

Wyss, Heinz

Lehrerinnen und Lehrer für eine neue Schule

Beiträge zur Lehrerbildung 12 (1994) 3, S. 302-323



Quellenangabe/ Reference:

Wyss, Heinz: Lehrerinnen und Lehrer für eine neue Schule - In: Beiträge zur Lehrerbildung 12 (1994) 3, S. 302-323 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-132902 - DOI: 10.25656/01:13290

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-132902>

<https://doi.org/10.25656/01:13290>

in Kooperation mit / in cooperation with:

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

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNE-
UND LEHRERBILDUNG

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

ISSN 2296-9632

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

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Lehrerinnen und Lehrer für eine neue Schule

Heinz Wyss

Gesamtschweizerisch ist die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen im Begriff, sich aus überlieferten Formen herauszulösen. Die aktuelle Reformdiskussion ist weitgehend beherrscht von Fragen nach der Struktur und nach der Ansiedlung der Lehrerbildungsinstitute im Tertiärbereich. Den Bestrebungen zur äusseren Neuorganisation übergeordnet ist freilich die Frage, was und wie angehende Lehrkräfte zu lernen haben, damit sie ihren gesellschaftlichen Auftrag in einer sich wandelnden Schule auch künftig kompetent erfüllen können.

Studierende des Pädagogischen Instituts Zürich (Fachbereich Pädagogische Psychologie / Didaktik: Prof. Dr. Kurt Reusser) haben im Rahmen der Lehrveranstaltungen von Heinz Wyss im Wintersemester 1993/94 ihr eigenes professionelles Rollenverständnis reflektiert und sich gefragt, welches die Grundanliegen einer erneuerten Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind oder sein müssten. Im Sommersemester 1994 haben sie sodann im Gespräch mit den jeweiligen Projektleitern einen Einblick erhalten in die Vorhaben zur Reform der Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer, wie sie sich zur Zeit in mehreren Kantonen anbahnt.

Einleitung

Während zweier Semester haben sich im Fachbereich Pädagogische Psychologie / Didaktik des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich Studierende mit Grundfragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beschäftigt. Sie haben sich eingehend mit den ihnen bedeutsam erscheinenden Aspekten einer Neugestaltung der Grundausbildung von Lehrerinnen und Lehrern auseinandergesetzt. Die Ergebnisse ihres Nachdenkens haben sie in Form von Thesen und Postulaten schriftlich festgehalten. Ich gebe ihre Texte, zum Teil gekürzt und redaktionell geringfügig bereinigt, in Ausschnitten wieder.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der erwähnten Lehrveranstaltung studieren mehrheitlich mit dem Ziel, Ausbilderinnen und Ausbilder von Lehrerinnen und Lehrern zu werden. Was sie an Leitvorstellungen aufzeigen, ist Ausdruck ihrer subjektiven Anforderungen an eine zu verbessernde Ausbildung. Es mag überraschen, festzustellen, wieweit sie darin mit konvergenten Grundanliegen kantonaler Reformbestrebungen im Bereiche der Lehrerinnen- und Lehrerbildung einig gehen resp. deren Ziele rezipiert und sich zu eigen gemacht haben. Sie äussern sich insbesondere zur Initialausbildung, sind sich jedoch bewusst, dass damit lediglich die Eingangsstufe des rekurrent strukturierten, lebenslangen Lernprozesses angeleuchtet wird. Die an die Grundausbildung anschliessende Berufseinführung der Junglehrerinnen und Junglehrer, die berufs begleitende Fortbildung sowie die funktions- und stufenspezifische Weiterbildung sind wohl mitgedacht, jedoch in das Untersuchungsfeld nur so weit einbezogen, als von der Spezialisierung im Schuldienst die Rede ist.

Die Studentinnen und Studenten haben ihre Thesen und Forderungen nicht "aus der Luft gegriffen". Die meisten verfügen über ein Lehrdiplom und können sich auf berufliche Erfahrungen abstützen. Sie haben allesamt kürzer oder länger an unterschiedlichen Schulen unterrichtet und blicken auf eine Grundausbildung in verschiedenen Kantonen zurück (AG, LU, SG, SZ, TI, ZG, ZH).

Was sie von einer optimierten Grundausbildung verlangen, lässt sich im wesentlichen wie folgt zusammenfassen: Die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer muss anspruchsvoll und anfordernd sein. Sie setzt persönliche Lebenserfahrung und Reife voraus und stützt sich ab auf eine breite und ausgewogene allgemeine Bildung. Als eine wissenschaftlich fundierte, die Anwendungsforschung einbeziehende, die Theorie mit der Praxis im Wechselbezug verbindende Ausbildung befähigt sie zu aufgeklärtem beruflichem Urteilen und Handeln. Angesichts der hohen Qualifikationsanforderungen an die Lehrenden kann dies nur eine Ausbildung Erwachsener auf Hochschulebene leisten. Als fachwissenschaftliche, erziehungswissenschaftliche, didaktische und schulpraktische Grundausbildung hebt sie sich darum zwingend von der obligat vorangehenden Mittelschulbildung ab, gewährleistet jedoch auch den Zugang für Berufsleute durch die Schaffung allgemeinbildender Anschlussstudiengänge.

Die zitierten Äusserungen der Studierenden entsprechen nicht durchwegs der persönlichen Auffassung des Verfassers dieses Aufsatzes. Sie werden jedoch als Zeugnisse angehender Ausbilderinnen und Ausbilder von Lehrpersonen ernst genommen, und das auch dann, wenn sie kommentiert oder ergänzt werden oder wenn ihnen eine Gegenthese gegenübergestellt ist. Somit kommt den Zitaten, die im Text besonders hervorgehoben sind, mehr als eine die Aussagen des Verfassers illustrierende Bedeutung zu. Ohne Zwang lassen sie sich den kantonsübergreifend konvergenten Hauptaspekten einer Neugestaltung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, an denen sich dieser Aufsatz in seiner Gliederung orientiert, zuordnen: der Erneuerung des Berufsverständnisses der Lehrpersonen, dem didaktischen Gestaltwandel der Ausbildung, der Professionalisierung der Ausbildung in ihrem Wissenschaftsbezug und ihrer Handlungsorientierung sowie dem Anliegen einer über die Grundausbildung hinausweisenden Permanenz der Fortbildung und einer die Lehrberechtigung erweiternden oder zur Spezialisierung führenden Weiterbildung.

Was die Studierenden während des Wintersemesters idealiter entwickelt haben, konkretisiert sich in einer Reihe von kantonalen Reformprojekten. Dies aufzuzeigen, war die Zielsetzung der Lehrveranstaltung im Sommersemester 1994. In dieser Absicht wurden im Rahmen eines Seminars unter der Leitung des Verfassers dieses Aufsatzes bedeutsame kantonale Projekte zur Neugestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Kantonen Aargau, Basel, Bern, Freiburg, Genf, St. Gallen und Zürich vorgestellt. Die Beschreibung der sich anbahnenden kantonalen Innovationen durch die Projektleiter lassen bei allem Bestreben nach einer gesamtschweizerisch vergleichbaren, den europäischen Anerkennungsnormen entsprechenden Ausbildung und Qualifikation der Lehrkräfte aller Stufen auch kantonale Sonderregelungen, in den Grundzügen jedoch übereinstimmende Entwicklungsperspektiven erkennen.

Aspekte eines neuen Berufsverständnisses der Lehrerinnen und Lehrer

Die Persönlichkeitswerte der Lehrenden und Erziehenden

In unserem Bildungswesen kommt den formalen Prozesszielen wie der Schulung des Denkens, des Lernenlernens oder der Kommunikation neben materialen Lernzielen eine wachsende Bedeutung zu. Wenn die Bildung weg vom Primat des Stoffes und hin zu Schlüsselqualifikationen führen soll, hat die Lehrerbildung neben der Aufgabe der Entwicklung der berufsrelevanten Sach- und Vermittlungskompetenzen dem Aufbau der persönlichen und sozialen Qualifikationen der Lehrpersonen vermehrte Beachtung

zu schenken. Manche Diskutanten beziehen sich auf das vielzitierte - und vielfach missbrauchte - Wort Hartmut von Hentigs: (1993, 239): "Die Person des Lehrers ist sein bestes Curriculum". Oder auf jenes andere gefährliche Wort: "Es gibt nicht nur von Natur aus gute oder von Natur aus schlechte Lehrer, sondern in erster Linie verschiedene Lehrer. Sie würden fast alle gute Lehrer sein können, wenn sie den Mut zu ihrer Eigenart hätten" (von Hentig 1984).

Des öfters neigen selbst Ausbilderinnen und Ausbilder an Lehrerbildungsinstituten dazu, alten "Mythen" des Lehrerinnen- und Lehrerseins nachzuhängen. So etwa, indem sie in fahrlässig plakativer Weise das Klischee weiterverbreiten, letztlich sei Lehrerbildung nichts anderes als "Persönlichkeitsbildung". Nur als "echte", "glaubwürdige", "überzeugende", "reife" Menschen seien Lehrerinnen und Lehrer bildend und erzieherisch wirksam. "Lehrer/Lehrerin" sei kein lernbarer Beruf: Man ist es aus Berufung, oder man ist es nicht. Zur Bekräftigung dieser Missdeutung der Persönlichkeitswerte durch das Ausblenden dessen, was der Beruf an spezifischen Kompetenzen erfordert, pflegt man sich dabei u.a. auf Goetheworte zu berufen, wie: "Nicht die Talente, nicht das Geschick zu diesem oder jenem machen eigentlich den Mann der Tat (die Frau?); die *Persönlichkeit* ist's, von der alles abhängt" (Wilhelm Meisters Wanderjahre) oder "Der Mensch wirkt alles, was er vermag, auf den Menschen durch seine *Persönlichkeit*" (Dichtung und Wahrheit) oder "Höchstes Glück der Erdenkinder / Sei (ist) nur die *Persönlichkeit*" (Westöstlicher Divan, Buch Suleika).

Lehrerbildung, als Persönlichkeitsbildung verstanden, steht der auf Sachkompetenz, auf Wissen und Handlungsfähigkeit ausgerichteten Ausbildung nicht entgegen. Im Gegenteil. Das "savoir-être" setzt das fundierte "savoir" und das wissenschaftsgestützte und darum vor dem Theoriehorizont reflektierte "savoir-faire" voraus. Lehrerinnen und Lehrer sind nicht intuitiv, aus dumpfem Gefühl Wirkende; es sind aufgeklärt und also bewusst handelnde "Fachleute des Lernens" (LCH-Leitbild), darüber hinaus "Fachpersonen für die Schule" (Herzog 1994).

