

Stadelmann, Martin

Schweizerische Lehrerbildung im Urteil von Expertinnen und Experten

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 17 (1999) 2, S. 174-181



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Stadelmann, Martin: Schweizerische Lehrerbildung im Urteil von Expertinnen und Experten - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 17 (1999) 2, S. 174-181 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-134084

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

Schweizerische Lehrerbildung im Urteil von Expertinnen und Experten¹

Martin Stadelmann

Im Rahmen des NFP 33-Teilprojektes "Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz" wurden Experteninterviews mit Exponenten der deutschschweizerischen Lehrerbildung durchgeführt. In diesen Interviews wurden die Expertinnen und Experten um eine persönliche Einschätzung der Qualitäten der jeweiligen Lehrerausbildungsgänge gebeten. Die Ergebnisse von 27 Interviews mit Vertretern aus der Primar- und Sekundarlehrausbildung sind im Folgenden zusammengestellt. Aus dem Spektrum der Einschätzungen kristallisieren sich zwei zentrale Aussagen heraus: Die Theorie-Praxis-Bezüge werden hochgehalten, eine Verbindung von Ausbildung und Berufseinstieg, wie sie in den meisten Ausbildungen noch aussteht, wird bemängelt

Einbettung, Intention und Durchführung der Interviewstudie

Wie kann die Wirksamkeit von Lehrerausbildungsgängen gemessen und beurteilt werden? Welche Methoden und Instrumente können eingesetzt werden, um Aussagen über Wirkungen und Effekte zu machen? Im NFP 33 – Teilprojekt "Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz" bestand die Absicht, als Ergänzung zu den standardisierten Befragungen einen qualitativen Untersuchungsteil durchzuführen. Das Projektteam erwartete von der qualitativen Studie, die Komplexität der Wirksamkeitsthematik differenzierter und aus einer zusätzlichen Perspektive einfangen zu können. Das Vorhaben, mit Vertretern aus allen Beteiligtegruppen Interviews durchführen zu können, musste angesichts der knapp bemessenen Ressourcen allerdings re-dimensioniert werden. So konnten im Winterhalbjahr 1996/97 noch insgesamt 57 offene Leitfaden-Interviews von durchschnittlich 90 Minuten Dauer durchgeführt werden. Die Personen, die befragt wurden, lassen sich den folgenden drei Gruppen zuordnen:

- A) Verantwortliche aus den kantonalen Bildungsverwaltungen (Erziehungsdirektorinnen und -direktoren und/oder für die Lehrerbildung zuständige Chefbeamte)
- B) Direktorinnen und Direktoren von Lehrerbildungsinstitutionen bzw. Leiterinnen und Leiter von Lehrerbildungsabteilungen (inkl. Kindergärtnerinnenausbildung)
- C) Weitere Expertinnen und Experten (Vertreterinnen und Vertreter von universitären, meist erziehungswissenschaftlichen Instituten, die nicht in engerem Sinne an der Lehrerbildung mitwirken; Mitglieder der EDK; Verantwortliche aus wichtigen Berufsverbänden)

Der Kreis der Befragten ging also über direkt für die Lehrerbildung verantwortliche Personen hinaus, beschränkte sich aber auf Exponenten aus dem deutschschweizerischen Raum. Kriterien für die Auswahl der Befragten waren nebst einer Mitwirkung an den übrigen Befragungsteilen eine möglichst ausgewogene Verteilung der drei

¹ Restümee des Workshops "Ergebnisse der Expertenbefragung" am Jahreskongress der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL am 24. April 1999 in Luzern.

EDK-Regionen und eine möglichst repräsentative Vertretung der verschiedenen Stufenausbildungen (KG, Primarstufe, Sekundarstufen I und II). Die Zusammensetzung der Befragtengruppen war natürlich zusätzlich abhängig von der Bereitschaft der Angefragten, sich für ein Interview zur Verfügung zu stellen.

