

Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 18 (1996)

Heft: 2

Artikel: Zur Professionalisierung des Lehrberufs durch eine Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Autor: Criblez, Lucien / Hofer, Christine

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786157>

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: 15.03.2025

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

Zur Professionalisierung des Lehrberufs durch eine Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Lucien Criblez, Christine Hofer

Der Beitrag fragt kritisch danach, was denn in der bevorstehenden Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz für den Lehrberuf professionalisierend wirken könnte. Entgegen den üblichen Postulaten nach mehr Persönlichkeitsbildung und mehr Methode wird vorgeschlagen, die Professionalisierungsstrategien einerseits auf die Inhalte und andererseits auf die Frage der Qualifikation der Ausbilderinnen und Ausbilder auszurichten. Hinsichtlich der Inhalte wird eine Fortsetzung der fachwissenschaftlichen Ausbildung, anschliessend an die Allgemeinbildung auf Maturitätsniveau, in «Vertiefungsbereichen» auch für die Lehrkräfte des Kindergartens und der Primarstufe gefordert. Hinsichtlich der Qualifikation der Ausbilderinnen und Ausbilder soll eine auf das Hochschulniveau ausgerichtete Didaktik mit entsprechender Betonung der fachwissenschaftlichen Inhalte etabliert werden.

1. Professionalisierungspostulat und Strukturreform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Ausgelöst durch die «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» (EDK 1993a) und verstärkt durch die Verabschiedung der «Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen» (EDK 1995a) durch die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) wird inzwischen in fast allen Kantonen der Schweiz die Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung diskutiert. Während in einigen wenigen Kantonen die gesetzlichen Grundlagen für eine neue Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bereits geschaffen wurden (etwa in Bern

und Genf) und in andern Kantonen Teilreformen eingeleitet wurden (z.B. für die Kindergärtnerinnen-Ausbildung im Kanton Basel-Landschaft, für die Lehrkräfte der Sekundarstufe I im Kanton Basel-Stadt, für die Real- und Sekundarlehrkräfte im Kanton Aargau), die auf das Schuljahr 1996/97 realisiert werden, sind in den meisten Kantonen die Diskussionen noch nicht in eine Realisierungsphase getreten.

Sieht man etwa davon ab, dass für die erwähnten, vor der Realisierung stehenden Ausbildungsgänge Studienpläne entwickelt werden mussten, war die bisherige Reformdiskussion weitgehend von *Strukturfragen* geprägt: Im Zentrum der Überlegungen standen vor allem Fragen des systematischen Ortes, der Dauer sowie der Zugangsbedingungen zu einer reformierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung¹. An diesen Strukturfragen hat sich denn jüngst auch der Widerstand vor allem aus seminaristischen Kreisen entzündet, der sich einerseits mit Argumenten des Föderalismus und der Pluralität gegen die Festlegung einheitlicher Strukturnormen, andererseits mit staatsrechtlichen Bedenken gegen die strukturharmonisierenden Bestrebungen der EDK formiert hat.

Geht man von einer liberalen Konzeption der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz aus, legt den Koordinationsbestrebungen das Prinzip des gegenseitigen Vertrauens zugrunde (wie es auch im Rahmen der europäischen Anerkennungsbemühungen üblich ist) und geht nicht einfach vom Ziel einer Harmonisierung grober Strukturmerkmale aus, sondern vom Ziel einer gemeinsam getragenen Idee dessen, was Lehrerinnen und Lehrer sich in der Ausbildung an Wissen und Können aneignen sollten, lösen Fragen nach Inhalt und Qualifikation die Fragen nach der Struktur einer reformierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung ab – oder ergänzen sie zumindest. Damit ist kein Plädoyer gegen die Klärung von Strukturfragen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung formuliert, aber eine andere Blickrichtung postuliert: Die Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird in einer solchen Sicht von den Zielen der Ausbildung her definiert und nicht einfach von einer abstrakten Forderung nach einer Ausrichtung der Ausbildung auf internationale Strukturvorgaben. Bleibt eine Diskussion über die notwendige Qualifikation der Studierenden in einer reformierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung aus, können die bisherigen Ausbildungsinstitutionen relativ einfach in neue Strukturen überführt werden, ohne dass sich die Ausbildungen wirklich verändern. Von einer solchen Reform darf dann jedoch nicht gleichzeitig ein Professionalisierungsschub für Lehrerinnen und Lehrer erwartet werden – ausser man versteht unter Professionalisierung nur eine Strukturveränderung, welche die Durchsetzung von gewerkschaftlichen Forderungen erleichtert (etwa: höhere Löhne, geringere Pflichtlektionenzahl und ähnliches).

Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurde bislang vor allem unter den Schlagworten <Verwissenschaftlichung> und <Professionalisierung> diskutiert. Allerdings war das Bemühen, diese beiden Schlagworte mit entsprechenden inhaltlichen Konzepten zu füllen, bisher eher bescheiden. Erst in jüngster Zeit haben die Diskussionen um den einen Begriff, die <Ver-

wissenschaftlichung» eingesetzt (vgl. etwa Gautschi/Vögeli-Mantovani 1995, Criblez 1996)². Allerdings kann heute mit Blick auf Deutschland mit einigem Recht wieder von der ««Verwissenschaftlichung» als Mythos» (Neumann/Oelkers 1984) gesprochen werden, zumal aufgrund der neueren Wissenschaftsforschung in Deutschland die Probleme des «Hoffungsprogramms Versozialwissenschaftlichung» analysiert und benannt wurden (zusammenfassend Radtke 1996). Es ist nur folgerichtig, dass nach der Ernüchterung über die Effekte der Verwissenschaftlichung sowohl in Deutschland wie auch in Amerika eine Debatte über die Universität als Ausbildungsort für Lehrerinnen und Lehrer eingesetzt hat³. Allerdings wäre hier auch zu fragen, ob tatsächlich die Verwissenschaftlichung das Problem ist, oder ob nicht einfach die Hoffnungen, die mit diesem Programm verknüpft wurden, zu hoch gesteckt waren.

