

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 84 (1997)
Heft: 9: Lehrerinnen und Lehrer : von der Grundausbildung zur Berufspraxis

Artikel: "Lehrer-Werdung" als biographisch-wissenschaftliche Berufsentwicklung
Autor: Dick, Andreas
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-531491>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 30.03.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

«Lehrer-Werdung» als biographisch-wissenschaftliche Berufsentwicklung

Im Hinblick auf die aktuellen Strukturdiskussionen in Bezug auf zukünftige Pädagogische Hochschulen fordert Andreas Dick, dass neue qualitative Verhältnisse geschaffen werden müssen: fundamentale Skepsis dem Wissen gegenüber, Forschung dient als Bindeglied zwischen der Grundausbildung und der Berufspraxis, Studierende übernehmen während ihrer Ausbildung eine aktive und gestaltende Rolle, Ausbildungs- und Verwaltungsinstitutionen kooperieren miteinander – und die Haltung des Lebens-langen-Lernens ist gefragt.

Gesellschaftliche Anforderungen können nur durch verstärkte Professionalisierung des Lehrberufs erfüllt werden.

Es ist paradox: Der rasante Umbruch in unseren Schulen scheint eher ein Barometer für soziale Umwälzungen als für Errungenschaften der Erziehungswissenschaft zu sein. Neue gesellschaftliche Anforderungen an die Lehrpersonen können aber nur durch eine noch verstärkere, wissenschaftlich fundierte Professionalisierung des Lehrberufs erfüllt werden. Dazu gesellt sich eine andere Diskrepanz: Da ist der starke Druck spürbar, die Bewältigung traditionell schulischer Aufgaben wieder vermehrt wahrzunehmen, andererseits das Verlangen, zusätzliche Kompetenzen in Richtung einer gesamtheitlichen Lern- und Schulkultur aufzubauen. Die Frage «Wo liegen die Grenzen schulischer Mitverantwortlichkeit für die Lösung solcher und anderer gesellschaftlicher Widersprüche?» stellt sich heute jeder Lehrerausbildungsinstitution und damit auch all jenen jungen Menschen, die diesen Beruf ergreifen wollen.

Im folgenden Beitrag gebe ich einen knappen Überblick über Geschichte und Forschungsstand zu den Bereichen Lehrerrolle und Lehrersozialisation hin zur Entwicklung berufsbiographischer Perspektiven von Lehrerinnen und Lehrern. Dabei rekurriere ich mit *Ewald Terhart (1995; Terhart et al. 1994)* im referierenden Hauptteil vor allem auf Theoriezusammenhänge und Forschungsansätze aus der Soziologie, Erziehungswissenschaft und Psychologie. Im abschliessenden argumentativen Teil formuliere ich auf diesem Hintergrund zentrale Fragestellungen an eine professionalisierte, entwicklungs- und forschungsbezogene Lehrerinnen- und Lehrerausbildung.

Professionsdeterminierende Berufssozialisation?

In den siebziger Jahren ist durch die bekannt gewordene Konstanzer Untersuchung (*Müller-Fohrbrodt, Cloetta, Dann*) ein brisanter (aus)bildungstheoretischer Disput ausgelöst worden: «Welchen Ausbildungseffekt weist die Lehrerbildung nebst der natürlichen biographischen Entwicklung auf?» Zahlreich ist seither die Literatur zu beruflichen Rollen-

und Sozialisationstheorien von Lehrpersonen, endlos bleiben zentrale Fragen unbeantwortet: «Weshalb unterscheidet sich die Praxis von Junglehrerinnen und -lehrern nach kurzer Zeit nicht wesentlich von ihren älteren Kollegen?» – «Welche institutionellen Anpassungsprozesse bewegen Junglehrerinnen und -lehrer dazu, das Lern- und Leistungsverhalten ihrer Schülerinnen und Schüler nicht mit eigenen pädagogisch-didaktischen Massnahmen in Verbindung zu bringen, sondern es in erster Linie als vom Elternhaus beeinflusst sowie von der individuellen Begabung und anderen Faktoren abhängig anzusehen?»

