

Füglister, Peter; Reusser, Kurt; Oser, Fritz; Oelkers, Jürgen; Wyss, Heinz
**Verleihung des Hans Aebli Anerkennungspreises 2004 an Dr. Heinz Wyss,
Prof. Dr. Dr. h.c. Fritz Oser und Prof. Dr. Jürgen Oelkers/ Laudationes/
Preisreden**

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 22 (2004) 2, S. 234-267



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Füglister, Peter; Reusser, Kurt; Oser, Fritz; Oelkers, Jürgen; Wyss, Heinz: Verleihung des Hans Aebli Anerkennungspreises 2004 an Dr. Heinz Wyss, Prof. Dr. Dr. h.c. Fritz Oser und Prof. Dr. Jürgen Oelkers/ Laudationes/ Preisreden - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 22 (2004) 2, S. 234-267 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-135521

in Kooperation mit / in cooperation with:



<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

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG, 22 (2), 2004

Verleihung des Hans Aebli Anerkennungspreises 2004 an Dr. Heinz Wyss, Prof. Dr. Dr. h.c. Fritz Oser und Prof. Dr. Jürgen Oelkers

Peter Füglistler, Präsident des Fachrats der Aebli Näf Stiftung

Die Aebli Näf Stiftung zur Förderung der Lehrerbildung in der Schweiz¹ verleiht periodisch einen Anerkennungspreis für besondere Leistungen im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Im März 2004 wurde an der Universität Zürich im Rahmen des internationalen Kongresses "Bildung über die Lebenszeit"² der Hans Aebli Anerkennungspreis zum zweiten Mal verliehen. Geehrt wurden drei Persönlichkeiten, die sich seit vielen Jahren als intellektuelle Begleiter und bedeutende Repräsentanten der schweizerischen und der deutschsprachigen Lehrerbildung ausgezeichnet und verdient gemacht haben. Der folgende Beitrag gibt die Würdigung der drei Preisträger sowie deren Referate zum aktuellen Stand der Lehrerbildungsforschung in der Schweiz im Vergleich zu Deutschland wieder.

Die nach dem Willen des 1990 in Burgdorf verstorbenen Pädagogikprofessors Hans Aebli und seiner Gattin Verena Aebli-Näf 1994 errichtete Aebli Näf Stiftung bezweckt primär die Förderung der Lehrerbildung in der Schweiz durch Vergabe von Studienbeihilfen an begabte Lehrerinnen- und Lehrerbildner. In ihrem zehnjährigen Bestehen förderte die Stiftung durch Stipendien 15 Personen (7 Frauen und 8 Männer). Nebst der Finanzierung von Lehraufträgen und Projekten verleiht die Stiftung periodisch einen Anerkennungspreis. Erstmals wurde 1999 damit eine junge Forschergruppe der Pädagogischen Hochschule St. Gallen ausgezeichnet. 2004 verlieh die Stiftung den mit 15'000 Franken dotierten Hans Aebli Anerkennungspreis 'ex aequo' drei Persönlichkeiten, nämlich

- Dr. phil. *Heinz Wyss*, dem ehemaligen Direktor des Staatlichen Lehrerinnen- und Lehrerseminars Biel und langjährigen Redaktionsmitglied der "Beiträge zur Lehrerbildung" in Anerkennung seines wegleitenden lehrerbildnerischen Wirkens und seiner innovativen konzeptionellen und vielfältigen publizistischen Tätigkeit zur Förderung und Erneuerung der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung.
- Professor Dr. phil. *Jürgen Oelkers*, Ordinarius für Allgemeine Pädagogik an der Universität Zürich, in Anerkennung seiner herausragenden publizistischen Beiträge zur Stimulation des wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurses über Bildung sowie zu Struktur- und Wirkungsfragen der schweizerischen und internationalen Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

¹ Ausführliche Angaben zu Stiftung und Stifter finden sich auf der Homepage unter www.ans.ch

² Gemeinsamer Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung, der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen

- Professor Dr. Dr. h.c. mult. *Fritz Oser*, Ordinarius für Pädagogik und Pädagogische Psychologie an der Universität Fribourg, in Anerkennung seiner hervorragenden wissenschaftlichen Leistungen zur Erforschung der ethisch-moralischen Qualität von Schule und Erziehung sowie zur Wirkungsanalyse und Reform der schweizerischen und internationalen Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Die hier aus den drei Verleihungsurkunden zitierten Würdigungen wurden anlässlich der Preisübergabe in der Aula der Universität Zürich vom Mitglied des Fachrats der Aebli Näf Stiftung, Professor Dr. Kurt Reusser, in der Laudatio ausführlich dargelegt und begründet.

Mit einem Referat und zwei Koreferaten zum Rahmenthema "Von der Lehrerbildungsforschung zur Forschung, die Lehrerinnen und Lehrer bildet" legten die drei Preisträger ihre Überlegungen und Erfahrungen zur Lehrerbildung im Vergleich zwischen Deutschland und der Schweiz dar.

Die nachfolgenden Texte sind die zum Teil überarbeiteten Fassungen der an der Preisverleihung vor zahlreichem Publikum gesprochenen Wortbeiträge.

Autor

Peter Füglistner, Dr., Präsident des Fachrats der Aebli Näf Stiftung, Hofwilstr. 20, 3053 Münchenbuchsee

Laudationes¹

Gehalten von Kurt Reusser

Liebe Preisträger, liebe Frau Aebli, sehr geehrte festliche Versammlung

Gerne beginne ich mit Glückwünschen: Euch, liebe Preisträger – lieber Heinz Wyss, lieber Fritz Oser und lieber Jürgen Oelkers – darf ich zum Hans Aebli Anerkennungspreis 2004 gratulieren.

Zugleich freue ich mich, dass mir die ehrenvolle Aufgabe übertragen worden ist, heute hier im Rahmen dieses bedeutenden Kongresses die Laudationes zu halten. Wenn Kollegen Kollegen loben, mögen einige argwöhnen, wie ernst das Lob wohl gemeint sei und wie herzlich die Gefühle die Sympathiebotschaft begleiten – "affektiv tönen", hat Hans Aebli jeweils gesagt. Ich kann Ihnen versichern: sehr ernst und sehr herzlich! Die Preisträger, denen die Stiftung ex aequo den Preis zukommen lässt, gehören seit vielen Jahren zu den Vor- und Querdenkern, den intellektuellen Begleitern und bedeutenden Repräsentanten der schweizerischen und deutschsprachigen Lehrerbildung.

Die Stiftung verleiht ihren diesjährigen Anerkennungspreis zum einen an *Dr. Heinz Wyss*, seit vielen Jahren einer der geachtetsten Vordenker, Vorkämpfer, Gestalter und Experten der Lehrerbildung in unserem Lande. Damit würdigt sie sein vielfältiges konzeptionelles, institutionelles, reformerisches und publizistisches Wirken zum Wohle der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Mehr als 45 Jahre seines beruflichen Lebens hat der (1927 geborene) Lehrer und promovierte Germanist wegleitend und impulsgebend im Dienste der Ausbildung von Lehrpersonen gestanden, in jungen Jahren als Deutschlehrer am Staatlichen Seminar Hofwil-Bern, sodann 28 Jahre als innovativer und weit über sein Wirkungsfeld hinaus wahrgenommener Direktor des neu gegründeten Staatlichen Seminars Biel, und schliesslich – nach Abgabe seiner Schulleitungsfunktionen – während 12 Jahren als Mitglied der Redaktion der Fachzeitschrift "Beiträge zur Lehrerbildung".

Als Verfasser von Grundlagenschriften zu einer modernen Didaktik der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und als Projektleiter mit hoher Konzeptionskraft und mit der Vision einer rekurrenten, mit ausgebauten Theorie-Praxis-Bezügen ausgestalteten Ausbildung hat Heinz Wyss die bernische Lehrerbildung und ihre Reform der 1970er-Jahre massgebend geprägt. Weit über den Zeitpunkt seines Rücktritts als Direktor hinaus hat er die in den 1990er-Jahren sich anbahnende Transformation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz mitverfolgt und als Redaktor publizistisch begleitet. Eine ganze

¹ Laudationes gehalten von Prof. Dr. Kurt Reusser am 23. März 2004 anlässlich der Verleihung des Hans Aebli Anerkennungspreises 2004 an Dr. Heinz Wyss, Prof. Dr. Fritz Oser und Prof. Dr. Jürgen Oelkers in der Aula der Universität Zürich.

Reihe von Themenheften der "Beiträge zur Lehrerbildung" und von Aufsätzen sowie zahlreiche Berichte und Analysen zu nationalen und internationalen Tagungen sind unter seiner Schriftleitung und Autorenschaft entstanden.

Als geschätzter Experte mit weitem fachlichem und bildungspolitischem Horizont und mit hohem berufsethischem Engagement hat Heinz Wyss seine Schaffenskraft und seine herausragenden kommunikativen und analytischen Fähigkeiten zu Problemerkennung, Vernetzung, Vermittlung und zur produktiven Synthese von Konzepten, Meinungen und Perspektiven zahlreichen kantonalen Planungsgremien und Projektgruppen sowie dem Vorstand der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) zur Verfügung gestellt. In Kenntnis kultureller Differenzen und in Wertschätzung von Personen unterschiedlicher Herkunft und Generationen verstand er es als Direktor und als Redaktor, die Sprachregionen der Schweiz und deren Vertreterinnen und Vertreter in ihren Verschiedenheiten zu würdigen und zu vereinen.

