

Faust, Gabriele

Wissenschafts- und berufsbezogene Lehrerbildung. Zur Eröffnung der Pädagogischen Hochschule Zürich/Schweiz

Die Deutsche Schule 94 (2002) 4, S. 487-499



Quellenangabe/ Reference:

Faust, Gabriele: Wissenschafts- und berufsbezogene Lehrerbildung. Zur Eröffnung der Pädagogischen Hochschule Zürich/Schweiz - In: Die Deutsche Schule 94 (2002) 4, S. 487-499 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-275334 - DOI: 10.25656/01:27533

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-275334>

<https://doi.org/10.25656/01:27533>

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

Gabriele Faust

Wissenschafts- und berufsbezogene Lehrerbildung¹

Zur Eröffnung der Pädagogischen Hochschule Zürich/Schweiz

Lehrerbildung ist in der deutschen Fachdiskussion ein vornehmlich nationales Problem. Die Entwicklungen in anderen Ländern werden, wenn überhaupt, idio-graphisch und nur als Teilaspekt des anderen Bildungswesens zur Kenntnis genommen. Über die Schweiz ist durch die Arbeiten von Oelkers und Oser und ihrer Mitarbeiter noch relativ viel bekannt. Die vergleichende Perspektive fehlt jedoch fast völlig. Cloer u.a. (2000, S. 39ff.) nennen nur drei Beiträge, die sich zudem auf Einzelaspekte beschränken. Die neue Lehrerbildung in der Schweiz mit dem prägnanten Datum der Eröffnung der Pädagogischen Hochschule Zürich im Oktober 2002 bietet deshalb willkommenen Anlass für einen vergleichenden „Blick über den Zaun“.

1. Entwicklungen im 19. und 20. Jahrhundert

Die Besonderheiten der Schweizer Lehrerbildung werden durch folgenden Vergleich deutlich: Bei ungefähr gleicher Einwohnerzahl findet die Erstausbildung in Hessen an fünf Universitäten statt (Kassel, Marburg, Gießen, Frankfurt, Darmstadt), in der Schweiz vor der Neugestaltung dagegen an über 72 Einrichtungen mit etwa 150 verschiedenen Studiengängen (Oser/Oelkers 2001, S. 19).

Beide Organisationsformen reichen in ihren Wurzeln in die seminaristische Lehrerausbildung seit Ende des 18. Jahrhunderts zurück. In kleinen, in der Provinz gelegenen, konfessionsgebundenen Einrichtungen, in die man nach der Volksschule, später nach der Präparandenanstalt eintritt, wird unter der Anleitung von spezifischem Seminarpersonal mit Unterricht in Schulfächern auf Schulunterricht vorbereitet. Pädagogikunterricht kommt erst seit dem „Pädagogikprivileg“ von Falk (1872) hinzu. Die Ausbildung bezieht die Hospitation an „Übungsschulen“, gegen Ende auch den eigenen Unterricht ein und endet mit der Berufsfertigkeit. Oelkers (2001, S. 44ff.) vertritt die These, dass die „Rhetorik des Praxisbezugs“ im Kontext dieser Ausbildung entstanden und somit ein Erbe dieser Tradition sei, ebenso wie der Topos, wonach der Lehrer mehr wissen müsse als seine Schüler, wobei unklar bliebe, wieviel mehr und wovon mehr. Die angehenden Gymnasiallehrer/-innen studieren in beiden Ländern an den Universitäten. In Deutschland wird Ende des 19. Jahrhunderts für diese Lehrergruppe der zweijährige schulpraktische Vorbereitungsdienst eingeführt.

1 Abschiedsvorlesung Frankfurt, 27.5.2002

Die *Entwicklung im 20. Jahrhundert* verläuft unterschiedlich. In Deutschland werden in der Weimarer Republik für die niederen Lehrämter Lehrerbildungshochschulen eingerichtet. Die Zweiteilung der Lehrerbildung setzt sich nach 1945 zunächst fort. Im Unterschied dazu bleibt in der Schweiz im 20. Jahrhundert die seminaristische Ausbildung für die Primar-, teilweise für die Primar- und Sekundar- sowie die Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrer/-innen erhalten; auch die Kindergärtner/-innen werden z.T. in separaten Abteilungen der Lehrerseminare, z.T. in eigenen Ausbildungsinstitutionen ausgebildet. Die Ausbildung der Lehrer/-innen für die Sekundarstufe I (zumindest teilweise), in jedem Fall für die der Sekundarstufe II findet demgegenüber an den Universitäten statt (Oelkers 2001, S. 54 und Criblez 2001, S. 105). Die föderale Struktur begrenzt allerdings allgemeine Aussagen: Im Kanton Zürich etwa ist die Primarlehrerausbildung schon seit 1938 nicht mehr seminaristisch organisiert, sondern beginnt auf tertiärem Niveau nach dem allgemeinbildenden Schulabschluss der Sekundarstufe II. Der Ausbau des Bildungswesens ab 1950, der gestiegene Bedarf an Lehrpersonen und ein sich daraus ableitender Lehrermangel führen zur Neugründung oder Dezentralisierung von Ausbildungsinstitutionen und zu neuen Ausbildungsgängen mit und ohne Abitur als Eingangsvoraussetzung bzw. mit und ohne Berufsausbildung (Criblez ebd.).