Themenbereiche der Interviews

Den Befragten wurde vor dem Interviewtermin eine Kurzfassung des Interviewleitfadens zugestellt. In vier Fragekreisen sollten sie zu Fragen rund um die Wirksamkeit der Lehrerbildung persönlich Stellung nehmen. In einem ersten Kreis wurde nach einem Anforderungsprofil an heutige Lehrkräfte gefragt. Im weiteren interessierte die Meinung, wer überhaupt verbindliche Standards für Lehrberufe zu definieren berechtigt sei. Der zweite Fragekreis richtete sich auf spezifische Aspekte der Lehrerausbildung. So wurde nach einer persönlichen Einschätzung der Stärken und Schwächen der Lehrerbildung gefragt, und zwar bezogen auf dasjenige Feld, in dem die Befragten selber tätig bzw. für das sie verantwortlich sind. Im weiteren wurde nach der Umsetzung des Anforderungsprofils, nach der mutmasslichen Wirkung und nach Qualitätssicherungsmassnahmen in der Lehrerbildung gefragt. In einem letzten Teil wurde nach der Gewichtung und Wirkung einzelner Ausbildungsteile und nach Theorie-Praxis-Wirkungsannahmen gefragt.

Im dritten Fragekreis sollte die Entwicklung der Lehrerbildungsreformen sowohl retrospektiv wie auch zukunftsgerichtet reflektiert werden. Im weiteren ging es darum, zu einigen zentralen Reformvorhaben Stellung zu nehmen. Der vierte Fragekreis hatte fakultativen Status; die Befragten wurden aufgefordert, die Ausbildung von Lehrpersonen im gesellschaftlichen Kontext zu situieren.

Auswertung der Interviews

Sämtliche Interviews wurden vollständig transkribiert, was einen Umfang von rund 1200 Textseiten ergab. Zur ersten Bearbeitung dieser Textmenge wurde eine computerunterstützte Datenauswertung gewählt. Die beigezogene Software "ATLAS/ti" erlaubt sowohl eine gegenstands begründete Theorieentwicklung gemäss dem Ansatz der "grounded theory" (Glaser & Strauss, 1967) wie auch Vorgehen, die sich eher an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (1993) orientieren.

Um die Datenmenge bearbeiten zu können, wurde dem Ansatz der qualitativen Inhaltsanalyse folgend der Text aufgrund eines Kategoriengerüsts kodiert. Anschließend war es leicht möglich, aus allen Interviews sämtliche Aussagen zu einer spezifischen Kategorie herauszufiltern. Aus dem kodierten Textmaterial heraus wurden verfeinerte Systeme von Unterkategorien entwickelt und schliesslich der gewonnene Text in paraphrasierenden Auswertungsschritten zu Thesen verdichtet.

Ergebnisse aus dem Fragebereich "Stärken und Schwächen" der Lehrerbildung

In den Gesprächen wurden die Expertinnen und Experten zu einer subjektiven Einschätzung der Stärken und Schwächen der Lehrerbildungsgänge aufgefordert. Die Ergebnisse der Teilstudie, die hier vorgestellt werden, beziehen sich nur auf Ausbil-

gangsgänge für Lehrkräfte der Primar- und Sekundarstufe I (für eine Zusammenstellung weiterer Ergebnisse vgl. Criblez & Hofer, 1999). Ausgangsmaterial sind 27 Interviews, wovon 21 davon mit Exponenten aus den Kantonen Aargau, Bern, Freiburg, St. Gallen und Zürich geführt worden sind, die restlichen sechs mit Personen aus kantonsübergreifenden Wirkungsfeldern.

In Form von sieben Thesen werden im Folgenden die Hauptergebnisse der Teilstudie vorgestellt. Um es gleich vorwegzunehmen: Die Qualität der Grundausbildung für Lehrerinnen und Lehrer – so verschieden diese Ausbildungsgänge auch sind – wird gesamthaft als hoch eingestuft. Zwar ist der Umfang an Aussagen zu den Schwächen der Lehrerbildung im Vergleich mit denen der Stärken mehr als doppelt so gross. Die Befragten haben in den Interviews ausführlich über festgestellte Mängel gesprochen, ihre Anerkennung umgekehrt oft sehr knapp formuliert. Der hohe Anteil an Kritik muss eher als Bemühen um Optimierung statt als grundsätzliche Beanstandung eingestuft werden. So ist in vielen Interviews sinngemäss die folgende Äusserung gemacht worden: "Allen Schwächen zum Trotz meine ich, dass wir eine qualitativ ansprechende Lehrerbildung haben."