Kaum jemand, der Heinz Wyss näher kennt, kann sich der Bewunderung für seine souveräne Fähigkeit entziehen, Struktur und Ordnung in komplexeste Diskussionsabläufe, Konzepte und Manuskripte zu bringen und dabei Probleme, Widersprüche und Schief-lagen sofort zu erkennen, oder für seine Fähigkeit zu respektvollem Zuhören und zur Vermittlung, etwa wenn er unfertige, vage oder beziehungslos scheinende Beiträge von um Klarheit ringenden oder sich bekämpfenden Votanten aufgreift, in Beziehung setzt, wohlwollend zu Ende denkt und zu allseits akzeptierten Synthesen bringt. Wer ein von ihm verfasstes Ergebnis einer komplexen Problemlösesitzung liest, findet – dank seiner brillanten Formulierungsgabe – die eigenen Voten darin in der Regel weit klarer formuliert als sie vorgetragen wurden. Mit Heinz Wyss im Gespräch zu sein oder zusammen-zuarbeiten ist stets in einem tiefen Sinne bereichernd. Dies nicht zuletzt zufolge seiner Gabe, nie sich selbst und nicht sein immenses Wissen in den Vordergrund zu rücken, sondern vorab die anderen – darunter vorzugsweise junge Kolleginnen und Kollegen – sich entfalten zu lassen.

1974 holte mich Heinz Wyss als wohl jüngsten Didaktiklehrer der bernischen Lehrerbildung noch während meines Studiums bei Hans Aebli an sein dynamisches Lehrerbildungsinstitut. Der dem Wirken Hans Aeblis äusserst interessiert und offen gegenüber stehende Schulleiter wurde damit zu meinem hochgeschätzten Mentor. Es freut mich, dass ich dir, lieber Heinz, etwas von der grossen Dankbarkeit, die ich dir gegenüber als einem meiner "significant others" empfinde, bei diesem feierlichen Anlass ausdrücken kann.

Die Stiftung verleiht ihren Preis des Weiteren an *Prof. Dr. Dr. h.c. Fritz Oser*, seit einem Vierteljahrhundert Professor für Pädagogik an der Universität Fribourg. Sie würdigt damit die hervorragenden wissenschaftlichen Leistungen von Prof. Oser zur Erforschung und zur Verbesserung der ethisch-moralischen Qualität von Schule und Unterricht, von

didaktischer Kommunikation und Lehrerhandeln sowie zur Reform, Evaluation und Wirkungsanalyse der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Fritz Oser, geboren 1937, erwarb das Schweizerische Musiklehrerdiplom und danach das Sekundarlehrerdiplom, war Orchestermusiker, studierte in Basel bei Karl Jaspers, in Paris an der Sorbonne und zu guter Letzt schwerpunktmässig an der Universität Zürich Pädagogik, Theologie und Philosophie. Nach seiner Dissertation zu einem Thema, das ihn bis heute begleitet (Titel: "Das Gewissen lernen"), folgte ein Forschungsaufenthalt in den USA und die Stimulation durch die Zusammenarbeit u.a. mit Lawrence Kohlberg und Richard Shavelson.

Als Autor von internationalen Publikationen, Forscher, erfolgreicher Initiator von Tagungen, als phantasievoller akademischer Lehrer und als Reformers der universitären Lehrerbildung hat sich Fritz Oser in einer aussergewöhnlichen Breite und Vielfalt von theoretischen, empirischen und didaktischen Beiträgen für die Qualität von Schule sowie für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen eingesetzt. Seit seiner Berufung 1978 an die Universität Fribourg sind vom Departement Erziehungswissenschaften, dem er als Direktor vorsteht, zahlreiche Impulse zu Theorie und Praxis der Lehrerbildung und zur erziehungswissenschaftlichen Forschung ausgegangen. Fritz Oser ist Mitglied mehrerer internationaler Beiräte und Expertenkommissionen. Er ist auch zweifacher Ehrendoktor und Träger akademischer Ehrungen.

Fritz Oser ist es in seinem eigenständigen Werk, das in der Schweiz wie international hohe Wertschätzung geniesst, immer wieder auf eindrückliche Weise gelungen, erziehungsphilosophisches und empirisches Denken zusammenzubringen sowie forschungsbezogene Einsichten in entwicklungsorientierte Konzepte, konkrete didaktische Modelle und Reformschritte umzusetzen, die weit über seinen Wirkungsort hinaus Beachtung und Anwendung erfahren haben. Erwähnt seien hier nur seine Pädagogik der "gerechten Schulgemeinschaft", des "Runden Tisches" oder des "fairen Verhandeln und Diskutierens" als pädagogische Werkzeuge mit hoher praktischer Relevanz für Schule und Lehrerbildung. Fritz Oser versteht es überdies, pädagogische Themen auch in der öffentlichen Diskussion zu verankern. Ich möchte hier nur auf die OECD-Studie zur politischen Bildung verweisen, an der sein Institut für die Schweiz teilgenommen hat und die eine nicht geringe bildungspolitische Resonanz erfahren hat.

Dass der kommunikativen und der moralisch-ethischen Dimension in der Diskussion um das Bildungsverständnis unserer Schulen und der Lehrerbildung heute eine wichtige Rolle zuerkannt wird, ist zu einem wesentlichen Teil den Forschungsarbeiten und praxisbezogenen Beiträgen von Fritz Oser und seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zu verdanken.

Zusammen mit Jürgen Oelkers hat Fritz Oser als einer der geistigen Väter der Diskussion um Bildungsstandards in der Lehrerbildung schliesslich wesentlich zum gegenwärtigen

tigen Diskurs zur Qualität der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen beigetragen. In einer von den beiden Preisträgern gemeinsam durchgeführten Studie wurde erstmals nach der Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz gefragt.

Mit Recht forderst du, lieber Fritz, die Ausrichtung der beruflichen Ausbildung von Lehrpersonen an explizierbaren Zielen und Standards. Auch wenn dir vielleicht nicht alle sofort glauben werden, dass es genau 88 Standards, aufgeteilt in exakt 12 Standardgruppen sind, welche künftige Lehrerinnen und Lehrer trainieren müssen (selbstverständlich angereichert mit dem je dazu gehörenden "negativen Wissen"), und wenn es mit der real existierenden Qualität vermittelter beruflicher Standards in der schweizerischen Lehrerbildung möglicherweise nicht überall gar so prekär sein mag – zieht man international vergleichende Unterrichtsstudien in die Diskussion mit ein –, so hast du uns überzeugt, dass diskutierbare und überprüfbare Standards – und damit eine nicht weiter zu verdrängende, empirisch abgestützte Qualitätsdiskussion – national wie international notwendig sind in Anbetracht der gegenwärtigen an Schule und Lehrerbildung gestellten Herausforderungen.

Die Aebli Näf Stiftung würdigt mit dem Hans Aebli Anerkennungspreis 2004 schliesslich das herausragende publizistische Wirken von *Prof. Dr. Jürgen Oelkers*, insbesondere seine vielfältigen Beiträge zur Stimulation des wissenschaftlichen und vor allem des öffentlichen Diskurses über Bildung sowie zu Struktur- und Wirkungsfragen der schweizerischen und internationalen Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Jürgen Oelkers, der zu den führenden Fachvertretern der Allgemeinen Pädagogik gehört, hat – seit seiner Berufung 1986 an die Universität Bern und 1999 an die Universität Zürich – durch seine zahlreichen Schriften und Vorträge, aber auch durch seine öffentliche Kommunikation an Tagungen sowie durch seine mediale Präsenz massgebend zum Dialog zwischen Politik und öffentlicher Bildung, Erziehungswissenschaft und Bildungspraxis, Schule und Lehrerbildung, Pädagogik als Wissenschaft und öffentlichem Bewusstsein beigetragen. Geboren 1949, studierte Jürgen Oelkers in Hamburg Erziehungswissenschaft, Germanistik und Geschichte. Bereits 1979 wurde er Professor an der Hochschule Lüneburg, der er von 1983 bis 1985 auch als Rektor vorstand. Jürgen Oelkers war und ist nicht nur Mitglied von wissenschaftlichen Gremien sowie Expertengruppen zur Reform der Lehrerbildung. Seit seiner Wahl an die hiesige Universität ist er auch gewähltes Mitglied des Bildungsrats des Kantons Zürich.

Mit seiner souveränen Eloquenz und durch seine bildungsgeschichtlich wie begriffsanalytisch anregenden und richtungsweisenden Reflexionen über ein breites Spektrum von disziplinären, alltags- und politikbezogenen Themen allgemeiner und fachlicher Bildung hat Jürgen Oelkers der Diskussion um die Bildungsqualität von Schule und Lehrerbildung in der Schweiz und im gesamten deutschsprachigen Raum Impulse gegeben und zu nachhaltiger Resonanz verholfen. Nicht zuletzt in der erwähnten Zusammenarbeit mit Prof. Oser hat er unser Bewusstsein für die Sicherung und Verbesserung

der Qualität der Lehrerbildung gefördert und zu einer breiten Diskussion über deren bildungsbedeutsame Standards beigetragen.