Die Schweizer Lehrerausbildung vor der Reform ist somit nur schwer zu überblicken: Mit verschiedenen Ausbildungsgängen, z.B. hinsichtlich Eingangsvoraussetzungen, Ausbildungsort, Dauer und Curriculum, werden gleiche Lehrbefähigungen erreicht, während vergleichbare Ausbildungsgänge, z.B. hinsichtlich Ausbildungsort und Fächerzahl, je nach Kanton zu verschiedenen Lehrbefähigungen führen. Die Lehrbefähigungen sind zudem noch vom Schulsystem der Kantone abhängig: So haben einzelne Kantone eine vier-, die meisten eine sechsjährige Primarschule, was wiederum Folgen für die Ausbildung hat. Eine Expertenkommission der OECD, die die Schweizer Lehrerausbildung begutachtet, weist auf die Stärken und Schwächen föderalistischer Lösungen hin: Vielfalt als Chance, die aber zum Wirksam-Werden voraussetzt, dass die unterschiedlichen Wege auf ihre Leistungen hin verglichen und danach Konsequenzen für alle gezogen werden (EDK 1990, S. 149f., zitiert nach Criblez 2001, S. 102). Die Kantone fürchten einen stärkeren Einfluss des Bundes, die föderalistische Struktur begünstigt Kompromisslösungen, durch die die ursprünglichen Absichten verwässert werden. Diese Diskussion weist Parallelen zur aktuellen deutschen Diskussion über die KMK auf. Bis heute kann nur die EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) eine Vereinheitlichung auf dem Weg von Beschlüssen herbeiführen. Nach zahlreichen Anläufen zu größerer Einheitlichkeit, u.a. 1848, 1874, 1882, 1937 und 1973, wird 1995 ein EDK-Reglement beschlossen, das die überkantonale Anerkennung der Abschlüsse auch in der Lehrerausbildung sichert. Hierbei spielt der Druck durch die europäische Einigung mit, die die Anerkennung ausländischer Diplome in den Bereich des Möglichen rückt, während die Gültigkeit der Schweizer Diplome im Land selbst noch nicht gesichert ist. Im Zusammenhang mit diesen Vereinheitlichungsbemühungen steht das EDK-Dossier 24 zur „Entwicklung Pädagogischer Hochschulen“, das 1993 die Ansiedlung der Lehrerausbildung im Hochschulbereich, die Orientierung am Abitur als Zugangsvoraussetzung und die stärkere Ausrichtung an Wissenschaft und Forschung vorschlägt.

2. Das Nationalfondsprojekt „Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme“ als Innovationsimpuls

Immer wieder wird kritisiert, dass die Lehrerausbildungsdiskussion weithin ohne empirische Grundlage operiert: „Wenn es eine Krise der Lehrerbildung gibt, dann ist es wesentlich eine Krise der fehlenden Daten.“ (Oelkers, Vorwort zu Heil/Faust-Siehl 2000, S. 8) Das Nationalfondsprojekt „Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz“ 1994 bis 1999 leistet für die deutschsprachige Schweiz eine umfassende empirische Bestandsaufnahme. Das Projekt ist sowohl Teil des Umgestaltungsprozesses als auch ein wichtiger Impuls. Vor allem stellt es Weichen für die inhaltliche Ausrichtung. Das Großprojekt (zwei Forschungsgruppen in Fribourg und Bern, zahlreiche Mitarbeiter/-innen) untersucht die „Wirksamkeit“ der Ausbildung, und zwar in Bezug auf das Ausbildungsziel, Kompetenz für den Beruf zu erwerben. Unter verschiedenen Möglichkeiten wird der Weg gewählt, die Wirksamkeit *im Urteil der beteiligten Gruppen* zu untersuchen, d.h. vor allem der Absolventen, daneben der Ausbilder/-innen und der an der Lehrerausbildung beteiligten Expertinnen und Experten. Die Mitwirkung der Lehrerausbildungsinstitutionen ist freiwillig; 1/4 bis 1/3 beteiligen sich (Oser/Oelkers 2001, S. 32). Untersucht werden die Lehrerausbildungsgänge aller Schulstufen, vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe II, einschließlich beruflicher Studiengänge, soweit sie sich nicht auf ein Fach (z.B. Kunst oder Musik) beschränken. Die Untersuchungen konzentrieren sich auf Pädagogik, Allgemeine Didaktik und Psychologie einschließlich der schulpraktischen Ausbildung, Fachwissenschaft und Fachdidaktik werden nur am Rande einbezogen.

Befragt werden ...

... Studierende unmittelbar nach Ausbildungsabschluss (N = 1286 Personen, was 3/5 des befragten Jahrgangs entspricht) per Fragebogen, ergänzend dazu fallstudienartig Lehrer/-innen 2 bis 5 Jahre nach Berufseintritt (N = 502). Erhoben werden u.a. Herkunft und Ausbildungs- und Berufsmotive, der Schwerpunkt liegt auf der Einschätzung der Ausbildung.

... Ausbilder/-innen u.a. zu ihrer Vorbildung und ihren Berufsmotiven mit dem Schwerpunkt auf *ihren* Einschätzungen der Ausbildung (N = 785), ebenfalls per Fragebogen.

... Expertinnen und Experten in der Lehrerausbildung, z.B. Leiter/-innen von Institutionen und Vertreter/-innen der Bildungspolitik per offenem Leitfadenterview (N = 45) zum Anforderungsprofil an Lehrpersonen, zur Ausbildung, zur Lehrerbildungsreform und deren gesellschaftlichen Aspekten. Diese Auswertung erfolgt qualitativ.

Darüber hinaus werden aus verschiedenen Quellen quantitative Daten zu den institutionellen Profilen der Lehrerausbildungsinstitutionen gesammelt.

