

Reusser, Kurt; Wyss, Heinz

**Die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer unterwegs zu neuen Zielen.
Standortbestimmung der schweiz. Lehrerbildung zu Beginn des neuen
Jahrhunderts und Perspektiven ihrer künftigen Weiterentwicklung**

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 18 (2000) 1, S. 7-16



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Reusser, Kurt; Wyss, Heinz: Die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer unterwegs zu neuen Zielen. Standortbestimmung der schweiz. Lehrerbildung zu Beginn des neuen Jahrhunderts und Perspektiven ihrer künftigen Weiterentwicklung - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 18 (2000) 1, S. 7-16 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-134241

in Kooperation mit / in cooperation with:

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

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNE-
UND LEHRERBILDUNG**

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

ISSN 2296-8632

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

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer unterwegs auf neuen Wegen zu neuen Zielen

Standortbestimmung der schweizerischen Lehrerbildung zu Beginn des neuen Jahrhunderts und Perspektiven ihrer künftigen Weiterentwicklung

Kurt Reusser und Heinz Wyss

Das letzte Jahrzehnt des ausgehenden Jahrhunderts hat in der schweizerischen Lehrerbildung tiefe Spuren hinterlassen. Die gesamtschweizerisch eingeleitete Anhebung der Ausbildung der Lehrpersonen des Kindergartens, der Primar- und der Realschule auf die Hochschulstufe bedingt auf der Grundlage der strukturellen Neuordnung eine Neudefinition der pädagogischen Zielvorstellungen und Inhalte und in diesem Zusammenhang ebenso eine didaktische Neukonzeption der Lehr- und Lernformen in der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte.

Auf Grund einer Umfrage, die sich an sechzig Personen gerichtet hat, zeigen an die vierzig Persönlichkeiten in kurzen Texten auf, was sie aus je eigener Sicht als künftige Kernaufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wahrnehmen. Was sie thematisieren, vermittelt ein Bild dessen, was im Bewusstsein der Fachleute die Perspektiven der inhaltlichen Weiterentwicklung der gegenwärtigen Lehrerbildung sind.

Es ist von Interesse, darum zu wissen, dass nicht alles, was heutzutage gedacht und diskutiert wird, neu ist. Vor 100 Jahren schon war die Rede von einer inhaltlichen und didaktischen Erneuerung der Lehrerbildung und davon, dass es "den Lehrerberuf in die Reihe der wissenschaftlichen Berufsarten zu heben" gelte. Davon zeugt ein Referat des Jahres 1899, das wir den Statements der Fachleute von heute voranstellen.

Der vorliegende Text vermittelt eine Zusammenschau der vielfältigen Herausforderungen, denen sich die Lehrerbildung zu stellen hat. Mit der Synopse dessen, was die einzelnen Autorinnen und Autoren als die Aufgaben der curricularen Planung einer zukunftsgerichteten Lehrerinnen- und Lehrerbildung nennen, wollen wir einen Beitrag zur Verlagerung der Diskussion von den strukturellen auf die qualitativen Aspekte der Ausbildung leisten.

Die Ausgangslage

Wer sich anschickt, zu verändern, was ist, wird als erstes danach fragen und beurteilen, was überholt ist, was den wachsenden Ansprüchen nicht mehr genügt und was einer zukunftsorientierten Weiterentwicklung im Wege steht. Das tun denn auch die Autorinnen und Autoren der Texte zur Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ihr Befund lässt sich in der Feststellung zusammenfassen, dass es Abschied zu nehmen gilt vom Eklektizismus eines Aus- und Weiterbildungsverständnisses, das keine integrierenden Prinzipien und definierten Standards kennt. In mancher derzeitigen Lehrerbildung hat dies die Beliebigkeit der Inhalte und die Unausgewogenheit der Anforderungen an die Auszubildenden und die Studierenden zu Folge. Entgegen der immer wieder zu hörenden Deklaration der Notwendigkeit einer engen Verknüpfung des Nachdenkens über pädagogische und didaktische Grundfragen mit dem unterrichtlichen Handeln sind Theorie und Praxis vielerorts weiterhin unverbunden. Reflexion und Aktion spalten sich in je eigene, voneinander