Zum "Phänomen Jürgen Oelkers", wir wissen es alle und haben längst aufgegeben, es zu leugnen, gehört, dass er schneller zu schreiben scheint, als wir alle lesen können. Hand aufs Herz: Wer unter Ihnen als pädagogische Berufsleser kann sich rühmen, die 84 (!) ausformulierten, auf der Homepage seines Lehrstuhls zum Download bereitgestellten Vorträge der letzten zweieinhalb Jahre studiert zu haben (84, das war vorletzte Woche, heute sind es vermutlich schon 86 ...) ... und dies neben der Lektüre der von ihm während desselben Zeitraums verfassten weiteren Publikationen. Nicht wenige dieser Vorträge haben Lehrerbildungsthemen zum Inhalt.

Was Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner, aber längst nicht nur Sie, sondern genauso Studierende wie Mitarbeiterinnen und Kollegen an Jürgen Oelkers bewundern (und bisweilen auch beneiden mögen), ist seine herausragende Fähigkeit, einfache Zusammenhänge in erschlagend eloquente Komplexität umzuformen und komplizierteste Zusammenhänge in bestechender Einfachheit und Eleganz auszudrücken; und dies in fast jedem Falle eingeleitet von wenigstens einem überraschenden Zitat aus einer Quelle des 18. oder 19. Jahrhunderts, einem nicht ohne Weiteres zugänglichen Verwaltungsdokument oder einem Bild aus einem entlegenen Kontext (wo wir uns jeweils fragen, wo er das nun wieder her hat?), dessen Dechiffrierung zumindest die Einleitung gewidmet ist, bevor dann die drei Thesen kommen, die zur Pointe führen.

Jürgen Oelkers hat, seit er den Schritt von Norddeutschland in die von ihrem diskursiven Temperament her weit bedächtigere Schweiz gewagt hat – für uns ein Glücksfall, für ihn hoffentlich bisher nie bereut – den öffentlichen Diskurs über Bildung und insbesondere Lehrerbildung angeregt und befruchtet und durch seine Reden und Publikationen bereichert.

Lieber Jürgen Oelkers, wir wünschen dir – und erst recht uns – , dass du die schweizerische wie die internationale Diskussion auch weiterhin auf lebendige Weise begleitest, dass du uns mit deiner Hochgeschwindigkeits-Produktion an Betrachtungen, Analysen und Reflexionen auch fortan ausser Atem kommen lässt und in Wort und Schrift auch künftig zur geistigen Fitness deiner Leserinnen und Leser beiträgst.

Nun ist es aber Zeit, unseren Preisträgern das Wort zu erteilen. Sie alle haben der Lehrerbildung mit wesentlichen Beiträgen Impulse gegeben, Impulse, die nicht zuletzt dazu geführt haben, dass die schweizerische Lehrerbildung – immerhin sie – ihren europäischen Nachbarn ein gutes Stück näher gerückt ist. So ist es denn ungefähr seit dem Jahr 2000 doch noch Gewissheit geworden, dass die deutschschweizerische Lehrerbildung durch die Gründung von Pädagogischen Hochschulen und damit durch ihre lange hinaus geschobene Abkehr von der seminaristischen Lehrerbildung Europa beizutreten im Begriffe ist – wenigstens dem LehrerbildungsEuropa – und das heisst ja wohl vor

allem Deutschland. Lassen Sie mich ein Bild benutzen: Wie Sie alle wissen, fliessen die kleinen und grösseren Flüsse des schweizerischen Mittellandes (Aare, Reuss, Thur und Limmat) in den grossen Rhein, und mit ihm durch deutsche Bundesländer, wo sie – durch die Zufuhr von geschmacklich hervorragendem Alpenquellwasser – die bundesrepublikanische Landschaft mit schweizerischen Mineralien und Spurenelementen befruchten. Desgleichen fliessen seit Kurzem auch die einzelnen (kantonalen) Lehrerbildungsflüsse und -flüsschen in den grossen Strom der europäischen Lehrerbildung. Nun hoffen wir natürlich, dass unsere Kulturen der Lehrerbildung ebenfalls ihre Spuren hinterlassen werden. So wie der grosse Rhein unsere Alpenmineralien ja nicht einfach ungenutzt in die Nordsee entlässt, so hoffen wir, dass auch die europäische Bildungslandschaft etwas von unseren Lehrerbildungsstoffen zurückbehält und in ihre eigenen Nahrungsketten einbaut.

Und diese Frage, ob dem so sein könnte, haben wir auch unseren Preisträgern vorgelegt. Fritz Oser, den ältesten und der Papierform nach "moralischsten" der drei Kollegen, haben wir gebeten, mit einem halbstündigen Referat den initialen Impuls zu geben, auf den Jürgen Oelkers und Heinz Wyss in kurzen Koreferaten replizieren, ihm widersprechen, ihn ergänzen oder ins rechte Licht rücken mögen.

Lieber Fritz, lieber Jürgen, lieber Heinz, darf ich euch der Reihe nach bitten, das Wort zu ergreifen.

Autor

Kurt Reusser, Prof. Dr., Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Gloriastrasse 18a, 8006 Zürich, reusser@paed.unizh.ch

Von der Lehrerbildungsforschung zur Forschung, die Lehrerinnen und Lehrer bildet. Einige Vergleichselemente Deutschland – Schweiz

Preisrede von Fritz Oser

Im Namen von Herrn Oelkers und von Herrn Wyss möchte ich danken für diese Anerkennung. Sie ehrt uns um so mehr, als Hans Aebli ein Wegweiser für beides, für Forschung und Praxis war, ein Wegweiser, der selber ins Dorf gegangen ist, und wir als Suchende geehrt werden, nicht als Findende. Und hinter jedem von uns stehen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Ihnen ebenfalls Dank.

1. Zwei Welten

Wenn eine Lehrperson den Unterricht für morgen vorbereitet, muss sie sich fragen, welche Situationen sie herstellt, damit die Kinder handeln und lernen können; sie muss sich fragen, wie sie bei ihnen Selbstwirksamkeit erzeugt, wie sie positive Erwartungen pflegt, Fehlerkultur ermöglicht und an der Lernbiographie jeden Kindes teilnimmt. Und wenn sie sieben Stunden am Tag unterrichtet, so tut sie dies sieben Mal je neu. Sie wählt sieben Mal eine Choreographie des Lernens, sie wählt sieben Mal Inhalte und Methoden und Grundformen des inneren Handelns aus. Das nennt man Praxis. Kann diese Person auch noch an Forschung denken? Tut eine deutsche Lehrerin in dieser Hinsicht etwas anderes als ein Schweizer Lehrer?

Auf der anderen Seite Forschende, die die Abläufe im Unterricht systematisch analysieren, Leistungen übergreifend vergleichen, selbstregulierendes Lernen überprüfen, Lerngewinn feststellen, die Motivationsstruktur verändern und erheben, die Ausbildungserfolge nachzeichnen, Kooperation zwischen Schule und Universität überprüfen. Sie erzeugen das, was in den Ausbildungsstätten und Schulen auf der Mikro- und der Makrostruktur abläuft als ihr Untersuchungsfeld. Das nennt man Forschung. Sie ist für die Ausbildung zum Lehrberuf einschlägig, weil sie reflexiv ist. Kann sie auch noch Praxis sein? Ist sie anders in Deutschland als in der Schweiz?

Praxis und Forschung, wenn wir diese beiden "Hände", die eine gebunden im täglich Notwendigen, die andere frei im Neuschaffen, näher betrachten, kommen wir gleich in Schwierigkeiten, denn die Trennung ist nicht so eindeutig. Auch wenn beide Respekt vor der Komplexität haben, stehen sie sich manchmal feindlich gegenüber. Den Praktikern ist die Forschung suspekt; für die Forschung ist die Praxis verwirrt, nicht kontrollierbar, ein 'emergency room'. Aber kann man sagen, dass da eine Trennung von Theorie und Praxis vorliegt? Hinter dem, was das erste Bild der vorbereitenden Lehrperson abgibt, steht eine Theorie: die der Wirksamkeit von Unterricht über Handeln.

Und hinter dem zweiten Bild steht eine Praxis: nämlich diejenige der schulischen Prozesse, die allemal trotz Komplexität zu erfassen sein wird. Damit ist aber das Verhältnis der Praktiker zur Forschung und der Forscher zur Praxis noch keineswegs geklärt, sie haben weitere Probleme miteinander, dies

- a) weil die Praktiker die Forschung nicht zum handlungsleitenden Moment ihrer Praxis machen,
- b) weil die Forscher nicht die Praxis der Praktiker untersuchen und sie so mit ihren Ergebnissen nicht erreichen, also zu wenig wirksame Veränderung der Schule bewirken.