Das Fazit ist ernüchternd: Der formalen Lehrerausbildung darf nur ein geringer Einfluss auf die kumulierten Berufserfahrungen zugemessen werden. Die eigene Berufsbiographie erscheint als grösste regressive Einflussvariable – zwar indirekter Art, die aber spätere Entscheidungsprozesse im Unterricht massgeblich beeinflusst: Frühere Schuleindrücke, Lernorientierungen und Lehrerfahrungen korrigieren und transformieren die Ausbildungsbemühungen. Lehrerstudierende «desertieren» die deklarierten Professionsstandards. Damit werden zentrale Ausbildungselemente zur blossen «*épisode en passant*».

«*Da steh' ich nun, ich armer Tor, und bin so klug als wie zuvor...*»

lässt Goethe seinen Faust nach dem Studium seufzen: Überlebensstrategien, die sich Junglehrpersonen angesichts der Professionsschwierigkeiten in den ersten Jahren der Berufstätigkeit aneignen, werden nicht selten zu permanenten Unterrichtsstrategien, die sich – weil anscheinend erprobt und angeblich «erfolgreich» – in der Folge als besonders reform- und innovationsresistent erweisen. Dieser Befund gilt gleichermassen auch für schulpraktische Erhebungen bezüglich der Wirksamkeit von Unterrichtspraktika: Die Ergebnisse sind ebenso widersprüchlich wie umstritten, zudem erheben sie als mehrheitlich Vorher-Nachher-Erhebungen nicht, was sich tatsächlich «dazwischen» ereignet. Dies hat einen höchst bedauerlichen Nebeneffekt: Uneinheitliche empirische Ergebnisse bewirken unerschwinglich, dass Axiome bezüglich des unantastbaren Primats der Praxis – im Vergleich zur Theorie – fast schon mythenhaft weiterleben.

Überlebensstrategien in den ersten Jahren werden nicht selten zu permanenten Unterrichtsstrategien.

Eine Ausnahme macht der aus der nordamerikanischen Literatur als klassisch geltende Ansatz des dezentrierenden Professionsaufbaus von Lehrpersonen: Im Jahre 1975 haben *Fuller, Bown* in einer bestechend einfachen Stufentheorie drei zentrale Belastungsverarbeitungsmodi des Berufseinstiegs von Lehrpersonen beschrieben (vgl. auch *Dick 1996*, Kap. 2): Bei der ersten Stufe, jener des Überlebens, sind die Lehrpersonen fast ausschliesslich mit persönlichen Schwierigkeiten, d.h. *mit sich selbst* beschäftigt. In der zweiten Stufe, jener der generellen Bewältigung von Unterrichtssituationen, steht die didaktisch-methodische Gestaltung und Kontrolle von Unterricht im Mittelpunkt, d.h. die unterrichtende Person ist sehr stark *mit sich selbst als Lehrperson* beschäftigt. In der dritten Stufe schliesslich öffnet sich der Blick allmählich für die Schüler, d.h. die Lehrperson ist *mit sich selbst als Lehrperson beschäftigt, beabsichtigte Lernprozesse ihrer Schüler bestmöglich zu «realisieren»*. Die drei Entwick-

lungsstufen können als allmähliche Dezentrierung von einer anfänglich starken Ich-Bezogenheit hin zu einer Perspektiveneinnahme für die Schülerinnen und Schüler und deren Lernprozesse zusammengefasst werden (vgl. *Sprinthall et al.*). In den neunziger Jahren hat *Weinstein* in einer Folgestudie auf das Phänomen des sogenannten unrealistischen Optimismus aufmerksam gemacht: Es ist die Überzeugung vieler Junglehrkräfte, von den Unannehmlichkeiten des Berufseintritts verschont zu werden nach dem vermeintlichen Motto: «Ich weiss zwar um den Praxisschock, der aber bestimmt nicht mich treffen wird!» – Diverse sozial-kognitive Entwicklungstheorien betrachten zudem die Lehrer-Werdung unter lebenslauftheoretischen Perspektiven als Teil von Erwachsen-Werden. Allen gemeinsam ist, dass sich höhere Stufen durch vermehrte Emotionsdifferenzierung, erhöhte Flexibilität, vertieftes Respektieren von Individualität und verstärkte Konflikt- und Ambiguitätstoleranz charakterisieren.