personell und organisatorisch getrennte Ausbildungsbereiche auf. Desgleichen fehlt es an curricularen Querbezügen zwischen den Fachstudien – soweit diese in der Ausbildung überhaupt ihren Platz finden - und den Berufswissenschaften. Noch immer fehlt der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die sich gegenüber ihren Bezugswissenschaften ambivalent bis skeptisch verhält, eine minimal einigende und verbindende Berufssprache, was für die professionelle Identität der Lehrpersonen nicht ohne Folgen bleibt. Die derzeitige Struktur berufswissenschaftlicher Ausbildungen, vor allem die bis anhin wenig entwickelten Fachdidaktiken, aber auch das Disziplinverständnis mancher Fachdozentinnen und -dozenten, erschweren die Verknüpfung der Fachstudien mit der erziehungswissenschaftlichen Theorie und der Lehrpraxis. Gelegentlich stehen sogar die erziehungswissenschaftlichen Inhalte unverbunden neben der Didaktik, die sich ihrerseits wenig darum kümmert, was sich in den einzelnen Fachdidaktiken tut.

Ein Mangel ist zudem das Fehlen einer "fachinhaltlichen Dimension" (Criblez) in der Ausbildung der Lehrpersonen für die Vorschule und die Primarstufe. Selbst in den neu konzipierten Studienplänen Pädagogischer Hochschulen sind fachwissenschaftliche und fachlich berufsgerichtete Studien für die erwähnten Kategorien nicht oder nur marginal vorgesehen. Man meint sich auf Stützkurse in den musisch-sportlichen Fächern beschränken zu können und blendet andere Disziplinen aus. Die Sachkompetenz, Grundlage jeder fachdidaktischen Berufsvorbereitung und jeden Fachunterrichts, beschränkt sich auf die Mittelschulbildung, die Elementarvoraussetzung jeder höheren Bildung ist. Das Fachwissen grosser Teile der Volksschullehrerschaft, die nach wie vor als Generalistinnen und Generalisten alle Fächer zu unterrichten haben, ist somit weiterhin das einer berufsunspezifischen Allgemeinbildung auf Mittelschulniveau. Wer wagt es, unter diesen Gegebenheiten - und unter Anlegung eines europäischen Massstabes - von der Professionalisierung der Ausbildung und der Berufsarbeit dieser Lehrpersonen zu reden?

Als Defizit ausgewiesen und beklagt wird im weiteren, dass die Grundausbildung und die Weiterbildung getrennte, curricular nicht harmonisierte Bereiche sind. Das lebenslange Lernen der Lehrperson bzw. das Verständnis von Lehrerbildung als berufsbiographische Aufgabe erfordert aber gerade diese Verknüpfung, wobei zu bedenken ist, dass dieses Lernen nicht mehr zeitgemäss ist, wenn es sich nur auf das Ziel gelingenden Unterrichts in Einzelfächern und homogenen Jahrgangsklassen ausrichtet und die Realität weiterer Dimensionen des Lehrerinnen- und Lehrerberufs ausblendet, so die sozialpädagogischen Aufgaben, die Multikulturalität der Schülerinnen- und Schülerpopulation sowie den Auftrag zur Schulentwicklung durch Zusammenarbeit im Kollegium und durch Kommunikation der Anliegen der Schule gegenüber der Elternschaft und einer bildungspolitisch interessierten Öffentlichkeit. Die Didaktik des gelingenden Lehrens und Lernens dürfe nicht die einzige Didaktik sein; sie müsse auch lehren, wie die Spannung zwischen Idee und Verwirklichung auszuhalten sei und wie sich eine "Balance zwischen Linearität der Lehrerintention und Brüchigkeit der Lernsituation" (Oser) finden lasse. Ebenso wichtig sei im übrigen eine "Didaktik des Erwerbs und der Veränderung von Einstellungen/Haltungen" (Strittmatter).

"Das Ziel muss man früher kennen als die Bahn" (Jean Paul, Levana)

Was ist das Ziel der inneren Erneuerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Umschreiben lässt es sich mit dem umfassenden Begriff der Professionalisierung des Lehrberufs, mit dem Insgesamt der "durch wissenschaftliche Reflexion gesteuerten Handlungskompetenzen" (Oser). Gradmesser der professionellen Qualifikation ist die Fähigkeit, schulisches Geschehen allgemein sowie die eigene schulpraktische Erfahrung zu reflektieren, sie - teils mit wissenschaftlich geschärften Denkinstrumenten - zu analysieren, und das gekoppelt mit der Fähigkeit, gewonnene Erkenntnisse in ein nachhaltig wirksames Handlungswissen umzusetzen.

