

Wild-Näf, Martin

Ausbildungstyp oder Ausbildungsgang? Kritische Überlegungen zur Frage der "richtigen" Struktur der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 15 (1997) 1, S. 38-48



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Wild-Näf, Martin: Ausbildungstyp oder Ausbildungsgang? Kritische Überlegungen zur Frage der "richtigen" Struktur der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 15 (1997) 1, S. 38-48 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-133440

in Kooperation mit / in cooperation with:

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

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

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

ISSN 2296-9632

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

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Ausbildungstyp oder Ausbildungsgang?

Kritische Überlegungen zur Frage der "richtigen" Struktur der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern¹

Martin Wild-Näf

Auf der Folie der aktuellen Reformdiskussionen um die zukünftige Struktur der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird in diesem Beitrag kritisch nach dem Bezugspunkt dieser Diskussionen gefragt. Dazu werden in einem methodisch orientierten ersten Teil Schwierigkeiten in der begrifflichen Fassung und der argumentativen Unterstützung des Konstrukts "Ausbildungstyp" diskutiert. In einem zweiten Teil werden auf zwei verschiedenen Wegen Unterschiede zwischen verschiedenen Ausbildungsstrukturen empirisch untersucht. Der eine Weg führt über die Analyse von Individualdaten, der andere über aggregierte Ausbildungsmittelwerte. Die Resultate beider Analysen sind nur in einem allgemeinen Sinn interpretierbar. Es zeigt sich jedoch, dass die Ebene der einzelnen Ausbildungen gegenüber derjenigen von Ausbildungstypen vermutlich einen grösseren Wert für die Erklärung von Ausbildungsunterschieden besitzt. Der Beitrag schliesst mit einem Plädoyer für eine verstärkte Unterstützung der konzeptuellen Arbeit zur zukünftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch theoretische und empirisch-vergleichende Forschung.

Die aktuelle bildungspolitische Diskussion um die Frage der zukünftigen Struktur der Ausbildung von Lehrkräften wirft in der Schweiz hohe Wellen (vgl. Wyss, 1996). Die dabei vertretenen Interessenstandpunkte sind höchst divergent: Während die einen für die Beibehaltung des seminaristischen Weges in der Ausbildung von (Primar-) Lehrkräften votieren, streiten die anderen für eine nachmaturitäre Ausbildungskonzeption (vgl. Beck, 1994; Beck, 1996; Criblez & Hofer, 1996; Hügli, 1994; Kuratle, 1996; Strittmatter, 1996; Wyss, 1992). Selbst im Lager der Befürworter einer nachmaturitären Lehrerbildung sind die Positionen verschieden: Es wird darum gerungen, ob die Lehrerbildung an Fachhochschulen oder an den Universitäten angesiedelt werden soll (vgl. Hügli, 1996; Oelkers, 1993; Oser, 1996; Reusser, 1996). Im Zentrum dieser Diskussionen um die zukünftige Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung steht die Frage, nach welchen Regeln die zukünftige Lehrerinnen- und Lehrerbildung organisiert werden soll. Dabei werden Strategien gesucht, die eine grundsätzliche Strukturierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in bezug auf ihren systematischen Ort im Bildungssystem (Sekundarstufe II oder tertiärer Bildungsbereich), Vorbildungsansprüche, Curriculum etc. erlauben.

Unterschiedliche Positionen bei der Beantwortung der Frage nach der angemessenen zukünftigen Ausbildungsstruktur der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung können nur eingenommen werden, wenn die zur Diskussion stehenden Konzeptionen verglichen, bewertet und beurteilt werden. Diese bildungspolitischen Beurteilungen fussten bis anhin vor allem auf normativen Argumentationen, was zur Frage führt, ob nicht vielleicht aus empirischer Sicht eine Klärung der aufgeworfenen Fragen erwartet werden könnte. Da zum Beispiel bereits heute seminaristische und nachmaturitäre Ausbildungen für angehende Primarlehrkräfte existieren, könnte untersucht werden,

¹ Dieser Beitrag basiert auf einem Referat, welches im Rahmen der von der "Aebli Näf Stiftung zur Förderung der Lehrerbildung in der Schweiz" am 1. November 1996 organisierten Tagung "Über gegenwärtige und zukünftige erwünschte Wirkung von Lehrerbildung" in Zürich gehalten wurde.

ob zwischen diesen zwei Gruppen unterschiedliche Ausbildungseffekte festzustellen sind. Im Rahmen des Nationalfondsprojektes "Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz" hat sich diese Möglichkeit des Vergleichs von verschiedenen Ausbildungsstrukturen im Hinblick auf unterschiedliche Ausbildungseffekte ergeben. Der folgende Beitrag bezweckt, in einem ersten methodisch orientierten Abschnitt aufzuzeigen, welches die Schwierigkeiten sind, die sich der bildungspolitischen Diskussion und der empirischen Forschung stellen, wenn sie versucht, verschiedene Ausbildungsstrukturen miteinander zu vergleichen. In einem zweiten Teil wird exemplarisch der Versuch unternommen, auf empirischem Wege Unterschiede zwischen Ausbildungsstrukturen aufgrund von Qualitätseinschätzungen einzelner Ausbildungsfächer zu eruieren. Dabei werden zwei verschiedene Lösungsansätze analysiert. Es werden zum einen Individualdaten von Studierenden und zum anderen aggregierte Mittelwerte von Ausbildungsgängen im Hinblick auf Unterschiede zwischen verschiedenen Ausbildungsstrukturen geprüft.