Die Entwicklung berufsbiographischer Perspektiven

Wichtige methodische und theoretische Innovationen der Entwicklungspsychologie und Berufssoziologie in den letzten zehn Jahren haben die Übernahme *berufsbiographischer* Perspektiven in der Lehrerforschung ermöglicht: Die Frage «Was bedeutet der Beruf für mein ganzes Leben?» kennzeichnet nicht nur die Ausweitung der bisherigen Entwicklungsforschung auf die gesamte Lebensspanne eines Menschen; sie weist ebenfalls auf die enge wechselseitige Durchdringung von privaten und beruflichen Lebenssträngen hin. Im Unterschied zur Forschung der Lehrersozialisation verbindet sich mit dem Begriff Entwicklung die Vorstellung «innerer Gerichtetheit» statt ausschliesslicher Prägung von aussen: Es ist das Bild einer Lehrperson, die ihre berufliche Entwicklung selbst steuert.

Eine präzise Verortung der Lehrerbiographieforschung innerhalb der verschiedenen Fachdisziplinen ist hier ebenso wenig möglich wie die Unterscheidung zwischen Lebenslaufforschung und biographischer Forschung im engeren Sinne. Aus der neueren Lebensbiographieforschung von Lehrpersonen seien deshalb bloss zwei miteinander verwandte Studien aus der Schweiz hervorgehoben:

– *Huberman* hat in der Westschweiz 160 Sekundarlehrkräfte ausführlich befragt und daraus ein Modell entwickelt, welches unterschiedliche Entwicklungsverläufe abbildet: Nach dem Berufseinstieg (Überleben) und der Stabilisierungsphase folgt allmählich entweder eine Zeit der Experimente, des Aktivismus oder eine Phase der Selbstzweifel, der negativen Selbstbewertung. Selbstzweifler entwickeln entweder eine positive Haltung, was zu distanzierter Gelassenheit führt, oder eine negative (mankann-nichts-machen); diese letztere gilt als definitiv, was sich als krasser Konservatismus, z.T. gar als Zynismus der eigenen Profession gegenüber ausdrückt. Dann nehmen Haltungen wie Desengagement, pädagogische Skepsis zu, wobei dies mit Gelassenheit oder Bitterkeit erfolgen kann.

– Die parallel zu *Huberman* geführte Studie von *Hirsch* in der Ostschweiz hat systematisch die Berufs- und Lebensbiographien von 120 Oberstufen-

Selbstzweifler entwickeln entweder Gelassenheit oder Konservatismus, z. T. gar Zynismus.

Lehrpersonen analysiert (Ausbildungsgang, Berufswahlmotive, berufliches Selbstbild, bedeutsame Einschnitte in der beruflichen Entwicklung, Familiensituation und soziales Umfeld) und in folgende sechs idealtypische Lehreridentitäten «gegossen»: Stabilisierungs-, Entwicklungs-, Diversifizierungs-, Problem-, Krisen- und Resignationstyp.

Auf dem Hintergrund der demographischen Entwicklung, wonach in den letzten 15 Jahren das Durchschnittsalter der Lehrerschaft z.T. stark angestiegen ist, weisen diese Forschungserkenntnisse besondere Aktualität auf. Dass zudem bei einer erschreckend hohen Zahl von Lehrpersonen psychologische Unterstützung immer notwendiger wird, hat in der Deutschschweiz *Kramis-Aebischers* Erhebung zu Stress- und Belastungsverarbeitung bei 400 Lehrkräften gezeigt: Die positive Wirkung von Beratung, Supervision und Selbsthilfe in Lehrergruppen wird mit eindrücklichen Zahlen belegt. Dem steht eine zunehmend kritische Öffentlichkeit gegenüber, die diesen wenig schmeichelhaften Forschungsergebnissen mit dem diskreditierenden Argument «typisch übertriebene Larmoyanz» von Lehrkräften begegnet.