So weit sind sich die Autorinnen und Autoren dieses Hefts in ihren Zieldefinitionen einig. Nicht in gleichem Masse sind sie es, wenn es darum geht, die Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer auf ihre künftige berufliche Rolle zu beziehen. Da gibt es ein Rollen- und damit auch ein Ausbildungsverständnis, das sich an der Kernaufgabe des schulischen Lehrens und Lernens orientiert. Ihm steht ein "entstandardisiertes" Bild der Lehrerinnen- und Lehrerrolle entgegen, das von der "sozialen Öffnung und Erweiterung der professionellen Aufgaben" (Forneck) ausgeht. Im Zusammenhang mit dem gesamtgesellschaftlichen Modernisierungsprozess, aber auch als Konsequenz einer veränderten Lernkultur ist von einem "Wandel der Professionstätigkeit" (Forneck) die Rede. In der weltweit vernetzten multikulturellen Gesellschaft ist das Lernen im Begriff, weit vielfältigere Formen anzunehmen. Das eröffnet neue Lernchancen; zugleich fordert es die Schulmeisterinnen und -meister heraus, aufgrund neuer Möglichkeiten des Lernens neue Wege zu gehen, und das unter den Bedingungen der Verfügbarkeit eines umfassenden Wissens, auf das alle Zugriff haben. Unter diesem Aspekt gilt es tatsächlich zu bedenken, ob und wie lange "das didaktisch gewobenen Netz des angeleiteten Aufbaus von Kenntnissen" (Beck) noch Bestand hat vor jenem anderen Netz, dem "weltweiten Netz des unbegrenzten Weltwissens" (Beck), dem "world wide web". Wenn diese neuen Lernpotenziale zur Entwicklung einer neuen Didaktik auffordern, bedingt dies zugleich eine veränderte Didaktik der Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer und damit eine Neuausrichtung dessen, was wir unter ihrer Professionalität zu verstehen haben. Damit ist auch gesagt, dass sich das Ziel der Höherqualifikation der Lehrkräfte nicht allein durch die Reform ihrer Ausbildung erreichen lässt, sondern durch die grundlegende Erneuerung und die strukturelle Ausdifferenzierung des Schulsystems sowie durch die berufliche Neupositionierung der Lehrpersonen in diesem System (Herzog) gleichermaßen mitbedingt ist. Diese Entwicklung führt weg von der Einheit des Berufsfeldes (Herzog) und leitet einen tiefgreifenden Wandel der gesellschaftlichen Funktion der Profession ein (Forneck).

Nach dem Ausblick ins Weite zurück zur Nahsicht - zum Unterricht als Zentrum des Lehrerhandelns

Es hiesse die Reformmöglichkeiten überfordern, wollten wir eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung planen, die weit über das schulische Lehren und Lernen bzw. über die der Schule von der Gesellschaft zugewiesene Aufgabe hinausgreift. Es ist schon viel erreicht, wenn Grundausbildung und Weiterbildung sich gegenüber dem gesell-

schaftlichen Wandel adaptiv verhalten, ein erweitertes didaktisches Repertoire an Lehr- und Lernformen für eine sich verändernde Schulwirklichkeit bereitstellen und dazu den neuen, elektronisch gestützten Lernmöglichkeiten Rechnung tragen. Die meisten Autorinnen und Autoren sind in ihren Beiträgen denn auch darauf bedacht, die Lehr-Lernqualität zu verbessern. Sie sehen die Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch die "Schule für Schülerinnen und Schüler" (Baer) herausgefordert. Lehrer-Studierende sollen befähigt werden, neben dem organisierten und angeleiteten Lernen das eigenständige, aktiv-entdeckende, das individualisierte und das soziale Lernen zu fördern, es kompetent zu begleiten, zu unterstützen und den Lernvorgang sowie dessen Ergebnisse zu beurteilen. Lehrpersonen handeln professionell, wenn sie aufgrund wissenschaftlicher Einsicht sowie dank ihrem Berufswissen und –können ihre Aufgabe der Initiierung und Unterstützung von individuellen Lernprozessen als "Konstrukteure" von Lernumgebungen (Berner), aber auch als "Sozialisationsagenten" (Michel) kompetent wahrzunehmen vermögen, ihr Tun reflektieren und eine Balance finden zwischen zwei Arten des Lernens, dem "Lernen mit und ohne Netz" (Beck). Was in jedem Fall erhalten bleibt ist das Bewusstsein, dass auch in der Schule der Zukunft (im "Haus des Lernens") die Organisation von Lehren und Lernen bzw. die didaktische Anregung, Anleitung und Begleitung von Lernprozessen die invariante Kernkompetenz des Lehrers bleiben wird (Reusser). Das heisst, die professionelle Qualität von Lehrpersonen – angesichts der systemischen Determination des Bildungsgeschehens nicht notwendigerweise die Qualität der Lernergebnisse bei den ihnen zugewiesenen Schülern - wird auch weiterhin durch die Qualität ihres unterrichtlichen Handelns bestimmt werden.