1. Begriffliche Probleme im Zusammenhang mit der Diskussion um Ausbildungsstrukturen

Bei einer methodischen Herangehensweise an das geschilderte Problem stellt sich als erstes die Frage, welches denn eigentlich der zur Diskussion stehende Gegenstand ist. Dabei stellt man fest, dass phänomenologisch gesehen der Begriff "Ausbildungsstruktur" nur sehr schwer festzumachen ist. Identifizierbar sind Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die einen oder verschiedene Ausbildungsgänge für zukünftige Lehrkräfte anbieten. Zum Beispiel wird an einer Institution ein Ausbildungsgang für Personen angeboten, die Primarlehrkräfte werden wollen und einen Volksschulabschluss besitzen. Daneben besteht jedoch in vielen Kantonen häufig an derselben Institution ein Ausbildungsgang, der ebenfalls zum Berufsziel Primarlehrkraft führt, als Vorbedingung jedoch eine Matura voraussetzt. Als weiteres Beispiel können die Universitäten Zürich, Bern und Freiburg genannt werden, die sowohl eine Ausbildung für Lehrkräfte der Sekundarstufe I als auch der Sekundarstufe II anbieten (vgl. Abb. 1). Wenn nun Diskussionen um Ausbildungsstrukturen geführt werden, geht es nicht um eindeutig lokalisierbare Institutionen oder Ausbildungsgänge. Aufgrund von meistens nicht explizit genannten Bedingungen, wie zum Beispiel der Art des Berufsziels oder des systematischen Ortes eines Ausbildungsganges im Bildungswesen, wird um mehrere Ausbildungsgänge eine Klammer geschlossen, die sie als derselben Ausbildungsstruktur zugehörig bezeichnet.

Sowohl der empirischen Forschung als auch der konzeptuellen bildungspolitischen Diskussion stellt sich nun dasselbe Problem. Ein Vergleich von Ausbildungskonzeptionen setzt Kategorien voraus, welche identische Ausbildungskonzeptionen zusammenfassen. Angesichts der Heterogenität der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist jedoch zu fragen, wie gross der gemeinsame Nenner innerhalb dieser Kategorien, ich werde sie im weiteren "Ausbildungstypen" nennen, ist. Kann zum Beispiel von "der" Kindergärtnerinnenausbildung gesprochen werden, wenn man weiss, wie verschieden die einzelnen Ausbildungsgänge ausgestaltet sind, die zusammen den Ausbildungstyp "Kindergarten" bilden? Neben der Gemeinsamkeit des selben Berufsziels und systematischen Ortes existieren in bezug auf Lehrplan, Ausbildungsorganisation etc. viele Unterschiede zwischen diesen Ausbildungsgängen, was es fragwürdig macht, sie in einer Kategorie zusammenzufassen. Die Bedingungen,

² Eine Übersicht über diese Heterogenität in bezug auf Grundstruktur, Fächervielfalt, Eingangsvoraussetzungen etc. vermittelt Badertscher (1993).

aufgrund derer die Ausbildungstypen konstruiert werden, definieren die in einem Ausbildungstyp zusammengefassten Ausbildungsgänge nur zu einem kleinen Teil.