Stärken der Lehrerausbildungsgänge

Die unzähligen Aussagen zu den Qualitäten der Lehrerbildung haben sich elf Kategorien zuordnen lassen. Eine erste Häufung von Anerkennung bezieht sich auf die Qualität der Fachausbildung an den Hochschulen bzw. auf die Allgemeinbildung an den Seminarien. Die Dozentinnen und Dozenten an den Seminarien und Hochschulen seien immer wieder darum bemüht, die Inhalte der Fachwissenschaften auf die Bedürfnisse von Lehrerstudierenden abzustimmen, wird gelobt.

These 1: In der Primarlehrerbildung wird die Breite der Allgemeinbildung und die Möglichkeit einer Verbindung von Allgemein- und Berufsbildung als besondere Qualität beurteilt. Der Lehrerausbildung für die Sekundarstufe werden Qualität und Wissenschaftsbezug der Fachausbildung hoch angerechnet.

Als besondere Stärke der Ausbildungsgänge wird der Bereich der Praxisausbildung eindeutig am meisten erwähnt:

These 2: Mehr als die Hälfte der Expertinnen und Experten aus sämtlichen Verantwortungsbereichen stellen der berufspraktischen Ausbildung (sowohl für Primar- wie auch Sekundarstufe I) ein sehr gutes Zeugnis aus.

Die Begründungen für diese positive Einschätzung weisen eine überraschend hohe Kongruenz aus. Als hauptsächliche Argumente werden genannt:

1. Die Institutionen, und zwar sowohl die Seminare wie auch die Universitäten, bemühten sich um einen hohen Praxisbezug, um eine stark berufsfeldbezogene Ausbildung und hätten für eine Verbindung von Theorie und Praxis sehr viel geleistet.
2. Im Vergleich zu den Lehrerausbildungen in Deutschland hätten die Theorie-Praxis-Bezüge ein grösseres Gewicht und seien kleinräumiger angelegt, auch in der Ausbildung der Sekundarlehrkräfte.

3. Die Verbindung von Theorie und Praxis sei auch insofern gut gelöst, als sie erlaube, durch Wiederaufnahme von Fragestellungen aus der Praxis die Theorie aufzugreifen und zu vertiefen.

Die beiden Bereiche Fachausbildung bzw. Allgemeinbildung und Praxisausbildung schneiden im Urteil der Experten klar am besten ab. Weniger häufig, aber trotzdem mit einer gewissen Übereinstimmung werden die folgenden drei Bereiche für gut befunden:

- *Fachdidaktiken:* Von etlichen Expertinnen und Experten werden Qualität und Niveau der Fachdidaktiken als beachtlich eingestuft, und zwar wiederum bezogen auf beide Ausbildungsstufen der Lehrerbildung. Viele Fachdidaktiker würden sowohl über einen Hochschulabschluss wie auch über eigene Unterrichtspraxis auf der Zielstufe verfügen.
- *Lern- und Schulklima:* Einige Experten – mehrheitlich selber Direktorinnen oder Direktoren – äussern sich sehr positiv zum Lern- oder Schulklima an den Lehrerbildungsinstitutionen, und zwar an den Seminarien wie auch an den Instituten auf Tertiärstufe. Eine Institution mit einer überschaubaren Grösse von maximal 300 Studierenden verfüge über bestimmte Qualitäten wie die Möglichkeit des persönlichen Kontaktes, die Förderung der Gemeinschaftsbildung und auch die Chance der schnellen Wahrnehmung von Schwierigkeiten.
- *Späte Eingangsselektion:* Als eine besondere Stärke der postmaturitären Ausbildungsgänge wird die späte Eingangsselektion und die damit verbundene Möglichkeit der Eignungsabklärung erwähnt. Die Allgemeinbildung sei abgeschlossen, alle Anwärter verfügten über eine Matura, und so könne in der ersten Ausbildungsphase die Eignung zum Lehrerberuf abgeklärt und ein allfälliger Umstieg in eine andere Berufsausbildung ohne Einbusse eingeleitet werden.