Das Postulat der Professionalisierung war bislang eng an dasjenige der Verwissenschaftlichung gebunden. Versteht man mit Radtke unter Verwissenschaftlichung die Anstrengung, «Entscheidungen und die Begründungen von Entscheidungen auch im Erziehungssystem auf objektive, an methodische Standards der Intersubjektivität gebundene Grundlagen zu stellen» (Radtke 1996: 27), bleibt dies jedoch nur ein (eher bescheidenes) Element auf dem Weg, den Lehrberuf durch eine veränderte Aus- und Fortbildung zu professionalisieren – obwohl der *wissenschaftlichen* Ausbildung im Rahmen der Professionalisierungspostulate immer ein sehr hoher Stellenwert beigemessen wird. Deshalb ist das Postulat der Wissenschaftlichkeit eher auf die in der Ausbildung vermittelten Inhalte und auf die Qualifikation des Personals als auf die pädagogische Handlungsebene zu beziehen. Betrachtet man nämlich die Professionalisierung im Lehrberuf nicht einfach als «berufsständisches Programm» (Hornstein/Lüders 1989: 755) und nimmt die Ergebnisse der professionstheoretischen Diskussionen (vgl. zusammenfassend etwa Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992 oder Stichweh 1994) nur halbwegs ernst, geraten auch die Inhalte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wieder vermehrt ins Zentrum der Aufmerksamkeit⁴: Welches Wissen und Können müssen sich Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Ausbildung, in ihrer Berufspraxis und in ihrer den Berufsalltag begleitenden Fortbildung⁵ aneignen, das ihnen einerseits eine qualitativ hochstehende Bewältigung der alltäglichen beruflichen Herausforderungen erlaubt und sich gleichzeitig vom Wissen und Können anderer Berufe wesentlich unterscheidet? Damit verbunden ist die Frage danach, wie denn das Personal, das Wissen und Können in der Ausbildung vermittelt, qualifiziert sein muss, um diese Aufgabe optimal leisten zu können.

Ohne den Anspruch zu erheben, das vielschichtige Problem der Professionalisierung des Lehrberufs durch die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung lösen zu können, zeigen wir im nächsten Abschnitt einige Aspekte der inhaltlichen Dimension des Problems auf (2), problematisieren die Frage des Professionsverständnisses der Auszubildenden und Auszubildener (3) und versuchen, daraus einige vorläufige Folgerungen zu ziehen (4).

2. Die vergessene Dimension der Inhalte

Sieht man von der Kritik an der klassischen Professionstheorie einmal ab (etwa Terhart 1990) und stellt nicht die Definitionsfrage (im Sinne: Ist der Lehrberuf nun schon eine Profession, ist er keine, ist er eine Profession <anderer Art> oder ist er eine Semiprofession? [vgl. Etzioni 1969, Skopp 1980]) in den Vordergrund des Interesses, bleibt die grundlegende Frage, was denn zur Professionalisierung beiträgt. Geht man davon aus, dass die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung einen Beitrag zur Professionalisierung des Lehrberufs leisten soll und kann, sind neben Strukturfragen, die auf dem Hintergrund von professionstheoretischen Überlegungen eine wichtige Rolle spielen (zu den <klassischen Professionen> gehören z.B. nur akademische Berufe), inhaltliche Fragen, Fragen eines spezialisierten Wissens und Könnens der Profession zu klären. Oder anders formuliert: Welchen Beitrag leistet eigentlich die Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer zur Professionalisierung des Lehrberufs?

In einer solchen Blickrichtung rücken Fragen des Inhalts einer reformierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung ins Zentrum des Interesses. Dabei soll im folgenden nicht das Problem der Wissenschaftlichkeit dieser Inhalte, sondern dasjenige der Auswahl, der Definition der Inhalte im Vordergrund der Aufmerksamkeit stehen. Dass allein die Bestimmung dieser inhaltlichen Dimension der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für eine Professionalisierung des Lehrberufs ausreichend sei, wird mit der Fokussierung auf diesen Aspekt nicht unterstellt.

Sollen die Inhalte, das Curriculum einer künftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung festgelegt werden, ist von vier hauptsächlichen Gefässen auszugehen, die heute schon in den meisten (jedenfalls den einphasigen) Ausbildungen vorhanden sind: von den Erziehungswissenschaften (im weiteren Sinne verstanden, vgl. dazu Criblez 1996: 62 f.), von den Berufswissenschaften (Allgemeine Didaktik und Fachdidaktiken), von den Fachwissenschaften sowie von den berufspraktischen Anteilen⁶. Im folgenden wird aus diesen vier Bereichen lediglich eine Frage bearbeitet: diejenige der Fachwissenschaften. Allerdings wird es für eine konstruktive Reformdiskussion unabdingbar sein, sich über die Inhalte der andern Bereiche im Sinne gemeinsamer Standards zu verständigen (vgl. für die Erziehungswissenschaften: Criblez/Hofer 1994).

Die Stellung der Fachwissenschaften ist bislang lediglich für die Ausbildungen der Lehrkräfte für die Sekundarstufen I und II diskutiert worden. Spätestens seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert ist für diese Ausbildungen eine stärkere Gewichtung der erziehungswissenschaftlichen, berufswissenschaftlichen und berufspraktischen Ausbildung gefordert und Kritik an der einseitigen Ausrichtung an den Fachwissenschaften geübt worden. So formuliert etwa Xaver Wetterwald in einem programmatischen Beitrag für eine nachmaturitäre Lehrerbildung im Kanton Basel-Stadt schon im Jahre 1902: «Dass auch die Kandidaten für das höhere Lehramt ... eine gründliche

methodisch-pädagogische Schulung erhalten sollen, betrachte ich als eine selbstverständliche Forderung» (Wetterwald 1902: 30).

Die Klagen, dass die von den Fachwissenschaften geprägte Ausbildung zu wenig an der unterrichtlichen Praxis der zukünftigen Lehrkräfte orientiert sei, sind bis heute nicht verstummt, obwohl sich die Geschichte der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz als Siegeszug der andern Bereiche schreiben liesse. Im neuen «Gesetz über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung» des Kantons Bern ist denn für die Ausbildung der Lehrkräfte der Sekundarstufe I (die neu nicht mehr nur von Sekundarlehrkräften, sondern auch von Reallehrkräften absolviert werden wird) nur noch eines von vier Fächern zwingend als fakultär zu studierendes Fach festgelegt (vgl. Gesetz vom 9.5.1995, Art. 26). Die fachliche Ausbildung wird damit weitgehend von den fakultären Fachwissenschaften entkoppelt. Nimmt man die aus der Professionsgeschichte gewonnen Kriterien für Professionen ernst, kann dieser sich in Gang befindliche Prozess gar nicht zur Steigerung der Professionalität führen – im Gegenteil.

Bislang fehlen in den Überlegungen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen Hinweise auf die fachwissenschaftliche Ausbildung an diesen Institutionen. Zukünftige Lehrkräfte für Kindergarten und Primarschule sollen zwar in der Regel eine Vorbildung auf Maturitätsniveau absolviert haben. Damit ist ihre fachliche Ausbildung jedoch offensichtlich abgeschlossen. In den «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» sind mit wenigen Ausnahmen (etwa These 11: «In der Ausbildung an einer Pädagogischen Hochschule hat die Dimension des Ästhetischen, Musischen und Künstlerischen einen besonderen Stellenwert»; EDK 1993a, 13) kaum Hinweise auf die Inhalte einer reformierten Ausbildung zu finden.