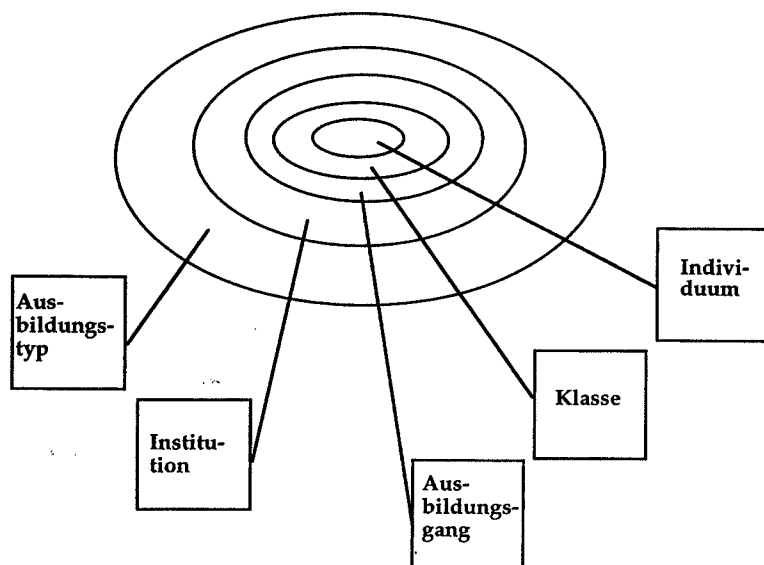


Abbildung 1: Verschiedene Aggregationsebenen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Dazu stellt sich das Problem, dass viele Institutionen verschiedene Ausbildungsgänge für Lehrkräfte unterschiedlicher Stufen anbieten. Ausbildungstypen sind jedoch operational definiert nicht die Aggregation einzelner gleichartiger Institutionen, sondern gleichartiger Ausbildungsgänge. Kategorienscharfe Ausbildungstypen sind aber nur dann zu konstruieren, wenn ein Ausbildungstyp zugleich eine Institution darstellt. Sobald Ausbildungsgänge einer Institution in verschiedenen Ausbildungstypen enthalten sind, entstehen Interpretationsschwierigkeiten, weil in den verschiedenen Kategorien Effekte ein und derselben Institution enthalten sind. Als Fazit ist zu ziehen, dass sowohl die bildungspolitische Diskussion als auch die empirische Forschung über verschiedene Typen von Ausbildungen für Lehrerinnen und Lehrer einen Bereich betreffen, der so eindeutig und abgegrenzt gar nicht existiert.

Diese Ebene der Ausbildungstypen ist jedoch nicht nur begrifflich schwierig zu fassen. Auch viele der Argumente, welche im unterstützenden oder kritisierenden Sinn darauf bezogen werden, halten einer kritischen Analyse kaum stand. Das grösste Problem dieser Argumente besteht darin, dass ein grosser Erklärungsabstand zwischen der Ebene des Phänomens und der Aussageebene besteht. Zum Beispiel werden Aussagen über Ausbildungstypen getroffen, wenn behauptet wird, dass eine möglichst frühe Begegnung mit dem Lehrberuf besonders motivierend wirkt oder dass der Berufsentscheid von Personen mit Matura zielbewusster sei. Wenn nun auf empirischer Basis Antworten auf die zugrundeliegende Frage gesucht werden, welche Folgen der Anspruch einer Matura als Vorbildung auf die Zusammensetzung der Studierenden an Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat, sind sozialstatistische Daten auf der Individualebene zu erheben. Im Falle der Lehrerinnen- und Lehrerbildung liegt je-

doch zwischen der Individualebene der Studierenden als weitere Aggregationsebenen die Klasse oder Gruppe, in welcher ein Unterricht stattfindet, der Ausbildungsgang, der mehrere Jahrgangsklassen umfasst und die Institution, die einen oder mehrere Ausbildungsgänge anbietet (vgl. Abbildung 1). Inwiefern die Klasse, der Ausbildungsgang und die Institution die Interaktion zwischen Individualebene und Ebene des Ausbildungstyps beeinflussen, bleibt ungeklärt.

Die bisherige Darstellung hat zu zeigen versucht, dass sich im Zusammenhang mit der Reformdiskussion um die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz begriffliche und argumentative Schwierigkeiten um die "Ausbildungstypen" stellen. Nach diesen methodischen Überlegungen wird im folgenden exemplarisch eine empirische Annäherung an die Frage der Ausbildungstypen versucht und die Frage gestellt, auf welchem Wege sich aus empirischer Sicht Unterschiede zwischen Ausbildungstypen untersuchen lassen. Als Beispiel wird die Frage gestellt, ob sich aus der Perspektive von Studierenden an Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zwischen verschiedenen Ausbildungstypen Unterschiede in der Qualität der berufswissenschaftlichen und berufspraktischen Ausbildung feststellen lassen.

2. Beurteilungsunterschiede zwischen Ausbildungstypen aufgrund von Individualdaten

Im Rahmen des Nationalfondsprogrammes "Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz" wurden Studierende im Moment des Abschlusses ihrer Ausbildung mittels Fragebogen in verschiedener Hinsicht befragt (vgl. zu den Fragebereichen der Studierendenbefragung die Beschreibung von Criblez in diesem Heft). Sowohl im Bereich der berufswissenschaftlichen Ausbildung mit den Fächern Allgemeine Didaktik, Pädagogik und Psychologie als auch im Bereich der berufspraktischen Ausbildung wurde den Studierenden je ein ganzer Katalog von Einzelfragen³ gestellt, und zum Schluss wurden die Studierenden zusätzlich um eine Globalbeurteilung des Faches gebeten. Die Abbildung 2 zeigt das Muster, nach dem nach einer solchen Globalbeurteilung gefragt wurde. Diese drei Beurteilungsfragen aus der berufswissenschaftlichen und die eine Frage aus der berufspraktischen Ausbildung sollen im folgenden als abhängige Effektvariablen dienen, um feststellen zu können, ob sich zwischen verschiedenen Ausbildungstypen Unterschiede hinsichtlich der Beurteilung der Ausbildungsqualität feststellen lassen.

Wie schätzen Sie die Qualität der Ausbildung im Fach X an Ihrer Ausbildungsinstitution ganz allgemein ein?