Die positive Wirkung von Beratung wird mit eindrücklichen Zahlen belegt.

Berufs- und Privatbiographie als doppelte Sozialisation

Ewald Terhart und seiner Forschungsgruppe (*Terhart et al.*) kommt das Verdienst zu, im deutschen Sprachraum erstmals die berufliche Sozialisation und Entwicklung und damit auch die Belastungsverarbeitung von Lehrkräften über das gesamte Berufsleben hinweg untersucht zu haben, indem er berufsbiographisch sowohl den geschlechtsspezifischen Verlauf wie auch die enge Verzahnung von Persönlichkeit und Berufsrolle miteinbezogen hat. Es geht um die Entwicklung der Wahrnehmungen, Belastungen und Selbstdeutungen in den langen Berufsjahren *nach* dem vielzitierten Praxisschock des Berufseinstiegs. Daraus nur drei Ergebnisse:

– Über die Hälfte der Lehrpersonen fühlen sich gesundheitlich belastet. Diese hohe Belastung steht im Kontrast zur – an anderer Stelle geäußerten – Zufriedenheit mit dem Beruf. Diese Diskrepanz wird von den Lehrkräften sozusagen dissonanztheoretisch erklärt, wonach nämlich eine Tätigkeit, die besonders anstrengend ist, auch besonders geschätzt wird.

– Bloss etwa 6 bis 7 Prozent der Lehrpersonen glauben, sich bei reflektierten Handlungen im Unterricht auf pädagogische Theorien oder frühere Ausbildungselemente zu beziehen (dieselbe Aussage gilt auch für Fortbildungsveranstaltungen): Die allermeisten Lehrkräfte rekurrieren am liebsten auf eigene berufliche Alltagserfahrungen.

– Bezüglich berufsbezogener Problemlösungen unterscheiden sich die Bewältigungsstrategien als deutlich abgrenzbare fünf Kategorien: a) überlegene Suche nach positiven Ersatzbefriedigungen; b) aktive Problembewältigung; c) Distanz und Kraftschöpfen; d) behutsame Suche nach neuen Wegen; und e) das konstruktive Gespräch. Diese unterscheiden sich bei der Anwendung situativ durchaus je nach Altersstufe, Schulform oder Geschlecht.

Lehrerinnen kommen mit ihrer beruflichen Bewältigung alles in allem besser zurecht als ihre männlichen Kollegen.

Terhart hat zudem die männliche und weibliche Berufseinstellung und Berufsbiographie geschlechtsdifferenziert betrachtet: Während Lehrer ihre Lebensgeschichte aufgrund von beruflichen Ereignissen und Karriere-schritten strukturieren, wählen Lehrerinnen Ereignisse und Einschnitte privater Art, um ihre Geschichten zu erzählen: Die berufliche und private Laufbahnentwicklung ist bei Lehrerinnen stark miteinander verstrickt, was angesichts der oft vorherrschenden Doppelbelastung von Berufs- und Hausarbeit nicht erstaunt. Höchst interessant ist in diesem Zusammenhang ein Ergebnis aus der *Huberman-Studie*, wonach Lehrerinnen mit ihrer beruflichen Bewältigung alles in allem besser als ihre männlichen Kollegen zurecht kommen, d. h. sich weniger deutlich ausgebrannt fühlen und in späteren Jahren häufiger die Haltung selbstbewusster Gelassenheit erreichen. *Huberman* deutet dies aufgrund unterschiedlicher Selbstbilder: Die Zuspitzung der ganzen Existenz auf die Berufsarbeit macht Männer im Vergleich zu Frauen viel berufserfolgsabhängiger und damit auch professionsverletzlicher.