Die Wirksamkeit der Lehrerausbildung wird von den befragten Gruppen unterschiedlich beurteilt. Zum Thema „*Zeitökonomie*“ etwa beklagen die Studierenden unklare Zielsetzungen (70 %) und „vertrödelte Zeit“ (83 %), die Dozierenden dagegen sehen klare Zielsetzungen und effektive Zeitverwendung. Die Studierenden fühlen sich vor allem in den berufsbildenden Fächern, d.h. in Pädagogik, Allgemeiner Didaktik und Psychologie, im Verhältnis zur fachwissenschaftlichen Ausbildung weit mehr unter- als überfordert. Allerdings wird die Bedeutung der Berufswissenschaften höher als die der Fachwissenschaften und Fach-

Abb. 1: Übersicht über die Standardgruppen

1. Lehrer-Schüler-Beziehungen und fördernde Rückmeldung
2. Diagnose und Schüler unterstützendes Handeln
3. Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken
4. Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten
5. Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten
6. Gestaltung und Methoden des Unterrichts
7. Leistungsmessung
8. Medien
9. Zusammenarbeit in der Schule
10. Schule und Öffentlichkeit
11. Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft
12. Allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen

(Oser 2001, S. 230)

didaktiken eingeschätzt, was ähnlich auch aus den Befragungen in der deutschen Lehrerausbildung bekannt ist (vgl. Rosenbusch/Sacher/Schenk 1988, Flach/Lück/Preuss 1995). Die Studierenden geben ihren Dozierenden gute Beurteilungen für deren persönliches *Engagement*, ihr eigenes *Engagement* schätzen sie eher als zu gering ein (Oelkers, Umsetzungsbericht, o.J., S. 18). Die *Schulkultur* wird demgegenüber als „reichhaltig“ beurteilt; fast 90 % bestätigen „interessante menschliche Begegnungen“ und sehen sich in der jeweiligen Institution „akzeptiert“. Die Rückmeldungen sind „... durchwegs dort positiv, wo ‘Lehrerbildung’ mit der Erfahrung persönlichen Vorankommens verbunden wird. Das Vorankommen bezieht sich deutlich auf Berufserwartungen.“ (Oelkers o.J., S. 19)

Unter den vielen Daten der Studierendenbefragung ist noch von Interesse, dass unter den Bedingungen der alten Lehrerbildung viele Studierende vor allem in den Studiengängen Vorschule, Primarschule und der integrierten Richtungen Primar- und Sekundarschule I nicht über das Abitur verfügen. Sowohl für Männer als auch für Frauen ist der Lehrerberuf kein Aufsteigerberuf mehr. Weniger als 2 % der Studierenden sind Nicht-Schweizer. 80 % beginnen die Ausbildung mit ausgeprägter Berufsmotivation, bei Ausbildungsende sind es immer noch 78 %. Ein Mehr an Lebenserfahrung, z.B. durch Erwerbstätigkeit, mehrfache Vorbildungen oder Familiengründung, führt zu größerer Zielstrebigkeit und einem bewussteren Berufentscheid (Wild-Näf 2001, S. 165). Das Durchschnittsalter *bei Berufseintritt* liegt in den seminaristischen Ausbildungen niedriger als in den tertiären Studiengängen (die das Abitur voraussetzen) und für die Frauen niedriger als für die Männer. Die Mittelwerte sind – aus deutscher Sicht – dennoch bemerkenswert niedrig: Sie betragen für die Ausbildung im Bereich Vorschule knapp 22 Jahre, im Bereich Primarschule knapp 24 Jahre, für die Studiengänge Sekundarstufe I 27 Jahre sowie Sekundarstufe II 31 Jahre (nur die letzten beiden Werte dürften auch dem deutschen Schnitt entsprechen).

Wenn nach dem Beitrag der Ausbildung zur Kompetenz im angestrebten Beruf gefragt wird, müssen die Kompetenzen konkretisiert werden, und zwar durch Aussagen, die über die Vagheit von Ausbildungsordnungen hinausgehen. Zu diesem Zweck werden in einem dreiphasigen Delphi-Prozess die unabdingbar notwendigen „Standards“ der Lehrerausbildung erfragt. Ein Standard ist nach Fritz Oser (2001, S. 225) eine komplexe berufliche Kompetenz, die sich aus Theorien speist, die auf der Folie verschiedener empirischer Forschungsergebnisse erhellt

werden kann, die Qualitätsansprüchen genügt (weil sie besser oder weniger gut beherrscht werden kann) und in zahlreichen beruflichen Situationen zum Einsatz kommt. Die 88 Standards sind in 12 Standardgruppen geordnet (s. Abb. 1: Übersicht über die Standardgruppen und Abb. 2: Standardgruppe „Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten“). Das Gesamtableau der Standards beschreibt eine voll ausgebildete Professionalität und stellt insofern sehr hohe Ansprüche, die von Berufsanfängern nur in Ansätzen zu erfüllen sind.

Abb. 2: Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt,

- 1 wie Schülerinnen und Schüler Lernstrategien erarbeiten, ihr Lernen überwachen und über ihre Lerngewohnheiten nachdenken können;
- 2 wie Schülerinnen und Schüler alleine ein Thema (Wissen) erarbeiten können;
- 3 wie man mit Schülern und Schülerinnen Fehler so bespricht, dass sie davon profitieren;
- 4 wie man Schülerinnen und Schülern zeigt, wie sie ihr Lernen in Lernschritte einteilen und davon profitieren können;
- 5 dem Schüler und der Schülerin zu zeigen, wie er/sie sich selbst kontrolliert;
- 6 den Schülern und Schülerinnen zu zeigen, wie sie ein Lerntagebuch führen können;
- 7 wie Schülerinnen und Schüler lernen, sich allein in einer Bibliothek und mit einem fremden Thema zurechtzufinden;
- 8 wie man vermeiden kann, dass Schüler und Schülerinnen das Gelernte schnell vergessen, und wie man das Behalten systematisch unterstützen kann;
- 9 wie man Lernübertragungen (Transfers) systematisch und ausführlich in den Unterricht einbaut und so dem erworbenen Wissen Sicherheit verleiht;
- 10 wie vermieden werden kann, dass die stärkeren Schülerinnen und Schüler immer mehr und die schwächeren immer weniger gefördert werden (Differenzierung);
- 11 Motivationstheorien auf ihre Wirkung hin zu befragen, auszuprobieren und umzusetzen.