- ₁ sehr schlecht
- ₂ schlecht
- ₃ mittelmässig
- ₄ gut
- ₅ sehr gut

Abbildung 2: Fragemuster für die Gesamtbeurteilung im Ausbildungsbereich X

Während sozialstatistische Daten in der Regel ein zuverlässiges Bild über die Zusammensetzung einer Stichprobe ergeben, stellen sich bei der Auswertung subjektiver Einschätzungsdaten einige spezifische Probleme (Kromrey, 1994a; Kromrey, 1994b).

³ Detaillierte Auswertungen aufgrund dieser weiteren, spezifischeren Fragen sind vorgesehen. Ein Artikel zur Methodenkultur in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist in Vorbereitung.

Die Frage an Studierende nach der Einschätzung von Unterrichtsqualität zum Beispiel ist im Kern eine Frage nach der Akzeptanz dieses Unterrichts. Diese Akzeptanz bietet sicherlich wichtige Informationen, weil sie Auswirkungen auf den Lernprozess und das Lernresultat hat. So wird eine angehende Lehrkraft die im Didaktikunterricht erworbenen Kenntnisse später vermutlich eher einsetzen, wenn sie von der Qualität des Didaktikunterrichts überzeugt ist. Allerdings ist zu beachten, dass der Grad der Akzeptanz nicht nur von der wahrgenommenen Unterrichtsqualität, sondern von vielen weiteren Faktoren abhängen kann. Kromrey (1994b, S. 156) nennt als Beispiele das persönliche Interesse an einem Fach, den Prüfungserfolg, individuelles Studierverhalten oder Studierenerfahrung.

Ein weiteres Problem stellt die Tatsache dar, dass bei Qualitätseinschätzungen ein beträchtlicher Ausstrahlungseffekt existiert. Die Antworten auf einzelne Items werden nicht unabhängig voneinander gegeben. Eine zum Beispiel negative Beurteilung verschiedener Ausbildungsbereiche kann aufgrund einer allgemeinen Unzufriedenheit mit der Gesamtbildung entstehen. In einem solchen Falle ist es nicht mehr angebracht, eine detaillierte Interpretation einzelner Variablen vorzunehmen. Eine Auswertung im Hinblick auf den allgemeinen Eindruck genügt. Auf der anderen Seite ist festzustellen, dass durchaus differenzierte Urteile abgegeben werden. Das zeigt sich daran, dass die Konfiguration von zum Beispiel zwei Faktoren zu neuen dritten oder vierten Faktoren führt. Hier ist es nun wiederum unangebracht, nur den allgemeinen Eindruck zu bewerten. Wenn der Mittelwert über sehr hohe und sehr tiefe Einzelwerte gebildet wird, entsteht eine "mittelmässige" Gesamtbeurteilung, die die realen Verhältnisse nicht widerspiegelt.

Als unabhängige Variablen dienen uns im folgenden die Ausbildungstypen. Die Kategorie der Ausbildungstypen haben wir gebildet, indem wir Ausbildungsgänge zusammengefasst haben, die dasselbe Berufsziel anstreben und in demselben Bildungsbereich (Sekundarstufe II, tertiärer Bildungsbereich) angesiedelt sind. Die Angaben zur Stichprobe in Tabelle 1 zeigen deutlich, wie heterogen die verschiedenen Ausbildungstypen untereinander sind. So unterscheiden sich die Ausbildungstypen in bezug auf die Anzahl einbezogener Ausbildungen. Diese Unterschiede sind dadurch zu erklären, dass erstens eine unterschiedliche Zahl Ausbildungsgänge pro Ausbildungstyp in der deutschen Schweiz existieren. So gibt es mehrere Dutzend Ausbildungsmöglichkeiten für angehende Lehrkräfte der Primarschulstufe, jedoch nur eine Institution mit zwei Ausbildungsgängen für Lehrkräfte von Berufsschulen. Zum zweiten erklärten sich aus den unterschiedlichsten Gründen nicht alle angefragten Ausbildungsgänge bereit, an dieser nationalen Untersuchung teilzunehmen. Aufgrund der unterschiedlichen Anzahl einbezogener Ausbildungsgänge und ihrer unterschiedlichen Grösse differiert die Anzahl befragter Studierender pro Ausbildungstyp.

Tabelle 1: Angaben zur Stichprobe

Ausbildungstyp	Anzahl Ausbildungs- gänge	Anzahl befragter Personen	Prozentanteil Frauen	durchschnitt- liches Alter
Primarschule seminaristisch	11	351	72.5	21.66
Primarschule nachmaturitär	10	404	78.5	25.06
Kindergarten	11	245	99.2	21.87
Sek. I Grundansprüche	2	35	34.4	30.53
Sek. I erweiterte Ansprüche	5	110	48.1	26.13
Berufsschullehrkräfte	2	41	7.3	35.90
Sek. II	4	65	43.1	31.22
Fachgruppenlehrkräfte	2	35	91.4	22.89
Total	47	1286	73.4	24.35

Die Beurteilungen der Fächer Allgemeine Didaktik, Pädagogik und Psychologie wurden zu einem Gesamtwert pro Person gemittelt, der dem Wert der berufspraktischen Ausbildung gegenübergestellt wurde. Weil die Qualität der berufswissenschaftlichen Fächer auf einer fünfstufigen, diejenige der berufspraktischen Ausbildung jedoch auf einer sechsstufigen Skala erhoben wurde, war eine z-Transformation⁴ notwendig, um die zwei Werte miteinander vergleichen zu können (vgl. Abb. 3).