Es ist also die Frage zu stellen, ob die Forschung ohne die Praxis nicht vollständig austrocknet, und ob andererseits die Forschung nicht in grossem Ausmass die Praxis bestimmt. Es gibt auch hier zwei Antworten: In letzter Zeit ist im Bereich der Forschung der Lehrerbildung in Deutschland und der Schweiz ein signifikanter Aufbruch festzustellen. Man könnte von einem 'turn around' auf dem Gebiet sprechen, der durch Grossprojekte wie TIMSS, DESI, IGLU, PIRLS, PISA, PITA, QuabS, Qua SUM, SALVE, SCHOLASTIK, IEA CIVIC Ed., WALZER, VERA u.a. ausgelöst worden ist. Diesen Studien gemeinsam sind das hohe methodologische Niveau und die hohe bildungspolitische Relevanz. Helmke (2003) hat die wesentlichen Projekte für beide Länder, die Schweiz und Deutschland aufgeführt. Andererseits wissen wir von keiner signifikanten grossflächigen Verbesserung der Praxis durch die Forschung, was einen skeptisch stimmt.

2. Negative Bilder der Fronten

Es gibt Beispiele, die diesen Zustand veranschaulichen:

1. Beispiel: Ein Berufsschulleiter, der sich auf unsere Anfrage hin weigert, an einem Projekt zur Verbesserung der Unterrichtsqualität mitzuarbeiten, dies weil die Universität zu fern der Praxis sei.
2. Beispiel: Ein Kollege, der für die Wahl eines Leiters der Lehrerbildung keinen Professor möchte, weil dieser Beruf das nicht erfordere.
3. Beispiel: Der Nationalfonds, der für jedes Projekt der Abteilung 4 eine Umsetzung der Forschung in die Praxis verlangt. Diese Umsetzungseuphorie ist manchmal fast erniedrigend, wird damit doch gesagt, dass die Forschung quasi, wenn man sie nicht umsetzt, auf dem Verkaufsgestell liegen bleibe.
4. Beispiel: Kommt dazu die moralisierende Klage, dass die Universitätsprofessoren ihre Forschung zu wenig umsetzen würden, was obiges Denkmuster dahin gehend ergänzt, dass eine Schuld für ein Versagen jemandem angehängt wird, der dafür gar nicht verantwortlich sein kann. Verantwortlich kann nur sein, wer Zuständigkeit praktiziert

(vgl. Heid, 1991); aber genau dieses kann hier nicht der Fall sein, weil diejenigen, die die Praxis gestalten, das Forschungswissen benötigen; nicht umgekehrt. Die Praxis muss die Forschung suchen, die Forschung aber kann sich nicht der Praxis unterwerfen.

Diese Beispiele zeigen auf je unterschiedliche Weise, dass die von Tenorth (2002) vorgeschlagene Berufswissenschaft, die die Logik einer Praxis und die Emergenz eines Berufes systematisch zu beschreiben und zu analysieren vermag, die in der Vielfalt differenter Praxen einheitliche Aspekte pädagogischer Formen zeigen und paradoxe Probleme wie distanziertes Engagement lösen sollte, noch keineswegs eine Existenz bei denen, die unterrichten, oder bei denen, die Unterrichtende ausbilden, gefunden hat. Dass jeder Teil einer Ausbildung zu diesem Berufe hin zu einer sinnvollen Forschungsfrage gemacht werden kann, oder dass zu jedem Teil einer Ausbildung sinnvolle Forschungsergebnisse beizugezogen werden können, ist immer wieder gefordert, aber diese Forderung in keiner Ausbildungssituation, soweit sie die Lehrerbildung betrifft, je verwirklicht worden. Das wäre innovativ, wenn eine Lehrerbildung eben zwei Hände hätte.

Das verweist nochmals von einer anderen Seite her auf die zwei Fronten des Kampfes. Es sind folgende Aussagen im Umlauf:

- a) Lehrerbildungsforschung ist ein unnötiges Geschäft.
- b) Lehrerbildungsforschung ist triviale Unterhaltung.
- c) Die Pädagogische Psychologie ist auf die Lehrerbildung nicht anwendbar.

Und was ist von der anderen Seite zu erwarten? Es gibt auch da Fronten:

- a) Lehrerbildungsforschung berücksichtigt nicht die Themen der Schule.
- b) Forschung wird dazu verwendet, zu zeigen, wie schlecht doch unsere Schulen sind (was wir immer schon gewusst haben).
- c) Forschung ist nicht bereit, die Sprache so zu wählen, dass man versteht, wovon gesprochen wird.

Die Klagen sind bedenkenswert. – Lassen sie sich dazu verwenden, in den Köpfen der Auszubildner zum Lehrerberuf einen "conceptual change" einzuleiten? Können solche Deutungsmuster verändert werden?

3. Funktionen der Forschung

Die Frage, welche Funktion die Forschung innerhalb der Lehrerbildung hat, ist nicht unberechtigt, denn davon hängt ihre Rolle im Geschäft der professionellen Erkenntnisfindung ab. Folgende Funktionen sind offensichtlich:

- a) eine *pluteische* Funktion, in der sie eine Schutzwand gegen unrealistische oder gar mythische Hoffnungen über Lernen bildet (Fortschritte sind, wenn man sie misst, oft so viel kleiner als vorausgehend angenommen; Schulprogramme haben fast keine Wirkung, wenn man sie überprüft);

- b) eine *korrektive* Funktion, in der Alternativen zu Handlungen durch paradoxe Verknüpfungen deutlich zugelassen oder abgewiesen werden;
- c) eine *advokatorische* Funktion, in der etwas gefordert wird, was noch nicht einsichtig ist, aber verlangt werden muss, weil Wirklichkeitszusammenhänge darauf verweisen;
- d) eine *hortatorische* Funktion, in der zum Handeln ermahnt und angefeuert wird;
- e) schliesslich eine *evaluative* Funktion, sofern Qualität vorausgehend definiert worden ist und Prozesse von dieser Definition begleitet werden.

Diese fünf Funktionen beziehen sich je auf Erkenntnis von Veränderungen von Kompetenzen, die spezifisch für den Lehrberuf sind und die wir als professionelle Handlungen bezeichnen. Die Richtung des Blickes ist dabei zweigeteilt, einmal auf die Person gerichtet, die das Lehr-Lernfeld als Professionelle stimuliert; dann aber auch auf die Lernenden, auf ihre kognitiven und emotionalen Leistungen, welche diese Stimulationen bei ihnen auslösen. Und schliesslich sind, quergeschoben, zwei Weisen des Umgangs mit Forschung zu sehen:

- a) der Gebrauch des durch Forschung hervorgebrachten Wissens und
- b) die Herstellung solchen Forschungswissens durch die Auszubildenden an Lehrereinstellungen und durch deren Novizen.

Die strukturellen Bedingungen für beides, den Gebrauch und die Herstellung von wissenschaftlichem Wissen an den schweizerischen PHs und an den deutschen Ausbildungsstätten, sind aber keineswegs zufriedenstellend. Shavelson & Towne (2002) sprechen denn auch von einer fehlenden "culture of scientific research", die für die Entwicklung des Lehrberufs, aber auch für den Bereich Erziehung in Familie und Erwachsenenbildung eine spezifische eigenständige Form haben müsste. Diese darf nicht einfach nur Umsetzung sein. Auch der Glaube, dass man Forschungswissen in die Hand nehmen und damit eine Situation, einen Zustand, eine Verhaltenskette etc. unmittelbar verändern könne, ist verfehlt. Die Dinge nehmen einen anderen, viel konstruktivistischeren Verlauf.

4. "Imperative wissenschaftliche Lehrerbildungsforschungs-Kultur" – ein Schlüssel ohne Schloss?

Die soeben angesprochene "culture of scientific research" ist nur präliminatorisch. Man muss zusätzlich eine neue Vorstellung dahin gehend entwickeln, wie Forschung das Handeln begleiten und praxeologisch durchdringen kann. Ein solches Denkmodell ist multidimensional und hat mindestens drei Seiten: a) eine inhaltliche, b) eine personelle und c) eine strukturelle. Wir möchten das Modell, das es noch nicht gibt, "Imperative wissenschaftliche Lehrerbildungsforschungs-Kultur" nennen. Es verbietet vorerst etwas, nämlich Normen aufzustellen, die Veränderungen ohne Forschungskontrolle bei zuvor entworfenen Modellen bewirken sollen. Das klassische Beispiel mag der neueste Ruf nach konsekutiver Lehrerbildung sein (Künzel 2001, S. 539–548). Ihre Bastion besteht in der Aussage, dass "die fachwissenschaftliche Ausbildung ... grundsätzlich

ohne expliziten Bezug zum Berufsziel des Lehrers oder der Lehrerin im Rahmen eines Bachelor-Programms von drei- bis dreieinhalbjähriger Dauer erfolgen"(S. 543) sollte. In einem anschliessenden Masterlehrgang könne man besser Forschung vornehmen und sich allein auf die Ausbildung zum Beruf konzentrieren; ebenfalls könne man an der Universität dann auch etwas anderes studieren und flexible Abgänge und Querverbindungen zulassen. – Abgesehen davon, dass hier präzise das zementiert wird, was man nicht will, nämlich, dass Wissenschaft (zumindest bezüglich der Fächer) vor der praktischen Ausbildung käme, wird auf diese Weise den Universitäten eine Last abgenommen. Sie müssten sich nicht mehr um die leidige Lehrerbildung kümmern, sondern könnten einerseits nur finanziell von ihr profitieren, und sie müssten andererseits nicht darum bemüht sein, die Lehrerbildung auf eine neue forschungsorientierte Basis zu stellen. Als Gegenargument dazu zeigen Erhebungen zur Berufsmotivation, dass junge Menschen, die den Lehrberuf ergreifen wollen, von allem Anfang an überdurchschnittlich für diesen Beruf, und nicht für etwas anderes, wie etwa ein abgehobenes Fachstudium, motiviert sind (Brühwiler 2001, S. 386).

