Michael Sertl, Barbara Falkinger

LehrerInnenbildung in Bewegung?

Zur Reform der Pädagogischen Akademien

schulheft 108/2002

Das schulheft kostet im Abonnement (4 Nummern) inklusive
Versand EU 23,50. Für die Schweiz: sFR 46,–.
Für Auslandsabos: Versandkosten extra.
Preis dieser Einzelnummer: EU 11,60/sFR 23,50. Versandkosten extra.
Ein **Förderabonnement** zur Unterstützung des schulheft kostet
EU 43,50/sFR 86,–.
Abonnements gelten automatisch als verlängert, wenn sie nicht spätestens
10 Tage nach Erhalt der letzten bezahlten Nummer abbestellt werden.
Bankverbindung: PSK 7367.904

Redaktion: Michael Sertl, Barbara Falkinger

Umschlaggestaltung: Josef Seiter
Layout: Peter Sachartschenko & Mag. Susanne Spreitzer OEG

ISBN Nr. 3-901655-28-X

Impressum:
Medieninhaber, Herausgeber, Verleger: Verein der Förderer der Schulhefte,
1170 Wien, Rosensteingasse 69/6. Alle Rechte vorbehalten.
e-Mail: seiter.anzengruber@utanet.at, Fax: +43-1/408 67 07-77
Homepage: www.schulheft.at
Verlags- und Herstellungsort: Wien
Hersteller: REMA*print*, 1160 Wien, Neulerchenfelder Straße 35
Vertrieb: Pädagogischer Buchversand, 1080 Wien, Strozzigasse 14–16
Tel. und Fax: +43-1/408 11 20
HerausgeberInnen:
Grete Anzengruber, Gerhard Bisovsky, Barbara Falkinger, Anton Hajek, Norbert Kutalek, Heidrun Pirchner, Susanne Pirstinger, Editha Reiterer, Elke Renner, Josef Seiter, Michael Sertl, Karl-Heinz Walter, Reinhard Zeilinger, Johannes Zuber
Offenlegung laut § 25 Mediengesetz:
Unternehmensgegenstand ist die Herausgabe des schulheft. Der Verein der Förderer der Schulhefte ist zu 100% Eigentümer des schulheft.
Vorstandsmitglieder des Vereines der Förderer der Schulhefte:
Susanne Pirstinger, Heidrun Pircher, Josef Seiter, Grete Anzengruber, Elke Renner, Michael Sertl.
Grundlegende Richtung: Kritische Auseinandersetzung mit bildungs- und gesellschaftspolitischen Themenstellungen.

INHALT

Vorwort 5

LehrerInnenbildung in Bewegung? – International

Friedrich Buchberger, Irina Buchberger
Aktuelle Entwicklungslinien von LehrerInnenbildung in Europa 9

Gabriele Bellenberg, Anke Thierack
Bewegung in der deutschen LehrerInnenbildung? 31

Lucien Criblez
Die Reform der Lehrerbildung in der Schweiz 43

Michael Sertl
Verschiedene Entwicklungslogiken lernen! – Zur Reform der Lehrerbildung in Schweden 56
Zusammenfassung eines Vortrags von Kerstin Berqvist (Universität Linköping)

LehrerInnenbildung in Bewegung? – Österreich

Manfred Teiner
Hochschule für alle Lehrerinnen und Lehrer – Entwicklungsstand und Entwicklungsperspektiven 60

Michael Sertl
Die Pädagogischen Akademien können nicht zu Hochschulen weiterentwickelt werden 71

Angelika Paseka
„Viel heiße Luft und nix Konkretes" 91
Die Pflichtschullehrer/innenausbildung aus der Sicht von Absolvent/innen

Franz Hofmann & Josef Thonhauser, Universität Salzburg
Lehramt für höhere Schulen – ein verleugneter Schwerpunkt universitärer Curricula 114

Wissenschaftlichkeit in der LehrerInnenbildung

Jürgen Oelkers
Die Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung 134

Georg Hans Neuweg
Sieben Thesen zur LehrerInnenbildung 155

Buchbesprechung 168
Bastian, Johannes; Helsper, Werner; Reh, Sabine; Schelle, Carla (Hg.Innen): Professionalisierung im Lehrerberuf.

Zwei Erfahrungsberichte

Eva Geyer
Vom Rückgrat und vom Steuerruder im LehrerInnenleben 175

Horst-E. Pintarich
„Lieb sein" als pädagogisches Konzept 181

AutorInnen 190

Vorwort

Liebe Leserinnen und Leser!

Vor Ihnen liegt ein schulheft zum Thema „LehrerInnenbildung". Anlass ist die Tatsache, dass in Österreich und rundherum, besonders in der Schweiz, mehr oder weniger heftig die PflichtschullehrerInnenbildung reformiert wird. Das Thema wurde, nach einer fast in Jahrzehnten zu messenden Phase der Nicht-Wahrnehmung, zu einem nicht mehr zu übersehenden Topos der wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion. Man kann sich da heute seine Meriten als WissenschafterIn holen. Etwas was vor zehn Jahren noch undenkbar war. Seit zwei Jahren gibt es ein eigenes „Journal für LehrerInnenbildung" (Studienverlag), das, geführt von einer aus deutschen, schweizerischen und österreichischen Fachleuten bestehenden Redaktion, die deutschsprachige Diskussion zu dokumentieren und fokussieren versucht.

Unser Ziel war es, diese Diskussion für unsere LeserInnen zugänglich zu machen, wobei wir im ersten Teil (Kap. I und II) uns hauptsächlich der Erstausbildung an den Pädagogischen Akademien widmen. Die Universitäten, soviel gleich vorweg, kommen in diesem Heft nur peripher vor. Der zweite Teil (Kap. III und IV) hat sich im Laufe der redaktionellen Arbeit verändert. Ursprünglich wollten wir der Frage nachgehen, warum JunglehrerInnen oft damit konfrontiert werden, dass ihr „Wissen" im Kollegium nicht gefragt ist und/oder über Fachliches in LehrerInnenzimmern kaum diskutiert wird. Es kam aber zu einer Verschiebung von den LehrerInnen hin zur LehrerInnenbildung: Nicht die Theoriefeindlichkeit der LehrerInnen im Alltag ist die Hürde, sondern die Theorielosigkeit vieler Lehrveranstaltungen an den Pädaks.

Im Kapitel I gehen *Friedrich* und *Irina Buchberger* der Frage nach, ob man von einer „gesamteuropäischen" Entwicklung der LehrerInnenbildung sprechen kann. Der sogenannte „Bologna-Prozess" wird ja oft in Richtung einer Vereinheitlichung oder

Harmonisierung interpretiert. F. und I. Buchberger stellen diese Harmonisierungstendenzen in Frage und gehen näher auf das finnische und das englische LehrerInnenbildungsystem ein. *Gabriele Bellenberg* und *Anke Thierack* geben einen Überblick über die etwas unübersichtliche Lage in Deutschland, wobei schon im Titel die Frage gestellt wird, die dem gesamten schulheft das Motto gegeben hat: Ist da wirklich alles „Bewegung", was da so nach Bewegung ausschaut? Ihr Resümee: Viel Wind, aber wenig Wellen. Der Artikel schildert sehr konzis die je nach Bundesland sehr unterschiedlichen Modelle und Probleme und liefert auch einen kurzen und gut lesbaren Überblick über die aktuelle wissenschaftliche Debatte. War soeben bei Deutschland von einer „etwas unübersichtlichen Lage" die Rede, so muss für den nächsten Artikel über die Schweiz nach einer entsprechenden Steigerung gesucht werden. Wahrscheinlich wird es Ihnen, liebe LeserInnen, genau so gehen wie uns als HerausgeberInnen beim Lesen des Textes von *Lucien Criblez*: Man hat das Gefühl, Informationen über ein fernes, ja fast exotisches Land zu bekommen. Wir wissen einfach fast nichts über die Schweiz! Umso wichtiger die kompetenten und präzisen Informationen, die uns Lucien Criblez liefert. Der letzte Artikel dieses Kapitels ist ein Nebenprodukt des ERASMUS-Programms, also des EU-Austauschprogramms für Lehrende und Studierende. Es handelt sich um die Zusammenfassung eines Vortrags über die schwedische LehrerInnenbildung, den *Kerstin Berqvist* an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien gehalten hat, und der einige interessante Vorschläge zu der in verschiedenen Varianten dieses schulheft durchziehenden Theorie-Praxis-Problematik macht.

Im Kapitel II kommen wir schließlich zum Kern dieses Heftes ... und müssen feststellen, dass zur Reform der Pädagogischen Akademien in Österreich noch nicht allzu viel zu sagen ist. *Manfred Teiner* gibt einen kurzen Überblick über den Entwicklungsstand und klärt darüber auf, dass es bei dieser Reform in erster Linie um die Strukturbereinigung geht. Wir haben mit insgesamt 51 Institutionen in der PflichtschullehrerInnenbildung einfach ein bisschen zu viel für ein Land dieser Größenordnung. Allein die Aufzählung könnte einen schwindlig machen: Pädagogische Akademien, Berufspädagogische Akademien, Religionspädagogische Akademien, Pädagogische Institute, Berufspädagogische Institute, Religionspädagogische Institute. Und dazu jetzt noch für jedes Bundesland bzw. für jede Diözese eine entsprechende Institution. Ist gleich 51. Allerdings lassen sich diese institutionellen Traditionen auch ganz gut argumentieren. (Für nicht so Vertraute: Die Unterscheidung zwischen Akademien und Institute steht für Erstausbildung und Fortbildung.) Im Endeffekt geht es auch um tiefere politische Fragen, z.B. das Konkordat und den Föderalismus. Diese Dimension spielt aber kaum eine Rolle bzw. wird heruntergespielt. Entsprechend skeptisch die Überlegungen, die *Michael Sertl* zur anstehenden Reform anstellt. Ihm geht es darum zu zeigen, dass eine ernst zu nehmende Reform mit einer bloßen „Weiterentwicklung" nicht zu machen ist.

Angelika Paseka liefert systematische Befunde aus Befragungen von Studierenden und AbsolventInnen und wie schon im Titel angedeutet – „Viel heiße Luft und nix Konkretes" – sind diese Befunde über den Zustand der (jetzigen) Pädagogischen Akademien ausgesprochen kritisch. Eigentlich schneiden nur die Schulpraktischen Studien halbwegs gut ab. Darüber hinaus stellt Paseka diese Befunde den Absichtserklärungen gegenüber, die seit Mitte der 80er Jahre zur Reform der Pädagogischen Akademien publiziert werden, und muss überrascht feststellen, dass eigentlich genügend Antworten und Lösungsvorschläge für die doch als recht krass eingestuften Missstände vorhanden sind. Was fehlt, ist die Umsetzung. Auch sie fordert am Schluss eine mutige und tiefgreifende Reform und warnt vor bloß oberflächlichen Scheinreformen, die sich im Endeffekt auf das Auswechseln des Türschildes beschränken. *Franz Hofmann* und *Josef Thonhauser* liefern schließlich einen interessanten Einblick in den Betrieb der LehrerInnen(aus)bildung an der Universität Salzburg. Sie plädieren für eine entsprechende Aufwertung der LehrerInnenbildung an den Universitäten.

Im Kapitel III *(Wissenschaftlichkeit in der LehrerInnenbildung)* gehen wir grundsätzlicher auf Probleme der LehrerInnenbildung ein: Wie soll eine zeitgemäße LehrerInnenbildung eigentlich ausschauen? Was sind ihre Kernprobleme? Wir denken (und sind auch ein bisschen stolz darauf), dass mit den beiden Artikeln von *Jürgen Oelkers* und *Georg Hans Neuweg* – und den entsprechenden

Abschnitten in den anderen Teilen dieses Heftes – ein gültiger Einblick in den wissenschaftlichen Diskussionstand gegeben wird. Und klar ist, dass sich beide Artikel in erster Linie an e i n e r Frage abarbeiten müssen, und das ist die Frage nach der Wissenschaftlichkeit und nach der Theorie-Praxis-Problematik in der LehrerInnenbildung. Die beiden Artikel sollen hier gar nicht näher vorgestellt werden, sie liefern Lese-, Nachdenk- und Diskussionsstoff im besten Sinn! Ergänzt werden sie von einer Rezension (von *Angelika Paseka*), die eine wichtige deutsche Publikation vorstellt, in der das zeitgemäße Bild der LehrerInnenprofession diskutiert wird.

Schließlich liefern in Kapitel IV zwei ehemalige Studierende der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien, *Eva Geyer* und *Horst-E. Pintarich*, rückblickende Reflexionen über den Studienbetrieb und den „Erfolg" ihres Studiums. Und diese beiden Erfahrungsberichte sind doch um einiges kritischer, als es die übliche harmonisierende Verklärung im Rückblick und der Titel „Lieb sein als pädagogisches Konzept" (Pintarich) vielleicht erwarten lassen.

Viel Vergnügen beim Lesen!

Michael Sertl und Barbara Falkinger

Friedrich Buchberger, Irina Buchberger

Aktuelle Entwicklungslinien von LehrerInnenbildung in Europa

Lehrerbildung und deren Verbesserung sind in vielen Ländern Europas um die Jahrhundertwende erneut Gegenstand intensiver und mitunter widersprüchlicher (Reform-) Bemühungen geworden. Zumindest fünf Motivenbündel können damit in einen engen Zusammenhang gebracht werden:

- Die Verwirklichung eines integrierten Europäischen Hochschulbildungsraumes im Bologna-Prozess (vgl. S. Feerick 2002) erforderte – auch – im Bereich Lehrerbildung nachhaltige Veränderungen.
- Das Arbeitsprogramm des Europäischen Rates (2002) zu den konkreten Zielen der Bildungsentwicklung in Europa ordnet der Lehrerbildung eine zentrale Bedeutung zu. Sollten Schulen und Lehrerbildung den Ansprüchen einer dynamischen Wissensgesellschaft entsprechen können, dann wären substantielle Reformen der Lehrerbildung unerlässlich. In diesem Arbeitsprogramm wird weiter festgehalten, dass ein gravierender Lehrermangel in vielen Ländern Europas auch Reformen der Lehrerbildung nach sich ziehen müsse (vgl. Rat der Europäischen Union 2002).
- Die Ergebnisse internationaler (Schul-) Leistungsvergleichsstudien (vgl. PISA, OECD 2001) haben in vielen europäischen Ländern Defizite deutlich sichtbar werden lassen, die – nicht nur in einer Reihe von deutschsprachigen Ländern – mit verschleppten Reformen der Lehrerbildung in Zusammenhang gebracht werden können.
- Reformbedarf ergibt sich auch durch in vielen europäischen Ländern veränderte Steuerungsmechanismen für Hochschulbildung einschliesslich der Lehrerbildung, die sich etwa mit

den Stichworten Ergebnissteuerung oder Dezentralisierung umschreiben lassen.

- Nicht zuletzt ist auf neuere Einsichten der Lehrerbildungsforschung mit ihrem Potential für eine effizientere Gestaltung von Lehrerbildung zu verweisen (vgl. F. Buchberger et al. 2000, M. Cochran-Smith 2001, V. Richardson 2001, J. Sikula 1996).

Vor diesem Hintergrund werden wir einige aktuelle europäische Entwicklungen der Lehrerbildung(-sreform) beleuchten. Dazu sind drei Vorbemerkungen angebracht:

- Eine seriöse Ausleuchtung in einem kurzen Artikel scheint eine schwer einlösbare Aufgabe. Darstellungen von Reformansätzen in den mehr als vierzig Ländern Europas auf einem sehr allgemeinen (Struktur-) Niveau erscheinen wegen ihrer Verkürzungen nur wenig zielführend. In den (Oberflächen-) Strukturen ähnlich Erscheinendes erweist sich bei näherer Betrachtung mitunter als hoch different. In der Darstellung von Entwicklungstendenzen europäischer Lehrerbildung werden wir uns deshalb auf kurze Erörterungen von zwei wesentlichen Politikdokumenten beschränken, die einen gewissen Rahmen für Reformen darstellen sollten.
- Wir werden uns weiter auf Erörterungen von zwei Modellen der Lehrerausbildung in Europa begrenzen, die in einer gewissen Weise als prototypisch für durchaus kontroversielle Entwicklungsrichtungen der Lehrerbildungsreform in Europa betrachtet werden können. Wir werden deshalb näher auf das in vielfacher Hinsicht als extrem erfolgreich eingeschätzte Modell der professionellen Lehrerbildung an finnischen Universitäten eingehen. Kontrovers dazu wird auf das Modell des Lehrertrainings in England und Wales eingegangen – eines an Performanzstandards ausgerichtetem Modells.
- Ohne – ganz bewusst – in die langjährigen und bislang nur bedingt erfolgreichen österreichischen Veränderungsdiskussionen etwa zur Pflichtschullehrerbildung (vgl. O. Gassner et al. 2002) eingreifen oder gar „Antworten" dafür ausarbeiten zu wollen, versuchen wir durch eine Fokussierung auf eine (europäische) Aussensicht Impulse für Problemraumerweiterungen auch für österreichische Lehrerbildungsreformen und eine Überwindung nationaler Introversionen anzubieten.

In der Problembearbeitung bieten wir dabei folgende Teile an:

1. Eine Kurzübersicht über aktuellste europäische Entwicklungen des bildungspolitischen Handlungsrahmens für Lehrerbildungsreformen
2. Anmerkungen zum Stand der Reformdiskussionen aus dem Blickwinkel der Lehrerbildungsforschung
3. Eine Skizze des finnischen Modells der Lehrerausbildung und kurze Erörterungen des englischen Modells des Lehrertrainings
4. Einige abschliessende Reflexionen

1. Europäische Entwicklungen

Den bildungspolitischen Handlungsrahmen für Lehrerbildungsreformen in Europa auszuloten, erfordert als Minimum eine Analyse des Arbeitsprogramms für die Bildungsentwicklung des Europäischen Rates und des Bologna–Prozesses (vgl. I. Berggreen-Merkel 2001; F. Buchberger 2002; S. Feerick 2002; J. Gonzalez, R. Wagenaar 2002).

1.1 Arbeitsprogramm des Europäischen Rates

Mit dem vom Europäischen Rat (2002) angenommenen Arbeitsprogramm zur Bildungsentwicklung wurden im sogenannten Lissabon–Prozess der Bildungsentwicklung der Mitgliedsstaaten der Europäischen Union (wie auch deren „Beitrittskandidaten") Markierungspunkte gesetzt (F. Buchberger, I. Buchberger 2002). Dass darin Verbesserungen der Lehrerbildung bzw. des Lehrertrainings als erster von dreizehn Zielbereichen angeführt wird, mag als Indikator für die diesem Bereich beigemessene Bedeutung gewertet werden. Für diesen werden drei Teilziele im Besonderen hervorgehoben:

- Gewährleistung, dass LehrerInnen besondere Unterstützung zukomme, um den Anforderungen der Wissensgesellschaft gerecht werden zu können.
- Bestimmung jenes Mindestausmasses an Fertigkeiten, über

das LehrerInnen verfügen sollten, um ihre sich ändernden Rollen in der Wissensgesellschaft erfüllen zu können.
- Deckung des Bedarfs an qualifizierten LehrerInnen und Erhöhung der Attraktivität der Lehrerprofession.

Als ein zentraler Indikator, an dem die Zielerreichung der Lehrerbildung in den Mitgliedsstaaten der Europäischen Union gemessen werden sollte, wird bestimmt: „the extent to which the content of initial and in-service training curricula for teachers and trainers matches the requirements of the knowledge society." Es sollte ein „Mindestausmass an Fertigkeiten" bestimmt werden, über das alle europäischen LehrerInnen verfügen sollten, um ihre sich ändernden Rollen in der Wissensgesellschaft erfüllen zu können. Dies bedeutet Orientierung und Auftrag, jedoch nicht zwangsweise „Harmonisierung" von Lehrerbildung, werden doch Aussagen über zukünftige Gestaltungen von Lehrerbildung unter strukturellen Aspekten gemäss den Verträgen der Europäischen Union (vgl. „Maastricht") vermieden.

1.2 Bologna-Prozess und Lehrerbildungsreform

Mit der Unterzeichnung der Bologna–Erklärung (1999) bzw. dem Bologna–Prozess verbindet sich die Zielstellung der Verwirklichung eines einheitlichen Europäischen Hochschulbildungsraums. Angesichts der Bedeutung, die diesem Prozess für die Entwicklung des Hochschulbereichs und mit ihm der Lehrerbildung beigemessen wird wie auch anbetrachts von verkürzenden Interpretationen in einer Reihe von nationalen bildungspolitischen Diskursen, bemühen wir uns kurz um einige Klärungen im Zusammenhang mit Lehrerbildung(-sreformen).

Sechs Ziele sind 1999 für den Bologna–Prozess von zunächst 29 europäischen BildungsministerInnen vereinbart worden (http://www.crue.upm.es/eurec/), welche mit dem Communique des Prager Ministertreffens 2001 präzisiert und um drei weitere ergänzt wurden (http://www.esib.org/prague/documents/) (vgl. die Darstellungen von S. Feerick 2002 und seine Analysen zur Unterstützung des Bologna-Prozesses durch Massnahmen der Europäischen Kommission):

- Einführung eines Systems leicht lesbarer und vergleichbarer Diplome (auch durch eine Einführung eines Diploma Supplement), um sowohl die akademische wie professionelle Anerkennung von an unterschiedlichen (europäischen) Institutionen erworbenen Qualifikationen besser vornehmen zu können.
- Einführung eines Systems von Hochschulbildung, das im wesentlichen auf zwei Zyklen beruht („undergraduate" und „graduate"). Der erste Zyklus mit einer Mindeststudiendauer von drei Jahren sollte für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationen vermitteln, der zweite zu einem Master- und/oder Doktordiplom führen.
- Einführung eines Credit–Systems wie etwa dem ECTS (European Credit Transfer System). Dies sollte Vergleichbarkeit von Studien, einen Transfer von an unterschiedlichen Einrichtungen der tertiären Bildung erworbener Credits und eine Anerkennung auch ausserhalb der Hochschulbildung erworbener Kompetenzen gewährleisten.
- Förderung von Mobilität.
- Förderung der Europäischen Zusammenarbeit in der Qualitätssicherung unter Berücksichtigung der Entwicklung vergleichbarer Kriterien und Methodologien.
- Förderung von Europäischen Dimensionen im Bereich der Hochschulbildung (u.a. durch die gemeinsame Entwicklung europäischer Studienmodule).
- Lebensbegleitendes Lernen.
- Kooperation mit Institutionen der Hochschulbildung und StudentInnen.
- Förderung der Attraktivität des europäischen Hochschulbildungsraums.

Die in einigen Unterzeichnerstaaten im politischen Diskurs vorgetragene Behauptungen, dass wegen „Bologna" dreijährige Bakkalaureatsstudien für LehrerInnen oder eine Bakkalaureats-/Masterstruktur eingeführt werden müssten, sind weder aus der Bologna-Erklärung selbst noch aus dem Bologna-Prozess ablesbar. „Bologna" kennt den Begriff Bakkalaureat nicht bzw. wird dieser von einer Reihe von Unterzeichnerstaaten abgelehnt und

– wie vereinbart – von einem ersten Zyklus von mindestens dreijährigen Dauer (mit Relevanz für den europäischen Arbeitsmarkt) gesprochen. Zudem weisen die unterschiedlichen europäischen Modelle der Lehrerausbildung in „Zyklus I–Studien" Differenzen in der Ausbildungsdauer von bis zu drei Studienjahren auf.

„Bologna" für nationalstaatlich zu verantwortende Politiken zu missbrauchen könnte den Blick auf seine wesentlichen dynamisierenden Komponenten verstellen. Unter Verweis auf „Bologna" etwa neue – oder zutreffender alte – Fragmentierungen zwischen Primar- und SekundarstufenlehrerInnen oder schleichende Abwertungen von PrimarstufenlehrerInnen über unterschiedliche Ausbildungsniveaus erhalten oder wieder beleben zu wollen, wird wohl schwer argumentierbar sein. Das Absurde möge an einem Beispiel veranschaulicht werden: Während sich als hochrangig betrachtende (deutsche) Gremien eine Abwertung der Qualität der PrimarschullehrerInnenausbildung über eine Begrenzung auf Zyklus-I-Studien einfordern, halten sie gleichzeitig daran fest, dass für die Behandlung eines Kanarienvogels eine mindestens fünfjährige universitäre Ausbildung in Veterinärmedizin unerlässlich wäre.

Mehrwert durch „Bologna" orten wir erstens in einer Einführung eines (European) Credit Transfer Systems (ECTS) bzw. Credit Accumulation Systems. Die vier Kernpunkte von ECTS sind:

- eine Orientierung an zu erwerbenden Kompetenzen wie Lernergebnissen von Studierenden
- eine ziel- bzw. kompetenzbezogene Modularisierung von Studienangeboten und damit erstens eine Ausrichtung von Studienangeboten an begründbaren Lernergebnissen und Kompetenzen, und zweitens Potential für erhöhte Flexibilität sowohl der Studienprogramme wie der Studienwege der Studierenden
- eine Zugrundelegung der Arbeitsbelastung von Studierenden als Masseinheit anstatt uneindeutiger Masseinheiten wie „Semesterwochenstunden"
- eine Anerkennung von an unterschiedlichen Einrichtungen der Hochschulbildung, des @-learning bzw. des lebensbegleitenden Lernens erworbener Kompetenzen bzw. Module. In Studienplänen definierte Kompetenzen bzw. Lernergebnisse müssen innerhalb dieser Zeit bewältigbar sein. Dies bedeutet nicht nur für jene Studien eine gewaltige Herausforderung, in denen erhebliche Diskrepanzen zwischen vorgesehener und tatsächlicher Studiendauer bestehen, sondern grundsätzlich Auftrag und Verpflichtung zu nachhaltiger Curriculumreform (U. Teichler 2001) – auch der Lehrerausbildung.

Zweitens scheinen über eine Anwendung von ECTS bzw. eines European Credit Accumulation System zwei-zyklische Studienstrukturen Potential zu besitzen, einen sowohl erhöhten wie immer stärker diversifizierten Qualifikationsbedarf von Schulen und LehrerInnen zu decken – Zyklus I-Studien für alle LehrerInnen, darauf aufbauende Zyklus II-Studien für Spezialisierungsbereiche.

Nachhaltige Auswirkungen lassen sich auch mit der Zielstellung der Förderung europäischer Kooperation in der Qualitätssicherung im Hochschulwesen verbinden. Die Errichtung eines European Network of Quality Assurance in Higher Education (ENQUA) sollte zur Sicherstellung hoher Qualitätsstandards und Vergleichbarkeit von Qualifikationen auf einem europäischen Niveau beitragen.

2. Anmerkungen zum Stand der Reformdiskussionen aus dem Blickwinkel der Lehrerbildungsforschung

Schon eine ansatzweise Skizze von Modellen der Lehrerbildung in den europäischen Ländern könnte Bände füllen. Dabei ließen sich durchaus Gemeinsamkeiten der Systeme konstatieren. De facto aber prägen nationale Unterschiede bzw. verschiedene Ausdrucksformen von national-selbstbezüglichen Diskussionen das Bild (F. Buchberger 1994; http://www.eurydice.org/Eurybase/). Damit liegen nationale Modelle bzw. partikuläre Lösungen vor, deren Begründungen sowohl im Bereich der AkteurInnen (der Lehrerbildung) als auch und vor allem im Bereich der nationalen Bildungspolitik und -verwaltungen zu suchen sind (vgl. etwa getrennte Ausbildungsformen für LehrerInnen der Sekundarstufe I). Damit erscheinen viele Modelle der Lehrerbildung vielfach als (bloss) meinungsgeleitete wie kontextgebun-

dene Konstruktionen, oder – wie T. Popkewitz (1992) formulierte – Ergebnisse von Interessensaushandlungen unterschiedlich starker Lobbies in der „sozialen Arena Lehrerbildung". (Wissenschaftliche) Rationalität kann europäischen Modellen der Lehrerbildung nicht immer unterstellt werden. Was mitunter zu fehlen scheint, sind

- Fundierungen der Modelle in wissenschaftlich bewährtem Wissen über Lehrerbildung,
- Begründungen über das pädagogisch-professionelle Wissen von LehrerInnen (L. Darling-Hammond 1999) und
- Modelle, die diese Wissensbestände konsequent für die Entwicklung spezifischer Lösungen zu nutzen imstande sein sollten.

Wird wissenschaftliches und professionelles Wissen über gelingende Lehrerbildung befragt, dann ergibt sich eine Reihe von Anhaltspunkten über curriculare Komponenten, Lernumwelten, Verfahren, förderliche Strukturen und Steuerungsmechanismen der Lehrerbildung. In einer in einem hohen Maße komprimierten Form können neun wesentliche und systemisch verknüpfte Momente angeführt werden (ausführlicher B. Campos 2000; J. Keuffer, J. Ölkers 2001):

(1) LehrerInnenbildung als System

Eine der wesentlichen Aufgaben von Lehrerbildung besteht in der Deckung des Qualifikationsbedarfs in „raplex societies" (rapidly changing and increasingly complex). Unter dieser Perspektive wird sie zu einem integrierten System auszugestalten sein, das sich in folgende zu vernetzenden „Komponenten" untergliedern lässt: (a) Rekrutierung für den Lehrberuf, (b) Lehrergrundbildung sowie Zertifizierung, (c) Induktion in den Lehrberuf („Berufseinführungsphase"), (d) kontinuierliche professionelle Entwicklung („Lehrerfortbildung"), und (e) Lehrerweiterbildung (zum Erwerb zusätzlicher beruflicher Qualifikationen). Die Teilnahme an der Schulentwicklung (f) wie professionsrelevanter Forschung und Entwicklung (g) stellen weitere zentrale Momente dar. Diese „Komponenten" scheinen zudem in einem hohen Masse abhängig von jenen Bedingungen, unter denen

LehrerInnen eine professionelle Dienstleistung erbringen sollten (z.B. professionelle Aufgaben und Verantworlichkeiten, Organisation von schulischer Arbeit, Evaluation von Lehrerleistung, Karrierestrukturen).

Wir meinen, dass systemische Lehrerbildungsreform unerlässlich geworden ist, die sich auf alle angeführten Komponenten in einer integrativen Weise bezieht. Lehrerbildung ist zu einem permanent lernenden System auszugestalten, das sich nicht durch selbstgewählte Fragmentierungen wie Ausblendungen behindert (vgl. zu Reformen in den USA L. Darling-Hammond 1999).

(2) Lehrerbildung als kontinuierlicher Prozess und berufsbiographische Aufabe

Im Prinzipiellen erscheint kaum bestritten, dass Lehrerbildung als kontinuierlicher Prozess und berufsbiographische Aufgabe zu konzipieren wäre (J. Keuffer, J. Ölkers 2001; E. Terhart 2000). Eine Analyse konkreter Modelle befördert hingegen Fragmentierungen zutage: (a) zwischen verschiedenen Komponenten bzw. Studienangeboten der Ausbildung, (b) zwischen Ausbildung und deren Einrichtungen und Fort- wie Weiterbildung, (c) zwischen Aus- und Fort- bzw. Weiterbildung und Schulentwicklung wie pädagogischer Forschung und Entwicklung.

Was gerade nach der Vorlage des Memorandums zum lebenslangen Lernen der Europäischen Kommission (2000) als Erfordernis anerkannt wird, scheint in vielen Modellen der Lehrerbildung bislang noch nicht entsprechende Berücksichtigung gefunden zu haben (z.B. geänderte Aufgabenprofile einer Lehrergrundbildung, lebensbegleitende Qualifizierungssysteme). Bedeuten vor diesem Hintergrund historisch durchaus nachvollziehbare Fragmentierungen und Statiken nicht eine Vergeudung von humanen und materiellen Ressourcen wie Effizienzblocker und Entwicklungshemmer?

(3) Curricula der Lehrerbildung als Konglomerate mit unklaren Zielen

In mitunter scharfer Form hat J. Ölkers (2002) auf Probleme mit Curricula der Lehrerausbildung in deutschsprachigen Ländern hingewiesen, und diesen mitunter unerfüllbare Ansprüche vorgehalten. Als traditionsgeleitete und in einem hohen Masse inte-

ressenabhängige Konstruktionen sind sie als Konglomerate zu betrachten, die vielfach nicht auf die zentralen Aufgaben des Lehrberufs ausgerichtet sind. Viel Ausbildung in einer Reihe mitunter beliebiger Wissenschaftsdisziplinen mit nicht immer klarem Professionsbezug, etwas Erziehungswissenschaftliches wie (Fach-) Didaktisches und nicht immer kohärentes Berufspraktisches scheinen professionelle Anforderungsprofile nur bedingt zu treffen.

Sollte es Aufgabe des Lehrberufs sein, förderliche Lernumgebungen zu schaffen, Lernsituationen bereitzustellen und Lernen zu begleiten, dann darf nach der Angemessenheit von bestehenden Curricula der Lehrerbildung gefragt werden. In welchem Masse können sie zur Entwicklung der in dynamischen Wissensgesellschaften für unerlässlich erachteten „transferable competencies" beitragen (J. Gonzalez, R. Wagenaar 2002)?

Gegenwärtige Diskussionen um Kerncurricula zur Lehrerbildung, Bemühungen zur Gewinnung einer verbindlichen Wissensbasis für den Lehrberuf oder die Zielstellungen der Europäischen Kommission („which minimal skills?") lassen unterschiedliches Problembewusstsein erkennen. Die divergierenden unter dem Sammeltopfbegriff „standardbasierte Lehrerbildung" zusammengefassten Bestrebungen können Potential für eine grundlegende (Curriculum-) Reform der Lehrerbildung versprechen – ein Konzept mit Sprengkraft, wie T. Hascher und H. Altrichter (2002) vermuten?

(4 – 9) Weitere Momente

Entwicklung und Forschung in der Lehrerbildung: Unter Ansprüchen wissensbasierter Lerngesellschaften wird auch Lehrerbildung um einen integrativen Einbezug von professionsrelevanter Entwicklung und Forschung in ihre Curricula nicht herumkommen. Die Ausbildung und kontinuierliche Kultivierung von Problemlösekapazität und einer forschenden wie reflexiven Grundhaltung scheinen unerlässlich geworden zu sein. Die Befähigung zu einem „Collaborative problem solving" scheint eine kritische Grösse zu werden, was auch Veränderung der Lernkulturen in der Lehrerbildung bedeutet.

Praxiseinbindung: Lehreraus- wie Lehrerfortbildung bedürfen

Lernorte, an denen (angehende wie im Dienst stehende) LehrerInnen umfassende Gelegenheiten vorfinden können, innovative Praxis in eigenen Lern- und Entwicklungsprozessen kennenzulernen und in kollaborativen Problemlöseprozessen zu erproben. „Professional Development Schools" (B. Whitford, P. Metcalf-Turner 1999), „Modellschulen" (vgl. Finnland) oder „Übungsschulen" an Pädagogischen Akademien/Hochschulen scheint dabei ein besonderes Lösungspotential zuzukommen. Die jüngst veröffentlichte Studie des Center for the Study of Teaching and Policy (S. Wilson et al. 2001) bestätigt sowohl die unbedingte Erforderlichkeit einer kohärenten Praxiseinbindung als auch jene der speziellen Ausbildung von MentorInnen.

Evaluierung und Qualitätsentwicklung: Während sich in einigen europäischen Ländern in den letzten Jahren eine Evaluations- und Innovationskultur in der Lehrerbildung entwickeln konnte (vgl. skandinavische Länder), haben sich andere Modelle und Institutionen beharrlich einer internen wie externen Evaluierung und darauf aufbauender Qualitätsentwicklung entzogen. Damit kann Effizienz der Curricula nur vermutet werden, wird systematische Qualitätsentwicklung nachhaltig behindert. Evaluationsabstinenz wie –resistenz als Innovationsblocker? (vgl. für neueste deutsche Entwicklungen E. Terhart 2002).

Lernorte der Lehrerbildung: Viele Modelle der Lehrerbildung können durch eine Zersplitterung ihrer Lernorte gekennzeichnet werden. Lehrerbildung scheint ein „place" zu fehlen, das heisst ein identitätsstiftender und kohärenter Ort mit klaren Verantwortlichkeitsstrukturen für sämtliche Komponenten und einer Integration von pädagogischer Forschung und Schulentwicklung.

LehrerbildnerInnen: Es ist ein Gemeinplatz, dass hoch qualifiziertes Personal für die Effizienz eines Systems eine notwendige Bedingung bedeutet. Einrichtungen der Lehrerbildung sind darauf hin zu befragen, welche Massnahmen der Qualifizierung bzw. kontinuierlichen professionellen Entwicklung sie für ihre MitarbeiterInnen anzubieten imstande sind. Gezielte Aus- und Weiterbildung für LehrerbildnerInnen kann in vielen europäi-

schen Modellen nur bedingt beobachtet werden. Dies trifft unter anderem für BetreuungslehrerInnen/MentorInnen zu, denen nachhaltiger Einfluss auf die berufliche Sozialisation angehender LehrerInnen zugesprochen werden muss (S. Wilson et al. 2001).

Steuerungsmechanismen: Eine Steuerung von Lehrerbildung über (relativ einheitliche) staatliche (Input-) Mechanismen (Lehrpläne, Curricula, Prüfungsordnungen) ist zunehmend obsolet geworden. Modernere Steuerungsmechanismen setzen auf Ergebnissteuerung und einen „schlanken Staat", der sich auf wenige Bereiche strategischer Steuerung zurückzieht und gleichzeitig die Autonomie von Einrichtungen der Lehrerbildung in curricularen, (organisations-) strukturellen wie administrativen Belangen deutlich erhöht. Vielfalt wird zugelassen, wenig verbindliche Einförmigkeit zurückgedrängt. Verfahren offener Akkreditierung der von Einrichtungen der Lehrerbildung selbst im Rahmen breiter staatlicher Regelungen entwickelter Programme scheinen hohes Lösungspotential zu besitzen (B. Campos 2000). Bildungsverwaltungen wird erhöhte Kompetenz abverlangt, wollen sie ihre Beiträge für anspruchsvolle Akkreditierung in fruchtbarer Weise leisten.

3. Lehrerbildung in Finnland und Lehrertraining in England

Im Kontext der europäischen Lehrerbildungsreform stellen das finnische Modell einer professionellen, universitären Lehrerbildung und das englische Modell des Lehrertrainings zwei durchaus kontroversielle Entwicklungsrichtungen dar.

3.1. Lehrerbildung an finnischen Universitäten

Die Ergebnisse der finnischen SchülerInnen in der PISA-Studie (OECD 2001) oder der Umstand, dass Finnland in den letzten Jahren im World Competitiveness Index Spitzenplätze erzielen konnte, haben das Interesse am „finnischen Erfolg" und dem Beitrag des Bildungswesens dafür sprunghaft steigen lassen. Wir möchten an dieser Stelle einige Vermutungen präsentieren, die in den finnischen Diskursen mit den erwähnten Erfolgen in Zusammenhang gebracht werden. Lehrerbildung wird dabei eine bedeutende Rolle eingeräumt.

Das finnische Bildungswesen befindet sich seit den frühen Siebzigerjahren in einem permanenten und von Dynamik gekennzeichneten Entwicklungsprozess. Die Einrichtung eines neunjährigen Gesamtschulsystems wurde von einer Universitarisierung der Lehrerbildung flankiert. Die ökonomische Krise der frühen Neunzigerjahre führte zu weiteren Dynamisierungen im Bildungswesen. Der Umbau Finnlands in eine „knowledge based economy" wurde nationales Programm, das konsequent verfolgt wurde, etwa über eine substantielle Erhöhung der Zahl von AbiturientInnen und HochschulstudentInnen (vgl. dass im Jahr 2000 fast 70% des Geburtsjahrgangs ihre Studien im Bereich der Higher Education aufgenommen haben), ein Internationalisierungsprogramm des Bildungswesens, eine kohärente Forschungsstrategie oder die gezielte Einführung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien in das Bildungswesen. Gleichzeitig wurde das System der Bildungsverwaltung strikt dezentralisiert und den Gemeinden die Verantwortung für die meisten schulischen Belange (vgl. Curricula, Lehrereinstellung) überantwortet. Besondere Bedeutung wurde der Förderung einer Innovations- und Entwicklungskultur in allen Bereichen des Bildungswesens eingeräumt.

Während die Lehrergrundbildung unter der Verantwortlichkeit der Universitäten stattfindet, obliegt im einphasigen finnischen Modell (d.h., dass der Universitätsabschluss ohne weitere „Staatsprüfungen" eine volle Lehrbefugnis garantiert) die Verantwortlichkeit für die kontinuierliche professionelle Entwicklung von LehrerInnen den Schulen selbst. KindergartenlehrerInnen erhalten ihre Ausbildung ebenso an Universitäten (dreijährige Bakkalaureatsstudien) wie alle anderen LehrerInnen (Magisterstudiengänge mit einer Mindestdauer von 4 Studienjahren). PrimarschullehrerInnen graduieren nach Annahme einer wissenschaftlichen Diplomarbeit als MagisterInnen der Pädagogik. SekundarschullehrerInnen studieren primär in Fachdisziplinen, doch enthält ihr Studium zu etwa 25% professionelle Komponenten (Pädagogik, Didaktik, Verfassen einer „kleineren" pädagogischen Arbeit, berufspraktische Studien).

In finnischen Diskursen werden immer wieder zwölf Momente genannt, die eine qualitätsvolle Lehrerbildung kennzeichnen:

(1) Lehrerbildung in Finnland orientiert sich primär an der Entwicklung von professioneller wie persönlicher Autonomie und Verantwortlichkeit – und nicht an eng definierten „skills". Neben damit korrespondierenden lernkulturellen Aspekten scheint ein weiterer Gesichtspunkt von besonderer Bedeutung. Während über ein breit zu interpretierendes pädagogisches Kerncurriculum, berufspraktische Studien und einer Mindestausbildung in allen Lernbereichen der Primarschule Verbindlichkeiten definiert sind, wählen Studierende selbst für eine Zeitdauer von etwa einem vollen akademischen Jahr eine oder zwei Bereiche für Spezialisierungsstudien.

(2) Die Förderung der Entwicklung von professioneller Problemkapazität wird in den Vordergrund gerückt – LehrerInnenbildung als Übermittlung vorgefertigter Wissensinhalte und „systematisierten Wissens" scheint zumindest von sekundärer Bedeutung zu sein.

(3) Forschung und Entwicklung nehmen in mehrfacher Hinsicht einen bedeutenden Platz ein. Von besonderer Bedeutung scheint die Arbeit der angehenden PrimarschullehrerInnen an wissenschaftlichen Magisterarbeiten bzw. deren akademisch–professionelle Vorbereitung und Betreuung.

(4) Die in der LehrerInnenbildung angebotenen Lernsituationen garantieren vielfache Gelegenheiten zur Entwicklung einer forschungsorientierten und reflexiven Grundhaltung.

(5) Die LehrerInnenstudien beinhalten eine gezielte Praxiskomponente, unter anderem in Professional Development Schools.

(6) Dem Lernen in konkreten Projekten und „collaborative problem solving" kommt eine besondere Pflege zu. Davon werden Beiträge zur Überwindung von „Individualismusnormen" und Vereinzelungen von LehrerInnenarbeit bzw. Befähigung von LehrerInnen zu Teamarbeit erwartet.

(7) Einrichtungen der Lehrerbildung verfügen über ein hohes Mass an Autonomie und gestalten ihre Studienprogramme in strukturellen wie curricularen Belangen weitestgehend selbst. Dadurch unterscheiden sich auch die Studienprogramme der verschiedenen Universitäten in ihren curricularen Strukturen.

(8) Verantwortlichkeiten für Lehrerausbildung sind klar geregelt (vgl. Abteilungen für Lehrerbildung an den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten der Universitäten), Lehrerbildung hat einen koordinierten (Lern-) Ort, in dem selbstverständlich auch die Professional Development Schools integriert sind.

(9) Besonders hervorgehoben werden kann die hohe Qualität der LehrerbildnerInnen (vgl. formale Qualifikationen, Beiträge zur nationalen wie internationalen pädagogischen Forschung vor allem im Bereich der Fach- bzw. Bereichsdidaktiken).

(10) Zielstellungen und Verfahren der Lehrerausbildung, „stake holder interests" der Gemeinden und ihrer Schulen, Lern- und Entwicklungsbedürfnisse von LehrerInnen und nationale Rahmenziele des Bildungssystems befinden sich in einem kontinuierlichen Dialog und erscheinen weitgehend kompatibel.

(11) Der Beitrag einer hoch entwickelten Evaluations- und Entwicklungskultur an Einrichtungen der Lehrerbildung, Schulen und im Bereich der strategischen Steuerung des Bildungssystems kann als „Erfolgsmoment" keineswegs unterschätzt werden (J. Jussila, S. Saari 2000). Systematische interne Evaluation der lehrerbildenden Universitäten erfährt durch nationales Peer review und internationale Evaluierungen kontinuierlich Ergänzung und Perspektivenerweiterung. Öffnung und Offenheit anstatt nationaler oder regionaler Introversion als Motor permanenter Entwicklung und Reform?

(12) „Nur die Besten wollen in Finnland PrimarschullehrerInnen werden", so der finnische EU–Kommissar E. Likanen in einer Erklärung der PISA-Ergebnisse. Die hohe Attraktivität gerade des PrimarschullehrInnenberufs und ein strikter Numerus Clausus gewährleisten hohe Ausbildungsleistung – und ein kosteneffizientes System der Lehrerbildung (vgl.

zur Lehrerbildung in Finnland F. Buchberger, I. Buchberger 2003, A. Mikkola 2000, H. Niemi 2000).

Im Gefüge dieser „Erfolgsmomente" der professionellen Lehrerausbildung an finnischen Universitäten Gewichtungen vorzunehmen erschiene wohl unzutreffend. Dennoch erscheint ein Dreieck von besonderer Wichtigkeit, das aus den Momenten

- Evaluations- und Innovationskultur,
- hoch professionelle LehrerbildnerInnen und
- Orientierung an transferable competencies gebildet wird.

