

Künzli, Rudolf; Messner, Helmut; Tremp, Peter

Die curriculare Transformation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 30 (2012) 1, S. 62-80



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Künzli, Rudolf; Messner, Helmut; Tremp, Peter: Die curriculare Transformation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 30 (2012) 1, S. 62-80 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-138039

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die curriculare Transformation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz

Rudolf Künzli, Helmut Messner und Peter Tremp

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

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

Transforming the curricula of teacher education in Switzerland

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

Keywords teacher training – curriculum development – professionalization

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

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

1 Phasen der Transformation

1.1 Aufbruch und Anschluss

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2 Strukturanpassungen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3 Effizienz, Effektivität und Funktionalität

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

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

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

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

2 Lehrerwissen und Professionalisierung

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

2.1 Lehrerwissen

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

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

2.2 Kompetenzorientierung und Anschlussfähigkeit

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

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

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

STANDARD 3 ... versteht Unterschiede im Lernen

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3 Integrationssyndrom und Distanznahme

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

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

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

3 Curriculare Strukturen

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

3.1 Kontinuität und Anschlussfähigkeit

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

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

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

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

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

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

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

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

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

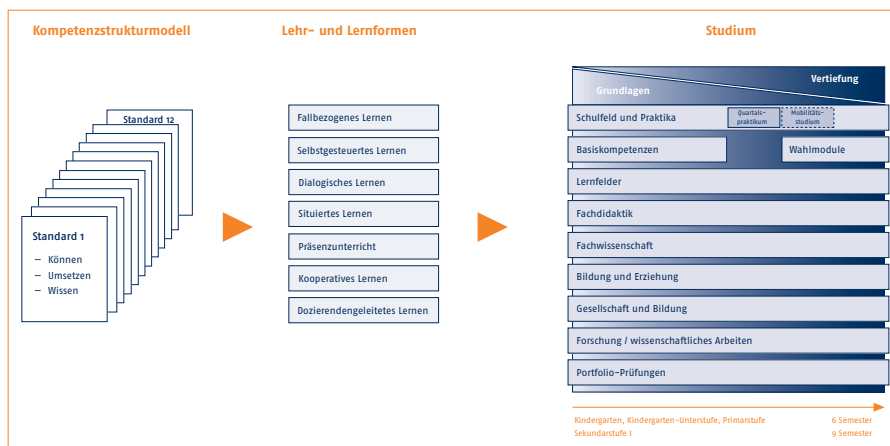


Abbildung 2: Studienplan NOVA 09 der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH, 2009)

3.2 Innere Konnektivität (Kohärenz) des Curriculums

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

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

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

3.3 Zeitstruktur und Zeiterleben

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

4 Schluss

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

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

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

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

Literatur

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

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

Autoren

- Rudolf Künzli**, Dr. phil. habil., Tit. Prof. Universität Zürich, pens. Direktor PH FHNW, Schachen 24, 5000 Aarau, kuenzli.rudolf@bluewin.ch
- Helmut Messner**, Dr. phil., pens. Prof. PH FHNW, Rankmattweg 4, 4802 Strengelbach, helmut.messner@bluewin.ch
- Peter Tremp**, Dr. phil., Professor an der Pädagogischen Hochschule Zürich PHZH, Leiter Forschung und Entwicklung, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, peter.tremp@phzh.ch