Aber dies ist nur ein Beispiel, das zeigt, wie organisatorische Festlegungen an jedem Teil und in jedem Jahr der Ausbildung anders zum Durchbruch kommen.

5. Ein Hierarchie des Forschungslebens in der Lehrerbildung

Wie aber soll nun diese Forschungskultur aussehen? Welche Themenbereiche soll sie beinhalten, ohne dass diese, wenn sie genannt werden, zugleich wieder als "angewandte Forschung" klassiert und damit abgewertet werden? Kann durch Formulierung des entsprechenden Forschungshintergrundes gewährleistet werden, dass Unverbindlichkeit überwunden wird?

Heinz Wyss hat in der Zeitschrift "Beiträge zur Lehrerbildung" (2003, S. 288–291) eine gute Zusammenfassung einer Tagung zu Möglichkeiten des Einbezugs der Forschung an Pädagogischen Hochschulen und des Einbezugs der Studierenden darin gegeben. Sie endet mit der Feststellung, dass man sich "über das unterschiedliche Verständnis von Wissenschaftlichkeit und Forschung im Kontext der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen" (ebd., S. 291) erst klar werden müsse. Er hat damit wesentlich auch auf die forschungstechnischen Voraussetzungen der Dozierenden bei einem äusserst offenen Verständnis von Methode, die sich immer den Fragestellungen anzupassen habe (s. auch Feuer et al., 2001), angesprochen. Wenn wir also von Forschung in der Lehrerbildung und von deren angenommenen Wirkungen auf das Lernen der Lehrpersonen sprechen, so sind – auf der Basis seiner Ausführungen – folgende Hierarchisierungen als genauer zu beschreibende Formen (vgl. Abb. 1) möglich.

Man kann der Meinung sein, dass auf einer Ebene 0 überhaupt keine Forschung gesucht wird. Hier ist die Vorstellung vorherrschend, dass Lehrerbildung immer und zuerst Enkulturation in Schultraditionen ist. – Auf einer Ebene 1 wird Forschung arbiträr zu Zwecken der Legitimation von einzelnen Handlungen im schulischen Raum eingesetzt.

Fachleute verwenden theoretisch-empirische Elemente einer Handlungsform, um sich selbst ein Ausmass an Sicherheit bei der Begründung ihres Vorgehens zu geben, oder aber um sich nach aussen zu legitimieren. Hier herrscht immer noch das "so macht man das" vor. – Auf der Ebene 2 geschieht etwas völlig Neues: Zu den jeweiligen abgrenzbaren und beobachtbaren Handlungsformen (z.B. Standards) des Unterrichts werden systematisch Theorien und Befunde von Untersuchungen (z.B. im Novizen-Expertenbereich) gesammelt und in die Diskussion möglicher Optimierungen eingebracht.

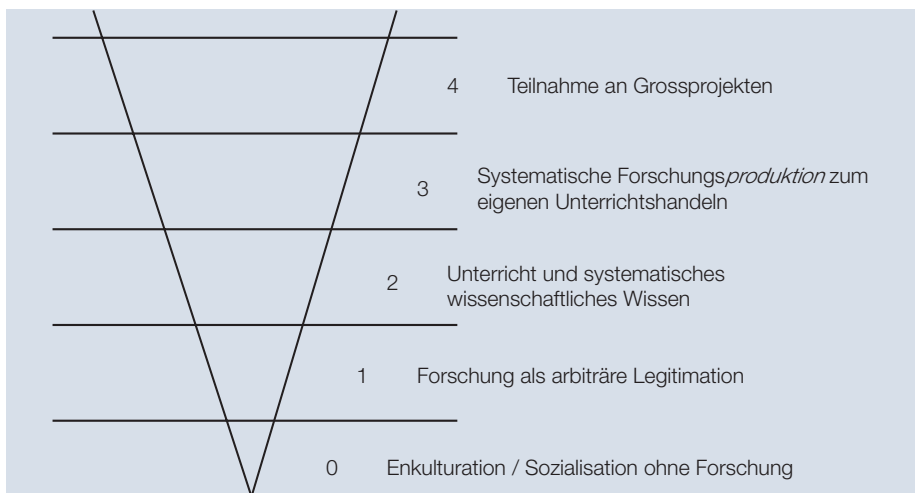


Abbildung 1: Ebenen der Forschungsintensität und der Forschungstiefe

Man versteht jetzt das eigene Handeln von den wissenschaftlichen Ergebnissen in einem ähnlichen Bereich her. Forschendes Lernen kann hier angesiedelt werden. Die 20 Szenarien aus dem Alltag (1988) von Steiner entsprechen prototypisch diesem Ansatz, der von jeder ausbildenden Person in eigener Regie weitergeführt werden kann. – Auf einer Ebene 3 stellen sich Lernende und Studierende systematisch Forschungsfragen zu ihrem eigenen Handeln im Unterricht. Diese können die Vermittlung von unterschiedlichen Inhalten (fachdidaktische Ausrichtung) oder die unterschiedliche Vermittlung desselben Inhalts (Choreographien des Unterrichts, vgl. Oser & Baeriswyl, 2001) betreffen. So kann etwas gelernt werden über Messen, über Vergleiche, über Designs, über Skalen und ihre Ausprägungen etc. – Auf einer Ebene 4 schliesslich erfolgt eine Beteiligung an verschiedenen Grossprojekten, die zu so etwas wie der oben genannten Forschungskultur führen. Auszubildende und Auszubildende sind dann immer auch Teilnehmende an einer zu erschliessenden Unterrichts- und Schulwelt. Hier ist das Entscheidende, dass die auszubildenden jungen Lehrpersonen lernen, dass jede ihrer Handlungen stets auf einer Hypothese beruht, die voraussagt, wie ein Problem gelöst

werden kann. Sie lernen einen Augenblick von ihrer Handlung zurückzutreten und diese als etwas zu betrachten, das umkehrbar ist und das umkehrbar gemacht werden kann. Aber auch eigenes Systematisieren ist möglich. – Die Ebenen sind erst noch systematisch in die Lehrbildungspläne einzufügen.

6. Deutschland – Schweiz: Zwei Gesichter derselben Problematik

Wie sieht nun ein möglicher Vergleich zwischen den beiden Ländern aus? Wir versuchen einige Andeutungen zu machen.

Eine erste Gemeinsamkeit für beide Länder ist, dass sie eine Reihe von Erziehungswissenschaftlern hervorgebracht haben, die ein grosses Lehr-Lernwissen, also viele forschungsmässige Resultate zum Lehrerberuf zur Verfügung stellen. Rolf Dubs in St. Gallen (1995) mit seinen Schriften zum Lehrerverhalten und zur Unterrichtswissenschaft entspricht Andreas Helmke in Landau (2003) mit seiner hervorragenden Schrift "Unterrichtsqualität". Beide bringen Resultate der Forschung (vor allem auch aus dem anglophonen Raum) in eine neue Ordnung, so dass sie für die Ausbildung fruchtbar gemacht werden können. Es entstand durch sie eine neue literarische Gattung, deren akademischer Grossvater sicher Hans Aebli war. Niemand konnte sämtliche Strömungen der pädagogischen, pädagogisch-psychologischen, kognitiven, Sprach-, Sozial- und Lernpsychologie wie er in einer Weise aufbereiten, dass sie das Unterrichtsgeschehen nicht so sehr auf der Basis einer Praxistradition als vielmehr auf der Basis dieser verschiedenen Forschungstraditionen erhellten. Was hier entstanden ist, war einschlägiger als die klassischen USA-Textbooks zur Pädagogischen Psychologie, wie etwa das von Berliner und Gage (1987), das doch eine gewisse Vorbildwirkung hatte. "Denken, das Ordnen des Tuns", aber vor allem die "Grundformen des Lehrens und Lernens" finden nicht ihresgleichen im angloamerikanischen Raum. Auch viele Arbeiten von Weinert aus den 80er- und 90er-Jahren gehören hierzu.

Aber auch Unterschiede werden deutlich. Theoretische Konzepte zur Ausbildungsreform der Lehrerbildung sind in Deutschland mit hoher Intensität von verschiedensten paritätischen Kommissionen ausgearbeitet worden. "Struktur und Organisation der Lehrerbildung" von Terhart (2004) vermittelt nebst anderen Kommissionsberichten eine gute Übersicht über die Situation und die Probleme der Lehrerbildung in Deutschland. Vorgeschlagen werden da etwa universitäre Zentren für Lehrerbildung, stärkere Modularisierung und Standardisierung der Ausbildung und der Forschung, eine bessere Verbindung der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung etc. In der Schweiz sind solche Berichte eher historisch ausgelegt. Criblez und Oelkers (2001) haben hier entscheidende Arbeit geleistet, zeigen sie doch auf, dass die Entstehung der Lehrerbildung aus den seminaristischen Traditionen sehr viel Verständnis für die gegenwärtige Baustellensituation der Lehrerbildung in der Schweiz generiert. Nicht aber Arbeit in Kommissionen ist hier im Aufbruch, sondern bloss der Aufbruch des Aufbruchs, das was nicht mehr aufzuhalten ist, die Akademisierung der Lehrerbildung in den Pädagogischen Hochschulen.