Was müssen Lehrerinnen und Lehrer wissen, damit sie professionell handeln können?

Von "akademischen Standards" des Wissens ist in den Reformpostulaten wiederholt die Rede, aber auch vom Ambiente einer klinischen Lernkultur, in dem sie sich umzusetzen haben und welches die Lehrperson in die Rolle des 'practicien chercheur', eines reflexiv-forschenden Praktikers, versetzt. Das ruft der Frage nach dem Inhalt und der Art des Wissens, auf das sich kompetentes berufliches Lehrerhandeln abstützt, zugleich auch der Frage nach den Vermittlungsformen. Was qualifiziert sich als "wissenschaftliches Wissen", was als "Professionswissen"? Ist diese Ausdifferenzierung überhaupt zulässig? Wenn ja, dann muss man sich darüber im klaren sein, dass sich wissenschaftliches Wissen nicht auf Vermittlungsinteressen einschränken lässt (Criblez); noch weniger lässt sich dieses Wissen "durch didaktische Tricks entschärfen" (Ruf) und auf einfache Weise für die Praxis adaptieren.

Nicht gleicher Meinung sind unsere Autorinnen und Autoren in ihrem Urteil, welche Bezugswissenschaften sie für angehende Lehrpersonen für besonders wichtig halten. Die Mehrzahl orientiert sich an den heute dominierenden empirischen Sozialwissenschaften. Vertreten wird aber auch die These, Lehrer brauchten keine empirische "Sonderwissenschaft" - keine "sozialtechnologisch gewendeten Sozialwissenschaft" (Hügli) -, aus der Handlungsregeln ableitbar seien, gefordert sei vielmehr eine "philosophische Pädagogik" (Hügli), die zu Kompetenzen des Denkens führe und zur "Selbstbestimmung aus Vernunft" befähige.

Die Frage nach der "Konstruktion des Wissens" ist in der Reformdiskussion bislang kaum thematisiert worden. Die Relevanz des Berufswissens als Voraussetzung für professionelles Können sei nicht zu unterschätzen; darum gehe es nicht an, dass die Inhalte beliebig seien (Oelkers). Eine wirksame Praxis ohne Theorie könne es nicht geben (Dubs), freilich gelte es, das "Ausbildungswissen" "in realistischer Hinführung auf erwartbare Probleme der Berufspraxis" (Oelkers) zum "Verwendungswissen" zu transformieren. Vielleicht, so lässt sich anfügen, wäre fünfundzwanzig Jahre nach LEMO (dem 1975 erschienenen, damals sehr einflussreichen Bericht "Lehrerbildung von morgen") erneut über ein Kerncurriculum der erziehungswissenschaftlichen und (fach)didaktischen Disziplinen in der Lehrerbildung nachzudenken - was einem wirksamen Beitrag gegen die zu beklagende Beliebbarkeit der Inhalte (nicht nur in der Lehrerbildung) gleichkäme.

Die vorliegenden Beiträge lassen erkennen, dass es kein verbindendes Verständnis des Professionswissens gibt, das für das berufliche Handeln von Lehrpersonen grundlegend ist. Desgleichen fehlt es – wie dargelegt - im Hinblick auf den Wissensschaftsbezug der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an einem verbindenden Wissenschaftsverständnis. Von allen Autorinnen und Autoren anerkannt ist immerhin die Grundeinsicht, dass angehende Lehrpersonen verstehen müssen, wie Wissen generiert wird, und erfahren sollen, auf welche Weise das Wissen das professionelle Handeln lenkt. Freilich müsste erst noch geklärt werden, *welches* Wissen sie zu erwerben haben. Des näheren wäre zu diskutieren, wie die fachwissenschaftliche Ausbildung zur berufswissenschaftlichen Theorie (Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Allgemeine Didaktik) steht und wie beides in den Fachdidaktiken sowie in der fachbezogenen und in der problemorientierten, interdisziplinären Lehrpraxis zusammenwirkt.