(Oser 2001, S. 235)

Im Nationalfondsprojekt bewerten die Studierenden, (erstens) ob und in welcher Verarbeitungstiefe sie in der Ausbildung einen Standard erworben haben, sie schätzen (zweitens) die Bedeutung des Standards im Beruf ein und sie geben (drittens) an, wie häufig der Standard im Schulalltag zu beachten sein wird. Je höher die Ausbildungsstufe, desto seltener werden die Standards in der Ausbildung thematisiert, geschweige denn in Theorie, Praxis und Übung erworben. Von vielem, was in berufswissenschaftlicher Sicht die Qualität des professionellen Handelns ausmacht, haben die befragten Absolventen noch nie etwas gehört. Dabei wird durchweg die Bedeutung der Standards als hoch eingeschätzt und es wird erwartet, dass sie oft zu beachten sind.

Das Nationalfondsprojekt Oelkers/Oser 1994 bis 1999 setzt für die Schweiz Maßstäbe, weil nun nicht mehr nur normativ und programmatisch über die Lehrerausbildung nachgedacht wird. Hinter diese Maßstäbe kann nicht mehr zurückgegangen werden. Durch die Frage nach der Wirksamkeit wird der empirisch zu überprüfende und nachzuweisende Qualitätsaspekt in die Lehrerausbildung eingeführt. Qualität ist ohnehin ein Megathema im Bildungswesen (Criblez 2001, S. 132f.), interessant nicht zuletzt aufgrund der stärkeren, auch inter-

nationalen Konkurrenz und der Steuerungsmöglichkeiten, z.B. durch leistungsbezogene Mittelvergabe, die damit verbunden sind. Eine vergleichbare empirische Gesamterhebung gibt es in der deutschen Lehrerausbildung bislang nicht.

3. Die Neugestaltung der Lehrerausbildung am Beispiel Pädagogische Hochschule Zürich

Bis 2004 werden in der Schweiz 15 Lehrerausbildungseinrichtungen neuen Typs eröffnet werden. Die meisten davon sind Pädagogische Hochschulen. An vier Standorten hat die neue Ausbildung bereits begonnen. Die Ausbildung für die Vorschul- und die Primarstufe findet nun auch an tertiären Einrichtungen statt. Zugangsvoraussetzung für alle Studiengänge außer der Vorschulstufe ist das Abitur, Bewerber/-innen mit anderer Vorbildung machen Vorbereitungskurse und Aufnahmeprüfungen. Angehende Lehrer/-innen für die Maturitäts- und Berufsschulen erwerben wie bisher an Universitäten, Technischen Hochschulen oder Fachhochschulen ein Diplom oder Lizentiat, während dieses Studiums oder danach absolvieren sie ein einjähriges pädagogisches Studium. Niedere und höhere Lehrerausbildung bleiben also in der Schweiz getrennt. Die Schweizer Lehrerausbildung bleibt einphasig. Das Studium dauert drei Jahre (für Vorschul- und Primarstufe) bzw. vier Jahre (für Sekundarstufe I), für Lehrer/-innen an Maturitätsschulen mindestens fünf Jahre und endet mit dem Diplom, das den Berufseintritt ermöglicht. Die Freizügigkeit ist gewährleistet, weil die Bewerber/-innen ihren Studienort frei wählen können und die Diplome in der ganzen Schweiz anerkannt werden (www.phschweiz.ch-Lehrerin, Lehrer werden). Im Folgenden beziehe ich mich auf die größte Pädagogische Hochschule, die *Pädagogische Hochschule Zürich*.

Nach § 3 des Gesetzes über die Pädagogische Hochschule besteht der Auftrag dieser Hochschule darin, „in Verbindung von Wissenschaft und Praxis Aus- und Weiterbildung für Lehrkräfte der Vorschulstufe, Volksschule, Mittelschule sowie Berufsschule <anzubieten> sowie anwendungsorientierte Forschung zu betreiben.“ Die Pädagogische Hochschule gehört zum Zürcher Fachhochschulverbund. Nach dem Fachhochschulgesetz des Kantons Zürich von 1998 bieten Fachhochschulen „... praxisorientierte Studiengänge an, pflegen die Weiterbildung, betreiben anwendungsorientierte Forschung und Entwicklung und erbringen Dienstleistungen für Dritte.“ (§ 2, 2)

Entsprechend der Gliederung des Zürcher Schulwesens bestanden bislang sieben Ausbildungsstätten für Lehrpersonen, die nun in der Pädagogischen Hochschule Zürich aufgehen. Integriert wird auch das Pestalozzianum, eine seit ca. 100 Jahren bestehende renommierte Forschungs-, Dienstleistungs- und Fortbildungseinrichtung. Die Lehrer/-innen für Maturitäts- und Berufsschulen werden nach Diplom oder Lizentiat an der Universität oder Eidgenössischen Technischen Hochschule (ETH) Zürich (oder an anderen Fachhochschulen) in einem Jahr pädagogisch-didaktisch und schulpraktisch ausgebildet. Pädagogische Hochschule, Universität und ETH Zürich haben zu diesem Zweck und für die Weiterbildung dieser Lehrkräfte ein gemeinsames Institut gegründet. Es soll weiterhin die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Angebote koordinieren, die die Studierenden im Primar- und Sekundarschulstudiengang an Universität und ETH Zürich belegen. Pädagogische Hochschule, Universität

und ETH Zürich wollen außerdem in Forschung und Entwicklung kooperieren. Ca. 650 Studierende aus den derzeit noch laufenden Studiengängen werden ihre Ausbildung bis 2005 abschließen, weitere 650 Studierende beginnen im Herbst. Die Pädagogische Hochschule Zürich bietet also folgende Studiengänge an:

- Vorschulstufe
- Primarstufe
- Sekundarstufe I
- zwei neu konzipierte praxisbegleitete Studiengänge für die Primar- und die Sekundarstufe I
- die pädagogisch-didaktische und schulpraktische Ausbildung der Lehrer/-innen an Maturitäts- und Berufsschulen.

Die beiden *praxisbegleiteten Studiengänge* reagieren auf den auch im Kanton Zürich spürbaren Lehrermangel. Berufserfahrene Personen zwischen 28 und 48 Jahren studieren die ersten drei bzw. vier Semester im Vollzeitstudium, danach wechseln sie zwischen bereits bezahlter Lehrtätigkeit auf 60 %-Stelle und Studienmodulen, wobei sich jeweils zwei Personen auf der Schulstelle abwechseln. Berufliche Vorleistungen werden anerkannt. Der Zugang ist nur durch ein besonderes Aufnahmeverfahren möglich.