Es könnte nun davon ausgegangen werden, dass sich die Ausbildung in Pädagogischen Hochschulen auf die andern drei Bereiche (Erziehungswissenschaften, Berufswissenschaften und berufspraktische Anteile; vgl. oben) konzentriert. Damit wäre das mit der Maturität erreichte Niveau der Allgemeinbildung gleichzeitig das Niveau der fachlichen Ausbildung für ein bestimmtes, später zur unterrichtendes Schulfach. Allenfalls könnte eine Fortsetzung der fachlichen Ausbildung innerhalb der Fachdidaktiken vorgestellt werden.

Unsere These ist: Eine Allgemeinbildung auf Maturitätsniveau ist nicht hinreichend, um einen wirklichen Professionalisierungsschub auszulösen. Professionen sind durch spezialisierte Wissensbestände gekennzeichnet, nicht durch eine unspezifische Allgemeinbildung. Da die Ausbildungszeit aber begrenzt bleibt, ist in der Grundausbildung nicht alles möglich. Jedoch könnten durchaus «Vertiefungsbereiche» definiert werden, in denen zukünftige Lehrkräfte fachwissenschaftlich ausgebildet werden könnten. Denkt man sich diese fachwissenschaftliche Ausbildung zudem als mögliche Spezialisierung im Sinne eines Wahlpflichtbereichs, könnte einem moderaten Fächerabtausch in der Praxis durch die Ausbildung vorgearbeitet werden. Statt Fächergruppenlehrkräfte für die Primarstufe einzuführen (EDK 1995b) könnte so eine moderate Spezialisierung befördert werden. Zudem könnten die in der Grundausbildung nicht belegten «Vertiefungsbereiche» rekurrent,

als Angebote der Ausbildungsinstitutionen in der Fortbildung angeboten werden. Allenfalls ist sogar ein gemeinsamer Unterricht in einem 'Vertiefungsbereich' in der Grund- und der Fortbildung denkbar.

Welches sind mögliche <Vertiefungsbereiche>? Aufgrund des hohen Stellenwertes der musisch-kreativen Fächer in der Primarschule wäre hier sicher ein möglicher <Vertiefungsbereich> auszumachen⁸. Da ein wesentlicher Auftrag der Primarschule in der Einführung in die Kulturtechniken besteht, wären da wahrscheinlich zwei weitere <Vertiefungsbereiche> möglich: Einerseits wäre ein <Vertiefungsbereich> Sprache denkbar, in dem es weniger um deutsche Literatur oder Grammatik gehen soll, sondern eher um die Probleme, die beim Lesen- und Schreibenlernen entstehen. Hier könnten z.B. Themen wie (Psycho-)Linguistik, Semiotik oder Sprachlogik einen wesentlichen Beitrag zum besseren Verständnis von sprachlichen Lernprozessen leisten. Andererseits wäre ein <Vertiefungsbereich> Mathematik/Logik denkbar, der nicht in die höhere Mathematik einführt, sondern – analog zum Sprachbereich – eher die Probleme der grundlegenden mathematischen Operationen in Verbindung z.B. mit Logik und Semiotik thematisiert. Ähnliche Ideen wären für Bereiche wie Naturkunde/Naturwissenschaften, Geschichte/Heimatkunde/Politik und allenfalls weitere Bereiche zu entwickeln.

Mit dieser kleinen Skizze soll deutlich werden, dass mit der vorgeschlagenen fachwissenschaftlichen Ausbildung für die Lehrkräfte des Kindergartens und der Primarstufe nicht eine Ausbildung im Sinne des traditionellen Wissenschaftsbetriebs der Fakultäten gemeint sein kann. Aber es wäre zu überlegen, wo die spezialisierten Fachwissenschaften einen Beitrag zur Professionalisierung des Lehrberufs leisten können. Wir meinen, dass hier grosse Potentiale vorhanden wären, die auf der einen Seite wegen Ressentiments gegenüber den Fachwissenschaften, auf der andern Seite wegen des von der fachwissenschaftlichen Spezialisierung geprägten Lehrbetriebs der Universitäten unberücksichtigt bleiben. Die Entlassung der Universitäten aus der Verantwortung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist unseres Erachtens kein Weg aus diesem Dilemma, zumal sie über das notwendige Fachwissen verfügen, das in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dringend nutzbar gemacht werden sollte.

Dass durch einen verstärkten fachwissenschaftlichen Bezug in der Ausbildung der Lehrkräfte für Kindergarten und Primarschule *allein* eine Professionalisierung möglich sei, wird hier nicht behauptet. Andere Massnahmen – wie strukturelle Veränderungen – sind dazu nötig. Allerdings scheint es lohnender, in einer begrenzten Zeit der Grundausbildung (vorgesehen sind drei Jahre) auf *vermittelbare Inhalte* zu setzen als auf unscharfe und unklärbare idealisierende Kategorien wie «Persönlichkeitsbildung» (etwa Stiefel 1988) oder «Personalität» (Fauser 1996). Auch die Forderung nach Sozial- und Wirtschaftspraktika als Anteile der Ausbildung ist aus professionstheoretischer Sicht wenig sinnvoll, weil Lebenserfahrung per definitionem nicht zur Professionalisierung führen kann. Letztlich ist auch zweifelhaft, ob die Konzentration auf die *Methode als Inhalt* der Lehrerinnen- und

Lehrerbildung, wie sie seit der Reformpädagogik vertreten wird (Oelkers 1986), professionalisierend wirkt. Jedenfalls zeigen die Professionsprobleme der nicht-ärztlichen Psychotherapie, dass die Herausbildung eines spezifischen Methodenrepertoires kein hinreichendes Mittel der Professionalisierung ist.

3. Zum Professionsverständnis von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern

Unter dem Schlagwort «Lernprofis im Schulteam – das neue Berufsverständnis» lancierte der Schweizerische Dachverband der Lehrerinnen und Lehrer LCH 1993 ein «Berufsleitbild», das in zehn Thesen das «neue» Verständnis des Lehrberufes skizzierte und damit letztlich die Professionalisierung des Lehrstandes durch verbandspolitische Kodifizierungen abzustützen suchte. Das Thesenheft gehört mittlerweile vermutlich in den meisten Lehrerbildungsstätten der Primarstufe zum festen Bestandteil des Unterrichts (in Pädagogik, Schulkunde, Allgemeiner Didaktik etc.), wird doch in allen Ausbildungen früher oder später das Berufsfeld, das Berufsverständnis, die Rolle der Lehrkraft im weitesten Sinne thematisiert. Dies impliziert, dass die betreffenden Ausbilderinnen und Ausbilder über ein konkretes Verständnis des von den Studierenden angestrebten Lehrberufes verfügen. Impliziert dies auch, dass sie sich selbst als Teil derselben Profession sehen, auf die hin sie ihre Studierenden ausbilden? Oder noch weiter gefragt: Müssen die Ausbilderinnen und Ausbilder gar über einschlägige Erfahrungen auf der betreffenden Schulstufe verfügen?