Novizen-Expertenforschung: Wissen als Handlungsreflexion

Damit kommen wir exkursorisch zur Novizen-Expertenforschung, die Junglehrkräfte mit erfahrenen Lehrpersonen vergleicht. Im Unterschied zu den Ergebnissen aus der berufssoziologisch und professionsbiographisch angelegten Lehrerforschung vermögen kognitionspsychologische Ansätze spezifischer Fragen nach Ausbildungsformen und -inhalte der Lehrerbildung zu «beeinflussen». Sowohl *Berliner* wie auch *Bromme* nennen folgende Merkmale des Expertenwissens – im Unterschied zu Berufseinsteigern – als für die Ausbildung bedeutungsvoll:

- Expertenwissen ist in seinem Kern kontextualisiertes, bereichsspezifisches Wissen. Es besteht weder allein aus generell-formalen Kompetenzen noch aus kognitiven Mitteln, mit denen man alle Probleme – unabhängig vom Realitätsbereich – lösen könnte. Deshalb lässt es sich auch nicht automatisch und ohne kognitive Anstrengung auf andere Bereiche übertragen.
- Expertise wird normalerweise erst aufgrund längerer persönlicher Erfahrung und intensiver Reflexion entwickelt, die man allein schon aufgrund von Zeitbeschränkungen nicht in vielen Bereichen haben kann. Expertise ist somit erfahrungsabhängiges, reflektierendes Bilanzieren über Zeit und Situationen hinaus, das gleichzeitig auch auf ein Unterstützungssystem bauen kann.
- Experten haben eine qualitativ andere Repräsentation von Problemen und Situationen, d. h. sie strukturieren ihr Wissen besser als Novizen. Dabei ist das Expertenwissen nicht mit der Struktur wissenschaftlicher Theorien identisch, die für diesen Praxisbereich Aussagen liefern. Während Lehrerstudierende oft solide Kenntnisse der Fachdisziplinen haben, sind die Problemkategorisierungen von Experten an den praktischen Anforderungen ihrer Arbeit ausgerichtet, und zwar häufig fall-spezifisch organisiert, und nicht an der Struktur der Fachdisziplin.
- Die Problemfindung und die Entwicklung eines Problemverständnisses sind für die spezifische Qualität des Expertenhandelns fast wichtiger als die Problemlösung, weil eine intensive Problemdefinition Voraus-

setzung ist für das Wirksamwerden allgemeinen Wissens. Dabei sind Expertinnen sensibler und schneller in der Informationsaufnahme, die sie auch mit selbstbewusster Flexibilität improvisieren.

- Experten entwickeln oft Automatismen für repetitive Handlungsabläufe, weshalb der Aufbau von Fertigkeiten und Routinen für sich wiederholende Situationen des beruflichen Alltags sehr wichtig sind.

Zwischenstandortlich kann gesagt werden, dass die Wirksamkeit vorab fachtheoretischer und berufsbildender Fächer weitgehend unbestimmt bleibt, ist es doch sehr ungewiss, ob die vermittelte Materie von den Studierenden in ihre Berufsbiographie integriert und damit zu Bedingungen ihres Handelns wird. Die Zusammenhänge zwischen berufsbezogenen Entwicklungstheorien und normativ bestimmten Lehrerausbildungsgängen sind im Moment noch eher dürftig, was heisst, dass aus den intensiv beschriebenen Entwicklungsphasen berufliche Veränderungsprozesse fallbezogen antizipiert werden können, ohne bereits die damit verbundenen Empfehlungen für die Lehrerbildung als «verpflichtend» zu deklarieren. Intervenierend kommt noch der Umstand dazu, dass mit wachsendem zeitlichen Abstand zur Ausbildung deren Beurteilung durch berufserfahrene Lehrerinnen und Lehrer allmählich günstiger ausfällt: Die inzwischen gewonnenen beruflichen Kompetenzen «mildern» den Rückblick auf das Studium, vielleicht deshalb, weil krasse Anfangsmängel durch tägliche Unterrichtstätigkeiten und -routinen kompensiert werden konnten. Ob dies zusammenfassend heissen könnte, dass berufserfahrene Lehrpersonen besser zwischen der universitären Berufsvorbereitung und den tatsächlichen beruflichen Anforderungen vergleichen und unterscheiden können, bleibt offen. Gespannt darf man deshalb auf die Ergebnisse des Schweiz. Nationalfondsprojekts «Die Wirksamkeit der Lehrerbildung» von *Jürgen Oelkers* und *Fritz Oser* sein (vgl. *Criblez, Oelkers, Oser, Wild-Näf*).