Der Vergleich unter den Ausbildungstypen zeigt für die berufswissenschaftliche Ausbildung, dass die Ausbildung für Kindergartenlehrkräfte die beste Bewertung erhält ($AM^5=0.51$; $s^6=.86$). Die inferenzstatistische Überprüfung⁷ ergibt zu allen anderen Ausbildungstypen signifikante Unterschiede. An zweiter Stelle steht die nachmaturitäre Ausbildung für Primarlehrkräfte ($AM=0.04$; $s=1.03$), die sich signifikant von den Ausbildungen für Lehrkräfte der Sekundarstufe I erweiterte Ansprüche, der Sekundarstufe zwei und der seminaristischen Primarschullehrerbildung abhebt. Die seminaristische Primarlehrerbildung ($AM=-0.16$; $s=.96$) erhält wiederum deutlich bessere Noten als die Ausbildung für Lehrkräfte der Sekundarstufe I erweiterte Ansprüche ($AM=-0.4$; $s=.96$). Alle anderen Unterschiede sind nicht signifikant. Bei der berufspraktischen Ausbildung haben die Studierenden der Ausbildung für die Sekundarstufe I Grundansprüche ($AM=0.7$; $s=.75$) und von Berufsschulen ($AM=0.53$; $s=.92$) die besten Noten erteilt. Diese zwei Ausbildungen unterscheiden sich signifikant von allen anderen Ausbildungstypen. An dritter Stelle stehen die Ausbildungen für den Kindergarten ($AM=0.16$; $s=.95$) und die nachmaturitäre Primarlehrerbildung ($AM=0.12$; $s=.99$), die sich wiederum signifikant von den Ausbildungen für die Sekundarstufe I erweiterte Ansprüche ($AM=-0.43$; $s=1.01$) und Sekundarstufe II ($AM=-0.29$; $s=1.04$) abheben.

⁴ Mittels z-Transformation werden Werte eines Kollektivs zu Werten der Standardnormalverteilung standardisiert, indem die Differenz zwischen jedem Individualwert und dem Kollektiv-Mittelwert durch die Standardabweichung des Kollektivs dividiert wird. Eine z-transformierte Verteilung hat einen Mittelwert von 0 und eine Streuung von 1 (vgl. Bortz, 1993, S. 45).

⁵ Arithmetisches Mittel

⁶ Standardabweichung

⁷ Nach der Durchführung einer einfaktoriellen Varianzanalyse zur Feststellung von allgemeinen Mittelwertsunterschieden ($p<.01$) wurde für den a-posteriori-Vergleich aller in diesem Abschnitt erwähnten Unterschiede zwischen einzelnen Mittelwerten das Verfahren nach Duncan gewählt ($p<.05$).

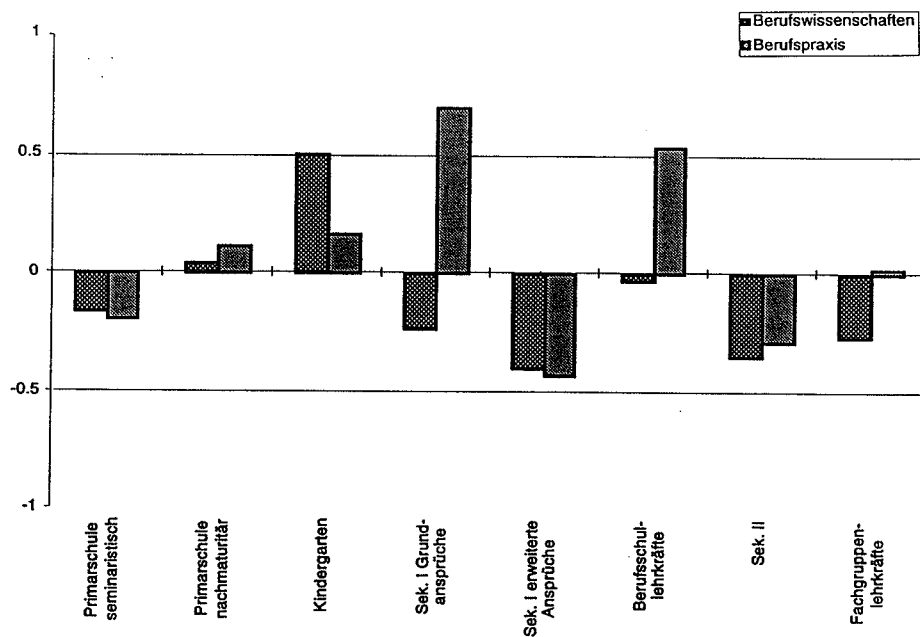


Abbildung 3: Standardisierte Mittelwerte pro Ausbildungstyp für die berufswissenschaftliche und berufspraktische Ausbildung (vgl. für die Anzahl einbezogener Personen pro Kategorie die Angaben in Tabelle 1)