Bei aller bewussten Wahrnehmung der sachbezogenen Qualifikationsanforderungen ist die Persönlichkeitsbildung angehender Lehrkräfte unbestreitbar eine wichtige Aufgabe. Ihre Zielbereiche sind insbesondere die der Stärkung der Selbstkompetenz, der Sozialkompetenz, der Kommunikationskompetenz und der Innovationskompetenz. Die Studierenden, die im Wintersemester 1993/94 an der erwähnten Lehrveranstaltung teilgenommen haben, schreiben zur Problematik der Persönlichkeitsbildung angehender Lehrerinnen und Lehrer¹:

Wenn die LehrerInnenbildung die Persönlichkeit stärken will, müssen angehende Lehrkräfte lernen, die eigenen Erfahrungen, die eigene Subjektivität und die eigenen Interessen in die LehrerInnenrolle einzubeziehen. Sie müssen fähig werden, über Beruf und Schule, über Ziele und Inhalte von Erziehung und über Gesellschaft und Politik nachzudenken. Die Analyse der beruflichen Tätigkeit und die Bereitstellung der Mittel zu ihrer erfolgreichen Bewältigung soll im Zentrum der Lehrerbildung stehen und nicht die systematische Lehre der Wissenschaften (vgl. Dietrich 1985, 200). Dazu braucht es viele Lerngelegenheiten, die die Möglichkeit geben, sehr unterschiedliche Erfahrungen zu sammeln und sie zu reflektieren.

Sie fassen die Hauptaspekte dessen, was sie unter Bildung der Persönlichkeit verstehen, thesenartig zusammen:

Grundsatz 1

Viele Verhaltensmuster von Lehrkräften stammen aus ihren Kindheits- und Schulerfahrungen. Wer sie sich nicht bewusst macht und kritisch hinterfragt, läuft Gefahr,

¹ Die zitierten Textauschnitte geben die Schreibweise der Studierenden in der zusammenfassenden Kennzeichnung des männlichen und weiblichen Geschlechts wieder: LehrerInnen etc.

sie unreflektiert an die Schülerinnen und Schüler weiterzugeben. Darum gilt es, die eigene Lernbiografie zusammen mit kompetenten Fachleuten aufzuarbeiten und zu reflektieren.

Grundsatz 2

Alle Studierenden kommen mit pädagogischem und psychologischem Wissen in die Ausbildung, das ihnen oft gar nicht bewusst ist. Dieses Wissen und diese Erfahrungen sollen aktiviert, reflektiert und so aufgearbeitet werden, dass die Studierenden sich der eigenen, subjektiven Alltagstheorien bewusst werden.

Grundsatz 3

Persönliche Verhaltensmuster in Lehr- und Lernsituationen und im zwischenmenschlichen Beziehungsfeld sollen erfahren, aufgedeckt, in Frage gestellt und gegebenenfalls verändert werden.

Grundsatz 4

In der Praxis scheitern Lehrkräfte meist nicht an mangelndem Fachwissen, sondern an mangelnder erzieherischer Kompetenz und an ihrer zu wenig stabilen Persönlichkeitsstruktur. Darum kommt der Stärkung der Persönlichkeit, der Entwicklung des Selbstbewusstseins, der Selbstverantwortung, der Kritik- und Konfliktfähigkeit, der Belastbarkeit, dem Humor eine entscheidende Bedeutung zu. Diese Aspekte sind für die Bewährung im Beruf bestimmend. Das soll den Studierenden in Fallstudien, in Gesprächen und Rollenspielen bewusst gemacht werden.

Grundsatz 5

Oft sind es außerschulische Probleme, die die Lehrpersonen belasten und die im Lehrberuf grösster Stressfaktor sind, nicht der Unterricht. In Rollenspielen und Fallbeispielen soll die Ausbildung auf mögliche Probleme und kritische Entscheidungssituationen eingehen. Dabei wird der Umgang mit KollegInnen, Eltern, TherapeutInnen und Behörden immer wichtiger.

Grundsatz 6

Im Wandel der Zeiten verändern sich Werte und Inhalte im Erziehungsberuf. Die Lehrenden haben die Möglichkeit und die Pflicht, sich weiterzuentwickeln und sich fortzubilden, solange sie ihren Beruf ausüben. Die Lehrenden sind gehalten, ihr Tun immer wieder zu hinterfragen und internalisierte Verhaltensmuster immer wieder in Frage zu stellen. Die Grundausbildung sollte die Bereitschaft und Fähigkeit fördern, Angewohntes und Liebgewordenes zu verändern.

Sinn- und Wertorientierung

Die Schule hat die Aufgabe, ihren Schülerinnen und Schülern die personale Sinnfindung in einer undurchschaubar gewordenen Lebenswelt zu ermöglichen und in ihnen ein Selbst- und Weltverständnis zu entwickeln. Die Studentinnen und Studenten wünschen sich eine "sinnstiftende Schule" und fordern eine Ausbildung der Lehrpersonen, die auf diesen Aspekt Wert legt.

Die Jugendlichen haben es heutzutage immer schwieriger, sich zu orientieren und den eigenen Weg zu finden. Es besteht die Gefahr, dass in ihnen aufgrund der Komplexität ihrer Lebensumwelt und zufolge der Unterschiedlichkeit oder Gegensätzlichkeit der gängigen Wertvorstellungen und Verhaltensnormen ein Gefühl der Sinnlosigkeit aufkommt. Das führt dazu, dass sie in ihrem Sein und Tun kein Ziel sehen, auch nicht in ihrem Lernen, und dass sie meist auch nicht danach fragen. Die Schule muss darum viel Zeit einräumen, damit die Kinder und Jugendlichen ihr Alltagsverhalten hinterfragen und sich ihre Sicht- und Denkweisen bewusst machen. Das verlangt, dass wir Lehrende uns auf Fragen nach Bedeutung, Wert und Sinn

einlassen und auf das Problem unserer individuellen und kollektiven Verantwortung eingehen.

Weil die offene Gesellschaft nicht mehr vorgibt, was gilt, und weil das Erziehungsumfeld traditionsärmer geworden ist, bedarf es umso überzeugenderer Erzieherinnen- und Erzieherpersönlichkeiten. In der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung sei darum die Fähigkeit zur persönlichen Ziel- und Wertorientierung bewusst zu fördern:

In unserer Gesellschaft, in der sich alles so schnell verändert, ist es unmöglich, allgemeine Ziel- und Wertvorstellungen zu vermitteln. Es gilt alles, und alles gilt nichts. Merkmal unserer Gesellschaft ist eine Wertunsicherheit und Orientierungslosigkeit. Die Schule ist der Spiegel dieser Gesellschaft. Sie wird von den in der Gesellschaft um sich greifenden Veränderungen mit erfasst. Manche Zeiterscheinungen machen es der Schule schwer, ihren Auftrag zur kulturellen Sinnstiftung zu erfüllen. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass die Lehrenden ihre eigene Ziel- und Wertorientierung in den Unterricht einbringen. Das setzt voraus, dass sie selber gefestigte Persönlichkeiten sind, dass sie in ihrer Werthaltung glaubhaft sind. Zugleich sollen sie andere Werthaltungen respektieren. Um das zu ermöglichen, sollten die Lehrveranstaltungen in der LehrerInnenbildung offen gestaltet sein und genügend Zeit für Diskussionen über Ziel- und Wertorientierungen einräumen. Auf diese Weise kann sich die Fähigkeit entwickeln, zu einer eigenen Wertorientierung und damit zur eigenen Identität zu finden.

Die Studentinnen und Studenten setzen sich im Zusammenhang mit der Erörterung der Werthaltung, die die Ausbilderinnen und Ausbilder in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in gleicher Weise wie die Lehrpersonen in der Schule zu vertreten haben, mit der Problematik auseinander, wieweit eine sinn- und wertorientierte Bildung den Lernenden eine bestimmte Werthaltung aneignen darf. Sie gehen davon aus, dass die pluralistische Gesellschaft allen gemeinsame Werthierarchien nicht mehr vorgibt. Pädagogik kommt jedoch nicht aus ohne einen intersubjektiv gültigen Werthorizont. Gemeint ist damit freilich nicht eine manipulierende Gängelung der Gesinnung und der Einstellung der Lernenden, wohl aber die Vermittlung der Werte, die die Persönlichkeit stärken und die die gemeinschaftsstiftenden, von sozialer Verantwortung geleiteten Maximen unseres Handelns sind oder es sein sollten.

Der didaktische Gestaltwandel

Eine neue Lernkultur

Eine zunehmende Abgabe der Lernverantwortung an die Schülerinnen und Schüler begünstigt den verstehensorientierten Wissensaufbau in kooperativen, selbstgesteuerten Lernformen.

Viele Kritiker der "Wissensvermittlung an den Schulen" beklagen ein künstlich arrangiertes Lernen, das sinnleer und isoliert ist. Transferübungen, Festigungsphasen, Problemlöseverfahren, freies Reproduzieren, aber auch Verinnerlichungen und andere Formen des ganzheitlichen Lernens seien im Unterricht ungenügend oder überhaupt nicht vertreten. Persönliche Erfahrungen, Ideen und Vermutungen der SchülerInnen seien unzureichend berücksichtigt. Vorkenntnisse als Lernmotivatoren und als sinnstiftende Lernimpulse würden nicht wahrgenommen oder gar als störend empfunden. Lernen meine eine Verhaltensänderung aufgrund von Erfahrungen und gestützt auf den kognitiven, zum Verstehen führenden Wissenserwerb. Internalisierte Lernmuster, Lernstrategien und Lerntheorien lenkten oft unbewusst den Prozess des Lernens.

Die Studierenden fordern eine Schule, die das Lernen des Lernens fördert.

Ihr kommt die Aufgabe zu,

- zielorientierte Lernsituationen und Lernanlässe zu schaffen,
- originäre Sinneserfahrungen in Lebensbezügen zu ermöglichen,
- Erfahrungen mit Lernmodellen zu vermitteln,
- das teamgeleitete Einzelstudium zu fördern,
- eine grösstmögliche Individualisierung, häufige Partner- und (wo möglich und sinnvoll) Gruppenarbeiten zu institutionalisieren;

ferner

- zur Selbstkontrolle des Lernweges und der Lernergebnisse anzuleiten,
- in die Methoden, Strategien und Techniken des Lernens einzuführen

und in all dem

- zum Aufbau von Haltungen und Wertvorstellungen beizutragen.