Was sind andere Unterschiede in der näheren Vergangenheit der Ausbildung der Lehrpersonen in diesen zwei Traditionen? Wir können auch hier nur einige Andeutungen machen, die nochmals überprüft und empirisch erhärtet werden müssten. Zuerst drei sehr allgemeine Vorgegebenheiten:

1. In seinem autobiographischen Buch "Erinnerungen für morgen" schreibt Wagenschein (1983, S. 116 f.): "Am liebsten fuhr ich ja in den siebziger Jahren in die Schweiz, zu diesen lockeren Gruppen junger Lehrer, die sich als Freie Pädagogische Arbeitskreise oder ähnlich bezeichneten. Selbständige Köpfe (und solche die es werden wollten), denen das Offizielle nicht genügte; sie holen sich zu Wochenendtagungen Leute, die ihnen einleuchteten. Waldorflehrer fehlten selten. – Bei uns habe ich Vergleichbares nicht angetroffen. Lehrer sehen dort anders aus. Die Bärte sind echter, die Blicke offener; die Sprache kerniger, und gerade in den Abweichungen erscheint sie deutscher als unser Deutsch." Man mag über diese Passage lächeln, und man mag mitunter selbst die Plausibilität der Aussagen in Zweifel ziehen; es wird aber auf eine Tradition hingewiesen, die substantiell different ist und wenig Beachtung gefunden hat. Schweizer Lehramtskandidatinnen und -kandidaten werden – und dasselbe gilt auch für die neu entstehenden Pädagogischen Hochschulen – sehr viel individueller betreut und ausgebildet als ihre deutschen Kollegen und Kolleginnen. Die Massenuniversität mit über 10 000 Lehrerstudierenden wie etwa Münster sie kennt, gibt es hier nicht. In Fribourg treten jedes Jahr etwa 40 bis 60 neue Studierende in das Lehramt der Sekundarstufe 1 ein. Das kommt denn auch in der Evaluationsstudie von Oser und Oelkers sehr gut zum Vorschein, wo ein gutes Sozialklima über allen anderen Werten zu stehen kommt, Leistung und Kompetenzaufbau daneben sekundär werden. Auch im Beruf waren Schweizer Lehrpersonen bis in die 90er-Jahre viel weniger bürokratisiert, was sich schon daran zeigte, dass sie über lange Jahre eine sehr zielstrebige und solide Schulhauskultur hatten, ohne dass es wirkliche Schulleiter gab; die wurden mancherorts erst in den 90er Jahren, oft zu Kontrollzwecken des Staates, eingeführt. Mit zunehmender Verwaltungskontrolle senkt sich das primäre Berufsinteresse, so dass Eigenständigkeit und Eigenständigkeit zugunsten so genannter Schulhausprofile abfällt. Der schweizerische Individualismus wird deshalb von staatlichen Instanzen nicht gerne gesehen, und man kämpft heute in Schrift und Wort für mehr Kooperation, Koordination, Kontrolle und Gemeinsames.
2. In den Köpfen der Verantwortlichen der deutschschweizerischen Lehrerbildungsanstalten herrscht nach wie vor die Vorstellung, dass einphasige Lehrerbildungsmodelle wirkungsvoller als zweiphasige seien. Das wird mit einem Zusammengehen von fachlichen und fachdidaktischen, von erziehungswissenschaftlichen und praktischen Ausbildungsanteilen, die je stets aufeinander bezogen werden, begründet. In deutschen Ausbildungsmodellen herrscht die Meinung vor, dass eine an eine fachliche Ausbildung anschließende Ausbildung in einem Studienseminar mit Referendariat diese Befähigung besser leisten könne. Diese beiden getrennten Teile stehen oft beziehungslos nebeneinander, wobei Dozierende der Studienseminare oft über die Ar-

beit an der Universität lästern. – Es gibt bis jetzt keine empirische Überprüfung der grösseren Wirksamkeit des einen oder anderen Modells. Terhart (2003) spricht denn auch von Plausibilitäten, die solche Modelle haben, aber auch davon, dass es grosse evaluatorische Anstrengungen braucht, um überhaupt auf der Ebene von Standards und professionellem Wissen die Wirksamkeiten der 1. und 2. Phase längsschnittlich zu überprüfen.

3. Ein weiterer unübersehbarer Unterschied zwischen schweizerischen und verschiedenen deutschen Modellen der Lehrerbildung liegt in der Funktion und im Stellenwert der Fachdidaktik. In der Schweiz wird die Fachdidaktik von Expertenlehrpersonen der jeweiligen Stufe und des jeweiligen Fachs erteilt. Diese werden von der Schule für diese Aufgabe teilweise freigestellt. Der Vorteil liegt in einer sehr effizienten Unterrichtslehre, die praktisch abgestützt ist. Der Nachteil liegt hier darin, dass es wenig fachdidaktische Forschung gibt und durch die vorgegebene Struktur auch keine geben kann. In Deutschland sind die Fachdidaktiker Universitätsprofessoren, die sehr wohl Forschung betreiben oder betreiben können. Der Nachteil liegt darin, dass ihre Identität nicht erziehungswissenschaftlich ausgerichtet ist. Ihre fachdidaktische Kompetenz richtet sich eher auf Aspekte des Faches und nicht so sehr auf Aspekte des Aufbaus fachlich kohärenten Unterrichts. Die schulische Relevanz der Fachdidaktik wird hier oft beklagt.

Nun gibt es in beiden Ländern auch Grossstudien, die nur im Verbund mit anderen Instituten durchgeführt werden können. Ich nenne solche, bei denen der Einbezug der Lehrpersonen gelungen ist.

Eine Studie mit dem Titel "Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz" läuft zur Zeit unter den Professoren Baumert, Blum und Neubrand (2004). Fachverständnis, Modellierungsfähigkeit von unterrichtlichen Abläufen, Motivationsmerkmale werden in Bezug auf die Zielstruktur des Unterrichts erhoben und mit der Phasenbildung im Unterricht durch Aufgaben bestimmt. Ebenfalls wird das Unterrichtsmaterial von verschiedenen Gesichtspunkten aus (Lehrer- und Schülersicht, Lehrbuchautorsicht, curriculare Sicht) untersucht. Filmszenarien sollen verwendet werden, die die Lehrpersonen unterschiedlich einsetzen und hypothetisch beurteilen sollen. Wir erwarten von dieser Studie ein hohes Mass an Aufklärung über jene Vorstellungen, die das Lehrerhandeln einerseits auf subtile Art leiten und andererseits auf eine Erwartung nicht transparenter Wirksamkeit hin befragen. – Eine ähnliche und doch anders akzentuierte Studie führen Oser & Renold mit Mitarbeitern zur Zeit durch. Hier geht es darum, Kompetenzprofile von Lehrpersonen aus der Praxis zu erfassen, sie in einzelnen Szenarien zu filmen und sie so zu verarbeiten, dass mit ihrer Hilfe ein diagnostisches Instrument für die Qualität der Lehrerkompetenzen entstehen kann. – Trotz der Unterschiedlichkeit dieser beiden Projekte kann man sich vorstellen, dass die Resultate miteinander verglichen werden können.

Eine andere Studie, bei der in beiden Ländern, Deutschland (Gruppe um Czerwenka, 2003) und der Schweiz (Gruppe um Niggli), der Frage nachgegangen wird, "was an Wissen über Unterricht nach Abschluss der universitären Lehrerbildung erwartbar ist" (Nölle, 2001, S. 48), gibt sich ebenfalls sehr komplex. Als Resultat zeigt sich, dass das Schweizer Modell mit hoher Anschlussfähigkeit disziplinärer und professioneller Wissensformen eher handlungsrelevante bzw. professionelle Aspekte aufweist als das deutsche System.

Genannt sei aber auch das um Reusser und seine Kollegen entwickelte Projekt zur Festlegung kulturspezifischer Unterrichtsskripts, an dem verschiedene internationale Forschungsteams teilgenommen haben (Lipowsky et al., 2003). Hierzu gehört auch die Vernetzung mit dem Projekt um die Gruppe von Prenzel, der im Schneeballsystem mit Hunderten von Physiklehrpersonen Instruktionsveränderungen inszeniert. Es geht darum, gravierende Leistungsunterschiede zwischen Ländern in der Unterrichts- und Lernkultur dieser Länder festzumachen. Uns interessieren insbesondere die Arbeiten, die solche Leistungsunterschiede zwischen deutschen und schweizerischen Kindern erklären könnten.

Immerhin scheint es Anzeichen zu geben, dass problemlösender Unterricht und weniger Klassenunterricht eher in der Schweiz zu finden sind; entwickelnder Unterricht eher in Deutschland. Unterschiedlich sind auch die Kontrolle und die Vorstellung zum Prozess des Lernens, wie er bei Kindern vor sich geht (vgl. Prenzel & Reusser, 2003). In der Schweiz hat die Kontrolle eher die Funktion des Lernens, in Deutschland des summativen Schlusses.