3.2. Lehrertraining in England und Wales

Seit Mitte der Achtzigerjahre ist die Lehrerbildung – nach Selbstdefinition Lehrertraining – in England Gegenstand eines gleichermassen substantiellen wie rasanten Umbruchs geworden. Dieser Umbruch bezieht sich primär auf

- Steuerungsmechanismen im Sinne eines an Performanzstandards ausgerichteten Modells des Lehrertrainings und
- Formen einer strikten Kontrolle der Ergebnisse von Lehrertraining (D. Hargreaves 2000, K. Jacques 2002).

Als ein weiteres Zwischenergebnis dieses rasanten Veränderungsprozesses referieren wir kurz das 2002 veröffentlichte Politikpapier „Qualifying to teach: professional standards for qualified teacher status and requirements for initial teacher training" (http://www.canteach.gov.uk/itt/), mit dem Lehrertraining in England gesetzlich verbindlich geregelt wird („Secretary of State´s Standards which must be met by trainee teachers, requirements for training providers"). Wir versuchen sechs Momente zu beschreiben und Wertungen ganz bewusst zu vermeiden, auch wenn sich solche in einem Vergleich des an Performanzstandards orientierten englischen Modells zu einem an pädagogischer Professionalisierung, wie etwa in Finnland oder Schweden, aufdrängten.

Das englische Modell des Lehrertrainings ist nach Selbstdefinition „based on performance standards". Es beschreibt in „outcome statements" jene 42 Standards, die ein „trainee teacher" explizit nachweisen muss, um den Status eines „Qualified teacher" zugesprochen zu bekommen – und an denen Lehrertrainings

strikt auszurichten sind. Dabei sind die „Standards" eng an das „National curriculum" des schulischen Bildungswesens angebunden und in drei verknüpfte Bereiche gegliedert:

- berufliche Werte und Praktiken,
- fachliches Wissen (Wissen und Verständnis), und
- Unterrichten („skills of planning, monitoring and assessment, and teaching and class management").

Die Erfordernisse für AnbieterInnen von Lehrertraining werden in vier Bereichen ausgeführt:

- Es werden Eingangsvoraussetzungen für trainees beschrieben und den AnbieterInnen von Lehrertrainings die Verantwortung für den Erfolg des Trainings überantwortet.
- Bei geforderter strikter Erfüllung der 42 „Standards" werden Rahmenvorgaben für die curriculare Ausgestaltung des Trainings selbst „schlank" gehalten, d.h. dass die AnbieterInnen entscheiden, mit welchen Lernangeboten und Lernarrangements sie die Standarderreichung sicherstellen möchten. Unter anderem wird jedoch die Partnerschaft mit Schulen oder das Ausmass von Praxisperioden explizit eingefordert.
- Dies trifft auch auf „partnership agreements" etwa zwischen Schulen und sonstigen Anbietern von Lehrertrainings zu.
- Explizit verankert ist auch, dass sich AnbieterInnen von Lehrertrainings sowohl einer internen als auch externen Qualitätskontrolle zu stellen haben.

Während die Steuerung des Lehrertrainings in inhaltlicher Hinsicht durch das gewählte Standardmodell als in einem hohen Maße eingrenzend erlebt werden kann, wird den AnbieterInnen im organisationsstrukturellen grosse Freizügigkeit eingeräumt. AnbieterInnen können zwischen im Wesentlichen vier Organisationsmodellen wählen:

- In einem konkurrenten Modell werden die verschiedenen Standards in zeitlicher Parallelität angeboten werden.
- Konsekutive Organisationsmodelle sehen vorerst eine „Fachausbildung" vor, denen ein primär schulpraktisches Training nachfolgt.
- „Flexible postgraduate" und

- „Employment based" stellen weitere Optionen zur Organisation dar.

Über den Quango (quasi non-governmental organisation) TTA (Teacher Training Agency) kann das Lehrertraining in England und Wales als privatisierte Unternehmung betrachtet werden. Bemerkenswert ist, dass die Mittelbedeckung für Lehrertraining für verschiedene AnbieterInnen seitens der TTA erfolgs- und beurteilungs- (d.h. inspektions-) abhängig gemacht wurde.

Ein fünftes Moment kann mit „Kontrollkultur" umschrieben werden. Trainees und deren Leistungen werden über die erwähnten Performanzkriterien der 42 Standards kontrolliert, AnbieterInnen von Lehrertraining über die Einrichtung OFSTED (Office for Standards in Education), einer zentralen Agentur zur Überwachung geforderter Standards auch für das Lehrertraining.

Initial Teacher Training und die kontinuierliche professionelle Entwicklung von LehrerInnen sind unter anderem durch sogenannte „career entry profiles" verknüpft, mit denen besondere Stärken wie Lernerfordernisse von AbsolventInnen des Lehrertrainings beschrieben werden, auf die es dann in der Fortbildung zu achten gilt. LehrerInnenfortbildung hat primär einen Trainingscharakter.

Das vorgestellte Modell einer an Performanzstandards ausgerichteten Lehrerbildung definiert über 42 Standards für LehrerInnenverhalten ein sogenanntes „Kerncurriculum" über von Studierenden und Lehrerbildungseinrichtungen explizit nachzuweisendes Verhalten einschliesslich der Gütekriterien für die Standarderreichung. Abgesehen von „Berufspraxis" sind traditionelle „Disziplinen" von Lehrerbildung demnach nicht mehr maßgeblich – und deshalb auch nicht mehr Gegenstand der Curricula des Lehrertrainings. Um es auf den Punkt zu bringen:

- Im englischen Modell eines an Performanzstandards ausgerichteten Lehrertrainings bestimmen staatliche Stellen Standards, die direkt aus den schulischen Curricula, dem „National curriculum" abgeleitet werden
- Einrichtungen des Lehrertrainings sind verpflichtet, solche Studienangebote bereitzustellen, dass trainee teachers diese Standards auch tatsächlich in der vorgesehenen Zeit erreichen können.
- Die Massnahmen zur Kompetenz- bzw. Standarderrreichung können in vier unterschiedlichen Strukturmodellen angeboten werden.
- Die Zielerreichung wird durch externe Agenturen überwacht.
- Die Finanzierung des Lehrertrainings wird erfolgsabhängig von der Zielerreichung gemacht.

In enger Verbindung mit „Standards" ist die „outcomes question" die gegenwärtig bestimmende in den Diskussionen zur Lehrerbildungsreform in den USA (M. Cochran-Smith 2001) – und neuerdings auch in den Diskussionen um Lehrerbildung in Europa geworden. Sie ist – ohne Klärung der Frage nach breiteren Zielstellungen von Lehrerbildung oder der Wissensbasis für den Lehrberuf – in England radikal beantwortet worden. Ob sie in Bezug zu verschiedenen Zielgrössen angemessen beantwortet wurde, bleibe dahingestellt. Wie auch immer: Bildungspolitiker-Innen in einer wachsenden Zahl von Mitgliedsstaaten der Europäischen Union scheinen von einer (performanz-) standardorientierten Lehrerbildung zunehmend angesprochen zu sein. Kann in dieser Situation eine professionalisiertes und erfolgreiches Modell von Lehrerbildung, das finnische, eine ernsthaft zu diskutierende Alternative sein?

4. Abschliessende Reflexionen

Abschliessend vier Reflexionen, denen wir jeweils eine Frage anschliessen:

Wie am Beispiel Englands und Finnlands gezeigt werden kann, gibt es weiterhin große Unterschiede in den Lehrerbildungssystemen hinsichtlich ihrer Strukturen, Ziele bzw. Standards oder lernorganisatorischer Aspekte. Eine von der Europäischen Kommission für zielführend erachtete Bestimmung von „Minimal skills" kann als Absicht interpretiert werden, ein Mindestmaß an Vergleichbarkeit über von (europäischen) LehrerInnen zu erwartende professionelle Kompetenzen festzumachen. Dies impliziert jedoch gleichzeitig Differenz und das Bestreben,

darüber hinaus reichende institutionsspezifische, regionale und nationale Lösungen zuzulassen und zu entwickeln. Welche Möglichkeiten werden dazu den Einrichtungen der Lehrerbildung eingeräumt, welches Potential besitzen sie zu solchen Entwicklungen?

Die Zielstellungen des Lissabon–Prozesses wie des Bologna–Prozesses sind interpretationsbedürftig, interpretationsfähig und vor allem erst in Entwicklung befindlich. Sie dürften wohl in erster Linie als Auftrag zur substantiellen curricularen Reform des tertiären Bildungssektors, dessen Effektivierung und gesteigerter Dynamik verstanden werden. Wie am Beispiel Englands und Finnlands gezeigt, sind Strukturfragen – Zyklus I und Zyklus II – eben nicht die primären Fragen. Losgetretene Strukturdiskussionen zur Lehrerbildung als Scheindiskussionen?

Mit D. Hänsel und L. Huber (1995) sind wir davon überzeugt, dass Lehrerbildung neu gedacht und neu gestaltet werden müsse. Dafür gilt es „State of the art – knowlewdge" über Lehrerbildung ebenso zu nützen wie das professionelle Wissen und Können von PraktikerInnen – und das in den verschiedenen Ländern Europas akkumulierte (Erfahrungs-) Potential. Ein Absperren in nationale Diskurse und Mikropolitiken hinterfragen wir deutlich. Welches Potential kann Öffnung und die Überwindung von Internationalitätsdefiziten eröffnen?

Ein Beitrag wie dieser mag unter Umständen zum Nachdenken und zur Erweiterung von mitunter erstarrter „nationaler" Scheingewissheiten und Problemraumdefinitionen beitragen. Öffnung könnte aber vor allem bedeuten, dass Einrichtungen der Lehrerbildung Chancen erhalten und auch nützen, in internationale Evaluierungs-, Benchmarking– und Entwicklungsprozesse einzutreten und – an „best practice" orientiert – gezielte Reformprozesse mit internationalen Partnern initiieren. Liessen sich damit nicht Lösungen für bislang in vielen Ländern wenig befriedigende Antworten zur Wissensbasis für den Lehrberuf, Kerncurricula, Standards und der Effizienz von Lehrerbildung angemessener klären?

Es mag nur gehofft werden, dass – auch in Österreich – möglichst alle BildungspartnerInnen der Lehrerbildungsreform dieses Potential nutzen (können) und nicht – leichtfertig – ignorieren.

Literatur

Bellenberg, G., Thierack, A. (2001). Die LehrerInnenausbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Reformbestrebungen. Essen.

Berggreen – Merkel, I. (2001). Aufbau eines Europäischen Bildungssystems? In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 49 (2/2001) (133-150).

Buchberger, F. (1994). Teacher Education in Europe – Diversity versus Uniformity. In: Galton, M., Moon, B. (eds.). Handbook of Teacher Training in Europe. London: Fulton (14-51).

Buchberger, F., Buchberger, I. (2002). Europa – eine Chance zur Reform von Schule und Lehrerausbildung? In: Hilligus, A., Rinkens, D., Friedrich, C. (Hrsg.). Europa in Schule und Lehrerbildung. Münster: LIT (101-128).

Buchberger, F., Buchberger, I. (2003). Lehrerbildung in Finnland – Forschungsgestützte Problemlösekapazität eines Lehrerbildungssystems als Bedingung für höchste Bildungsleistungen? In: Die Deutsche Schule (Mai 2003)

Buchberger, F., Campos, B., Kallos, D., Stephenson, J. (2000). High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training. Green Paper on Teacher Education in Europa. Umea: TNTEE.

Campos, B. (ed.) (2000). Teacher Education Policies in the European Union. Lisbon: INAFOP.

Cochran-Smith, M. (2001). Constructing outcomes in teacher education: policy, practice, and pitfalls. In: Education Policy Analysis Archives 9(11).

Darling-Hammoind, L. (1999): Educating teachers for the next century: rethinking practice and policy. In: Griffin, G. (Ed.): The education of teachers. Chicago: University of Chicago Press (221-256).

Europäische Kommission (1995). Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Luxemburg.

Feerick, S. (2002). Bologna process update. In: Gassner, O. (Ed.): Strategies of Change in Teacher Education. European views. Feldkirch: PA Feldkirch (29-44).

Gassner, O., Brunner, I., Kohler-Spiegel, H., Teiner, M. (2002). Teacher education in Austria in 2002: the road of change. In: Gassner, O. (Ed.): Strategies of Change in Teacher Education. European views. Feldkirch: PA Feldkirch (15-27).

Gonzalez, J., Wagenaar, R. (eds.) 2002). Tuning education structures. Bilbao: University of Deusto.

Hänsel, D., Huber, L. (Hrsg.) (1995). Lehrerbildung neu denken und gestalten. Weinheim. Beltz.

Hargreaves, D. (2000). How to design and implement a revolution in teacher education: some lessons from England. In: Campos, B. (ed.). Teacher Education Policies in the European Union. Lissabon: INAFOP (75-88).

Hascher, T., Altrichter, H. (2002). Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: journal für lehrerInnenbildung, 1/2002 (4-7).
Jacques, K. (2002). From universities to schools: story of radical change in teacher education in England. In: Gassner, O. (Ed.): Strategies of Change in Teacher Education. European views. Feldkirch: PA Feldkirch (61-74).
Keuffer, J., Ölkers, J. (2001). Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Weinheim: Beltz.
OECD (2001). Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000. Paris.
Ölkers, J. (2000). Probleme der Lehrerbildung. Welche Innovationen sind möglich? In: Cloer,E. et al. (Hg.). Welche Lehrer braucht das Land? München: Juventa (126-141).
Oser, F., Ölkers, J. (Hrsg.) (2001). Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Chur: Rüegger.
Popkewitz, T. (1992). Changing Patterns of Power. Social Regulation and Teacher Education Reform. New York: SUNY.
Rat der Europäischen Union (2002). Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa. 11762/02 EDUC 102 – KOM(2001) 501 endg.
Richardson, V. (2001). Handbook of research on teaching (4th ed.). Washington: AERA.
Sikula, J. (ed.) (1996). Handbook of research on teacher education. New York: Macmillan.
Teichler, U. (2001). Bachelor-Level Programmes and Degrees in Europe: Problems and Opportunities. In: Yliopistotieto 1-2001 (8-15).
Terhart, E. (Hg.) (2000). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Weinheim: Beltz.
Terhart, E. (2002). Standards für die Lehrerbildung. Expertise für die KMK. Bonn.
Whitford, B., Metcalf–Turner, P. (1999). Of Promises and Unresolved Puzzles: Reforming Teacher Education with Professional Development Schools. In: Griffin, G. (ed.). The Education of Teachers. Chicago: Chicago University Press (257-278).
Wilson, S., Floden, R., Ferrini-Mundy, J. (2001). Teacher preparation research. Current knowledge, gaps, and recommendations.Washington: Center for the Study of Teaching and Policy.

Gabriele Bellenberg, Anke Thierack

Bewegung in der deutschen LehrerInnenbildung?

Die Reformdiskussion in Deutschland

Die Reformdebatte der LehrerInnenausbildung in der Bundesrepublik Deutschland für die Leserinnen und Leser des ‚Schulheftes' zu beschreiben, ist eine spannende Herausforderung. Spannend, weil uns zu den Vorarbeiten zu dem Aufsatz etliche Fragen kamen, die uns zeigten, wie wenig wir vom österreichischen Bildungssystem, von den Ausbildungswegen der Lehrkräfte oder von den dortigen Reformdiskussionen wissen. Die Erkenntnis über den eigenen ‚blinden Fleck' auf der europäischen Bildungslandkarte hat die Arbeit an dem Aufsatz geleitet, der einen knappen Überblick über Leitideen und Themen der aktuellen Reformdiskussion in der LehrerInnenausbildung in der Bundesrepublik Deutschland gibt.

In Deutschland sind die 16 föderalen Bundesländer für ihre Kulturangelegenheiten – wozu auch der Bereich der LehrerInnenbildung gehört – selbst verantwortlich. Der folgende Beitrag konzentriert sich auf die Gemeinsamkeiten in der LehrerInnenbildung sowie die bundeslandübergreifenden Reformbestrebungen.

Zuerst beschreiben wir, wie die LehrerInnenbildung in Deutschland für den Bereich der allgemein bildenden Schulen funktioniert, bevor wir im zweiten Teil die bundesdeutsche Diskussion um die Reform der LehrerInnenbildung beschreiben. Abschließend unterziehen wir die Reformbestrebungen einen kritischen- wenn auch subjektiven – Musterung.

1. Die LehrerInnenbildung in Deutschland

Die (Aus)Bildung von Lehrerinnen und Lehrern findet in Deutschland in drei institutionell voneinander getrennten Phasen statt: Studium, Vorbereitungsdienst (Referendariat) sowie

Fort- und Weiterbildung. Nach dem Studium, das je nach Bundesland schulstufen- oder schulformspezifisch erfolgt, schließt sich der Vorbereitungsdienst an, der in der Regel an einer Schule des studierten Lehramts und an einem entsprechenden Studienseminar praxisbezogen, d.h. mit betreutem und eigenverantwortlichem Unterricht, stattfindet. Nach Abschluss der zweiten Ausbildungsphase, die zwischen 18 und 24 Monaten dauert, treten die Lehrkräfte in den Beruf ein; während ihrer Berufsausübung können Sie an Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen teilnehmen, um ihre beruflichen Kompetenzen weiterzuentwickeln.

Die bundesdeutschen Strukturmerkmale der LehrerInnenausbildung lassen sich allgemein wie folgt kennzeichnen:

- Der Ausbildungsort für das Studium ist in der Regel eine Hochschule, nur in Baden-Württemberg werden die Lehrkräfte für Grund-, Haupt- und Realschulen an Pädagogischen Hochschulen ausgebildet.
- Die Gliederung der einzelnen Studiengänge für Lehrämter orientiert sich in der Regel an der länderspezifischen Schulstruktur bzw. am länderspezifischen Schulsystem.
- In Anlehnung an die verschiedenen Schulformen (Grund-, Haupt-, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium, Sonderschulen) oder an die Schulstufen (Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II) bestehen in den Ländern verschiedene Studiengänge.
- Das Studium umfasst fachwissenschaftliche und fachdidaktische Anteile in zwei Unterrichtsfächern. Eine erziehungswissenschaftliche und allgemeindidaktische Ausbildung sowie schulpraktische Übungen und schließt mit dem ersten Staatsexamen ab.
- An das Studium schließt sich der Vorbereitungsdienst (Referendariat) an, in dem die angehenden Lehrkräfte schulpraktisch ausgebildet werden. Der Vorbereitungsdienst endet mit der Zweiten Staatsprüfung. Diese qualifiziert formal für den Eintritt in den Schuldienst.

Die Regelstudiendauer für die Studiengänge im Lehramt beträgt je nach Studiengang mindestens 6 – überwiegend für den Bereich der Primarstufe – und höchstens 10 Semester. Dabei gilt die Regel, je jünger die künftigen Schülerinnen und Schüler sind, desto kürzer ist die Studiendauer. Von der anberaumten Regelstudiendauer ist natürlich auch das Gesamtstudienvolumen beeinflusst. Für den Bereich der Grundschule bzw. der Primarstufe reicht das Studienvolumen von 108 Semesterwochenstunden (SWS) in Hessen bis zu 126 SWS in Sachsen. Lehramtsstudiengänge für Gymnasien bzw. für die Sekundarstufe II können von 140 SWS (Hessen) bis zu 180 SWS (Mecklenburg-Vorpommern) umfassen.

Zu allen Lehramtsstudiengängen gehören die Studienelemente der Fachwissenschaft einschließlich der Fachdidaktik, des erziehungswissenschaftlichen Studiums und der schulpraktischen Übungen, die parallel und vom ersten Semester an belegt werden. Das Stundenvolumen der einzelnen Studienelemente ist je nach Bundesland unterschiedlich. In der Regel wird für das Studium in den Fachwissenschaften ein höheres Stundenkontingent veranschlagt als für das erziehungswissenschaftliche Element. Der Umfang der schulpraktischen Übungen war lange Zeit Sache der einzelnen Hochschule; mit dem Bestreben, mehr Praxis bereits in der universitären Ausbildung zu verankern, geht auch eine Konkretisierung dieses Bereichs der Ausbildung einher.

Die inhaltliche Ausgestaltung der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienelemente bundeslandspezifisch differiert sehr und ist zudem von dem angestrebten Lehramt abhängig. So lässt sich lediglich in Hinblick für das Lehramt an Grundschulen bzw. für den Primarbereich konstatieren, dass das Studium des Unterrichtsfaches Deutsch oder Mathematik verpflichtend ist. Darüber hinaus gibt es in etlichen Ländern für den genannten Lehramtsbereich einen Pflichtbereich im Studium, der sich den Fragen der Grundschulpädagogik und des Anfangsunterrichts widmet.

Auch die inhaltliche Ausgestaltung des erziehungswissenschaftlichen Studienelements – das in Hinblick auf Professionalisierungsansätze als wesentliches Element für die Vermittlung lehramts- bzw. lehrberufsspezifischer Qualifikationen und Kompetenzen betrachtet wird – variiert stark. Nur wenige Länder definieren dieses Element als Ort für ausschließlich erziehungswis-

senschaftliche und pädagogisch-psychologische Inhalte. Häufig werden Bereiche angrenzender Wissenschaften wie Soziologie, Politik, Philosophie oder Religionspädagogik in das Ausbildungscurriculum aufgenommen. Vor diesem Hintergrund wird der Vorwurf verständlich, dass das erziehungswissenschaftliche Studium durch eine gewisse Beliebigkeit der Inhalte gekennzeichnet ist. Verstärkt wird dieses Argument durch den geringen Stundenanteil erziehungswissenschaftlicher Elemente im Studium. Generell folgt die universitäre Ausbildung der Philosophie, je älter die später zu unterrichtenden Kinder sind, desto weniger erziehungswissenschaftliches Wissen benötigen die angehenden LehrerInnen. Während den erziehungswissenschaftlichen Studien von angehenden Lehrkräften der Klassen 1 bis 4 im Durchschnitt 25 % des Studienvolumens vorbehalten sind, sind es für die Lehrkräfte der oberen Klassen 11 bis 13 etwa 15 % des Stundenumfangs.

Die schulpraktischen Übungen sind schließlich das dritte Element im Studium. Bisher haben sich viele Bundesländer nicht die Mühe gemacht, diesen Bereich der universitären LehrerInnenausbildung dezidiert zu regeln, sondern haben die Ausgestaltung – und Quantifizierung – den einzelnen Hochschulen des Landes überlassen.

An das Studium schließt sich der Vorbereitungsdienst als zweite Ausbildungsphase an. In der überwiegenden Mehrheit der Länder dauert er für alle Lehrämter 24 Monate. Ausnahmen sind die 18-monatige Ausbildung zum Lehramt für Grund- und Hauptschule und für die Realschule in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz sowie für alle Lehrämter in Niedersachsen. Der Vorbereitungsdienst umfasst die schulpraktische Ausbildung sowie die Ausbildung im Seminar. Die praktische Ausbildung hat in den meisten Ländern einen Umfang von 12 Unterrichtsstunden pro Woche, in denen die künftigen Lehrkräfte im Unterricht hospitieren, Ausbildungsunterricht durchführen, außerunterrichtliche Aufgaben wahrnehmen und/oder eigenständigen Unterricht geben.

Die parallele Ausbildung im Seminar erfolgt in der Regel nach Lehrämtern getrennt. Sie ist untergliedert in Haupt- oder Allgemeines Seminar, in Fachseminare und in sonstige Veranstaltungen. Im Haupt- oder Allgemeinen Seminar werden Fragen der Erziehung, des Unterrichts, der Schule im Zusammenhang mit den praktischen Erfahrungen behandelt. Die Arbeit in den Fachseminaren wird durch Unterrichtsfächer oder Schulstufen oder besondere Aufgabenbereiche strukturiert.

Nach Eintritt in den Beruf geht die Bildung von Lehrerinnen und Lehrern in die Phase der Fort- und Weiterbildung über. Die Fort- und Weiterbildung verfolgt das Ziel, die beruflichen Fähigkeiten der Lehrkräfte zu erhalten und zu erweitern, um den wandelnden Anforderungen ihres Berufs dauerhaft gerecht werden zu können. Anbieter von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen sind staatliche, konfessionelle und freie Anbieter; die Schulen haben zudem die Möglichkeit, schulinterne LehrerInnenfortbildungen zu organisieren, wenn diese staatlicherseits genehmigt worden sind. Es gibt in Deutschland Modellversuche, den einzelnen Schulen ein Budget für Fort- und Weiterbildung zur Verfügung zu stellen, mit dessen Hilfe sich Schulen selbständig und ihren Bedarfen entsprechend geeignete Veranstaltungen auf dem ‚freien Markt' einkaufen können.

Bereits ausgebildete Lehrkräfte können in Deutschland im Rahmen der Weiterbildung eine zusätzliche Fakultas in Mangelfächern erwerben; auch wird derzeit in vielen Bundesländern die Möglichkeit für nicht lehramtsspezifisch ausgebildete Akademiker erweitert, sich durch die Teilnahme an geeigneten Veranstaltungen für den Eintritt in das Lehramt zu qualifizieren. Durch den derzeitigen und wohl noch einige Zeit anhaltenden fach- bzw. schulstufenspezifischen LehrerInnenmangel gewinnen diese Möglichkeiten an Bedeutung.

Zukunftsaufgaben im Rahmen der Fort- und Weiterbildung liegen in Deutschland vor allem in der Evaluation der Wirksamkeit dieser Veranstaltungen wie auch in einer stärkeren Beteiligung der Universitäten in diesem dritten Ausbildungsabschnitt und einer Stärkung der Einzelschule hinsichtlich der Auswahl von geeigneten Veranstaltungen. Zudem bedarf es einer besseren Verknüpfung dieser dritten Phase der Ausbildung mit den beiden vorhergegangenen.

2. Reformbestrebungen in der LehrerInnenbildung

Die Notwendigkeit einer Reform der LehrerInnenbildung ist in Deutschland ein gesellschaftlicher Konsens auf allen Ebenen. Expertenkommissionen auf Bundes- wie auf Länderebene haben in der Vergangenheit zahlreiche Reformpapiere erarbeitet und einige der darin enthaltenen Impulse sind ebenso wie Reformbestrebungen auf europäischer Ebene auch aufgegriffen worden (z.B. die Modellversuche zu BA/MA-Studienstrukturen, s.w.u.). Die Ansatzpunkte der Reformbestrebungen systematisch in einem Überblick darzustellen, ist ein kaum leistbares Unterfangen; die verfolgten Reformansätze sind zum Teil in sich widersprüchlich. Wir skizzieren daher im Folgenden vier allgemeine, weitestgehend konsensuale Tendenzen der angestrebten Veränderungen.

Einführung von Standards in der LehrerInnenbildung

Die neueste Diskussion im Bereich der LehrerInnenbildung in Deutschland ist ausgelöst durch eine Ende 2002 der Kultusministerkonferenz vorgelegte Expertise zu der Frage der Standards in der LehrerInnenbildung (vgl. Terhart 2002). Ausgehend von dem Neuerungsbedarf der LehrerInnenausbildung konzentriert sich ein wesentlicher Kritikpunkt an ihr auf eine offensichtliche Theorie-Praxis-Diskrepanz gegenüber dem beruflichen Lernen. Damit ist ein Fehlen von eindeutigen Standards gemeint, die die Qualität wie die Wirksamkeit der verschiedenen Bildungsphasen im Lehrberuf gestalten und bewerten helfen. So wird die LehrerInnenbildung ohne ein vorhandenes bundeseinheitliches Curriculum bzw. ohne von den Lehrenden vereinbarte Gemeinsamkeiten veranstaltet. Sie wirkt wie ein chaotisches System, in dem mehr oder weniger zufällig das berufliche Lernen von Lehrkräften stattfindet. Die Entwicklung von Standards wird deshalb als ein wirksames Instrument für den erforderlichen Reformprozess angesehen, weil damit die Hoffnung verbunden ist, Ansprüche an LehrerInnenkompetenzen klar zu benennen und sich so auf zentrale lehrberufsspezifische Aufgaben zu konzentrieren. Damit sollen die Standards dazu beitragen, berufliche Handlungsformen zu entwickeln und die Qualität von LehrerInnenarbeit und dem Bildungssystem auf breiter Basis zu steigern.

Die Diskussion um Standards in Deutschland wurde durch die Gedanken des Schweizers Fritz Oser (1998) ausgelöst und ist von Ewald Terhart (2002) weiterentwickelt worden. Während Osers Vorschläge sich auf die Ebene der Personen bzw. der Absolventen beschränken, erweitert Terhart die Forderung nach Standards auf die institutionelle Ebene der LehrerInnenausbildung. So schlägt er vor neben der Personenebene auch Standards für die Ausbildungsinstitutionen und deren Programme sowie schließlich für die politisch-administrative Einheit zu entwickeln, die als Steuerungs- und Monitoring-Instanz für das Gesamtsystem LehrerInnenbildung zuständig ist. Als Vorgehensweise plädiert er von Vorstellungen über die ‚gute Lehrkraft' (LehrerInnenleitbild) auszugehen und davon Kompetenzen abzuleiten, über die die einzelne Lehrkraft wie die kollektive Gruppe verfügen sollte. Von diesen Kompetenzen werden dann Konzepte für eine Ausbildung entwickelt, in deren Verlauf eben diese Kompetenzen erworben werden sollten. Terhart formuliert für die Studienelemente Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft im Lehramtsstudium und schulpraktische Studien jeweils verschiedene Standards, um die Qualität der Wissensbasis, die Reflexions-, Kommunikations- und Urteilsfähigkeit der AbsolventInnen der ersten Ausbildungsphase einschätzen und bewerten zu können. In Hinblick auf die zweite Ausbildungsphase sollte die berufliche Handlungs- und Reflexionsfähigkeit der AbsolventInnen auf den eigenen Unterricht, auf das Methodenrepertoire, auf Kooperationsformen mit dem Kollegium, auf diverse Beratungsfunktionen sowie auf außerschulische Kontakte bezogen werden.

Im Rahmen der Standarddebatte zeichnet sich ein großes Forschungsdesiderat bezüglich der Frage ab, ob die Standards die wesentlichen Merkmale des Lehrberufs entsprechend fassen und damit zutreffende Aussagen über seine Qualität machen. Denn die Gestaltung der Standards wie auch die Entscheidung für einen speziellen Standard erfolgt auf der Basis von Beurteilungen, über die ein forschungsbasiertes Wissen hinsichtlich der Reliabilität und Validität noch nicht vorliegt (vgl. Terhart 2002).

Überführung des bisher staatlich geregelten LehrerInnenausbildungskonzeptes in ein BA/MA-Studienmodell

Bereits in einigen Ländern Deutschlands umgesetzt sind Bestrebungen, der ersten Phase der Ausbildung ein neues Konzept zu geben. Vor dem Hintergrund der Bologna-Erklärung (1999), die die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes mit einem gestuften Studienablauf verabredet, sind die Hochschulen aufgefordert worden, neue Studienstrukturen zu entwickeln. In Deutschland wird mit einem gestuften Studienablauf die Etablierung von Bachelor- und Masterstudiengängen für alle Studiengänge einschließlich der Lehramtsangebote angestrebt.
Zurzeit kann in Mecklenburg-Vorpommern (Universität Greifswald) und in Nordrhein-Westfalen (Universität Bochum und Universität Bielefeld) mit einem lehramtsspezifischen Bachelor- (BA)/Master- (MA)Studiengang begonnen werden. In Rheinland-Pfalz, Niedersachsen, Thüringen und Berlin ist für das Wintersemester 2003/2004 die Einführung bzw. die Umstellung auf gestufte Studienmodelle geplant, die auch als konsekutive Modelle bezeichnet werden (dazu ausführlich Thierack 2003).

Die aktuellen und vorgesehenen Konzepte orientieren sich an den Rahmenvorgaben der Kultusministerkonferenz (1999/2002). So umfassen die BA-Studiengänge eine Regelstudiendauer von 6 Semestern und werden mit einem MA-Studium fortgesetzt, das je nach angestrebtem Lehramt eine Dauer zwischen 2 und 4 Semestern vorsieht. Beide Abschlüsse zusammen (Bachelor und Master) werden als Erstes Staatsexamen anerkannt, nur in Berlin gibt es für das Lehramt für die Klassen 1 bis 5 den Vorschlag, das Studium nach 7 Semestern mit einem Bachelor zu beenden.

Das Studium wird wie gehabt als Zwei-Fach-Studium konzipiert, wobei das bisherige erziehungswissenschaftliche Studienelement ein neues Qualifikationsprofil erhält und damit die deutlichsten Veränderungen erfährt. Die Mehrzahl der BA-/MA-Konzepte überantwortet diesem Studienelement eine allgemein berufsbildende Funktion und führt es damit von der rein pädagogischen Ausrichtung weg. Diese wird durch das Argument getragen, dass vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen allgemeine Vermittlungs-, Präsentations- und Kommunikationsformen auch in der Schule an Bedeutung gewinnen.

Der Erwerb solcher Kompetenzen soll in der ersten Studienphase erfolgen und erst in der zweiten Studienphase soll eine Konzentration auf das angestrebte Berufsfeld Schule stattfinden, indem fachdidaktische und pädagogische sowie lehramtsspezifische Kenntnisse und Qualifikationen vermittelt werden. Nur im rheinland-pfälzischen Modellentwurf wird ausdrücklich von Beginn an eine Orientierung auf das Berufsfeld Schule verfolgt, mit der Konsequenz, dass das BA-Studium für alle Lehrämter einheitlich und gemeinsam veranstaltet werden soll.

Ein weiteres Merkmal in den konsekutiven Studienkonzepten ist das Bestreben, die anderen an der LehrerInnenbildung beteiligten Institutionen in die erste Ausbildungsphase einzubinden. So werden in einigen Konzepten die Veranstaltung und Durchführung der schulpraktischen Studien in die Verantwortung der Studienseminare gelegt. Damit wird eine andere in der Reformdebatte häufig formulierte Forderung aufgegriffen, die für eine verbesserte Verzahnung der einzelnen (Aus)Bildungsphasen plädiert.

Verbesserung der Koordination der Ausbildungsphasen

Die Verzahnung der einzelnen an der LehrerInnenausbildung beteiligten Ausbildungsinstitutionen ist – unabhängig der Studienorganisation – ein zentrales Reformanliegen. Instrumente, die vorgeschlagen werden, um dieses Ziel zu erreichen, sind Leistungsvereinbarungen zwischen den einzelnen an der LehrerInnenbildung beteiligten Institutionen; die Organisation personaler Verflechtungen durch (befristeten) Personalaustausch zwischen den Institutionen, z.B. der Universität und den Seminaren, die Entwicklung von verbindlichen Kerncurricula, die Implementierung eines Evaluationskonzeptes für die gesamte LehrerInnenausbildung. Diese Koordinationsaufgabe könnte, so verschiedene Reformvorschläge, von einer zentralen Institution, dem Zentrum für LehrerInnenbildung und Schulforschung, wahrgenommen werden.

Im Zusammenhang mit diesen Überlegungen ist noch zu erwähnen, dass einige Reformansätze sich Innovationen durch die Etablierung einer weiteren Berufsphase erhoffen, die im Rahmen der Professionsforschung als besonders problematisch erkannt worden ist, nämlich die Berufseingangsphase. Die Berufsein-

gangsphase meint einen Abschnitt von drei bis fünf Jahren nach Berufseintritt, in dessen Verlauf die neuen Lehrerinnen und Lehrer besonderer Unterstützung bedürfen, zum Beispiel durch ein auf die Bedürfnisse von Berufsanfängern ausgerichtetes Traineeprogramm.

Neue Themen in der LehrerInnenbildung

Modellversuche sind in Deutschland nicht nur hinsichtlich der Veränderung der Struktur der LehrerInnenbildung ein Weg, Reformen in Gang zu setzen, sondern auch hinsichtlich der Verankerung neuer Themen in der LehrerInnenbildung. Hierbei fördert vor allem die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (www.blk-bonn.de) entsprechende Modellversuche. Bei denjenigen, die eine Verbesserung der LehrerInnenbildung im Blickfeld haben, geht es schwerpunktmäßig um den Bereich der neuen Medien und seine Nutzbarmachung in der LehrerInnenbildung in allen drei Phasen. Dies sind – dringend benötigte – Implementationsstudien. Neben dem Thema ‚Einsatz neuer Medien in der Schule' sind weitere Themen, die in der LehrerInnenbildung entweder neu aufgenommen werden oder deren Gewicht innerhalb der LehrerInnenbildung verstärkt werden sollte der Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität sowie das Feld der Schulentwicklung, das für die Praktiker in der Schule immer mehr an Bedeutung gewinnt.

Damit haben wir ein Feld von Veränderungsbestrebungen im Bereich der deutschen LehrerInnenbildung beschrieben, welches deutlich macht, wie unterschiedlich die verfolgten Reformstrategien und -überlegungen sind; einige sind bereits im Stadium der (modellhaften) Umsetzung (BA/MA-Studienstrukturen), andere befinden sich noch auf der Diskussionsebene, wie die gerade aktuelle Debatte um die Einführung von Standards.

3. Bewegung in der LehrerInnenbildung: Viel Wind aber wenig Wellen?

Eine Reform der LehrerInnenausbildung in Deutschland wird von vielen gefordert, etliche Personen, Gremien, Kommissionen

und Verbände beteiligen sich bei der Entwicklung und Gestaltung neuer Konzepte, aber der reale Umgestaltungsprozess erweist sich als träge. Dafür gibt es unterschiedliche Ursachen.

Der Kulturföderalismus erschwert zwar auf der einen Seite ein bundeseinheitliches Vorgehen, so dass eine wirkende Gestaltungskraft nur von einem Gremium wie der Kultusministerkonferenz (KMK) ausgehen kann, das den Auftrag hat, die Interessen und Kompetenzen der Länder untereinander abzustimmen. Andererseits könnte die Kulturhoheit der Länder auch genutzt werden, um länderspezifische Entwicklungsschwerpunkte für die LehrerInnenausbildung im Sinne eines ´best practice´ zu setzen, um aus den Erfahrungen ein Gesamtkonzept und Entwicklungsprojekt abzuleiten.

Des Weiteren ist bei den Veränderungen der LehrerInnenausbildung zu beachten, dass mehrere Ausbildungssysteme an ihr beteiligt sind. Trotz dem Bemühen um eine verbesserte Kooperation der beteiligten Institutionen werden Verteilungskämpfe stattfinden, wenn strukturelle Neuschneidungen anstehen. So wird beispielsweise die Beteiligung von Fachhochschulen an der LehrerInnenausbildung – wie es für Lehrkräfte für Berufskollegs sinnvoll sein kann – vielerorts abgelehnt. Hochschulen verfolgen bei der Neuschneidung von Studiengängen andere Interessen – beispielsweise eine kostengünstigere Integration des Lehramtsstudiums in bestehende (Diplom oder BA/MA-)Studienstrukturen – als an einer Reform der LehrerInnenbildung Interessierte.

Bei den Reformvorschlägen ist zudem nicht zu unterschätzen, dass ihre Leitideen im Wesentlichen auf Vorschlägen und (vermeintlichen) Erfahrungswerten basieren, dass aber kein fundiertes empirisches Wissen über die Wirksamkeit von LehrerInnenbildungssystemen vorliegt. Wir verfügen, wie Terhart (2002) es formuliert hat, über zu wenig detailliertes Wissen über den tatsächlichen Zustand und die Wirkungen von LehrerInnenbildung. Die Diskussion über Verbesserungsansätze verbleibt von daher häufig auf der Ebene politischer Argumentationsmuster, mögen diese auch noch so gut begründet sein. Mit dem Forschungsdefizit geht einher, dass wir zwar einiges an Wissen über gute LehrerInnen, guten Unterricht usw. haben, dass aber kaum Wissen darüber vorliegt, wie man gute LehrerInnen ausbildet und wie das

theoretische Wissen zu professionellen und erfolgreichen Handlungsstrategien im Unterricht wird, damit unsere Gesellschaft als Wissensgesellschaft künftigen Bestand hat.

Gute Ideen und viele Vorschläge für eine Reform der LehrerInnenausbildung reichen häufig leider nicht aus. Im Rahmen der Reformdiskussion wird manchmal auch vergessen zu fragen, wo die jetzigen Stärken der LehrerInnenausbildung liegen. Und mancher Blick ins Ausland – so suchen sich beispielsweise in Finnland die Universitäten ihre Lehramtsstudierenden in einem harten Ausleseprozess selbst aus, bei dem knapp die Hälfte der Anwärter nicht zum Studium zugelassen werden – lässt fragen, ob es nicht auch die kleinen Verbesserungen sind, die zu großen Wirkungen führen könnten.

Literatur:

Bellenberg, G./Thierack, A: Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland. Opladen 2003

Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, 19. Juni 1999, Bologna, Der europäische Hochschulraum

KMK: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.3.1999: Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen in der Fassung vom 4.12.2001

Oser, F.: Standards in der Lehrerbildung. In: VBE (Hrsg.): Lehrerbildungsreform – aber wie? Dokumentation einer Veranstaltung des Verbandes Bildung und Erziehung am 7. Mai 1995 Heinz Nixdorf Museums Forum. Paderborn 1998, S. 69-106

Terhart, E.: Standards für die Lehrerausbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster, August 2002

Thierack, A: Bachelor- / Masterstudienmodelle im Lehramt in der Bundesrepublik. Eine Bestandsaufnahme. In: Die Deutsche Schule. Beiheft 2003 (Im Erscheinen)

Lucien Criblez

Die Reform der Lehrerbildung in der Schweiz

Die Lehrerbildung in der Schweiz wird seit Mitte der 1990er-Jahre einer grundlegenden Reform unterzogen[1], deren weitreichende Konsequenzen heute noch nicht wirklich abzusehen sind, und deren Resultate erst zu einem späteren Zeitpunkt beurteilt werden können. In den einzelnen Kantonen[2] treten die Reformen seit Herbst 2001 (Ausnahme: Genf 1995) gestaffelt in die Phase der Umsetzung und Realisierung, oder die Umsetzung beginnt im Verlaufe der nächsten zwei Jahre. Bis die erste Reformphase in allen Kantonen abgeschlossen sein wird und überall die ersten Studiendurchgänge nach neuen Ausbildungskonzeptionen abgeschlossen sein werden, wird es allerdings noch bis gegen Ende des laufenden Jahrzehnts dauern.

Im folgenden Beitrag werden zunächst einige Hintergründe der Reform beleuchtet, anschliessend die wichtigsten Reformelemente vorgestellt. Abschliessend wird auf einige zentrale Reformprobleme hingewiesen, die sich im bisherigen Reformverlauf abzeichnen.

Kontexte der Reform

Die für schweizerische Verhältnisse rasche Realisierung einer grundlegenden Lehrerbildungsreform war nur möglich in einer bestimmten historischen Konstellation und dank verschiedener Entwicklungen im Lehrerbildungssystem Schweiz seit ungefähr

1 Einen Überblick über die Reformen geben der Band von Criblez, Hofstetter & Périsset Bagnoud (2000) oder die beiden Beiträge von Schärer (2002) und Maradan (2002) in den „Beiträgen zur Lehrerbildung" 2/2002..

2 Die Regelungskompetenz für die Lehrerbildung liegt in der Schweiz bei den Kantonen, der Bund besitzt nur eine übergeordnete Regelungskompetenz für die Ausbildung von Berufsschullehrkräften und von Turn- und Sportlehrkräften (vgl. Criblez, 1994).

1960, welche diese grundlegende Reform vorbereitet haben. Im Folgenden werden fünf wichtige Kontexte der Reform ganz kurz beschrieben: der allmähliche ‚Niedergang' des seminaristischen Lehrerbildungskonzeptes (a), der Reformstau, der sich seit den 1970er-Jahren in verschiedenen Kantonen aufgebaut hat (b), die Weiterentwicklung der Höheren Fachschulen zu Fachhochschulen (c), die damit zusammenhängenden Probleme der Freizügigkeit des Lehrpersonals innerhalb der Schweiz (d) sowie die Bemühungen zur Professionalisierung der Volksschullehrerschaft in einem durch die Bildungsexpansion stark veränderten Bildungssystem (e).

a) Allmählicher Niedergang des seminaristischen Ausbildungskonzepts: Das in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts in der Schweiz etablierte seminaristische Lehrerbildungskonzept[3] dominierte die Lehrerbildung in der Schweiz bis in die 1960er-Jahre, obwohl im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts verschiedene Ausbildungsgänge für Lehrkräfte der Sekundarstufen I und II an den Universitäten etabliert worden waren. Bereits im 19. Jahrhundert wurden jedoch weitere Alternativen zum seminaristischen Konzept diskutiert und in Basel auch realisiert: In Zürich wurde die Ausbildung der Volksschullehrer an der Universität in einer Volksabstimmung 1872 verworfen (Bloch, 2000), in Basel wurden 1892 sog. Fachkurse für Primarlehrer eingeführt, die an eine Maturität anschlossen (Metz, 1998). Aber die Seminare blieben die dominierende Form der Lehrerbildung, auch als der Kanton Genf anfangs der 1930er-Jahre eine Lehrerbildungskonzeption etablierte, in der ein Teil der Ausbildung an der Universität absolviert wurde, und der Kanton Zürich 1938 die Lehrerbildung in dezentrale Unterseminare und ein zentrales Oberseminar aufteilte und damit den berufsbildenden Teil der Lehrerbildung im tertiären Bildungsbereich definierte.

3 Ein zentrales Merkmal der seminaristischen Lehrerbildungskonzeption, wie sie in der Schweiz eine lange Tradition hatte, ist die Verbindung von Allgemeinbildung und Berufsbildung in einem Ausbildungsgang der Sekundarstufe II (‚Mittelschulseminar'), der an die obligatorische Schulzeit anschliesst (detailliert: Criblez, 2000b).