Diese Frage wird in der Lehrerbildungsliteratur bis anhin kaum aufgeworfen, geschweige denn ausführlich diskutiert. Uns scheint indes, dass gerade im unterschiedlichen, aber meist nicht explizierten Professionsverständnis der Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner Motive zu finden sind, die die Diskussion rund um die Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung unterschwellig mitbeeinflussen. Relevant wird die Frage deshalb gerade im Hinblick auf die geplanten Strukturveränderungen, müsste in diesem Zusammenhang doch diskutiert werden, welche Qualifikationen die künftigen Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner vorzuweisen haben werden. Damit wird bereits angetönt, dass das Professionsverständnis von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern eng mit deren Qualifizierung zusammenhängt⁹. Und ebenfalls bereits angesprochen ist damit einmal mehr das Verhältnis von Theorie und Praxis, hier nicht in erster Linie auf das Vermittlungsproblem in der Ausbildung bezogen, sondern verstanden als Qualifikationsprofil der Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner.

Bereits bei der Klärung des Professionsbegriffes wird die Dichotomie zwischen «Theorie» und «Praxis», zwischen «Wissenschaft» und «Handlungsbezug» zum zentralen Motiv:

In einem professionstheoretischen Sinn muss nämlich geprüft werden, inwiefern es sich bei Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern überhaupt um

eine eigenständige Profession handeln kann. Nach Daheim ist es «unstreitig, dass der in Forschung und Lehre tätige Experte nicht als <professional> gilt. Er betreibt in einem bestimmten Feld Wissenschaft als Beruf und generiert dabei in Forschung und/oder Lehre die Grundlagen für die Expertise des Praktikerhandelns» (Daheim 1992: 27)¹⁰. Und auch Stichweh (1994) markiert die Differenz zwischen wissenschaftlicher «Disziplin» und «Profession» in den fehlenden Rollenbeziehungen der ersteren zur gesellschaftlichen Umwelt, was wiederum einem fehlenden Handlungsbezug gleichkommt¹¹. Es steht also in beiden hier angeführten Definitionen und Differenzierungen der Wissenschaftsbezug zum einen und die Handlungsorientierung zum anderen im Blickfeld. Sind nun Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner in erster Linie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler oder Praktikerinnen und Praktiker?

Wenn in diesem Zusammenhang Lucia Licher vermutet, dass sich die Hochschullehrenden der Literaturdidaktik (als Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner) kaum als «Praktiker», sondern vielmehr als «Theoretiker», nicht als «Pädagogen», sondern als «Wissenschaftler» verstehen (Licher 1995: 344), so geht sie selbstredend von der in Deutschland üblichen tertiären Lehrerbildung aus. Werden also mit der geplanten Tertiarisierung der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung auch bei uns die Seminarlehrkräfte (als «Praktikerinnen» und «Praktiker») durch «praxisferne» Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ersetzt? Wird damit – wie dies Terhart (1990 und 1992) aufgezeigt hat – die Professionalisierung des Lehrerstandes einseitig mit Verwissenschaftlichung gleichgesetzt?

Dass das hier angesprochene Thema – das Professionsverständnis von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern – auch in neueren Publikationen zur deutschen Lehrerbildungsdiskussion (etwa Hänsel/Huber 1996 und Radtke 1996) kaum zur Sprache kommt, ist vermutlich auf die dortige, oben bereits beschriebene «eindeutigere» systematische Verortung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zurückzuführen. Eine tertiäre Lehrerbildung wird von akademisch qualifiziertem Personal durchgeführt. Unterschiedliche Bildungswege hin zur Lehrerbildnerin oder zum Lehrerbildner, wie sie in der Schweiz bisher üblich und möglich waren, sind damit in dem Sinne ausgeschlossen, dass ohne eine akademische Qualifikation keine Anstellung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung möglich ist. Im Gegenzug ist es in deutschen Verhältnissen jedoch sehr wohl möglich und auch üblich, dass Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner keine schulpraktische Erfahrung vorzuweisen haben.

In der schweizerischen Lehrerbildungslandschaft ist bis anhin oft noch das umgekehrte Phänomen zu beobachten: Ohne Lehrpatent wird man unter Umständen (z.B. im Kanton Bern), trotz akademischer Qualifikation, nur unter Inkaufnahme einer Lohnreduktion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung angestellt. Und es ist durchaus möglich, ohne eine akademische Ausbildung als Lehrerbildnerin oder Lehrerbildner tätig zu sein, ja sogar in institutionelle Leitungsfunktionen aufzusteigen. Es geht uns hier nicht darum, diese Möglichkeit per se zu kritisieren und der Verwissenschaftlichung auch

auf der Ebene der Lehrerbildnerqualifikationen nur Gutes abgewinnen zu wollen. Hingegen scheint uns eine grundsätzliche Diskussion über die Ausbildung von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern gerade in der momentanen Umbruchphase notwendig zu sein. Wenn man «die Lehrerbildung neu denkt»¹², so, meinen wir, müsste man auch die Ausbildung der Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner «neu denken» oder sich zumindest über die Vor- und Nachteile der bis anhin eingeforderten Qualifikationsprofile im Klaren sein (vgl. auch Criblez 1994: 31). Natürlich ist eine möglichst umfassende Qualifikation (theoretisch, praktisch und hochschuldidaktisch) wünschenswert, die «Karrieren» der Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner werden dadurch aber auch beträchtlich in die Länge gezogen.

Mit der geschilderten, in einigen Kantonen üblichen Anstellungspraxis in Lehrerbildungsinstitutionen, die ein Lehrpatent zum lohnwirksamen Qualifikationselement macht und eine akademische Qualifikation oft nur als sekundär voraussetzt, sind vermutlich verschiedene Erwartungen verknüpft: Die Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner mit eigener schulpraktischer Erfahrung könnten die angehenden Lehrkräfte optimaler, d.h. praxisnaher auf ihren zukünftigen Beruf vorbereiten, und basierend auf ihrer eigenen methodisch-didaktischen Ausbildung könnten sie den Unterricht mit den angehenden Lehrkräften qualitativ besser und vorbildlicher gestalten als «reine» Universitätsabsolventinnen und -absolventen, die oftmals nur die eher dürftige Hochschuldidaktik mitbekommen haben. Damit einher ginge dann auch ein eng mit dem zukünftigen Berufsfeld der Studierenden verbundenes eigenes Professionsverständnis, ein stärkeres Bewusstsein der Vermittlungsdimension im eigenen Unterricht, der die Studierenden immer auch zu Transferleistungen hinsichtlich ihrer zukünftigen Unterrichtspraxis anregen kann oder soll.