Schwächen der Lehrerausbildungsgänge

Der Katalog der von den Befragten am stärksten bemängelten Bereiche der Lehrerausbildungsgänge ist ungleich umfangreicher und differenzierter als jener der Stärken. Aus den Aussagen der Expertinnen und Experten haben sich auf induktivem Wege 24 Kategorien eruieren lassen. Es sollen hier diejenigen Bereiche vorgestellt und diskutiert werden, die von den Befragten am häufigsten genannt und am ausführlichsten referiert worden sind.

Ein nicht geringer Teil der Expertinnen und Experten sieht eine der grossen Schwachstellen der seminaristischen Ausbildung in der Gleichzeitigkeit von Berufsbildung und Allgemeinbildung:

These 3: Nach Meinung vieler Experten führt die Verbindung von Berufsbildung und Allgemeinbildung in der seminaristischen Ausbildung dazu, dass beide zuwenig konsequent und zu wenig zielgerichtet angegangen würden. Das Nebeneinander führe zu permanenten Indifferenzen und bringe mit sich, junge Leute für einen Beruf ausbilden zu müssen, den sie gar nie auszuüben gedenken.

Die Verbindung von Allgemeinbildung und Berufsbildung wird von den Befragten einerseits als Chance gewertet, erweist sich aber zugleich als Schwierigkeit. Es handle sich um ein strukturelles Problem, das sowohl auf Seiten der Allgemein- wie auch der

Berufsbildung immer wieder zu Einbussen führe, wird geklagt. Der Anteil an Auszubildenden, die den Beruf nie auszuüben gedenken, wird von einem Experten auf einen Drittel geschätzt. Viele Experten begrüssen eine Neugestaltung der Ausbildung als postmaturitärer Ausbildungsgang mit diesem Hauptargument.

Unter dem Stichwort *Strukturen* lassen sich weitere genannte Schwachpunkte zusammenfassen, die sich in vielem, aber nicht ausschliesslich auf die seminaristische Ausbildung beziehen. Bemängelt wird mehrfach die zu lange Dauer der seminaristischen Ausbildung: Die jungen Leute hätten mit fünf oder sechs Jahren eine zu lange Zeit in denselben Ausbildungsstrukturen zu absolvieren. Die Ausbildung bedürfe unbedingt einer Zäsur, um die Motivation der Studierenden zu erhalten. Auch für einen grossen Teil des Lehrkörpers sei es eine enorme Herausforderung, an derselben Institution sowohl 16-jährige Mittelschüler als auch 21-jährige Erwachsene zu unterrichten.

These 4: Die lange Dauer der seminaristischen Ausbildung wird tendenziell negativ bewertet. Gefordert werden zudem flexiblere Ausbildungsstrukturen, die eine Schwerpunktwahl, eine höhere Durchlässigkeit und bessere Umstiegsmöglichkeiten ermöglichen.

Dem seminaristischen Ausbildungsgang wird angelastet, innerhalb der bestehenden Ausbildungsstrukturen zu wenig Freiraum für persönliche Studienschwerpunkte zu gewähren. Mehrmals wird beklagt, dass die Ausbildung zu starr, zu fest verplant sei, wenig Selbstbestimmung zulasse und damit die Selbstverantwortung der Studierenden nicht fördere.