Alle PH-Studiengänge beginnen mit einem gemeinsamen zweisemestrigen *Grundstudium*, das der Stufenorientierung dient und in dessen Verlauf die „Eignungsabklärung“ stattfindet. Es wird mit einer Zwischenprüfung abgeschlossen. *Eignungsabklärung* bedeutet, dass die Studierenden ihre Studien- und Berufsentscheidung reflektieren und dabei beraten und beurteilt werden. Beratung und Beurteilung werden von verschiedenen Personen übernommen. Die Beurteilung basiert auf Portfolios, in denen die Studierenden ihre Studien dokumentieren, auf ihren Studienleistungen, u.a. in den schulpraktischen Teilen, und auf Gesprächen zwischen Studierenden, Mentorinnen oder Mentoren sowie den Beurteilenden. Der Eintritt ins Hauptstudium setzt eine positiv entschiedene Eignungsabklärung voraus. An den Beurteilungskriterien wird noch gearbeitet. Das Thema der Studienvoraussetzungen wird auch für die deutsche Lehrerausbildung relevant werden, sobald bei bestehendem Numerus Clausus einzelne Hochschulen auch in Lehrerbildungsstudiengängen einen Teil ihrer Studienanfänger/-innen selbst auswählen wollen.

Alle Studiengänge sind *voll modularisiert*. Die Module wurden von den zuständigen Fachvertretern in mehreren Workshoprunden festgelegt. Damit wurde allerdings die Gefahr der Verschulung verstärkt, denn wenn man sich etwas wünschen darf, fällt einem i.d.R. viel ein. Immerhin gibt es Wahlmodule, in jedem Modul selbstständige Arbeit und ein Studienprojekt. Die Module werden auf der Basis des European Credit Transfer System (ECTS) verrechnet. Jeweils mehrere Module werden mit einem Leistungsnachweis abgeschlossen, der als studienbegleitende Prüfung für das Abschlussdiplom zählt. Die Verrechnungseinheit ECTS-Punkte macht die Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich mit der Aus- und Weiterbildung an anderen in- und ausländischen Hochschulen kompatibel und verrechenbar.

Verschulung und Überlastung stellen gleichwohl eine ernste Gefahr dar. Das dicht gepackte Programm nimmt nicht nur die 14-wöchigen Semester, sondern auch die „Zwischensemester“ in Anspruch. Zum Studium gehören Studien-

wochen, mehrere aufeinander aufbauende Schulpraktika, ein dreimonatiges außerschulisches Praktikum für Studierende ohne Berufserfahrung und in jedem Studiengang mindestens eine Fremdsprache, was u.U. Sprachkurse und einen zusätzlichen Fremdsprachenaufenthalt notwendig macht. Zur tendenziellen Überlastung trägt vor allem bei, dass das Idealbild des Lehrer-„Allrounders“ nicht aufgegeben, sondern nur eingeschränkt wurde. Im Studiengang Primarschule sind sieben Fächer, im Studiengang Sekundarstufe I vier Fächer zu studieren. Bei einem Umfang von ca. 90 Modulen mit je 2 SWS in sechs Semestern reicht die Studienbelastung ohne Zwischensemester bereits an 30 SWS heran.

Die Ausbildung umfasst zahlreiche aufeinander aufbauende schulpraktische Elemente, z.B. das Orientierungspraktikum mit dem Fokus auf dem System Schule, verschiedene fachdidaktisch akzentuierte Unterrichtspraktika und das Lernvikariat, Wahlpraktika mit individuell gesetzten Schwerpunkten, schließlich das Assistenzpraktikum, in dem die Studierenden firmenähnlich mit den Schulen begrenzte Leistungsaufträge vereinbaren. Die gesamte Ausbildung ist grundsätzlich an den „Standards“ des professionellen Lehrerhandelns orientiert, auf die sich auch die Module beziehen. Ausgewählte Standards in mehreren Bereichen sollen bis hin zum professionellen Handeln erarbeitet werden. Dies geschieht dadurch, dass die Studierenden sich mit einschlägigen Theorien auseinandersetzen, Forschungsberichte lesen, handelnde Experten im Unterricht oder in Videodokumenten beobachten und deren Handlungen mit Novizenhandlungen vergleichen und wiederkehrende Übungen in Unterrichtssituationen durchführen, besprechen, reflektieren und bewerten. Es handelt sich also um eine Lehrerausbildung, die wissenschaftsbezogen, nämlich mit empirischem berufswissenschaftlichem Schwerpunkt, auf das berufliche Handeln ausgerichtet ist und dieses Handeln in ausgewählten Einzelaspekten schon während der Erstausbildung übt.

Eine Reihe von Problemen sind noch zu lösen. So benötigen Standards „Hintergrundwissen“, u.a. in den Erziehungswissenschaften, den Fachdidaktiken und Fachwissenschaften. Welches Hintergrundwissen soll erworben werden, wie kann es erarbeitet werden, ohne dass es zu „trägem Wissen“ wird, und in welchem Verhältnis steht es zu den Standards? Zu präzisieren ist zudem, welche Standards erarbeitet werden sollen. In Anlehnung an ein amerikanisches Vorbild wurden zehn Standards für Berufseinsteiger vorgelegt (Keller 2001), die jedoch mit den Standards aus der Systematik von Oser nicht identisch sind.

4. Die Pädagogische Hochschule Zürich als „Lehrerbildungssystem“

Über die Ausbildung der Zürcher Lehrer/-innen hinaus hat die Pädagogische Hochschule weitere Aufgaben, mit denen in der Organisationsstruktur zwei der drei Prorektorate betraut sind. Man kann deshalb von einem „Lehrerbildungssystem“ sprechen.