Die damit angesprochene «Vorbildfunktion» der Lehrerbildnerin oder des Lehrerbildners findet indes auch in den bisherigen Strukturen und Organisationsformen der Lehrerseminare ihre Ergänzung: Sie bilden im Prinzip in weiten Teilen die Strukturen und Organisationsprinzipien des Zielbereiches der Ausbildung – der Volksschule – ab: Einteilung der Studierenden in feste Klassen oder Stammgruppen, Klassenlehrer- oder Mentorensystem, fester Stundenplan, hoher Verschulungsgrad etc. Die Ressentiments gegenüber einer Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erhalten wohl auch in diesem Bereich einen Grossteil ihrer Nahrung: Der zukünftige hochschulmässige (unter Umständen an universitären Strukturen orientierte) Ausbildungsort der Lehrkräfte würde sich sowohl strukturell wie auch organisatorisch erheblich stärker vom künftigen Berufsfeld der Studierenden unterscheiden als bis anhin¹³. Es bleibt die Frage, ob eine solche Differenz die Ausbildungsqualität vermindert oder ob, anders gefragt, die bisherige, stark an paternalen Strukturen orientierte, schulklassenorientierte Seminar-ausbildung nicht auch ihre Schwächen hatte, z.B. hinsichtlich der möglichen Schwerpunktsetzung und Eigengestaltung des Studiums durch die Studierenden. Es stellt sich hier auch die Frage, ob eine Lehrerausbildung immer und in all ihren Teilen «praxisbezogen» sein muss, wenn schon nicht

inhaltlich (indem schulpraktische Themen erörtert werden), so doch wenigstens methodisch-didaktisch, indem der Unterricht dem oben beschriebenen Vorbildcharakter entspricht. In diesem Sinn müsste sich das methodisch-didaktische Setting in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der zukünftigen Schulpraxis der Studierenden ausrichten¹⁴. Entspricht dann ein solcher Unterricht noch den qualitativen Ansprüchen einer tertiären Ausbildung? Kann ein methodisch-didaktisches Setting der Tertiärstufe überhaupt auf die Zielstufe transferiert werden?

Was hier angesprochen und problematisiert werden soll, ist die mit diesen Vorstellungen verbundene Forderung nach Einheit und Ganzheit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Die mit den volksschulähnlichen Strukturen angestrebte Verwischung der Differenzen zwischen Ausbildungsort und späterem Berufsfeld der Studierenden mag der Illusion zuträglich sein, eine solchermaßen abgestimmte Ausbildung vermindere den «Praxisschock». Differenzen und Brüche werden dabei meist a priori negativ konnotiert. Unüberbrückbare Differenzen zwischen verschiedenen Ausbildungsphasen oder -segmenten an unterschiedlichen Ausbildungsorten mit funktionaler Differenzierung müssten hingegen nicht per se negativ gewertet werden, wenn von ganz allgemein überhöhten Erwartungen an die Lehrergrundausbildung Abstand genommen und die Lehrerfortbildung stärker gewichtet würde (Radtke 1996: 231 ff.).

Für das Professionsverständnis der Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner bringt die angestrebte Tertiarisierung insofern eine Veränderung mit sich, als sie künftig als Hochschuldozentinnen und -dozenten fungieren werden und sich als solche vorgängig qualifizieren müssen. Dabei dürfte die akademische Qualifikation an sich kein strittiges Thema mehr sein, allenfalls müsste man sich darüber unterhalten, ob für den Unterricht auf der Hochschulstufe eine Promotion als zwingende oder ein Lizentiat als genügende Voraussetzung erachtet werden soll. Hingegen ist die (fach)didaktische Qualifikation damit noch nicht eingelöst. Soll wie bis anhin meist üblich, ein Lehrpatent, inkl. mehrjähriger Unterrichtspraxis auf der entsprechenden Schulstufe, als weitere obligatorische Voraussetzung eingefordert werden? Garantiert ein vor Jahren erworbenes Lehrpatent irgendeiner Schulstufe einen qualitativ guten Unterricht auf der erwachsenenbildnerischen Ebene der Tertiärstufe, auf der die künftige Lehrerinnen- und Lehrerbildung stattfindet?

Um eine Professionalisierung der Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner zu bewirken, ist es unseres Erachtens unabdingbar, nebst dem akademischen Abschluss als weitere Voraussetzung inskünftig eine hochschul(fach)didaktische Qualifikation einzufordern. Ein früher erworbenes Lehrpatent erhielte in diesem Anforderungsprofil sekundären und fakultativen Status. Ein qualitativ guter Hochschulunterricht in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist in diesem Sinne nicht abhängig von schulpraktischen Erfahrungen auf der Unterrichtsstufe, für die es auszubilden gilt¹⁵.

Andererseits scheint uns ein Berufsfeldkontakt im Zielbereich der Schulstufe, für die es auszubilden gilt, eine nach wie vor wichtige Voraussetzung

für die Arbeit als Lehrerbildnerin oder Lehrerbildner zu sein – nicht in erster Linie im Sinne einer methodisch-didaktischen Ausrüstung, sondern als Einblick in das künftige Berufsfeld der Studierenden. Dieser Kontakt müsste deshalb nicht zwingend an ein früher erworbenes Lehrpatent geknüpft werden, im Gegenteil: Ein vor zehn oder mehr Jahren erworbenes Lehrpatent ohne schulpraktische Erfahrungen oder mit solchen, die ebenfalls etliche Jahre zurückliegen, garantiert in diesem Sinne kaum ein aktuelles Bild der Problemstellungen, Anforderungen und Rahmenbedingungen des betreffenden Berufsfeldes¹⁶. In welchem Rahmen, in welcher Form und zu welchem Zeitpunkt dieser Berufsfeldkontakt stattfinden könnte, müsste eingehend diskutiert werden.

Bei der Konzipierung des bereits erwähnten, auf das Hochschulniveau ausgerichteten fachdidaktischen Zusatzstudiums für Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner müsste man sich über solche Aspekte sicher Gedanken machen. Da eine solche Ausbildung nebst methodischen insbesondere auch inhaltliche Aspekte des Unterrichts zu thematisieren hätte, ist die Ausrichtung auf den Zielbereich – die Lehrerkategorie, für die es auszubilden gilt – naheliegend: Nach welchen Kriterien werden Unterrichtsinhalte ausgewählt? Sind dies in einer Ausbildung für Kindergarten-Lehrkräfte dieselben wie in der Ausbildung für eine Gymnasiallehrkraft?