Nach 1945 wurden wegen zunehmenden Lehrermangels in verschiedenen Kantonen alternative Ausbildungsmöglichkeiten als ‚Notbehelf' angeboten: Ausbildungsgänge für Inhaberinnen und Inhaber eines Maturitätsausweises oder für Berufsleute mit abgeschlossener Berufslehre und entsprechender Berufserfahrung. Mit diesen Alternativen wurde in den seminaristischen ‚Hochburgen' deutlich, dass Lehrerinnen und Lehrer auch auf anderem Weg ausgebildet werden können als im seminaristischen Ausbildungskonzept. Das maturitätsgebundene Lehrerbildungskonzept setzte sich – anders als etwa in Deutschland oder England – in der Schweiz jedoch während der Bildungsexpansionsphase noch nicht durch. Allerdings ging der Kanton Aargau zu einer maturitätsgebundenen Konzeption über, der Kanton Basel-Landschaft schuf eine neue tertiäre Ausbildung und der Kanton Zürich vollzog die Trennung von Mittelschulbildung und Lehrerbildung vollständig. Als 1990 der Kanton Bern entschied, zu einer tertiären Ausbildungskonzeption überzugehen, gerieten die Seminare – rein quantitativ (Anzahl Abschlüsse) gesehen – in die Minderheit.

b) Reformstau: Einer der wichtigsten Gründe für die grundlegende Reform der Lehrerbildung liegt in einer Art Reformstau im Bildungswesen, der seit Mitte des 20. Jahrhunderts in der Schweiz aufgebaut wurde. Zwar wurde in der grossen Expansion seit Mitte der 1950er-Jahre die Sekundarstufe II und der tertiäre Bildungsbereich stark ausgebaut. Insgesamt blieb die Tertiarisierung des Bildungswesens jedoch – im Vergleich mit andern westlichen Demokratien – eher schwach, was sich heute in einer im internationalen Vergleich geringen Hochschulquote zeigt. Die Folgen der weitgehenden Resistenz der Lehrerbildung gegenüber den mit der Bildungsexpansion verbundenen Strukturreformen bei gleichzeitiger Expansion des tertiären Bildungsbereichs zeigten sich erst verzögert. Die Lehrerbildung, Mitte des 20. Jahrhunderts in der impliziten Hierarchie der Bildungsabschlüsse noch ganz oben, nach dem Universitätsstudium (das weniger als 5% eines Schülerjahrganges absolvierten) positioniert, verlor massiv an Attraktivität – sicher einer der wichtigen Faktoren im Imageverlust von Schule und Lehrerschaft. In den

Kantonen, die weiterhin auf das seminaristische Konzept setzten, bestand der Strukturwandel vor allem in einer Verlängerung der Ausbildung von vier auf fünf Jahre, die jedoch erst nach dem Abklingen des Lehrermangels seit Mitte der 1970er-Jahre möglich wurde.

c) Entwicklung der Fachhochschulen: Neben den Universitäten sind während der Bildungsexpansionsphase sog. Höhere Fachschulen in verschiedenen Bereichen entstanden[4]. Als anfangs der 1990er-Jahre die internationale Anerkennung der Diplome dieser Schulen im Rahmen der Beitrittsverhandlungen zum Vertrag über den Europäischen Wirtschaftsraum (EWR) angestrebt wurde, entstand eine Dynamik, die insbesondere auf Bundesseite zur raschen Weiterentwicklung dieser Höheren Fachschulen zu Fachhochschulen führte. Dadurch entstand ein neuer Hochschulbereich neben den Universitäten, der als „gleichwertig, aber andersartig" (Botschaft Fachhochschulen, 1994, S. 16) definiert wurde. Wollte sich die Lehrerbildung als für junge Leute gegenüber andern Ausbildungsrichtungen attraktive Ausbildung positionieren, musste sie sich dieser Entwicklung anschliessen. Die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen zeichnete sich ab.

d) Interkantonale Anerkennung der Lehrdiplome: Da die Lehrerbildung in der Schweiz bislang in die Regelungskompetenz der Kantone fällt und die Kantone die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer als einzige Berufsausbildung auch weiterhin regeln wollen, stellt sich das Problem der interkantonalen Anerkennung der Lehrdiplome. Mit der sich abzeichnenden Einführung der Personenfreizügigkeit über die Landesgrenzen hinweg, zeigte sich im Umfeld der Verhandlungen über den Beitritt zum EWR-Vertrag, dass in den Kantonen zwar ausländische Lehrdiplome hätten anerkannt werden müssen, die Lehrdiplome der jeweiligen Nachbarkantone jedoch wegen

4 Technik, Wirtschaft, Gestaltung, Landwirtschaft und Hauswirtschaft im Regelungsbereich des Bundes, Gesundheit, Kunst, Soziales und Pädagogik im Regelungsbereich der Kantone.

fehlender Freizügigkeit zwischen den Kantonen diskriminiert worden wären. Die gegenseitige Anerkennung der Lehrdiplome wurde deshalb notwendig. Nicht der Bund regelte jedoch diese Anerkennung, sondern die Kantone ratifizierten in bildungsföderalistischer Manier einen multilateralen Staatsvertrag, die „Interkantonale Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen vom 18. Februar 1993". Damit Lehrdiplome von einer überkantonalen Institution (der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK]) akkreditiert werden können, mussten erstmals gemeinsame Normen geschaffen werden. Die EDK verabschiedete auf der Grundlage der erwähnten Vereinbarung für die verschiedenen Lehrkategorien so genannte Anerkennungsreglemente und beauftragte entsprechende Anerkennungskommissionen mit dem Vollzug der Anerkennungsverfahren. Diese Verfahren sind für die ersten Pädagogischen Hochschulen im Moment im Gang. Die Normierung setzte insbesondere eine Strukturanpassung an „europäische Vorgaben" (bac+3) voraus, also die Definition der Studiengänge auf Hochschulniveau im Anschluss an eine Mittelschulausbildung.

e) Professionalisierung: Mit der Reform sind Hoffnungen auf eine Professionalisierung der Lehrerschaft aller Schulstufen verbunden. Begründet wurde die Forderung nach Professionalisierung vor allem mit der steigenden Komplexität der Berufsaufgaben. Eine der wichtigen Möglichkeiten der Professionalisierung wird in der stärkeren Verknüpfung von Grundausbildung und Weiterbildung mit Forschung und Entwicklung im Bildungsbereich gesehen.

Von Seiten der Lehrerverbände wurden die Reformen trotz kritischer Positionen meist aus standespolitischen Gründen unterstützt. So hat etwa der Dachverband der deutschsprachigen Lehrerverbände der Schweiz (LCH) die Positionierung der Lehrerbildung im Hochschulbereich in seinem Berufsleitbild 1993 explizit verlangt. Insgesamt ist die Forderung nach Professionalisierung aber unscharf geblieben und unterschiedliche Akteure verbinden damit Unterschiedliches: ganz allgemein Aufwertung des Lehrberufs, Einlösen gewerkschaftlicher Forderungen (Verbesse-

rung der Besoldungssituation, Reduktion der Pflichtpensen usw.), stärkere Kompetenzorientierung der Grundausbildung, stärkere Wissenschaftsorientierung von Grundausbildung und Weiterbildung usw. (detaillierter: Criblez, 2000a).

Die wichtigsten Reformbereiche

Die beschriebenen Kontexte machen deutlich, dass die Lehrerbildungsreform seit Mitte der 1990er-Jahre im Kern als Strukturreform angelegt war. Zwar folgte auf die Phase der bildungspolitischen Strukturdiskussionen zwingend eine Phase der inhaltlichen Neugestaltung der mindestens dreijährigen Studiengänge im Hochschulbereich. Die fachöffentlichen Diskussionen (und Emotionen) konzentrierten sich aber vorwiegend auf die Strukturfragen, weil die Reform mit der definitiven Auflösung des seminaristischen Konzepts verbunden ist.

Im Folgenden werden die wichtigsten Reformen kurz charakterisiert, wobei der Fokus aus erwähnten Gründen auf den Strukturmerkmalen liegt. In der Charakteristik wird die im Bildungsföderalismus begründete Varianz und Komplexität zugunsten von Hinweisen auf die hauptsächlichen Entwicklungstendenzen reduziert:

Lehrerbildung auf Hochschulniveau: Es zeichnet sich ab, dass die gesamte Lehrerbildung in der Schweiz in naher Zukunft Hochschulniveau haben wird. Als institutionelle Form setzt sich die Pädagogische Hochschule (PH) durch (Ausnahmen: Kantone Genf sowie vorderhand Bern, wo die Lehrerbildung der Universität angegliedert ist, und einzelne Ausbildungsgänge für Lehrkräfte der Sekundarstufe II), die als Teil des Fachhochschulsystems definiert wird (neben den Ausrichtungen Technik, Wirtschaft, Gestaltung, Landwirtschaft, Gesundheit, Soziales und Kunst). Konkret bedeutet dies, dass die Mittelschulseminare, die bislang in verschiedenen Kantonen vor allem Lehrpersonen für den Kindergarten, die Primarstufe sowie für die Volksschul-Fächer Hauswirtschaft und Handarbeiten/Werken ausbildeten, allmählich auslaufen. Es bedeutet aber auch, dass die bisher im ausseruniversitären Tertiärbereich definierten Ausbildungsgänge für Primar- oder Berufsschullehrkräfte ins Hochschulsystem eingegliedert werden.

Matur als „Königsweg" zur Lehrerbildung: Mit der Definition der Lehrerbildung im Hochschulbereich ist die Neuordnung der Zugänge zur Ausbildung verbunden. Auch wenn einige Kantone aus Gründen eines drohenden Lehrermangels oder aus bildungspolitischen Gründen den definierten Standard einer Matur als Vorbildung für die gesamte Lehrerbildung auf Hochschulniveau unterlaufen wollen, gehört diese Regelung zu einem der zentralen Kriterien für die Akkreditierung von Ausbildungsgängen. Sie dürfte sich mittelfristig – trotz Rekrutierungsproblemen wegen einer im internationalen Vergleich geringen Maturitätsquote (rund 19% eines Schülerjahrganges) – durchsetzen.

Standortkonzentration: Mit der Schaffung von Pädagogischen Hochschulen[5] ist ein Prozess der Standortkonzentration verbunden. Durch die Einbindung der Ausbildungsgänge in das Hochschulsystem wird die Vielzahl der Standorte, die nach der Bildungsexpansion der 1960er- und 1970er-Jahre ihren Höhepunkt erreicht hatte (anfangs 1990er-Jahre: über 150 unterschiedliche Ausbildungsgänge in der Schweiz; vgl. Criblez 1994), erheblich reduziert. Auch wenn einige Pädagogische Hochschulen auch in Zukunft die Ausbildung an mehr als einem Standort organisieren, wird die Anzahl Lehrerbildungsinstitutionen massiv reduziert und die Lehrerbildung (einschliesslich der Lehrerweiterbildung) in maximal rund 20 Kompetenzzentren konzentriert.

Erweiterter Leistungsauftrag: Die Pädagogischen Hochschulen haben einen so genannt „erweiterten Leistungsauftrag", sie sind neben der Grundausbildung mit Weiterbildung (bisher in der Regel von verwaltungsnahen Institutionen der Lehrerfort-

5 Im Folgenden wird vom hauptsächlichen Strukturmodell der Pädagogischen Hochschule ausgegangen; die universitären Lösungen (Genf, Bern) oder die Integration der Lehrerbildung als Departement in eine Mehrsparten-Fachhochschule (Aargau) wird nicht speziell erwähnt.

bildung organisiert), Dienstleistung sowie Forschung und Entwicklung beauftragt. In den Lehrerbildungsinstitutionen soll so die Grundausbildung systematisch mit Forschung und Entwicklung verbunden werden. Die Integration der Weiterbildung ist Ausdruck des zunehmenden Stellenwerts der Weiterbildung. Grundausbildung und Weiterbildung liegen in Zukunft also in gemeinsamer institutioneller Verantwortung der Pädagogischen Hochschulen, während sie bislang institutionell getrennt waren.

Stufenorientierung: Die neuen Ausbildungsgänge orientieren sich an den einzelnen Schulstufen und nicht mehr an unterschiedlichen Schultypen derselben Schulstufe. Insbesondere die Lehrkräfte für die Sekundarstufe I werden in Zukunft nicht mehr in nach Schultypen (Realschule, Sekundarschule) unterschiedenen Ausbildungsgängen ausgebildet, sondern in der Regel in einem gemeinsamen Ausbildungsgang. Diese Entwicklung ist vor allem auf dem Hintergrund der zunehmenden Hinwendung der Kantone zu kooperativen Schulmodellen auf der Sekundarstufe I sowie der Angleichung von Lektionentafeln bzw. Lehrplänen und Besoldungseinstufungen zwischen den Schultpyen zu verstehen.

In verschiedenen Kantonen ist man zudem dazu übergegangen, neu einen Ausbildungsgang anzubieten, der auf das Unterrichten der 4- bis 8-Jährigen ausgerichtet ist. Die Ausbildung von so genannten Grundstufen- oder Basisstufen-Lehrkräften folgt den Postulaten, die eine frühere und individuellere Schulung der Kinder bereits im Kindergarten verlangen. Diese Forderung ist u.a. entstanden, weil die Einschulung in der Schweiz im internationalen Vergleich spät erfolgt[6]. Die Konzeption geht davon aus, dass der bisherige Kindergarten stärker ins Schulsystem integriert wird, und die Lehrkräfte, die mit der Vorbereitung und der Einführung der Kulturtechniken beauftragt sind (Lehrkräfte des Kindergartens und der 1./2. Primarklasse), in einem gemeinsamen Ausbildungsgang ausgebildet werden.

Aufhebung der Ausbildungsgänge für Monofachlehrkräfte: Die Ausbildungsgänge für Monofachlehrkräfte (bisher vor allem in den

Fachbereichen Hauswirtschaft und Handarbeiten/Werken) werden aufgehoben, nicht zuletzt, weil die traditionellen Frauenlehrberufe zu verschiedenen Problemen geführt hatten (hohe Anzahl zu unterrichtender Klassen, Disziplinprobleme, geringe Integration der entsprechenden Lehrpersonen ins Lehrerkollegium usw.), und weil die Kantone mit entsprechenden Klagen für gleiche Besoldung (Lohngleichheitsklagen wegen Diskriminierung aufgrund des Geschlechts) konfrontiert waren.

Modularisierung der Ausbildungsgänge: Die neuen Ausbildungsgänge werden in der Regel modular konzipiert und mit einem Kreditpunktesystem kapitalisierbar organisiert. Allerdings zeichnet sich ab, dass Modulkonzepte und Kreditpunktesystem stark institutionenbezogen definiert werden, so dass das damit verbundene Ziel der grösseren Mobilität von Studierenden – zumindest in einer ersten Phase – noch nicht erreicht werden dürfte.

Freie Wahl des Studienortes: Die Lehrerbildung war bisher kantonal hoheitlich organisiert. In der Regel musste die Ausbildung im eigenen Wohnkanton absolviert werden oder in dem Kanton, mit dem der Wohnkanton die Ausbildungsmöglichkeit vertraglich geregelt hatte. Mit dem Hochschulstatus soll neu auch die freie Wahl des Studienortes gewährleistet werden.

Akkreditierung: Wie erwähnt sollen die Ausbildungsgänge in einem Akkreditierungsverfahren von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren anerkannt werden können, so dass die abgegebenen Diplome nicht nur im entspre-

6 Das „Konkordat über die Schulkoordination" vom 29. Oktober 1970 (ein multilateraler Staatsvertrag zwischen den Kantonen) regelt das Schuleintrittsalter verpflichtend. Das Konkordat legt den mittleren Stichtag auf den 30. Juni und erlaubt eine Abweichung von 4 Monaten. Die meisten Kantone haben heute das Stichdatum auf den 30. Mai bzw. 1. April festgelegt, so dass die Kinder bei Schuleintritt im Regelfall zwischen 6 Jahren/4 Monaten und 7 Jahren/4 Monaten alt sind. Vorzeitige Einschulung (eher selten) und so genannte Rückstellungen (häufiger) sind möglich (vgl. detailliert: EDK, 1993).

chenden Kanton gültig sind, sondern in der gesamten Schweiz – und aufgrund der bilateralen Verträge zwischen der Europäischen Union und der Schweiz auch im EU-Raum.

Einige Kernprobleme der Reform

Zusammenfassend soll auf einige Grundprobleme der Reform aufmerksam gemacht werden, die in den nächsten Jahren, aufgrund der ersten Erfahrungen mit der Ausbildung in den Pädagogischen Hochschulen und aufgrund der weiteren bildungspolitischen Entwicklungen, voraussichtlich anzugehen sind:

Die Strukturreform sollte, insbesondere durch die Normierung der Ausbildungsgänge aufgrund des Akkreditierungsverfahrens, zu einer Harmonisierung der Lehrerbildung in der Schweiz führen. Da die Anerkennungsreglemente als bildungspolitische Kompromisslösungen in vielerlei Hinsicht keine eindeutigen Normen definieren, zeichnet sich ab, dass diese Harmonisierung zumindest im ersten Reformschritt in wesentlichen Bereichen (z.B. Definition der Zugangsbedingungen, Definition der mit einem Lehrdiplom verbundenen Unterrichtsberechtigung) nicht erreicht wird. Diese Schwierigkeiten haben insbesondere mit den je kantonalen Schulsystemen zu tun: Eine Harmonisierung der Lehrerbildung würde eine Harmonisierung der kantonalen Schulsysteme voraussetzen.

Die Zulassungsvoraussetzungen zur Ausbildung für den Kindergarten weichen von der Norm Matur bislang ab. Diese Ausnahmeregelung ist auf dem Hintergrund der Geschichte der Frauenlehrberufe zwar verstehbar, deshalb nicht auch schon akzeptierbar. Soll der Kindergarten besser ins Bildungssystem integriert werden und die entsprechende Anerkennung auf der Ebene der Lehrerbildung finden, die ihm im Hinblick auf die Bedeutung für die schulische Laufbahn der einzelnen Kinder zukommt, ist auch im Hinblick auf die Zulassung zur Lehrerbildung von Sonderregelungen abzusehen. Der Entscheid der EDK und verschiedener Kantone für eine Ausnahmeregelung hat denn wahrscheinlich eher mit der Fortsetzung der Tradition zu tun als mit zukunftsorientierten Lösungen anstehender Probleme.

Die Zulassungsnorm ‚Matur' ist in verschiedenen Projekten

(bzw. bereits im Anerkennungsreglement für die Lehrdiplome der Vorschul- und Primarstufe) stark aufgeweicht worden. Wird der prognostizierte Lehrermangel tatsächlich eintreten, dürfte dieser Aufweichungsprozess fortgesetzt werden.

Eine *inhaltliche Koordination* der Lehrerbildung findet bislang nicht statt – im Gegenteil. Es zeichnet sich ab, dass der in allen Projekten je autonom durchgeführte Prozess der Curriculumkonstruktion, gekoppelt mit den Bestrebungen zur Modularisierung, dazu führt, dass die Disparität auf der inhaltlichen Ebene zunehmen wird.

Einer der zentralen Problembereiche scheint in vielen Projekten die Konzeption der Praxisausbildung zu sein. Die Lehrerbildungsinstitutionen müssen Erfahrungen sammeln, wie eine wissenschaftsorientierte Ausbildung auf Hochschulebene eine wirksame und nachhaltige berufspraktische Ausbildung konzipieren kann.

Inhaltlich lässt sich die Reform bislang kaum überschauen. In grossen Institutionen mit modularisierten Ausbildungskonzepten hat die Reform zu einem sehr grossen Angebot an Modulen geführt, wobei das Verhältnis von „Pflicht" und „Kür" je nach Institution eher auf der einen oder auf der andern Seite liegt. Im Moment sind jedoch noch keine vergleichenden und verbindlichen Aussagen möglich. Die „Zumutung" der Eigengestaltung des Ausbildungsprogramms ist gegenüber den bisher stark verschulten Studiengängen sicher grösser geworden. Ob dies zur Überforderung der Studentinnen und Studenten führt und wie dieser allfällige Überforderung institutionell begegnet wird, muss abgewartet werden.

Letztlich ist die momentane Reformphase von der Notwendigkeit geprägt, die Ausbildungsgänge inhaltlich zu Ende zu konzipieren (viele Institutionen haben zwar ein Curriculum, planen die Details aber rollend), damit ein erster gesamter Ausbildungsgang auch abgeschlossen werden kann. Wie der Forschungsbezug in der Ausbildung wirklich realisiert wird, ist abzuwarten. Die Reform im Sinne der Neuverortung der Lehrerbildung auf Hochschulstufe wird jedoch erst erfolgreich sein, wenn neben der Reform der Curricula auch die verstärkte Wissenschaftsorientierung erfolgreich umgesetzt werden kann.

Dies sind nur einige der wichtigsten Probleme, die in der gegenwärtigen Reform noch auf Lösungen warten. Weitere zeichnen sich ab. Grundsätzlich wird sich früher oder später auch die Frage nach der Funktionalität der Pädagogischen Hochschulen als monofunktionale Hochschulen stellen. In Deutschland oder England und Amerika waren solche Lehrerbildungs-Hochschulen jedenfalls in aller Regel Übergangsmodelle. In jedem Fall werden die Lehrerbildungsinstitutionen mit der Umsetzung der Reform noch einige Jahre beschäftigt sein – sie wird bis zur nächsten, bereits beschlossenen Reform, der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, nicht abgeschlossen sein.

Literatur

Bloch, A. (2000). „Hauptsache Sturz der Burg von Küsnacht" – Gesetzesvorlagen und Diskurse um eine akademische Volksschullehrerbildung im Kanton Zürich zwischen 1865 und 1938. In L. Criblez, R. Hofstetter & D. Périsset Bagnoud (Hrsg.), *La formation des enseignant(e)s primaires – Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen – Geschichte und aktuelle Reformen* (S. 239-266). Bern/Genf: Lang.

Botschaft Fachhochschulen (1994). *Botschaft zu einem Bundesgesetz über die Fachhochschulen (Fachhochschulgesetz, FHSG) vom 30. Mai 1994.* Bern: EDMZ.

Criblez, L. (1994). Lehrerbildung in der Schweiz: Vielfalt ohne Koordination? *Bildungsforschung und Bildungspraxis, 16,* 139-160.

Criblez, L. (2000a). Lehrerbildungspolitik – Entwicklungsperspektiven aus internationaler Sicht. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 22,* 223-244.

Criblez, L. (2000b). Das Lehrerseminar – Zur Entwicklung eines Lehrerbildungskonzeptes. In L. Criblez, R. Hofstetter & D. Périsset Bagnoud (Hrsg.), *La formation des enseignant(e)s primaires – Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen – Geschichte und aktuelle Reformen* (S. 299-338). Bern, Frankfurt/M.: Lang.

Criblez, L., Hofstetter, R. & Périsset Bagnoud, D. (Hrsg.). (2000a). *La formation des enseignant(e)s primaires – Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen – Geschichte und aktuelle Reformen.* Bern/Genf: Lang.

EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (1993). Schuleintrittsalter. Bern: EDK.

LCH [Lehrerinnen und Lehrer Schweiz] (1993). Lehrerin/Lehrer sein. LCH-Berufsleitbild. o.O.: s.n.

Maradan, O. (2002). Die Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP) der französisch- und italienischsprachigen Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung, 20,* 150-162.

Metz, P. (1998). Herbartianismus in der Schweiz – das Beispiel der Lehrerinnen- und Lehrerbildung von Basel-Stadt. In R. Coriand & M. Winkler (Hrsg.), *Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte* (S. 43-56). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Schärer, H.-R. (2002). Die Reformprojekte der Deutschschweizer Lehrpersonenbildung im Spannungsfeld von Vielfalt und Einheit. Eine Zwischenbilanz. *Beiträge zur Lehrerbildung, 20,* 137-149.

Michael Sertl

Verschiedene Entwicklungslogiken lernen! – Zur Reform der Lehrerbildung in Schweden

Zusammenfassung eines Vortrags von Kerstin Berqvist (Universität Linköping) vor Studierenden der Pädagogischen Akademie, Wien X, am 21. 3. 2002

Vorbemerkung:

Das schwedische Schulsystem besteht im Pflichtschulbereich aus einer 9jährigen Gesamtschule, die von der ersten bis zur vierten Schulstufe im Klassenlehrersystem organisiert ist und ab der fünften Schulstufe als Fachunterricht. Um die Übergangsproblematik zu entschärfen, sind die Klassenlehrer der ersten 4 Jahre teilweise noch in den weiteren Schulstufen beschäftigt. Die Lehrerbildung (Pflichtschule) sieht demgemäß einen Grundschullehrer 1 – 6 und einen Grundschullehrer 4 – 9 vor, einmal mit Schwerpunkt Klassenlehrersystem, einmal mit entsprechenden fachlichen Schwerpunkten und einem größeren Anteil an fachlicher und fachdidaktischer Ausbildung. Die Ausbildung ist modularisiert und dauert für den Lehrer 1 – 6 dreieinhalb und für den Lehrer 4 – 9 viereinhalb Jahre. Die schwedischen Module werden in „Points" (schwedisch: Poäng) gemessen, wobei ein Semester 20 Points umfasst, also weniger als nach ECTS. 1 Point ist also mit 1,5 ECTS-Pts. umzurechnen. Die kleinste Moduleinheit umfasst 5 Points, fachwissenschaftliche Module können bis zu 40 Points (oder ein Jahr) umfassen.

Zum Vortrag von Kerstin Berqvist:

Die Universität Linköping bietet eine volle Pflichtschullehrerausbildung an. In der schwedischen Lehrerbildung gibt es mehrere signifikante Daten, z.B. das Jahr 1977, als alle Formen der Lehrerbildung – zumindest formal! – in die Universitäten integriert wurden. Die aktuelle Reform soll diese formale Integration jetzt vertiefen und bringt eine grundsätzliche Gleichwertigkeit aller Lehrerexamina von der Kindergärtnerin bis zum Gymnasiallehrer im Sinne eines Stufenlehrers. Kerstin Berqvist (KB) stellt gleich zu Beginn fest, dass sie unsere aktuellen Bemühungen um die Reform der Pädak in Österreich an das Jahr 1977 erinnern. Damals ging es darum, die letzten Reste der seminaristischen Lehrerbildung abzulösen und ein hochschulartiges Studium einzuführen. Diese Reform des Jahres 1977 war in Schweden nur zum Teil von Erfolg gekrönt. Deswegen die neuerliche Reform. Die neue Etappe, die mit dem Jahr 1999 begonnen hat, zeichnet sich durch eine starke Betonung der Forschung aus. Nicht nur Forschung der lehrerbildenden Institutionen/Universitäten[1] bzw. Forschung als Aufgabe des wissenschaftlichen Personals, sondern auch „Forschung als Unterrichtsprinzip" oder „forschendes Lernen", könnte man sagen.

Konkret sieht KB vier „Entwicklungen", die in der Lehrerbildung „entwickelt" werden sollen, so ihre Ausdruckweise. Ich habe für mich den Begriff „Entwicklungslogik" gewählt:

1. Entwicklung der wissenschaftlichen Sichtweise (fragend-forschender Blick, Forschungsmethodik, ...)
2. Entwicklung des „Lehrerhandwerks"
3. Entwicklung der persönlichen Reife
4. Entwicklung des Fach- und fachdidaktischen Wissens

Jede dieser vier Entwicklungslogiken hat ihre eigene Theorie und Praxis. Es gilt also, Theorie und Praxis der Forschung zu vermitteln, genau so wie Theorie und Praxis des „Lehrerhandwerks", also der professionellen LehrerInnentätigkeit. Es ist, nach KB, ein Irrtum zu glauben, dass man diese in wissenschaftlichen Seminaren lehren und lernen kann. Es gibt aber zweifellos

1 Allerdings wurde die Forschung in den letzten Jahren intensiviert, sodass es heute bspw. auch für naturwissenschaftliche Forschungsinstitute, die bis jetzt nie mit Lehrerbildung zu tun hatten, attraktiv ist, für Schule und Lehrerbildung zu forschen, weil dafür ziemlich viel Geld zur Verfügung steht.

Transfermöglichkeiten und nach KB ist der (zukünftige) Schulbetrieb immer mehr mit Elementen gestaltet, die der Logik der Forschung entsprechen. Es ist also für die Unterrichts- bzw. Schulpraxis notwendig, über ein bestimmtes Forschungsrepertoire zu verfügen.

Konkret werden die Entwicklungen 1 – 3 in einem Studium (neben den Fachstudien) vermittelt, der sich auf Englisch „Pedagogic Work" nennt. Dieses umfasst insgesamt 60 (schwedische) Points, verteilt über drei Jahre, und folgende 6 Module à 10 Points:

1. Die lokale Wirklichkeit der Schule (Beginn: 2 Wochen nach Studienbeginn)
2. Bildung, Unterricht und Lernen
3. Der Schüler, die Schülerin (incl. Jugendkultur usw.)
4. Der Lehrer, die Lehrerin, und seine/ihre Arbeit
5. wahlfrei (z.B. Integrationspädagogik, ...)
6. Thesis/Diplomarbeit

(Dazu kommen noch die fachwissenschaftlichen bzw. fachdidaktischen Points.)

Diese mehrwöchigen „Forschungspraktika" oder Module umfassen Theorieeinheiten, Beobachtungen an Schulen (Überprüfung des theoretischen und methodischen Inputs, Daten sammeln, Interpretieren, ...), praktische Übungen, Erfahrungsaustausch und Reflexionsseminare (als Grundeinheit werden 5 – 8 Studenten angenommen) und jeweils als Abschluss eine schriftliche Arbeit mit aufsteigendem Schwierigkeitsgrad. Die Thesis bildet den Abschluss und Höhepunkt.

Mein Kommentar:

Ich halte den Vorschlag von unterschiedlichen Entwicklungslogiken zu sprechen, die alle ihre eigene Theorie und Praxis haben, für frappierend und in gewissem Sinne für geeignet, einen gordischen Knoten zu zerschlagen. Diese Argumentation hat es mir leichter gemacht, mich von der eher unglückseligen Vorstellung

und dem nicht zu verleugnenden Zwang zu verabschieden, dass in den „theoretischen" Seminaren z.B. der Humanwissenschaften das „Handwerkszeug" für die „Praxis" in den Schulen vermittelt werden müsse. Das ist genau die alte, KB spricht immer von „seminaristischer" Lehrerbildung (vgl. auch CRIBLEZ, in diesem Heft), die sich einbildet, den Studierenden ein Rücksäcklein zu flechten (oder zu weben?), das sie in die Lage versetzt in der „Praxis" zu bestehen. Dieses Rucksäcklein muss mit „Theorie", Fachdidaktik, musisch-kreativen Kenntnissen usw. gefüllt sein. Die neue Lehrerbildung, die das AStG für 2007 verspricht, muss sich wohl von dieser Rucksack-Logik verabschieden. Die neuen hochschulartigen und damit akademischen Strukturen müssen wohl anders aussehen. Laut KB geht es darum verschiedene Sichtweisen zu vermitteln, eben die oben genannten „Entwicklungen". Und jede dieser „Entwicklungen" bedarf einer spezifischen und adäquaten Theorie und Praxis. Dass das „Lehrerhandwerk" eine eigene Logik (und damit Theorie und Praxis) hat, die sich eben nicht so einfach in „humanwissenschaftlichen Seminaren" vermitteln lässt, sondern viel eher in Formen der „Aktionsforschung" (ALTRICHTER/POSCH), ist nicht wirklich neu und wird ja schon in der aktuellen Umbenennung der „Unterrichtspraxis" in „Schulpraktische Studien" thematisiert. Was für mich neu ist und hilfreich, ist die Überlegung, dass Forschung, ihre Logik und ihr „Handwerk", ein Wert an sich ist, der für zukünftige Lehrer von zunehmender Bedeutung sein dürfte.

Manfred Teiner

Hochschule für alle Lehrerinnen und Lehrer – Entwicklungsstand und Entwicklungsperspektiven

1999 war für den tertiären Bildungssektor in Österreich in mehrfacher Hinsicht ein bemerkenswertes Jahr: Mit der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung verpflichtete sich Österreich bis 2010 jene Voraussetzungen zu schaffen, die die weltweite Konkurrenzfähigkeit der österreichischen Hochschulen und Universitäten als Teil des europäischen Hochschulraums sicherstellen werden. Gleichzeitig wurde mit dem Akademienstudiengesetz (AStG 99) der erste Schritt zur Einbindung der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern für Pflichtschulen in den tertiären Bildungssektor gesetzt:

„Der Bund wird innerhalb von acht Jahren hochschulische Einrichtungen für die Ausbildung der Pflichtschullehrer („Hochschule für Pädagogische Berufe") schaffen...
...Die erforderlichen organisations- und studienrechtlichen Regelungen an diesen hochschulischen Einrichtungen sind entsprechend den für Hochschulen oder Universitäten üblichen Standards auszuführen...
...Die Studienabschlüsse an diesen hochschulischen Einrichtungen sind akademische Grade. Im Falle der Einführung eines dreigliedrigen Studiensystems an Universitäten ist darauf zu achten, dass die Studienabschlüsse mit diesem System kompatible akademische Grade sind."
(Akademienstudiengesetz 1999, §1)

Errichtung von Hochschulen für Pädagogische Berufe: aus 51 Institutionen werden – auf jeden Fall – weniger

Mit dem durch das Akademienstudiengesetz 1999 eingeleiteten Entwicklungsprozess ist beabsichtigt, bis zum Jahr 2007 die derzeit insgesamt 51 Institutionen der Lehreraus- und -fortbildung

zu einer adäquaten Zahl von Hochschulen für pädagogische Berufe umzustrukturieren. Die Details der Organisation solcher Hochschulen und die Struktur der dort zukünftig anzubietenden Studien ist Gegenstand der Beratungen der von der Bundesministerin eingesetzten Planungs- und Evaluierungskommission (gemäß §2 AStG). Die von dieser Kommission entwickelten Konzepte dienen der Bundesministerin zur Entscheidungsfindung. Ein diesbezüglicher Bericht über den aktuellen Entwicklungsstand wird dem Nationalrat jährlich zur Information vorgelegt.

Die Vielfalt der Entwicklungen im tertiären Bildungssektor führt dazu, dass in der weniger informierten Öffentlichkeit immer wieder Fehlinterpretationen und Missverständnisse über die Zukunft der Pädagogischen Akademien entstehen. Auszuschließen ist derzeit mit Sicherheit die Einrichtung von Pädagogischen Fachhochschulen oder die Einrichtung Pädagogischer Fakultäten an einzelnen Universitäten. Dies ist mit aller Deutlichkeit sowohl durch Memoranden der Bundesleitungskonferenzen der Pädagogischen und der Berufspädagogischen Akademien, als auch durch Aussagen der Planungs- und Evaluierungskommission belegbar (Herbert Altrichter et al.: Auf dem Weg zur Hochschule für Pädagogische Berufe. Materialien und Dokumente. Graz, Juni 2002, unveröff. Manuskript) .

Zu Beginn des Wintersemesters 2002/03 wurden alle vom AStG erfassten Institutionen eingeladen, „Reformelemente zukünftiger „Hochschulen für pädagogische Berufe" zum Versuchsbereich „Akademieverbund – Pädagogische Hochschule" durch Versuche und Projekte gemäß §131e SCHOG zu erproben" (Rundschreiben Nr. 30/2002, bm:bwk, 26.76.2002). Derzeit liegen dem bm:bwk bereits zahlreiche Vorschläge zur Genehmigung vor (u.a. Ernst Eck et al.: Steirische Hochschule für Pädagogische Berufe. Graz, Dezember 2002, unveröff. Manuskript) . Unklar ist vorerst wie diese Entwicklungsprozesse ablaufen werden, welche Ressourcen dafür zur Verfügung stehen, ob an einen kontinuierlich ablaufenden Prozess oder ob – wie etwa derzeit im Universitätsbereich – an einen raschen Systemwechsel gedacht ist.

Die Einrichtung der Hochschulen für pädagogische Berufe wäre m.E. als demokratischer Organisationsentwicklungsprozess zu sehen, in dem bereits bestehende Institutionen miteinander in

Beziehung gebracht und zu größeren Einheiten verbunden werden. Für Prozesse dieser Art gibt es in Österreich bisher keine geeigneten Vorbilder. Auf dem Weg von der autokratischen Organisationskultur hin zur hochschulischen Selbstverwaltung ist ein beachtenswerter Lernprozess zu durchlaufen. Geht es ja nicht darum die bestehende Universitätsorganisation zu kopieren, sondern vielmehr darum herauszufinden, welche Strukturen den standortspezifischen Bedürfnissen, Möglichkeiten und Dimensionen entsprechen. Erste Schritte ergeben sich aus den bereits an einzelnen Standorten in Aufbau befindlichen Kooperationen (z.B.: Bildungsverbund Wien, http:www.phw.at) zwischen Akademien und Instituten, die dann in einem weiteren Schritt zu größeren Einheiten verbunden werden sollen. Diese Verbindung ist in letzter Konsequenz nicht als bloße Addition sondern als gegenseitige Durchdringung zu sehen. So können letztlich Hochschulen sui generis entstehen, die die Stärken der bisher voneinander isolierten Institutionen gemeinsam nutzen.

Hemmschwellen

Es darf in dem dargestellten Zusammenhang aber nicht verschwiegen werden, dass im Detail noch einige Klärungen vorzunehmen sind:

- Etwa hat die Bischofskonferenz der katholischen Kirche zwar Zustimmung zur Weiterentwicklung signalisiert, konkrete Vorschläge zur Modifikation des Konkordats blieben bisher allerdings aus.
- Das AStG 99 sieht die Einbindung der Pädagogischen Institute in die zukünftigen Hochschulen vor. Die meisten Landesschulräte stehen diesem Ziel bisher allerdings immer noch skeptisch gegenüber, da sie offensichtlich befürchten, ihren bildungspolitischen Einfluss auf die bestehenden Einrichtungen einzubüßen.
- Ungeklärt ist auch die anzustrebende endgültige Zahl der einzurichtenden Pädagogischen Hochschulen. Im internationalen Vergleich wären vermutlich bereits vier derartige Einrichtungen mit bis zu 3000 Studierenden eine praktikable Größenordnung. Können aber überhaupt private (kirchliche) und staatliche Einrichtungen zusammengeführt werden? Läßt der österreichische Föderalismus zu, dass Bundesländergrenzen bei der Zusammenführung zu größeren Einheiten überschritten werden? Dazu gibt es bisher keinerlei befriedigende Antworten.
- Derzeit ist es nicht einmal noch gelungen, zwischen staatlichen und privaten Institutionen in einzelnen Landeshauptstädten Kooperationen einzuleiten. Hier wartet offensichtlich ein gordischer Knoten auf bildungspolitische Initiativen.
- Bis heute wird die Personalpolitik der Akademien und Institute immer noch weitgehend durch die jeweilige Landespolitik oder durch die Machtträger der jeweiligen Kirchen bzw. Religionsgemeinschaften bestimmt. Selbstverständlich wird auch hier Machtverlust befürchtet.

Vollakademische Ausbildung für die Tätigkeit in pädagogischen Berufen: vom Dipl. Päd. zum Bakkalaureat und zum Master

Wozu überhaupt die ganze Anstrengung? Durch die Unterzeichnung der Bologna-Erklärung haben sich die bildungspolitisch Verantwortlichen zum Ziel gesetzt, den tertiären Sektor nach europäischen Standards auszurichten. Daraus resultiert ein nicht zu unterschätzender Zugzwang, der mittelfristig zu Lösungen führen wird. Will Österreich vom „Beinahe-Schlusslicht" in den Akademikerquoten der OECD zumindest ins Mittelfeld der internationalen Bildungsstatistik gelangen, so ist nunmehr rasch und konsequent zu handeln. In vielen Berufsfeldern zeigen sich ja bereits erste Erfolge, denkt man etwa an die Einrichtung der Fachhochschul-Studiengänge für Soziale Arbeit, die bis 2002 ebenfalls an Akademien geführt wurden.

Heute trennen sich Lehrerinnen und Lehrer in Österreich in zwei ungleiche Gruppen: jene, die an AHS- und BHS unterrichten und an Universitäten ausgebildet werden, und jene, die an APS unterrichten und derzeit mit einem in Österreich nicht als vollakademisch anerkannten Diplom ihr Studium abschließen. Leider konnten sich die Entscheidungsträger 1999 nicht dazu durchringen, den qualitativen Sprung von den bis dahin im Schulorgani-

sationsgesetz festgelegten Rahmenbedingungen für die Pflichtschullehrämter hin zu Bakkalaureatsstudien zu wagen. Somit wurde die Ungleichbehandlung vorerst prolongiert und mit der Diplompädagogin bzw. dem Diplompädagogen bloß ein neuer Berufstitel eingeführt. Hauptaufgabe für die Zukunft ist es, diese Dichotomisierung zu überwinden und die Gleichwertigkeit der Ausbildung aller in pädagogischen Berufen Tätigen auf akademischem Niveau herbeizuführen.

Übergeordnetes Ziel bleibt darüber hinaus ein breit gefächertes Ausbildungsangebot zur akademischen Qualifizierung für Tätigkeiten in pädagogischen Berufsfeldern, das in die Bildungslandschaft des tertiären Sektors kompatibel eingebettet ist. Die derzeit in Akademielehrgängen angebotenen Weiterqualifikationen werden künftig als Module für Masterstudiengänge gelten können. In Zusammenarbeit mit Universitäten anderer EU-Staaten sind dafür von verschiedenen Akademien bereits ernsthafte Vorarbeiten geleistet worden – allerdings bleibt das Graduierungsrecht bisher bei der jeweiligen ausländischen Partnerinstitution. Das ist auf Dauer sicher keine tragfähige Lösung.

Nur so ist aber vorerst für zukünftige Absolventinnen und Absolventen die volle akademische Anerkennung ihrer Abschlüsse gesichert und damit deren potentielle Chance, sich unter voller Anerkennung bereits erbrachter Studienleistungen individuell weiter zu qualifizieren. Die Zielsetzung des Bologna-Prozesses: kompatible dreistufige akademische Abschlüsse mit Bakkalaureat, Magisterium und Doktorat kann derzeit seitens der Akademien also nur auf dem Umweg über Kooperationen mit Universitäten in anderen EU-Ländern erreicht werden.

Das Bakkalaureat: ein neues Element im österreichischen Hochschulsektor

Was unterscheidet das Bakkalaureat von den bisherigen Studienabschlüssen an Akademien? Für die Universitäten ist dies bereits klar geregelt:

„Das Bakkalaureatsstudium unterscheidet sich vom Diplomstudium auch in der Aufgabenstellung und den Studieninhalten. Das Diplomstudium bildet gleichsam die Summe aus den Aufgabenstellungen von Bakkalaureats- und Magisterstudium. In der Notwendigkeit der beruflichen Qualifizierung und Erfüllung der Anforderungen der Anerkennungsrichtlinie für Hochschuldiplome der Europäischen Union überschneiden sich Bakkalaureats- und Diplomstudium. Die wissenschaftliche Ergänzung und Vertiefung im Diplomstudium, etwa durch die Diplomarbeit, ist nun Aufgabe des Magisterstudiums. Um dem Ziel der Verkürzung der tatsächlichen Studienzeiten gerecht zu werden, soll der Studienplan des Bakkalaureats einen geordneten Studienverlauf sicherstellen und haben Prüfungen grundsätzlich im Rahmen der Lehrveranstaltungen zu erfolgen („Kurssystem"). Weiters sind mindestens zwei Bakkalaureatsarbeiten als eigenständige schriftliche Arbeiten innerhalb von Lehrveranstaltungen abzufassen." (Hochschulbericht 2002, S.40)

Die derzeitigen Diplomstudien an Akademien sind vor allem durch eine Überfrachtung mit mehr als 160 Semesterwochenstunden und Prüfungen über mehr als 120 Semesterwochenstunden – verteilt auf sechs Semester – gekennzeichnet (vgl. S. 88 ff). Dazu kommen noch schriftliche Klausurarbeiten, fachbereichsübergreifende Diplomarbeiten und zum guten Schluss mündliche Diplomprüfungen. Ergebnis ist, dass immer höhere Ansprüche an die Studierenden gestellt werden, die unter den geltenden Rahmenbedingungen nur begrenzt einlösbar sind. Erfreulich, dass trotz dieser Situation noch immer hervorragend motivierte Lehrerinnen und Lehrer den widrigen Umständen zum Trotz ihre Studien abschließen. Bakkalaureatsstudien werden hier neben der Anrechenbarkeit deutliche Entlastungen und Verbesserungen ermöglichen. Sicher wird es unter den Expertinnen und Experten noch erbitterte Diskussionen darüber geben, was denn nun tatsächlich die wahre Zielsetzung eines Bakkalaureatsstudiums für Volks-, Haupt-, Sonder- und Berufsschulpädagogik und für Religionspädagogik sein soll. Sicher ist aber in jedem Fall eine sinnvolle Entfrachtung vom mittlerweile entbehrlichen Erbe der Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten.

Europaweit laufen derzeit Konsultationsprozesse, um für jene Länder, die das dreigliedrige System bisher nicht kannten, die Kriterien für die Bakkalaureats-Stufe und die daran anschließenden Masters-Stufe nachhaltig zu klären:

Bachelor's degrees are awarded to students who:

- *have demonstrated knowledge and understanding in a field of study that builds upon and supersedes their general secondary education, and is typically at a level that, whilst supported by advanced textbooks, includes same aspects that will be informed by knowledge of the forefront of their field of study;*
- *can apply their knowledge and understanding in a manner that indicates a professional approach to their work or vocation, and have competences typically demonstrated through devising and sustaining arguments and solving problems within their field of study;*
- *have the ability to gather and interpret relevant data (usually within their field of study) to inform judgements that include reflection on relevant social, scientific or ethical issues;*
- *can communicate information, ideas, problems and solutions to both specialist and non-specialist audiences;*
- *have developed those learning skills that are necessary for them to continue to undertake further study with a high degree of autonomy.*

(Towards shared descriptors for Bachelor and Masters. Arbeitspapier zu: „Working on the European Dimension of Quality". Amsterdam, 12. März 2002)

Diese Anforderungen werden zweifellos auch von den in Österreich verantwortlichen Bildungsexpertinnen und -experten einlösbar sein. Ein erster Versuch dazu wurde bereits in Zusammenarbeit mit der Universität Wien von den beiden Wiener Pädagogischen Akademien vorgelegt, bisher allerdings nicht umgesetzt.