Das bedeutet, dass

- die Lehrinhalte nicht allein in Fächer parzelliert werden, wie dies die traditionellen Lehrpläne fast ausschliesslich tun,
- es von homogenen Lernanforderungen Abstand zu nehmen gilt,
- expositorische Lehrformen zurücktreten müssen,
- zur Fremdbeurteilung die Selbstbeurteilung hinzutritt,
- die Schule gezielt eine starke Lernmotivation aufbaut und die Prozesse des Lernens durchschauen und verstehen lehrt.

Eine solchermaßen neu gedachte Schule braucht Lehrende,

- die ihre Erfahrungen oder ihr Erkenntnispotential für Verbesserungen und Veränderungen nutzen wollen,
- die sensibel mit sich selbst, mit den KollegInnen und den SchülerInnen umgehen,
- die die SchülerInnen als eigene Personen akzeptieren,
- die offen, grosszügig, verständnisvoll sind,
- die flexibel sind und Situationen schnell und richtig einschätzen können,
- die sich positive Sichtweisen und aus einer optimistischen Grundhaltung heraus eine lernfördernde, ermutigende und motivationsverstärkende Einstellung zu eigen gemacht haben.

Ein Kollegium,

- das bereit ist zur Zusammenarbeit,
- in dem die Hemmschwelle sinkt, etwas von sich preiszugeben,
- in dem sich positive Reibungspunkte ergeben,
- in dem etwas in Bewegung kommt.

Und die Lernenden ?

- Sie werden in die Lösung von Problemen miteinbezogen,
- erleben, dass ihnen die Lehrpersonen Verständnis entgegenbringen,
- spüren einen persönlichen Bezug, der sie offen, störungsfrei, verständnisvoll kommunizieren und reagieren lässt,
- bekommen einen Zugang zu ihren Verhaltensweisen und Gefühlen,
- artikulieren ihre Interessen und Bedürfnisse und steigern dadurch ihre Leistungsbereitschaft,
- erfahren ein Wir-Gefühl,
- gewinnen Freude an der Schule und am eigenständigen Lernen.

Was sind die Folgerungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Die angehenden LehrerInnen müssen die neuen, zu mehr Eigenaktivität anregenden Lernformen in der Ausbildung selber erfahren, wenn ihre Einführung und Anwendung in ihrem späteren Unterricht gesichert werden soll. Eigene Erfahrungen und eigene Weltannäherungen sollen in verschiedenen wissenschaftlichen Fachgebieten auf ihre Auswirkungen und Folgen hin untersucht und entziffert werden.

Die Lehrerbildung muss sich an der neuen didaktischen Gestaltung des Unterrichts der Volksschule orientieren. Die Konsequenzen dieser Ausrichtung auf eine "neue Lernkultur" wirken sich über die ganze Bandbreite der Ausbildungsbereiche aus.

- Der universitäre Lern- oder Lehrstoff muss so aufbereitet werden, dass Studierende mit den Lerntechniken oder Arbeitsmethoden im selben Mass konfrontiert sind, wie eine neue Schule dies von ihren Lehrkräften erwartet.
- Die Ausbildung nimmt Abstand vom Ankurbeln und Perfektionieren formaler Operationen.
- Die AusbilderInnen verfügen selber über ein breites Repertoire an Lehr- und Lernmethoden. Sie zeigen in ihrer praktischen Anwendung, was an ihnen im Zielbezug wissenschaftlich relevant ist und wie sie sich im Bildungsprozess auswirken.
- In Blocktagen, Epochen, Projekt- oder Werkstattwochen müssen Erfahrungen gesammelt und die pädagogischen, didaktischen und methodischen Begründungen und Wirksamkeiten dieser Arbeitsformen reflektiert werden.

Die Studierenden messen diesem "learning by doing" eine hohe Bedeutung zu. Sie setzen in eine Lehrerbildung, die nicht tut, was sie lehrt, keine Hoffnung, denn "Lehrerinnen und Lehrer werden ihren Beruf, wenn sie ihn selbst in Vorlesungsräumen und aus Büchern gelernt haben, kaum anders als in eben der Form ausüben" (v. Hentig 1993).

Die Beurteilungskultur in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die Eignung für die *Ausbildung* zur Lehrerin und zum Lehrer wird nach herkömmlichem Verfahren in der Regel in Beratungsgesprächen und in einem Aufnahmeverfahren punktuell abgeklärt; die Eignung zum *Beruf* lässt sich nur prozesshaft im Ausbildungsverlauf ermitteln und summativ am Ende der Grundausbildung überprüfen. Im Hinblick auf die Entwicklung der Beratungs- und Beurteilungskompetenz der angehenden Lehrkräfte kommt der Beurteilungspraxis während der Ausbildung eine hohe Bedeutung zu. Lehrkräfte beurteilen in der Ausübung ihres Berufes ihre Schülerinnen und Schüler. Das setzt voraus, dass sie selber fähig sind, die eigene Arbeit zu überdenken. Nicht allen gelingt es gleich gut, sich selber, das eigene Verhalten und Tun, sachlich und unvoreingenommen zu beurteilen. Manche täuschen sich über sich. Die Fähigkeit zur Selbstreflexion lässt sich jedoch lernen und üben. Deshalb ist es wichtig, die Selbstevaluation in eine lernfördernde formative Beurteilung einzubeziehen.

Die Lehramtskandidatinnen und -kandidaten haben in ihrer schulischen Biographie mehrheitlich allein eine summative Fremdbeurteilung durch Noten erlebt, und viele haben dieses tradierte, ausschliesslich leistungsbezogene Bewertungsverfahren bei aller Kritik internalisiert. Immer noch macht sich eine Noten- und Zahlengläubigkeit geltend. "Jede Veränderung der Beurteilungspraxis hat sich gegen den Verdacht zu behaupten, die Lernleistung quantitativ und qualitativ herabzusetzen; eine humanere Schule (und Schülerbeurteilung) wird mit 'weich' und 'leistungsfeindlich' gleichgesetzt" (Schulpraxis 1/1988, 6). Dabei ist der Nachweis durch empirische Untersuchungen vielfach erbracht, dass Noten nicht eindeutige und gültige Beurteilungswerte sind:

- Sie sind nicht *objektiv*, weil gleiche Leistungen von verschiedenen Lehrkräften verschieden beurteilt werden.
- Sie sind nicht *verlässlich*, weil die Notenskala von den Lehrkräften zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen Klassen unterschiedlich gehandhabt wird und sich an unterschiedlichen Bezugsnormen orientiert (individuelle, soziale und fach- resp. lernzielbezogene Normen).

- Sie sind nicht *valid*, weil ihnen unterschiedliche Funktionen zugeordnet werden (Noten als Motivationsverstärker, als Belohnungs- oder Disziplinierungs- resp. Bestrafungsinstrumente).

Die angehenden Lehrerinnen und Lehrer sollen sich dieser Unzulänglichkeiten bewusst sein und in ihrer Ausbildung eine Selbstbeurteilung praktizieren und einer Fremdevaluation begegnen, die sich als *Lernhilfe* versteht, die den Lernprozess stützt und fördert, Fortschritte sichtbar macht, Positives verstärkt, Schwierigkeiten thematisiert und analysiert sowie Möglichkeiten zur Optimierung der individuellen und sozialen Lernprozesse und zur Verbesserung der Lernergebnisse aufzeigt.

Dabei sollen in den Rückmeldungen auch die persönlichen Interaktionen der Lehrenden und Lernenden thematisiert werden und Schwierigkeiten offen zur Sprache kommen. Dies im Wissen darum, dass die zwischenmenschlichen Beziehungen nicht allein für das Lernklima bestimmend sind, sondern ebenso die gegenseitige Wahrnehmung und Beurteilung steuern. Wichtig ist hierbei freilich, dass sich alle Aussagen auf konkrete Situationen und ausweisbare Erfahrungen beziehen und nicht Eigenschaften benennen, die als stabil gelten. Ganz allgemein erfolgen die Rückmeldungen in der Ausbildung im Geiste der gegenseitigen Achtung und Wertschätzung, vertrauend darauf, dass Veränderungen und Entwicklungen immer möglich sind und dass, was (noch) nicht ist, werden kann. Es gilt auch der Grundsatz, dass wir nicht bloss aus Fehlern lernen, sondern ebenso von unseren Erfolgen, indem wir uns ermutigen und anregen lassen, das zu verstärken, was uns gelingt.

Eine lernfördernde Prozessevaluation im Lernzielbezug setzt indessen voraus, dass die Unterrichtsinhalte und die zu erreichenden Lernergebnisse genau definiert und die Beurteilungskriterien klar bestimmt und darum transparent sind. Wo immer möglich werden sie von den Lehrenden und den Lernenden gemeinsam vereinbart, festgelegt und formuliert. Nur so können die Studierenden entscheiden, ob sie die Lernziele erreicht haben. Diese richten sich nicht allein auf die anzustrebenden Wissens- und Fertigkeiten- oder Handlungskompetenzen aus. Ebenso bedeutsam sind Ziele der Methodenhandhabung im Erkenntniserwerb oder solche des kooperativen Verhaltens im Arbeitsgang.

Der formativen Beurteilung dienen Rückmeldungen sowie Beratungs- und Beurteilungsgespräche. Wo schriftliche Lernberichte und Standortbestimmungen sowie schriftliche Kommentare der Ausbilderinnen und Ausbilder vorliegen, verlangen die Selbstevaluation und die Fremdevaluation stets nach einer Zusammenschau: die eine Sicht der Dinge soll sich an der andern messen lassen.

Die prozesshafte, formative Beurteilung schliesst eine summative, bilanzierende Bewertung nicht aus, ja, die eine Form bedingt die andere, doch sind sie strikte zu trennen, und es sind die Bezugsnormen in jedem Fall zu nennen: etwa die der Sachkompetenz, gemessen an den intersubjektiv definierten Lernzielen oder an den subjektiven Lernfortschritten, und diese bezogen auf das Selbstverhalten und das Sozialverhalten sowie auf das Arbeits- und Lernverhalten. Dabei soll klar sein, welche Funktion dieser umfassenden Standortbestimmung zukommt: die der Selektion und Allokation oder eine orientierende und prognostische.