Gegenüber den beschriebenen Auswertungen und Beurteilungen ist allerdings ein gravierender Einwand vorzubringen. Die Varianz innerhalb eines Ausbildungstyps ist bei beiden geprüften Variablen grösser als diejenige zwischen den Ausbildungstypen. Das heisst, dass sich die verschiedenen Ausbildungsgänge, die einen einzelnen Ausbildungstyp bilden, mehr voneinander unterscheiden als die verschiedenen Ausbildungstypen untereinander. Entsprechend ist die aufgeklärte Varianz⁸ der berufswissenschaftlichen Ausbildung mit .28 und der berufspraktischen Ausbildung mit .25 ziemlich gering, was für einen kleinen Voraussagewert der Variablen "Ausbildungstyp" spricht. Die Gründe dafür liegen vermutlich zum einen darin, dass in den Kategorien des Konstrukts "Ausbildungstyp" Ausbildungsgänge zusammengefasst sind, die mehr Unterschiede als Gemeinsamkeiten besitzen (vgl. Kapitel 1). Zum anderen streuen die zugrunde liegenden Individualdaten schon deshalb beträchtlich, weil sie auf subjektiven Einschätzungen beruhen (vgl. oben). Im folgenden wird deshalb versucht, die Distanz zwischen der Individualebene, auf der die Daten erhoben wurden und dem Ausbildungstyp als Ebene der Analyse zu verkleinern, indem die Ebene des Ausbildungsganges miteinbezogen wird.

⁸ Die aufgeklärte Varianz (r^2) bezeichnet den Vorhersagewert der unabhängigen auf die abhängige Variable. Wenn kein Zusammenhang besteht, beträgt ihr Wert 0. Wenn durch die unabhängige Variable der Wert der abhängigen Variable eindeutig vorausgesagt werden kann, beträgt der Wert 1.

3. Beurteilungsunterschiede zwischen Ausbildungstypen aufgrund aggregierter Ausbildungsmittelwerte

Die Individualdaten werden im folgenden zu einem Mittelwert pro Ausbildungsgang verrechnet, so dass nicht mehr die individuellen Werte der Studierenden, sondern aggregierte Mittelwerte der verschiedenen Ausbildungsgänge im Hinblick auf Unterschiede zwischen Ausbildungstypen untersucht werden. Um die Anzahl der vielen einzelnen Ausbildungsgänge zu reduzieren, wird anschliessend eine hierarchische Clusteranalyse durchgeführt. In diese Clusteranalyse werden pro Ausbildungsgang die zwei Mittelwerte der berufswissenschaftlichen und berufspraktischen Ausbildung einbezogen. Ziel ist es, Gruppen von Ausbildungsgängen zu finden, welche in bezug auf diese zwei Variablen ähnliche Ausprägungen aufweisen.

Die statistischen Berechnungen ergeben eine deutliche Lösung mit vier unterschiedlichen Gruppen (vgl. Abb. 4). Die Varianzanalyse mit diesen vier Faktoren und den abhängigen Variablen "Berufswissenschaftliche Ausbildung" und "Berufspraktische Ausbildung" ergeben .85 und .91 aufgeklärte Varianz, wobei wie gezeigt zu beachten ist, dass die Varianzanalysen mit Mittelwerten von Ausbildungsgängen und nicht mit Individualdaten gerechnet wurden.

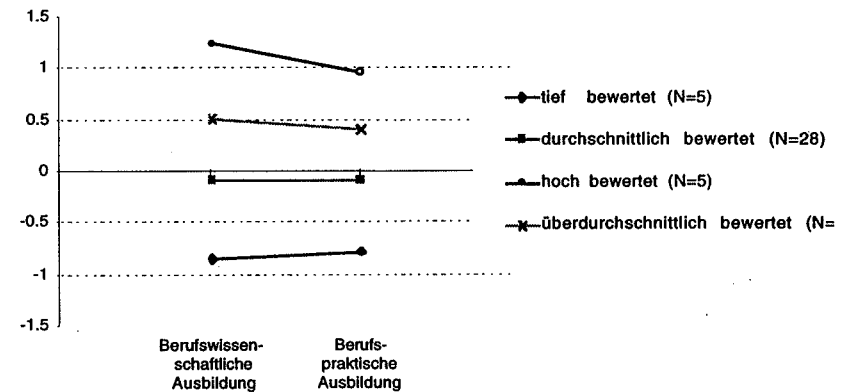


Abbildung 4: Beurteilung der berufswissenschaftlichen und berufspraktischen Ausbildungen in unterschiedlich bewerteten Ausbildungsgängen