Eine weitere Häufung von Kritik bezieht sich auf die erziehungswissenschaftlichen Anteile der Ausbildung. Aus der Vielzahl kritischer Stellungnahmen lässt sich hier jedoch kein eigentlicher Schwerpunkt herauskristallisieren. Die Kritik bezieht sich auf curriculare Aspekte, beispielsweise auf die folgenden:

- Beklagt wird ein Defizit in Sozialpsychologie: In der Ausbildung werde oft mit stark idealisierten Kategorien operiert, die ein überhöhtes und stark individualisiertes Erziehungsverständnis beinhalten, währenddem in der Berufsausübung kollektive Prozesse ablaufen und soziale Dynamiken eine grosse Rolle spielen.
- Im Bereich der Erziehungswissenschaften sei ein Defizit in der historischen Dimension festzustellen; viele Lehrer könnten beispielsweise nichts mit dem Begriff 'Reformpädagogik' anfangen oder hätten kaum eine Vorstellung davon, wer Pestalozzi gewesen sei.
- Lange Zeit sei die Lehrerbildung unmittelbar auf die Praxis ausgerichtet gewesen, in den letzten Jahren sei der Bezug zum Berufsfeld teilweise verlorengegangen. Bei den erziehungswissenschaftlichen Fächern sei in der Auswahl der Inhalte eine gewisse Beliebigkeit festzustellen. Oft würden Versatzstücke aus der Wissenschaft relativ unverarbeitet in die Lehrerbildung transferiert. Zudem sei in den letzten Jahren ein starker Psychologisierungsschub zu beobachten.

These 5: Der erziehungswissenschaftliche Bereich der Ausbildung mag im Urteil der Experten den beiden Ansprüchen 'Wissenschaftsbezug' und 'Praxisbezug' nicht gerecht zu werden. Die Kritik, die sehr vielfältig ist, lässt sich am ehesten mit 'Beliebigkeit der Inhalte' zusammenfassen.

Die Praxisausbildung ist als eine der wesentlichen Stärken der Lehrerbildung genannt worden. Dennoch bezieht sich auch eine Reihe von kritischen Stellungnahmen auf diesen Bereich, wobei sich kein eigentlicher Schwerpunkt ausmachen lässt. Gefordert wird sowohl eine quantitativer wie auch qualitativer Ausbau der berufspraktischen Ausbildung.

These 6: Die berufspraktischen Ausbildungsanteile sollen nach Meinung der einen Experten verlängert, nach Meinung anderer Experten verbessert werden, beispielsweise durch differenziertere Formen von Praktika.

Von nicht wenigen Experten wird der Anteil an Praxisausbildung als absolut minimal erachtet. Mehrfach gefordert wird ein Langzeitpraktikum in der letzten Ausbildungsphase. Die Kritik, die allerdings auch hier sehr heterogen ausfällt, richtet sich aber auch auf die Qualität: Beklagt werden beispielsweise Konzeptlosigkeit in der berufspraktischen Ausbildung, Idealverhältnisse an Musterklassen oder die Einengung der Praxisausbildung auf den Bereich Unterricht. Gefordert werden Praktika, die sich auch auf Aspekte wie Zusammenarbeit der Lehrkräfte oder Schulhauskultur beziehen.

Eine im weiteren vielfach genannte Schwäche der Lehrerbildung wird in der Unverbundenheit von Grundausbildung mit der Fort- und Weiterbildung festgestellt. Zwischen diesen Aufgabenbereichen, die unbedingt zusammenarbeiten müssten, gebe es in den meisten Kantonen keine Koordination. Eine Ursache wird darin gesehen, dass diese Aufgabengebiete in der Bildungsverwaltung vielerorts anderen Stellen untergeordnet seien. Weil Lehrerbildung nicht nur als Grundausbildung, sondern *Lehrerwerdung* als *Entwicklung* zu verstehen sei, müssten Grundausbildung und Fortbildung ihre Aufgaben in Relation zueinander überdenken und abstimmen, fordern verschiedene Experten:

"Ein Hauptproblem - das ist seit langem so, - ist einfach die Identifikation von Lehrerbildung mit Grundausbildung und auch die völlige Trennung. Ich denke, dass man sich klar machen muss, dass 'Lehrer werden' eine biographische Linie darstellt, sozusagen vom Novizen zum Experten, um einmal dieses Bild zu wählen. Und um Expertise in einem komplexen Berufsfeld zu erlangen, muss man zehn oder fünfzehn Jahre Tag und Nacht daran denken und muss dran sein und tätig sein. Und das heisst, dass eine Grundausbildung eine Starthilfe bieten kann und mehr nicht." (P32, Z 434-444, sprachlich leicht überarbeitet)

Als eindeutig grösste Schwachstelle der schweizerischen Lehrerbildung orten die Expertinnen und Experten die fehlende Verbindung von Ausbildung und Berufseintritt:

These 7: Obwohl seit über 20 Jahren postuliert und immer wieder gefordert, sei das Problem der Berufseinführung in der schweizerischen Lehrerbildung - mit einigen Ausnahmen - noch nicht gelöst. Der abrupte Übergang von der Ausbildung in die eigenverantwortete Berufspraxis muss nach Ansicht der Expertinnen und Experten durch Unterstützungs- und Beratungsstrukturen erleichtert werden.

In keinem anderen Beruf gebe es einen derart unvermittelten Übergang von der Ausbildung in den Beruf, in keinem anderen Beruf sei das Phänomen des Praxisschocks dermassen verbreitet. Der Berufseintritt müsse durch eine Berufseinführung abgedeutet werden. Die Experten verbinden diese Phase denn auch mit einem ganzen

Spektrum von spezifischen Erwartungen, von denen die fünf meistgenannten hier aufgeführt seien:

- Die Berufseinführung wäre das 'stützende Netz' für all die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten, die in der Ausbildung noch nicht zum Tragen gekommen sind und nachher Gefahr laufen, von der Berufsrealität ausgewischt zu werden.
- Nur über eine gute Berufseinführung könne man die Wirksamkeit der Grundausbildung in die Praxis verlängern und den 'Praxisschock' überwinden.
- Über eine Berufseinführungsphase hätten die Studierenden immer wieder Gelegenheit zum Erfahrungsaustausch, was die Wirksamkeit der Ausbildung erhöhen würde.
- Durch eine Berufseinführung ergäbe sich für die Institutionen eine gute Möglichkeit, Rückmeldungen über die eigene Ausbildung zu erhalten.
- Die begleitete Berufseinführung wäre die Gelegenheit, am Aufbau einer 'reflexiven Haltung' arbeiten zu können.

In der Berufseinführung vermuten nicht wenige der Befragten gewinnbringende Verbesserungen der Ausbildung, vor allem bezogen auf Bereiche, in denen die Grundausbildung immer wieder an Grenzen stösse. Manche Experten hoffen, durch eine Berufseinführung die Wirksamkeit der Ausbildung für die Berufspraxis erhöhen zu können.

Fazit

Im Urteil der Expertinnen und Experten wird in den Lehrerausbildungsgängen für die Primar- und Sekundarstufe I viel qualitativ hochstehende und wertvolle Arbeit geleistet. Besondere Qualitäten werden der Fach- bzw. Allgemeinbildung und der berufspraktischen Ausbildung attestiert. Schwächen werden vor allem im Bereich der Strukturen, insbesondere in der Konkurrenz von Allgemein- und Berufsbildung, im Bereich der Erziehungswissenschaften und am deutlichsten bei der vielerorts bisher vernachlässigten Verbindung von Ausbildung und Berufseinstieg festgestellt.

Diese Ergebnisse sind weder überraschend noch spektakulär. Sie decken sich einerseits in manchen Teilen mit anderen Befunden aus dem Gesamtprojekt (z.B. Wild-Näf, 1999) oder sind andererseits aus der aktuellen Diskussion um die Reform der Lehrerausbildung zu erwarten (vgl. Berner, 1999; Messner, 1999; Schneuwly, 1996; Wyss, 1999; auch Vogel & Vogel, 1996). Wichtig ist, diese Ergebnisse so zu verstehen, wie sie zustande gekommen sind: Es handelt sich um Meinungen und Einschätzungen von Exponenten, die direkt oder indirekt mit der Ausbildung von Lehrpersonen verbunden sind. Sie geben - aus einer bestimmten Perspektive - Auskunft über vermutete Zusammenhänge und Wirkungen, ohne diese exakt gemessen zu haben.