Schliesslich ist zu betonen, dass die geschilderte Beurteilungspraxis eine entsprechende *Beziehungs- und Lernkultur* am Institut der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung bedingt. Diese lässt sich in ihren Merkmalen wie folgt beschreiben:

- Sie verstärkt die Selbstkompetenz der Lernenden, indem sie zu vermehrt eigenverantwortlichem, selbstgesteuertem Arbeiten und zu selbstkritischem Verhalten anhält;

- sie fördert die Sozialkompetenz, indem sich Lehrende und Lernende aufgrund gegenseitiger Achtung offen begegnen und miteinander Verantwortung dafür nehmen, dass das Ausbildungsinstitut als Lernort dank seiner entspannten Atmosphäre Ort einer Gemeinschaft ist;
- sie erhöht die Sachkompetenz, indem Lernhemmnisse abgebaut und Lernerfolge vertärkt werden und die Voraussetzungen zum selbständigen Wissenserwerb und lebenslangen Lernen geschaffen werden.

All dies sind die Vorbedingungen, damit die künftigen Lehrerinnen und Lehrer später in der Ausübung ihres Berufes ihre Schülerinnen und Schüler ernst nehmen, wie sie in ihrer Ausbildung selber ernst genommen worden sind. Als Lehrende sollen sie die Lernenden so beurteilen, dass sie ihnen die Möglichkeit einräumen, ihre Lernleistung sowie ihr Arbeits- und Sozialverhalten selber einzuschätzen.

Die Studierenden unterstützen dieses Beurteilungsmodell. Sie weisen freilich darauf hin,

dass es hohe Anforderungen an alle Beteiligten stellt. Es erfordert einen grossen Aufwand an Zeit und Arbeit sowie eine entwickelte Kommunikationsfähigkeit. Dementsprechend kann es sehr schwierig sein, für eine dergestalt dialogisch und partnerschaftlich konzipierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung das geeignete kompetente Lehrpersonal zu finden.

In der Ausbildung kommt der Selbsteinschätzung der Befähigung und der beruflichen Eignung eine hohe Bedeutung zu. Zusammen mit einer laufbahnbegleitenden Beratung schafft sie die Voraussetzung, dass Umorientierungen bei Nichteignung rechtzeitig eingeleitet werden. Den institutionellen Beratungsorganen kommt die Aufgabe zu, die Studierenden in ihrer Selbsteinschätzung zu unterstützen und ihnen Entscheidungshilfen zu geben.

Die Studierenden äussern sich dazu wie folgt:

Es ist unbestreitbar, dass sich ein Laufbahnwechsel in der nachmaturitären LehrerInnenbildung, die sich auf eine allgemeine Studienberechtigung abstützt, ungleich leichter realisieren lässt als in der seminaristischen Form der Ausbildung, die Allgemeinbildung und Berufsbildung vernetzt. Sofern diese Struktur mit ihrer Frührekrutierung zu erhalten ist, muss sie sich hinfür in zwei Phasen gliedern. Die für eine berufliche Ausbildung ungeeigneten SchülerInnen, die jedoch die erste, vorwiegend allgemeinbildende Phase mit gutem Erfolg bestanden haben, sollten damit die Voraussetzung zur Hochschulzulassung erfüllen. Nur wenn dem so ist, wird ein Wechsel der Studienrichtung unter Anerkennung der erbrachten Leistung möglich sein. Sinnlos wäre es, den Hochschulzugang weiterhin von der schulpraktischen Bewährung und damit vom Bestehen der pädagogischen und schulpraktischen Berufsbildung abhängig zu machen.

Die geleitete, teilautonome Schule: ein Lebensraum und eine Wirkungseinheit - desgleichen das Lehrerbildungsinstitut

Eine Schule, die Lebensraum und nicht allein Lehranstalt sein will, muss eine humane Schule sein. Ist sie das? Die Studenten stellen Fragen:

Die Humanwissenschaften beschäftigen sich seit eh und je mit dem Lernen und Reifen des Menschen und im Zusammenhang damit mit der schulischen Erziehung und Bildung, und so fragt es sich, warum die Schulen nicht humaner, solidarischer, freundlicher, durchlebter und lebensnäher sein wollen oder es werden können.

Sie geben sich indessen zuversichtlich:

Vielleicht kommt einmal die von so vielen herbeigesehnte Zeit, in der die Schule nicht mehr die grosse "Erledigungsmaschinerie" (Rumpf 1986, 46), nicht mehr "Zivilisierungsinstrument" (Rumpf 1986, 20), nicht mehr "Belehrungsstätte" (v.Hentig 1993, 16) und "Entzauberungszentrale" oder "Entmischungseinrichtung" (Rumpf 1986, 83) ist!

Damit die Schule sein kann, was sie sein will, müssen strukturelle Bedingungen geschaffen werden, die eine enge Zusammenarbeit unter den Lehrenden, zwischen Lehrkräften und Eltern, aber auch zwischen Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schülern nicht nur ermöglichen, sondern fordern:

In der zunehmend komplexen Welt wird die Zusammenarbeit immer wichtiger. Das gilt ebenso für die Lehrenden und Lernenden. Es wäre freilich trügerisch, zu glauben, Bereitschaft und Befähigung zur Kooperation könnten einfach dadurch geschult werden, dass die SchülerInnen vermehrt in Gruppen arbeiten. Viel wichtiger ist es, dass man darum bemüht ist, eine Interaktionskultur zu schaffen. Diese sollte das Umfeld der Bildungsinstitution (z.B. Fachleute, an Volksschulen die Eltern) miteinbeziehen. Teamarbeit will vorgelebt sein. Nur dann, wenn die Studierenden die Dozentinnen und Dozenten als kooperatives Team erleben, lassen sich die Schlüsselqualitäten des Kooperierens und der teamgeleiteten Einzelarbeit entwickeln und die auf sie hinweisenden Lernziele erreichen. Zusammenarbeit will praktiziert sein, damit sie gelernt wird - auch in der LehrerInnenbildung! Erst wenn dem so ist, ist es gerechtfertigt, von ganzheitlicher, verhaltenswirksamer Bildung zu sprechen. Es ist wichtig, dass die Zusammenarbeit fest institutionalisiert ist und dass sie nicht nur dann stattfindet, wenn zwingende äussere Umstände dies unumgänglich machen. Sie muss zum Arbeitsprinzip aller und fester Bestandteil des Lehr- und Lernalltags werden. An Volksschulen könnte man zum Beispiel im Wochenplan verbindliche Zeiten festlegen, in denen sich die LehrerInnen zusammensetzen, um Erfahrungen auszutauschen, um miteinander Unterricht zu planen und gemeinsam Projekte zu organisieren.

Was kann die "neue Schule" als ganzheitlicher Erfahrungs- und Lebensraum erwirken?

Das Schulleben kann negativen ausserschulischen Milieueinflüssen die Stirn bieten und Chancen für Entspannungs-, Regenerations-, Interaktions- und Kommunikationsräume eröffnen.

Darum sollte sich die Grundausbildung der Lehrkräfte nach Meinung der Studierenden vermehrt auf jugendkundliche Erfahrungen abstützen können. Das bedingt, dass ihr ausserschulische erzieherische und/oder soziale Tätigkeiten vorausgehen oder in sie integriert werden. Wünschenswert sind im Hinblick auf die Aufgaben der interkulturellen Pädagogik auch Begegnungen mit anderen Kulturen.

Professionalisierung: Weg und Ziel der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Vom Begriff zur Sache

Von "Professionalisierung" ist in der aktuellen Reformdiskussion allenthalben die Rede. Die Studierenden beschäftigen sich mit der Frage, inwieweit und unter welchen Voraussetzungen sich ihre Ausbildung aufgrund der sie kennzeichnenden didaktischen Merkmale

- der Wissenschaftlichkeit
- des Einbezugs der praxisbezogenen Forschung
- der Anwendungs- und Handlungsorientiertheit

- der Zusammengehörigkeit und des Wechselbezugs von Theorie und Praxis
- der Exemplarität der Lernkultur

als *Professionalisierung* qualifiziert. Sie gehen der Frage nach, welche spezifische Bedeutung den Begriffen *Profession* und *Professionalisierung* zukommt, und sie stützen sich dabei auf die Kriterien, die in der Publizistikwissenschaft *Professionalität* definieren:

- Die Berufstätigkeit beruht auf einer langdauernden und anspruchsvollen theoretisch fundierten Spezialausbildung; sie ist überwiegend nicht-manuell.
- Die Aufnahme der Berufstätigkeit setzt das Bestehen einer selektiven Prüfung voraus, die weitgehend in den Händen des Berufsverbandes liegt.
- Die Berufstätigen sind in einem Berufsverband mit weitgehender Selbstverwaltung und Disziplinargewalt organisiert.
- Die Berufsangehörigen sind in der Praxis an bestimmte Verhaltensregeln gebunden, die sich der Berufsverband selber gegeben hat.

Die Definition des Begriffes Profession ist gleichermaßen vielschichtig wie die des Prozesses, der dazu führt.

"Die Profession kann Antithese zum Beruf sein. Sie kann aber auch interpretiert werden als eine besondere Art von Beruf, deren Eigenarten sich von denen anderer Berufe so merklich abheben, dass diese Berufsklasse mit dem eigenen Namen der Profession belegt und unter diesem Namen von den übrigen Berufen abgehoben wird" (Hartmann 1972). In einigen Untersuchungen werden Professionen den Berufen der Mittel- und Oberschicht gleichgesetzt: den hochqualifizierten akademischen oder freien Berufen. Zu den typischen Professionen zählen der Beruf des Anwaltes und des Arztes. Die Selbstkontrolle durch die Mitglieder der Profession selber und ihre standeseigene Disziplinargewalt ergeben sich aus der Unmöglichkeit der Ausübung einer Kontrolle über ihr hochqualifiziertes Expertenwissen durch Laien.

Hinsichtlich der Kriterien, die für die Qualifizierung eines Berufes als *Profession* bestimmend sind, ergibt sich ein Minimalkonsens in folgenden Punkten:

- Professionen wenden ein spezialisiertes, in einer systematischen Ausbildung erworbenes Wissen an und lösen komplexe Probleme.
- Die Lösung dieser Probleme ist für die Gesellschaft von zentraler Bedeutung.
- Über die Kompetenz zur Lösung dieser Probleme verfügen allein die Angehörigen der betreffenden Profession.
- Die Professionsangehörigen und ihre Berufsorganisation besitzen in der Gesellschaft einen relativ hohen Grad an Autonomie.