Wenn nun trotzdem versucht werden soll, Aussagen über Ausbildungstypen zu erhalten, kann die Kategorie "Ausbildungstyp" als Etikettierungsvariable verwendet werden. Dazu werden die einzelnen Ausbildungstypen und die unterschiedlichen Gruppen aufeinander bezogen (vgl. Tabelle 2). Das Bild, das sich nun ergibt, erscheint differenzierter als die oben beschriebenen Unterschiede zwischen den Ausbildungstypen. Zum Beispiel lassen sich für den Bereich der Ausbildung von Lehrkräften für die Primarstufe sowohl im seminaristischen als auch nachmaturitären Weg Institutionen finden, die hoch bewertet werden. Der Unterschied zwischen der seminaristischen und nachmaturitären Ausbildung für Lehrkräfte ist insgesamt minim. Mit sechs von elf Ausbildungsgängen, die überdurchschnittlich oder hoch bewertet werden, schneidet

die Ausbildung für Kindergärtnerinnen besonders gut ab, wobei zu fragen ist, ob dieser Befund Folge einer hohen Ausbildungsqualität oder einer unkritischen Einschätzung der zukünftigen Kindergärtnerinnen ist. Als weitere Tendenz fällt auf, dass von neun universitären Ausbildungsgängen nur gerade einer eine mehr als durchschnittliche Bewertung erhält.

Tabelle 2: Gruppierung der Ausbildungsgänge nach Ausbildungstypen

Ausbildungstyp	tief bewertet		durchschnittlich bewertet		überdurchschnittlich bewertet		hoch bewertet		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Primarschule seminaristisch	1	10	8	80	1	10	1	10	11	100
Primarschule nachmaturitär	-	-	7	70	2	20	1	10	10	100
Kindergarten	1	9	4	36	4	36	2	18	11	100
Sek. I Grundansprüche	-	-	1	50	1	50	-	-	2	100
Sek. I erweiterte Ansprüche	2	40	2	40	1	20	-	-	5	100
Berufsschullehrkräfte	-	-	1	50	-	-	1	50	2	100
Sek. II	1	25	3	75	-	-	-	-	4	100
Fachgruppenlehrkräfte	-	-	2	100	-	-	-	-	2	100
Total	5		28		9		5			

4. Zusammenfassung und Ausblick

Ausgangspunkt dieses Beitrages war die Feststellung, dass die Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz zur Diskussion steht, wobei unterschiedliche Konzepte propagiert und argumentativ miteinander verglichen werden. Mit begriffsanalytischen Überlegungen wurde zu zeigen versucht, dass die miteinander verglichenen Ausbildungstypen nicht eindeutige Kategorien darstellen. Die Gründe dafür liegen darin, dass sich die Ausbildungsgänge in bezug auf Lehrplan, Ausbildungsorganisation, Standards etc. stark unterscheiden und dass sich die Kategoriengrenzen überschneiden. Es ist jedoch nicht nur die bildungspolitische Diskussion, die an dieser Unschärfe leidet, sondern auch die empirische Forschung, die einen Vergleich zwischen Ausbildungstypen zu machen versucht. Auf dieser Folie ist es nicht erstaunlich, dass der Vergleich von Ausbildungstypen aufgrund von Individualdaten ein wenig befriedigendes Ergebnis zeitigt, wenn subjektive Daten beigezogen werden, die aufgrund der unterschiedlichen Einschätzungen der befragten Personen stark streuen. Zwar sind auch bei diesem methodischen Vorgehen Aussagen über Ausbildungstypen zu gewinnen. Die Genauigkeit dieser Aussagen ist jedoch sehr gering. Viel mehr als allgemeine Tendenzen lassen sich nicht zeigen und verallgemeinerungsfähige Aussagen lassen sich schon gar nicht gewinnen.

Meines Erachtens ist es angemessener, nicht in erster Linie Ausbildungstypen, sondern Ausbildungsgänge untereinander zu vergleichen. Dieses Vorgehen bietet den Vorteil, dass sich der Erklärungsabstand zwischen der Individualebene, auf der die

Daten erhoben werden, und der Auswertungsebene verkleinert. Die hier vorgeschlagene Betonung der Ausbildungsgänge gegenüber den Ausbildungstypen entspricht einer aktuellen Tendenz im Rahmen der Schulqualitätsdiskussion. Nachdem man sich vor allem in den 70er Jahren darum bemühte, das bessere Schulsystem empirisch festzustellen und politisch durchzusetzen, führte die Erfolglosigkeit dieses Unterfangens zu einem steigenden Interesse an der Schule als "pädagogische Gestaltungseinheit" (vgl. Fend, 1988). Eine Konzentration auf die Ebene der einzelnen Schule oder des einzelnen Ausbildungsganges hat nicht zum Ziel, auf die Erklärungsmöglichkeiten für Qualitätsmerkmale zu verzichten, die oberhalb oder unterhalb dieser Ebene liegen. So ist es durchaus angebracht, Effekte des Ausbildungstyps auf einzelne Ausbildungsgänge zu diskutieren und zu untersuchen. Grundsätzlich werden jedoch zukünftig mehrerebenenanalytische Verfahren notwendig sein, die die Wirkungen der verschiedenen relevanten Ebenen aufzeigen und in ihrer gegenseitigen Wechselwirkung ausdifferenzieren (vgl. Büssing, 1990; Fend, 1995; Saldern, 1986).