Ein erster vorerst gescheiterter Versuch

In Zusammenarbeit der beiden Wiener Pädagogischen Akademien und der Universität Wien wurde ein Rahmenstudienplan für ein Bakkalaureatsstudium entwickelt. Dieser Rahmen wurde so angelegt, dass er durchaus unterschiedliche standortspezifische Modifikation zuläßt, andererseits jedoch voll kompatibel ist mit den Magisterstudien im Bereich der Erziehungswissenschaften und der Lehrämter für Höhere Schulen an der Universität Wien. Es wurde besonders darauf geachtet, die Studienteile zu modularisieren und sie in einem international vergleichbaren

Stundenrahmen zu strukturieren. Die dadurch gegenüber den bisherigen – überfrachteten – Studienplänen frei werdenden Ressourcen teilen sich in deutlich erhöhte Zeitressourcen für die Studierenden, die damit vermehrte Chancen zum wissenschaftlich orientierten Studium haben, trotzdem aber reichlich Erfahrungen im künftigen Praxisfeld sammeln können und in frei werdende Ressourcen für die Lehrenden, die so einerseits vermehrt Forschungs- und Entwicklungsaufgaben übernehmen können und andererseits besser als bisher in die Lage versetzt sind, Studierende individuell zu betreuen.

Bakkalaureatsstudium für Grund- bzw. Sonderschulpädagogik B.Ed.(Bachelor of Education)		
Studienfachbereiche:	**Semester-wochenstunden**	**Module/ Kurse**
Humanwissenschaftliche Studien	25 – 30	~ 30
Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studien	54 – 60	
Künstlerische und sportliche Studien	10	
Schulpraktische Studien	19 – 30	
Ergänzende Studienfächer	6	-
Summe	125	~ 30

Bakkalaureatsstudium für Hauptschulpädagogik B.A.(Bachelor of Arts), B.Sc. (Bachelor of Science)		
Studienfachbereiche:	**Semester-wochenstunden**	**Module/ Kurse**
Humanwissenschaftliche Studien	25 – 30	~ 25 – 35
Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studien	54 – 80	
Schulpraktische Studien	19 – 30	
Ergänzende Studienfächer	6	-
Summe	115 – 135	~ 25 – 35

(Auf dem Weg zur Hochschule: Bakkalaureat an den Pädagogischen Akademien in Wien in Zusammenarbeit mit der Universität Wien, Juni 2002, unveröff. Manuskript)

Diesem engagierten Projekt blieb der Erfolg bisher allerdings versagt. Es wurde aus formalen Gründen (Rechtsanspruch der Studierenden auf 164 Wochenstunden; Lehramt und nicht Bakkalaureat als Ernennungserfordernis; fehlende Budgetvorsorge im Budget der Universität) und inhaltlichen Festlegungen (Problematisierung der reduzierten Stundenanzahl und drohender Qualitätsverlust) offiziell abgelehnt.

„Zusammenfassung: Da der Projektbericht der beiden Wiener Pädagogischen Akademien wesentliche formale und inhaltliche Aspekte nicht berücksichtigt, kann er nicht als Basis für einen Antrag gem. § 131e SchOG angesehen werden. Es wird daher angeregt, Kooperationsmodelle im Sinne des RS 30/02 zu entwickeln bzw. Vorschläge für inhaltliche Strukturreformen auszuarbeiten, die noch besser geeignet sind die künftigen Lehrkräfte auf die vielfältigen Bedürfnisse des Schulwesens vorzubereiten."
(Stellungnahme der Abt. V/7 des bm: bwk vom September 2002)

Die für die Genehmigung zuständigen Verantwortlichen des bm:bwk konnten sich m. E. mit dem Modell vermutlich vor allem auch deshalb nicht anfreunden, weil es in Zusammenarbeit mit der Universität (die für die Graduierung gesorgt hätte) ungleiche Startchancen der Wiener Akademien gegenüber allen anderen Institutionen in Österreich geschaffen hätte. Das vorgelegte Konzept, das hohe Akzeptanz in beiden Wiener Akademien erzielen konnte, ist damit auf Eis gelegt. Die geleistete Projektarbeit wird aber sicher für weitere Entwicklungen nicht ignoriert werden können.

Handlungsanregungen für Regierende

Seit wenigen Tagen liegt nunmehr das Regierungsprogramm der Regierung Schüssel II vor. Es enthält im Kapitel 11. Bildung einige bemerkenswerte Vorhaben unter der Überschrift:

„Beste Lehrkräfte für beste Bildung:

- Schaffung der gesetzlichen Grundlagen für pädagogische Hochschulen
- Fort- und Weiterbildung der Lehrer als integrativer Bestandteil der Hochschulen für pädagogische Berufe

- Evaluierung der Fort- und Weiterbildungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer (Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse der Schulstandorte)."

In Anbetracht dieser engagierten Vorhaben ist es m. E. zweckdienlich, einige Handlungsanregungen zu geben, die möglicherweise zum Zeitpunkt der Drucklegung bereits umgesetzt werden oder wurden.

- Mit einiger Wahrscheinlichkeit werden im September 2003 die Projekte zu Versuchen der Organisationsentwicklung im Akademienverbund an verschiedenen Standorten starten. Bisher fehlt dafür aber noch die Definition der Bandbreite der Handlungsmöglichkeiten durch das bm:bwk. Organisationsfragen rühren an bestehende gesetzliche Normen im Dienstrecht des Verwaltungspersonals. Ob hier überhaupt tiefgreifende Veränderungen ermöglicht werden können, bleibt bisher offen. Darüber hinaus fehlen Mittel für eine professionelle Prozessbegleitung. Vollakademische Abschlüsse werden durch diese organisatorischen Maßnahmen jedenfalls nicht erreicht. Somit bleibt das zentrale Anliegen der Weiterentwicklung uneingelöst.
- Für die Errichtung der Pädagogischen Hochschulen bleibt weiterhin die Verfassungsmehrheit im Parlament als Vorgabe. Künftige Regierende sollten daher danach trachten, zum ehestmöglichen Zeitpunkt eine Arbeitsgruppe damit zu beauftragen, einen entsprechenden Gesetzesentwurf zu entwickeln, der Elemente des Universitätsgesetzes hinsichtlich der Hochschul- und der Studienorganisation auf die Dimensionen der Pädagogischen Hochschulen herunterbricht. Dies wäre m.E. die conditio sine qua non für einen klar strukturierten Entwicklungsprozess.
- Gleichzeitig wären die Universitäten zu veranlassen, die Anrechenbarkeit der Studien im Bereich der Lehrämter neu zu definieren. Die Kompatibilität allfälliger Bakkalaureatsabschlüsse an Pädagogischen Hochschulen scheitert vor allem auch daran, dass die Lehramtsstudien an den Universitäten per Gesetz explizit als Magisterstudien organisiert sind. Offensichtlich konnten sich die Verantwortlichen bisher nicht

für eine Neugliederung begeistern. Möglicherweise wollten sie aber auch traditionelle Positionen nicht aufgeben. Wie man weiterhin den Parallelbestand der Ausbildung zum Lehramt an Hauptschulen zu der an Höheren Schulen rechtfertigt, bleibt vorerst ein schwer argumentierbares österreichisches Spezifikum.

- Ein weiteres akutes Handlungsfeld ist die Klärung der rechtlichen Situation aller Institutionen mit privater Trägerschaft (Kirchen, Religionsgemeinschaften und Gebietskörperschaften). Nur eine bundespolitisch ausgewogene Vorgehensweise – über mehrere Parteigrenzen hinweg – kann m.E. hier den Durchbruch bringen. Bleibt abzuwarten, ob neben den vielen wichtigen politischen Prioritäten der nächsten Monate dafür bei den handelnden Personen noch Energie vorhanden sein wird.

Genug der guten Ratschläge! Wer immer auch es mit Fragen der gesellschaftlichen Entwicklung in unserem Land und der Schulentwicklung insbesondere ernst nimmt, wird sich kurzfristig nicht der Lösung der aufgeworfenen Fragen und Problemstellungen entziehen können. Wer immer auch diese Herausforderung annimmt, wird ein bedeutendes Kapitel der österreichischen Schulgeschichte, das 1999 eröffnet wurde, zum Abschluss bringen. Das aktuelle Regierungsprogramm lässt die Hoffnung auf eine „Hochschule für alle Lehrerinnen und Lehrer" zur Realutopie werden.

Michael Sertl

Die Pädagogischen Akademien können nicht zu Hochschulen weiterentwickelt werden

Die folgenden Überlegungen sind das Ergebnis eines jetzt schon länger andauernden Beobachtungs- und Nachdenkprozesses, der gewissen Konjunkturen unterworfen ist: einmal sehe ich ein bisschen Hoffnung, dann wieder packt mich die Verzweiflung. Dieser Wankelmut ist Folge ziemlich widersprüchlicher Signale von Seiten der Verantwortlichen, die einmal die Notwendigkeit von Reformen betonen und dazu auch entsprechende Arbeitsgruppen einsetzen und dann wieder andeuten, dass sich wohl nichts Wesentliches ändern wird (müssen). Letzteres wird meist mit dem Hinweis argumentiert, dass die Pädagogischen Akademien doch ganz gut funktionierten und sehr wohl international konkurrenzfähig seien. Letztlich sind solche Vorstoß- und Rückzugsbewegungen meist nach folgendem Muster gestrickt: Wird inhaltlich oder konzeptiv diskutiert, erkennt man sehr wohl die Notwendigkeit von Reformen an. Sollen die Konzepte aber konkretisiert werden, geht es beispielsweise um die Frage, in welchen Bereichen Kürzungen möglich und sinnvoll wären, kippt der Reformeifer sofort in eine seltsame „Zufriedenheit" mit dem status quo zurück.

Als Grundhaltung habe ich über all die Jahre eine gewisse Skepsis entwickelt. Diese Skepsis hege ich auch gegenüber dem letzten Anlauf in Sachen Reform, dem AStG 1999. Da haben sich die bildungspolitisch Verantwortlichen offensichtlich zu einer bis jetzt unbekannten Variante der Politik entschlossen, sagen wir einer Variante der aufgeschobenen Entscheidung. Das AStG 99 sieht im §1 vor, dass die Pädagogischen Akademien bis zum Jahr 2007 in Hochschulen für Pädagogische Berufe übergeführt werden ... ohne dazu zu sagen, was denn diese Hochschulen genau sein sollen. Man könnte natürlich argumentieren, dass inhaltliche Entscheidungen, wie eine neu zu gestaltende Institution auszusehen habe, nicht Sache der Politik ist, sondern Sache von ExpertIn-

nen. Diese sind in unserem Fall wohl in den LehrerInnenbildungsinstitutionen zu suchen.

Das Überraschende ist aber doch, dass man so etwas wie einen Grundsatzbeschluss in ein Gesetz schreibt und eigentlich kaum etwas für seine Umsetzung tut. Denn bis jetzt, und jetzt ist schon Halbzeit der gesetzlich vorgesehenen Frist, ist noch nicht viel geschehen, was die Konturen der neuen Hochschule erkennen lässt. Vielleicht bin ich da etwas zu kritisch. Es gibt immerhin die PEK, die Planungs- und Evaluierungskommission, ein ExpertInnengremium, das im Auftrag des BMBWK einige ganz brauchbare Vorschläge vorgelegt hat.[1] Diese geben sehr wohl eine Grundlage für eine qualifizierte Diskussion um die Neugestaltung der PflichtschullehrerInnenbildung ab, nur diese Diskussion ist bis jetzt noch nicht angelaufen. Zumindest nicht an den betroffenen Institutionen, genauer: an den Pädagogischen Akademien, auf die ich mich im Folgenden ausschließlich beziehen werde.

Meine Überlegungen lassen sich in einem einzigen Satz zusammenfassen, und zwar so wie ich es in der Überschrift getan habe: **Wenn es zu einer LehrerInnenbildung auf Hochschulniveau kommen soll, wenn also LehrerInnenbildung eine neue Qualität erhalten soll, kann das nicht in Form einer Weiterentwicklung der bisherigen Pädagogischen Akademien geschehen. Weiterentwicklung wird hier gesehen als grundsätzliche Fortschreibung mit bestimmten Erweiterungen oder Ergänzungen.**

Ich werde diese Aussage aus zwei Perspektiven näher beleuchten: Aus der Sicht der Studierenden, wobei ich mich auf die sozialisatorischen Wirkungen des Pädak-Unterrichtsbetriebs konzentrieren werde (siehe Punkt 3 u. 4), und aus der Sicht der Lehrenden, eigentlich nur aus der Sicht, die ich am besten kenne, also der Sicht der HumanwissenschafterInnen, wobei ich mich auf die Frage der wissenschaftlichen Qualifikation konzentriere

1 Altrichter, H. u.a.: Auf dem Weg zur Hochschule für Pädagogische Berufe. Materialien und Dokumente. Stand Juni 2002. Hrsg.: Dr. Peter Härtel (Vorsitz), Steirische Volkswirtschaftliche Gesellschaft, Graz. – e-mail: ph@stvg.com

(siehe Punkt 5 u. 6). Davor möchte ich aber doch einige einschränkende Anmerkungen aus einer eher politischen Sicht machen. Ich will damit verständlich machen, dass der aktuelle Reformprozess von vornherein von schwerwiegenden Einschränkungen betroffen ist.

1. Die aktuellen Reformbemühungen um die Pädagogischen Akademien haben weder einen pädagogischen noch einen schulreformerischen Hintergrund. Die beiden klar ersichtlichen Motive – 1. Strukturbereinigung, 2. wechselseitige Anerkennung im EU-Raum – geben sich letztlich als ökonomische Motive zu erkennen.

Im Gegensatz zum letzten großen Reformschub in der LehrerInnenbildung, der Schaffung der Pädagogischen Akademien in den 60er und 70er Jahren, geht der derzeitigen Debatte keine allgemeine Schulreformdiskussion voraus. Wenn auch damals das Ergebnis nicht berauschend war – das neu geschaffene Schul-Organisationsgesetz (SchOG) brachte im Endeffekt nur die Restauration des Vorkriegszustands begleitet von der Einsicht, dass man weiterhin Anstrengungen (und Geld!) in die Schulentwicklung stecken müsse –, so war doch immerhin eine öffentliche Diskussion gegeben. Und diese öffentliche Diskussion hat mit dem SchOG auch nicht aufgehört, im Gegenteil, der gestiegene Qualifikationsbedarf (Stichwort Wirtschaftswunder) ließ Bildung und Schule als wichtigen Produktionsfaktor erscheinen. Es gab auch eine Gesamtschuldiskussion und diese war im Endeffekt ausschlaggebend dafür, dass zu Beginn der 70er Jahre eine neue SekundarschullehrerInnenbildung an den Pädagogischen Akademien installiert wurde, die die alte Zusatzausbildung[2] abgelöst hat.

Die Rede vom gestiegenen Qualifikationsbedarf gehört natürlich auch heute zum bildungspolitischen Standardrepertoire, al-

2 Bis zu diesem Zeitpunkt wurde man HauptschullehrerIn, indem man am Pädagogischen Institut einschlägige Kurse besucht hat, und zwar nebenbei, berufsbegleitend, wie es so schön heißt. (s.a.w.u.)

lerdings mit einem großen Unterschied: Bildung darf nicht mehr kosten, als sie bisher kostet. Es gibt absolut keine Bereitschaft vom politischen System, den Begriff bildungspolitische Investition im ökonomischen Sinne ernst zu nehmen und neue Ressourcen dafür zu schaffen.

Bleibt noch die Frage, ob nicht an den Pädagogischen Akademien selbst entsprechende Reformbemühungen im Gange sind, die mit dem AStG 1999 sozusagen gesetzliche Unterstützung bekommen. Es hat sehr wohl immer wieder Anläufe gegeben, die Akademien zu reformieren. Diese Anläufe sind in Form von fast im Jahresrhythmus erschienenen Buchpublikationen des BMBWK (vormals BMUK) dokumentiert.[3] Ihren Schwerpunkt haben diese Bemühungen in den ausgehenden 80er und beginnenden 90er Jahren des vorigen Jahrhunderts. Der Zeitpunkt 1999 (AStG) bzw. 2007 (Einführung der Hochschule) scheint mir aus dieser Sicht also schlicht verspätet.

Natürlich stellen die beiden offen gelegten Motive, Strukturbereinigung und EU-Anerkennung, absolut legitime und sinnvolle Motive dar. Meine Frage ist bloß, ob diese letztlich ökonomischen Motive ausreichen um einen **pädagogischen** Reformprozess zu initiieren bzw. zu tragen. Oder umgekehrt gefragt: Ist überhaupt eine pädagogische Neugestaltung intendiert? Vorsichtige Antwort meinerseits: Es wird wahrscheinlich niemanden stören, wenn eine qualitative Neugestaltung der Pädagogischen Akademien zustande kommt; primär geht es aber um die anderen beiden Ziele. Wirklich schlagend könnte allerdings das Problem der EU-Anerkennung werden, nämlich dann, wenn man davon ausgeht, dass der Standard der LehrerInnenbildung im EU-Raum ein bestimmtes Maß an wissenschaftlicher Bildung beinhaltet, das an den österreichischen Pädagogischen Akademien bis jetzt nicht

3 Vgl. z.B. Buchberger, F.; Riedl, J. (Hg.): Lehrerbildung – heute. – BMUK 1987.
Brenn, H. (Hg.): Handbuch zur Praxisberatung in der Lehrerbildung. – BMUK 1991.
Klement, K. (Hg.): Schulpraxis reflektieren. Wege zum forschenden Lernen in der Lehrerbildung. – BMUK 1996
Buchberger, F. u.a.: Seminardidaktik. – Studienverlag 1997

gegeben ist. Darüber könnte man aber streiten. Es gibt genügend Pädak-VertreterInnen, die der Meinung sind, dass die wissenschaftliche Qualität der Pädagogischen Akademien absolut dem internationalen Standard entspricht. Damit ist die Diskussion wieder auf die internen Auseinandersetzungen an den Pädagogischen Akademien zurückgeworfen. Ob es also zu einer inhaltlichen Neugestaltung, zu einer neuen Qualität der PflichtschullehrerInnenbildung in Österreich im Rahmen des AStG kommen wird, macht der derzeitige Politik-Prozess allein vom Reformwillen der Pädak-Angehörigen abhängig. Ob das als Basis für eine tragfähige Reform reichen wird, wird sich weisen.

2. Die Pädagogischen Akademien sind Schulen.

Dieser Satz stellt auf den ersten Blick eine nona-net-Aussage dar. Natürlich: Die Pädagogischen Akademien sind dem SchOG unterstellt und in diesem Sinne Schulen und keine Hochschulen. Diese Tatsache ist auch durch das AStG (noch) nicht außer Kraft gesetzt.[4]

Aber dieser Satz ist hier anders gemeint, er meint die Form des Lehrbetriebs. Und zum Einstieg lässt sich die Tatsache der „schulbetrieblichen" Organisation der Pädagogischen Akademien an der Lehr-/Lernverpflichtung der Lehrenden und der Studierenden veranschaulichen. Die Lehrenden haben, wie alle BundeslehrerInnen, im Falle der L1-Lehrverpflichtung 20 Stunden pro Woche zu unterrichten, im Falle der LPA-Lehrverpflichtung 16 Stunden. Die Studierenden haben im Laufe ihrer sechs-semestrigen Ausbildung 164 Semesterwochenstunden (SWS) zu absolvieren. Pro Semester sind das an die 30 SWS, manchmal etwas mehr, manchmal etwas weniger (vgl. Stundentafeln im Anhang). Im Folgenden werde ich darlegen, dass die sozialisatorische Wirkung derart verschulter Strukturen dem Berufsziel, professionelle Unterrichtstätigkeit, eher abträglich ist.

4 Erst mit 2007 und entsprechenden gesetzlichen Änderungen sollen die neu zu schaffenden Hochschulen ein eigenes Statut ohne Einbindung in das SchOG bekommen.

3. Der Schulbetrieb der Pädagogischen Akademien liefert unerwünschte sozialisatorische Nebenwirkungen.

Da sitzen sie also, die Studierenden. Woche für Woche haben sie an die 30 Stunden Unterrichtszeit. Ziehen wir manche Übungen ab, z.B. die Schulpraktischen Studien, sind es vielleicht nur 20 – 25 Unterrichtseinheiten, die „abzusitzen" oder „abzudienen" sind. Genau wie SchülerInnen in einer ganz normalen Schule. Und das heißt tatsächlich, dass auch der Lern- oder Arbeitsmodus an der Pädagogischen Akademie nahezu der gleiche ist wie an einer normalen Schule: da sitzen (anwesend sein), zuhören, mitmachen, mitschreiben, vielleicht auch mitdenken, möglicher Weise noch „Hausübungen machen", z.B. Vorbereitungen für die wöchentliche Unterrichtspraxis. Wollte tatsächlich jede/r Professor/in, so wie ich es teilweise tue und wie es für eine akademische Ausbildung sicher nicht unüblich ist, als Abschlussarbeit für sein Seminar eine Seminararbeit einfordern, es wäre vom Zeitbudget der StudentInnen schlicht und einfach nicht möglich. Auch wenn man argumentiert, dafür wäre ja auch in den Ferien und in den Prüfungswochen Zeit, würde es sich nicht ausgehen. Schließlich müssten wenigstens die entsprechenden Recherchen in der „Normalarbeitszeit" der Studierenden machbar sein. Sind es aber nicht, weil ein so hoch differenziertes Lehrangebot entsprechende Auswirkungen auf die Stundenplangestaltung hat. Vom rein rechnerisch denkbaren Halbtagsbetrieb (für Studierende) kann keine Rede sein. Im Gegenteil: Bei uns an der PAdB Wien geht es z.B. bis zur 13. Einheit, d.h. Unterricht von 8.00 bis 19.45 Uhr. Und ein Standarderlebnis für Pädak-Studierende sind Stundenplan-„Löcher", die bspw. durch Mensa-Besuche u.Ä. überbrückt werden. Derartige Löcher eignen sich nicht für systematisches Arbeiten, können kein Ersatz sein für echte Studier-Zeiten, etwas was als „Selbststudium" zwar im internen Sprachgebrauch der Pädagogischen Akademien sehr wohl vorkommt, de facto aber keinen wirklichen Platz hat. („Selbststudium" meint eigentlich den LehrerInnen-losen Ersatz von Unterrichtszeiten!)

Langer Rede kurzer Sinn: Der „Studien"betrieb an den Pädagogischen Akademien ist eher ein Unterrichtsbetrieb oder Stunden-Abhalte-Betrieb, der wirkliches Studieren von Seiten der

„Studierenden" (?!) nicht zulässt und eigentlich auch nicht abverlangt. Wollte ein/e Studierende/r das Studienangebot des einen oder anderen Faches wirklich ernst nehmen, er oder sie müsste andere Fächer vernachlässigen. Folge dieser Zwickmühle ist, dass sich die meisten Studierenden ziemlich schnell auf die Minimalanforderungen für jedes Unterrichtsangebot einstellen und darüber hinausgehendes inhaltliches Engagement eher bleiben lassen. Dazu kommt, dass viele Lehrende, wohl wissend, dass das Zeitbudget der Studierenden begrenzt und tendenziell überstrapaziert ist, von sich aus die Anforderungen auf ein Mindestmaß reduzieren.

Ich denke, eine solche – strukturell durch die hohe Stundenzahl bedingte! – sozialisatorische Wirkung des Studienbetriebs ist fatal für die professionelle Grundhaltung zum LehrerInnenberuf.

4. Der Schulbetrieb der Pädagogischen Akademien ist nicht ECTS-kompatibel.

Ich habe den Eindruck, dass diese sozialisatorische Nebenwirkung unseres mit Pflichtstunden überfrachteten Studienbetriebs – eine Wirkung, die mehr dem alten Bild des Lehrerbeamten als einer modernen Berufsauffasung zuarbeitet – kaum bemerkt wird. Und ich gebe zu, dass auch ich diese kritische Sichtweise erst in den letzten Jahren entwickelt habe, obwohl ich jetzt schon mehr als 12 Jahre an der Pädak tätig bin und mir schon als Student derselben diese strukturell bedingte Unernsthaftigkeit auf die Nerven gegangen ist. Der Grund, warum ich auf dieses Dilemma (wieder) aufmerksam wurde, waren die ziemlich krampfhaften Versuche, in unsere Stundentafel das ECTS – European Credit Transfer System als Voraussetzung für die wechselseitige Anerkennung der Studien – zu implementieren. ECTS bedeutet, dass als „Maßeinheit" der Studien nicht die im Präsenzstudium verbrachten Semesterwochenstunden (SWS) gelten, sondern die konkreten Arbeitsleistungen der Studierenden. Diese setzen sich aus den Präsenzzeiten, der aufgewendeten Zeit für eigenständige Recherchen usw. und schließlich aus einem fertigen „Produkt" (Abschluss) zusammen. Dieses Produkt kann auch eine Prüfung sein, dann ist allerdings die Zeit, die für das Lernen oder sonstige

Vorarbeiten zu veranschlagen ist, als Arbeitsleitung einzurechnen. Dabei wird folgende Regelung getroffen: Als kleinste Einheit wird 1 Credit (oder 1 ECTS-Punkt) angenommen, dem eine studentische Arbeitsleistung von 30 Stunden zugrunde liegt. Und insgesamt umfasst ein Semester 30 Credits.

Bei unserem im Endeffekt gescheiterten Versuch, diese neue Philosophie in unser System zu integrieren, zeigten sich unüberwindbare Widerstände:

1. Im traditionellen System der SWS kommt die Arbeitsleistung der Studierenden kaum vor, höchstens punktuell im Sinne von Abschlussqualifikationen, die das erfolgreiche Absolvieren einer Lehrveranstaltung definieren.
2. In unserem System ist eigentlich weiterhin die Lehrverpflichtung der Lehrenden zentrales Strukturelement. Die Arbeitsleitungen der Studierenden sind sekundär.
3. Wir haben schlicht und einfach zu viele Pflichtveranstaltungen.

Geht man von der im deutschsprachigen noch immer höchst verbreiteten Maßeinheit der SWS aus, so hat sich folgender Umrechnungsschlüssel eingebürgert: 1 SWS = 1,5 oder 2 ECTS-Punkte. So umfasst z.B. die neue Bakkalaureatsstudienordnung für Soziologie an der Universität Wien sechs Semester mit 180 ECTS. Diese 180 Credits werden durch Lehrveranstaltungen im Umfang von 90 SWS abgedeckt. Wir an den Pädagogischen Akademien verlangen für die gleiche Anzahl Credits das Absolvieren von nahezu doppelt so vielen Lehrveranstaltungen, nämlich 164 SWS. Da stimmt etwas nicht, und da muss sich etwas ändern. Interessant wäre es natürlich zu untersuchen, welche Gründe zu dieser hohen Zahl an Pflichtstunden geführt haben. Meine Vermutungen gehen in diese Richtung:

1. Zuerst einmal war es wohl die grundsätzliche Beibehaltung des schulischen Organisationsprinzips bei der Gründung der Pädagogischen Akademien im Jahre 1966 und der damit einhergehende Form des Unterrichts. Vereinfacht könnte man sagen, dass die Organisationsstruktur der alten LehrerInnenbildungsanstalten auf das Post-Matura-Niveau gehoben wurde, natürlich mit entsprechenden Adaptionen.

2. Dazu kommt der verständliche Wunsch nach Angleichung bzw. Annäherung an den Status der universitären AHS-LehrerInnenausbildung, wobei allerdings der Grundsatz, dass die PflichtschullehrerInnenbildung kürzer (und billiger) zu sein hat, nicht in Frage gestellt wurde. Die Folge ist eine sozusagen „geraffte" Form eines Hochschulstudiums, das durch unterrichtspraktische u. a. Elemente ergänzt wird. Bekanntlich ist die Pädak-Ausbildung einphasig, beinhaltet also von vornherein die unterrichtspraktische Ausbildung, während die universitäre AHS-LehrerInnenausbildung zweiphasig ist. D.h. nach der Fachausbildung, die in zwei Fächern zu absolvieren ist und mit dem Magisterium abgeschlossen wird, sind noch schulpraktische Studien (das alte Probejahr) anzuschließen.
3. Die Universität wird wohl auch das Vorbild geliefert haben, als man sich im Zuge der Reform der HauptschullehrerInnenausbildung dafür entschied, grundsätzlich zwei Fächer vorzuschreiben. Das war natürlich ein gewaltiger Fortschritt gegenüber dem Status quo ante, als HauptschullehrerInnen überhaupt nur „nebenbei", also berufsbegleitend am Nachmittag, und zwar in drei Fächern „ausgebildet" wurden. Dieser Fortschritt fordert aber entsprechende Zeit-Ressourcen, und eine einigermaßen seriöse und vollwertige Fachausbildung für die Sekundarstufe I ist wohl kaum in weniger als den jetzt verlangten 40 SWS machbar. (vgl. Studienpläne im Anhang)
4. Damit ist auch eine Erklärung für die hohe Stundenanzahl in der VS- (und SO-) Ausbildung gegeben. Schließlich wurde die Reform in den 80er Jahren unter dem Aspekt der dienst- und besoldungsrechtlichen Gleichstellung mit den damals neu eingestuften HauptschullehrerInnen durchgeführt. Die theoretisch mögliche „Streckung" der Studien – damals wurde die VS-LehrerInnenausbildung von vier auf sechs Semester verlängert – zugunsten von mehr Studierzeit für die Studierenden, war damit gleich vom Tisch: Wer gleich viel bezahlt bekommt, soll auch gleich viel studieren, sprich: gleich viele Stunden absolvieren.

Welche Schlussfolgerungen können daraus gezogen werden:

1. Senkung der Pflichtstundenzahl für das sechssemestrige Bakkalaureatsstudium auf das Maß von 180 ECTS-Punkten. Und das können max. 120 – 125 SWS sein. Darin ist schon der erhöhte Aufwand für eine einphasige zur Berufsberechtigung führende Ausbildung enthalten und der Unterschied zu den 90 SWS des Soziologie-Bakkalaureats erklärt, das als „reines" Studium ohne Berufsberechtigung konzipiert ist.
2. Zweifellos bringt eine solche Pflichtsstundensenkung für die HauptschullehrerInnenausbildung Probleme. Grundsätzlich wäre als Übergangslösung eine Beschränkung auf nur ein Fach denkbar, aber wozu schon wieder in Übergangslösungen denken! Die SekundarschullehrerInnenausbildung und analog dazu die SonderschullehrerInnenausbildung wird wahrscheinlich – und das entspricht dem internationalen Usus – länger dauern müssen als die GrundschullehrerInnenausbildung. Wahrscheinlich sieben oder acht Semester. (Damit würde allerdings die besoldungsrechtliche Gleichstellung der VS-LehrerInnen in Frage gestellt. ... Was nicht wirklich ein Grund sein kann, diese Ausbildungsvariante nicht ernsthaft anzudenken.)
3. Spätestens das letztgenannte Problem bringt wieder schmerzhaft in Erinnerung, dass mit der jetzt diskutierten AStG-Reform keine grundlegende Reform der LehrerInnenbildung gemeint ist. Eine solche würde nämlich logischer Weise eine gestufte Struktur vorsehen und die Trennung in zwei verschiedene Institutionen (Universitäten und Pädagogische Akademien) aufheben: Also eine gemeinsame Grundausbildung für alle LehrerInnen von der Grundstufe bis zur Sekundarstufe II – in Skandinavien sind übrigens längst auch die KindergärtnerInnen in diese Ausbildung integriert! – und daran anschließend je nach Schultyp und Schulstufe entsprechend gestaltete Studiengänge, die auch in einem Zusatzstudium aufbaufähig sind. Dazu müsste aber vorher einmal eine entsprechende Schulreform stattfinden mit der entsprechenden Breitenwirkung in der Bevölkerung und die anachronistische Trennung von Hauptschule und AHS-Unterstufe aufgehoben werden ... und davon kann zur Zeit überhaupt keine Rede sein. Allerdings, warum soll man im Bezug auf die LehrerInnen der Sekundarstufe I nicht vorpreschen?! Was spricht eigentlich dagegen, die Reform gleich in Richtung einer gleichwertigen (und irgendwann einmal gemeinsamen) Ausbildung aller LehrerInnen der Sekundarstufe I voranzutreiben, d.h. die neu gestaltete HauptschullehrerInnenausbildung, was die Fachausbildung betrifft, den einschlägigen universitären Ausbildungsgängen gleichwertig zu gestalten? Übrigens ein Punkt, der schon länger auf der Tagesordnung steht und der auch schon zu entsprechenden wechselseitigen Anerkennungsprozeduren geführt hat. Der Unterschied wäre dann nur mehr, dass die Ausbildung an den zu schaffenden Pädagogischen Hochschulen einphasig und jene an der Universität zweiphasig ist.

5. Die Rekrutierung der Lehrenden und das Problem der Wissenschaftlichkeit

Wenn ich im Folgenden einige kritische Anmerkungen zur wissenschaftlichen Qualifikation der Lehrenden an Pädagogischen Akademien mache, so beziehe ich mich dabei ausschließlich auf die HumanwissenschafterInnen, also auf jene Gruppe, die ich am besten kenne und der zweifellos im angestrebten Prozess der Verwissenschaftlichung der LehrerInnenbildung eine zentrale Rolle zukommt.

Die dienstrechtlichen Bestimmungen sehen für HumanwissenschafterInnen folgende Qualifikationen als Aufnahmevoraussetzungen vor: 1. einschlägige Praxis, d.h. ein Pflichtschullehramt und Unterrichtserfahrungen in Pflichtschulen; 2. ein Doktoratsstudium aus Erziehungswissenschaft, Psychologie oder Soziologie. (Eine dritte Voraussetzung, auf die ich hier aber nicht näher eingehen will, obwohl dazu eine Menge zu sagen wäre, ist der Nachweis wissenschaftlicher Publikationen.) Mir geht es hier um die Reihenfolge: Zuerst kommt die „Praxis" und dann erst die „Theorie". Das spielt im Selbstverständnis der Pädagogischen Akademien überhaupt und insbesondere auch im Selbstverständnis einer großen Mehrheit der HumanwissenschafterInnen eine große Rolle.

Dazu kommt noch ein typischer Karriereverlauf, der in etwa so ausschaut: Man wird LehrerIn, man will etwas werden, z.B. in der LehrerInnenbildung. Man ist engagiert, gilt als gute/r LehrerIn, man wird zuerst BesuchsschullehrerIn, man kommt schließlich an die Übungsschule. (Da spielen natürlich, wie sollte es in Österreich anders sein, die politischen Parteien und ihre Lehrervereine eine nicht zu unterschätzende Rolle. Konkret sind sie in den für Berufungen an die Übungsschulen zuständigen Kuratorien der Pädagogischen Akademien vertreten.) Man möchte aber weiter an die Pädak. Grundsätzlich stehen dazu zwei Wege offen: Entweder man wird „DidaktikerIn" (mit entsprechender Fachausbildung an der Universität; im Falle der VS-DidaktikerInnen wird diese durch eine zweite Lehramtsprüfung – HS oder SO – ersetzt) oder man wird HumanwissenschafterIn. Von den „Verwertungschancen" ist ein Universitätsstudium in Richtung Humanwissenschaften auf jeden Fall der sicherere Tip, denn der Einsatz als HumanwissenschafterIn ist unabhängig vom Studienfach; egal, ob ich Pädagogik, Soziologie oder Psychologie studiert habe, ich kann auf jeden Fall als HumanwissenschafterIn eingesetzt werden.[5] Ich unterstelle damit, dass die Entscheidung Humanwissenschaften zu studieren bei vielen HumanwissenschafterInnen in erster Linie eine karriere-strategische war. Also nicht die Entscheidung für ein wissenschaftliches Studium, sondern die Entscheidung dafür, einen Job an der Pädak zu bekommen. Zu dieser Unterstellung verleitet mich auch der Befund, dass die übergroße Mehrheit der HumanwissenschafterInnen diesen

5 Eine Spezialisierung und Konzentration auf den einen oder anderen Fachbereich innerhalb der Humanwissenschaften ist von fachfremden Faktoren abhängig. So ist meines Wissens die PAdB in Wien die einzige, an der (derzeit) Pädagogische Soziologie nur von Lehrenden unterrichtet wird, die tatsächlich über ein Doktoratsstudium aus Soziologie verfügen. Das hängt eben von der Zahl der Studierenden ab und die ist in Wien am größten. Damit kann sichergestellt werden, dass immerhin 2 $^1/_2$ HauptfachsoziologInnen Beschäftigung finden. In den meisten anderen Akademien wird Pädagogische Soziologie von PädagogInnen, teilweise also von Nicht-SoziologInnen, unterrichtet.

Karriereweg über die Übungsschulen genommen hat. Man könnte natürlich einwenden, dieser Karriere-Weg schließt ja wissenschaftliche Qualifikation nicht aus. Richtig!

Festzuhalten ist aber, dass bei einem Universitätsstudium, das von vornherein unter dem Verwertungsaspekt an der Pädagogischen Akademie steht, mehrere Einschränkungen zum Tragen kommen: 1. eine zeitliche Einschränkung. „Nebenbei"-StudentInnen – und (fast) alle HumanwissenschafterInnen, die ich kenne, haben nebenbei, d.h. neben der mehr oder weniger vollen Lehrverpflichtung, studiert, auch ich! – können dem Studium einfach nur eine begrenzte Zeit widmen. Dies ist der wissenschaftlichen Qualifikation sicher nicht förderlich. So vermute ich z.B., dass das Studium der Klassiker eher zu kurz kommt, was für eine theoriegeleitete Forschung meiner Meinung nach ein schwerwiegendes Defizit darstellt. Metaphorisch gesprochen: Die meisten von uns werden zwar die Zusammenfassungen gelesen haben, für den ganzen Text fehlte aber die Zeit.

2. und dieser Einwand, denke ich, ist mindestens ebenso gravierend: Die Inhalte, die in den einschlägigen Universitätsstudiengängen vermittelt werden, werden von vornherein, mehr oder weniger bewusst, unter dem Aspekt der einschlägigen Lehre an der Pädak „gefiltert". Verwertungsziel ist eben nicht die wissenschaftliche Arbeit, sprich Forschung, sondern die Lehre an der Pädagogischen Akademie. Zweifellos beinhaltet die Aufgabe, die Theorien und Befunde für Lehrveranstaltungen an den Pädagogischen Akademien aufzubereiten, genügend wissenschaftliche oder genauer hochschuldidaktische Herausforderung, aber es ist eben nicht Wissenschaft sui generis. Wissenschaft, wissenschaftliche Forschung verlangt einen anderen beruflichen Habitus als es die Lehre an der Pädagogischen Akademie verlangt. Und dieser wissenschaftliche Habitus ist unter den HumanwissenschafterInnen leider nur selten anzutreffen. Eine Kollegin hat dafür folgende treffende Formulierung gefunden:

Die meisten HumanwissenschafterInnen sind (bloß) promovierte ÜbungsschullehrerInnen, aber keine WissenschafterInnen.

6. An den Pädagogischen Akademien ist Forschung wesensfremd.

So darf es auch nicht wundern, wenn Forschung an den Pädagogischen Akademien bis dato eine ziemlich marginale Rolle spielt. In einen Schulbetrieb, dessen zentrale Strukturelemente die Lehrverpflichtung und das Stunden Halten sind, ist eine andere Arbeitsweise, und Forschung fordert eine andere Arbeitsweise, nur schwer zu integrieren. (Umso bewundernswerter die Leistung jener wenigen KollegInnen, die von der Scientific Community ernst genommene Forschungsbeiträge geleistet haben und weiterhin leisten.) Was für Studierende gilt – ernsthafte Auseinandersetzung, eigenverantwortliches Schwerpunkte Setzen steht „quer" zum System – gilt auch für Lehrende. Lehrpflichtermäßigungen für Forschungsarbeiten werden bevorzugt als Überstunden ausgezahlt, teilweise auch gegen den Willen der Betroffenen. Zumindest in meinem Fall war das mehrfach so. Forschung passt einfach nicht in ein System, dessen zentrales Organisationsprinzip die Lehrfächerverteilung ist. Geradezu schrullig mutet die stundenplantechnische Abkürzung an, die ich auf meiner Lehrfächerverteilung im Falle von Projekten zur „Pädagogischen Tatsachenforschung" zu lesen bekam: EPTS = Ergänzende Veranstaltungen – Pädagogische Tatsachenforschung – Seminar. Solcher begrifflichen Verrenkungen bedarf es um Forschung im Schulbetrieb der Pädagogischen Akademien zu administrieren.[6]

Nicht verschwiegen darf außerdem werden, dass das meiste oder zumindest sehr vieles, was unter dem Etikett „Pädagogische Tatsachenforschung" abgewickelt wurde, mit Forschung im eigentlichen Sinn wenig bis gar nichts zu tun hat. Das waren größtenteils Entwicklungsprojekte, Lehrbuchprojekte, manchmal auch bloß Freistellungen für administrative Aufgaben u.a.m. Ich sehe einen großen Fortschritt darin, dass der neu geschaffene Forschungsausschuss hier einmal Klarheit geschaffen hat und die Projektanträge nach strengen wissenschaftlichen Kriterien prüft

6 Inzwischen heißt die Abkürzung KPTS. Was das K heißt, habe ich nicht herausgefunden.

... und dabei zu dem Ergebnis kommt, dass nur ein Bruchteil der Anträge den strengen Kriterien entspricht. Mit der Folge, dass ein Teil der zur Verfügung stehenden Werteinheiten gar nicht ausgeschöpft wird! Wenn es noch eines Beweises dafür bedurft hätte, dass Forschung den Pädagogischen Akademien wesensfremd ist und dass wir Probleme mit der wissenschaftlichen Qualifikation des Personals haben, bitte, hier wird er geliefert.

Was ist zu tun?

Ich denke, nach meinen Ausführungen liegt es auf der Hand, dass Pädagogische Akademien als der Schulbetrieb, der sie bisher sind, nicht „weiterentwickelt" werden sollen. **Es bedarf einer einschneidenden Umorientierung in Richtung Wissenschaftlichkeit. Dieses Element Wissenschaftlichkeit muss für beide Teile, für die Lehrenden wie für die Studierenden, neu implementiert werden.** Für die Studierenden muss das heißen: mehr Zeit für das eigentliche Studieren, weniger abzusitzende Stunden. Für die Lehrenden muss es heißen: mehr Forschungsarbeit, mehr Orientierung auf die Scientific Community.

Natürlich muss diese Neuorientierung auch in einer geringeren Lehrverpflichtung ihren Ausdruck finden, zumindest für jene KollegInnen, die sich den Herausforderungen der Forschung stellen. Dabei sehe ich grundsätzlich **drei Gruppen:**

1. die Gruppe derjenigen, die sich schon jetzt als Teil der Scientific Community verstehen und in entsprechende Forschungszusammenhänge eingebunden sind. Das ist zweifellos die kleinste Gruppe;
2. die Gruppe derjenigen, die bis jetzt noch keine Forschungserfahrungen haben, die aber daran interessiert sind und auch bereit sind, dafür entsprechende Anstrengungen (Fortbildung usw.) zu investieren;
3. die (wahrscheinlich größte) Gruppe derjenigen, die sagen, sie wollen sich nur auf die Lehre konzentrieren, sie sind an Forschung nicht interessiert.

Für die letzte Gruppe braucht man nicht über Lehrpflichtermäßigungen nachdenken. Für die ersten beiden aber sehr wohl. Dabei bin ich absolut der Meinung, dass auch in der ersten Grup-

pe noch qualifikatorischen Nachbesserungsmaßnahmen notwendig und sinnvoll sind, z.B. in Form von Forschungssemestern o.Ä. Denn was ich weiter oben über die eingeschränkte Qualifikation der HumanwissenschafterInnen gesagt habe, trifft natürlich auch für diese Gruppe zu.

Und ich gehe noch einen Schritt weiter. Ich halte die oben von mir beschriebene und immer noch gültige Rekrutierungsmaxime – erst die Praxis, dann die wissenschaftliche Qualifikation – für hinfällig bzw. für hinderlich für die notwendige wissenschaftliche Neuorientierung. Ich fordere vielmehr junge, natürlich mit Schule und Bildung befasste, WissenschafterInnen aus dem Universitätsbereich als Verstärkung für den Wissenschaftsbetrieb an den zu schaffenden Hochschulen. Ich weise all jene darauf hin, die den Bereich Forschung im AStG schon wieder mit dem Präfix „berufsfeldbezogen" zu „entschärfen" versucht haben – sozusagen Forschung mit beschränktem Horizont? – , dass die wichtigsten wissenschaftlichen Arbeiten der letzten Jahre, jene Arbeiten, die wirklich zur Durchleuchtung und Weiterentwicklung des Schulwesens in Österreich beigetragen haben, vorrangig von Universitätsangehörigen verfasst worden sind, die meines Wissens nie als LehrerInnen tätig gewesen sind. Die Wirksamkeit von wissenschaftlichen Arbeiten kann durch wie immer geartete „Praxis-Klauseln" weder gesteuert, noch befördert, noch sichergestellt werden. Im Gegenteil! Aber dazu geben die Überlegungen von Jürgen Oelkers (in diesem Schulheft) viel genauer Auskunft.

Wenn ich also eine wissenschaftliche (Neu)Orientierung für die PflichtschullehrerInnenausbildung fordere, so fordere ich nicht mehr und nicht weniger als eine **inhaltliche „Neukonstitution"** derselben. Diesen Ausdruck verwendet auch die PEK, und er soll in meiner Argumentation dafür stehen, dass es mit einer bloßen Ergänzung oder Erweiterung oder allfälligen Kürzung des Bestehenden nicht getan ist. Es geht um eine neue Qualität, und diese neue Qualität weist sich in erster Linie in einem Bereich aus, der bisher – eben nicht zufällig! – an den Pädagogischen Akademien marginal war, und das ist die Forschung. Die einschlägigen Vorschläge der PEK – Implementation bei der Institution, Forschungsberichte zur Rechenschaftslegung, Publikationspflicht, Einrichtung eines entsprechenden Forschungsförderungsfonds usw. – scheinen mir dabei alle zielführend.

Dabei soll als letztes, sozusagen pädagogisches Argument noch genannt werden, dass Forschung in Zeiten der „Wissensgesellschaft" eine zunehmend größere Bedeutung bekommt, immer weitere Bereiche der gesellschaftlichen Produktion und Reproduktion werden wissenschafts- und forschungsförmig abgewickelt. Nicht zufällig werden heute auch schon Elemente des Lernbetriebs in der Volksschule als „forschendes Lernen" etikettiert. Damit ist aber auch evident, dass Forschung ein sichtbares Element des Lernbetriebs in der LehrerInnenbildung sein muss. Für die Studierenden heißt das nicht mehr und nicht weniger, als dass dem „Studieren" jetzt endlich Raum gegeben wird, dass mehr Eigenverantwortlichkeit und Wahlmöglichkeiten implementiert werden. Gleichzeitig bedeutet forschendes Lernen an der Pädagogischen Hochschule aber auch, dass das Anspruchsniveau und die Bearbeitungstiefe zweifellos steigen werden.