Die Studierenden legen in Form von Thesen fest, was sie unter der *Professionalisierung* des Lehrerinnen- und Lehrerberufs und einer entsprechend ausgerichteten Ausbildung verstehen:

Grundsatz 1

Die enge Einbindung der LehrerInnen in die Gesellschaft und ihre Verpflichtung, dem verordneten Amtsauftrag nachzukommen - so etwa im Vollzug der im Lehrplan vorgegebenen Vorschriften -, schliesst eine selbstbestimmte Ausübung des Lehrerberufes, wie sie für die Professionen merkmalshaft ist, aus. Demzufolge kann der Lehrerberuf nicht eine Profession im definierten Sinne sein. Dennoch sollen sich die Lehrpersonen als Fachleute verstehen. Sie müssen ihre spezifischen Kompetenzen über ihren Unterricht hinaus gegenüber den Eltern sowie in der Öffentlichkeit geltend machen können. Dies wird durch eine breite

Allgemeinbildung sowie eine fundierte Berufsausbildung mit hohen Standards erleichtert.

Grundsatz 2

Unter der Professionalisierung der Ausbildung der LehrerInnen verstehen wir alle Massnahmen, die zur Verbesserung der Ausbildung zum Lehrerberuf beitragen und die die berufliche Kompetenz der Lehrenden als Fachleute für das Lernen erhöhen. Dabei geht es vor allem um eine wissenschaftlich fundierte Konzeptualisierung des Lehrens und Lernens sowie der Erziehung, um eine Intensivierung des Praxisbezuges während der Ausbildung, um die Förderung der persönlichen Kompetenzen im Umgang mit den vielfältigen Aufgaben und Problemen in einem komplexen Berufsfeld und um eine breite, wissenschaftlich gestützte Fachausbildung.

Grundsatz 3

Die Professionalisierung der LehrerInnenausbildung bedingt, dass sich die Ausbildung dem Tertiärbereich zuordnet. Sie ist auf ein akademisches Niveau zu bringen. Das berufliche Selbstverständnis der LehrerInnen ist zu stärken, und das soziale Prestige des Berufsstandes ist anzuheben.

Grundsatz 4

Die Professionalisierung der Ausbildung und der Berufsaktivität der Lehrkräfte aller Stufen setzt eine fortgeschrittene persönliche Entwicklung und Reife der StudienanwärterInnen voraus. Es ist davon auszugehen, dass die berufliche Ausbildung der Lehrkräfte nach einer qualifizierten Allgemeinbildung mit Maturitätsabschluss an einer Pädagogischen Hochschule oder an der Universität stattfindet. Die Umwandlung der heutigen, im Mittelschulbereich angesiedelten Lehrerinnen- und Lehrerseminare in Gymnasien mit akzentuiert musisch-ästhetischer und/oder soziodidaktischer Ausrichtung der Allgemeinbildung setzt voraus, dass die so profilierte Maturitätsschule zur uneingeschränkten Hochschulreife führt. Sie berechtigt in gleicher Weise wie die herkömmlichen Maturitätstypen (wenn möglich aufgrund der neugestalteten MAV in gleicher Weise anerkannt) zum Eintritt in die Institute der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Der Zugang zur Berufsausbildung der Lehrerinnen und Lehrer auf dem zweiten Bildungsweg muss Leuten mit abgeschlossener Berufsausbildung, Berufspraxis und ergänzender Allgemeinbildung weiterhin möglich sein.

Wissenschaftlichkeit als Voraussetzung der Professionalisierung

Seit der Bericht "Lehrerbildung von morgen" (Müller 1975) erschienen ist, ringen wir um ein Wissenschaftsverständnis, das sich am Ziel der beruflichen Ausbildung der Lehrpersonen orientiert und deren Ziel der Erwerb der pädagogischen Urteils- und Handlungsfähigkeit ist. Dieser Expertenbericht fordert, dass die pädagogisch-praktische Gundausbildung auf *wissenschaftlichen* Grundlagen beruhe und begründet das "Prinzip der Wissenschaftlichkeit der Ausbildung" dadurch, dass "der Lehrerberuf ein auf Wissenschaft angewiesener Beruf" sei. Wissenschaftlichkeit bedeute "Besitz von Grundbegriffen und grundlegenden Konzepten", bedeute ferner "systematische, selbständige und kritische Arbeit, methodische Sicherheit und methodisches Bewusstsein" (Müller 1975, 115f).

Expliziter umschreiben die "Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen" (EDK 1993, 12, 21f) das "Ethos der Wissenschaft" und die "Wissenschaftlichkeit als Grundhaltung und Einstellung". Sie geben sich freilich mit allgemeinsten Merkmalen der "Wissenschaftlichkeit" zufrieden, klären den Sachverhalt nicht ausreichend und sind in der Postulierung des "Prinzips Wissenschaftlichkeit" begrifflich zu wenig konkret und berufsbezogen.

Was bedeutet und fordert der Wissenschaftsbezug der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Er erwirkt, dass sich die berufsrelevanten Lernbereiche in ihrer Auswahl und Darstellung den wissenschaftlichen Disziplinen zuordnen, freilich nicht wissenschaftssystematisch ausgerichtet, sondern im Sinne der Tätigkeitsorientierung auf Problembereiche bezogen. Die Ausbildung von Lehrpersonen stützt sich auf wissenschaftliche Erkenntnisse ab und führt die angehenden Lehrpersonen in die Methoden und Prozesse ihres Erwerbs und ihrer Anwendung ein. Alle Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen sollen wissenschaftliche Vorgehensweisen verstehen und praktizieren können. Wissenschaftlichkeit bedingt, dass an Lehrerbildungsinstitutionen wissenschaftlich ausgebildete Lehrbeauftragte einen Unterricht erteilen, der "einerseits dem Wahrheitsanspruch genügt, d.h. nicht Dinge vermittelt, welche vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnissen widersprechen, und welcher andererseits versucht, den neueren Stand der wissenschaftlich abgesicherten Erkenntnisse zu integrieren" (Müller 1975, 115f). Die Vermittlung von wissenschaftlichen Erkenntnissen und wissenschaftlichen Methoden fördert die kritische Selbstreflexion der künftigen Lehrerinnen und Lehrer. Sie führt zum Verständnis grundlegender Begriffe der Wissenschaft und der Konzepte des Forschens, indem sie das Lesen wissenschaftlicher Publikationen ermöglicht. Dies schafft die Voraussetzung zur "systematischen, selbständigen und kritischen Arbeit" und vermittelt "methodische Sicherheit und methodenkritisches Bewusstsein" (Müller 1975, 116). Sie bereitet die Lehrpersonen darauf vor, in der Schulentwicklung mit Wissenschaftlern zusammenzuarbeiten.

Wissenschaft hat mit Wissen zu tun

Nach herkömmlichem Verständnis ist das wissenschaftliche Wissen eingeeignet auf *rational* erworbene oder vermittelte Kenntnisse. Wissenschaft gilt als die Summe des Wissbaren, soweit es, nach Sachgebieten geordnet, den wissenschaftlichen Methoden des Erkenntnisgewinns zugänglich und somit begründbar und begründet ist. Dieses so verstandene Wissen hat in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung durchaus auch seinen Platz; es ist indessen nicht das Ganze dessen, was in der Ausbildung der Lehrkräfte wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn bedeutet und erwirkt.

Als Prozess, der Wissen schafft, versteht sich Wissenschaft in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als Vorgang der geistigen Formung der Persönlichkeit (*formatio ingenii, cultura animi*). Er vollzieht sich in der Auseinandersetzung mit sich, mit den andern und mit der Kultur, mit den tradierten Kulturinhalten, aber auch mit der in der gelebten Gegenwart immer wieder neu entstehenden Kultur. Und zugleich erzeugt der Wissenschaftsbezug der Ausbildung das Wissen, auf das sich die Lehrtätigkeit in ihrem Subjekt- und Sachbezug im sozialen Kontext abstützt. Es ist dies freilich nicht die Addition wissenschaftlich definierter, disziplinär abgegrenzter Teilkenntnisse. Es ist vielmehr ein *Bildungswissen*. Als das ist es materiales und formales Wissen, und zugleich ist es *kategoriales Wissen*. Das bedeutet, dass es auf das Ziel der *Sinnerschliessung* und *Selbstverwirklichung* hin orientiert ist.

Das aufgaben- und anwendungsbezogene Wissen, wie es in der Lehrerbildung erlernend erworben wird, schafft die Voraussetzung für kompetentes berufliches Urteilen und Tun. Es ist die Vorbedingung für das eigenständige, selbstverantwortliche pädagogische Handeln. Eine *wissenschaftliche Grundhaltung* in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern fordert neben dem erlernenden Aneignen von Wissen, das durch institutionalisierte Bildungs- und Übertragungsvorgänge vermittelt ist, den selbstgelenkten und selbstverantworteten Erkenntniserwerb: das erlebende Beobachten, das systematische Erproben, den diskursiven Gewinn von Einsichten. Sie nimmt Abstand von einer enzyklopädischen Wissenschaft und erwirkt vielmehr ein *Orientie-*

rungrwissen. Dieses schliesst ein vertiefendes wissenschaftsbezogenes Studium in Schwerpunktbereichen nicht aus. Dabei kommt den rationalen Kräften und Befähigungen nicht grössere Bedeutung zu als der sinnlichen Wahrnehmung, den Kräften des Gemüts und Gefühls, des Willens, des ästhetischen Erlebens und Gestaltens und der praktischen Tätigkeit. Eine wissenschaftsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerausbildung verknüpft die theoretischen Befähigungen mit den motivationalen, den emotionalen, den sozialen und den praktischen. Diese Methodenvielfalt und das breite Zielfeld einer mehrperspektivischen Bildung stehen dem Prinzip der Wissenschaftlichkeit nicht entgegen. Das bedingt freilich, dass sich die Wissenschaft, auf die sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung abstützt, als Grundlage der *allgemeinen Menschenbildung*, der Persönlichkeitsbildung im weitesten Sinn, und zugleich als Theoriehorizont einer zu berufsspezifischen Qualifikationen führenden *professionellen Ausbildung* versteht. Wesentlich ist, dass sie die Basis für ein lebenslanges Lernen schafft, für das Um- und Neulernen, und dass sie die individuelle Bereitschaft dazu fördert. Eine wissenschaftlich fundierte Ausbildung der Lehrenden führt durch forschendes Lernen in die Methoden wissenschaftlichen Arbeitens ein. Sie hat zudem Anteil an Projekten der *Bildungsforschung* und an der wissenschaftlich gestützten und begleiteten *Schulentwicklung*.