Allerdings sind solche hoch spezialisierten Analysen nur dann möglich, wenn im Bereiche der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Grundlagenforschung betrieben werden kann. In dieser Grundlagenforschung muss das Know-How erarbeitet und erworben werden können, um der Komplexität des Feldes gerecht zu werden. Leider hat jedoch die empirische Forschung in diesem Bereiche eine kleine Tradition. Das letzte grössere vergleichende Forschungsprojekt wurde von Frey in den sechziger Jahren durchgeführt (vgl. Frey, 1969). Diese mangelnde Kontinuität hat zur Folge, dass heute zum Beispiel Erfahrungen mit unterschiedlichen Forschungsdesigns für grössere vergleichende Studien ebenso fehlen, wie standardisierte Instrumente, welche sich im Bereiche der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bewährt haben (vgl. dazu weiterführend Criblez, 1996). Nur wenn ein Konsens über die Notwendigkeit empirischer Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung gefunden wird und die notwendigen Strukturen bereit gestellt werden, kann sich eine empirische Forschungstradition entwickeln, welche der konzeptuellen Arbeit hilfreiche Instrumente zur Verfügung stellt.

Literatur

- Badertscher, H. & Criblez, L. (1993). *Handbuch zur Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz*. Bern: Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren (1).
- Beck, E. (1994). Nutzen wir die Chance einer Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Schweizer Schule* 1994/1, 11-16.
- Beck, E. (1996). Vom Mittelschulseminar zur Pädagogischen Fachhochschule-Anmerkungen zur Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 1996/2, 251-262.
- Bortz, J. (1993). *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Büßing, A. (1990). Die Interaktion der Ebenen als Problem komplexer Organisationen. In R. Fisch & M. Boos (Hrsg.), *Vom Umgang mit Komplexität in Organisationen* (S. 63-94). Konstanz: Universitätsverlag.
- Criblez, L. (1997). Lehrerbildung als Forschungsgegenstand. Das Nationalfondsprojekt "Zur Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz" in seinem bildungspolitischen Kontext. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1). (In diesem Heft.)
- Criblez, L. (1996). Wissenschaft und Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (1), 61-74.
- Criblez, L. & Hofer, C. (1996). Zur Professionalisierung des Lehrberufs durch eine Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 1996/2, 217-233.
- Fend, H. (1988). Schulqualität-die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene. *Neue Sammlung*, 28, 537-547.
- Fend, H. (1995). Von Systemmerkmalen des Schulsystems zur Qualität des Unterrichts und Lernens in Schulklassen. Mehrebenenanalytische Konzepte der Qualität des Bildungswesens. In U.P. Trier (Hrsg.), *Wirksamkeitsanalyse von Bildungssystemen*. Bern: Nationales Forschungsprogramm 33.
- Frey, K. (1969). *Die Lehrerbildung in der Schweiz. Eine analytische Darstellung der 52 Lehrerbildungsanstalten in Hinsicht auf ihre Reform*. Weinheim: Beltz.

- Hügli, A. (1994). Argumente für Pädagogische Hochschulen. *Schweizer Schule* 1994/1, 3-10.
- Hügli, A. (1996). Die Empfehlungen der EDK zur Lehrerbildung: Ein Blick zurück und ein Blick nach vorn. *Schweizer Schule* 1996/1, 3-9.
- Kromrey, H. (1994a). Evaluation der Lehre durch Umfrageforschung? Methodische Fallstricke bei der Messung von Lehrqualität durch Befragung von Vorlesungsteilnehmern. In P.P. Mohler (Hrsg.), *Universität und Lehre. Ihre Evaluation als Herausforderung an die Empirische Sozialforschung* (S. 91-114). Münster, New York: Waxmann Verlag.
- Kromrey, H. (1994b). Wie erkennt man "gute" Lehrer? Was studentische Vorlesungsbefragungen (nicht) aussagen. *Empirische Pädagogik*, 8, 153-168.
- Kuratle, A. (1996). Lehrerinnen- und Lehrerseminare vor neuen Herausforderungen? *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 1996/1, 10-14.
- Oelkers, J. (1993). Perspektiven der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12 (1), 35-44.
- Oser, F. (1996). Auf der Suche nach Licht: Was heisst Wissenschaftsorientierung einer neuen Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (1), S. 75-81.
- Reusser, K. (1996). Lehrerbildung als Herausforderung für die Hochschule - Hochschule als Herausforderung für die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (3), 265-278.
- von Salder, M. (Hrsg.). (1986). *Mehrebenenanalyse: Beiträge zur Erfassung hierarchisch strukturierter Realität*. München: Psychologie Verlags Union.
- Wyss, H. (1992). Perspektiven der Lehrerbildung: Herausforderung und Aufbruch, aber auch Anlass zur Irritation und zu Kontroversen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 10 (3), 245-276.
- Wyss, H. (1996). Lehrbildungsreform im Gegenwind. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (2), 210-218.