Sie bietet *Weiterbildung und Beratung* für Lehrer/-innen, Schulen und andere Institutionen an. Seit ca. 1980 wird Lehrerbildung als „übergreifende berufsbiographische Aufgabe“ (Terhart 2000, S. 20) und das Lernen im Beruf als wichtiger Bestandteil betrachtet. Die Berufseinführungsphase ist dabei ein sen-

sibler, gleichwohl in Deutschland bislang vernachlässigter Bereich. Teil der Weiterbildung sind *Berufseinführungskurse* mit verpflichtenden und freien Teilen, auch für den Wiedereinstieg.

Die *Weiterbildungen* für Lehrer/-innen sind in ECTS-spezifisierten, kostenpflichtigen Modulen organisiert, die jetzt neu zu Nachdiplomkursen (NDK) und Nachdiplomstudien (NDS) kombinierbar sind. Dadurch werden Zusatzqualifikationen und weitere Lehrbefähigungen erworben und die berufliche Mobilität der Zürcher Lehrer/-innen gefördert. Ein Nachdiplomstudium, bestehend aus drei Nachdiplomkursen, lässt sich mit einer Master Thesis zum Lizentiat (= Diplom) ausbauen. Aufgrund der Erfahrungen des Pestalozzianums wird mit ca. 20.000 jährlichen Weiterbildungseinschreibungen gerechnet. (Die Zürcher Lehrer/-innen sind zur Fortbildung verpflichtet und nehmen durchschnittlich zweimal jährlich an Weiterbildungen teil.) Mit drei Kursen wird gestartet: „Migration und Schulerfolg“, „Schulqualität und Unterrichtsentwicklung“ sowie „Schulleitung“.

Die *Beratung und schulinterne Weiterbildung* bezieht sich auf vier untereinander vernetzte Bereiche: die Personal-, Team- und Organisationsentwicklung sowie die Pädagogische Entwicklung/Unterrichtsentwicklung. Einzelne Lehrer/-innen mit individuellen Anliegen sowie Lehrerteams und Schulen finden Beratung und Unterstützung u.a. durch individuelle Krisenberatung, Supervisions- und Coachingangebote, Konflikt- und Fachberatung sowie bei der schulischen Entwicklungsarbeit, z.B. im Zusammenhang mit der Zürcher Volksschulreform. Auch diese Angebote sind kostenpflichtig.

Das dritte Prorektorat koordiniert *Forschung & Entwicklung, Dienstleistungen und Wissensmanagement*. Wie bereits erwähnt, gehören *angewandte Forschung und Entwicklung* zu den Aufgaben der Pädagogischen Hochschule. Sie konzentriert sich auf sieben Gebiete, u.a. die Lehrerbildung und Forschung zum System Schule, zu Lehrmitteln und Medien, zum Sprachenlernen und zur Ästhetischen Bildung. Diese völlig neue Aufgabe wird durch Qualifizierungsmaßnahmen für Mitarbeiter/-innen, Anschubfinanzierung und ein internes Projektmanagement auf den Weg gebracht. Dozierende werden mit unterschiedlichen Stellenanteilen und für unterschiedliche Zeit im F&E-Team tätig sein, die Erfahrungen fließen auch in die Aus- und Weiterbildung sowie Beratung ein und Studierende sollen in den Projekten mitarbeiten (Hollenweger Haskell 2002). Als Dauereinrichtung wird außerdem in Zusammenarbeit mit dem Pädagogischen Institut der Universität Zürich das „Institut für historische Bildungsforschung“ geführt, das bislang am Pestalozzianum angesiedelt ist. Es pflegt die Sammlungen und die Bibliothek, gestaltet Ausstellungen und führt drittmittelgeförderte Projekte durch. Lehraufträge von Forschungsmitarbeiterinnen und -mitarbeitern sollen die Ausbildungsgänge bereichern.

Die Pädagogische Hochschule bietet im schulischen und außerschulischen Sektor *Dienstleistungen* an. Zu den Produkten gehören u.a. Publikationen, Konzepte zur Organisationsentwicklung, maßgeschneiderte E-Learning-, Weiterbildungs- und Beratungsangebote sowie die Nutzung von Forschungskapazitäten. Ein eigenes Departement ist für die Vermarktung der Produkte einschließlich Kundenbetreuung, die Qualitätsentwicklung und den Aufbau eines Kooperationsnetzes zuständig (Jacquemart 2002).

Das Departement *Wissensmanagement* unterstützt die Gewinnung und Verteilung, den Transfer und die Dokumentation von Wissen, u.a. durch eine Mediothek als zentrales Informationszentrum, den institutionseigenen, aus dem Pestalozzianum übernommenen Verlag, das E-Learning-Zentrum für interne und externe Nutzer sowie ein Medienkompetenzzentrum (Pressemitteilung der Hochschulleitung vom 6.5.2002).

Das Personal der Pädagogischen Hochschule setzt sich aus 650 Personen zusammen, auch mit Teildeputaten. Der Lehrauftrag der Dozierenden beträgt entsprechend der Fachhochschulstruktur 16 Semesterwochenstunden. Die Mitarbeiter/-innen sollen nicht mehr schulstufenspezifisch, sondern nach ihren Fächern und in allen Leistungsbereichen einschließlich Forschung und Entwicklung tätig sein, was durch geteilte Anstellungsverträge möglich wird. Schwerpunktmäßig wurden bisher bereits in der Lehrerausbildung tätige Personen in die neuen Strukturen übernommen, teilweise nach Weiterbildungen.

5. Zur Übertragbarkeit

Die Pädagogische Hochschule Zürich ist eine Fachhochschule und deshalb anders angelegt, was Fächerzahl und Semesterwochenstunden der Studierenden und deren „Studienziel“ sowie die Aufgaben und Lehrdeputate der Dozierenden angeht. Lehrer/-innen für die Schule und die Vorschulstufe werden an der gleichen Institution ausgebildet, während Maturitäts- und Berufsschullehrer/-innen erst nach dem Diplomabschluss an diese Hochschule kommen. Die Ausbildung ist einphasig und völlig anders organisiert. Als Lehrerbildungssystem geht die Pädagogische Hochschule Zürich weit über die bisherigen Aufgaben der deutschen Hochschulen hinaus. Dies sind *grundlegende Unterschiede*.