Zur didaktischen Erneuerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Wo es in den Texten um didaktische Innovationen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geht, zeigt es sich, dass den Fachdidaktiken eine zentrale Bedeutung zugesprochen ist. Sie gelten als die professionsspezifischen Disziplinen schlechthin. Ihnen kommt die Aufgabe zu, ein wissenschaftliches Wissen über die Gestaltung der Unterrichtspraxis und über die Lernbedingungen der Schülerinnen und Schüler zu vermitteln, indem sie Theorie und Praxis in ein Verhältnis bringen und curriculare wie methodische Wege weisen. Eine verhaltenswirksame Fachdidaktik setzt voraus, dass sich im Zusammenwirken der Vertreterinnen und Vertreter von Erziehungswissenschaft, Didaktik und Zielstufe "Praxiszirkel" (Gautschi) konstituieren. Wesentlich sei, dass die akademischen Lehrerinnen und Lehrer von der Erprobung von Lernumgebungen in der Praxis nicht ausgeschlossen seien und zur Erforschung und Erhellung des unterrichtlichen Tuns mitleidend beitragen (Dubs).

Im weiteren zeigt es sich, dass die Nachhaltigkeit von Aus- und Weiterbildung davon abhängt, wie weit es gelingt, eine Kongruenz von Inhalten und Methoden zu erreichen (Labudde), d.h. in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu tun, was wir lehren. Das stellt hohe Ansprüche an die Dozentinnen und Dozenten und bedingt eine Studienorganisation, die den erwähnten Verbund von Fachwissenschaften, Berufswissenschaften und Lehrpraxis ermöglicht. Realisierbar ist dies dann, wenn die

Lehr- und Lernorganisation nicht parzelliert, was zusammengehört, und wenn im Aufbau professioneller Kompetenzen der Verflüchtigung der Ausbildung entgegengetreten wird, ist es doch das Hauptanliegen der anstehenden inneren Reform der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, Brücken zu schlagen zwischen Denken und Tun, zwischen dem Forschen, dem Lehren und dem erprobenden Handeln.

Grundausbildung und Weiterbildung zusammenführen und ihre Qualität sichern

Nicht die Neuordnung der Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer erweise sich als grösste Herausforderung, sondern die notwendige Ausdifferenzierung des Berufsfeldes. Dessen derzeitige Struktur sei nicht geeignet, "die Berufsarbeit der Lehrerinnen und Lehrer zu professionalisieren" (Herzog). Professionalität setze einen funktional differenzierten, einen arbeitsteiligen Einsatz der Lehrpersonen voraus, und dies aufgrund eines mehrdimensionalen Berufsprofils. Zu diesem Zweck könne die Grundausbildung, deren Aufgabe es sei, den Novizen im Lehramt eine Basisqualifikation zu vermitteln, relativ schmal sein; dafür seien die Weiterbildungs- und Spezialisierungsangebote auszubauen. Sie sollen die Ausbildung vertiefen und die Voraussetzung schaffen, damit sich der Lehrerschaft im Aufbau eines Expertenwissens und -könnens Karrieremöglichkeiten eröffnen. Kompetenzerwerb und Karriereförderung sind miteinander zu verknüpfen. Das ist keine neue, jedoch eine bislang kaum verwirklichte Idee, es ist der Ansatz zur Schaffung eines rekurrenten Systems der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit obligaten Weiterbildungssequenzen und neuen Laufbahnperspektiven.

Dass die Erstausbildung ihre Fortsetzung im lebenslangen Weiterlernen im Beruf finden muss bzw. dass die Grundausbildung nur zusammen mit der permanenten Weiterbildung dem umfassenden berufsbiographischen Auftrag der Lehrerbildung gerecht wird, mag längst allen klar sein. Dennoch werden angehende Lehrkräfte gerade in den ersten Berufsjahren, welche für den Aufbau einer eigenen beruflichen Identität nachweislich als die wichtigsten gelten, kaum wirksam unterstützt und oft genug allein gelassen. Ebenfalls noch zu wenig bewusst ist man sich des Umstandes, dass die Weiterbildung Abstand nehmen muss von der Beliebigkeit "punktueller und episodischer" Fortbildung. Sie hat sich vom Selbstbedienungsladen zum "längerfristigen berufsbiographisch integrierten", in seiner Wirkung nachhaltigen, auf Dauerhaftigkeit angelegten lebenslangen Weiter-, Neu- und Umlernen zu entwickeln (Füglister). Nur so lässt sich sicherstellen, dass sich die Qualität des professionellen Handelns der Lehrkräfte sichern und sukzessive anheben lässt. Vorauszusetzen ist die "Steuerung durch Evaluation" (Oelkers). In gleicher Weise wie die im Schuldienst stehenden Lehrkräfte haben sich die Auszubildenden von Lehrpersonen einer Qualitätskontrolle zu stellen, sei es durch Selbstreflexion, aufgrund einer kollegialen Feedback-Kultur oder mittels der Beurteilung durch Dritte. Dabei ist zu beachten, dass es neben der Ermittlung von Effektivität und Effizienz des produktiven Lehrens und Lernens im Einzelnen vor allem um die Erhebung geht, ob und wie weit das Lehrerbildungssystem als Ganzes den vorgegebenen qualitativen Standards im Zusammenwirken aller Dozentinnen und Dozenten gerecht wird. Diesen programmatischen Einsichten steht die Tatsache entgegen, dass wir immer noch über

viel zu wenig empirisches Wissen über den Systemzustand und die tatsächlichen Wirkungen von Lehrerbildung verfügen.