Mit wachsendem zeitlichem Abstand zur Ausbildung fällt deren Beurteilung allmählich günstiger aus.

Ausbildungs- versus Verwendungswissen: Von der Dialektik zum Gleichgewicht

Terharts Studie bestätigt es von neuem: Aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern sind die Ergebnisse der Unterrichts- und Schulforschung für Lehrkräfte zu praxisfern. Dies aus zwei Gründen: Zum einen sind sie zu allgemein gehalten, so dass sie nicht ohne weiteres auf die Situationsspezifität der eigenen Berufspraxis übertragen werden können. Zum andern sind sie zu speziell, so dass sich die eigene Situation damit nicht vergleichen bzw. nicht darunter subsumieren lässt.

Das Zurückgeben der Theorie an die Praxis besteht nur in der Form einer gemeinsamen Kontemplation, und nicht in unilateralen Handlungsempfehlungen: Nach *Sloterdijk* (S. 84) ist es vorbei mit der «Grandiosität (der galoppierend-hochtrabenden Theoriebildung, die kontextfrei – ohne Bemühungen um Nähe zu den harten Tatsachen – ein grosses Tableau gemalt hat)». Zudem produziert die Wissenschaft nicht nur Wissen, sondern auch Risiken, ist doch die Abhängigkeit von diesem Wissen risikohaft geworden. Dies führt nach *Altrichter, Posch* zur paradoxen Situation, wonach substantielles Wissen ebenso wichtig wird wie eine fundamentale Skepsis

eben diesem Wissen gegenüber. Wissenskriterien können nicht mehr – gleichsam autoritativ – vom Zentrum verordnet, sondern müssen an der Peripherie vermehrt mit kleineren sozialen Einheiten ausgehandelt werden: Eine wertschätzend-affirmative und gleichzeitig kritisch-prüfende Haltung gegenüber der Glaubwürdigkeit und Angemessenheit von Wissen wird für zukünftige Lehrpersonen zentral.

Forschung kann zum Bindeglied zwischen den einzelnen Phasen der Lehrerbildung werden.

Wird Forschung im Schnittpunkt von Lehreraus- und Weiterbildung angesiedelt, dann kann sie zum Bindeglied zwischen den einzelnen Phasen der Lehrerbildung und der pädagogischen Berufspraxis werden. Der Begriff «Lehrersein» wird dann nämlich programmatisch ersetzt durch «Lehrerwerdung»: Lehrpersonen werden als Protagonisten der Schulentwicklung gemeinsam zu proaktiven Trägern der Gestaltung neuer Lernkulturen. Dass sich daraus womöglich ein eklektischer Methodenmix ergibt, hat damit zu tun, dass es im Lösen von Schulentwicklungsfragen nicht richtige, sondern nur nützliche Methoden geben kann (*Dick, 1997*): Erhebung, Auswertung und Umsetzung stehen im Gleichgewicht zueinander; gemeinsamer Fixpunkt bleibt immer das Erkenntnisziel: «Was muss ich wissen, um es zu verändern?» Damit verändert sich schliesslich auch die bislang problematische Verwendung des Forschungswissens, welches nämlich – mit zentraler Bezugnahme auf die Praxis – zum reflektierten Praxiswissen wird, das – wenn systematisch und transparent erhoben, analysiert und dargestellt – als Forschungswissen im Sinne der Praxisveränderung und Schulentwicklung betrachtet werden darf (*Schratz*).