Diplomstudium zum Lehramt an Hauptschulen 2002–2005

Verpflichtende Lehrveranstaltungen

	Std.	1.Sem.	2.Sem.	3.Sem.	4.Sem.	5.Sem.	6.Sem.	positive Beurteilungen	CREDITS
Humanwissenschaften									
Religionspädagogik*	6	2	1	1	2			3-4	5-6,5
Erziehungswissenschaft	5	1	2	1	1			3-4	5-6,5
Unterrichtswissenschaft	5	2	1	1	1			3-4	5-6,5
Pädagogische Psychologie	5	2	1	1	1			3-4	5-6,5
Pädagogische Soziologie	5	2	1	1	1			3-4	5-6,5
Sonderpädagogik	5		2	2	1			3-4	5-6,5
Schulrecht	2					1	1	1-2	2-3
Politische Bildung	2					1	1	1-2	2-3
Projekte	4					2	2	2	3-4
Summe	**39**	**9**	**8**	**7**	**7**	**4**	**4**	**25**	**40,5**
Fachwissenschaft und Fachdidaktik									
Fach 1	**40**	**6-8**	**6-8**	**6-8**	**6-8**	**5-7**	**5-7**	**30-35**	
Deutsch	40	8	8	6	6	6	6	30-35	41,5
Englisch	40	8	7	6	7	6	6	30-35	41,5
Mathematik	40	8	8	7	7	5	5	30-35	41,5
Fach 2	**40**	**6-8**	**6-8**	**6-8**	**6-8**	**5-7**	**5-7**	**30-35**	
Bewegung und Sport	40	8	8	7	6	6	5	30-35	41,5
Bildnerische Erziehung	40	7	7	7	7	6	6	30-35	41,5
Biologie und Umweltkunde	40	7	7	7	7	6	6	30-35	41,5
Hauswirtschaft	40	7	8	7	7	6	5	30-35	41,5
Geografie u. Wirtschaftskunde	40	8	8	7	7	5	5	30-35	41,5
Geschichte und Sozialkunde	40	7	7	7	7	6	6	30-35	41,5
Musik	40	6	7	7	8	7	5	30-35	41,5
Physik und Chemie	40	7	7	7	7	6	6	30-35	41,5
Technisches Werken	40	7	8	8	7	5	5	30-35	41,5
Textiles Werken	40	8	8	7	7	5	5	30-35	41,5
Summe	**80**	**12-16**	**12-16**	**12-16**	**12-16**	**10-14**	**10-14**	**65**	**83**
Ergänzende Studien									
Fächerübergr. Schwerpunkte	4					3	1	4	4-6
Berufsorientierung	1					1		1	1
Angew. Informationstechnologien	3	1	1	1				2	3-5
Persönlichkeitsentwicklung	4	1	1	1	1				2
Sprecherziehung	1			1					0,5
Einführung in das wissens. Arbeiten	1	1						1	1
Diplomand/innenseminar	3				1	1	1	2	2,5
Summe	**17**	**3**	**2**	**3**	**1**	**6**	**2**	**10**	**17,5**
Schulpraktische Studien	**28**	**5**	**5**	**5**	**5**	**4**	**4**	**25**	**29**
Gesamtsumme	**164**	**29-33**	**27-31**	**27-31**	**26-30**	**23-27**	**20-24**	**125**	**180**

(Pädagogische Akademie des Bundes, Wien)

Diplomstudium zum Lehramt an Volksschulen 2002–2005

Verpflichtende Lehrveranstaltungen

		Gemeinsames Studium SO+VS				VS-Studium			
	Std.	1.Sem.	2.Sem.	3.Sem.	4.Sem.	5.Sem.	6.Sem.	positive Beurteilungen	CREDITS
Humanwissenschaften									
Religionspädagogik*	6	2	1	1	2			3-4	5-6,5
Erziehungswissenschaft	5	1	2	1	1			3-4	5-6,5
Unterrichtswissenschaft	5	2	1	1	1			3-4	5-6,5
Pädagogische Psychologie	5	2	1	1	1			3-4	5-6,5
Pädagogische Soziologie	5	2	1	1	1			3-4	5-6,5
Sonderpädagogik	5		2	2	1			3-4	5-6,5
Schulrecht	2					1	1	1-2	2-3
Politische Bildung	2					1	1	1-2	2-3
Projekte	4					2	2	2	3-4
Summe	**39**	**9**	**8**	**7**	**7**	**4**	**4**	**25**	**40,5**
Fachwissenschaft und Fachdidaktik									
Sachunterricht	5	1	1	1	1	1		4	5,5
Deutsch	5	2	1	1	1			4	5,5
Mathematik	5	2	1	1	1			4	5,5
Lebende Fremdsprache - Englisch	8	1	2	1	1	2	1	7	8
Sprachheilkunde	3				1	1	1	3	3
Bewegungserziehung	7	2	2	1	1	1		5	8
Bildnerische Erziehung	5	2	2	1				4	5
Technisches Werken	4	1	1	1	1			4	4
Textiles Werken	4	1	1	1	1			4	4
Musikerziehung	5	1	1	1	1	1		4	5,5
Chorgesang	1					1		1	1
Rhythmik	2			1	1			1	2
Spielmusik	1	1						1	1
Stimmbildung	1				1			1	1
Instrumentalmusikerziehung	4	1	1	1	1			4	4
Projekte	4					2	2	4	4
Therapeutisch-funktionelle Übungen	2		1	1				2	2
Summe	**66**	**15**	**14**	**12**	**12**	**9**	**4**	**57**	**69**
Alternative Schwerpunktstudien									
Schwerpunkt 1 (BE, BW, ME, WT, WX)	7			1	2	2	2	4	7
Schwerpunkt 2 (BE, BW, ME, WT, WX)	7			1	2	2	2	4	7
Summe	**14**			**2**	**4**	**4**	**4**	**8**	14
Summe Fachwissens. u. Fachdidaktik	**80**	**15**	**15**	**14**	**16**	**12**	**8**	**65**	**83**
Ergänzende Studien									
Fächerübergreifende Schwerpunkte	4					3	1	4	4-6
Schuleingangsphase	1			1				1	1
Angewandte Informationstechnologien	3	1	1	1				2	3-5
Persönlichkeitsentwicklung	4	1	1	1	1				2
Sprecherziehung	1			1					0,5
Einführung in das wissensch. Arbeiten	1	1						1	1
Diplomand/innenseminar	3				1	1	1	2	2,5
Summe	**17**	**3**	**2**	**4**	**1**	**5**	**2**	**10**	**17,5**
Schulpraktische Studien	**28**	**5**	**5**	**5**	**5**	**4**	**4**	**25**	**29**
Gesamtsumme	**164**	**32**	**30**	**30**	**30**	**24**	**18**	**125**	**180**

(Pädagogische Akademie des Bundes, Wien)

Diplomstudium zum Lehramt an Sonderschulen **2002–2005**

Verpflichtende Lehrveranstaltungen

		Gemeinsames Studium SO+VS				SO-Studium		positive Beurteilungen	CREDITS
	Std.	1.Sem.	2.Sem.	3.Sem.	4.Sem.	5.Sem.	6.Sem.		
Humanwissenschaften									
Religionspädagogik *	6	2	1	1	2			3-4	5-6,5
Erziehungswissenschaft	5	1	2	1	1			3-4	5-6,5
Unterrichtswissenschaft	5	2	1	1	1			3-4	5-6,5
Pädagogische Psychologie	5	2	1	1	1			3-4	5-6,5
Pädagogische Soziologie	5	2	1	1	1			3-4	5-6,5
Sonderpädagogik	7		2	2	1	1	1	4-5	6-7,5
Lernbehindertenpädagogik	2					1	1	2	2-3
Schulrecht	2					1	1	1-2	2-3
Politische Bildung	2					1	1	1-2	2-3
Summe	**39**	**9**	**8**	**7**	**7**	**4**	**4**	**25**	**40,5**
Fachwissenschaft und Fachdidaktik									
Sachunterricht	6	1	1	1	1	1	1	5	7
Deutsch	6	2	1	1	1	1		5	6,5
Mathematik	6	2	1	1	1	1		5	6,5
Lebende Fremdsprache – Englisch	6	1	2	1	1	1		4	6
Sprachheilkunde	4				1	1	2	4	4
Bewegungserziehung	6	2	2	1	1			4	6,5
Bildnerische Erziehung	5	2	2	1				4	5
Technisches Werken	5	1	1	1	1	1		4	5
Textiles Werken	5	1	1	1	1	1		4	5
Musikerziehung	5	1	1	1	1	1		4	5,5
Rhythmik	2			1	1			1	2
Spielmusik	1	1						1	1
Stimmbildung	1				1			1	1
Instrumentalmusikerziehung	4	1	1	1	1			4	4
Projekte	4					2	2	4	4
Therapeutisch-funktionelle Übungen	4		1	1		2		3	4
Summe	**70**	**15**	**14**	**12**	**12**	**12**	***5***	**57**	73
Alternative Schwerpunktstudien									
Schwerpunkt 1 (BE, BW, ME, WT, WX)	5			1	2	1	1	4	5
Schwerpunkt 2 (BE, BW, ME, WT, WX)	5			1	2	1	1	4	5
Summe	**10**			**2**	**4**	**2**	**2**	**8**	10
Summe Fachwissens. u. Fachdidaktik	**80**	**15**	**15**	**14**	**16**	**14**	**6**	**65**	83
Ergänzende Studien									
Fächerübergreifende Schwerpunkte	4					3	1	4	4-6
Schuleingangsphase	1			1				1	1
Angewandte Informationstechnologien	3	1	1	1				2	3-5
Persönlichkeitsentwicklung	4	1	1	1	1				2
Sprecherziehung	1			1					0,5
Einführung in das wissensch. Arbeiten	1	1						1	1
Diplomand/innenseminar	3				1	1	1	2	2,5
Summe	**17**	**3**	**2**	**4**	**1**	**5**	**2**	**10**	**17,5**
Schulpraktische Studien	**28**	**5**	**5**	**5**	**5**	**4**	**4**	**25**	**29**
Gesamtsumme	**164**	**32**	**30**	**30**	**30**	**26**	**16**	**125**	**180**

(Pädagogische Akademie des Bundes, Wien)

Angelika Paseka

„Viel heiße Luft und nix Konkretes"

Die Pflichtschullehrer/innenausbildung aus der Sicht von Absolvent/innen

Gleich vorweg: Der vorliegende Artikel hat nicht den Anspruch eine Evaluierung der gesamten Lehrer/innenausbildung in Österreich vorzunehmen. Die folgenden Ausführungen stellen eine erste Zusammenfassung von Interviews mit Studierenden an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien dar, die im Rahmen eines mehrjährigen Forschungsprojektes durchgeführt wurden[1], und beziehen sich daher nur auf die Volks-, Haupt- und Sonderschullehrer/innenausbildung. Außerdem beziehe ich die Ergebnisse der repräsentativen Erhebung von Mayerhofer & Mayr (1996) mit ein.

Ziel ist es erstens nachzuschlagen, mit welchen Konzepten diese Pflichtschullehrer/innenausbildung vor der aktuellen Reformetappe, deren Beginn mit dem AStG 1999 zu datieren ist, angetreten ist; zweitens, Absolvent/innen zu Wort kommen zu lassen und wie sie die Qualität ihrer Ausbildung einschätzen; drittens daraus Schlussfolgerungen und Gedanken zur derzeitigen Debatte um die Reform der Lehrer/innenausbildung abzuleiten.

1 Im Rahmen eines Forschungsprojekts zur beruflichen Sozialisation von Lehrer/innen, das vom bm:bwk finanziert wird, wurden 16 Studierende der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien am Ende der Ausbildung und nach einem Jahr Berufstätigkeit mit Hilfe eines halbstrukturierten Interviewleitfadens befragt. Der Schwerpunkt der Auswertung liegt bei den subjektiven Konstruktionen der Befragten zum Berufsbild „Lehrer/in". Für den vorliegenden Artikel wurde ausschließlich der Fragenblock über die Ausbildungszeit herangezogen und deskriptiv ausgewertet. Das gesamte Forschungsprojekt wird erst im Herbst 2003 abgeschlossen sein.

1. Über das Konzept der Pflichtschullehrer/innenausbildung in Österreich

Zur Erinnerung: Mit dem SchOG 1962 wurden die bis dahin existierenden Lehrer/innenbildungsanstalten (LBA) abgeschafft und als Kompromiss zwischen der ÖVP und der SPÖ die „Pädagogischen Akademien" gegründet, mit denen eine „seminaristische Ausbildungskonzeption" durch eine „postsekundäre Form" (Buchberger, Rieder & Riedl 1987, S. 12) abgelöst wurde. De facto waren diese ursprünglich für eine zweijährige Volksschullehrer/innenausbildung konzipierten PÄDAKs auf Matura-Niveau angehobene LBAs, die mit universitären Elementen (z.B. Humanwissenschaften) angereichert wurden. Im Zuge der weiteren Entwicklung wurden sechssemestrige Studiengänge für das Lehramt an Haupt- und Sonderschulen eingerichtet und schließlich auch die Volksschullehrer/innenausbildung auf sechs Semester verlängert.

Um diesen Entwicklungen Rechnung zu tragen, wurden ein neues Studienkonzept entwickelt und neue Lehrpläne verfasst um „Akzente zu setzen, die eine Neuorientierung und Weiterentwicklung der Lehrerbildung bewirken können" (ebda, S. 15). Das gegenwärtige Studienkonzept basiert auf vier Säulen, denen jedoch – gemessen an den angebotenen Veranstaltungen und Semesterwochenstunden – eine ungleiche Gewichtung zukommt: Fachwissenschaften/-didaktiken bzw. Grundschuldidaktiken (80 Semesterwochenstunden), Humanwissenschaften (39), Schulpraktische Studien (28) und Ergänzende Studien (17).

Hier ein Blick zurück auf die damaligen Vorstellungen und Visionen anhand einiger relevanter Kernaussagen aus dem Lehrplankommentar (Buchberger, Rieder & Riedl 1987):

Dort wird als Zielstellung eine professionelle, wissenschaftsorientierte Ausbildung genannt, die auf „eine wechselseitige Durchdringung von berufswissenschaftlichen und –praktischen Studienangeboten ausgelegt ist" (ebda, S. 22). An anderer Stelle wird es in Anlehnung an Roth (1985) noch schärfer formuliert: „Eine Lehrerausbildung, welche die Integration von Erziehungswissenschaften, Fachdidaktik und Fachwissenschaften und vor allem berufspraktischer Studien nicht inhaltlich und studienorganisatorisch verbindlich sichert, kann nicht den Anspruch erheben, effektive Lehrerbildung zu sein" (ebda, S. 33).

Die Autoren weisen in ihrem Kommentar darauf hin, dass Lernen an den Prinzipien der Berufs-, Handlungs-, Wissenschafts- und Persönlichkeitsorientierung ausgerichtet sein soll (vgl. ebda, S. 14). Was das genauer heißen könnte, wird an mehreren Stellen ersichtlich:

Zielperspektive der Ausbildung ist theoriegeleitetes bzw. –orientiertes Handeln „in einem breit definierten beruflichen Handlungsraum in Eigenständigkeit und Selbstverantwortung" (ebda, S 21). Zur Gewährleistung von Eigenständigkeit und Selbstverantwortung wird gefordert, dass Lernen nicht nur produktorientiert erfolgen, sondern vermehrt durch forschendes Lernen ersetzt werden soll. Als Ausgangspunkt des Lernens werden weiters subjektive Sozialisationserfahrungen und Konzepte von Schule, Unterricht und Lehrer/in-Sein vorgeschlagen, sodass die Studierenden auf Basis der je eigenen Ressourcen und in Auseinandersetzung mit unterschiedlichen theoretischen Konzepten an der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit eigenverantwortlich arbeiten können (ebda, S. 25).

Im Hinblick auf die berufspraktischen Qualifikationen und die Didaktiken wird darauf verwiesen, dass das „einseitige Modell der Meisterlehre" zugunsten eines auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse fundierten, geplanten, realisierten, reflektierten und verantworteten beruflichen Handelns aufzugeben ist (vgl. ebda, S. 19).

Die oben genannten Prinzipien setzen auch qualifizierte Lehrende voraus: „Gefragt sind weder Klempner noch Schwätzer – Monokulturen, sei es des Könnens ohne wissenschaftliche Fundierung, eines Wissens ohne Integration und Handlungskompetenz oder der ‚Gesinnung' ohne Fertigkeiten zur Vermittlung, erscheinen inadäquat" (ebda, S. 28).

Das, was einem solchen – auch heute geradezu noch revolutionär klingenden – Verständnis entgegensteht (und darauf wurde bereits 1987 hingewiesen) ist die viel zu hohe Stundenzahl. Dieses Defizit wurde auch durch das AStG 1999 nicht behoben, sondern blockiert noch heute weitreichendere Reformbestrebungen. Davon abgesehen waren die formulierten Vorstellungen von ei-

ner neuen Lehrer/innenbildung sehr mutig, deutlich konträr zum bisherigen Verständnis und viele weitere Entwürfe vorwegnehmend.

2. Der Ist-Zustand aus der Sicht von Absolvent/innen

Im Rahmen der beruflichen Sozialisation nimmt die Ausbildungszeit einen wichtigen Stellenwert ein. Hier werden für den zukünftigen Beruf relevante Inhalte vermittelt, hier werden Einstellungen und Verhaltensweisen grundgelegt und zukünftige berufliche Weiterentwicklungen angebahnt – oder zumindest sollte dies alles geschehen. Wie zufrieden sind nun Studierenden bzw. Absolvent/innen von Pädagogischen Akademien? Zwei konzeptuell sehr unterschiedliche Untersuchungen geben Antwort.

Eine schriftlichen Befragung von etwa 1200 Studierenden an sieben Pädagogischen Akademien zur Studien(un)zufriedenheit mit Hilfe von fünfstufigen Rating-Skalen ergab folgendes Resultat (vgl. Mayrhofer & Mayr 1996): Die durchschnittliche Zufriedenheit der Studierenden mit der Ausbildung muss in Summe als „mäßig" bezeichnet werden, und dies gilt v.a. für die Studienbedingungen, die Studienanforderungen, die Lehrinhalte, die methodische Gestaltung von Seminaren und Vorlesungen sowie die Möglichkeit seine speziellen Fähigkeiten einzusetzen und weiter zu entwickeln. Mit den Kontakten zu den Kolleg/innen sind die Befragten hingegen mehrheitlich zufrieden.

Doch was bedeutet diese Einschätzung im Detail? Was genau macht die Studierenden zufrieden, was unzufrieden? Antworten geben Ergebnisse aus einem mehrjährigen Forschungsprojekt, in dessen Rahmen die Autorin 16 Absolvent/innen einer Pädagogischen Akademie interviewte (siehe Fußnote 1). Für die hier präsentierten Ergebnisse werden nur jene Passagen der Interviews herangezogen, die folgende Fragen beantworten sollen:

1. Welche Erwartungen hatten die Studierende vor Studienbeginn an die Ausbildung?
2. Was ist aus den Erwartungen geworden?
3. Welches Resümee ziehen sie aus drei Jahren Studium an der Pädagogischen Akademie?

2.1. Erwartungen an die Ausbildung an der Pädagogischen Akademie vor Studienbeginn

In den Erwartungen der Studierenden fokussieren sich einerseits persönliche Vorstellungen, andererseits auch das diffus vorhandene Wissen um die Ausbildungseinrichtung „Pädagogische Akademie". Die Antworten lassen sich drei Themenbereichen zuordnen: Erwartungen hinsichtlich der angebotenen Inhalte, der Organisation und im Hinblick auf die eigene Person.

Inhaltliche Erwartungen

Hier wird – allerdings recht vage – eine fachliche Ausbildung erwartet und dann insofern konkretisiert, dass darunter offensichtlich die zu lehrenden Inhalte verstanden werden. Deutlich davon unterschieden werden die dazu notwendige Didaktik und Methoden, denn diese beiden Bereiche werden immer zusätzlich, an zweiter Stelle erwähnt.

„Ich hab mir eine, eine fundierte auch fachliche Ausbildung erwartet. [...] Also erwartet hab ich mir jetzt – eben die fachliche Ausbildung und wie bringe ich's den Kinder bei. [...] Wie man eben didaktisch eine Stunde aufbereitet und wie man Kindern etwas, etwas näher bringt." (HS/m)

Diese Wege sollen jedoch nicht in abstrakter, theoretischer Form, sondern im Sinne von Rezepten vermittelt werden: „Also ich hab mir gedacht, da lernst Punkt, Punkt, Punkt und so rennt des ab irgendwie. Nach einem Schema F kann man dann irgendwie unterrichten." Eine Studentin spricht dezidiert vom „Unterrichtshandwerk", das sie hier lernen möchte.

Das in der Ausbildung vermittelte Wissen sollte im zukünftigen Beruf verwertbar und direkt umsetzbar sein. In fast allen Interviews werden daher auch Erwartungen hinsichtlich der „Praxis" formuliert, die als wichtiger Teil der Ausbildung – offensichtlich schon vor Beginn – wahrgenommen wird.

Eine einzige Studentin geht über diese Vorstellung hinaus und hätte sich mehr Raum für Experimente und pädagogische Visionen erwartet: „Ich hatte so utopische Vorstellungen ahm wie das sein wird, wenn man, wenn ma unter lauter Lehramtsstudenten is, die dann irgendwie dann so Ideologien aufbauen für eine Zukunftsschule [...] dass ma da an Neuem arbeiten kann [...] dass viel mehr auf einer Entwicklungsebene passiert

[...] in die Richtung, wie arbeitet man mit Kindern, wie soll Schule sein und so."

Erwartungen an die Organisation

Die Pädagogische Akademie wird von einigen als „Mittelding" zwischen Schule und Universität mit Seminaren und Vorlesungen wahrgenommen, andere erwarten sich von vornherein eher einen reinen Schulbetrieb. Einige, die Universitätserfahrung haben, sahen gerade darin einen großen Vorteil: Die Anonymität würde durch solche schulische Strukturen aufgehoben und dadurch ein persönlicheres Klima entstehen, dass man eben nicht „nur noch eine Nummer is", – ein Faktum, das sogar explizit als (zusätzliche) Motivation genannt wird: „und deswegen bin ich dann auch hergangen." Andere verbanden damit jedoch von Anfang an keine positiven Assoziationen: Sie haben gehört, dass die Ausbildung, weil als „Präsenzstudium" organisiert, sehr zeitintensiv werden wird.

Über den Schwierigkeitsgrad der Ausbildung herrscht je nach Vorkenntnissen und Vorerfahrungen keine einheitliche Meinung. Einige erwarten sich, „dass ich da amal irre viel lernen wer", andere vermuten, dass „das Studium nicht allzu schwierig werden wird", „dass es sehr zeitintensiv is, aber net unbedingt lernintensiv". Interessantes Detail: Ängste werden ausschließlich von den Studentinnen artikuliert, während die Studenten, auch wenn sie ähnliche Bildungslaufbahnen haben, eher die Leichtigkeit des Studiums hervorheben (dies deckt sich mit den Ergebnissen einer quantitativen Untersuchung von Urban 1996).

Erwartungen die eigene Person betreffend

Die Studierenden erwarten sich, dass sie die Ausbildungsinstitution „einfach kompetent" verlassen und dann ein „richtiger Lehrer" sein werden, manche erhoffen sich einen Gewinn für sich selbst: dass sich ihre Persönlichkeit verändert, dass sie einen neuen Zugang zur Musik finden werden oder einfach „wieder was zu machen, was mich irgendwie weiterbildet. [...] So eine Herausforderung zu finden, dass ich da jetzt irgendwo wieder ganz, ganz neue Dinge kennen lern" (VS/w).

Die in den Interviews formulierten Erwartungen sind diffus, die Äußerungen dokumentieren jedoch bereits in Ansätzen grundsätzliche Probleme der Lehrberufs: Als „fachliches" Wissen werden primär die Inhalte verstanden, während das Unterrichten, also das Wie der Vermittlung, die Methodik und Didaktik, im Sinne eines „Handwerks" interpretiert wird, das sich mit Hilfe von Rezepten und Handlungsanleitungen erlernen lässt.

Die Ausbildungsinstitution ist zwar eine tertiäre Bildungseinrichtung, hat jedoch das Image eher einer Schule zu ähneln, die die Studierenden in vorgegebene Bahnen lenkt. Die Ausbildung gilt als sehr zeitintensiv, jedoch vom Lernstoff leicht bewältigbar. Lernprobleme befürchten nur wenige. Aber: Will man Lehrer/in werden, „musst du da einfach durch" (VS/w).

2.2. Ausbildungsrealitäten aus der Sicht der Studierenden

Die dreijährige Ausbildung an der Pädagogischen Akademie wird von den Studierenden in Abhängigkeit von der bisherigen Bildungslaufbahn und den Erwartungen an das Studium unterschiedlich wahrgenommen, d.h. es gibt – vom jeweiligen subjektiven Standpunkt aus betrachtet – mehrere Ausbildungsrealitäten. Folgende drei Betrachtungsebenen kristallisierten sich schließlich heraus:

1. Systemebene: die organisatorischen Rahmenbedingungen
2. Inhaltsebene: die Qualität der Ausbildung
3. Subjektebene: Ich und die anderen Studierenden

1. Systemebene: die organisatorische Rahmenbedingungen

Kritisiert werden die *Anwesenheitsverpflichtung* als „Zwangsbeglückung" in Kombination mit dem Anspruch an ein „Selbststudium", was als unvereinbar und das persönliche Zeitbudget sehr belastend empfunden wird und als Verunmöglichung der Übernahme jeglicher Eigenverantwortung und Selbständigkeit. „Diese Anwesenheit hier stört mich sehr, weil man uns, ich hab irgendwie den Eindruck, man nimmt dem Studenten die Eigenverantwortung dadurch ab" (HS/w). Und schließlich wird die Sinnhaftigkeit der Anwesenheitsverpflichtung in Frage gestellt, wenn inhaltlich nichts oder zu wenig passiert. So wird die „Stoffdichte" teilweise als sehr gering bezeichnet, und ein Student mit mehreren Jahren Berufserfahrung meint: „Du musst anwesend

sein, dann bist da, und es passiert eigentlich net viel" (HS/m). Der *schulische Betrieb* mit seinen fixen Vorgaben und Einteilungen und die vielen kleinen Prüfungen werden am Studienanfang noch teilweise als angenehm erlebt, mit der Dauer des Studiums werden diese jedoch zunehmend als beengend und einschränkend wahrgenommen. Dort, wo Wahlmöglichkeiten angeboten werden, entpuppen sich diese – aus der Sicht der Student/innen – jedoch meist als Illusion: Sie gaukeln etwas vor, was dann nicht halten kann. Zusätzlich schränken die Anmeldemodi die Wahlfreiheit ein.

2. Inhaltsebene: zur Qualität der Ausbildung
Die Vielzahl an Äußerungen ließ sich nach drei Gesichtspunkten ordnen: Aussagen zu den Lehrveranstaltungen im allgemeinen, den Professor/innen und den Schulpraktischen Studien.

(1) Lehrveranstaltungen
Gleich vorweg: Die Qualität der Lehrveranstaltungen wird – mit wenigen Ausnahmen – heftig kritisiert. Kritikpunkte sind:

- Die *Seminardidaktik*: Seminare werden methodisch oft als Lehrvortrag gestaltet, sei es durch die Professor/innen, indem diese die Seminare wie Vorlesungen abgehalten werden und damit eine aktive Mitarbeit ausschließen, sei es durch die Studierenden selbst, weil diese dazu verpflichtet werden fast ausschließlich Referate zu halten. Zum Teil finden zwar Zwiegespräche zwischen den Vortragenden und einzelnen Student/innen statt, die anderen haben jedoch keine Gelegenheit daran teilzunehmen. Zusätzlich fehlt es an Transparenz sowohl bezogen auf den Aufbau als auch die Anforderungen für den Erwerb einer Note.
- Die *Seminarinhalte*: In den meisten Seminaren wird der wissenschaftliche Anspruch vermisst und kritisiert, dass die dargebotenen Inhalte z.T. nur einen geringen Neuigkeitswert besitzen, weil zumindest teilweise ausschließlich Nachlesbares bzw. Bekanntes wiedergegeben wird. „Bei manchen Gegenständen hab ich die Inhalte als sehr gut empfunden, und bei manchen Sachen hab ich die Inhalte als solche gar nicht erkannt, also da hab ich mir echt gedacht, was erzählen's uns denn da? Des war a so ein Geschwafel um nichts herum, wo i dann wirklich nach einer Stund rausgegangen bin und mir dacht hab, was war des jetzt? Aber des hängt, glaub ich, sehr vom Professor oder von der Professorin ab, wie die das halt bringen" (VS/m).

Der „Gewinn" hinsichtlich Inhalte und Methoden wird als gering eingeschätzt. „Also der Stoff, den ich hier in sechs Semestern gelernt habe, hätt ich ja in zwei Monate lernen können" (HS/w).

Hinsichtlich der konkreten, praktischen Umsetzung und der Anwendungsmöglichkeiten im späteren Beruf werden große Defizite wahrgenommen: „Also ich hätt mir erwartet, dass in Seminaren schon mehr kommt. Und was jetzt die Didaktiken betrifft, das is einfach – fühl ich mich teilweise nicht fähig ahm mich in eine Klasse zu stellen und und in diesem Fach konkret jetzt die Kinder von der 1. bis 4. zu führen. [...] Aber ich weiß jetzt also, ich soll das Leben in die Schule holen und ich soll ja differenzieren. Genau, ich mein, das, das is mir irgendwo eh klar, aber wie das dann ablaufen soll, das ist dann unklar [...] Wenn ich ma vorstell, ich hab einige Problemkinder in Deutsch in der Klasse oder so, dann wüsste ich zum Teil vielleicht nicht, was ich mit ihnen mach" (VS/w).

- Die *mangelnde Abstimmung der Inhalte*: Es entsteht der Eindruck, dass sich eine Vielzahl der Themen, die im Rahmen der Lehrveranstaltungen von den Professor/innen eingebracht werden, immer wieder wiederholt, während andere – den Studierenden offensichtlich wichtigere Aspekte – zu kurz kommen: „In den ersten zwei Semestern war alles relativ neu. Da war alles interessant und hat alles irgendwie etwa gebracht und dann wird alles immer wieder wiederholt und wiederholt und dann ist es eigentlich nicht mehr – interessant, dann ist es nur mehr etwas Altes, was man eh schon weiß" (VS/w).
- *Theorielastigkeit*, Anhäufung von Fachbegriffen und mangelnde Praxisorientierung: Theorielastigkeit lässt sich im Sinne der Aussagen als „nicht unmittelbar anwendbar" interpretieren. Offensichtlich gelingt es nicht, die Notwendigkeit einer pädagogischen und unterrichtsrelevanten Fachsprache und von theoretischen Konzepten für die Reflexion im Sinne

einer professionellen Auseinandersetzung mit Schule und Unterricht zu vermitteln. Fachausdrücke werden als „wunderbare Wortschatzerweiterung" bezeichnet, denen jede unterrichtspraktische Relevanz abgesprochen wird, und die für das „eigentliche Berufsleben" „irrelevant" sind.

(2) Professor/innen

Die Kompetenz der Lehrenden an der Pädagogischen Akademie wird heftig angezweifelt, obgleich immer wieder darauf hingewiesen wird, dass die Aussagen nicht für alle zutreffend sind. Nur eine einzige Äußerung (von 39 gefundenen Textstellen) drückt Wertschätzung aus. Kritikpunkte sind:

- *Mangelnde Fachkompetenz* mancher Professor/innen, d.h. die Lehrenden werden teilweise als zu wenig kompetent wahrgenommen („fachlich war da nix"). Konkret wird beklagt, dass zu wenig Inhalte geboten werden: „Weil es Lehrer an der PÄDAK gibt, die zwei Gedanken von sich geben, in der ersten Stunde, und die das ganze Semester hindurch vertreten. Und es kommt nichts Neues" (VS/m). Manche Lehrende seien nicht auf dem neuesten Stand (betreffend Fakten, methodischer Konzepte, Literatur), andere zeigen kein Engagement, Freude oder Interesse an ihrem eigenen Fach. Es entsteht der Eindruck, dass sich einige offensichtlich nicht vorbereiten und daher wenig zu bieten haben bzw. die Studierenden ihre Arbeit machen lassen, indem sie ausschließlich Referate vergeben: „Da waren wirklich Leute, die haben sich einfach überhaupt nix antan, dass sie irgendwas organisieren oder irgendwas bereitstellen, sondern die haben einfach uns was lesen lassen und das ganze Semester referieren lassen. Und wir ham nix davon ghabt, weil jeder hat sein Referat da runter geratscht, und da is auch kein Feedback kommen. Der is hinten gsessen und hat was Anderes geschrieben" (HS/w).
- Einigen Professor/innen wird *mangelnde Lehrkompetenz* vorgeworfen: Die Seminargestaltung entspricht teilweise nicht einmal den von den Studierenden im Rahmen der Schulpraktischen Studien verlangten Anforderungen.
- Die Studierenden kritisieren weiters das *niedrige Niveau von Prüfungen* und ihre geringe Ernsthaftigkeit. Dadurch werden die Noten weder als gerecht empfunden, noch ist deren Sinnhaftigkeit erkennbar. Andere haben sich die Prüfungen „spektakulärer" vorgestellt und ernsthaft gelernt, fühlen sich aber durch solche Erfahrungen in ihrer Leistungsbereitschaft und ihrem Wunsch nach Demonstration ihres Könnens nicht ernst genommen.
  Kritisch wird angemerkt, dass durch einen solchen geringen Leistungsanspruch der Wert der Ausbildung insgesamt gemindert wird: „Auf der PÄDAK ist das allgemeine Niveau so niedrig, dass man mit sehr wenig Leistung durchkommt. Dadurch wird man dann auch verführt sehr wenig Leistung zu bringen, und wenn alle wenig Leistung bringen, dann erwartet der Vortragende auch wenig Leistung, lässt die Leute durch und wenn das viele Vortragende machen, dann sind fast alle gezwungen in diesem System mitzumachen. Und das haut dann alles zusammen" (HS/m).
- Manche fühlen sich durch Professor/innen nicht ausreichend betreut, z.B. im Rahmen der Schulpraxis oder weil sie in ihren Sprechstunden nicht erreichbar sind. Z.T. gibt es aber auch Lob für menschliches Verhalten in schwierigen Situationen (wenn z.B. andere Lehrveranstaltungen besucht werden können, um die Versorgung der eigenen Kinder zu ermöglichen).

(3) Schulpraktische Studien

Dieser Bereich der Ausbildung wird – mit wenigen Einschränkungen – positiv wahrgenommen. Folgende Gründe werden in den Interviews genannt:

- Es war zwar viel Arbeit und Vorbereitung, aber die Mühe hat sich gelohnt, weil die eigenen Anstrengungen ernst genommen wurden – von den Kindern und den Besuchsschullehrer/innen, d.h. es gab zwar nicht nur Lob, sondern auch Kritik, aber großteils in annehmbarer Form, sodass darauf entsprechend reagiert werden konnte. Allerdings wird teilweise negativ bemerkt, dass die Praxislehrer/innen nur dann zufrieden waren, wenn man genau nach ihren Vorstellungen unterrichtet hat. In der Schulpraxis war es möglich sich selbst zu beweisen, dass die richtige Berufswahlentscheidung ge-

troffen wurde, v.a. die Blockpraxis hat hier zur Klärung beigetragen.

- In der Schulpraxis wird „Nützliches" gelernt, d.h. „wie man halt eine Stundenvorbereitung schreibt, dass man auf den Zeitablauf Rücksicht nehmen muss und auf die verschiedenen Strukturen in der Klasse. Das waren schon nützliche Sachen" (VS/w).

Das gute Abschneiden der schulpraktischen Ausbildung lässt sich somit auf zwei wesentliche Aspekte zurückführen: Einmal ist die Verwertbarkeit für den späteren Beruf einsichtig, zum anderen erfahren dort die Studierenden eine Bestätigung ihres Einsatzes. Offensichtlich gelten diese zwei Kriterien für die übrige Ausbildung nicht.

Daraus lässt sich bereits an dieser Stelle Handlungsbedarf nach zwei Richtungen ableiten: 1. Die in den einzeln Lehrveranstaltungen angebotenen Inhalte sind auf ihre Relevanz für die Praxis zu überprüfen bzw. wären so darzubieten, dass eine solche Relevanz einsichtig wird. 2. Die Studierenden erwarten ein Ernstnehmen ihres Arbeitseinsatzes und ein differenziertes Feedback, – ob die in den Interviews beschriebene Art der Notenvergabe dies gewährleistet sei massiv in Frage gestellt.

3. Subjektebene: Ich und die anderen Studierenden

Als dritte und letzte Betrachtungsebene kristallisierte sich die Subjektebene heraus. In allen Äußerungen geht es um die eigene Positionierung: in Bezug auf andere und auf die eigene Person vor der Ausbildung.

- Die *Anderen* werden als positiver wie negativer Bezugspunkt erlebt. Positiv, wenn durch die Gruppeneinteilung ein Gefühl der Geborgenheit und Zusammengehörigkeit entstehen konnte. Das war dann möglich, wenn sich in den Gruppen Kontakte zu Personen in ähnlichen Lebenslagen und in ungefähr gleichem Alter ergeben haben. In schwierigen Situationen bzw. arbeitsintensiven Phasen (z.B. bei Fehlstunden, Informationsbeschaffung, Lernen für eine Prüfung) war dann ein Netzwerk da, auf das man zählen konnte. Negativ, wenn die Kolleg/innen die eigene Freude am Lernen, die eigene Bereitschaft sich auf neue, vielleicht unangenehme Themen bzw. Situationen einzulassen zerstört oder zumindest verringert haben.
- Manche Studierende haben *Veränderungen an sich selbst* durch die Ausbildung bemerkt. Eine Studentin glaubt toleranter geworden zu sein, nicht mehr so pedantisch auf Details zu beharren. Eine andere meint, dass sie ruhiger geworden ist und auch in Stresssituationen weniger aggressiv reagiert. Ein Student nimmt die Erkenntnis mit, dass „nur, was man sich mit Eigeninitiative, mit Eigenverantwortung erarbeitet hat, in Verbindung mit der Kenntnis der eigenen Stärken und Schwächen, vielleicht doch der fruchtbarste Weg ist".

Fasst man die bisherigen Interviewpassagen zusammen, so muss das Ergebnis für die Pädagogische Akademie als Ausbildungsinstitution als wenig schmeichelhaft bis katastrophal bezeichnet werden. „Es ist zu leer. Es ist zu viel Rauch um nichts." „Es is viel heiße Luft dabei und nix Konkretes." Das ist der Eindruck, den die Studierenden nach drei Jahren Studium haben. Einzig die Schulpraktische Ausbildung wird von den befragten Studierenden als positiv hervorgehoben, wobei dies ausschließlich den positiven Erfahrungen mit den Kindern und den Besuchsschullehrer/innen zuzuschreiben ist bzw. der Vorstellung nur hier etwas Konkretes und Nützliches gelernt zu haben. Auf dem Weg zur Pädagogischen Hochschule bleibt also noch viel zu tun.

2.3. Studierende ziehen Resümee

In den Interviews wurden die Studierenden gebeten ein Resümee zu ziehen. Dazu wurden sie nach ihren Gefühlen am Ende der Ausbildung gefragt, nach jenen Bereiche des Studiums, die ihnen Freude gemacht haben bzw. die sie aus heutiger Sicht für wichtig im Hinblick auf ihren zukünftigen Beruf einschätzen.

Beim **Blick zurück** dominieren die Gefühle *Freude, Erleichterung* und das Gefühl der *Befreiung* (11 Studierende nennen solche Gefühle),

weil die Zeit des Absitzens vorbei ist,

weil Belastungen und der Termindruck wegfallen,

weil sinnlose Seminare vorbei sind,
weil keine Abhängigkeit von manchen Professor/innen mehr besteht.

Zwei Studierende sind da direkter: Sie äußern schlichtweg ihre *Verärgerung*, weil ihre Erwartungen an die Ausbildung nicht erfüllt worden sind. Ein Student gibt zu ein wenig *stolz* zu sein, weil es gut gegangen ist und das Studium positiv abgeschlossen werden konnte. Aber auch ein Gefühl von *Traurigkeit* taucht bei manchen Studierenden auf, weil das Student/innenleben nun zu Ende ist, und das Plaudern mit lieb gewordenen Kolleg/innen und das Sitzen in der Mensa abgehen werden. Zwei andere sind noch *erschöpft* von den Abschlussprüfungen.

Zufriedenheit mit der Ausbildung

Es gibt kaum ein Fach bzw. einen Ausbildungsbereich, mit dem alle Studierenden zufrieden bzw. unzufrieden waren. Die Begründungen für die (Un-)Zufriedenheit ergeben jedoch interessante Informationen.

Freude mit Lehrveranstaltungen nennen Studierenden dann, wenn

... die Inhalte des Seminars, der Übung bzw. der Vorlesung für die Praxis hilfreich sind, weil Hintergrundinformationen und Hilfestellungen für Probleme in der Schulklasse angeboten werden; weil das vermittelte methodisch-didaktisches Wissen direkt anwend- und umsetzbar scheinen bzw. verschiedene Varianten einer Umsetzung angeboten werden,
... der eigene Horizont durch die Inhalte erweitert wird,
... eigene Bedürfnisse durch die Lehrveranstaltung befriedigt werden, z.B. Freude am Diskutieren und Philosophieren, am praktischen Arbeiten, an der Bewegung,
... der Neuigkeitswert groß ist,
... die Seminargestaltung ansprechend ist durch eine sinnvolle Verknüpfung von Theorie und Praxis, durch motivierende Aufgabenstellungen oder eine klare Zielangabe.

Unzufrieden sind Studierende hingegen mit solchen Lehrveranstaltungen,

... von denen sie den Eindruck haben „nichts" gehabt zu haben,
... die für sie „methodisch schlecht" sind, weil sie sich wie Schüler/innen (und nicht Studierende) behandelt fühlen und in denen veraltetes Lehrmaterial verwendet wird,
... deren Sinn im Hinblick auf den zukünftigen Beruf nicht klar erkennbar ist (weil z.B. die dort produzierten Werkstücke oder die Übungen nicht dem Alter der Kinder angepasst sind, die sie später unterrichten werden),
... das Verhalten der Lehrenden nicht korrekt ist (z.B. unpünktliches Erscheinen, Nicht-Anwesenheit zu einem vereinbarten Termin, Niedermachen von Schüler/innen in Anwesenheit von Studierenden).

Die einzige Lehrveranstaltung, die fast ausschließlich Freude gemacht hat, ist die Schulpraxis, wobei damit (darauf wurde explizit hingewiesen) ausschließlich die in den Schulen gehaltenen Stunden gemeint sind. Folgende Begründungen werden gegeben:

- In der Schulpraxis konnten die Studierenden eine Beziehung zu Kindern aufbauen.
- Sie haben dort eine Bestätigung ihrer Berufswahl erfahren, weil sie überprüfen konnten, ob sie tatsächlich mit Kindern umgehen können bzw. ob die Kinder auf sie zukommen.
- Sie haben Einblicke in den Schulalltag erhalten und dadurch ihr Berufsbild revidieren können.
- In der Schulpraxis war es möglich etwas ausprobieren und aus den eigenen Fehlern zu lernen.

Die Zufriedenheit mit bestimmten Ausbildungsbereichen hat nichts mit einem bestimmten Thema zu tun, sondern hängt ausschließlich von den Lehrenden ab und davon, ob es ihnen gelingt die Bedürfnisse der Studierenden zu treffen. Diese kreisen um zwei Pole: Wie „nutzbar" sind die Inhalte für die praktische Arbeit in der Schule bzw. die zukünftige Berufsarbeit und wie interessant (im Sinne von neu, spannend, motivierend) sind diese Inhalte?

Wichtige und unwichtige Bereiche der Ausbildung

Einige Studierenden fühlten sich durch diese Frage irritiert und meinten schließlich, dass „eigentlich alles" wichtig wäre, doch durch eine nicht-adäquate Seminargestaltung geht oftmals der Blick auf das Wesentliche verloren. Was wichtig wäre, ist eine

umfassende Zusammenschau: „Die Verbindung von Humanwissenschaften und Didaktiken ist durchaus wichtig, und ich find sogar, das gehört noch mehr forciert, das gehört nicht so getrennt. Ich hab das Gefühl, dass das so auch als zwei verschiedene Sachen angesehen werden" (VS/m).

Lehrveranstaltungen werden dann als wichtig eingeschätzt, wenn in ihnen theoretische Fragestellungen mit didaktischen Konzepten und praktischem Tun verknüpft werden, wenn sie auf die besondere Situation von Kinder eingehen und/oder einen selbst in seiner beruflichen Entwicklung weiterbringen.

Die Analyse zeigt deutliche Differenzen zwischen Zufriedenheit und Freude an der Ausbildung bzw. den Ausbildungsbereichen und der Bedeutung, die die Studierenden diesen zuerkennen. Nicht das Studienkonzept scheint aus der Sicht der Studierenden falsch zu sein, sondern Mängel bei der Umsetzung und Ausführung verursachen Unzufriedenheit.