In den dargelegten Zielvorstellungen zu erkennende Haupttrends der inhaltlichen Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Lehrerinnen und Lehrer für eine sich wandelnde Schule in einer sich verändernden Gesellschaft

- Die Dominanz des Gleichschritts uniformen Lernens im Klassenverband gehört der Vergangenheit an. Die gesellschaftlich-kulturelle Wirklichkeit fordert dazu heraus, Heterogenität und individuelle Differenz nicht nur als Hindernis wahrzunehmen, sondern sie auf allen Ebenen (unterschiedliche kulturelle Herkunft und Sprache der Lernenden, Diversität der Familienstrukturen und der Lebensformen, Unterschiede der Begabungen und der Erfahrungshintergründe, der Interessen und Bildungsbedürfnisse u.a.) als Herausforderung und Chance wahrzunehmen und sie produktiv zu nutzen. Die notwendige Individualisierung des Lernens ruft einer "Pädagogik der Vielfalt", die die Lernchancen aller sichert. Die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen ist herausgefordert, der Multikulturalität der Schülerinnen und Schüler Rechnung zu tragen und zwischen Differenzierung und Gemeinschaft, zwischen individuellem und sozialem Lernen eine Balance zu finden.
- Herkömmliches schulisches Lernen sieht sich angesichts des world wide web, dem virtuellen Arsenal des verfügbaren Wissens, in doppeltem Sinn gefordert. Zum einen gilt es die neuen Lernmöglichkeiten zu nutzen, was die Fähigkeit voraussetzt, das Wissen zu ordnen, Wesentliches vom Unwesentlichen zu trennen und Zusammenhänge wahrzunehmen (Stichwort: "Wissensmanagement"). Die Förderung des eigenständigen Lernens nimmt Abstand von der einseitigen Fixierung der pädagogischen Ausbildung auf rein schulische Formen des Wissenserwerbs und der Wissensvermittlung. Zum andern stellt sich die Aufgabe, den Lernenden originäre Erfahrungen, an denen es zunehmend fehlt, komplementär dazu zu ermöglichen.

Eine neue Lernkultur

- Die Erforschung der kognitiven Entwicklung und die neuere Lernforschung haben das Verständnis des Lernens verändert und erweitert. In den letzten Jahren ist das Lernen unter schulischen Lernbedingungen intensiv erforscht worden (Metakognitionsforschung, Motivationsforschung, Transferforschung, Forschung zum kooperativen und zum selbstgesteuerten Lernen sowie weitere Forschungsstränge). Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sieht sich durch die Akzentverschiebungen herausgefordert. Im Trend sind das selbstmotivierte, selbstverantwortete und das dialogisch-kooperative Lernen sowie das computerunterstützte Lernen. Der erweiterte Lernbegriff verändert zunehmend die didaktische Kultur im realen Lerngeschehen an unseren Schulen. Gefordert ist die Ausbildung der Lehrpersonen, die diesem Wandel Rechnung zu tragen hat. Die Konsequenz ist eine neue Didaktik der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die die Lernenden (Stu-

dentem und Schüler) als reflexive, eigenverantwortliche Subjekte ernstnimmt. Die Lehrpersonen sind zu befähigen, selbständiges Lernen didaktisch zu inszenieren und zu fördern.

- Das didaktische Repertoire ist breiter und vielfältiger, insgesamt differenzierter geworden, und zudem öffnet sich der Unterricht im problemorientierten und situierten Lernen vermehrt dem interdisziplinären Lernen und der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Die Schule ist somit als Lernort auch Erfahrungs- und Lebensraum.