Lehrerbildung: Anspruch auf Praxis- und Forschungsorientierung

Dabei steht nicht das Warum einer Handlung im Analysefokus, sondern das Wie des Handlungsvollzugs, d. h. es wird nicht analytisch-inquisitorisch gefragt: «Warum hast Du das gemacht?» sondern die ethnographisch-deskriptive Frage: «Wie hast Du diese Situation für Dich verarbeitet?» Während Warum-Fragen gewöhnlich Argumentationsschemata herausfordern, vermögen Wie-Fragen Narrationen zu erzeugen, wie Verarbeitungsformen vorgenommen und Veränderungsmöglichkeiten in Betracht gezogen werden können. Wie kann dies geschehen? *Kroath* hat für österreichische Ausbildungsverhältnisse einige zentrale Möglichkeiten aufgeführt, die meines Erachtens auch für die Schweiz Gültigkeit haben. Er schlägt vor, Lehrerstudierende

– durch Erfahrungen bewusstmachen zu lassen, dass Kompetenzentwicklung nur ein Teil einer kontinuierlichen professionellen Entwicklung ist, die durch die Ausbildung bloss angebahnt werden kann;

– mit intensiven, eigenen Unterrichtserfahrungen zu konfrontieren, mittels kritisch-reflektierender Aufarbeitung, die durch Supervision oder Praxisberatung unterstützt wird;

– auf Möglichkeiten der professionellen Selbsteinschätzung und Rechenschaftslegung hinzuwirken (bspw. mittels Lerntagebuch, Lernportfolio);

– zu einer ganzheitlichen Sichtweise wissenschaftlichen Wissens (Entdeckung, Entstehung und Vermittlung) zu verhelfen, bspw. durch gemeinsame, projektorientierte Lehrveranstaltungen der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrbeauftragten.

Damit diese Möglichkeiten ausgeschöpft werden können, müssten in der Lehrerbildung folgende Reformmassnahmen eingeleitet werden (die aktuellen PHS-Strukturreformen erscheinen als idealer Zeitpunkt dafür):

- eine Ausweitung und Verstärkung der schulpraktischen Anteile und damit eine *Neugestaltung der Studieneingangsphase*, gekoppelt mit gezielten Professionsklärungsfragen der Berufseignung (vgl. EDK-Dossier 21A). Als Kernstück der Ausbildung wird die frühzeitig reflektierende Praxiserfahrung eine deutliche Aufwertung der gesamten pädagogisch-schulpraktischen Ausbildung wie auch der Berufseinführungsphase (vgl. EDK-Dossier 40A) darstellen;
- die stärkere Verklammerung von Theorie- und Praxisanteilen durch permanente *Verzahnung von Handlung und Reflexion*; zudem ein intensiver Bezug zur Schulwirklichkeit mittels Einbezug der Fachdidaktik- und Fachausbildungselemente in Praktikas, was eine verstärkte Symmetrie der Ausbildungsdidaktik an die didaktischen Ansprüche und Standards der Schulwirklichkeit verbürgt;
- eine gezielte Orientierung der fachwissenschaftlichen Ausbildung an die Erfordernisse der Schulen, was eine *rigoros stärkere Berufsorientierung und -abstimmung* der fachwissenschaftlichen Ausbildung beinhaltet; und zwar mittels exemplarischem Lehrplanbezug und fachübergreifender Projektarbeit im Hinblick auf Schulentwicklungsvorhaben einzelner Schulen;
- eine vermehrte *Kooperation zwischen Ausbildungs- und Verwaltungsinstitutionen*, indem Lehrerstudierende während der Ausbildung in von kantonalen oder kommunalen Schulbehörden eingesetzten Fach- und Arbeitsgruppen Einsitz nehmen können (als teilnehmende Beobachter oder als mitwirkende Arbeitsgruppenmitglieder). Das bedeutet auf Behördeebene eine stärkere Koordinationsfunktion mit Schulen und gewährleistet später einen unbürokratischen Austausch mit den berufseintretenden Junglehrpersonen;
- eine verstärkte Zusammenarbeit und Gemeinwesenorientierung der Ausbildungsinstitution mit den Schulen: Diversifizierte Aufgaben der Schulen und lokale Anlässe inner- und ausserschulischer Natur machen die *Neuinterpretation der Elternmitarbeit und Öffentlichkeitsarbeit* unabdingbar.