Am Beispiel der Erziehungswissenschaften seien kurz einige konkretisierende Gedanken hierzu formuliert: Wie bereits in einem früheren Aufsatz thematisiert und problematisiert (Criblez/Hofer 1994) führt ein zu enges, mehrheitlich linear gedachtes Theorie-Praxis-Verständnis der Lehrerbildnerinnen- und Lehrerbildner tendenziell zu einer Marginalisierung gewisser, nicht auf den ersten Blick praxisrelevanter Inhalte (z.B. Einbezug historischer und gesellschaftlicher Kontexte). Es müsste also in diesem Sinne in einer hochschulfachdidaktischen Ausbildung im wesentlichen darum gehen, orientiert am neuesten Stand der fachwissenschaftlichen Forschung, die inhaltlichen Selektionskriterien für einen Unterricht in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vertieft zu diskutieren und festzulegen. Wie kann man beispielsweise eine oftmals eher «eintönige» chronologische Pädagogikgeschichte vermeiden und historische Inhalte problembezogen aufarbeiten und vermitteln? Dabei müsste der methodischen Umsetzung ganz besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden: Wie werden Studierende in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung so an neue Inhalte herangeführt, dass sie sich auch eine wissenschaftliche Grundhaltung (vgl. EDK 1993a) aneignen können? Verknüpft mit dieser von der EDK formulierten Forderung ist die Frage, ob und in welcher Weise die Studierenden selbst in Kontakt mit Forschungskontexten gebracht werden können und sollen¹⁷.

Es steht also offensichtlich an, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in dem Sinne «neu zu denken» und zu professionalisieren, dass sowohl inhaltlich wie methodisch der Hochschulstatus ernstgenommen wird.

4. Einige Folgerungen

Die Professionalisierung des Lehrberufs ist nicht einfach nur von der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung abhängig. Zwar leistet die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern einen wichtigen Beitrag zur Beförderung der Profession, und eine reformierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung muss diesen Beitrag erhöhen können – andernfalls ist die Reform nicht legitimierbar. In diesem Sinne darf die Veränderung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz nicht einfach nur durch berufsständische Anliegen motiviert sein. Aber auch eine ausschliessliche Strukturreform dürfte dem Anliegen, den Lehrberuf zu professionalisieren, nicht gerecht werden. Unseres Erachtens sind, neben den Strukturklärungen, zumindest vier Bereiche zu diskutieren und entsprechend in der Reform zur berücksichtigen:

Die inhaltlichen Aspekte der Reform sind ernst zu nehmen. In allen Bereichen der Ausbildung (siehe oben) sind in Diskussionen zwischen der Profession, den Ausbildungsinstitutionen und den entsprechenden wissenschaftlichen Disziplinen minimale Standards festzulegen, auf welche sich die Ausbildungsinstitutionen verpflichten.

Wir plädieren zweitens für eine Verstärkung der fachwissenschaftlichen Anteile in der Ausbildung von Kindergärtnerinnen und Primarlehrkräften und für ein Beibehalten der fachwissenschaftlichen Anteile in den Ausbildungen der Lehrkräfte für die Sekundarstufen I und II, weil damit ein wesentliches Element der Professionalisierung verbunden ist. Allerdings ist die Kritik an der einseitigen Ausrichtung der fakultären Fachwissenschaften auf hochspezialisierte Wissensbestände ernst zu nehmen. Im Sinne eines Leistungsauftrages wären hier die fakultären Fachwissenschaften auf curriculumorientierte Angebote für zukünftige Lehrkräfte zu verpflichten und neue Ideen in der skizzierten Richtung zu entwickeln.

Drittens scheint uns der Erfolg einer Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung entscheidend vom Personal der Ausbildungsinstitutionen abhängig zu sein. Hier sind dem amtierenden Personal entsprechende Fortbildungsmöglichkeiten anzubieten. Zudem müssen auch hier minimale gemeinsame Standards für die Ausbildung des Personals ausgehandelt werden. Wir plädieren in diesem Zusammenhang für eine professionelle hochschuldidaktische Ausbildung der Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner, die sich, orientiert an den entsprechenden Fachwissenschaften, intensiv mit den inhaltlichen Selektionskriterien und den Umsetzungsmöglichkeiten für den Unterricht in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auseinandersetzt.

Letztlich wird in einer Zeit raschen gesellschaftlichen Wandels die Grundausbildung in ihrer Funktion für die Professionalisierung des Lehrberufs relativiert. Der Fortbildung kommt in Zukunft ein sehr viel grösserer Stellenwert zu als bislang. Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bedeutet deshalb auch Reform der Fortbildung und ein geklärtes Verhältnis zwischen Grundausbildung und Fortbildung.

Anmerkungen

- ¹ Interessanterweise blieb das Problem der Lehrkräfte-kategorien, die ausgebildet werden, in der Strukturdiskussion bislang weitgehend unbeachtet. Trotzdem scheint dies unter der Zielsetzung einer gegenseitigen Anerkennung der Lehrdiplome innerhalb der Schweiz (zwischen den Kantonen), wie sie aufgrund der Interkantonalen Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen durch die EDK angestrebt wird (EDK 1993b), eines der zentralen Strukturprobleme zu sein. Hier wäre vor allem hinsichtlich der Lehrkräfte für den Kindergarten und die 1./2. Primarklasse, hinsichtlich der Lehrkräfte für die Sekundarstufe I sowie hinsichtlich der Frage, ob Primarlehrkräfte als Allrounderinnen und Allrounder oder als Fächergruppenlehrkräfte ausgebildet werden, Klärung notwendig.
- ² Zum Thema Verwissenschaftlichung ist im Rahmen einer Veranstaltungsreihe der Aebli Näf Stiftung eine Veranstaltung zum Thema «Lehrerbildung an der Hochschule zwischen Ausbildungs- und Forschungsauftrag, Wissenschaftlichkeit und Praxisbezug» am 27. Juni 1996 geplant.
- ³ In Deutschland hat eine Diskussion im Senat der Hochschulrektorenkonferenz am 30.5.1995 eine entsprechende Debatte in Gang gesetzt, in Amerika hat der dritte Report der Holmes Group diese Diskussion ausgelöst (vgl. kritisch Labaree 1995), und in England wird inzwischen offen von einer «Deprofessionalisierung der Lehrerbildung» gesprochen (Hellowell 1993).
- ⁴ Nur am Rande sei erwähnt, dass in den USA inzwischen eine grosse Debatte über die Inhalte – nicht nur der Lehrerbildung, aber auch da – stattfindet (vgl. etwa Doyle/Westbury 1992 oder Doyle 1995).
- ⁵ Die folgenden Überlegungen beziehen sich ausschliesslich auf die Frage der Grundausbildung, nicht auf die Fragen von Fort- und Weiterbildung. Stellt man jedoch die Inhalte ins Zentrum des Interesses und nicht einfach grobe Strukturmerkmale, muss auch die Frage nach einer inhaltlichen Triage zwischen Grundausbildung und Fortbildung geklärt werden; ein Problem, das angesichts der Notwendigkeit permanenter Fortbildung auf dem Hintergrund der gesellschaftlichen Veränderungen sowie der Finanzierungsprobleme der öffentlichen Hand dringend der Klärung bedarf.
- ⁶ Die Gefässe können auch anders definiert, einzelne Bereiche einem andern Gefäss zugeordnet werden (z.B. die Allgemeine Didaktik den Erziehungswissenschaften). Um die Systematik geht es hier jedoch nicht wesentlich, sondern um eine Verständigung über die notwendigen Inhalte einer zukünftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung.
- ⁷ Die folgenden Vorschläge sind eher als Gedankenexperiment denn als ausgereifte Vorschläge zu verstehen.
- ⁸ Ob mit einem solchen Konzept gleichzeitig das Problem der bisherigen Monofachlehrkräfte auf der Primarstufe gelöst werden könnte, müsste diskutiert werden.
- ⁹ Vermutlich wird ein Lehrerbildner, der sich in erster Linie über schulpraktische Erfahrungen in die Lehrerbildung «hochgearbeitet» hat, über ein anderes Professionsverständnis verfügen, als eine Lehrerbildnerin, die nach der Maturität ein pädagogisches und/oder psychologisches Hochschulstudium absolviert hat und nun – ohne schulpraktische Erfahrung – «frisch ab Universität» in die Lehrerbildung einsteigt.
- ¹⁰ Die einfachsten professionstheoretischen Ansätze verstehen Professionen als für Klienten qualifizierte Dienste leistende Berufe (Daheim 1992: 22). Es wird dabei folgendermassen zwischen «Professionellen» und «Experten» unterschieden: «Der Professionelle wird dem wissenschaftlich hochqualifizierten Spezialisten gleichgesetzt, wobei bezogen auf den Ausbildungsprozess und den Systematisierungsgrad des Wissens kein Unterschied zwischen Experten und Professionellen auszumachen ist. Der Professionelle ist derjenige, der im Gegensatz zum Wissenschaftler/Forscher einen direkten Handlungsbezug hat, der auf Effizienz seiner Produktion achtet und dazu das Privileg besitzt, Erklärungen liefern zu