2.4. Verbesserungsvorschläge der Studierenden

Im Laufe der meisten Interviews wurden von den befragten Studierenden Verbesserungsvorschläge für die Pädagogische Akademie angesprochen, teilweise wurde extra nachgefragt. Hier die geäußerten Ideen:

- Maßnahmen zur *Erhöhung der Eigenständigkeit* der Studierenden durch mehr und echte Wahlmöglichkeiten, durch die Möglichkeit sich den Stundenplan selbst zu gestalten, durch Lockerungen des Präsenzstudiums, wobei dann strengere Prüfungen abgehalten werden sollten.
- Es sollten *längere Einheiten* geschaffen werden, d.h. einstündige Lehrveranstaltungen gehören abgeschafft und die Praxis sollte als Blockpraxis organisiert werden.
- Die *Eintrittsqualifikationen* müssen hinterfragt werden. Ziel sollte es sein, dass „reifere Leute" an die Pädagogische Akademie kommen, Leute, die hoch motiviert sind und wirklich vorhaben den Lehrberuf auszuüben, die Lehrveranstaltungen aus Interesse besuchen und nicht, weil man dort leicht zu einer Note kommt.
- *Lehrveranstaltungen* sollten dahingehend *evaluiert* werden, ob die Lehrenden in der Lage sind diese zielgruppenspezifisch und dem neuesten Stand des Wissens entsprechend zu gestalten.
- Die *Seminardidaktik* sollte verbessert werden. Gefordert werden klare Zielangaben, ein höheres Tempo, mehr Tiefgang, eine anspruchsvollere Präsentation (d.h. keine Referate) und dass Studierende wie Erwachsene behandelt werden.
- Betreffend der *Inhalte* sollte in allen Lehrveranstaltungen ein Konnex zur Schulpraxis und dem konkreten Agieren in einer Schulklasse hergestellt werden. Vernetzungen und Schwerpunktbildungen, z.B. Themenbereich „Aggressive Kinder" aus dem Blickwinkel mehrerer Wissenschaften bzw. Fachbereiche betrachten (Humanwissenschaften ebenso wie Didaktik), könnten Wiederholungen vermeiden helfen.

Viele dieser Ideen sind nicht neu, z.T. in ausführlichen Publikationen von Experten aufgelistet, z.T. wird punktuell durch die Weiterentwicklung der Pädagogischen Akademien im Sinne des Akademien-Studiengesetzes (AStG) an deren Umsetzung gearbeitet (so wurden z.B. an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien längere Praxisblöcke eingeführt, die sich mit Theorieblöcken abwechseln). Wenn im Sinne des Studienkonzeptes eine professionelle und klient/innenzentrierte Dienstleistung angeboten werden soll (vgl. Buchberger, Rieder & Riedl 1987), sind die Kritikpunkte und die konstruktiven Vorschläge der Studierenden als „Klient/innen" ernst zu nehmen.

3. Bilanz und Ausblick

Die abschließende Bilanz lässt sich für folgende Dimensionen formulieren: Inhalte, Rahmenbedingungen an der Pädagogischen Akademie, Lehrende, Studienkolleg/innen und persönliches Resümee.

- Inhalte: Die Studierenden sind mit den durch den Studienplan festgelegten Lehrveranstaltungen prinzipiell zufrieden, deutliche Unzufriedenheit löst jedoch die Gestaltung der Lehrveranstaltungen aus (mangelnde Verknüpfung von Theorie und Praxis, mangelnde Abstimmung der Inhalte, wenig Methodisch-Didaktisches, wenig Tiefgang, viele Referate
- Rahmenbedingungen: Das, was als „schulisch" an der Päda-

gogischen Akademie empfunden wird, löst Unbehagen aus. Das sind der verordnete Stundenplan, die umfangreiche Anwesenheitsverpflichtung, die unechten Wahlmöglichkeiten.

- Manche Lehrende werden als kompetent, innovativ, auf dem neuesten Wissensstand befindlich und hinsichtlich ihrer Seminardidaktik als bereichernd erlebt, in nicht wenigen Fällen wird aber vehemente Kritik an der fachlichen, methodischen und auch menschlichen Kompetenz sowie der Einsatzbereitschaft mancher Lehrenden geübt.
- Studienkolleg/innen: Die Zuordnung nach Gruppen am Beginn der Ausbildung wird großteils als sehr angenehm empfunden, weil dadurch die Möglichkeit besteht sofort persönliche Kontakte zu knüpfen und dadurch der Anonymität (wie sie teilweise sehr negativ an der Universität erlebt wird) vorgebeugt wird. Manche klagen jedoch über wenig motivierte und teilnahmslose Kolleg/innen, die nur daran interessiert sind mit möglichst geringem Aufwand das Studium zu absolvieren.
- Persönliches Resümee: Der persönliche Gewinn wird unterschiedlich eingeschätzt. Insgesamt wird jedoch eher eine negative Bilanz gezogen, d.h. tendenziell haben die Studierenden das Gefühl, dass sie mehr lernen hätten können, die geringen Leistungsanforderungen bzw. die Nichtbeachtung erbrachter Leistungen werden als wenig motivierend erlebt, und nicht alles, was geboten wird, hat aus ihrer Sicht auch Sinn gehabt. In Summe fühlen sie sich nur teilweise kompetent auf den zukünftigen Beruf vorbereitet.

Die Ergebnisse der schriftlichen, an sieben Standorten durchgeführten Befragung von Mayrhofer & Mayr (1996) und die Aussagen der Interviews führen zum *gleichen* Ergebnis. Es gibt offensichtlich massive *strukturelle* Defizite in der Pflichtschullehrer/innenbildung, unabhängig vom Standort. Und der Blick zurück auf die im Lehrplankommentar formulierten Visionen macht evident, dass es hier eine deutliche Diskrepanz zwischen Soll- und Ist-Zustand gibt, wobei die gewünschten Veränderungen der Studierenden durchaus in Richtung der von ExpertInnen ausgearbeiteten Vorstellungen gehen.

Mit der damaligen Reform der Lehrer/innenbildung und dem im Lehrplan formulierten Studienkonzept sollten Weichen gestellt werden, damit aus den Lehrer/innenbildungsanstalten tatsächlich tertiäre Bildungseinrichtungen werden. Von den damaligen Visionen ist die heutige Realität jedoch weit entfernt. Was sind nun die Kernprobleme der Pflichtschullehrer/innenausbildung?

1. Image der Pflichtschullehrer/innenausbildung in der Öffentlichkeit

In der allgemeinen Wertschätzung gilt speziell die Ausbildung an den Pädagogischen Akademien als „billig", leicht zugänglich und wenig akademisch, dennoch aber als tertiäre Bildungseinrichtung. Schulische Elemente werden als dominant gegenüber universitären wahrgenommen, was dazu führt, dass Studienanfänger/innen sich noch lange als „Schüler/innen" wahrnehmen und die Gruppe, der sie zugeteilt werden, als „Klasse".

Die von den Studierenden in den Interviews formulierten Erwartungen gehen in Richtung „Meisterlehre", d.h. es wird angenommen, dass durch Beobachtung und Nachahmung (im Sinne einer „apprenticeship-of-observation", vgl. Altrichter 1996) gelernt werden kann, wie man als Lehrer/in agiert. Intellektuelle Hürden werden eher nur von jenen vermutet, deren Matura schon lange zurückliegt und schon längere Zeit nicht mit schulischen Anforderungen konfrontiert waren.

2. Rekrutierung

Die leichte Zugänglichkeit, sowohl räumlich aufgrund der regionalen Verteilung und der relativ großen Zahl an Pädagogischen Akademien als auch bezogen auf die Eintrittsqualifikationen, erhöht den Anreiz für solche Personen, denen andere Optionen verschlossen sind (weil dort z.B. rigide Aufnahmeverfahren stattfinden) oder die an Universitäten mangelnde Studienerfolge aufweisen, hier ihr Glück zu versuchen. Die Zahl der „second best-Wahlen" (Altrichter 1996, S. 128, vgl. auch Bastian & Helsper 2000) ist tendenziell im Zunehmen begriffen, der Anteil der „geborenen Lehrer/innen" (Paseka 1996) ist gering. Auch in der interviewten Stichprobe hat sich nur eine einzige Studentin be-

wusst gleich nach der Matura für die Pädagogische Akademie entschieden.

3. Strukturelle und inhaltliche Probleme

Es besteht große Unsicherheit über das tatsächlich notwendige „Wissen" von zukünftigen Lehrer/innen und welche Qualifikationen im Rahmen der Ausbildung vermittelt werden sollten (vgl. Kleiner 2001). Die einen fordern mehr Praxis, die anderen eine verstärkte Fachausbildung, die dritten meinen die Didaktik sollte mehr im Vordergrund stehen, andere schließlich bedauern, dass erziehungswissenschaftliche Fragestellungen zu kurz kommen (vgl. Terhart 2000). Bastian/Helsper (2000) diagnostizieren die fehlenden Fachbegrifflichkeiten und wissenschaftlichen Erklärungen für die Lehrtätigkeit als Schwäche, sodass eine Abgrenzung gegenüber dem Laienwissen kaum zum Ausdruck kommt. An den Schulen wird geklagt, dass Absolvent/innen nicht genügend für den Schulalltag ausgebildet sind (vgl. Kleiner 2001).

Schon Lemberg schrieb 1970, dass der Lehrberuf „etwas Sekundäres, Abgeleitetes" an sich hat. „Denn es gehört zum Berufsbild des Lehrers, von jedem anderen Beruf etwas an sich zu haben, keinesfalls alles, zu allen möglichen Berufen hinzuführen, keiner aber selbst ganz zu sein" (Lemberg 1970, S. 290). Es scheint, dass man in der Ausbildung noch immer dieses Bild vor Augen hat: Es wird viel angeboten, alles scheint wichtig zu sein, doch es fehlt dann die Zeit für eine sinnvolle Vertiefung (siehe Interviews). Die Zahl der zu absolvierenden Lehrveranstaltungen ist enorm, ebenso die Zahl der Prüfungen. Trotz bester Vorsätze (vgl. Buchberger, Rieder & Riedl 1987) hat sich an dieser Situation bis heute nichts geändert.

Ein weiteres zentrales Thema ist der Nutzen der Ausbildung. Die befragten Studierenden verstehen darunter im wesentlichen die direkte Umsetzung im Schulalltag, d.h. das Handwerk des Unterrichtens. Oelkers warnt davor, diesen „Nutzen" so eng zu definieren und verlangt statt dessen eine „professionelle Allgemeinbildung", die die normativen Grundlagen des Lehrberufs ebenso umfasst wie das Wissen um historische und gesellschaftliche Ansprüche an Schule, Unterricht, Lehren und Lernen (Oelkers 2000). Bauer (2000) sieht die Aufgabe der Erstausbildung darin, dass Studierende ein „professionelles Selbst" entwickeln, in dem pädagogische Werte und Ziele, subjektive Motive und persönliche Kompetenzen einerseits und Erwartungen eines kritischen Beobachters andererseits zu einer Balance gelangen und dem einzelnen ermöglichen reflektierend und kritisch mit den Anforderungen des Berufsalltag umzugehen.

Obwohl diese und andere strukturellen und inhaltlichen Bestimmungen (z.B. der Stellenwert der Forschung) nicht gelöst sind, haben – so scheint es zumindest – Standortfragen im Moment Vorrang, d.h. wie kann sich jede einzelne Akademie regional positionieren um als Institution vor Ort überleben zu können (z.B. durch die Zusammenarbeit mit Universitäten, anderen Akademien und Instituten).

Laut AStG soll es bis 2007 eine Hochschule für pädagogische Berufe geben, das steht fest. Die Pädagogischen Akademien erwarten sich durch eine solche Namensänderung eine Aufwertung. Strukturelle und inhaltliche Fragen sind jedoch bis dato weitgehend ungeklärt, die oben angedeuteten Problembereiche werden zwar in Expertenkreisen diskutiert (siehe z.B. diverse Konzepte und Vorschläge der vom bm:bwk eingerichteten Planungs- und Evaluierungskommission), eine Lösung ist jedoch nicht in Sicht. Das letzte aktuelle Dokument dieser Gruppe lässt an Offenheit und Deutlichkeit wenig zu wünschen übrig (Altrichter u.a. 2002). An den Akademien selbst werden die zum Teil sehr konkreten Vorschläge der Expert/innengruppe kaum wahrgenommen, geschweige denn diskutiert, von einer Aufbruchsstimmung ist wenig zu merken. Eher macht sich Verunsicherung breit ob der Entscheidungen, die da „von oben" auf die Institutionen zukommen, und die Energien der Lehrenden verpuffen in größeren und kleineren Grabenkämpfen ohne zu einem tatsächlichen Neuanfang zu führen.

Für die weitere Entwicklung wäre aber eine grundlegende, tiefgreifende und mutige inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Ziel einer professionelleren Ausbildung notwendig. Und es gehören Tabuthemen endlich angefasst und nicht nur um sie (wie um einen heißen Brei) halbherzig herumgetanzt. In meinem Verständnis bedeutet das ein Bekenntnis zu einem wissenschaft-

lich fundierten Ausbildungskonzept, auf dessen Basis dann tatsächlich universitäre Strukturen errichtet werden können. Das inkludiert eine deutliche Reduzierung der zu absolvierenden Lehrveranstaltungen und Prüfungen, eine Forcierung von Forschung und damit einhergehend eine Höherqualifizierung der Lehrenden und schließlich eine regelmäßige Evaluation der Lehre mit entsprechenden Konsequenzen bei anhaltender Nicht-Zielerreichung.

Die hier diskutierten Grundprobleme lassen sich jedoch sicherlich nicht mit einer Namensänderung lösen, die eine Scheinwirklichkeit vorgaukelt, die dann bei näherer Betrachtung wie ein Kartenhaus zusammenfällt und erst recht zu Frustrationen aufgrund falscher und überhöhter Erwartungen führt.

Verwendete Literatur

Altrichter, Herbert: Der Lehrberuf: Qualifikationen, strukturelle Bedingungen und Professionalität. In: Specht, Werner; Thonhauser, Josef (Hg.): Schulqualität: Entwicklungen, Befunde, Perspektiven, S. 96-172. – Innsbruck: Studien-Verlag, 1996.

Altrichter, Herbert; u.a.: Auf dem Weg zur Hochschule für Pädagogische Berufe. Materialien und Dokumente aus der Tätigkeit der Evaluierungs- und Planungskommission. – Graz, 2002.

Bastian, Johannes; Helsper, Werner: Professionalisierung im Lehrberuf – Bilanzierung und Perspektiven. In: Bastian, Johannes; u.a. (Hg.Innen): Professionalisierung im Lehrerberuf, S. 167-192. – Opladen: Leske + Budrich, 2000.

Bauer, Karl-Oswald: Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehrerarbeit. In: Bastian, Johannes; u.a. (Hg.Innen): Professionalisierung im Lehrerberuf, S. 55-72. – Opladen: Leske + Budrich, 2000.

Buchberger, Friedrich; Rieder, Albert; Riedl, Johannes: Das Studienkonzept der Pädagogischen Akademie: Beschreibung und Begründung. In: Buchberger, Friedrich; Riedl, Johannes (Hg.): Lehrerbildung – heute. Kommentar zum Lehrplan der Pädagogischen Akademie, Teil I, S. 12-43. – Wien: BMUKS, 1987.

Kleiner, Konrad: Selbstreflexion statt Selbstfokussierung: Was soll die Reform des Lehramtsstudiums „Bewegung und Sport" für die LehrerInnenbildung leisten? In: Spectrum 2/2001, S. 57-71.

Lemberg, Eugen: Die soziale Rolle des Lehrers. In: Kippert, Klaus (Hg.): Einführung in die Soziologie der Erziehung, S. 290-300. – Wien: Herder, 1970.

Mayrhofer, Erich; Mayr, Johannes: Studienzufriedenheit an Pädagogischen Akademien. In: Mayr, Johannes (Hg.): Empirische Erkundungen zum Studium an der Pädagogischen Akademien. Texte zur Lehrerbildung, Heft 8, S. 30-43. – Wien: BMUkA, 1996.

Oelkers, Jürgen: Theorie der Schule für den Zweck der Lehrerbildung. Expertise zuhanden des Pestalozzianums. – Zürich, 2000.

Paseka, Angelika: „Und jetzt versuch ich's einfach!" Die vielen Wege zum Berufswunsch Volksschullehrer/in. – Wien: Theorie & Praxis 9, 1996.

Terhart, Ewald: Lehrerbildung und Professionalität. In: Bastian, Johannes; u.a. (Hg.Innen): Professionalisierung im Lehrerberuf, S. 73-85. – Opladen: Leske + Budrich, 2000.

Urban, Wilhelm: Erwartungshaltungen, Berufsmotive, Berufsorientierung sowie Stress- und Copingverhalten angehender Lehrer. Ein empirischer Beitrag zur Studienmotivationsforschung. In: Mayr, Johannes (Hg.): Empirische Erkundungen zum Studium an der Pädagogischen Akademien. Texte zur Lehrerbildung, Heft 8, S. 5-22. – Wien: BMUkA, 1996.

Franz Hofmann & Josef Thonhauser, Universität Salzburg:

Lehramt für höhere Schulen – ein verleugneter Schwerpunkt universitärer Curricula

1. Die halbherzig vollzogene Emanzipation der Pädagogik

Die universitäre Pädagogik hat seit ihrer expansiven Phase in den 60er Jahren des zu Ende gegangenen Jahrhunderts ohne Zweifel eine Entwicklung in Richtung eines gleichwertigen (sozial-)wissenschaftlichen Universitätsfaches hinter sich (vgl. z. B. TENORTH, 1997, 141 ff.). Die Umbenennung in *Erziehungswissenschaft* mag als äußeres Zeichen dafür gewertet werden.[1] Eigenartiger Weise geht damit jedoch kaum eine stärkere Positionierung im Rahmen der Lehramtsstudien einher, in Deutschland noch weniger als in Österreich. Dieter WUNDER, als ehemaliger Vorsitzender der Deutschen *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft* ein profunder Kenner der Materie, spricht sogar davon, dass in Deutschland zugleich mit dem allgemeinen Aufschwung eine „'Emanzipation' der Erziehungswissenschaft von der Lehrerbildung einhergegangen sei" (WUNDER, 2001, 5). An Österreichs Universitäten, an denen ein beträchtlicher Anteil der Erziehungswissenschaftler/innen forschend und lehrend in der Lehrer/innen-Bildung engagiert ist, erscheint die Situation als ambivalent. Einerseits könnte die Errichtung eigener Institute für Lehrer/innen-Bildung (in Innsbruck, Salzburg und Wien) dahin gehend interpretiert werden, dass der Erziehungswissenschaft und den Universitäten insgesamt die pädagogische Ausbildung der Lehramtskandidaten wichtig ist. Andererseits spricht deren sehr karge Personalausstattung, sieht man sie im

1 Einen interessanten Einblick in die aktuelle Entwicklung gewährt eine bemerkenswerte, dialektisch strukturierte Artikelserie in der m. E. noch wenig bekannten Fachzeitschrift *Erwägen Wissen Ethik* (vormals *Ethik und Sozialwissenschaften*), 2003, Heft 3.

Vergleich zu den von den Aufgaben der Lehrerbildung – z.T. auf eigenen Wunsch! – entlasteten Instituten für Erziehungswissenschaft[2], eher für WUNDERs Sichtweise. Diese wird noch mit einem bemerkenswerten Faktum untermauert: Keine der insgesamt 15 Universitäten, die Lehramtsstudien anbieten, hat im Zuge der laufenden Reformen die Lehramtsausbildung zu einem ihrer Schwerpunkte gemacht. Auch die kürzlich veröffentlichte Mitgliederliste für die neuen Universitätsräte lässt kaum einschlägige Impulse erhoffen. Wie soll man da WUNDERs These (a.a.O.), die Universitäten wollten sich im Grunde gar nicht auf eine zeitgemäße Lehrerbildung einlassen, widersprechen?

1.1 Teilerfolge und Misserfolge im Zuge der Implementierung von UniStG 97

Die neuen Studiengesetze sichern der pädagogischen Ausbildung nach Kampf in etwa den Status quo ante zu. Die Fachdidaktiken erfuhren hingegen – nicht zuletzt wegen des Einsatzes von Erziehungswissenschaftlern – eine beträchtliche Aufwertung. Sie zu nutzen macht allerdings mancherorts Schwierigkeiten, weil es an Personal fehlt, das für die Abhaltung von Seminaren oder die Betreuung von Diplomarbeiten qualifiziert ist, sprich: an promovierten oder habilitierten Fachdidaktiker/innen.

Die dringende Anregung, die pädagogische Ausbildung wie ein – selbstverständlich auf den vorgesehenen kleinen Umfang beschränktes – drittes Unterrichtsfach zu behandeln, wurde weder im Ministerium aufgegriffen noch universitätsintern mehrheitlich unterstützt. Das hat neben komplizierten Verwaltungsvorgängen zur Folge, dass Studierende, deren Unterrichtsfächer an verschiedenen Fakultäten angesiedelt sind, sich da und dort mit zwei unterschiedlichen pädagogischen Curricula konfrontiert sehen. Ein Austriacum der besonderen Art!

2 Eine Abkehr von der Lehrerbildung war am *Institut für Erziehungswissenschaft* der Universität Innsbruck zu konstatieren, das in der Folge Personal an das neu errichtete *Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung (ILS)* abgeben musste. In Salzburg und Wien hingegen wurden die Institute der Lehrer/innen-Bildung mit Doppelzuweisungen „ins Leben gerufen."

Welch geringe Bedeutung dem Lehramtsstudium auch in manchen Fächern zugemessen wird, zeigen u. a. Wünsche, den Studienplänen für das Diplomstudium sowohl zeitlich als auch hinsichtlich der Nutzung von Personalressourcen Priorität einzuräumen. In manchen Fachinstituten scheint die Ansicht vorzuherrschen, wenn es eng wird, müssten die Studierenden des Lehramts mit dem auskommen, was übrig bleibt, auch wenn sie bei weitem die Mehrheit bilden.

Desinteresse wird ferner spürbar, wenn es um Innovationen geht. Obwohl auch ein von der deutschen KMK in Auftrag gegebener und weithin beachteter Kommissionsbericht die Einfallslosigkeit der Praktiken bei der Lehramtsprüfung beklagt und unter dem Hinweis auf das positive Steuerungspotential valider und transparent gestalteter sowie fairer Abschlussprüfungen deren Reform verlangt hatte (TERHART, 2000, 81), konnten bei uns die zuständigen Studienkommissionen diesbezüglich bisher nichts Innovatives auf den Weg bringen. Auf Ansätze dazu reagierten viele Fachwissenschaftler/innen mit Abwehr, offensichtlich aus Sorge einen möglichen Kontrollverlust zu erleiden. An unserer Universität wurde nicht einmal eine Fachprüfung auf der Basis eines Portfolios als Abschluss der pädagogischen Ausbildung von allen Fakultätskommissionen gebilligt, obwohl Portfolios als Grundlage der Evaluation von Schülerleistungen mehr und mehr in Schulen Eingang finden (vgl. ANDEXER & THONHAUSER, 2002, 143 ff.).

1.2 Pädagogische Ausbildung als postgraduate studies – oder an Pädagogischen Akademien?

In einigen Ländern, darunter England, ist die fachliche Ausbildung der Lehrer/innen *(subject training)* von der pädagogischen *(professional training)* organisatorisch deutlich getrennt. Dahinter stehen vier mögliche Argumentationsstränge:

(a) Künftige Lehrer/innen sollten zuerst fachwissenschaftlich qualifiziert sein, bevor sie sich mit Problemen der Vermittlung auseinandersetzen.
(b) Die fachwissenschaftliche Ausbildung wird nicht von pädagogischen Veranstaltungen unterbrochen und damit gestört.

(c) Das Nacheinander von fachwissenschaftlicher und pädagogischer Ausbildung begünstigt einen weiteren Horizont bei der endgültigen Berufsentscheidung.
(d) Die pädagogische Ausbildung kann als *on the job training* die (ersten) praktischen Erfahrungen der Junglehrer/innen an den Schulen begleiten und ggf. theoretisch überhöhen.

Bei uns wurde eine solche Form zwar im Vorfeld diskutiert, stand aber bisher m. W. nie ernsthaft zur Debatte. Die Integration der Pädagogischen Ausbildung wurde hingegen mit kräftigen Argumenten gestützt (vgl. DIEM-WILLE & THONHAUSER, 1998, 8 ff.). Dabei wird in Österreich allerdings eine andere Linie verfolgt, als sie die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vorgibt.[3]

Vor einigen Jahren ließ Bundesministerin Elisabeth GEHRER mit einem Vorschlag aufhorchen: Die Universitäten sollten von der Pädagogischen Ausbildung „entlastet" und diese von den – bis 2007 zu Hochschulen aufgestiegenen – Pädagogischen Akademien übernommen werden. Es ist schwer einzuschätzen, was hinter diesem Vorschlag steckt. Hingegen ist die Vermutung, damit sowohl auf Seiten der Universitäten als auch – obzwar aus völlig unterschiedlichen Gründen – auf Seiten der Pädagogischen Akademien Anhänger zu finden, nicht allzu kühn. Die Einleitung einer Reform der Lehrerbildung oder auch nur deren Verbesserung sehen wir darin allerdings nicht.

3 Die DGfE (KMK, 1999, 13 ff.) sieht den Schwerpunkt der universitären Phase in deren Wissenschaftlichkeit und äußert sich skeptisch hinsichtlich einer „Orientierung auf ein Praxisfeld" oder der „Vermittlung unmittelbar verwertbarer Berufstätigkeiten" als Folge einer „allzu einseitigen Ausrichtung an ... späteren Berufsproblemen." Wir haben hingegen – z. B: in der Gesamtösterreichischen Studienkommission – immer auf das Recht der Studierenden gepocht, in der universitären Ausbildung an Modellfällen das Zusammenspiel von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft bei der Lösung praktischer Probleme zu erfahren. Ein Aufschieben auf den postsekundären Bereich würde zwangsläufig zur Gefährdung einer theoriegeleiteten Praxis, einer wesentlichen Komponente einer professionellen Arbeit von Lehrer/innen, führen.

2. Die Prinzipien unseres Angebots

2.1 Ordnung bringen in die verworrene Beziehung von Theorie und Praxis

In der Diskussion über Professionalisierung wird betont, Lehrer/innen müssten – wollen sie sich als professionell Handelnde verstehen – ihre Aktivitäten der Planung, Durchführung und Evaluation des Unterrichts auch reflektieren (vgl. THONHAUSER 1995). Daher ist es uns ein zentrales Anliegen, Lehramtsstudierende im Lauf ihrer Ausbildung zur Reflexion ihrer Praxis zu bringen. Da Reflexion unterrichtlichen Handelns dann effektiver ist, wenn sie modell-, konzept- oder theoriebezogen durchgeführt wird, ist es wichtig, zukünftige Lehrer/innen mit Modellen, Konzepten und Theorien vertraut zu machen, die Lehr-/Lernprozesse erklären und deren wahrscheinlichen Erfolg vorhersagen können (vgl. dazu 3.1). Diesem Ziel stellt sich immer wieder ein aus traditionellen Vorstellungen oder einer wenig reflektierten Praxis gespeistes Misstrauen der Studierenden in den Weg. Vielfach dominieren Überzeugungen, ohne Theoriewissen ließe sich unbefangener und authentischer und somit besser unterrichten (zuletzt FRIED, 2003, 113 ff.). Solche Einstellungen verändern sich erfahrungsgemäß unter den folgenden Bedingungen, die wir in einzelnen Lehrveranstaltungen – sowohl in unmittelbar theoriebezogenen als auch in theoriegeleiteten praktischen – herzustellen trachten:

(a) Bereits ab den ersten Praxisschritten im Rahmen der Studieneingangsphase leiten wir Studierende dazu an, ihre Aktivitäten sowohl in der Planungs- als auch in der Reflexionsphase konzeptiv zu begründen bzw. anhand von Videodokumenten theoriebezogen zu interpretieren (vgl. THONHAUSER & HOFMANN 1998, 91-110). Sobald einzelnen Studierenden an einigen Beispielen ihrer eigenen Erfahrungen deutlich wird, dass es in der Regel einen Gewinn bedeutet, wenn sie ihre subjektiven Theorien mit bewährten in einen wechselseitigen kritischen Zusammenhang bringen, ist ein Schwinden des vorhin erwähnten Misstrauens zu beobachten (vgl. dazu auch das Beispiel im Anhang 1).

(b) Dieses Misstrauen wird auch dann schwächer, wenn Studierende Betreuungslehrer/innen als Modelle für die Praxisrelevanz von Konzepten und Theorien beobachten können. Das ist jedenfalls dann der Fall, wenn Studierende für Unterrichtsbeobachtungen von Betreuungslehrer/innen anhand des Unterrichtsplans Beobachtungsaufgaben aushandeln, Begründungen für die einzelnen Planungsentscheidungen erfahren und die Betreuungslehrer/innen in ihren Rückmeldungen auf praktische Versuche der Studierenden explizit auf relevante Theorien und Modelle zurückgreifen (vgl. dazu 4.1).

2.2 Selbstverantwortliches Lernen: Bewusstsein über vorangegangene einschlägige Sozialisationserfahrungen – exemplarische Lernsituationen und Fähigkeitsorientierung – Arbeit an der Reflexionskompetenz

Geht man von der mittlerweile unbestrittenen Prämisse aus, dass sich auch Lehrer/innen an Höheren Schulen als Pädagog/innen (und nicht nur als Expert/innen für die von ihnen studierten Fächer) verstehen sollen, ergibt sich daraus die Notwendigkeit, die individuellen, vorwiegend biographisch bedingten Erziehungs-, Lern- und Schulvorstellungen zu thematisieren. Das soll an folgenden zwei Beispielen verdeutlicht werden:

(a) Auch Lehramtsstudierende bringen ihre individuellen Lernbiographien in ihre Ausbildung mit. Wissenschaftliche Studien zur Qualität schulischen Lernens belegen, dass Schüler/innen im Laufe von zwölf oder dreizehn Unterrichtsjahren insbesondere einer Gefahr im Hinblick auf ihr Lernverhalten ausgesetzt sind: der Gefahr, ein defensives Lernverhalten zu entwickeln, bei dem HOLZKAMP (1995, 341ff) zufolge nicht mehr der Erwerb einer bestimmten Fähigkeit dominiert, sondern die Abwehr („defensio"), d. h. das Vermeiden von Schwierigkeiten mit der jeweiligen Lehrperson bzw. das Vermeiden von Problemen beim Fortkommen in der geplanten Bildungslaufbahn. Um ein Tradieren eines solchen Lernverhaltens zu vermeiden, wird in zahlreichen Lehrveranstaltungen auf die Lernbiographien der Studierenden eingegangen: Bei der *Reflexion eigener Schulerfahrungen* stehen die individuellen Erfahrungen mit Unterricht und der Institution Schule

im Mittelpunkt mit dem Ziel, Regressionen in die Schüler/innen-Rolle oder unreflektiertes Imitieren von Lehrpersonen oder gar einen „reziproken Wiederholungszwang" als ehemals Betroffene möglichst zu vermeiden.

(b) Auch im Hinblick auf berufsethische Einstellungen ist es wichtig, Lernprozesse bei Lehramtsstudierenden in Gang zu setzen (vgl. OSER 1998). Mit der Autonomisierung des Schulwesens sind gerade im letzten Jahrzehnt nicht nur die Freiheitsgrade, sondern auch die Möglichkeiten beruflichen Engagements außerhalb des Unterrichts gestiegen. Um mit dieser – im Vergleich zur eigenen Schulzeit für viele veränderten – Situation produktiv umgehen zu können, brauchen die Studierenden ein explizites berufliches (pädagogisches) Selbstkonzept („Worin bestehen meine langfristigen Ziele im Unterricht und im Hinblick auf meine konkrete Schule?" „Wofür möchte ich mich, abgesehen von der Erteilung von Fachunterricht, an meiner Schule gezielt einsetzen?" u. Ä.) Die Notwendigkeit solcher Bemühungen in einschlägigen Lehrveranstaltungen wird durch die Ergebnisse von Studien unterstrichen, denen zufolge Lehramtsanwärter/innen für den Höheren Schulbereich in erster Linie ihre studierten Fächer wichtig sind; erst an zweiter Stelle findet sich das Motiv, Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zu haben. Es scheint viel für die Annahme zu sprechen, dass die Entscheidung für ein Lehramtsstudium nicht die erste, sondern die zweite Wahl darstellt. Nicht zuletzt werden von den Studierenden selbst Motive wie „ein Beruf mit vielen Ferienzeiten", „ein Beruf, der familienkompatibel ist (quasi eine Halbtagsbeschäftigung)" wenngleich nicht letztlich als ausschlaggebend, so doch die Entscheidung positiv beeinflussend genannt. Das zeigt, dass die Konfrontation mit berufsethischen Standards (vor dem Hintergrund eigener Vorstellungen) unerlässlich ist.

2.3 Hilfen für die Integration unverbundener Ausbildungsteile

Vermutlich hatte Jürgen OELKERS (1998, 4 f.) auch die Überforderung der Studierenden mit einer auf sich allein gestellten Integration unverbundener Ausbildungsteile im Sinn, wenn er

die fehlende Struktur in der Ausbildung und das fehlende Management für die Verbindung von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, erziehungswissenschaftlichen und schulpraktischen Ausbildungsteilen sowie von universitären und postuniversitären Ausbildungsteilen (bei uns insbesondere dem Unterrichtspraktikum) beklagte. Die von den Konzepten her und in der Hauptsache von Erziehungswissenschaftler/innen getragenen Versuche an verschiedenen Universitäten, Abhilfe zu schaffen, sind zwar interessant, jedoch ohne strukturelle Hilfen der jeweiligen Gesamtuniversität oder des zuständigen Ressorts nicht mehr als ein Tropfen auf den heißen Stein. In der Ausbildung erreichen kooperative Lehrveranstaltungen von Vertreter/innen der Fachwissenschaften, der Fachdidaktiken sowie der Erziehungswissenschaft und von Betreuungslehrer/innen nirgendwo die 5-Prozent-Marke des Anteils am gesamten Ausbildungsprogramm. Die Vertreter der Fachwissenschaft sind überhaupt nur höchst selten zur Kooperation zu bewegen. Pilotprojekte, denen durchaus Modellcharakter zugeschrieben hätte werden können (z. B. einigen Ausbildungsteilen in Salzburg oder in Innsbruck; in der Fortbildung den Universitätslehrgängen *Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen – PFL* am IFF in Klagenfurt [KRAINER & POSCH, 1996]) haben auf die Entwicklung der Lehrer/innen-Aus- und -Fortbildung im Ganzen keine durchschlagende Bedeutung erlangt. Sie blieben Elemente, die in der Situation angenommen und geschätzt werden, jedoch, sobald die Absolvent/innen in traditionsverhaftete Umgebungen an Universität oder Schule zurückkehren, keine nachhaltige Wirkung behalten bzw. keine breite Wirkung erzielen können.

3. Bemühungen um eine effiziente Umsetzung

Wie vielen anderen Bereichen der Pädagogik fehlt es der Lehrerbildung nicht an der Darstellung von mehr oder minder begründeten (Reform-)Vorhaben, sondern an deren Umsetzung und noch mehr am Nachweis der erhofften Effizienz. Dieser Abschnitt ist diesen Themen gewidmet.

3.1 Vermittlung relevanter Theorien

Wenn wir von einem Konsens darüber ausgehen, dass professionelle pädagogische Praxis den Bezug zu wissenschaftlich geprüften und von Praktiker/innen reflektierten Theorien herzustellen bemüht ist, sind wir gefordert, relevante Theorien nachhaltig zu vermitteln. Es ist uns in diesem Beitrag aus Platzgründen nicht möglich, auf die unterschiedlichste Verwendung des Begriffes *Theorie* einzugehen. Auf die Gefahr hin, mit einem knappen Hinweis missverstanden zu werden und uns leicht angreifbar zu machen: Wir verstehen im gegebenen Zusammenhang unter *Theorien* insbesondere zweierlei,

(a) inhaltlich einschlägige sozialwissenschaftliche *Objekttheorien* und
(b) *Subjektive Theorien* in ihrer Funktion als handlungsleitende und – mehr noch – als handlungsrechtfertigende Konstrukte.

Ad (a) Mit zwei Prüfungsbeispielen aus einschlägigen Lehrveranstaltungen (siehe Anhang 2) können die damit verfolgten Ziele, nämlich relevante Situationen im Lichte von Theorien erklären zu können, verdeutlicht werden.
Ad (b) Für die Arbeit an Subjektiven Theorien eignen sich seminaristisch organisierte Lehrveranstaltungen, in denen eine starke innere Differenzierung (grundlegend HERBER, 1983) und professionell begleitete reflexive Phasen möglich sind: die begleitenden Lehrveranstaltungen zum *Erkundungspraktikum* in der Studieneingangsphase, die mit Betreuungslehrer/innen und Fachdidaktiker/innen kooperativ gestaltete *Einführungsphase in das Schulpraktikum*, die *Trainings didaktischer und kommunikativer Kompetenzen* sowie verschiedene Angebote zur Wahl[4]. Das bevorzugte Instrument der Reflexion ist das Lerntagebuch, über

4 Als Beispiel seien die Übungen mit innovativen Formen der Leistungsbeurteilung erwähnt. In ihnen geht es darum, eigene (positive, insbesondere aber negative) Erfahrung in Schule und Studium mit Ansprüchen innovativer Formen zu vergleichen. Die individuell oder in Tandems (bzw. Partnerteams) zu behandelnden Themen werden als Zwei-Stufen-Arbeit durchgeführt, in deren Zentrum eine ausführliche, dialogische, formative Rückmeldung steht.

deren freigegebene Teile sich Lehrende und Studierende in einem intensiven Dialog auseinandersetzen.

3.2 Kooperative Lehrveranstaltungen (LV)

Trotz der Tatsache, dass die Universität aufgrund der hohen Gewichtung des Elements Forschung und aufgrund des Wunsches der Universitätslehrer/innen nach hohem wissenschaftlichem Prestige ein Berufsfeld ist, in dem das Paradigma der Konkurrenz dominiert, gelingt Kooperation vor allem in kooperativen LV von Erziehungswissenschaftler/innen und Fachdidaktiker/innen, die das Schulpraktikum begleiten. Als förderliche Bedingungen haben sich dabei die folgenden herausgestellt:

(a) grundsätzlicher Konsens zwischen Vertreter/innen der Erziehungswissenschaft und der Fachdidaktik im Hinblick auf die langfristigen Prinzipien und Ziele der pädagogischen, fachdidaktischen und schulpraktischen Ausbildung;
(b) gegenseitige Information über Ziele und Inhalte *aller* LV, die das Schulpraktikum vorbereiten, begleiten oder nachbereiten;
(c) gemeinsame Planung jeder Einheit kooperativer LV samt Vereinbarung, wer ggf. welche Teile leitet;
(d) Bereitschaft zu einer konzeptorientierten Evaluation gemeinsam verantworteter LV sowie ggf. zu einer Umplanung aufgrund der Evaluationsergebnisse;
(e) Vereinbarung der prüfungsrelevanten Kriterien und konsensuelle Beurteilung;
(f) schließlich aus organisatorischer Perspektive: Ermöglichung einer längerfristigen (d. h. über mehrere Studienjahre dauernden) Kooperation, wenn sich diese als tragfähig erwiesen hat.

Es wurde bereits erwähnt, dass die ursprünglich konzeptuell vorgesehene Mitarbeit von Vertreter/innen der Fachwissenschaft nach einigen Jahren nicht mehr zustande kam. Es ist schwer abzuschätzen, in wieweit daran die äußerst ungünstigen Rahmenbedingungen, die an der Universität für kooperative Lehre geboten werden, Schuld sind: Der Arbeitsaufwand ist zumeist größer als bei alleiniger Leitung, abgegolten wird jedoch lediglich die Hälfte des Stundenausmaßes der LV. Wen die mit

Kooperation erzielbare höhere Qualität der LV nicht motiviert und belohnt, ist dafür schwerlich zu gewinnen.

3.3 Arbeit mit Portfolios

Die Beurteilung auf der Basis von Portfolios hat in den letzten Jahren mit wachsender Intension in pädagogisch relevante Diskussionen und in die pädagogische Praxis Eingang gefunden (vgl. dazu VIERLINGER, 1999; Themenheft des *Journals für LehrerInnenbildung*, 2001, 4; ANDEXER & THONHAUSER, 2002). Wir führen hier einige Gründe an, die uns veranlasst haben, diesen Modus in die Ausbildung der Lehramtskadidaten zu integrieren.

(a) Die Arbeit mit Portfolios gehört heute zu den erwartbaren Innovationen in Schulen. Junge Lehrer/innen sollen darauf vorbereitet werden.

(b) Viele Lehramtskandidaten tragen mehr oder minder schwer an Defiziterfahrungen im Bereich der Leistungsbeurteilung. Sie fragen nach vielversprechenden Alternativen.

(c) Portfolios begünstigen eine intensivere Auseinandersetzung mit Leistungen und den ihnen vorangehenden Prozessen. Sie bremsen die vorherrschende Tendenz „Tausche Leistung gegen Noten".

(d) Portfolios werden nur dann (die) in sie gesetzten Erwartungen erfüllen, wenn ihnen nicht taxfrei die Lösung aller einschlägigen Probleme zugeschrieben wird, sondern eine differenzierte Auseinandersetzung mit ihrem Potenzial erfolgt.

In den letzten Jahren wurde auf Tagungen wiederholt ein Erfahrungsaustausch unter den universitären Lehrer/innen-Bildnern (Innsbruck, 2002), zwischen Universität und Pädagogischen Akademien (Salzburg, 2001) und international (z. B. Bielefeld, 2000; Marchtal, 2003; aktuell: Netzwerk *Portfolioarbeit in der Lehrerbildung*) organisiert. Damit wird eine sich ausbreitende Hoffnung belegt, mit Portfolios für die Entschärfung des leidigen Problems der Leistungsbeurteilung eine neue Grundlage gefunden zu haben.

4. Verbliebene Mängel – Desiderate

4.1 Rekrutierung der Betreuungslehrer/innen

Seit Mitte der achtziger Jahre werden Lehramtsstudierende in Praktika durch Lehrer/innen, die bestimmte Voraussetzungen dafür mitbringen, betreut. Kontinuierlich wurde in Seminaren, die von Universitätslehrer/innen (mit-)gestaltet und vom Pädagogischen Institut des Bundes organisiert werden, Lehrer/innen für diese Tätigkeit qualifiziert. Mittlerweile stehen wir im Hinblick auf den Pool von Betreuungslehrer/innen vor folgenden Problemen:

(a) Während Lehrer/innen für die Betreuung im Unterrichtspraktikum von der Schulbehörde verpflichtet werden können, basiert die Betreuungstätigkeit im Rahmen der drei Schulpraktika, die Studierende absolvieren müssen, auf Freiwilligkeit. Aufgrund der Tatsache, dass summa summarum die Betreuungstätigkeit im Unterrichtspraktikum vergleichsweise besser abgegolten wird, sinkt die Motivation, Lehramtsstudierende bei ihren ersten Praxisschritten während des Studiums zu begleiten.

(b) Fallweise zeigen engagierte Betreuungslehrer/innen „der ersten Stunde" mittlerweile erheblich weniger Kooperationsbereitschaft, was zum Teil mit den geänderten Rahmenbedingungen im Bereich der Schule zusammenhängt (verstärktes Engagement in außerunterrichtlichen schulbezogenen Aufgaben, Zeitprobleme im Fall der verpflichtenden Kooperation in universitären Lehrveranstaltungen u. Ä.). Eine Einrechung der Betreuungstätigkeit in die Lehrverpflichtung (ähnlich wie bei der Betreuung im Unterrichtspraktikum) ist, obwohl wiederholt gefordert, nicht in Sicht.

(c) Probleme resultieren auch aus der studienplanbedingten Tatsache, dass die Praktika geblockt abgehalten werden müssen, d. h. dass ein erhebliches Stundenquantum im zeitlichen Rahmen von vier Schulwochen untergebracht werden muss.

(d) Es muss weiters immer noch konstatiert werden, dass die für andere Berufsstände selbstverständliche Tatsache, bei der Ausbildung des Nachwuchses mitzuwirken, für den Lehrberuf nicht sehr hoch gewichtet wird.

(e) Aufgrund des Personalmangels in bestimmten Unterrichtsfächern besteht daher auch nicht immer die im Hinblick auf Qualitätssicherung der Praxisbetreuung wichtige Möglichkeit, auf die Kooperation mit einzelnen Lehrer/innen im Falle erheblicher Betreuungsdefizite zu verzichten; es könnten andernfalls in bestimmten Fächern nicht Praxisplätze in ausreichender Anzahl angeboten werden.

(f) Ein letztes Problem besteht in der bislang ungelösten Frage, wie die Kompetenzen der aktiven Betreuungslehrer/innen weiterentwickelt werden können. Rückmeldungen von Studierenden (HOFMANN & THONHAUSER, 2002, 100 ff.) weisen immerhin darauf hin, dass ein kontinuierliches *on the job training* ein Gebot der Stunde darstellt. Da aber die Mitarbeit im Rahmen der Schulpraktika freiwillig ist und Freistellungen für einschlägige Fortbildungen quantitativ stark eingeschränkt wurden, ist in dieser Hinsicht guter Rat teuer.

4.2 Kooperation mit den Fachdidaktiken

Trotz der erwähnten gelungenen Kooperationen zwischen Vertreter/innen der Erziehungswissenschaft und der Fachdidaktik in einzelnen Lehrveranstaltungen sowie bei Projekten (als Beispiel sei das am Institut für Lehrerinnen- und Lehrer-Bildung angesiedelte Forschungsprojekt *benchmarks von innen* erwähnt, bei dem einzelne Fachdidaktiker/innen bei der Taxierung von Schüler/innen-Aufgaben mitarbeiten) sind auch in diesem Bereich Desiderate zu nennen:

(a) Die Fachdidaktiken sind zur Gänze an den Fachinstituten angesiedelt und damit – auch was die Personalpolitik betrifft – von deren Prioritätsentscheidungen abhängig. Konkret passiert es fallweise, dass Planposten, die einmal für den Bereich der Fachdidaktik reserviert waren, bei Neubesetzungen an Personen vergeben werden, die schwerpunktmäßig für fachwissenschaftliche Lehre und Forschung zuständig sind und fachdidaktische Agenda lediglich verwalten. Eine daraus resultierende hohe Fluktuation der Fachdidaktiker/innen (vorwiegend externe Lehrbeauftragte) erschwert aber die Anbahnung langfristiger Partnerschaften für kooperative Lehrveranstaltungen.