Die veränderte Lehrerrolle als Herausforderung

- Die Lehrkräfte sehen sich funktional, didaktisch und pädagogisch herausgefordert. Ihre traditionelle Rolle ist in Frage gestellt. Zudem wachsen die Ansprüche seitens der Erziehungsberechtigten und der Öffentlichkeit. Den Lehrenden werden in vermehrtem Masse auch sozialpädagogische Aufgaben übertragen. Das bewirkt, dass sich manche überfordert sehen und mit Verunsicherung, Ängsten und Abwehr reagieren. Umgekehrt öffnen sich neue Dimensionen der Berufsrolle, was für andere Anlass ist zu Aufbruch und motiviertem persönlichem Engagement.
- Das berufliche Selbstverständnis führt weg vom Lehrer als Alleswisser und Alleskönner, der sein Wissen und Können mehrheitlich direkt instruiert. Als Fachkraft und fachliches Verhaltensmodell entwickelt er sich vom Stoffdarsteller und Stoffloswerder zum dialogischen Lernpartner, Katalysator, Lernhelfer, Coach und Lernberater - zum Experten für Lernen und Lehren und zum Forschungspartner. Die funktionale Differenzierung der Berufsrolle (sie schliesst auch Öffentlichkeits- und einen guten Teil Sozialarbeit ein) erfordert ein vielseitiges Berufsprofil. Was bedeutet diese Erweiterung der Berufsfunktionen für die Ausbildung? Was für die Verknüpfung von Kompetenz, Karriere und Besoldung? Darüber gilt es nachzudenken.
- Nach wie vor bleiben freilich das Unterrichten und die Lernbegleitung - die Organisation von Lehren und Lernen - Kernaufgabe der Lehrerinnen und Lehrer und demzufolge auch die einer Ausbildung, deren Auftrag es ist, die dazu nötigen Kompetenzen aufzubauen. Als Design-Experten des Lehrens und Lernens müssen die Lehrpersonen ihr didaktisches Handlungswissen erweitern und in der Lage sein, auf vielfältige Weise Lernen zu initiieren, Lernumgebungen zu gestalten, die Lernenden zu begleiten und zu beraten, zur Selbstreflexion des Lernens anzuleiten (metakognitive Dimension) und Lernergebnisse zu beurteilen. Das heisst, dass es auch Grenzen geben muss, was die Überbürdung allgemeiner gesellschaftlicher Erziehungsaufgaben auf die Schule als Institution anbelangt.
- Das didaktische Wissen und Können der Lehrpersonen kann nicht das der postmodernen Beliebigkeit sein, vielmehr weiss es sich einem Werthorizont verpflichtet. Die Ausbildung soll demnach anleiten, auch über Sinnfragen nachzudenken und zu einer verantwortungsethischen Haltung zu finden. In jedem Fall geht es um Sinnkonstruktion. Dafür zuständig ist nicht nur die Philosophie, sondern es sind dies alle pädagogisch ausgerichteten Disziplinen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Die Fachdidaktiken und die lehrpraktischen Studien

- In der fachdidaktischen Ausbildung wirken die fachwissenschaftlichen Kenntnisse, erziehungswissenschaftliche Einsichten und allgemeindidaktische Reflexion im Bunde mit den lehrpraktischen Studien zusammen. Ihr kommt eine zentrale Katalysatorfunktion zu, und das nicht allein im Hinblick auf die Kernkompetenz der Konstruktion von Lernumgebungen und der Lernbegleitung, sondern auch für die Schulentwicklung und für das spätere Weiterlernen der Lehrperson im Beruf. Die Entwicklung, Erprobung und erforschende Analyse von Unterrichtsmodellen leistet einen bestimmenden Beitrag zur Entwicklung und zur Optimierung des Lerngeschehens an Schulen. Aufgebaut wird zudem ein Habitus des forschenden, reflexiven Lernens bereits in der Ausbildung von Lehrpersonen, namentlich wenn sich die fachdidaktischen und lehrpraktischen Studien in reflektierenden "Praxiszirkeln" (Gautschi) oder in einem "laboratorio didattico" (Tessiner Lehrerbildung) zusammenfassen lassen. Dabei entstehen nicht nur neue Partnerschaften (Forschung, akademische berufswissenschaftliche Lehre, Fachwissenschaft, allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Schulpraxis), sondern es wird auch modelliert, wie Lehrerinnen und Lehrer nach der Grundausbildung weiterlernen.
- Dem Ruf nach mehr Praxisstudien ist nur dann Folge zu leisten, wenn der oben beschriebene Verbund gewährleistet ist und Theorie und Praxis in ein Verhältnis gebracht sind.
- Die Fachdidaktiken werden sich der interdisziplinären Zusammenarbeit öffnen müssen. Genauer zu klären ist der Zusammenhang von Fach- und Bereichsdidaktik. Es sind Übergänge zu suchen zwischen den Fächern und Wege aufzuzeigen hin zu fächerübergreifendem Lernen. Dabei werden Themen der Umwelterziehung und der Interkulturalität zu eigentlichen Katalysatoren für die Entwicklung einer anderen, einer vernetzenden Lernkultur.