können für das, was eine effiziente Leistung bzw. Problemlösung genannt werden könnte» (Dewe/Radtke 1991: 147; Hervorhebungen im Original).

- ¹¹ «Der Prozess der Entstehung der modernen Professionen lässt sich beschreiben als ein Prozess der Institutionalisierung von Rollenbeziehungen zwischen ihnen und ihrer gesellschaftlichen Umwelt. Im Vergleich dazu erzeugt die Ausdifferenzierung der Wissenschaft und ihre Innendifferenzierung in Disziplinen ein Sozialsystem, das seine institutionelle Gestalt gerade durch das Abstreifen von Rollenverbindungen zur gesellschaftlichen Umwelt erlangt» (Stichweh 1994: 310).
- ¹² vgl. «Beiträge zur Lehrerbildung» Heft 1, 1994 (Jahreskongress der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerbildung [SGL]: Die Lehrerbildung neu denken) für die Schweiz und Hänsel/Huber 1996 für Deutschland (in beiden Fällen orientiert sich das Postulat «neu denken» an einem Vortrag von Hartmut von Hentig «Die Schule und die Lehrerbildung neu denken» in: Hänsel/Huber 1996: 17-38.).
- ¹³ Jedenfalls ist dies die grosse Angst derjenigen, die einer hochschulmässigen Lehrerbildung skeptisch gegenüberstehen. Eine Tertiärisierung ist jedoch nicht mit «universitär» gleichzusetzen; in diesem Sinne ist die «Chance» (oder Gefahr?) gross, dass künftige Pädagogische Hochschulen ihren Seminarcharakter beibehalten werden. Genau dieses Problem diskutiert Frank-Olaf Radtke anhand des Integrationsprozesses der deutschen pädagogischen Hochschulen in die Universitäten, die sich zwei Optionen gegenübergestellt sahen: «(1) Anpassung der Lehrerausbildung an die Institution, in der sie stattfindet. Im Falle der Universitätslösung müsste die Volksschullehrerausbildung «für die Zeit des Hochschulstudiums ... abstreifen, was nicht in diesen Rahmen passt». Oder (2) Anpassung der Institutionen an die «aus dem Lehrersein vorgegebenen Aufgaben der Lehrerbildung». Die Volksschullehrerbildung behielte ihre charakteristische «Nähe zur Volksschulwirklichkeit» und rettete aus der Pädagogischen Hochschule ihre «bildende Geschlossenheit» in die Universität» (Radtke 1996: 232).
All diese Diskussionen zeigen, wie inkompatibel die beiden Bildungsorganisationsformen «Schule» und «Universität» gesehen werden und wohl auch tatsächlich sind. Zur historischen Entwicklung dieser «scharfen Demarkation von Schule und Universität, die für die Moderne charakteristisch ist», vgl. Stichweh (1994: 193 ff.).
- ¹⁴ Unterrichtsmethoden und -formen würden in diesem Verständnis nicht stufenbezogen differenziert, sondern generalisierend als anwendbar auf allen Bildungsebenen (von der Unterstufe bis zur Erwachsenenbildung) und auf alle Unterrichtsinhalte bezogen betrachtet. Die sog. Erweiterten Lehr- und Lernformen (z.B. Wochenplan- und Werkstattunterricht) müssten in diesem Sinn wie im Volksschulbereich auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung praktiziert werden.
- ¹⁵ Zumal die Forderung in ihrer engsten Form, dass nämlich das Lehrpatent der Lehrerbildnerin oder des Lehrerbildners mit der Schulstufe, für die sie oder er ausbildet, übereinstimmt, ohnehin selten einzulösen war. Mit stufenübergreifenden Gesamtkonzeptionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (wie z.B. im Kanton Bern) wird eine solche Forderung noch illusionärer.
- ¹⁶ Die Frage des geforderten Lehrpatentes müsste sicher fachspezifisch unterschiedlich beantwortet werden: Für Ausbilderinnen und Ausbilder, die in den Berufswissenschaften (Allgemeine Didaktik und Fachdidaktiken) und der berufspraktischen Ausbildung tätig sind oder sein wollen, kann ein Lehrpatent auf der entsprechenden Zielstufe zweifelsohne nutzbringend sein. Aber auch hier müsste gewährleistet werden, dass dieses Patent «up to date» ist, dass sich die betreffenden Personen nicht nur auf ihre eigenen zurückliegenden Unterrichtserfahrungen stützen, sondern auch mit dem neusten Stand der didaktischen Forschung vertraut sind.
- ¹⁷ Die Diskussion rund um den Begriff «Forschung» in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist kontrovers und noch nicht abgeschlossen (vgl. Criblez 1996).