(b) So wie sich die Universitätsstandorte bislang nicht dazu entschlossen haben, die Lehramtsstudien unter ihre Schwerpunkte aufzunehmen, gibt es auch nur sehr wenige Hinweise darauf, dass der Fachdidaktik in den Fachinstituten eine gebührende Bedeutung beigemessen wird.

(c) Daraus resultiert auch der oben angesprochene Mangel an promovierten bzw. habilitierten Fachdidaktiker/innen. Eine Trendwende ist nicht in Sicht.

So sehen es die Vertreter/innen der Erziehungswissenschaft weiterhin als ihre Aufgabe an, den Stellenwert der Fachdidaktik an den Fachinstituten durch diverse Unterstützungsmaßnahmen hochzuhalten, wenngleich die dafür zur Verfügung stehenden rechtlichen Möglichkeiten bescheiden sind.

4.3 Kontinuität schaffen: Lehrerausbildung – Unterrichtspraktikum – Lehrerfortbildung

Der Linzer Wirtschaftspädagoge G. H. NEUWEG (1999) hat in seinen Studien zum Fertigkeitserwerb für den Lehrberuf herausgestellt, dass einer kontinuierlichen Betreuung in den ersten fünf bis sechs Dienstjahren erhebliche Bedeutung zukommt. Der Reflexion von einfachen bis komplexen Handlungsregeln, die Berufsanfänger/innen zur Komplexitätsreduktion brauchen, der Kontextuierung dieser Handlungsregeln sowie dem Aufbau eines professionellen Blicks für bestimmte Handlungssettings ist demnach große Aufmerksamkeit zu widmen. Unter praktischer Perspektive ist zu konstatieren, dass eine solche kontinuierliche Betreuung bedauerlicher Weise noch aussteht.

(a) In den Ausbildungsinstitutionen hat sich noch zu wenig das Bewusstsein durchgesetzt, dass der Fertigkeitserwerb einen längerfristigen Prozess darstellt, und deshalb nicht alle wichtigen Ziele zu einem bestimmten Zeitpunkt der Berufsbiographie realisiert werden können.

(b) Voraussetzung wäre ferner, dass sich die genannten Institutionen, in denen (angehende) Lehrer/innen lernen, auf gemeinsame mittel- und langfristige Ziele einigen und in ihren Angeboten jeweils die Aspekte hoch gewichten, für die der „berufsbiographische kairos[5]“ gekommen ist.

(c) Es fehlt auf organisatorischer Ebene eine dafür notwendige Verzahnung aller der Institutionen, die an der Berufsaus- und –fortbildung beteiligt sind.
(d) Schließlich bräuchte es v. a. für die in der Schulaufsicht Tätigen (v. a. Direktor/innen, Fachinspektor/innen) einen zwischen den an der Aus- und Fortbildung beteiligten Institutionen ausgehandelten Katalog an Mindeststandards, denen Lehrer/innen nach den erwähnten fünf bis sechs Dienstjahren genügen müssen (vgl. dazu OSER, 2002).

4.4 Hochschuldidaktik: Realisierung der gelehrten Didaktik?

Die mit der pädagogisch-(fach)didaktischen und schulpraktischen Ausbildung zukünftiger Lehrer/innen beauftragten Institute stehen unter hochschuldidaktischer Perspektive unter der Herausforderung, fundamentale, in didaktischen Lehrveranstaltungen vermittelte Erkenntnisse auch bei der Gestaltung ihrer Lehrveranstaltungen zu berücksichtigen.

Konkret bedeutet das, dass bei der Planung, Durchführung und Evaluation von Lehrveranstaltungen auf folgende Punkte geachtet wird:

(a) auf die Merkmale von Unterrichtsqualität, die in einzelnen didaktischen Lehrveranstaltungen (z. B. im PS: „Planung von Unterricht") gelehrt werden;
(b) auf lernpsychologische Grundlagen, die in den LV über Pädagogische Psychologie zur Sprache kommen;
(c) auf eine Entlastung von Sozialphasen durch Auslagerung von solchen Lernprozessen, die auch individuell ablaufen können, bisweilen unterstützt durch die Möglichkeiten, die Lernplattformen[6] bieten (an unserer Universität spielen die Mitglieder des Instituts für Lehrerinnen- und Lehrer-Bildung für die Nutzung von „Blackboard" eine Vorreiterrolle);
(d) auf eine qualitätsvolle Evaluation der Lehre.

5 kairos (griech.): der günstige Augenblick; in der Anschauung der alten Griechen der Augenblick, der dem Menschen schicksalhaft entgegentritt, aber von ihm auch genützt werden muss. Der K. steht als subjektiver Zeitbegriff im Gegensatz zum Chronos, der gleichförmig fließenden Zeit. (dtv-Lexikon 1966, Bd. 9, S. 313)

Trotz bedeutender Fortschritte in den letzten Jahren sind Defizite in diesem Bereich geblieben:

(a) Maßnahmen innerer Differenzierung sind gerade in der Lehrer/innen-Ausbildung von großer Bedeutung, gleichwohl aber äußerst zeit- und personalintensiv. Unter Nutzung der Möglichkeiten, die z. B. Lernplattformen für die Praxisbetreuung bringen, ist die Realisierung solcher Maßnahmen allerdings zumutbar.
(b) Voraussetzung für die Aufrechterhaltung der aktuellen Betreuungsqualität ist jedenfalls eine unveränderte Teilungsziffer in praktischen und praxisbegleitenden Lehrveranstaltungen sowie ein vorwiegend seminaristisch organisiertes Curriculum.
(c) Beobachtet man klassische universitäre Karriereverläufe, kommt man nicht umhin festzustellen, dass der didaktischen Qualifikation von Bewerber/innen im Vergleich zur fachlichen Qualifikation erschreckend wenig Bedeutung beigemessen wird. In der Institution Universität wiegt die Höhe der lukrierten Forschungsgelder, die Anzahl an durchgeführten Projekten oder die Anzahl an Publikationen und Zitationen pro Studienjahr unvergleichlich schwerer als intensive Anstrengungen in puncto didaktischer Qualität von Lehrveranstaltungen. Solange in diesem Bereich nicht ein Umdenken stattfindet, wird die Universität nicht den Ruf erlangen, unter didaktischer Perspektive eine innovative Institution zu sein.

Unter diesen Umständen wäre es verständlich, wenn sich unter dem Blick auf die als notwenig erkannten, aber immer wieder stagnierenden Reformen der Lehrer/innen-Bildung allmählich – oder zumindest zwischendurch einmal – Resignation breit

6 Unter einer Lernplattform versteht man eine Software, die Studierende zur Unterstützung ihres individuellen Lernprozesses (zumeist) mittels eines herkömmlichen Internetbrowsers nutzen können. Die Software verfügt in der Regel über folgende Funktionen: Downloaden von Lehrmaterialien, lectures on demand, Diskussionsforen, relevante links, Versenden von Gruppenmails etc.
An der Universität Salzburg wird derzeit "Blackboard 6.0" verwendet.

macht (wie es der Mitherausgeber dieses Schulheftes kürzlich in einem Rundbrief vermutet [SERTL, 2003].)

Anhang

1. Beispiel aus der LV *Einführung in die Schulpädagogik* (Begleitlehrveranstaltung zum Pädagogischen Erkundungspraktikum, das Lehramtsstudierende zur Motivklärung im zweiten Semester ihres Lehramtsstudiums absolvieren müssen)

Konzept für vertiefende Fragestellung

Thema: Gruppendynamik/-entwicklung – soziales Lernen

Warum habe ich mich für dieses Thema entschieden?

Im Vorhinein möchte ich sagen, daß es für mich sehr schwer war, mich in so kurzer Zeit für ein Thema zu entscheiden. Ich habe mich dann trotzdem für das Thema

Gruppendynamik

entschieden: Während meines ersten Erkundungspraktikums in der Polytechnischen Schule fielen mir in der Pause sowie im Unterricht gruppenspezifische Merkmale auf. Zum Beispiel: Sobald einer den Mut hatte aufzuzeigen (meist war dies die gleiche Person), zeigten die anderen auch auf, um Fragen zu stellen. Andere wiederum schienen mir völlig teilnahmslos. Ich muss auch dazu sagen, dass ich bis jetzt nur bei einer Mathematikschularbeit beobachtet habe. Während meiner weiteren Praxistage werde ich sicher noch mehr gruppendynamische Züge feststellen können.

Außerdem finde ich dieses Thema interessant, weil ich auch in meiner Schulzeit viele Erfahrungen hinsichtlich Gruppenbildung gemacht habe. Interessant wäre natürlich auch, die Klasse in Laufe eines gesamten Schuljahres zu beobachten, denn die Gruppenentwicklung „entwickelt" sich eben Schritt für Schritt.

Einleitung:

Eine Klasse voller junger Menschen ist nicht gleich eine Gruppe. Wenn sich einzelne Schüler nicht wohl miteinander fühlen, wagen sie es oft nicht, viel zu sagen – aus Angst, sich lächerlich zu machen, oder aus Schüchternheit.

1. Fragestellung:
Was kann die Lehrkraft dazu beitragen, die Angst von den Schülern zu nehmen?

2. Methoden der Bearbeitung:

- durch Beobachtung während des Unterrichts und während der Pausen;
- durch Befragung von Lehrern, wie sie zum Beispiel zu Schulbeginn mit den Schülern umgehen;
- durch Befragung von Schülern und Schülerinnen, wie sie sich z. B. bei Schulbeginn fühlten und was sich bis jetzt bezüglich Gruppenentwicklung verändert bzw. verbessert/verschlechtert hat;

3. Literaturbasis:

- Stanford, Gene: *Gruppenentwicklung im Klassenraum und anderswo, Praktische Anleitungen für Lehrer und Erzieher*, Aachen: Hahner-Verlag, [5]1998.
- Wellöfer, Peter R.: *Gruppendynamik und soziales Lernen, Theorie und Praxis der Arbeit mit Gruppen*, Stuttgart: Lucius und Lucius, [2]2001.

2. Beispiele für Prüfungsaufgaben zur Lehrveranstaltung *Theorien für den Unterricht*

(1) ***Welche beiden*** der folgenden Theorien könnten am ehesten zur Erklärung des nachstehenden Textes herangezogen werden? Bitte die Buchstaben vor den entsprechenden Aussagen ankreuzen.

(a) Kognitive Motivationstheorie
(b) Attributionstheorie
(c) Theorie der psychischen Reaktanz
(d) Transfertheorie
(e) Theorie über die Bedingungen für Flow-Erlebnisse

„Immer öfter liest man, dass Lehrerinnen und Lehrer am ‚Burn-out-Syndrom' leiden, d.h., sich ausgebrannt fühlen. Wie Untersuchungen zeigen, hängt dies häufig damit zusammen, dass sich diese L/L immer wieder in Situationen bzw. vor Aufgaben gestellt sehen, die sie überfordern. Entweder, weil von ihnen Dinge verlangt werden, für die sie sich

nicht genug kompetent fühlen (z.B. quasi therapeutische Aufgaben), oder weil der zusätzliche Zeitaufwand, der für die zusätzlichen Aufgaben nötig wäre (z.B. für die Vorbereitung fächerübergreifenden Unterrichts), übersehen wird."

(2) Eine Lehrerin (L) schilderte den Schüler/innen (S/S) eine historische Situation, welche die Betroffenen vor ein komplexes Problem stellte, und lädt S/S ein, sich in kleinen Gruppen zusammen zu setzen und eine Lösung des Problems zu versuchen. Nach einiger Zeit bemerkt sie eine Gruppe von S/S, die noch immer nichts geschrieben hat. Keine Motivation? Auf die Frage von L, wo die Schwierigkeiten liegen, sagen die S/S dieser Gruppe: „Wir tun uns so schwer mit dem Formulieren." Darauf L.: Versucht es, wenn ihr glaubt, dass euch das leichter fällt, mit einer Zeichnung oder mit einer kleinen Szene, die ihr uns dann vorspielen könnt. „Ja, das probieren wir", sagt eine S, und sofort machen sich die S/S wieder an die Arbeit.

Denken Sie bitte an die ***Motivationstheorie von Heinz HECKHAUSEN.*** Welche für die Motivation entscheidende Erwartung ist bei den S/S dieser Gruppe offensichtlich günstig verändert worden?

Literatur

ANDEXER, H. & THONHAUSER, J.: Portfolios: eine neue Basis für die Leistungsbeurteilung. In: ECKSTEIN, K. & THONHAUSER, J. (Hg.):Einblicke in Prozesse der Forschung und Entwicklung im Bildungsbereich. Innsbruck u. a.: StudienVerlag, 2002, 141 – 158.

DIEM-WILLE, G. & THONHAUSER, J.: Antworten auf aktuelle Herausforderungen. In: dieselben (Hg.): Innovationen in der universitären Lehrerbildung. Innsbruck und Wien: StudienVerlag, 1998, 7 – 13.

FRIED, L.: Pädagogisches Professionswissen als Form und Medium der Lehrerbildungskommunikation – empirische Suchbewegungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) H. 1, 112 – 126.

HERBER, H.-J.: Innere Differenzierung im Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer, 1983.

Journal für LehrerInnenbildung, 1 (2001) H. 4, Thema Portfolios in der LehrerInnenbildung.

HOFMANN, F. & THONHAUSER, J.: Die Qualität der pädagogischen Ausbildung. Diagnose und Entwicklungsmöglichkeiten am Beispiel der Universität Salzburg. In: BRUNNER u. a. (Hg.): Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!? Innsbruck u. a.: StudienVerlag, 2002, 97 – 122.

HOLZKAMP, K.: Lernen: subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt: Campus Verlag, 1995.

KRAINER, K. & POSCH, P. (Hg.): Lehrerfortbildung zwischen Prozessen und Produkten. Hochschullehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen" (PFL): Konzepte, Erfahrungen und Reflexionen.

NEUWEG, G. H.: Erfahrungslernen in der LehrerInnenbildung: Potenziale und Grenzen im Lichte des Dreyfus-Modells. In: Erziehung und Unterricht, 149 (1999) 5-6, 363-372.

OELKERS, J.: Lehrerbildung – ein ungelöstes Problem. In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) H. 1, 3 – 6.

OSER, F.: Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Opladen: leske + budrich, 1998.

OSER, F.: Standards in der Lehrerbildung – Entwurf einer Theorie kompetenzbezogener Professionalisierung. In: Journal für LehrerInnenbildung, 2 (2002) H. 1, 8 – 19.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK): Synopse der Rückmeldungen der Verbände/Gruppierungen zum Fragenkatalog der Gemischten Kommission „Lehrerbildung". Bonn., 1999.

SERTL, M.: Rundbrief 1/2003 der Sektion Bildungs- und pädagogische Soziologie in der ÖGS. Wien, 2003.

TENORTH, H.-E.: Erziehungswissenschaft in Deutschland – Skizze ihrer Geschichte von 1900 bis zur Vereinigung 1990. In: HARNEY, K. & KRÜGER, H.-H. (Hg.): Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Opladen: leske + budrich, 1997, 111 – 154.

TERHART, E. (Hg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Weinheim und Basel: Beltz, 2000.

THONHAUSER, J.: Die universitäre Lehrerbildung unter dem Anspruch der Professionalität. In: BUCHBERGER, F.: Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Innsbruck: StudienVerlag 1995, 115-135.

THONHAUSER, J. & HOFMANN, F.: Ich will Lehrer/in werden. Will ich Lehrer/in werden? In: THONHAUSER, J. & DIEM-WILLE, G. (Hg.): Innovationen in der universitären Lehrerbildung. Innsbruck: StudienVerlag 1998, 91-110.

VIERLINGER, R.: Leistung spricht für sich selbst. „Direkte Leistungsvorlage" (Portfolios) statt Ziffernzensuren und Notenfetischismus. Heinberg: Dieck-Verlag, 1999.

WUNDER, D.: Zu welchen Ufern bewegt sich die Lehrerbildung in Deutschland? Ein Denkanstoß. In: ÖFEB Newsletter, 1 (2001) 1, 3 – 10

Jürgen Oelkers

Die Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung

Der Ausdruck „Lehrerbildung" ist mit höchsten Erwartungen versehen und nahezu magisch besetzt. Die Erwartungen beziehen sich nicht auf die Ausbildung, sondern auf deren Effekte, es sind Verwendungserwartungen und mehr noch:Verwendungs*ideale*, für die charakteristisch ist, dass sie durch Ausbildung *nicht* erfüllt werden können. Die Erwartungen betreffen nicht Wissenschaften, sondern Personen, und dies in sozusagen optimierter Form. Aber keine Ausbildung ist in der Lage, auf gleichbleibend hohem Niveau „Persönlichkeiten" zu bilden, makellose „Vorbilder" der Erziehung hervorzubringen oder perfekte „Handlungskompetenz" zu erzeugen. Derartigen Idealen ist eigen, dass sie Wissenschaft nicht benötigen, wohl aber latent Wissenschaftsabwehr nahelegen. Das Ziel der Ausbildung kann daher leicht mit der Ausbildung selbst gleichgesetzt werden, in dem Sinne, dass ständig ein Theorie:Praxis-Dilemma beschworen wird, das nur *einen* Effekt hat, die Abwertung der wissenschaftlichen Ausbildung zugunsten der praktischen Verwendung, soweit diese während der Ausbildung imaginiert werden kann. Insofern besteht doch ein Problem: Gebraucht wird die wissenschaftliche Lehrerbildung zu sekundären Zwecken, etwa der Statusaufwertung, wirklich genutzt wird sie jedoch nicht.

Vor allem dieser Verdacht hat die neuere Diskussion über Lehrerbildung und ihre Wissenschaftlichkeit angeregt (HÄNSEL/HUBER 1996 und diverse andere). Es handelt sich um keine rein deutsche, sondern um eine internationale Diskussion. Der amerikanische *Holmes-Report* „Tomorrow's Schools of Education" (1995) zeigt einen ganz parallelen Verdacht: Lehrerbildung an den Universitäten wird wissenschaftlich betrieben, aber davon profitieren allenfalls die mit der Lehrerbildung verbundenen Disziplinen, nicht die angehenden Lehrkräfte und so auch nicht die Praxis. Der Verdacht ist nicht neu: Als 1890 durch den preussischen Kultusminister VON GOESSLER zweijährige Studienseminare für angehende Gymnasiallehrer eingeführt wurden, so erfolgte das unter Berufung auf Gutachten, die der Universität bescheinigten, für eine praktische und berufsvorbereitende Ausbildung nicht nur nicht sorgen zu wollen, sondern auch nicht sorgen zu können. Dass angehende Aerzte, Pfarrer oder Anwälte mit Universitätsstudien auf ihre Berufe vorbereitet wurden, störte die Gutachten nicht. Insofern lässt sich von einer *Sonderrolle* „Lehrerbildung" sprechen, die mich im Folgenden beschäftigen wird.

Ich werde drei Fragen diskutieren:

1. Warum ist ausgerechnet die Lehrerbildung eine Anomalie?
2. Mit welchen Entwicklungen ist in Zukunft zu rechnen?
3. Wie begründet sich die Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung?

Die Diskussion dieser Fragen ist insofern schwierig, als längerfristige Evaluationsdaten nicht vorliegen, eine Lehrerbildungsforschung, die diesen Namen verdient, kaum existiert und historische Wirkungserwartungen im Spiel sind, die sich leicht politisieren, aber nur schwer empirisch fassen lassen. „Lehrerbildung" ist zudem ein staatlicher Auftrag, den die Universitäten sich nicht selbst gegeben haben. Es gibt keine zu diesem Auftrag passende Organisation, keine fortlaufende Kontrolle der Effekte ausserhalb von Prüfungen und nur mässiges Interesse für ein an sich schwieriges Problem.

1. Lehrerbildung als Anomalie

Historisch gesehen vereinigt die heutige Lehrerbildung in Deutschland zwei gegensätzliche Kulturen, die der „gelehrten Bildung" auf der einen, die der „Elementarbildung" auf der anderen Seite (THIELE 1938). Für die eine Seite war immer die Universität zuständig, für die andere gab es bis weit ins 20. Jahrhundert hinein nachgeordnete Lösungen, die vor allem damit begründet wurden, dass ein Universitätsstudium der Volksschullehrer den Elitestatus der Universitäten beeinträchtigen würde. Das Problem ist daher von Anfang an, also seit dem ausgehen-

den 18. Jahrhundert, als die Lehrerbildung zu einem politischen Thema wurde, zweigeteilt. Was zur „Höheren Bildung" passte, die Ausbildung von Gymnasiallehrern, soweit sie fachwissenschaftliche Studien betraf, erhielt Zugang zur Universität, was nicht passte, die pädagogisch-praktische Ausbildung der Volksschullehrer, wurde ausgeschlossen und mit eigenen Institutionen versorgt, zunächst die Lehrerseminare, später die Pädagogischen Akademien und nach 1945 die Pädagogischen Hochschulen alter Art. Die wenigen Versuche mit einer universitären Lehrerbildung, etwa in Braunschweig oder in Hamburg, waren marginale Lösungen, auf die erst nach 1965 zurückgegriffen wurde.

Aber für sich genommen ist die deutsche Geschichte keineswegs schon aufschlussreich. Interessant ist nämlich, dass auch da, wo *universitäre* Lösungen gesucht wurden, etwa in den Vereinigten Staaten nach 1890 (OELKERS 2000), oder da, wo die *Lehrerseminare* erhalten blieben, wie in der Schweiz, sich kaum andere Befunde nachweisen lassen. Innerhalb der Universität erhielt „Lehrerbildung" *de facto* einen Anomaliestatus oder aber es gab das Bestreben, die Lehrerbildung möglichst lange von den Universitäten fernzuhalten. In den amerikanischen Universitäten haben sich besonders die Neugründungen im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts für eine wissenschaftliche Lehrerbildung stark gemacht, anders als in deutschen Universitäten war die Entwicklung der Lehrerbildung ein ausgesprochenes Reformanliegen, ohne dass sich strukturell andere Probleme zeigen würden. In der Schweiz ist die gesamte Primarlehrerausbildung bis heute[1] Sache von Lehrerseminaren, die als besonders „praxisnah" gelten und aber ähnlich mit Transferproblemen, nachträglichen Entwertungen oder fehlenden Standards zu tun haben (OELKERS/OSER 2000).

Das ist insofern leicht erklärbar, als „Lehrerbildung" auf ein Berufsfeld abzielt, das sich wissenschaftlicher Forschung verschliessen und zugleich den Reputationsvorteil der Universität

1 Die Primarlehrerausbildung wird in den nächsten zwei Jahren auf Tertiärstufe umgestellt und verlangt eine dreijährige Hochschulausbildung.

nutzen kann. Aber das wäre leicht zu durchschauen gewesen und hätte wenigstens nicht zwingend eine Hochschulausbildung nahegelegt. Inzwischen wird eine solche auch in der Schweiz angestrebt, sollen in Österreich die Pädagogischen Akademien in Hochschulen umgewandelt werden und betrifft die amerikanische Kritik überwiegend nicht den Universitätsstatus der Lehrerbildung, der immerhin dazu geführt hat, dass 25 Prozent aller Magister-Abschlüsse und 20 Prozent aller Doktorate in *Schools of Education*, also Lehrerbildungsinstitutionen, abgeschlossen werden (Tomorrow's Schools of Education 1995, S. 6). Warum werden dann aber ständig Krisen erzeugt und kann von einer „Anomalie" die Rede sein? Die Antwort ist wiederum leicht: Ausbildung ist nie genug, erwartet wird ein Effekt darüber hinaus, der aber offenbar nur schwer zu fassen ist.

Das zeigt nichts besser als die Verlegenheit der Theorie. Fragt man nämlich, *wie* die praktische Wirksamkeit der Lehrerbildung gedacht wird, dann stösst man auf vier nur auf den ersten Blick überzeugende Modellannahmen:

1. Fächer beziehen sich auf Fächer.
2. Reflexion bezieht sich auf Können.
3. Muster beziehen sich auf Routinen.
4. Werte beziehen sich auf Persönlichkeiten.

Die erste Annahme steht hinter der traditionellen Legitimation für die Gymnasiallehrerausbildung: Nur wer wissenschaftliche Disziplinen studiert, kann später gymnasiale Fächer unterrichten. Aber sowohl die Herkunft als auch die Beschaffenheit und die Dynamik von Schulfächern, gleich auf welcher Stufe, sind sehr weitgehend *nicht* identisch mit der Struktur akademischer Disziplinen. Die Tatsache der Namensidentität kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass die *Unterschiede* die Beziehung bestimmen. In den Lehramtstudiengängen wird nicht das Schulwissen Thema des wissenschaftlichen Studiums, vielmehr wird hochspezialisiertes Wissen aus Teilbereichen oder besser: engen Forschungssegmenten von Disziplinen erworben, die selbst kaum noch Zusammenhalt kennen. Mindestens gilt das für die Geistes- und Sozialwissenschaften, die nicht in toto als „Fächer", sondern in einer *Problemspezifik* studiert werden, was zunehmend

nur dann gelingt, wenn nominelle Fachgrenzen überwunden werden.

Es ist auf der anderen Seite irreführend, sich Schulfächer als quasi-akademische Disziplin, nur mit geringerem Umfang und verminderten Ansprüchen vorzustellen. Die Dynamik von Schulfächern entspricht nicht der Dynamik wissenschaftlicher Disziplinen, was sich schon daran zeigt, dass der Wissensaustausch in Schulfächern sich nach didaktischen Anforderungen richten muss und so nach Kriterien des Bewährten und nicht einfach des Innovativen. Dass Schulwissen sich an wissenschaftlicher – im Unterschied zu magischer oder okkulter – Erkenntnis auszurichten hat, heisst nicht, dass dies im Einklang mit der Dynamik der Forschung, nur eben zeitversetzt, geschieht. Wichtiger aber ist, dass die Konstruktion von Schulfächern einer Logik folgt, die Lebensalter und damit gegebene Verstehensmöglichkeiten zu berücksichtigen hat, was bei akademischen Disziplinen unberücksichtigt bleiben kann. Faktisch heisst das für die Lehrerbildung, dass bei fehlender Dogmatik die Absolventen für die Wissensverknüpfungen selbst besorgt sein müssen, was deutlich das routinierte Schulwissen in Vorteil setzt, das in Form von Lehrmitteln auf die tatsächliche Verwendungssituation, den täglichen Unterricht, zugeschnitten ist. Lehrmittel sind auf den Schulbedarf bezogen, sie spiegeln nicht den Stand der Forschung, wie immer dieser gegeben sein mag.

Die drei anderen Transferannahmen entstammen der Geschichte der Volksschullehrerbildung, die bei allen regionalen, konfessionellen oder sozialen Unterschieden im Wesentlichen einheitlich vollzogen wurde. Es ist zunächst erstaunlich, dass die darauf bezogenen Transfererwartungen sich in einem zunehmend heterogenen Ausbildungsfeld haben halten können. Die Ausbildung der Berufschullehrer unterscheidet sich stark von derjenigen der Gymnasiallehrer oder der Sonderschul- und Grundschullehrer[2]. Aber es scheint, dass herbartianische Erwartungen nicht nur die seminaristische, sondern überhaupt jede Lehrerausbildung bestimmen können. Darunter verstehe ich nicht nur die Idee, dass

2 Die Verwendung des Plurals impliziert die männliche und die weibliche Form.

vor der Praxis die gehörige Theorie erworben werden muss, sondern mehr noch die Vorstellung, dass Muster der Ausbildung so wirksam sind, dass sie die späteren Handlungsroutinen nachhaltig zu prägen verstehen. In diesem Sinne ist mindestens der berufsvorbereitende Teil der Lehrerbildung herbartianisch, er vertraut auf Einübung vor der Erfahrung des Ernstfalls. Eine Folge davon ist, dass sich die Ausbildung auf *Unterricht* oder genauer: auf *Unterrichtenkönnen* konzentriert, also grössere Zusammenhänge von Schule und Gesellschaft entweder ausblendet oder nachordnet. Das entspricht im Blick auf diese Ausbildungsanteile exakt dem Wunsch der Studierenden, die primär wissen wollen *what works* (GOODLAD 1991).

Neben den technischen sind aus der Volksschullehrerausbildung auch normative Erwartungen übernommen und mehr konserviert als weiterentwickelt worden. Die zentrale Erwartung richtet sich auf die „Lehrerpersönlichkeit", die *mit sich* die Werte der Erziehung repräsentieren soll. Das entspricht wiederum genau der Selbstidealisierung der Studierenden, die ihre Berufswahl fast ausschliesslich nicht aus materiellen, sondern aus ideellen Ueberlegungen treffen, deren Kern die eigene Person darstellt. Nach Schweizer Daten[3] wählen nur angehendende Gymnasiallehrer das Studium auch und schwergewichtig aus Gründen des Fachinteresses, ohne dass deswegen eine geringere Berufsidealität oder eine schwächere Projektion auf die eigene Person vorhanden wäre. Die Idealität und so die normative Sicht sowohl des Berufes als auch der späteren Praxis ist überwiegend *vor* dem Studium vorhanden, sie bestimmt die Erwartungen an das Studium und wird durch die Erfahrungen *im* Studium nicht entwertet, sondern bestätigt, und zwar sowohl in negativer als auch in positiver Hinsicht.

Das bedeutet nicht, dass es daneben nicht zu erheblichen Wissenserweiterungen und Umstrukturierungen des Wissens im Studium kommt, es ist aber schwierig, das Ausbildungswissen zu nutzen, wenn Anschlüsse gar nicht vorgesehen sind und zugleich

3 Projekt NFP 33 „Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der deutschsprachigen Schweiz" (1991-1997). Daten und Auswertungen in: OSER/OELKERS 2001.

die Bewertung des Nutzens auf die eigene Person und die Standardsituation Unterricht verengt wird. Oft wird als Ausweg vorgeschlagen, zwischen *Reflexion* und *Handlung* zu trennnen und Ausbildungswissen mit späterem Reflexionswissen zusammenzubringen. Aber das verlagert nur das Problem der Idealisierung. Auch das Bild des „reflektierten Praktikers" (SCHÖN 1983 und viele Folgeschriften), der Theorie oder Wissenschaft nötig hat und insofern auf Ausbildung verwiesen ist, schafft keine neue Situation, solange unklar ist, wie in der Handlungspraxis Wissenschaft verwendet wird. Nach Lage der Dinge ist dabei nicht einfach die Ausbildung massgebend (RÜEGG 2000), solange sie nicht wirklich kalkulieren kann, wo für sie Anschlüsse offenstehen. In einer mehrphasigen und unverbundenen Ausbildung wie in Deutschland ist eher eine Entwertung in der Aufeinanderfolge zu erwarten, weil Passungen nicht angestrebt werden und auch kaum Aufmerksamkeit erhalten.

Lehrerbildung ist daher auch im Blick auf ihre Organisation eine Anomalie: Sie ist auf Fächer und Phasen verteilt, kennt eine Unmenge an Zuständigkeiten, aber keine Leitung, niemand ist für die Ausbildung insgesamt verantwortlich, die heterogenen Teilinteressen bilden kein Gesamtinteresse „Lehrerbildung" (KEUFFER/OELKERS 2001). Es gibt keine Leitdisziplin, die für Identität sorgen würde, die vielen beteiligten Disziplinen sind nicht oder ungenügend auf die Anforderungen der Lehrerbildung eingestellt, faktisch regiert eine Art Minimierung die Ausbildung. Die Studierenden der Lehrämter absolvieren im Vergleich zu den Hauptfachstudenten ein reduziertes, aber nicht für sie spezifisches Angebot, und zwar gleichermassen in den Fachwissenschaften wie in den Berufswissenschaften. Das hat grosse Vorteile in der Kapazitätsberechnung (Berliner Kommission 2001), aber bringt offenkundig Nachteile in der Spezifizierung mit sich. Diese Nachteile werden in Kauf genommen, weil ein altes Argument der Volksschullehrerbildung, das schon ADOLPH DIESTERWEG 1836 auf die Universitäten anwandte[4], nach wie vor

4 *Ueber das Verderben auf den deutschen Universitäten* (1836) (Dritter Teil der „Lebensfragen der Zivilisation") (DIESTERWEG 1950, Bd. I/S. 190-273).

plausibel zu sein scheint, nämlich dass alle Lehrberufe eine im Kern *identische* Praxis darstellen, auf die einheitlich vorbereitet werden könne.

Die Professoren mussten sich 1836 von dem Seminardirektor DIESTERWEG sagen lassen, sie könnten nicht unterrichten[5] und verhielten sich auf erschreckende Weise unpädagogisch, was sich aber durch gezielte Hochschuldidaktik bereinigen liesse, vorausgesetzt, die Praxis der Volkschullehrer gäbe das Vorbild ab (DIESTERWEG 1950, Bd. I/S. 213f.)[6]. Diese Projektion setzt ein ideales Einheitsverfahren „Unterricht" voraus, das auf allen Stufen starke und konstitutive Gemeinsamkeiten hat. Inzwischen aber differenziert die Lehrerbildung nicht mehr nur nach den beiden Bereichen der Gymnasial- und der Volksschullehrerausbildung. Wenn von einem „Gesamt" der Lehrerbildung gesprochen wird, dann unter Voraussetzung von *Unterschieden*, die im Blick auf Faktoren wie

- die Herkunft der Studierenden,
- das Geschlecht,
- das Alter des Studienbeginns,
- die Fächerwahl
- oder die Aspirationsniveaus

ständig zunehmen. Weder gibt es einen einheitlichen Typus „Lehrerstudent" noch eine wirkliche Einheit der Ausbildung. Mindestens in den Schweizer Daten ist die Studienwahl identisch mit der Berufswahl: Wer Lehrämter studiert, richtet seine Erwartungen auf die Schulstufe oder den Schultyp, auf den das Studium zielt. Das Angebot entspricht diesen Erwartungen oft nicht oder nur in sehr rudimentärer Form. Gleichzeitig scheint der Effekt des Studiums schwer transferierbar zu sein, weil die Berufspraxis Anschlüsse nicht vorsieht. Es mag übertrieben sein, von einem „Praxisschock" zu sprechen, in jedem Fall ist der

5 „Monotoner Vortrag, mechanischer Pedantismus, geistloses Wesen!" (DIESTERWEG 1950, Bd. I/S. 193).

6 Das bezieht sich auf „die grosse Wahrheit, dass es bei der Geistes- und Charakterbildung weit mehr ankommt auf das *wie* als das *was*, weit mehr auf die Form als den Inhalt, alles auf die Methode" (DIESTERWEG 1950, Bd. I/S. 214).

Wechsel der Institutionen ein ungeregelter Übergang, der die Ausbildung nicht nutzt, sondern eher entwertet. Die ersten Berufsjahre sind prägend, ohne dass sie gekennzeichnet wären von der ertragreichen Anwendung der Ausbildung. Die Absolventen erfahren den Bruch zwischen zwei Welten, bei dem die Brücken fehlen.

Entwertungseffekte sind bei allen wissenschaftlichen Ausbildungen zu erwarten, aber anders als bei Ärzten, Juristen oder Ingenieuren fehlen der Lehrerbildung professionelle Standards, auf die sich die Ausbildung einstellen müsste und die nur *mit* Ausbildung erworben sein können. Anschlüsse zwischen Studium und Berufspraxis, die wissenschaftliches *Know How* nutzen, müssen definiert werden. Die Steuerungsgrösse dafür sind Standards, die verpflichtenden Charakter annehmen. Wenn „Standards" einfach mit dem Angebot der kommentierten Vorlesungsverzeichnisse gleichgesetzt werden, wird auf Spezifizierung und so auf Steuerung verzichtet.

Mein zweiter Punkt bezieht sich auf künftige Entwicklungen des Berufsfelds, auf die die Ausbildung zu reagieren hat und von denen die Ausbildungsanforderungen wesentlich bestimmt sein werden.

2. Veränderung von Schule und Lehrerbildung

Das zentrale Erwartungsschema der Lehrerbildung ist *Unterricht*. „Unterricht" wird in dreifacher Hinsicht verstanden, im Blick auf Inhalte, Personen und Vermittlungsformen. Die in der Lehrerbildung vorherrschende Modellsituation bezieht sich auf gelenkte Interaktionen in einer geschlossenen Gruppe, deren Mitglieder während einer genau fixierten Zeit persönlich anwesend sein müssen, wesentlich das Gleiche lernen und im Blick auf interne Leistungsunterschiede bewertet werden. Es gibt *eine* Lehrperson, die mit *ihrem* Können den Unterricht besorgt. Das erklärt, warum die Studierenden mindestens von Schulpädagogik und Didaktik vor allem wissen wollen, *what works*. Die Grundsituation des Unterrichts legt den Vorrang der Methode nahe, zentral ist so das *Know How* im Blick auf die Bewältigung der unmittelbaren, personenzentrierten Praxis, für

die brauchbare Regeln oder Strategien des Zurechtfindens gesucht werden.

Berufsroutinen aber kann man nicht studieren. Das erklärt einen zentralen Widerspruch der Ausbildung: *Vor* der Praxis kann nicht reflektiert oder eingeübt werden, was erst *nachher* den Ernstfall darstellt. Wo Methoden das Bedürfnis nach antizipierender Sicherheit erfüllen sollen, wird übersehen, dass keine Simulation dieser Art die Komplexität des Ernstfalls vorwegnehmen kann. Dass die Studierenden genau diese Verlegenheit erkennen, zeigt die eigentümliche Erfahrung, dass die Notmassnahme „bedarfsdeckender Unterricht"[7] in der zweiten Phase der Lehrerbildung von den Ausbildnern scharf kritisiert, von den Referendaren aber überwiegend begrüsst wird, weil sie endlich eigenständig unterrichten können. Damit ist unmittelbar das Problem verbunden, was sie wissen und können müssen, *bevor* sie eigenständig unterrichten. Wie robust das System im Notfall reagiert, zeigt auch die Tatsache, dass immer wieder Lehrkräfte mit unvollständigen oder andersartigen Ausbildungen eingestellt werden, weil Bedarfsdeckung den Vorrang hat.

Was genau die Ausbildung vermitteln muss, damit Berufsnovizen verantwortlich unterrichten können, ist nie bestimmt worden, weil, wie gesagt, professionelle Standards fehlen oder erst im Feld wirklich erfahren werden. In der jetzigen Form benötigt die Praxis Wissenschaft eher nur in vermittelter Hinsicht, etwa bei der Themenerzeugung der professionellen Reflexion (KELLER 1998) oder bei der periodischen Anpassung des Schulwissens, also bei Lehrplanrevisionen. Hauptsächlich ist „Praxis" *Unterrichten* mit diversen Varianten, ohne dass Projektwochen, innere Differenzierung oder schülerzentrierte Lernformen das Kerngeschäft nachhaltig verändert hätten. Ausgebildet wenigstens werden Lehrkräfte im Blick auf dieses Kerngeschäft, und zwar interessanterweise mit einer gleichsam eingebauten Negation. Die Ausbildung favorisiert die reformpädagogischen Varianten, während zugleich eine Art Normalform ins Auge gefasst werden muss. Auch das erklärt manchen Entwertungseffekt: Das eigent-

7 Mit „bedarfsdeckendem Unterricht" ist der Einsatz von ReferendarInnen für regulären Unterricht gemeint. (Anm. der Redaktion)

lich Wünschenswerte kann nicht oder nur schlecht realisiert werden. Ein Könnensbewusstsein im Blick auf den Normalfall entsteht dann nur individuell, ohne dass die Ausbildung dies stützen würde. Sie favorisiert Reformen, nicht Routinen.

„Unterricht" in diesem Verständnis ist ein zu enger Blick auf die Zukunft. Es ist kein Zufall, dass

- die Lehrerbildung die Medienrevolution sehr verspätet und bis heute zögerlich registriert hat,
- bestimmte gesellschaftliche Entwicklungen im Angebot keine Prioritäten darstellen und
- die Organisation sowohl der Schule als auch der Lehrerbildung kein wirkliches Thema ist.

Die Ausbildung, anders gesagt, ist *strukturkonservativ*, sie wiederholt die bewährten Muster und hat Mühe, sich auf Innovationen einzustellen. Aber

- interaktive Medien werden die Grundsituation „Unterricht" sehr nachhaltig verändern,
- das gesellschaftliche Umfeld wird sich weiter wandeln
- und die gewohnten Organisationsmuster werden sich nicht halten lassen.

Im Einzelnen gesagt:
„Unterricht" wird sich in Zukunft auf komplexes Wissensmanagement und eigenständiges Lernen einstellen müssen. Das Lernen erfordert nicht länger die persönliche und zeitlich exakt fixierte Anwesenheit aller Mitglieder einer bestimmten Gruppe, die in Zielen, Materialien und Lernschritten weitgehend gleich verfährt. Die Medialisierung des Lernens macht das, was dann noch „Unterricht" heisst, anspruchsvoller, weil es nicht mehr wesentlich nur *eine* Standardsituation gibt, die mit berufslang gültigen und nur schwach variablen Routinen beherrscht wird. Gerade im Blick auf die Frage *what works* müssen Lehrkräfte ständig umlernen, allein die Innovationsgeschwindigkeit der Medien selbst wird immer neue Anpassungen erzwingen. Das Wissensmanagement wird auch in dem Sinne schwieriger, als die Angebote der Didaktikindustrie zunehmend mit Seriositätsproblemen verbunden sind. Die Zahl der Angebote wird sich vervielfachen, aber die Qualität wird nicht in gleichem Masse

steigen. Die Zeiten, dass ein- und dasselbe Lehrmittel jahrzehntelang in Gebrauch sein konnte[8], sind vorüber. Das verschärft die Auswahl und verlangt zusätzliches *Know How*.

Das gesellschaftliche Umfeld von Schule hat sich zum Teil dramatisch gewandelt, ohne dass sich die Lehrerbildung darauf in nachhaltiger Weise eingestellt hätte. Dazu zählen die Globalisierung von Arbeit und Beschäftigung, der Verlust der traditionellen Berufe, im Zusammenhang damit wachsende soziale Disparität, hohe und sich beschleunigende Mobilität und eine zunehmende kulturelle Heterogenität. Befragt man Studierende, so haben sie als Idealbild ihrer künftigen Berufssituation eine möglichst kleine, ethnisch undifferenzierte und deutschsprachige Klasse vor Augen, die von *ihnen* unterrichtet wird. Familie und Elternschaft werden idealisiert, und dies in negativer wie in positiver Hinsicht, ohne Auflösung als möglichen Normalfall zu erwarten. „Scheidungskinder" sind dann eine Art Verhängnisgrösse, während die Zahl zunimmt und das Stigma unglaubwürdig wird. Die Belastung von Eltern und Schüler *durch Schule* ist kein Thema, eben so wenig die Individualisierung der Kindheit und so die Lernkonkurrenz durch Medien, die sich der schulischen Einflussnahme entziehen. Wenn, dann werden diese Entwicklungen kulturkritisch reflektiert, aber nicht mit *Schulentwicklung* bearbeitet.

Ein Grund dafür ist die statische Sicht von „Unterricht" und „Schule", die faktisch mit Modellannnahmen des ausgehenden 19. Jahrhunderts vorgestellt werden. Anspruchsvolle Entwicklungsaufgaben sind damit nicht verbunden, was auch eine Folge der staatlichen Monopolisierung ist. Die Schule hat so gut wie keine Konkurrenz, so dass „Entwicklung" immer mit *Verwaltungsreform* gleichgesetzt werden kann, die letztlich eher den *Status Quo* bestätigt und zugleich Wandel für die Akteure im Feld verdächtig erscheinen lässt. „Reformen von oben" sind für sie, zeigen wiederum Schweizer Daten, der grösste und der negativs-

8 Das gilt zum Beispiel für Schulfibeln für den Erstleseunterricht; ich verweise in diesem Zusammenhang auf die im Entstehen begriffene Zürcher Dissertation von BARBARA MÜLLER-GÄCHTER. Die Arbeit rekonstruiert die Entwicklung in der deutschsprachigen Schweiz seit Ende des 19. Jahrhunderts.

te Belastungsfaktor (FORNECK/SCHRIEVER 2000). Auf der anderen Seite steigern Reformen, die die Akteure selbst tragen und verantworten müssen, die Ansprüche, und das gilt für die Schule ebenso wie für die Lehrerbildung. Das Angebot muss auf Rückmeldungen hin fortlaufend angepasst, die Organisation muss überprüft und entwickelt werden, das Personal muss sich auf neue Aufgaben einstellen, die Leitung muss Transparanz erzeugen und für Controlling sorgen, etc. Nur so wird sich die Medienrevolution bewältigen lassen, sie verlangt weitgehende Flexibilisierung auf der einen, intelligente Formen der Lernsteuerung auf der anderen Seite.

Ich erwähne das, weil diese Entwicklungen das Schisma der Lehrerbildung – „Theorie" *oder* „Praxis" – aufheben werden. Derartige Steuerungen sind nur *mit* Wissenschaften möglich, Ausbildungsentwertungen beim Betreten der „anderen Welt" der Praxis werden dann als Verluste erkennbar, weil *Know How* gebraucht wird. Freilich verteilt sich das *Know How* zwischen den verschiedenen Lehrämtern verschieden, so dass in der Lehrerbildung nicht länger mit der Illusion gearbeitet werden kann, es gäbe letztlich in allen Lehr:Lern-Situationen *eine* Grundform, die sich mit wenigen und wirksamen Methoden vermitteln lässt. Mindestens muss die wie immer notwendige Dogmatik des Lehrens und Lernens auf die unterschiedlichen Berufssituationen hin spezifiziert werden, ohne der Illusion zu folgen, Grundschullehrerinnen unterrichten „im Kern" nicht anders als Berufsschullehrer oder Universitätslehrer. Aber nochmals: Was muss man wissen, um unterrichten zu können? Und muss man Wissenschaften an Universitäten studiert haben, um das zu können?

3. Die „Wissenschaftlichkeit" der Lehrerbildung

Über die „Wissenschaftlichkeit" der Lehrerbildung sind eine Reihe von Mythen in Gebrauch, die auf das historische Schema von „Höherer" und „Elementarbildung" zurückgehen. Es handelt sich um zähe Hintergrundannahmen, die in Legitimationsargumenten eine Rolle spielen und auch Mentalitäten beeinflussen. „Zäh" sind sie, weil auf sie immer zurückgekommen werden kann. Ich nenne vier dieser Mythen:

1. Die für die Berufsausübung erforderliche Wissenschaftlichkeit nimmt mit dem *Lebensalter* der Schüler zu.
2. Wissenschaftlichkeit artikuliert sich in Form von *Theorie*.
3. Zwischen „Theorie" und „Praxis" besteht eine unüberwindliche *Differenz*.
4. Wissenschaftlichkeit ist an *eine bestimmte Institution* gebunden.