Offen bleibt, inwieweit diese Einschätzungen Resultat einer Evaluationskultur an den Lehrerbildungsinstitutionen oder Effekt des gegenwärtigen Diskurses sind. Dass dabei das kardinale Theorie-Praxis-Verhältnis sowohl in positiver wie negativer Hinsicht eine zentrale Stellung in der Argumentation einnimmt, vermag nicht zu erstauen, zieht sich dieses Thema doch wie ein roter Faden durch die Lehrerbildungsdebatten. In diesem Punkt haftet denn auch den hier referierten Einschätzungen etwas Widersprüchliches an: Die Expertinnen und Experten rühmen zwar die guten Theorie-

Praxis-Bezüge, stellen gleichzeitig aber mit der Berufseinführung eine Verbesserung der Theorie-Praxis-Verhältnisse in Aussicht. Wie sensibel dieses Verhältnis von wissenschaftlicher und berufspraktischer Ausbildung jedoch ist und vor welche Schwierigkeiten die Auszubildenden angesichts der hohen Erwartungen sich gestellt sehen, darf nicht unterschätzt werden (Stadelmann & Spirgi, 1997).

Gerade darum muss den enormen Hoffnungen, die sich mit einer Berufseinführung für Lehrpersonen verbinden, mit einer gewissen Zurückhaltung begegnet werden. Wenn die Expertinnen und Experten in der Berufseinführungsphase das 'Scharnier zwischen Theorie und Praxis' sehen, gleichsam erwarten, dass das in der Ausbildung erworbene Wissen 'auch wirklich handlungsleitend wird' und so die langersehnten 'Transferleistungen von der Ausbildung in den Beruf' endlich realisiert würden, dann sind die Erwartungen an diese Phase von Beginn weg überhöht und Ernüchterungen vorprogrammiert.

Zu hoffen ist, dass es in der schweizerischen Lehrerbildung gelingen wird, Berufseinführungsphasen zu installieren, ohne sie jedoch mit Erwartungen zu überladen, die sie kaum wird einlösen können. Mögen der anhaltende Diskurs zu diesem Thema und bevorstehende Umstrukturierungen in der Lehrerbildung das ihre dazu beitragen.

Literatur

- Berner, H., Isler, R. & Sigg, M. (1999). Die Verbindung von Theorie und Praxis als Kern der Weiterentwicklung der beruflichen Identität von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (1), 71-83.
- Criblez, L. & Hofer, C. (1999). Interviews mit Expertinnen und Experten der Lehrerbildung. In J. Oelkers & F. Oser (Hrsg.) *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz*. Weinheim: Beltz (im Druck).
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- Mayring, Ph. (1993). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Messner, H. (1999). Berufseinführung – ein neues Element der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (1), 62-70.
- Schneuwly, G. (1996). Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern. In Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (Hrsg.), *Dossier 40A*. Bern: Generalsekretariat EDK.
- Stadelmann, M. & Spirgi, B. (1997). *Wie die Lehrerbildung bilden soll. Reflexionen von Dozentinnen und Dozenten der Lehrerbildung*. Bern: Haupt.
- Vogel, F. & Vogel, M. (1996). *Berufseinführung: Fortbildung der Lehrpersonen in den ersten Berufsjahren*. [Hrsg. von der Lehrerbildung Sentimatt, Luzern]. Aarau: Sauerländer.
- Wild-Näf, M. (1999). Die Ausbildung für Lehrkräfte im Urteil der Studierenden. In J. Oelkers & F. Oser (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz*. Weinheim: Beltz (im Druck).
- Wyss, H. (1999). Zur Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (1), 58-61.