Lehrerbildung dieser Art wird bei Lehrerstudierenden von Anbeginn weg eine aktive, entwickelnde und forschende Haltung aufbauen helfen, die zu einer Neugestaltung des Verhältnisses von wissenschaftlichen und prakti-

schen Theorien führen kann. Und weil die Schul-, Berufs- und Biographiequalität in Zukunft in immer stärkerem Mass von der Qualität der Nach- und Zusatzqualifikationen von Lehrpersonen bestimmt sein wird, ist aufgrund der biographisch-wissenschaftlichen Berufsentwicklung die frühzeitige Ausrichtung auf den Lehrberuf als «life long learning» gewährleistet.

Literatur

- Herbert Altrichter, Peter Posch*, Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Innsbruck: StudienVerlag 1997.
- David Berliner*, The Nature of Expertise in Teaching, in: *F. Oser, A. Dick, J.-L. Patry (Eds.)*, Effective and Responsible Teaching (227–248). San Francisco: Jossey Bass 1992.
- Rainer Bromme*, Der Lehrer als Experte. Bern: Huber 1992.
- Lucien Criblez, Jürgen Oelkers, Fritz Oser, Martin Wild-Näf*, Schwerpunktthema «Wirksamkeit der Lehrerbildung», in: «Beiträge zur Lehrerbildung», 1(15), 5–48, 1997.
- Andreas Dick*, Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 1996 (2. Aufl.).
- Andreas Dick*, Das fallbezogene Expertenwissen von Lehrern, in: «DVPB aktuell. Report zur politischen Bildung», 2(1), 9–15, 1997.
- Gertrud Hirsch*, Biographie und Identität des Lehrers. Weinheim: Juventa 1990.
- Michael Huberman*, The professional life-cycle of teachers, in: *Teachers College Record*, 91(1), 31–57, 1989. – Dt, in: *Ewald Terhart (Hrsg.)*, Unterrichten als Beruf (249–267). Köln: Böhlau 1991.
- Kathrin Kramis-Aebischer*, Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf. Bern: Paul Haupt 1995.
- Franz Kroath*, Schulqualität unter dem Aspekt der Lehrerbildung, in: *Werner Specht, Josef Thonhauser (Hrsg.)*, Schulqualität (223–254). Innsbruck: StudienVerlag 1996.
- Georg Müller-Fohrbrodt, Bernhard Cloetta, Hans Dieter Dann*, Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Stuttgart: Klett 1978.
- Michael Schratz*, Unterrichtsforschung als Beitrag zur Schulentwicklung, in: *Hans-Günter Rolff (Hrsg.)*, Zukunftsfelder von Schulforschung (267–295). Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1995.
- Peter Sloterdijk*, Globus aus Rosenholz und der Traum vom besseren Leben. Zürich: TA 20.6.1997.
- Norman A. Sprinthall, Alan J. Reiman, Lois Thies-Sprinthall*, Teacher Professional Development, in: *John Sikula (Ed.)*, The Handbook of Research on Teacher Education (666–703), New York: Macmillan 1996 (2nd ed).
- Ewald Terhart*, Lehrerbiographien, in: *Eckard König, Peter Zedler (Hrsg.)*, Bilanz qualitativer Forschung, Band II (225–264). Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1995.
- Ewald Terhart, Kurt Czerwenka, Karin Ehrich, Frank Jordan, Hans Joachim Schmidt*. Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt a.M.: Peter Lang 1994.