Die Studierenden äussern sich zum Erfordernis einer wissenschaftlichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung wie folgt:

Wichtiger als die von der Ausbildungs- und Schulwirklichkeit abgehobene Forderung der Wissenschaftlichkeit ist die wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Zusammenhang von pädagogischer Arbeit und Wissenschaftlichkeit. Generell kann die pädagogische Arbeit als Schnittstelle verschiedener Wissenschaftsbereiche betrachtet werden: der Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften, der Fachwissenschaften und des didaktischen und methodischen Wissens in den schulischen Lernbereichen. Somit müsste sich eine optimale LehrerInnenausbildung in einem interdisziplinären Forschungs- und Lernansatz niederschlagen. In neueren Lehrbereichen, wie z.B. der Umwelterziehung, mag diese Interdisziplinarität teilweise verwirklicht sein, jedoch hinkt die bestehende Forschungskultur in traditionellen Fächern hinter der gelebten Schulpraxis her und bezieht diese kaum in die Ausbildung ein.

Wissenschaftlichkeit per se ist der LehrerInnenbildung nicht angemessen. Wo es um pädagogische und sozialpsychologische Interventionen im Alltag geht, sind lediglich diejenigen wissenschaftlichen Einsichten handlungswirksam, die sich an subjektiven Theorien orientieren und in ihnen verankert sind. Die auf die pädagogische Arbeit ausgerichtete Wissenschaft muss die beteiligten Individuen einbeziehen. "Es liegt (freilich) im Wesen der Subjektivität begründet, dass sie nicht ohne weiteres objektivierbar ist, d.h. nicht einfach funktional beschrieben werden kann. Indem aber das Subjekt seiner gleichsam technologisch betrachtbaren Vergegenständlichung entgegen möchte, entzieht es sich zugleich der Anwendung einer systematisch-analyisierenden Untersuchungsstrategie bzw. nomologischen Erklärungsweise nach dem Vorbild der Naturwissenschaften" (Jütemann 1992, 121).

Eine "wirkliche und vitale" Ausbildung in den Erziehungswissenschaften (Dewey 1904) versteht sich als geistige Auseinandersetzung mit den Erziehungsrealitäten. Diese findet nach Dewey dauernd statt. In einer Laborkonzeption der LehrerInnenbildung ("laboratory point of view") müssten die Studierenden durch die eigene Neugier an die Wissenschaft herangeführt werden. Wollten wir uns an Deweys handlungsorientiertes, von der Berufswirklichkeit ausgehendes Wissenschaftsverständnis zurückerinnern und uns seine Leitgedanken zu eigen machen, könnte dies im schweizerischen Bildungswesen auf allen Stufen einiges an Veränderungen auslösen.

Forschendes Lernen

Die Pädagogische Hochschule St. Gallen bindet die berufsfeldbezogene Forschung in die Ausbildung der Lehrkräfte für die Sekundarstufe I ein. Sie weist die Bedeutung und Wirkung dieses Einbezugs u.a. damit aus, dass die Forschung

- in einem produktiven Spannungsverhältnis zur Lehre steht, indem sie neue Perspektiven erschliesst und Innovationen einleitet,
- in interdisziplinärer Problembearbeitung die einzelnen Ausbildungsbereiche und die in ihnen Lehrenden zusammenschliesst,
- die Lehrenden und die Lernenden zur Zusammenarbeit veranlasst und beide am Fortschreiten der wissenschaftlichen Erkenntnisse und ihrer Anwendung teilhaben lässt,
- auf der Grundlage des Wissens und Verstehens ein aufgeklärtes Handeln ermöglicht und dieses Handlungswissen Veränderungen zugänglich macht,
- die Lehrerinnen- und Lehrerbildung selber zum Gegenstand des Forschens und damit ständiger Überprüfung macht.

Das Erfordernis, dass den Fachhochschulen und mit ihnen auch den Pädagogischen Hochschulen - in ihrer Mittelstellung zwischen den Universitäten und den durch Bundesgesetz geregelten Fachhochschulen - die Aufgabe der anwendungsbezogenen Forschung überbunden ist, erschliesst der Lehrerinnen- und Lehrerbildung neue Dimensionen und lässt sie aktiv teilhaben an der Schulentwicklung.

Die Tätigkeit der Forschungsstelle der Pädagogischen Hochschule St. Gallen ist in diesem Zusammenhang zu sehen; ebenso die Schaffung der Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik am Sekundarlehramt der Universität Bern.

Zum Verhältnis von Wissenschaft und Alltagstheorie

Die Frage nach dem Verständnis der Wissenschafts- und Forschungskultur in der Lehrerbildung hat die Studierenden herausgefordert, über das Verhältnis von Wissenschaft und Alltagstheorien nachzudenken. Sie beziehen sich in diesem Fragezusammenhang auf eine Aussage Uri Bronfenbrenners, die sie für den Wissenschaftstheorie-Diskurs als kennzeichnend werten: "Wenn man die Dinge verstehen will, muss man sie ändern" (Bronfenbrenner 1978). In der Erörterung dessen, was damit gemeint ist, halten sie fest, was sie im Hinblick auf ein berufsrelevantes Wissenschaftsverständnis als wesentlich werten.

Sie schreiben:

Am Beginn des Erkenntnisprozesses steht die Praxis. Das aktive Eingreifen in die Welt erweitert das theoretische Wissen. Praxis und Theorie sind nicht etwas Fixes, sie sind nicht sozusagen naturgesetzlich determiniert, sondern beide sind form- und veränderbar. Die Wissenschaftstheorien sind mitbestimmt durch die Wirklichkeit, auf die sie sich beziehen. Die Art, wie wir diese Wirklichkeit wahrnehmen, ist ihrerseits geprägt durch unser Vorwissen, durch unser Menschenbild und das sich in uns entwickelnde subjektive Wissenschaftsverständnis. Bronfenbrenner sagt, dass sich Theorie und Praxis gegenseitig bedingen und ausdifferenzieren. Das lenke den Erkenntnisprozess. Damit gelangt er an die Grenze der Generalisierbarkeit von Wissenschaft sowie an die Grenze des intersubjektiven Verständnisses und der Objektivierbarkeit der Wahrnehmung der Welt.

In der kognitiven Forschung, speziell in den Untersuchungen der propositionalen Netzwerke, Schemata und Skripts, kann einerseits der individuelle Aufbau und die subjektive Repräsentation von Wissen erklärt werden; andererseits zeigen auch Problemlöseverfahren, die in jedem menschlichen Reflexionsprozess auftreten, wie stark sich Menschen auch als Wissenschaftler auf ihre eigenen Heuristiken verlassen. In der Mehrzahl der Fälle geschieht dies auch aus rein praktischen Gründen. Auch wissenschaftlich Forschende lassen sich des öftern von alltäglichen Denkmustern leiten. Das wertet die Wissenschaft nicht ab, sondern es wertet die Alltagstheorien auf. D.h., je mehr die Wissenschaftler ihrem persönlichen Alltag und dem in ihm praktizierten Theorie-Praxis-Austausch verhaftet sind, umso eher wird es möglich sein, ein auf die bestehende Kultur anwendbares Handlungswissen zu schaffen. Daher ist es hoch bedeutsam, dass die WissenschaftlerInnen praxiserfahren sind. Der wissenschaftliche Erkenntnisgewinn findet übrigens nicht ausschliesslich an Universitäten statt. Manchmal wird er dort sogar durch ein falsches Wissenschaftsdogma gehemmt. Wissenschaft findet sich überall dort, wo der Alltag reflektiert wird. Somit auch im Schulzimmer. Die Trennwände, die wir zwischen den WissenschaftlerInnen und den "nur Praktikern" errichtet haben, sind wohl "just a matter of mind".

Die Zusammengehörigkeit von Theorie und Praxis

Eine noch so gute wissenschaftliche Fachausbildung reicht für eine Professionalisierung der LehrerInnenausbildung nicht aus. Hochentwickelte Kenntnisse und Fertigkeiten in einer Wissenschaftsdisziplin bedeuten nicht, dass man diese volksschul- und stufengerecht vereinfacht weitergeben kann. Darum ist z.B. ein fachlich ausgezeichnet qualifizierter Physiker bei weitem noch kein guter Lehrer, eine fachwissenschaftliche Expertin in Mathematik keine Mathematiklehrerin. Desgleichen ist eine ausschliesslich theoriegelenkte Berufsbildung unzureichend. Theoretisches Wissen, das keinen Anwendungsbezug kennt, wird nicht umgesetzt. Es ist in der Praxis wirkungslos und bleibt als gedankliches Konstrukt ohne Handlungsrelevanz. Was die Theorie lehrt, muss in der Praxis, in Praktika, Übungsschulformen, Fallstudien, Hospitationen, im Microteaching und in Projekten angewandt, ausprobiert und bezüglich seiner Handlungswirksamkeit überprüft und evaluiert werden. Das auf das theoretische Bezugswissen abgestützte unterrichtliche Handeln wird vor diesem Bewusstseinshorizont beobachtet und reflektiert.

Ein Gleiches gilt für die didaktische Gestaltung des Lehrerinnen- und Lehrerstudiums. Es ist an den Institutionen, die Lehrpersonen ausbilden, an Universitäten und pädagogischen Hochschulen, unzulässig, einseitig auf vorlesend-dozierende Art zu lehren und andere Lehrmöglichkeiten und Lernformen bloss theoretisch abzuhandeln. Die darbietenden und vermittelnden Lehrformen sind durch ein reiches Repertoire an erweiterten Lernaktivitäten zu ergänzen. Die Unterrichtsformen, die in der Lehrerbildung praktiziert werden, dürfen nicht hinter den Lernformen der Volksschule und ihren differenzierenden und individualisierenden Lehr- und Lernmethoden zurückstehen. Ihre bewusste Anwendung in der Ausbildung prägt das spätere Lehrverhalten der Berufsanwärterinnen und -anwärter im eigenen Tun mindestens ebenso stark wie die Inhalte der verbal vermittelten didaktischen Theorie. Darum soll sich auch die fachwissenschaftliche Ausbildung auf die Bedürfnisse des Berufes ausrichten und in ihrer didaktischen Gestaltung modellhaft sein, erfahrungsnah, in der Wahl bildungsrelevanter Inhalte exemplarisch und zu selbsttätigem Lernen anleitend. An wenigen, sorgfältig ausgewählten Lerngegenständen sollen die Studierenden in die Tiefe gehen und gründlich werden. Das bedingt, dass sich die Ausbildung auf das Wesentliche beschränkt und den Studierenden Zeit gibt für ein Verweilen in den Problemkreisen des Themas.

In prägnanten Postulaten fassen die Studentinnen und Studenten zusammen, wie sie sich den Wechselbezug von theoretischer und praktischer Ausbildung wünschen, wie

sich in der Berufspraxis der Lehrenden das Tun und das Reflektieren des Tuns, das Wissen und Handeln aufeinander beziehen und wie Theorie und Praxis in ihrer Integration zusammenwirken sollten:

Grundsatz 1

Denken und Handeln bedingen sich gegenseitig. Das Verständnis dieses Zusammenhangs entwickelt sich im eigenständigen Sich-Vertiefen in Sachverhalte, im Einüben beruflicher Tätigkeiten, die dem aktuellen Stand der Wissenschaft entsprechen, im Entwickeln, Anwenden und Reflektieren eigener Methoden.