Ein letzter Vergleich, für den es keine Daten gibt, sei vorgestellt: Deutsche Lehrpersonen, so habe ich es in vielen Schulbesuchen erfahren, haben eklatant mehr Freude an Schwierigkeiten; sie akzeptieren leichter den 'emergency room' Klasse als dies Schweizer Lehrer und Lehrerinnen tun. Deutsche Lehrpersonen lieben es, wenn Probleme auftauchen. Die schweizerischen dagegen glauben und erwarten eher einen "linearen" Unterricht; sie sind erschüttert, wenn es nicht so geht, wie sie es erwarten. Ihre Berufsidentität ist weniger robust als die der deutschen Kollegen und Kolleginnen. Dafür reden deutsche Lehrpersonen in Darbietungssituationen länger als schweizerische.

7. Zusammenfassung

Eine Forschungskultur, wie wir sie hier vorschlagen, bedeutet für beide Länder etwas anderes, aber für beide einen 'conceptual change' dahin gehend, dass

- keine Ausbildung mehr ohne Forschung in einer der hierarchischen Ebenen der Ausbildung 1 stattfindet,
- die Forschung immer im Feld geschieht, das zugleich das Wirkungsfeld der Ausbildung oder der Lehrperson ist (eine Umsetzung also nicht notwendig ist),
- internationale Kooperationen in Grossprojekten stattfinden, Lehrpersonen aber an

- den Ausbildungsstätten systematisch mit einbezogen werden und dafür ein Zeitgefäß zur Verfügung steht bzw. die Lehrpersonen dafür freigestellt werden,
- die Forschungsinstitute an den PHs nicht getrennt werden von den Ausbildungsaufgaben, sondern diese zur Forschung anleiten, also an den PHs keine Lehre ohne Forschung möglich ist,
 - statt dem forschenden Lernen sollte das forschende Durchdringen der schulischen Wirklichkeit (höhere hierarchische Forschungsebene) statthaben, was immer schon Lernen und nicht ein Besonderes ist.

Von Deutschland übernehmen wir die Einbindung in die wissenschaftliche Ausbildung generell, von der Schweiz die Nähe zu den Menschen, die kulturelle Unmittelbarkeit. Bezüglich der Forschung aber gilt, was Achtenhagen (2002) von der Innovation im Lernen durch Forschung sagt: In Deutschland hat man einen Weg aus den Verkrustungen der staatlichen Kontrolle gefunden (vielleicht), und viele Projekte spriessen aus dieser Befreiung heraus. Der deutsche Stifterverband stellt erstmals Geld für die Überprüfung solcher Modelle zur Verfügung. Wir in der Schweiz haben keinen Stifterverband, aber – wie gesagt – eine Baustelle für PHs. Und wir sind so beschäftigt, dass wir Gefahr laufen, in umgekehrter Richtung zu gehen: Auf einer Baustelle können auch alte Gebäude reproduziert und die Forschung wiederum vergessen oder an den Rand gestellt werden. In meiner Sichtweise kann nur die erwähnte Forschungskultur den Wagen herumreissen. Wir müssen wegkommen von der Frage, wie man es macht, zur Frage, warum die Wirkungen, die wir auslösen, in der Weise sind, wie wir sie wollen oder nicht wollen. Genau so, wie wir die Erreichung von Standards modularisieren, sollen wir Forschungsfragen an das, was wir tun, modellieren lernen und dafür modulare Zeit erhalten. Wenn wir z.B. herausfinden, dass Lehrpersonen dann viel länger an einer Schule bleiben, wenn dort eine positive Lernkultur herrscht (Johnson & Birkeland, 2003), dann gelten diese Befunde vermutlich auch für die noch zu schaffende Forschungskultur. Der Fokus auf das neue Wissen, die Gelegenheit, durch Forschung den Beruf zu lernen, und die Kohärenz zwischen Forschung und dem, was wir täglich tun, führten zu einer neuen professionellen Epistemologie: Wir haben plötzlich ganz andere Augen und unsere Zeit wird uns auf ganz andere Weise zu kurz.

Alles in allem muss vielleicht – um das Eingangsbild zu verwenden – die Praxis gar nicht Forschung sein, und die Forschung gar nicht Praxis. Die bestimmende Urteilskraft und die reflektierenden Urteile müssen sich gar nicht immer ergänzen. Vielmehr sind sie nur fruchtbar, wenn sie einander gegenüberstehen als spannungsreiche Welten, die manchmal einander stören, manchmal miteinander Krieg führen, manchmal aber miteinander verhandeln oder gar einander unterstützen, manchmal beide in einer und derselben Person nicht zur Ruhe kommen. Der Clash zwischen der forschenden und der handelnden Sicht von Unterricht muss noch viel mehr Wunden schlagen, damit er fruchtbar wird und wir wach bleiben.

So sollten wir uns denn wieder einmal auf den Weg machen. Santiago de Compostela – ich beziehe mich auf Hans Aebli – hat viele Gesichter.

Literatur

- Achtenhagen, F.** (2002). *Fachdidaktische Theorie als Beitrag zur Innovation durch Bildung*. Vortrag auf dem 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, München.
- Baumert, J., Blum, W. & Neubrand, M.** (2004). DFG-Antrag im Rahmen des Schwerpunktprogramms: "Die Bildungsqualität von Schule: Fachliches und fächerübergreifendes Lernen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht in Abhängigkeit von schulischen und außerschulischen Kontexten (BIQUA)."
- Berliner, D. C. & Gage, N.** (1987). The development of expertise in pedagogy. Paper presented at the meeting of the American Association Colleagues for Teacher Education, New Orleans, LA. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan.
- Brühwiler, C.** (2001). Die Bedeutung von Motivation in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 343–398). Zürich: Rüegger.
- Criblez, L.** (2001). Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz: Forschungsfeld und Forschungskonzept. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 99–140). Zürich: Rüegger.
- Czerwenka, K. & Nölle, K.** (2003). DFG-Forschungsprojekt "Probleme des Erwerbs professioneller Kompetenz im Kontext universitärer Lehrerausbildung". Abschlussbericht.
- Dubs, R.** (1995). *Lehrerverhalten*. Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes.
- Feuer, M., Shavelson, R. J. & Towne, L.** (2001). A scientific basis for educational research? Themes and lessons from a workshop. In *Education research planning at the National Research Council. Symposium conducted at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Seattle, Washington.
- Heid, H.** (1991). Problematik einer Erziehung zur Verantwortungsbereitschaft. *Neue Sammlung*, 31 (3), 459–481.
- Helmke, A.** (2003). *Unterrichtsqualität – erfassen – bewerten – verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Künzel, R.** (2001). Konsekutive Lehrerbildung? Ja, aber konsequent! *Zeitschrift für Pädagogik*, 47 (4), 539–548.
- Lipowsky, F., Thussbas, C., Klieme, E., Reusser, K. & Pauli, C.** (2003). Professionelles Lehrwissen, selbstbezogene Kognitionen und wahrgenommene Schulumwelt. *Unterrichtswissenschaft*, 31(3), 206–237.
- Nölle, K.** (2001). Problems of both Form and Aquisition of Pedagogical Knowledge Relevant for Teaching. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 48–67.
- Oelkers, J.** (2001). Die historische Konstruktion "Lehrerbildung". In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Bildung professioneller Standards* (S. 37–65). Zürich: Rüegger.
- Oser, F. K. & Baeriswyl, F. J.** (2001). Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (4th Edition, pp. 1031–1065). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Oser, F. & Oelkers J.** (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Rüegger.
- Prenzel, M. & Reusser, K.** (2003). Mathematikunterricht Deutschland/Schweiz. *Unterrichtswissenschaft*, 31 (3).
- Shavelson, R. J. & Towne, L.** (2002). *Scientific Research in Education*. Washington, DC: National Academy Press.
- Steiner, G.** (1988). *Lernen. Zwanzig Szenarien aus dem Alltag*. Bern: Verlag Hans Huber.

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG, 22 (2), 2004

Tenorth, H.-E. (2002). *Erziehungswissenschaft und Lehrerberuf – Histographische Notizen über ein notwendig spannungsreiches Verhältnis*. Vortrag zur Eröffnung des Wintersemesters im Institut für Historische Bildungsforschung, Zürich.

Terhart, E. (2003). Reform der Lehrerbildung: Chancen und Risiken. In I. Gogolin & R. Tippelt (Hrsg.), *Innovation durch Bildung?* (S. 163–180). Opladen: Leske+Budrich.

Terhart, E. (in Vorbereitung, 2004). Struktur und Organisation der Lehrerausbildung. In S. Blömeke u.a. (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung*. Hannover: Schrödel.

Wagenschein, M. (1983). *Erinnerungen für morgen. Eine pädagogische Autobiographie*. Weinheim/Basel: Beltz.

Wyss, H. (2003). Wie beziehen wir die Studierenden in die Forschung mit ein? Zum 8. Forum Lehrer- und Lehrerinnenbildung vom 5. Mai 2003 in Freiburg. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21 (2), 288–291.

Preisrede von Jürgen Oelkers

Wer mehr als zehn Jahre in der deutschen Lehrerbildung tätig war und 1987 in die Schweiz wechseln konnte, war froh über seinen Entschluss. Ich sage das rückblickend, weil ich keine Ahnung hatte, auf was ich mich einliess, als ich im Sommer 1986 den Ruf an die Universität Bern annahm. Es gab dort eine spezifische Lehrerbildung, aber die war völlig anders als alles, was ich bisher kannte. Es ist sicher kein Zufall, dass viele der Assistierenden und nicht wenige der Studierenden dieser Ausbildung inzwischen in Zürich tätig sind, wobei ich natürlich auch keine Ahnung hatte, was aus Berner Sicht "Zürich" bedeutet und umgekehrt. Das sage ich aus der Erfahrung eines "Bernuntreuen", also einer besonderen Spezies des pädagogischen Flüchtlings.