Die Forderung nach einer fachwissenschaftlichen Ausbildung aller Lehrerinnen und Lehrer, auch jener für die Vorschule und die Primarstufe

- Was für Lehrpersonen der Sekundarstufen I und II unabdingbare Voraussetzung ihrer Sachkompetenz ist, gilt auch für die anderen Kategorien der Lehrpersonen. Es ist nicht weiter haltbar, dass sich die fachliche Ausbildung der Lehrkräfte der Vorschule und der Primarstufe mit einer an Gymnasien vermittelten Allgemeinbildung begnügt. In Schwerpunktfächern sind exemplarische Fachstudien im Sinne einer "disziplinären Vertiefung" (Messner) unabdingbar. Nur so kann die Fachdidaktik der unterrichtlichen Sachanalyse eine ausreichende Sachkenntnis zugrunde legen. Das bedeutet, dass es die Generalisten - die "Spezialisten der Unspezialisiertheit" - nicht mehr geben darf. Ohne den Schritt zu tun zur Fächergruppenlehrerin / zum Fächergruppenlehrer ist an eine Professionalisierung der Ausbildung der Primarlehrkräfte und der Lehrpersonen der Vorschule resp. der Basisstufe nicht zu denken.

Ein neues Verständnis von Aus- und Weiterbildung als lebenslanges Lernen: Professionalität als berufsbiographische Entwicklungsaufgabe

- Lehrerin und Lehrer zu werden ist nicht Sache der Grundausbildung, sondern die eines berufsbiographischen Prozesses. Kompetenzerweiternd wirksam ist er in

seiner Kontinuität dann, wenn es gelingt, Basisausbildung und Weiterbildung in ein Verhältnis zu bringen und zugleich jeder der beiden Ausbildungsphasen, der ersten vor der eigenverantwortlichen Ausübung des Berufes, der folgenden in deren Verlauf, ihre je eigene Funktion zu geben. Dabei lohnen sich Versuche, Studierende als Novizen zusammen mit Experten, mit Lehrkräften, die sich über Praxiserfahrung ausweisen, als beidseitig Lernende zusammenzubringen. Die curriculare Abstimmung der Inhalte der Ausbildung und der Weiterbildung ermöglicht ein arbeitsteiliges Vorgehen in der Festlegung der Module und schiebt der Beliebigkeit in der Wahl der Themen den Riegel. Das schliesst nicht aus, dass es neben dem durchkomponierten Konzept von Aus- und Weiterbildung auch Freiräume gibt, damit die Einzelnen ihre individuellen Wünsche verwirklichen und ihren je eigenen Bedürfnissen Rechnung tragen können.

- Instrument der Steuerung von Aus- und Weiterbildung ist die Evaluation ihrer Qualität. Sie vollzieht sich als förderorientiertes Controlling, wobei es darum geht, Qualität zu sichern und Qualität zu entwickeln. Dies zu leisten ist Aufgabe jedes einzelnen reflektierenden, selbstverantwortlichen Bildungssubjekts. Aufgrund einer entwickelten Feedbackkultur ist es aber auch die des Kollegiums.

Die vorliegende Zusammenschau dessen, was die Autorinnen und Autoren in dieser Nummer der *Beiträge zur Lehrerbildung* an Zielvorstellungen ausweisen, lässt erkennen, was sich nach der Strukturdebatte zur Zeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bewegt. Der Überblick über das, was anders und besser werden soll, erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Er will vielmehr zum Weiterdenken anregen. Dafür ein Beispiel: In einem einzigen Beitrag wird das Problem der "Geschlechterblindheit" unserer Pädagogik im allgemeinen und der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im besonderen angesprochen. Eine geschlechterbewusstere Pädagogik und entsprechend differenzierte Ausbildungs- und Unterrichtspraxis muss ebenso ein Thema der Diskussion sein wie die Entwicklung hin zu einer Pädagogik der Vielfalt, zu einer pluralistischen Öffnung der Schule und zur Überwindung der Monokulturalität und Ethnozentriertheit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. BzL 3/1999). An Aufgaben, die anstehen, fehlt es nicht. Es ist an uns allen, dafür zu sorgen, dass diejenigen nicht Recht bekommen, die befürchten, die institutionelle Neuordnung leiste nicht, was wir uns von ihr versprechen: die dynamisch verlaufende Modernisierung der Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer mit dem Ziel der zukunftstauglichen Erweiterung der professionellen Kompetenzen aller Lehrpersonen.