Grundsatz 2

Die Lehrperson wird ihren Unterricht in der Form ausüben, wie sie ihn aufgrund der eigenen Lernbiografie kennengelernt und erlebt hat. Der Didaktikunterricht bricht diese Prägungen verhaltenswirksam auf, wenn er sich in den Lehrinhalten und in den Lehr- und Lernformen als in sich kohärent erweist und nichts anderes lehrt, als er selber tut. Darum sollen die Lehr- und Lernformen nicht dozierend vorgestellt und erläutert, sondern erfahren werden, und das nicht allein in Praktika, sondern ebenso in der exemplarischen didaktischen Gestaltung der Lehrveranstaltungen. Zudem macht die Ausbildung in theoriebegleitenden Übungen und Praktika erfahrbar, was sie thematisiert und propagiert.

Grundsatz 3

In die LehrerInnenbildung werden verschiedene (auch neuere und erweiterte) Lernformen, z.B. die des offenen Lernens, des handlungsorientierten Lernens und des Projektlernens, einbezogen. Die Konzentration auf wenige Themenkreise schafft die Voraussetzungen für diese zeitintensiven Lernformen. Das Erfahren, das Kennenlernen, das Studieren und das Üben der sehr unterschiedlichen Lernformen braucht Zeit, hilft aber dem Studenten und der Studentin, sich über die Vor- und Nachteile dieser Lernformen bewusst zu werden und diese in der Praxis differenziert einzusetzen.

Grundsatz 4

In der LehrerInnenbildung werden in allen Lernbereichen, auch in den fachwissenschaftlichen Studien, die Lernziele offengelegt und dem Studenten/der Studentin die Aufbau- und Gestaltungsprinzipien sowie die Prozessverläufe des Lehrens und Lernens transparent gemacht. So kann das Gelernte leichter in die eigene Tätigkeit umgesetzt und das Wissen handlungswirksam werden.

Grundsatz 5

Konkretes Analysieren hilft die Fähigkeiten zu entwickeln und zu üben, die später im Beruf nötig sind, z.B. die Selbstbeurteilung der Lernenden und die Schülerbeurteilung durch die Lehrenden. Im Umgang mit Lernenden haben die angehenden Lehrpersonen die Möglichkeit, ihr eigenes Handeln und Verhalten zu beobachten und zu reflektieren. Der Analyse von Situationen, Prozessen, Konflikten sowie der Selbstwahrnehmung ist besondere Aufmerksamkeit zu schenken.

Grundsatz 6

Der Unterricht in der LehrerInnenbildung ist ein gemeinsamer Lernprozess, in dem sich Geben und Nehmen die Waage halten. LehrerInnen und StudentInnen bilden ein Team. In Teams werden Ideen entwickelt, Lernziele bestimmt, Probleme fächerübergreifend angegangen, außerschulische Lernorte einbezogen usw. Die Führungsverantwortung wird abwechselungsweise von allen getragen. Dadurch finden alle Beteiligten Gelegenheit, sich auf ihre Weise einzubringen und Gedanken mit anderen auszutauschen. Der Student und die Studentin lernen im Team zu arbeiten und wachsen in ihre spätere Rolle als Lehrpersonen langsam hinein.

Spezialisierung im Schuldienst

Diversifizierung der Berufsrolle

Die Studentinnen und Studenten regen an, dass in der Fort- und Weiterbildung Massnahmen getroffen werden, damit sich Lehrpersonen auf die Übernahme spezieller Funktionen im weiten Spektrum der pädagogischen und sozialen Berufsaufgaben vorbereiten können:

Innerhalb des Bildungswesens bestehen vielfache Möglichkeiten, die beruflichen Aktivitäten der Lehrkräfte durch Rollen- und Funktionswechsel anzureichern. In der Diversifizierung ihrer Berufsrolle können Lehrkräfte je nach Eignung und Interesse spezifische Funktionen übernehmen. Dank einer funktionspezifischen Weiterbildung muss es möglich sein, sich als Praxislehrkraft, für das Inspektorat, für Tätigkeiten in der Schulleitung, für die Betreuung der Junglehrer, für die Mitarbeit in Reformprojekten, für die Herstellung von Lehrmitteln und für die Arbeit in LehrerInnenorganisationen zu qualifizieren. Wer solche Aufgaben übernimmt, sollte dies aufgrund echter Interessen und Fähigkeiten tun. Die neue Funktion sollte die Ausübung des Berufes bereichern. Sie darf nicht bloss der Gehaltsaufbesserung wegen angestrebt werden. Diese Funktionswechsel sind zu erleichtern und zu fördern. Sie dürfen nicht durch Lohnneinbussen während der Vorbereitung auf die Übernahme neuer Aufgaben gehemmt oder abgeblockt werden. Wer sich so in seinem Berufsfeld weiterbildet und im Laufe seiner Berufstätigkeit besondere Aufgaben übernehmen kann, läuft weniger Gefahr, in der Routine zu erstarren oder sich dem Burnout-Syndrom auszuliefern.

Der Arbeitgeber ist verantwortlich für die Bereitstellung der finanziellen und rechtlichen Grundlagen, auf die sich die berufliche Umorientierung der Lehrpersonen beziehen kann. Den Lehrpersonen müssen Institutionen der Berufs- und Laufbahnberatung zur Verfügung stehen. In Absprache mit den Schulbehörden bleibt die bisherige Stelle während der Umorientierungs- und Weiterbildungsphase gesichert.

Dies ist eine Dimension der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die im Kontext der sich wandelnden gesellschaftlichen Handlungsbedürfnisse an Bedeutung gewinnt. Lehrkräfte können nicht länger "Spezialisten der Unspezialisiertheit" sein. Darum bahnt sich auch auf der Primarstufe eine Entwicklung vom Allrounder und "Alleskönner" zur Fachgruppenlehrkraft an. Es ist nach der Grundausbildung, die sich hinfort im Stufenbezug am SchülerInnen- und Schüleralter orientiert und ihre Inhalte auch für Primarlehrkräfte nicht mehr durchgehend auf alle Lernbereiche ausdehnt, der Fort- und Weiterbildung übertragen, die Aufgabe wahrzunehmen, die Funktionen der Lehrenden durch ihre Spezialisierung zu professionalisieren. Wie dargelegt, soll auf diesem Weg eine auf die Grundausbildung und auf berufspraktische Erfahrungen abgestützte Höherqualifikation der Lehrpersonen erwirkt werden. Es geht im besonderen darum, sie durch den Erwerb zusätzlicher Kompetenzen auf besondere Aufgaben im Bildungswesen vorzubereiten, so auf die der Schulleitung, der sozial- und heilpädagogischen Arbeit, der Supervision, der Beratung etc.

Ein Beispiel: der Erwerb von sozialpädagogischen Zusatzkompetenzen

Lehrerinnen und Lehrer werden heute neben ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag mehr und mehr auch als Sozialpädagoginnen/als Sozialpädagogen gefordert. Es weitet sich der Auftrag der Lehrkräfte über den engeren Schulbereich hinaus aus. Diese neuen Ansprüche an die Kompetenzen der Lehrerin/des Lehrers müssen ernst genommen und in der Ausbildung berücksichtigt werden.

Die Lehrkräfte werden zunehmend mit sozialen Problemen konfrontiert. Es sind dies durch den gesellschaftlichen Wandel bedingte Probleme (Stichwörter: Drogen, Gewalt, Ausländerfeindlichkeit, Scheidungskinder etc.), die vor der Schule keinen Halt machen, sondern immer mehr in sie hineingetragen werden.

Die ganzheitliche Sicht der zukünftigen Schule, so entnehmen wir neuformulierten Lehrplänen und gesetzlich verankerten Bildungszielen, rückt das einzelne Kind, bzw. die Schülerin/den Schüler in den Mittelpunkt. Diese Individualisierung der Schule bedingt, dass sich die Lehrkräfte mit den soziokulturellen Voraussetzungen der Lernenden, mit den Gegebenheiten ihrer häuslichen Lernanregung und -unterstützung und mit sozialen Problemen auseinandersetzen, und das in Zusammenarbeit mit KollegInnen, Eltern, Schulbehörden und mit Fachpersonen. Damit bekommt die Kooperationsfähigkeit als Dimension der Sozialkompetenz zentrale Bedeutung. Sie zu schulen ist nötig, jedoch nicht ausreichend. Lehrende müssen über sozialpädagogische und sozialarbeiterische Kenntnisse verfügen, damit sie in milieubedingten sozialen Problemsituationen nicht orientierungs- und hilflos sind, sondern aktiv in beratender und vermittelnder Funktion zur Bewältigung dieser Probleme beitragen können. In der LehrerInnenbildung müsste darum die Vorbereitung auf die fürsorglichen Aufgaben und Funktionen der Lehrpersonen mehr Gewicht bekommen. Natürlich kann es nicht darum gehen, sie zusätzlich zu ihrer Unterrichtsbefähigung zur Sozialarbeiterin/zum Sozialarbeiter zu machen, doch müsste sich in ihrer Ausbildung ein tieferes soziopädagogisches Problembewusstsein entwickeln können, damit die Lehrpersonen urteils- und handlungskompetent werden, wenn sie sich in der Klasse, in Peergruppen und im häuslichen Milieu der SchülerInnen sozialen Problemsituationen zu stellen haben.

Hilfen zur Bewältigung beruflicher Krisen

Krisen gibt es in jedem privaten und beruflichen Leben. Sie laden ein zu Besinnungshalten, zu Neuorientierungen und zum Finden von neuen Sinnhorizonten. Was kann die Ausbildung zur Krisen- und Konfliktbewältigung beitragen? Dazu meinen die angehenden Ausbilderinnen und Ausbilder von Lehrpersonen:

Die Ausbildung schafft die Voraussetzung, damit wir Krisen als Auswirkungen spannungsvoller Gegensätze zwischen der Persönlichkeit und ihrem sozialen und institutionellen Umfeld und als Folgen nicht bewältigter Probleme verstehen und sie entsprechend verarbeiten. Damit sich Krisen- und Konfliktsituationen zielgerichtet angehen lassen, bedarf es der persönlichen Stärke und Konfliktfähigkeit, aber auch institutioneller Hilfen. Wesentlich ist, dass die LehrerInnenkollegien eine gute Feedbackkultur entwickeln. Dazu kann die Supervision wesentlich beitragen. Eine besondere Beratungs- und Beistandfunktion kommt ferner der Schulleitung zu. Die Erfüllung der Aufgabe, KollegInnen in Schwierigkeiten beizustehen, den Sachverhalt zu klären und zur Bewältigung der Krise beizutragen, bedarf eines hohen Kompetenzniveaus. Darum sind in schwerwiegenden Fällen Fachleute beizuziehen.