Die Schweizer Lehrerbildung kannte ich damals nicht, wohl aber die Geschichte der deutschen. Ich habe lernen müssen, wie unterschiedlich die beiden Ausbildungskulturen waren und sind. Gleiche Bezeichnungen besagen nicht dasselbe. Die deutsche Lehrerbildung ist einem Weg gefolgt, der schon Ende des 18. Jahrhunderts postuliert und der im ganzen 19. Jahrhundert wach gehalten wurde, nämlich dem der Integration in die Universität. Wenngleich diese Integration erst in den Siebzigerjahren des 20. Jahrhunderts wirklich vollzogen wurde, so verrät sie doch eine lange historische Spur, die auf tief sitzende Aspirationen schliessen lässt. Das Beste sei für die Lehrerbildung gut genug, hiess es lange, und das Beste sei eben die Universität.

Aber das war nur die eine Seite der Aspiration. Seit Diesterwegs vernichtender Kritik an den deutschen Universitäten sind die Forderungen nach wissenschaftlicher Lehrerbildung immer auch so verstanden worden, dass die *Universität* sich ändern müsse, wenn sie die Lehrerbildung aufnehmen wolle. Es lohnt sich, auf Diesterwegs Analyse von 1836 im dritten und letzten Teil seiner *Lebensfragen der Civilisation* zurückzukommen, weil damit ein sehr attraktives Argument und ein fataler Irrtum verbunden waren. Friedrich August Wilhelm Diesterweg war seit 1832 Direktor des Seminars für Stadtschulen in Berlin und, wie es sich für Seminardirektoren gehörte, einer der einflussreichsten pädagogischen Schriftsteller in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Diesterweg hatte Mathematik und Physik studiert und war nicht zuletzt in der Fachdidaktik massgebend.

Er begann seine Kritik der Universitäten mit einer persönlichen Reminiszenz:

"Ich war einst auf Universitäten. Ich habe in den Vorlesungen nicht viel gelernt, nicht viel mehr mitgenommen als ich mit hingebraht. Sie waren danach. Monotoner Vortrag, mechanischer Pedantismus, geistloses Wesen!" (Diesterweg, 1950, Bd. I, S. 193).

Universitäten, folge daraus, seien "veraltete Institute" und bedürften dringend einer Reform (ebd., S. 194). Dafür gäbe es zwei Kriterien, nämlich

1. "echte Wissenschaftlichkeit";
2. "pädagogische Bildung oder Erziehung".

Echte Wissenschaftlichkeit, so Diesterweg, erschöpft sich nicht in Gelehrsamkeit und Vielwissen, sondern besteht in der Selbsttätigkeit des Denkens (ebd., S. 199/200). Sie muss auf der Universität angeregt werden, was Diesterweg zu der Schlussfolgerung führt: "Der akademische Lehrer braucht als solcher kein Forscher, aber er muss Lehrer sein" (ebd., S. 201).

Der Lehrer, im Unterschied zum Forscher, "richtet sein Hauptaugenmerk auf die Gesetze der Entfaltung des jugendlichen Geistes, auf die Art und Weise, wie derselbe erregt und gerichtet werden muss, damit er zur selbständigen, freien Entwicklung gelange" (ebd.).

Die "Gesetze der Entfaltung des jugendlichen Geistes" hatte wenige Jahre zuvor Friedrich Eduard Beneke beschrieben, zu dessen entschiedenen Anhängern Diesterweg zählte. Beneke begründete eine Psychologie als Naturwissenschaft, aus der sich eine empirische Erziehungs- und Unterrichtslehre ableitete, die von Diesterweg als hochgradig geeignet für die Gestaltung der Lehrerbildung angesehen wurde. Was diese Ausrichtung an empirischer Forschung bedeutete, kann man ermessen, wenn man vor Augen hat, wie Herbart die Psychologie Benekes mit dem Satz abkanzerte:

"Mit solchen Lehren kann man in Frankreich und England Beifall erlangen, wie aber der Verfasser es wagen konnte, damit im deutschen Publikum hervorzutreten, ist beinahe nicht zu begreifen" (Herbart, 1904, Band 12, S. 155).

Ausgerechnet Beneke (1836) wurde zum schärfsten Kritiker der Ideen Diesterwegs zur Universitätsreform, und zwar wegen ihrer "pädagogischen" Grundrichtung. Die Universität müsse *erziehen*, meinte Diesterweg, nicht bloss *unterrichten*.

"Eine Universität ist eine pädagogische Anstalt, und alle ihre Massregeln müssen von dem pädagogischen, nicht von dem polizeilichen, juridischen, finanziellen oder anderem Standpunkte aus beurteilt werden. Diese Anforderung ... ist die höchste, umfassendste, und die Förderung der Wissenschaftlichkeit ist nur ein Zweig derselben, nur in dem Masse schätzbar, als sie die allgemeine Aufgabe der Hochschule, Vollendung der Erziehung der künftigen ersten Männer des Staates, einleitet und begünstigt" (Diesterweg, 1950, Bd. I, S. 210).

Die Universität als "pädagogische Anstalt" aber war die Provokation, die verstanden wurde als Anmassung des Lehrerstandes in seinen Hauptvertretern, den Seminardirektoren. In diesem Streit ging es indirekt auch um Lehrerbildung, denn wer die Universität *nicht* als "pädagogische Anstalt" verstanden wissen wollte, musste eine andere Institution für die Ausbildung der Lehrkräfte ins Auge fassen. Aus den lange getrennten

Seminaren für Lehrerinnen und Lehrer wurden schliesslich – ausgehend von Preussen – *Pädagogische Hochschulen*, die dezidiert als "pädagogische Anstalten" verstanden und geführt wurden.

"Pädagogisch" war im Sinne der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu verstehen, als Gegensatz zu "empirisch" und getreu auf der Linie des "deutschen Publikums", das Herbart beschworen hatte. Die wenigen Versuche mit einer universitären Lehrerbildung vor 1933 waren Randerscheinungen, der dominante Typus der Pädagogischen Akademien und später Hochschulen war eine Mischung aus seminaristischer Berufsvorbereitung und akademischem Seminarbetrieb, der wirklicher Forschung keinen Raum liess. Der "Ausgang von der Erziehungswirklichkeit", eine Formel, die Wilhelm Flitner prägte, war pragmatisch und normativ gedacht, nicht empirisch. In diesem Sinne waren die Pädagogischen Hochschulen weit mehr Seminare als sie selbst je zugestanden hätten. Was sie vermittelten, war Handwerk und, wie Flitner (1966, S. 18) sagte, *réflexion engagée*.

Meine erste Begegnung als Student mit dieser Geschichte war die Auflösung der Pädagogischen Hochschulen und die Integration der Lehrerbildung in die Universität. In Hamburg, wo ich das Lehramt für Grund- und Hauptschulen studierte, wurde diese Integration mit dem neuen Hochschulgesetz und der Gründung des Fachbereichs Erziehungswissenschaft im Jahre 1969 vollzogen (Geissler 1973, S. 230 ff.); politisch gewollt, die Erfüllung eines historischen Ziels, von vielen Beteiligten der alten Lehrerbildung als grosser Fortschritt empfunden, aber ohne Konzept und mit dem Odium des Verdachts, dass nun die Universität "pädagogisiert" werden solle. Dafür hätte man bei Diesterweg wohlfeile Sätze finden können, sogar schon das Schlagwort der "Emanzipation" (Diesterweg, 1950, Band I, S. 236), das tatsächlich wie ein Aufruf zur Pädagogisierung der Universität verstanden wurde.

In Wirklichkeit passierte aber etwas ganz Anderes. Die Universität nutzte den Stellenpool und die Ressourcen der alten Lehrerbildung zu internen Umverlagerungen, die die Lehrerbildung nicht nur nicht beförderten, sondern sie massiv schwächten. Die grosse Hoffnung auch der Hamburger Dozentenschaft, dass nicht nur sie sich auf die Universität zubewegen, sondern im Gegenzug auch die Universität von den Erfahrungen der Lehrerbildung lernen würde, erwies sich als mehr als naiv, nämlich als sträfliche Form von Leichtsinn. Die Lehrerbildung büsste ihren eigenen Ort ein und wurde auf die Universität verteilt, ohne eine wirkliche Gegenleistung zu erhalten. Das auf Diesterweg (1950, Band I, S. 213) zurückgehende Argument, die Hochschullehrer könnten von den Künsten der Schulmeister lernen, war richtig, aber erwies sich als wirkungslos.

Gunnar Thiele hat 1938, also hundert Jahre nach dem Streit zwischen Diesterweg und Beneke, gezeigt, dass die Lehrerbildung in Deutschland zwei historische Wurzeln hat, die unverträglich sind: die der Elementarbildung und die der akademischen Bildung. Das hatte man natürlich nicht vor Augen, als nach 1970 die Lehrerbildung "wissen-