In den Entstehungsbedingungen und in der inneren Organisation zeigen sich demgegenüber jedoch bedingt durch übernationale Rahmenbedingungen auch *Ähnlichkeiten*:

Ausbildungen und Abschlüsse sind nur noch begrenzt im Rahmen nationaler Regelungen zu gestalten. In der Erklärung von Bologna verpflichteten sich 1999 29 europäische Staaten zur Errichtung eines europäischen Raums der Hochschulbildung mit vergleichbaren Studienstrukturen, Leistungsnachweisen und Abschlüssen. Studiengänge sind danach grundsätzlich zweistufig. Auf ein dreijähriges berufsqualifizierendes Bachelor-Studium folgt für einen Teil der Absolventen eine wissenschaftliche Vertiefung mit Master-Abschluss oder Promotion. Die Internationalisierung soll bis zum Ende dieses Jahrzehnts abgeschlossen sein (Wissenschaftsrat 2001, S. 27f.). Die „OECD-“ bzw. „Europa-Kompatibilität“ der Studienstrukturen spielte bei den Vorschlägen der Hochschulstrukturkommission Nordrhein-Westfalen und des Wissenschaftsrats zur Lehrerausbildung eine entscheidende Rolle. Einige Universitäten und das Bundesland Rheinland-Pfalz haben inzwischen Vorschläge zu BA-/MA-Studiengängen auch in der Lehrerbildung vorgelegt. In Europa finden sich in der Lehrerausbildung sowohl volluniversitäre (z.B. in Griechenland und Finnland, unter Einschluss der Erzieherausbildung, sowie Frankreich) als auch Fachhochschullösungen (Belgien, Niederlande, jetzt auch Schweiz), Colleges (Irland) und dreijährige Einrichtungen des postsekundären Bereichs (Österreich). Während die Eintrittsvoraussetzungen in der deutschen Lehrerausbildung mit den anderen europäischen Lösungen durchaus vergleichbar sind, ist die Aufteilung auf zwei Phasen

und *Staatsprüfungen* mit dem Bologna-System nicht kompatibel und verlängert die Ausbildungszeiten (Buchberger/Buchberger 2000, S. 12ff.).

Der Konvergenzdruck richtet sich gleichermaßen auf die Lehrerbildung wie auf die Bildungssysteme. Beide Systeme stehen durch die Ausweitung der internationalen Leistungsuntersuchungen unter verstärktem Effizienzdruck. Das Schweizer Schulwesen wird wie das deutsche in seiner Leistungsfähigkeit angefragt. War die deutschsprachige Schweiz bei TIMSS in Mathematik noch im Vorderfeld, landete sie bei PISA in Bezug auf Lese- und naturwissenschaftlicher Kompetenz ebenfalls nur im Mittelfeld (Baumert/Lehmann 1997, Deutsches PISA-Konsortium 2001). Obwohl es dafür bislang keine empirischen Belege gibt, wird ein Zusammenhang zwischen Schülerqualifikationen, Professionalität der Lehrkräfte und Lehrerausbildung angenommen.

Zu den Bologna-Beschlüssen gehört auch die Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung, auf die die deutschen Hochschulen mit verstärktem hochschulinternen Qualitätsmanagement und der hochschulübergreifenden Zusammenarbeit z.B. bei Evaluationen geantwortet haben.

In den *Kern der Übertragbarkeitsfrage* führt die Überlegung, ob das deutsche System durch die professionsbezogene Ausrichtung der Schweizer Lehrerausbildung herausgefordert wird. Für die deutsche Lehrerausbildung werden – wie für andere Länder auch – curriculare Defizite festgestellt. Unter dem Leitmotiv der Professionalisierung kamen danach bei der letzten Reformwelle für die niederen Lehrämter fach- und erziehungswissenschaftliche Inhalte hinzu, für die höheren einige professionelle Elemente, soweit die Ausbildungszeiten diese zuzulassen schienen. Die einzelnen Teilstudiengänge blieben unverbunden. Diese Strategie folgte (so Buchberger/Buchberger 2002, S. 15ff.) dem Prinzip des „more of the same“: Disziplinbezogen wird nach wissenschaftsimmanenten Kriterien strukturiertes, propositional organisiertes Erklärungswissen vermittelt, also im Wesentlichen das, was im Studienaufbau der Pädagogischen Hochschule Zürich „Hintergrundwissen“ genannt wird. Die BA/MA-Modelle sind m.E. ein weiterer Schritt in diese Richtung einer Lehrerausbildung als additive, professionsferne Fachausbildung.

Die Gefahr besteht, dass dadurch lediglich „träges Wissen“ erzeugt wird. Gruber/Renkl verstehen darunter Kenntnisse, über die Personen verfügen und von denen angenommen wird, dass sie zu kompetenten Handlungen befähigen, die jedoch gleichwohl nicht handlungsrelevant werden (2000, S. 155). Die „eindrucksvollsten Belege“ dafür wurden beim universitären Lernen gefunden. Fortgeschrittene Studierende der Betriebswirtschaft z.B. leiteten in einer Computersimulation eine Jeans-Firma mit schlechteren Ergebnissen als eine fachfremde Vergleichsgruppe, obwohl nur die Betriebswirtschaftsstudenten das dazu notwendige umfangreiche Wissen erworben hatten (ebd. S. 157). Bewegliches, vernetztes Wissen wird durch komplexe, authentische oder zumindest realitätsnahe Probleme begünstigt, die zusammen mit Experten oder mit peers bearbeitet werden. „Das Wissen wird also gleich in einem Anwendungskontext erworben und nicht in systematisch geordneter, jedoch anwendungsunspezifisch-abstrakter Weise ...“ (ebd., S. 169).