Noch gilt es viele Probleme zu lösen

Bei allen Divergenzen der Meinungen und Konzepte ist man sich im wesentlichen einig: Die berufliche Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen ordnet sich der Hochschulebene zu. Bedingung ist freilich, dass eine bewusster wahrgenommene Wissenschaftsorientierung der Ausbildung der Pflege des Ästhetischen, des Musischen und Künstlerischen sowie der Körpererziehung genügend Raum lässt und dass sich Theorie und Praxis wechselseitig aufeinander beziehen.

Nicht geklärt ist die Frage der institutionellen Ansiedlung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Tertiärbereich. Wären die Universitäten nicht, was sie bis heute sind, und könnten sich die an ihnen Lehrenden, soweit sie es mit angehenden Lehrpersonen zu tun haben, aus ihrem verfestigten disziplinären Lehr- und Forschungsverständnis herauslösen, liesse sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Rahmen einer erziehungswissenschaftlichen und didaktischen, zugleich im Berufsbezug schulpraktisch orientierten Fakultät an die Universität verlegen. Diese Entwicklung bahnt sich in Genf an. Dort kennt man freilich seit 60 Jahren eine dreijährige nachmaturitäre Ausbildung der Lehrkräfte, die im Kindergarten und auf der Primarstufe unterrichten (integrale Lehrberechtigung für Vorschule und 1.-6. Schuljahr). Das Genfer Modell einer inskünftig vierjährigen Ausbildung der Primarlehrkräfte an der Universität mit seinem hohen Anteil an betreuten und wissenschaftlich ausgewerteten Praktika wird in der Schweiz wohl noch lange eine Einzellösung sein. In den anderen Kantonen geht es darum, selbständig oder im interkantonalen Verbund Pädagogische Hochschulen zu schaffen oder die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Hochschulkantonen den Universitäten anzugliedern. Noch besteht freilich keine einheitliche Meinung darüber, wie lange die minimale Studiendauer sein müsste. Und ebenso ist nicht voraussehen, ob die Lehrkräfte der Vorschule inskünftig zusammen mit den Primarlehrerinnen und -lehrern der Unterstufe ausgebildet werden sollen, wie dies einige Kantone planen und andere bereits realisiert haben und somit angehende Kindergärtnerinnen den gleichen Zugangsvoraussetzungen zu genügen haben wie die übrigen Lehrkräfte (Matura). Sollen die Lehrkräfte der Primarstufe in ihren Klassen alle Fächer unterrichten, oder sind sie wie ihre Kolleginnen und Kollegen der Sekundarstufe I als Fachgruppenlehrkräfte auszubilden und einzusetzen? Wie gestaltet sich die Aufnahme von Anwärtinnen und Anwärtern, die aufgrund einer anders gerichteten Ausbildung in einem praktischen Beruf tätig waren? Wie lassen sich Grundausbildung und Fort- resp. Weiterbildung im Sinne der *éducation permanente* und der *Rekurrenz* verknüpfen?

Der Fragen sind viele, und zahlreich sind die noch zu klärenden Probleme. Trotz allen Divergenzen und kantonalen Sonderlösungen scheint sich eine Harmonisierung der Studiengänge anzubahnen, nicht zuletzt dank den Empfehlungen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) zur künftigen Gestaltung der Ausbildung der Lehrkräfte der einzelnen Stufen. Diese "Empfehlungen" stützen sich auf prospektive Studien, die davon ausgehen, dass sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung inskünftig am Alter der jeweiligen Schülerinnen und Schüler orientiert, nicht an der Schulart. Für die in sich gegliederte Sekundarstufe I ist eine stufenspezifische, inskünftig nicht mehr schultypenbezogene Grundausbildung anzustreben. Zudem sollen die Standards der Berufsausbildung im engeren Sinn für alle Stufen gleichwertig, wenn auch nicht gleichartig sein. Stufenspezifische Unterschiede ergeben sich zwingend in der fachwissenschaftlichen Ausbildung und auf Grund des unterschiedlichen Alters der Schülerinnen und Schüler und ihrer differenzierten Bildungsbedürfnisse und Befähigungen. Darin sind sich jedoch alle Konzepte der Ausbildung von Lehrkräften gleich, dass die Grundausbildung lediglich die Anfangsvoraussetzungen zum selbstverantworteten Unterrichten schaffen kann. In der Folge haben sich die Lehrkräfte fortzubilden. Sie sollen ihr Grundstudium und ihre Höherqualifizierung durch Weiterbildung selbständig und flexibel gestalten können. Zu diesem Zweck sollen erbrachte Studienleistungen in einem durchlässigen Lehrerbildungssystem in weiterführenden Ausbildungen als "credits" anerkannt werden. Dies wird in einem in sich kohärenten Gesamtkonzept der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dann der Fall sein, wenn die Grundausbildung, die obligate Fortbildung und die selbstbestimmte Weiterbildung baukastenähnlich organisiert und die Curricula aufeinander abgestimmt sind.

Literatur

Bronfenbrenner, U. (1978) Ansätze zu einer experimentellen Ökologie menschlicher Entwicklung. In R. Oerter (Hrsg.) *Entwicklung als lebenslanger Prozess*, 33-65. Hamburg.- Dewey, J. (1904) The Relation of Theorie to Practice in Education. In *National Society for the Scientific Study of Education. Third Yearbook, Part I*, 9-30. Bloomington Ill. - Dewey J. (1904/1993) Die Beziehung zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 10 (3), 293-310. - Dietrich, T. (1985) Zeit- und Grundfragen der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.- EDK (1993) Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen. Dossier 24. Bern. - Hartmann, H. (1972) Arbeit, Beruf, Profession. In T. Luckmann & W.M. Sprondel (Hrsg.), *Berufssoziologie*. Köln: Kiepenheuer & Witsch. - v. Hentig, H. (1981) Vom Verkäufer zum Darsteller. Absagen an die Lehrerbildung. *Neue Sammlung*, 21 (2), 100-114. - v. Hentig, H. (1993) *Die Schule neu denken*. München/Wien: Hanser. - Herzog, W. (1994) Gesellschaftlicher Wandel und schulische Autonomie - Erneuerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung* 12 (2), 206-223. - Jütemann, G. (1992) *Psyche und Subjekt*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch. - Müller, F. et al. (1975) *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Hitzkirch: Comenius. - Rumpf, H. (1986) *Die künstliche Schule und das wirkliche Leben*. München: Ehrenwirth. - Schülerbeurteilung (1988) *Zeitschrift des Bernischen Lehrervereins*, 78 (1).

Anmerkungen zu kantonalen Reformprojekten

Alle kantonalen Reformprojekte haben das eine gemeinsam: Sie orientieren sich in der Konstitution der Ausbildungsinhalte und -methoden am *Prinzip der Wissenschaftlichkeit*. Sie wollen durch die Verbindung von Lehre und Forschung, durch forschendes Lernen und lernendes Forschen, ein aufgeklärtes, kritisch-konstruktives Verhalten gegenüber der Bildungsforschung erwirken, das die Lehrkräfte zu reflektiertem pädagogischem Handeln befähigt.

Hier seien die charakteristischen Merkmale der einzelnen kantonalen Reform- und Entwicklungsprojekte in der gebotenen Kürze erwähnt, die während des Sommersemesters 1994 am Pädagogischen Institut der Universität Zürich Gegenstand der Lehrveranstaltung von Heinz Wyss waren:

- Kanton Bern

Gesamtkonzeption der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Ausrichtung auf die Altersstufen der Schülerinnen und Schüler, Zusammenfassung der Ausbildung der Lehrkräfte für den Kindergarten und die Unterstufe, flexible Studienorganisation im Baukastensystem, integrale Angliederung an die Universität;

EDA-Projekt der Abteilung für das Höhere Lehramt: universitätsinterne Erneuerung der erziehungswissenschaftlichen, didaktischen und schulpraktischen Ausbildung der Lehrkräfte der Sekundarstufe II.

- Kanton Zürich

Lehrerinnen- und Lehrerbildung 2000: Lösungsvarianten der institutionellen Neuordnung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, ihre Zuordnung zur Universität und/oder Schaffung einer Pädagogischen Hochschule.

- Kanton Aargau

Entwicklung einer Gesamtkonzeption der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Entwicklung von Leitideen für die inhaltliche und organisatorische Gestaltung der künftigen Ausbildung der Lehrpersonen sowie Ausarbeitung eines Vorschlages für die Schaffung eines aargauischen Lehrerbildungszentrums gemäss den Empfehlungen der EDK für die Entwicklung Pädagogischer Hochschulen, Prüfung der Möglichkeiten einer interkantonalen Zusammenarbeit.

Konzeption der Ausbildung der Real- und Sekundarlehrerinnen und -lehrer am Didaktikum: Verflechtung des Lernens an der Hochschule mit dem Lernen in der Praxis, Ausbau des forschenden Lernens, disziplinübergreifende Curriculumgestaltung.

- Kanton Basel-Stadt

Neukonzeption der baselstädtischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I: vierjähriges wissenschaftliches und zugleich praxisbezogenes Studium der angehenden Fachgruppenlehrkräfte mit Lehrberechtigung an allen Schultypen und auf allen Leistungsniveaus der Stufe.

- Kanton Freiburg

Projekt Erweiterte Lehr- und Lern- und Beurteilungsformen: fallbezogene, problemorientierte Berufsbildung der Lehrkräfte für die Sekundarstufe I (vgl. den Aufsatz von Alois Niggli in diesem Heft).

- Kanton St. Gallen

Reformprojekt PHS 2000: individualisiertes Studium, Zusammenarbeit in Lernpartnerschaften und Teams, Einbezug der Forschung in die Ausbildung durch Beteiligung der Studierenden an Forschungsprojekten.

- Kanton Genf

Universitarisation de la formation des enseignants primaires: integrale Ausbildung aller Lehrkräfte vom Kindergarten bis zum 6. Schuljahr in einem vierjährigen Studium an der Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education der Universität Genf. Abschluss der Grundausbildung der Primarlehrkräfte mit einer "licence en sciences de l'éducation avec mention enseignement".