Literatur

- Criblez, Lucien (1994). Vom Berufsstand zur Profession – Anmerkung zur Professionalisierung der Lehrkräfte. *Schweizer Schule* (1), S. 23-32.
- Criblez, Lucien (1996). Wissenschaft und Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung* 14 (1), 61-74.
- Criblez, Lucien/Hofer, Christine (1994). Pädagogik als Unterrichtsfach – einige Thesen zur Einleitung einer notwendigen Diskussion. *Beiträge zur Lehrerbildung* 12 (3), 279-287.
- Daheim, Hansjürgen (1992). Zum Stand der Professionssoziologie. Rekonstruktion macht-theoretischer Modelle der Profession. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 21-35). Opladen: Leske und Budrich.
- Dewe, Bernd/Radtke, Frank Olaf (1991). Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen* (S. 143-162) Weinheim/Basel: Beltz.
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.) (1992). *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske+Budrich.
- Doyle, Walter (1995). Untersuchungen zum umgesetzten Curriculum. In: Hopmann, Stefan/Riquarts Kurt (Hrsg.). *Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik* (S. 143-161). Weinheim/Basel: Beltz (= 33. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik).
- Doyle, Walter/Westbury, Ian (1992). Die Rückbesinnung auf den Unterrichtsinhalt in der Curriculum- und Bildungsforschung in den USA. *Bildung und Erziehung*, 45, 137-157.
- EDK (1993a). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Bern: EDK (=Dossier 24).
- EDK (1993b). *Interkantonale Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen vom 18. Februar 1993*. Bern: EDK (Polykopie).
- EDK (1995a). *Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen vom 26. Oktober 1995*. Bern/Les Bois: EDK (Polykopie).
- EDK (1995b). *Fächergruppenlehrkräfte*. Bern: EDK (= Dossier 32).
- Etzioni, Amitai (1969). *The Semi-Professions and Their Organization. Teachers, Nurses, social workers*. New York.
- Fausser, Peter (1996). Personalität oder Professionalität? Zum Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14, 9-28.
- Gautschi, Peter/Vögeli-Mantovani, Urs (Hrsg.) (1995). *Theoretische Konzepte und praktische Beispiele für die Forschung in der Grundausbildung und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bericht zum Seminar «Praticien chercheur». Veranstaltung vom 10./11. November 1994 in Aarau. Aarau: SKBF.
- Gesetz über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung (LLBG) [des Kantons Bern] vom 9.5.1995 (1996). *Amtliches Schulblatt des Kantons Bern*, (5), 18-27.
- Hänsel, Dagmar/Huber, Ludwig (Hrsg.) (1996). *Lehrerbildung neu denken und gestalten*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Hellawell, David (1993). Die Deprofessionalisierung der Lehrerbildung in England: Eine Warnung für Europa? *Pädagogik und Schule in Ost und West*, 41, 160-166.
- Hornstein, Walter/Lüders, Christian (1989). Professionalisierungstheorie und pädagogische Theorie. Verberuflichung erzieherischer Aufgaben und pädagogische Professionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 35, 749-769.
- Labaree, David F. (1995). A Disabling Vision: Rhetoric and Reality in Tomorrow's Schools of Education. *Teachers College Record*, 97, 166-205.

- LCH (1993). *Lehrerin/Lehrer sein. LCH-Berufsleitbild*. Ohne Ort, ohne Verlag.
- Licher, Lucia (1995). Lehre Geschäftigkeit? Überlegungen zur Lehrerbildung aus der Perspektive der Literaturdidaktik. *Zeitschrift für Pädagogik* 41, 341-356.
- Neumann, Dieter/Oelkers, Jürgen (1984). «Verwissenschaftlichung» als Mythos? Legitimationsprobleme der Lehrerbildung in historischer Sicht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 30, 229-252.
- Oelkers, Jürgen (1986). Professionsmoral oder pädagogisches Ethos? Eine historische Kritik. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 62, 487-506.
- Radtke, Frank-Olaf (1996). *Wissen und Können. Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung*. Opladen: Leske+Budrich (=Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung 8).
- Skopp, Douglas R. (1980). Auf der untersten Sprosse: Der Volksschullehrer als «Semi-Professional» im Deutschland des 19. Jahrhunderts. *Geschichte und Gesellschaft*, 6, 383-402.
- Stichweh, Rudolf (1994). *Wissenschaft, Universität, Profession. Soziologische Analysen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Stiefel, Regula (1988). *Persönlichkeitsbildung als Grundanliegen in der Lehrerausbildung*. Bern/Stuttgart: Haupt.
- Terhart, Ewald (1990). Professionen in Organisationen: Institutionelle Bedingungen der Entwicklung von Professionswissen. In: Alisch, Lutz-Michael et al. (Hrsg.): *Professionswissen und Professionalisierung* (S. 151-170). Braunschweig (=Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft Band 28).
- Terhart, Ewald (1992). Lehrerberuf und Professionalität. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 103-131). Opladen: Leske und Budrich.
- Wetterwald, Xaver (1902). Lehrerbildung. *Verhandlungen über die Tätigkeit der Freiwilligen Schulsynode von Basel-Stadt für das Jahr 1902*, 23-33.

Sur la professionnalisation du métier d'enseignant par une réforme de la formation des enseignantes et enseignants

Résumé

L'article pose la question de savoir ce qui, dans le cadre de la réforme imminente de la formation des enseignantes et des enseignants en Suisse, pourrait contribuer à professionnaliser davantage le métier d'enseignant. Contrairement à l'accent généralement mis sur un meilleur développement personnel et davantage de méthode, les auteurs proposent d'axer la stratégie de professionnalisation sur les contenus de l'enseignement d'une part, et sur les qualifications des formatrices et formateurs d'autre part. S'agissant des contenus, ils préconisent de poursuivre la formation, au-delà des connaissances générales acquises pour la maturité, dans divers «domaines de spécialisation», et

cela également pour les enseignants du jardin d'enfants et du niveau primaire. Pour ce qui est des qualifications des formatrices et formateurs, ils suggèrent d'établir une didactique de niveau universitaire, et qui mette l'accent sur les contenus scientifiques de chacune des matières enseignées.

La professionalizzazione del mestiere dell'insegnante attraverso la riforma della formazione

Riassunto

Nel contributo ci si chiede che cosa nella prossime riforme della formazione degli insegnanti potrà contribuire ad una maggiore professionalizzazione. A differenza di quanti postulano più metodo e più formazione della personalità, si prospetta una strategia che metta l'accento sui contenuti e sulla questione della formazione dei formatori. Al riguardo dei contenuti le richieste verte su una continuazione della formazione disciplinare dopo la maturità, e ciò anche per docenti della scuola dell'infanzia e della scuola elementare limitatamente a specifici settori di approfondimento. Al riguardo della qualifica dei formatori si auspica il rafforzamento di una didattica che tenga conto del livello universitario dei docenti in formazione e dei contenuti disciplinari dell'insegnamento.

On Professionalization of Teachers by a Reform of Teacher Training

Summary

The article raises the following question: within the imminent Swiss teacher training reform, what could be done to make teachers more professional? Rejecting the usual stress on character-building and method, the authors propose to concentrate on the one hand on the teaching contents, and on the other on the qualification of the teacher trainers. Teaching contents: it is required that scientific study be pursued, over and above the general knowledge acquired for the matura, in «areas of specialization», and this also for kindergarten and primary school teachers. Qualification of the teacher trainers: University-level didactics must be set up, with emphasis on the scientific contents of each subject taught.