Nölle (2002) weist nach, dass Absolventen aus Studiengängen mit größerem Praxisanteil und darauf bezogenen Theorieangeboten bei der Wahrnehmung

und Interpretation von Unterricht theoretische Einsichten und konkrete Erfahrungen, Vorstellungen und erlebte Episoden miteinander verbinden können. Sie sind darin den Absolventen „herkömmlicher“ Lehrerausbildungsgänge deutlich überlegen. Dies ist ein empirischer (und auf dem Hintergrund der Theorie der „Anchored Instruction“ auch theoretischer) Beleg für die Anschlussfähigkeit von disziplinärem und professionellem Wissen. In einer Zusammenfassung seiner über mehr als ein Jahrzehnt durchgeführten Arbeiten fragt Wahl danach, warum Lehrerausbildungswissen trotz subjektiver Zufriedenheit bei den Studierenden nicht handlungsrelevant wird, und sieht zwei Gründe dafür: „Erstens wird keine Rücksicht auf die in die Aus- oder Fortbildung ‘mitgebrachten’ handlungssteuernden Strukturen und Prozesse genommen, so dass relevante *theoretische* Einsichten gar nicht erst zu relevanten *persönlichen* Einsichten werden können. Zweitens bringen wir allen das Gleiche bei. Dabei gehen wir blind darüber hinweg, dass jede Person über ganz *einzigartige*, fein gerasterte Situations- und Reaktionsprototypen verfügt. Diese zu verändern ist das eigentliche Ziel!“ (Wahl 2002, S. 160f.)

Die zuletzt referierten empirischen Ergebnisse sprechen dafür, Erwerbs- und Anwendungssituationen nicht zu trennen. Dies ist nur möglich, wenn der Erwerb der wissenschaftlichen Grundlagen der Lehrertätigkeit und das praktische Handeln im professionellen Kontext gleichzeitig betrieben werden. Auf berufliche Kompetenzen bezogenes Studieren in Verbindung mit praktischem Handeln hat in der deutschen Lehrerausbildung bislang keine Chance und wird an vielen Universitäten als unwissenschaftlich und praktizistisch eingeschätzt. Das Ausbildungsmodell der Pädagogischen Hochschule Zürich ist demgegenüber zugleich wissenschafts- und berufspraxisbezogen. Der Erwerb beruflicher Kompetenzen wird als ein langdauernder, mühevoller, der begleiteten Übung bedürftiger Prozess aufgefasst. Die Bewährung dieser curricularen Neukonzeption wird Gegenstand weiterer Lehrerbildungsforschungen sein.

Literatur

- Baumert, Jürgen; Rainer Lehmann u.a.: TIMSS. Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen 1997
- Buchberger, Friedrich; Irina Buchberger: Europa-Kompatibilität der Lehrerausbildung in Deutschland. In: Materialband zum Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission: Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland. Bonn 1999, S. 5-21
- Cloer, Ernst; Dorle Klika, Hubertus Kunert: LehrerInnen(aus)bildung zwischen alten und neuen (ungelösten) Fragen. Konturen des aktuellen Problemstandes. In: Ernst Cloer, Dorle Klika, Hubertus Kunert (Hg.): Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. Weinheim und München 2000, S. 13-58
- Criblez, Lucien: Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz: Forschungsfeld und Forschungskonzept. In: Oser/Oelkers 2001, S. 99-139
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001
- Flach, Herbert; Joachim Lück, Rosemarie Preuss: Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studierenden. Greifswalder Studien zur Erziehungswissenschaft, Bd. 2. Frankfurt a.O. 1995
- Gruber, Hans; Alexander Renkl: Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Das Problem des trägen Wissens. In: Neuweg, Georg Hans (Hg.): Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck, Wien, München 2000, S. 155-174

- Heil, Stefan; Gabriele Faust-Siehl: Universitäre Lehrerausbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden. Eine qualitative empirische Untersuchung. Weinheim 2000
- Hollenweger Haskell, Judith: Neues über Forschung und Entwicklung. In: PHZH aktuell 14/2002, S. 4f.
- Jacquemart, Estelle: Auf dem Weg zum Bildungsunternehmen? Eine erste Standortbestimmung des Departements „Dienstleistungen“. In: PHZH aktuell 15/2002, S. 3-5
- Keller, Hans-Jürg: Wie weiter mit den Standards? In: PHZH aktuell 11/2001, S. 5
- Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an Hessischen Hochschulen: Neuordnung der Lehrerausbildung. Opladen 1997
- Nölle, Karin: Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48, 2002 1, S. 48-67
- Oelkers, Jürgen: Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Umsetzungsbericht. O.O., o. J.
- Oelkers, Jürgen: Die historische Konstruktion „Lehrerbildung“. In: Oser/Oelkers 2001, S. 37-65
- Oser, Fritz: Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser/Oelkers 2001, S. 215-341
- Oser, Fritz; Jürgen Oelkers (Hg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Nationales Forschungsprogramm 33-Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Chur, Zürich 2001
- Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Im Auftrag der Kommission herausgegeben von Ewald Terhart. Weinheim und Basel 2000
- Rosenbusch, Heinz R.; Werner Sacher; Harald Schenk: Schulreif? Die neue bayerische Lehrerausbildung im Urteil ihrer Absolventen. Frankfurt u.a.O. 1988
- Wahl, Diethelm: Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 19, 2001, 2, S. 157-174
- Wild-Näf, Martin: Die Ausbildung für Lehrkräfte der Deutschschweiz im Urteil der Studierenden: Ein Strukturmodell des Zusammenhangs von Person, Organisation und Ausbildungsprozess. In: Oser/Oelkers 2001, S. 141-213
- Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerausbildung. Köln 2001
- www.phzh.ch
www.phschweiz.ch

Gabriele Faust, geb. 1950, Dr. rer. soc., Professorin für Grundschulpädagogik
 Anschrift: Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Markusplatz 3, 96047 Bamberg
 Email: gabriele.faust@ppp.uni-bamberg.de