Der erste Mythos der Reflexion über Lehrerbildung stammt wiederum aus dem Arsenal der Gymnasialbildung. „Wissenschaftlichkeit" ist hier definiert im Hinblick auf das Studium von Fachwissenschaften. Weil untere Schulstufen oder tiefere Schulformen keinen vergleichbaren Fachbezug haben, Gymnasien aber mit der Hochschulreife den Zugang zur Universität öffnen, ist für den gymnasialen Unterricht *mehr* oder *überhaupt nur* Wissenschaft erforderlich. Mit dem Argument dürfte man „gymnasialen" Unterricht erst ab der elften Klasse erteilen und würde sich die Ausbildung auf Lehrkräfte der gymnasialen Oberstufe beschränken.

Wichtiger aber ist die Gleichsetzung von „Wissenschaftlichkeit" mit den *Bezugswissenschaften* der Schulfächer. Damit ist die Annahme verbunden, die Bedeutung der Wissenschaftlichkeit wachse mit der Konsekution der Schuljahre. In der Logik hätte das erste Schuljahr dann die geringste Wissenschaftlichkeit und das 13. Schuljahr die meiste, die Vorschule wäre wissenschaftsfrei; aber wie immer man „Wissenschaftlichkeit" bestimmen mag, sie ist nicht dosiert möglich und wächst schon gar mit den Schulstufen. Der Erwerb von Lesekompetenz ist nicht nur ein eminent schwieriges praktisches Problem, sondern zugleich ein expandierendes Forschungsgebiet. Man kann nicht von der Simplizität der Lehrmittel, die unter dem Diktat stehen, anschaulich sein zu müssen, auf den Vorgang selbst schliessen, und es ist ein Problem besonderer Art, dass die Lehrkräfte im Durchschnitt nicht wissen, was „Lesen" ist, wenn sie Erstleseunterricht erteilen.

Schreibenlernen ist nicht einfach Einübung von *patterns*, sondern eine komplexe Beeinflussung der Ausdrucksfähigkeit, einschliesslich des Stilempfindens beim Schreiben, das offenbar nur zu einem bestimmten Alter wirklich gelernt werden kann. Viele

Fehlformen des heutigen Unterrichts liessen sich vermeiden, wenn bessere Forschungsdaten vorlägen. Man muss sich vorstellen, dass die Entwicklung der Lehrgänge Autorenarbeit ist und keinen empirischen Kontrollen unterliegt. Die PISA-Diskussion zeigt, welcher Schub mit Forschungsdaten erreicht wird, sofern diese kontinuierlich erhoben werden. Rechnen in der Grundschule ist ein erster Zugang zur mathematischen Kognition, den *nicht* zu beherrschen Folgen hat, wie sich nicht nur an den TIMSS-Daten zeigen lässt.

Es ist erstaunlich, dass die Gymnasien dabei auf die Grundschulen zeigen, deren Wissenschaftlichkeit mit gymnasialpädagogischen Argumenten bestritten wird. Erstaunlich ist aber auch, dass manche Vertreter und Vertreterinnen der Grundschule „Wissenschaftlichkeit" für etwas nicht Kindgemässes halten, das von der Schule ferngehalten werden muss. Aber dass die Lehrmittel simpel erscheinen und oft tatsächlich primitiv sind, ist gerade die Folge *mangelnden* Forschungsbezuges. Das gymnasiale Argument der gestuften Wissenschaftlichkeit wirkt aus der Grundschule zurück und festigt die Überzeugung, es käme bei jüngeren Schülern weniger auf Wissenschaftlichkeit an. Wenn aber der Unterricht besser werden soll, müssen die Forschungsanstrengungen verstärkt und in der Ausbildung auf allen Ebenen genutzt werden. „Forschung nutzen" heisst auch, den Transfer ins Feld zu einer eigenen Aufgabe zu machen. Das gilt natürlich auch für das Verhältnis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Schulwissen, das empirisch und kooperativ angelegt sein muss. Die Lehrerbildung hat daher aus vielen Gründen hohen Forschungsbedarf und damit steigende Transferverantwortung.

Der zweite Mythos ist der der „Theorie". In keinem vergleichbaren Ausbildungsfeld wird in derartig intensiver und historisch weitgehend invariabler Weise ein Theorie:Praxis-Dilemma beschworen wie in der Lehrerbildung. Nochmals: Alle Ausbildungen werden anschliessend entwertet, aber offenbar nimmt nur die Lehrerbildung einen Verlust an, bevor die Ausbildung überhaupt begonnen hat. Das hängt mit der Gleichsetzung von „Wissenschaftlichkeit" mit *Theorie* zusammen. Forschung ist in dieser Sicht kein Werkzeug und damit verbunden kein Lernprozess, der sich ständig selbst korrigieren muss, vielmehr ist Theorie eine

Dogmatik besonderer Art. Sie ordnet nicht einfach das Reflexionsfeld, sondern soll „vermittelt", also telquel in Berufspraxis übersetzt werden. Weil das nicht möglich ist, bietet „Theorie" seit HERBART immer zuwenig und zuviel[9]. Sie überfordert mit Allgemeinheit und trifft nie den individuellen Fall (HERBART 1979, S. 107). Aber es gibt kein einheitliches Objekt „Theorie", sondern wissenschaftliche Aussagen und Sätze auf sehr verschiedenen Ebenen, die sich nicht irgendwie in toto an „Praxis" anschliessen lassen, dies umso weniger, da „Praxis" in der Reflexion von Lehrerbildung zumeist nur das eigene Unterrichten meint.

Ein dritter Mythos schliesst hier an. Grundlage ist ein Dual, das erlaubt, von beiden Polen aus polemisch zu argumentieren. Theorie wird gegen Praxis, aber Praxis auch gegen Theorie ausgespielt. Das „Eigenrecht" beider Seiten füllt Berge von Ausbildungsliteratur, während faktisch immer graduelle und qualitative Differenzen im Spiel sind, vorausgesetzt auch nicht ein Dual, sondern komplexe Beziehungen, die sich nicht auf klare Pole beziehen lassen. Wäre das anders, müsste „Praxis" *theoriefrei* begriffen werden, was Schule und Unterricht unmittelbar verunmöglichen würde. Auch das schlechteste Lehrmittel hat didaktische Vorannahmen, oft sehr ehrgeizige, die kaum empirisch geprüft sind und gleichwohl für sehr weitgehende Verallgemeinerungen sorgen. Die Theorie der Lehrbuchhersteller oder im weiteren der Didaktikindustrie kommt nur als Reflexionsfall nicht vor, weil „Theorie" meistens mit pädagogischen Doktrinen gleichgesetzt wird, deren Funktion wesentlich darin besteht, Gesinnungen des Lehrberufs zu bestätigen. Interessanterweise hat sich das durch die Universitätsintegration der Lehrerbildung kaum geändert.

Der vierte Mythos hat auch damit zu tun. „Wissenschaftlichkeit" wird an *Universität* gebunden und so mit *Ausbildung* gleichgesetzt. Der Qualitätssprung der Lehrerbildung Ende der sechziger Jahre wurde mit dieser Gleichsetzung begründet, aus der pädagogisch-praktischen sollte die wissenschaftliche Lehrerbildung werden, deren Ort wie selbstverständlich die Universität sein musste. Aber „Wissenschaftlichkeit" ist nicht das Privileg

9 *Zwei Vorlesungen über Pädagogik* (1802) (HERBART 1979).

der Universität, versteht man darunter *Forschung*, die an Probleme und Methoden gebunden ist und sich auf einen disziplinären Zusammenhang bezieht. Forschung kann überall stattfinden, anders dürften ausseruniversitäre Institute keine Nobelpreisträger beschäftigen oder wäre Demoskopie in freier Trägerschaft keine Forschung. Die Lehrerbildung in Deutschland hat historisch keinen anderen Weg als den zur Universität gehen wollen, nicht zuletzt aus Gründen der Statussicherung der seinerzeitigen Volksschullehrerschaft, aber ein internationaler Vergleich zeigt, dass „Lehrerbildung" unterschiedlich verortet werden kann und keine Einheit bilden muss (CLOER/KLIKA/KUNERT 2000, S. 39ff.). Unübersehbar ist allerdings, dass bildungspolitische Reformen fast immer Universitäten und mindestens einen Universitätsstatus bevorzugen.

Die spezifische Geschichte der deutschen Lehrerbildung ist eine Vorgabe, die bei allen Problemen auch mit besonderen Chancen verbunden ist. Das Stichwort heisst *Entwicklung* der Lehrerbildung, wobei vorausgesetzt werden muss, dass dieses Stichwort bislang kaum eine Rolle gespielt hat. Reformen sind historisch immer radikale Statuswechsel gewesen, die heutige Struktur und Organisation ist nie evaluiert worden und stellt im Bewusstsein der Akteure auf nahezu allen Ebenen keine Entwicklungsaufgabe dar. Der Status Quo wird sozuagen verwaltet. Die Ausbildung zerfällt in ganz unterschiedliche Segmente, die eine Identifikation mit der Gesamtaufgabe nicht zulassen. Aber Lehrerbildung muss einen *Ort* haben (MESSMER 1999) und diesen gewichtig ausgestalten können. Eine Profilierung der Lehrerbildung würde bedeuten, dass sie innerhalb der Universität besonderes Gewicht erhält und ihre Entwicklung mit Hilfe von Evaluationen gezielt betreiben kann. „Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung" heisst daher nicht nur, dass Forschung einen signifikanten Teil der Ausbildung ausmacht. Vielmehr muss die Organisation Sorge tragen, dass Forschungsbezüge sich mit darüber hinausgehenden Ausbildungszielen verbinden, ohne dass die Ziele inflationär werden. Das dafür notwendige Management steht bislang nicht zur Verfügung.

In diesem Rahmen muss die „Wissenschaftlichkeit" der Ausbildung[10] auf folgende Anforderungen ausgerichtet sein:

- internationale Forschung in diversen Bereichen
- Schulung in Forschungsmethoden
- Kontextbindung der Verfahren und Resultate
- Verwendung des Wissens
- die Entwicklung von Einstellungen forschenden Lernens.

Das Problem der Lehrerbildung liegt nicht hier, weil alle an der Lehrerbildung beteiligten Disziplinen diese Bedingungen, wenngleich auf je eigene Weise, erfüllen. Das Problem ist, dass diese Erfahrung zur Berufspraxis passen soll. Solange erwartet wird, dass die Verwendung von Wissenschaft mit der Schulstufe zunimmt, dabei aber mehr oder weniger nur an Fächer gebunden ist und andere Anschlüsse nicht zur Verfügung stehen, ist das Risiko gross, dass die wissenschaftlichen Studien mit der Berufsberührung entwertet werden und die Absolventen – allem Reformpathos zum Trotz – die Vorgaben des Feldes übernehmen. In diesem Falle wäre die Investition eines Universitätsstudiums nicht zu rechtfertigen.

Andererseits sind Lehrkräfte nur dann imstande, ihr Feld in der Breite zu entwickeln, wenn sie dabei Forschungsdaten zu verwenden gelernt haben. Internationale Vergleichsuntersuchungen im Bereich der Bildungsforschung zählen dazu ebenso wie fachdidaktische Analysen der Dynamik des Schulwissens oder Untersuchungen des Wissenstransfers einzelner Disziplinen oder Forschungsgruppen. Zweisprachiger Unterricht in Schulen verlangt eine hohe Ausbildungsqualität, die sich nicht mit medialen Nachbesserungen erreichen lässt. Es ist daher essentiell, die Wissenssteuerung der Schulen nicht der Didaktikindustrie zu überlassen[11]. Die vielbeschworene Schulqualität ist auch und wesentlich eine Frage, welche Niveaus die Lehrkräfte akzeptieren, und sie sind nur dann kontrollfähig, wenn sie über fachliche Standards verfügen. Die Standards sind nach Schulstufe und Schulform verschieden, aber sie verlangen überall die Fähigkeit zur ständigen Selbstkorrektur und in diesem Sinne den Habitus forschenden Lernens.

10 Zu unterscheiden von der Forschung über Lehrerbildung.
11 Zur amerikanischen Lehrmittelindustrie: RAVITCH 1995.

Dem entspricht auf der Organisationsebene die Systemsteuerung durch Feedback, also durch Evaluationsdaten. Wenn Lehrkräfte die entsprechenden Verfahren weder kennen noch beherrschen, werden sie von der Organisationsentwicklung ausgeschlossen. Wenn die Schulentwicklung nicht ein *Outsourcing* erfahren soll – mit interessanten Folgen für die Entwicklung von Bildungsmärkten –, müssen Kollegien neue Akteursrollen herausbilden, was ohne empirisches *Know How* nicht möglich ist. Zudem zwingt die Dynamik des gesellschaftlichen Wandels und insbesondere auch die Entwicklung von Bildungswettbewerb zu ständigen Neuanpassungen, die kaum möglich wären, wenn weiterhin nur Berufsroutinen die Entwicklung bestimmen. Schon aus diesem Grunde kommt der wissenschaftlichen Fort- und Weiterbildung eine steigende Bedeutung zu.

Die scheinbar unmögliche Frage, was eine Lehrkraft wissen muss, um verantwortungsvoll unterrichten zu können, lässt sich daher gestuft beantworten. Im Blick auf den Berufsbeginn stellt sich die Frage anders als für den Verlauf des Berufslebens, und für Wiedereinstieger, die einen Gewinn für die Schulentwicklung darstellen, stellt sich die Frage nochmals anders. Novizen im Beruf sind nach der Ausbildung nicht fertig, sondern müssen auf die Lernanforderungen des Feldes eingestellt sein. Unverzichtbar sind dabei

- Forschungskenntnisse,
- an Forschung orientierte Standards,
- didaktische Neugier,
- Selbstbewusstsein
- und erste Handlungserfolge.

Das Basisproblem von Novizen ist Sicherheit, wer dagegen zehn Jahre unterrichtet hat, benötigt eine Auszeit, also muss seine Handlungs- und Reflexionspraxis neu ordnen können. Wer das Feld verlässt und später zurückkehrt, braucht Strategien der Anwendung von externen Erfahrungen, zum Beispiel solchen der Schul- und Bildungsforschung. Insgesamt muss das „notwendige" Wissen beweglich vorgestellt werden, auch das spricht für eine enge Verbindung von Forschung, Beruf und Weiterbildung.

Zudem muss die Differenz der fachlichen Zusammenhänge gewahrt werden. Anders wäre es unverständlich, warum weltweit Lehrkräfte ausgebildet und nicht einfach Lernpsychologen angestellt werden.

Literatur

Berliner Kommission Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung: Abschlussbericht zuhanden des Senators für Wissenschaft, Forschung und Kultur. Ms. Berlin 2001.

CLOER, E./KLIKA, D./KUNERT, H.: LehrerInnen(aus)bildung zwischen alten und neuen (ungelösten) Fragen – Konturen des aktuellen Problemstandes. In: E. CLOER/D.KLIKA/H. KUNERT (Hrsg.): Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. Weinheim/München 2000, S. 13-58.

DIESTERWEG, A.: Reden und Schriften. Bd. I: Schriften. Hrsg. u. eingl. v. H. DEITERS. Berlin/Leipzig 1950.

FORNECK, H.J./SCHRIEVER, F.: Die individualisierte Profession. Untersuchung der Lehrer/-innenarbeitszeit und -belastung im Kanton Zürich. Ms. Zürich 2000.

GOODLAD, J.: Teachers of Our Nation's Schools. San Francisco/Oxford: Jossey-Bass Publishers 1991.

HÄNSEL, D./HUBER, L. (Hrsg.): Lehrerbildung neu denken und gestalten. Weinheim/Basel 1996.

HERBART, J.F.: Zwei Vorlesungen über Pädagogik (1802) In: B. ADL-AMINI/J. OELKERS/D. NEUMANN (Hrsg.): Pädagogische Theorie und erzieherische Praxis. Grundlegung und Auswirkungen von Herbarts Theorie der Pädagogik und Didaktik. Bern/Stuttgart 1979, S. 106-113.

KELLER, H.-J.: Gesellschaftliche und schulische Entwicklungen in der deutschsprachigen Schweiz, 1973-1997. Diss. phil. Universität Bern/Institut für Pädagogik (Abt. Allgemeine Pädagogik). Ms. Bern 1998.

KEUFFER, J./OELKERS, J. (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim/Basel 2001.

MESSMER, R.: Orte und Nicht-Orte der Lehrerbildung. Eine historische und empirische Untersuchung zur Handlungs- und Wissensorientierung und der damit verbundenen Mythen in der Lehrerbildung. Bern u.a. 1999. (=Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. OELKERS, Bd. 26)

OELKERS, J.: Zwischen Profession und Disziplin: Epistemologische und praktische Probleme erziehungswissenschaftlicher Forschung. Ms. Zürch 2000.

OELKERS, J./OSER, F.: Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Umsetzungsbericht. Bern/Aarau 2000.

OSER, F./OELKERS, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur/Zürich 2001.

RAVITCH, D.: The Search for Order and the Rejection of Conformity: Standards in American Education. In: D. RAVITCH/M.A.VINOVSKIS (Eds.): Learning From The Past. What History Teaches Us About School Reform. Baltimore/London: The Johns Hopkins University Press 1995, S. 167-190.

RÜEGG, S.: Weiterbildung und Schulentwicklung. Eine Studie zur Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen des Kantons Bern. Bern u.a. 2000. (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg.v. J. OELKERS, Bd. 30)

SCHOEN, D.: The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books 1983.

THIELE, G.: Geschichte der preussischen Lehrerseminare. Berlin 1938. (= Monumenta Germaniae Paedagogica, Bd. 62)

Tomorrow's Schools of Education. A Report from the Holmes Group. East Lansing/MI: The Holmes Group 1995.

Georg Hans Neuweg

Sieben Thesen zur LehrerInnenbildung

1. Es gibt Grenzen der Wirksamkeit von LehrerInnenbildung.

Der Schwerpunkt der Lehrerbildungsdebatte hat sich ohne Zweifel verlagert. Wurde Lehrerprofessionalisierung lange Zeit vor allem als Verwissenschaftlichung verstanden, so wird heute, nicht zuletzt aufgrund der in der Expertenforschung gewonnenen Erkenntnisse (vgl. z. B. Bromme 1992, Wahl 1991), Erfahrungslernprozessen beim Aufbau von Lehrerexpertise mehr Beachtung geschenkt. Sowohl hinter der Forderung, angehende LehrerInnen bräuchten mehr „Theorie", als auch hinter der Forderung, ihnen täte mehr „Praxis" Not, steht freilich die Annahme, LehrerInnenbildung könne gute Lehrer gleichsam erzeugen, die Frage sei nur wie.

Wer aber, wie das für die an der Lehrerbildungsdiskussion Beteiligten der Fall ist, hauptberuflich über Lernen nachdenkt, muss auch der Frage nach den Grenzen der Beschulbarkeit, der Lernbarkeit und der Umlernbarkeit nachgehen. Maßnahmen der LehrerInnenbildung treffen auf junge Erwachsene, die über eine Vielzahl von Persönlichkeitsdispositionen verfügen, die sich, wenn überhaupt, nur mehr in sehr begrenztem Maße verändern lassen, und an denen Beschulung durch Theorie ebenso wirkungslos abperlen kann wie der Einfluss von Erfahrung. Man muss sich deshalb fragen, woher es kommt, dass die Lehrerbildungsdebatte für die Dimension Lehrerpersönlichkeit mehr oder weniger blind geworden zu sein scheint.

Vielleicht ahnen wir, dass die Arbeit an und mit Persönlichkeiten mehr und anderes voraussetzt als Beschulung, dass es hochgradig individualisierter Formen der LehrerInnenbildung bedürfte, von denen viele vermutlich eher therapie- als studienähnlichen Charakter haben müssten, und dass niemand zu finanzieren bereit ist, was den Namen wirksame LehrerInnenbildung tatsächlich verdient. Vielleicht auch erlegt uns der Anspruch auf

political correctness Denkverbote auf, die probeweise zu übertreten die Diskussion befruchten könnte. Denn dass manche manches womöglich gar nicht oder nicht mehr lernen können, wollen viele nicht gedacht und schon gar nicht gesagt wissen.

2. Lehrer müssen ihr Fach beherrschen.

Es gibt noch einen weiteren Gedanken, der vielen PädagogInnen zu unpädagogisch klingt, als dass er ernsthaft zu einem der zentralen Bezugspunkte der Debatte werden könnte. Lee Shulman (1986/1991) hat vor gut 15 Jahren beklagt, dass die Unterrichtsforschung Unterrichten immer mehr oder weniger allgemein thematisiere, während der Lehrer doch gerade vor der Aufgabe stünde, didaktische Kompetenz an konkreten Inhalten zur Geltung zu bringen. Tatsächlich gibt es kein „Lernen an sich", weil immer *etwas* gelernt wird, und daher kann man nicht LehrerIn sein, ohne sich dabei auf eine je konkrete Fachlichkeit zu stützen.

Nun kann man die Lernprozesse anderer nur dann qualitätsvoll steuern, wenn man selbst qualitätsvoll lernt. Deshalb hätte man sich intensiver um die Frage zu kümmern, wie LehrerInnen sich eigentlich ihr Fachwissen aneignen. Es geht hier beispielsweise darum, ob diese Wissensaneignung so erfolgt, dass tiefes Verstehen erreicht wird – eine ganz zentrale Voraussetzung für jemanden, der anderen beim Verstehen helfen will. Das hieße nicht nur, sich in die Prüfungskulturen in den Fächern einzumischen; auch wäre zu fragen, wo angehende LehrerInnen eigentlich pädagogisch überformtes Inhaltswissen aufbauen können, das Aspekte der Lehr- und Lernbarkeit der Inhalte ebenso einschließt wie einen Sensus für die Aneignungsschwierigkeiten, die ein Thema mit sich bringt. Und es geht schließlich um die Frage, ob wir in den Fachdidaktiken wirklich über fachdidaktisches Wissen verfügen. Was sich Fachdidaktik nennt, präsentiert sich häufig als Allgemeine Didaktik, die sich auf Fachlichkeit nicht wirklich einlässt, oder aber als Fachwissenschaft, die Fragen der Didaktisierung des Faches kaum ernstlich berührt. Dramatisch ist dies nicht zuletzt deshalb, weil die Fachdidaktiken es wären, die angehenden LehrerInnen vermitteln müssten, dass man als Pädagoge

nicht weniger, sondern mehr und anderes über das Fach wissen muss als der Fachmann.

Allmählich erst rückt die Frage, wie sich beim Expertenlehrer fachwissenschaftliches Wissen, fachdidaktisches Denken und pädagogisches Können zu einer Einheit verbinden, in den Blickpunkt der Lehrerforschung. Wie ertragreich die Auseinandersetzung mit diesem Problem sein wird, bleibt abzuwarten. Denn man kann auch der Meinung sein, dass es fachdidaktisches Wissen als lehrbaren Kanon gar nicht gibt, weil fachwissenschaftliches und allgemeindidaktisches Wissen situativ und in kreativen Denkprozessen immer wieder aufs Neue zueinanderfinden müssen. Wenn dem so ist, dann wäre zu fragen: Verfügen wir an den Universitäten über Lehrpersonal, das dieses Zueinanderfinden vordenken kann? Dazu nämlich bedürfte es einer recht gediegenen intellektuellen Doppelsozialisation, die Paidotropie und Logotropie zugleich, Interesse an den Menschen *und* an den Sachen, grundlegt.

3. LehrerInnenbildung muss dem Aufbau trägen Wissens entgegenwirken.

Vieles spricht dafür, dass die erste Phase der LehrerInnenbildung gegenwärtig häufig Absolventen entlässt, die gelernt haben, über eine Praxis kompetent zu reden, die sie selbst nicht beherrschen. In der kognitiven Psychologie ist in den letzten Jahren die Sensibilität für das Problem eines in diesem Sinne „trägen Wissens", das nicht in Können übersetzt werden kann, enorm gewachsen. Von daher wäre zu fragen, wie in der Ausgestaltung der ersten Phase sichergestellt werden kann, dass sich das vermittelte Wissen nicht nur gleichsam *an* den Lernern abspielt, sondern als wirklich bedeutsames Wissen erlebt wird, das auch Eingang in das eigene Wahrnehmen, Denken und Handeln findet. Unter anderem die folgenden Maßnahmen könnten dabei bedeutsam sein:

(a) Notwendigerweise vermittelt die erste Phase dekontextualisiertes, abstraktes Wissen. Dieses Wissen auf konkrete Fälle anzuwenden, ist eine nicht-triviale Leistung, die gezielter gefördert werden könnte, als dies gegenwärtig der Fall ist.

Schon an der Universität wäre das Kontextualisieren von Theorien anhand von Simulationen, Videos, Unterrichtsprotokollen, Fallstudien zu üben – nicht, um unmittelbar Können aufzubauen, sondern um erlebbar zu machen, was es heißt, Fälle theoriegeleitet zu interpretieren.

(b) Angehende LehrerInnen verfügen schon am Beginn ihres Lehramtsstudiums über äußerst reichhaltiges pädagogisches Wissen und einschlägige Überzeugungssysteme. Diese bleiben vielfach mehr oder weniger unirritiert erhalten und existieren gleichsam neben dem bei Prüfungen artikulierten Wissenschaftswissen. Vor allem dürften Vorstellungen darüber, wie „man" etwas lehrt und lernt, stark dadurch geprägt sein, welche Lernstile der Studierende selbst anwendet und welche Lehrtechniken er an seinen Lehrern selbst erlebt hat. Wahl (2001) sieht einen wesentlichen Grund für die Trägheit des an den Universitäten vermittelten Wissens deshalb gerade darin, dass dieses nicht systematisch auf derartige implizite Wissensstrukturen der Lerner bezogen wird.

(c) Naheliegend ist außerdem, dass die Lehr-Lern-Prozesse an der Universität selbst zum Gegenstand der Reflexion werden. Lehrende und Lernende reden dann nicht nur über Didaktik, sie machen sich bewusst, dass sie sie fortwährend ja auch erleben. Das Lehrverhalten des Dozenten oder der Studierenden, die selbst Lernarrangements für ihre Kommilitonen gestaltet haben, bietet dann das Material, über das gesprochen wird. Das ist etwa die Kernidee des „pädagogischen Doppeldeckers", wie Wahl (2001) ihn vorstellt. Dabei führt der Dozent professionelles Lehrverhalten modellhaft vor und unterbricht regelmäßig den Lehr- und Interaktionsprozess, um die hier und jetzt gemachten Erfahrungen in Form einer „didaktischen Metakommentierung" (Wildt 2000) zu besprechen.

Das setzt natürlich voraus, dass Lehrende das selbst können, wovon sie theoretisch überzeugt sind. Aber dass Wissenschafter sich „auf die Ausprägung des wissenschaftlichen Habitus zurückziehen und die kompetente Beherrschung der Regeln praktischen Handelns und seiner Angemessenheit den Praktikern überlassen", ist dort untragbar, wo sie sich, wie das für Erziehungswissenschafter der Fall ist, „unausweichlich in der Rolle von Praktikern bewegen" (Wildt 2000, S. 175) und ebenso unausweichlich demonstrieren müssen, ob und wie sie selbst Theorie und Praxis verbinden können.

4. Können ist mehr als das Anwenden von Theorien.

Dass die Praxis ihre eigene „Dignität" habe, gehört zu den meiststrapazierten Stehsätzen in der lehrerbildungsdidaktischen Diskussion. Mit gleicher Hartnäckigkeit hält sich freilich das Vorurteil, Praktikerhandeln sei über weite Strecken nichts anderes als das bewusstlose und unflexible Verausgaben von Routinen und Automatismen, das durch ein stärker planungsorientiertes, reflexives Vorgehen zu ersetzen sei, in dem Wissen erinnert und zur Anwendung gebracht werde. Tatsächlich jedoch werden im pädagogischen Feld weder der alles im Detail vorausplanende Bürokrat noch der unflexible Routinen abarbeitende Handlungsautomat sonderlich erfolgreich sein.

Was erfahrene und gute LehrerInnen kennzeichnet, sind im Gegenteil Formen intuitiv-improvisierenden Handelns, die weder als Automatismen noch als Wissensanwendungsvorgänge angemessen beschrieben werden können. Schön (1983, S. 54) kennzeichnet ein solches Handeln und das ihm implizite Wissen so: „Es gibt Handlungen, Wahrnehmungs- und Urteilsprozesse, die wir spontan auszuführen in der Lage sind; wir müssen über sie vor oder während der Ausführung nicht nachdenken. Uns ist oft nicht bewusst, dass wir dies alles gelernt haben, wir stellen einfach fest, dass wir es tun. In manchen Fällen waren wir uns der Wissensbestände ursprünglich bewusst, die wir dann in unser Gefühl für den Handlungsgegenstand internalisiert haben. In anderen Fällen waren sie uns vielleicht niemals bewusst. In beiden Fällen sind wir jedoch normalerweise nicht in der Lage, das Wissen zu beschreiben, das in unserer Handlung zum Ausdruck kommt."

Dass LehrerInnen dieses Wissen hinter ihrem Handeln nicht oder kaum zu artikulieren vermögen, bedeutet nicht unbedingt, dass sie zu wenig Wissen hätten, im Gegenteil: Dieses Wissen kann auch so differenziert und kontextsensibel sein, dass es sich der theoriesprachlichen Artikulation entzieht, wie das folgende

Beispiel illustriert: „Lässt man Lehrer z. B. definieren, was sie unter einer unterrichtlichen ‚Störung', einer ‚Aggression', einer ‚guten Schülerantwort' oder einer ‚ironischen Bemerkung' verstehen, so erhält man, nach einigem Zögern oder längerem Überlegen, Antworten, die einen bestimmten Ausschnitt des Begriffes beschreiben. Dass viele Bestimmungsstücke fehlen, merkt man, wenn man die Umkehrprobe macht, also dem Lehrer Verhaltensbeschreibungen vorgibt, die alle vom Lehrer im Definitionsversuch genannten Merkmale enthalten, von ihm aber trotzdem nicht in jedem Fall als ‚Störung' usw. empfunden werden." (Wahl 1981, S. 59). Das freilich ist kein Makel, sondern Anzeichen dafür, dass am Expertenwissen vor allem das wichtig ist, was zwischen den Zeilen steht. Auf die Frage, was „man" in dieser und jener Situation tut, oder ob dieses und jenes denn nun ein „typischer Fall von" sei, wird der erfahrene Experte im Unterschied zum Regelanwendungsautomaten antworten mit dem Satz: „Das kommt darauf an."

Eine solche Kontextbezogenheit des Denkens und Handelns ist weder als Automatismus noch als Vorgang der Wissensanwendung angemessen zu begreifen. Den Typus intuitiv-improvisierenden Handelns auf der Grundlage spontaner, ganzheitlicher Situationsdeutungen kann man sich weder durch Denkarbeit im Trockentraining noch durch skill training aneignen. Gefordert ist vielmehr ein Sicheinlassen auf Erfahrung, und dafür, schreibt Brater (1984, S. 67) richtig, „sind eine Reihe von Fähigkeiten Voraussetzung, die im zweckrationalen Schema nicht benötigt und infolgedessen nicht geübt werden. Hierzu gehört u. a., sich offen und unbefangen auf die Anschauung eines Gegenstands, einer Situation einzulassen, sich von mitgebrachten Kategorien, Vor-Urteilen, Klischees lösen zu können, sich betrachtend und abwartend dem Phänomen zuwenden zu können. Ferner gehört dazu ein entwickeltes Wahrnehmungsvermögen und die Bereitschaft und der Mut, nach Maßgabe eigener erster Einsichten experimentell-tastend ‚Probehandlungen' auszuführen, die dann Erfahrungsmaterial für ein weiteres, schrittweise präziser werdendes Lernen bilden. Gefragt ist hier weniger die Fähigkeit, gedankliche Hypothesen über die Wirklichkeit zu prüfen, als die, solche Hypothesen überhaupt erst einmal an der Wirklichkeit gewinnen, bilden zu können. Dazu bedarf es der interessierten Zuwendung zu dieser Wirklichkeit ebenso wie der Fähigkeit, sensibel zu bemerken, was diese ‚sagt', und zwar ohne Vorgabe eines ‚Suchrasters', das ja immer nur gestattet, unter sehr eingeschränktem Blickwinkel die Welt aufzunehmen."

5. Erfahrungslernprozesse müssen implizites Wissen aufbauen und zugleich immer wieder aufbrechen.

Respekt vor dem zu entwickeln, was durch Erfahrung und nur durch sie gelernt wird, hieße einerseits, Erfahrungslernprozesse nicht von vorneherein als bloße Einsozialisierung in dumpfe Routinen zu diskreditieren, sondern das zu Unrecht in Misskredit geratene Modell der Meisterlehre wieder neu zu entdecken, in dem Wissen nicht durch Vorreden, sondern durch Vorleben weitergegeben wird. Denn „indem der Lehrling dem Meister zusieht und seinem Beispiel nacheifert, erwirbt er unbewusst die Regeln der Kunst, jene eingeschlossen, die der Meister selbst nicht explizit kennt." (Polanyi 1964, S. 53). Das würde voraussetzen, die Meister ihres Faches zu identifzieren und in der Auswahl betreuender LehrerInnen ebenso wie beim Beistellen von Paten am Berufsanfang äußerst selektiv vorzugehen.

Eine Diskussion über die Bedeutsamkeit der Praxiserfahrung für den Aufbau von Handlungskompetenz lässt sich andererseits jedoch nicht führen, ohne die Qualität von Erfahrung mitzubedenken, denn jeder Erfahrene mag über kurz oder lang spontan urteilen und intuitiv-improvisierend handeln; aber nicht jeder Erfahrene urteilt und handelt gleich gut. Wenn implizites Wissen nicht in „impliziter Blindheit" (Neuweg 2001, S. 344 ff.) münden soll, dann ist nach Möglichkeiten des Aufbaues einer entsprechenden metakognitiven Kompetenz zu suchen, die den Schutz und die Pflege impliziter Lern- und Wissensformen mit einer grundsätzlich kritischen Attitüde den eigenen Interpretations- und Handlungsgewohnheiten gegenüber zu kombinieren in der Lage ist. Ein wichtiges Instrument dafür ist die Versprachlichung impliziten Wissens und seine Konfrontation mit alternativen Perspektiven. Es geht letztlich darum, dass Lehrer „anhalten und denken, Worte und Begründungen für ihre Gedanken und

Überzeugungen finden und einen zweiten Blick auf sich selbst und ihren Unterricht werfen" (Clark 1988, S. 9). Diesen „zweiten Blick" kann universitäre Lehrerfortbildung ermöglichen, insbesondere, wenn sie sich darauf einlässt, direkt an Fällen anzusetzen, die LehrerInnen in ihrer Berufspraxis erleben, und dabei dem Erfahrungswissen dieser LehrerInnen respektvoll zu begegnen vermag – mit dem Angebot nämlich, dieses nicht zu entwerten, sondern durch neue Perspektiven zu ergänzen. Aber weil der „zweite Blick" mehr sein muss als ein zeitweiliges Blinzeln im Rahmen der Lehrerfortbildung, müsste er letztlich Bestandteil funktionierender, und das heißt: lernender, Schulkulturen werden. Erst in dem Maße, in dem die subjektiven Theorien erfahrener LehrerInnen sich aneinander reiben können, kann deutlich werden, dass man an Erfahrung mit recht unterschiedlichen Problemdefinitionen und Interpretationsschemata herantreten kann und muss, wenn man das in ihr aufgehobene Lernpotenzial wirklich ausschöpfen will.

6. Universitäre LehrerInnenbildung muss Distanz zur Praxis halten.

Dass man Können letztlich nur in der Praxis und durch Reflexion auf Praxis ausformen kann, heißt freilich nicht, dass schon die erste Phase der LehrerInnenbildung „praktischer" werden müsste. Wozu nämlich bräuchte man sie überhaupt, wenn in ihr nichts anderes geschieht als das, was ihr nachfolgend ohnehin passiert? „Alle jene Konzepte, die einen *unmittelbaren* oder *direkten* Bezug zwischen Universität und Schule fordern, überführen Studium in Berufsvorbereitung und werden zu Recht mit der Frage konfrontiert, was daran noch ‚Studium' genannt werden könnte. Die Distanzforderung ist für jedes Studium elementar, das eben nicht in *Ausübung* eines bestimmten Berufs abgeleistet werden kann." (Oelkers/Neumann 1985, S. 134). Universitäres Studium kann und muss sich deshalb „als das deklarieren, was es ist: nicht eine Einübung in die ‚Theorie-Praxis-Vermittlung', sondern eine Veranstaltung, in der die Fähigkeit des reflexiven Umgangs mit Theorien gelernt wird" (Dewe 1997, S. 242).

Der gängige Versuch der „Vermittlung" zwischen Theorie und

Praxis schon in der universitären Erstausbildung dagegen zeitigt problematische Folgen, denn: „Über der Verbreitung von Konzepten und praktischen Anleitungen leistet sie häufig nicht einmal das, was sie leisten könnte, nämlich das theoretische Wissen zu vermitteln, das verfügbar und notwendig ist, *um die pädagogische Praxis strukturdeutend reflektieren zu lernen*. Derzeit lernen Studierende häufig über Erziehung nicht einmal, was sie über Erziehung und Unterricht *wissen* könnten." (Radtke/Webers 1998, S. 206)

Es gibt eine Praxis, die die Universität nicht simulieren muss, weil sie sie selbst modellhaft verwirklicht: die Praxis des Neugierigseins und der Suche danach, wie die Dinge wirklich sind oder auch sein könnten, die Praxis des Zweifelns und des Aushaltens von Zweifeln, die Praxis des präzisen Denkens und begründeten Argumentierens, vor allem auch die Praxis des Hinausdenkens über den Tellerrand der unmittelbaren Betroffenheit durch Handlungszwänge. Diese Praxis ist es letztlich, in der man lernen kann, den „zweiten Blick" zu lieben, nicht nur, weil er praktisch nützlich ist, sondern weil es den Menschen ausmacht, ihn zu haben.

In diese Praxis – allen zeitgeistigen Ansprüchen auf unmittelbare „Verwertbarkeit" zum Trotz – mutig und selbstbewusst einzuführen, heißt nicht, zu glauben, dass jeder auch schon tun kann, was er weiß; aber es heißt, darauf zu bestehen, dass jeder immer wissen sollte, was er tut.

7. De-Reflexion kann dem Können nützlich sein.

Wie der Zuwachs an reflexiver Kompetenz sich auf pädagogisches Können letztlich auswirkt, bleibt offen. Denn „wer mehr weiß, kann klüger handeln, aber auch in seiner Handlungssituation beeinträchtigt werden. Einen direkten und ausschließlich positiven Bezug zwischen Wissen und Können gibt es nicht" (Oelkers/Neumann 1985, S. 134). LehrerInnenbildung muss deshalb parallel zu ihrem akademischen Bildungsanspruch eine Haltung des Sich-Einlassen-Könnens auf die Unberechenbarkeit dessen, was in der Praxis begegnet, grundlegen.

„Man kann nie genug wissen", meinte einmal eine besonders

lesefreudige Studentin. Das stimmt; aber man kann es zur falschen Zeit wissen. Es kann der Praxis auch gut tun, wenn manche manchmal weniger wissen und weniger denken. Der Alltagssprachgebrauch kennt das Phänomen des Tausendfüßersyndroms. Der Seiltänzer, der nicht auf das Ende des Seiles, sondern darauf achtet, wie er das Gleichgewicht hält, der Pianist, der nicht auf das Stück achtet, das er spielen möchte, sondern auf seine Fingerbewegungen, und der Redner, der seine Idee aus dem Blick verliert, weil er beginnt, auf seine Worte zu achten, mögen dafür als Beispiele stehen. Das Erinnern von urteils- oder handlungsrelevantem Wissen kann dem Können fallweise schädlich sein, weil es zu einer erhöhten Selbstaufmerksamkeit führt, die von der Sache ablenkt.

Nun mag man handlungslähmende Effekte dieser Art für den Handlungsprozess selbst zugestehen und der Reflexion ihren Platz dort zuweisen, wo es um die gedankliche Nachbereitung dieses Handelns geht. Und ohne Zweifel muss Reflexion ihr Recht beanspruchen, wo es darum geht, sich bewusst zu machen, was am Handeln fehlerhaft war. Dort aber, wo Praxis gelingt, ist ihre Abbildung auf Theorie weder vollständig möglich noch nötig noch auch immer wünschenswert. Denn Wissen bildet die Prozessualität des Könnens notwendig auf die Starrheit und Sterilität einer Struktur ab und verändert es in diesem Abbildungsprozess wesentlich. Heinrich von Kleist schildert uns einen solchen Fall in seinen Betrachtungen *Über das Marionettentheater*. Der badende Jüngling erkennt beim Blick in den Spiegel Ähnlichkeiten zwischen sich und einer kurz zuvor gesehenen Statue und muss beim Versuch, die Anmut seiner Haltung zu reproduzieren, feststellen, dass er darob seine Anmut verloren hat. Nicht obwohl, gerade *weil* er reflexiv befestigt, was ohne Reflexion gelungen ist, begibt er sich seines Könnens. Wer einmal versucht hat, eine gelungene Unterrichtsstunde zu protokollieren, das Gesagte und Getane festzuhalten, um es als Besitz wieder und wieder verausgaben zu können, wer sein Bedürfnis nach Wiederholbarkeit auf diese Weise zu befriedigen versucht hat und daran gescheitert ist, mag sich im Kleistschen Jüngling wiedererkennen. Es ist die Unzulänglichkeit einer Verfügungsgesinnung über sich und die Dinge, an der wir hier scheitern; wir verkennen, dass es Dinge

gibt, die verschwinden, wenn wir die Hand zu direkt nach ihnen ausstrecken und sie zwingen wollen. „Der Zwangsneurotiker", meinte Frankl (1993, S. 174), „will alles ‚machen', mit Wissen und Willen, und dann sieht eben alles ‚gemacht' und ‚gewollt' aus, und nicht zügig und flüssig."

Im schlimmsten Fall kann sich die Verfügungsgesinnung dann zu einem Persönlichkeitszug verdichten. Die Welt des Wissens und des Denkens wird diesfalls zur Fluchtstätte, an die sich zurückzieht, wer das Sicheinlassen auf die Unsicherheit scheut, in der Können sich immer zu bewähren hat. Reflexion befestigt, was sich eigentlich im Fluss befindet, und die totale Befestigung besteht darin, nicht einfach zeitweilig auszusteigen, sondern zaudernd, zögernd und zweifelnd überhaupt am Ufer sitzen zu bleiben und zum „Trokkenkursler des Lebens" (Riemann 1961, S. 107) zu werden. Reinhard Sprenger (1998) findet dafür eine dichte Beschreibung: „Die Energie fließt ins Erklären, ins interessante Wissen. Das kluge Anhäufen von Wissenswertem gaukelt Handeln vor. Dadurch glaubt man, passiv bleiben zu können: Verstehen statt Bewegung. Die Folge: ein entschiedenes ‚Vielleicht!' [...] Wie Hamlet suchen viele im klügelnden Hin-und-Her-Wägen Sicherheit, wo Mut verlangt wird; Entlastung, wo Einmischung nötig wäre; Aufschub, wo Handeln ansteht. Und so drehen sie sich im Kreis. Wer aber zu handeln zögert, weil er Angst hat oder mehr wissen will, als zum nächsten Schritt nötig ist, versäumt oft die Klärung."

Wo die Befassung mit Wissen, so unverzichtbar sie ist, zum Ersatz für lebendiges Tun wird, gleichen wir dann im schlimmsten Fall dem Mann, der, im Himmel angekommen, zwei Türen mit den Aufschriften „Tor ins Himmelreich" und „Tor zu Vorträgen über das Himmelreich" vorfindet – und durch das zweite Tor geht.

Literatur

Brater, M. (1984): Künstlerische Übungen in der Berufsausbildung. In: Projektgruppe Handlungslernen (Hrsg.): Handlungslernen in der beruflichen Bildung. Wetzlar: W.-v. Siemens-Schule, Projekt Druck, S. 62-86.

Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Huber.

Clark, C. M. (1988): Asking the Right Questions About Teacher Preparation. Contributions of Research on Teacher Thinking. In: Educational Researcher 17 (1988) 2, S. 5-12.

Dewe, B. (1997): Grenzen der Didaktik: Über den Hiatus zwischen Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In: Keuffer, J. & Meyer, M. A. (Hrsg.): Didaktik und kultureller Wandel. Aktuelle Problemlagen und Veränderungsperspektiven. Weinheim: Dt. Studien-Verl., S. 220-248.

Frankl, V. (1993): Theorie und Therapie der Neurosen. 7. Aufl. München: E. Reinhardt UTB.

Kleist, H. v.: Über das Marionettentheater.

Neuweg, G. H. (1999): Erfahrungslernen in der LehrerInnenbildung. Potenziale und Grenzen im Lichte des Dreyfus-Modells. In: Erziehung und Unterricht 149 (1999) 5/6, S. 363-372.

Neuweg, G. H. (2000): Können und Wissen. Eine alltagssprachphilosophische Verhältnisbestimmung. In: Ders. (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck: Studien-Verl., S. 65-82.

Neuweg, G. H. (2001): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehrlerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. 2., korr. Aufl. Münster: Waxmann.

Neuweg, G. H. (2002): Wenn die einen nicht können, was sie wissen, und die anderen nicht wissen, was sie können. In: Baumgartner P. & Welte, H. (Hrsg.): Reflektierendes Lernen. Beiträge zu einer konstruktivistischen Wirtschaftspädagogik. Innsbruck: StudienVerlag, S. 80-97.

Oelkers, J./Neumann, D. (1985): Ausbildungskonzepte für den Primarstufenlehrer. In: Hemmer, K. P. & Wudtke, H. (Hrsg.): Erziehung im Primarschulalter. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 126-137.

Polanyi, M. (1964): Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy. New York: Harper & Row.

Radtke, F.O./Webers, H.E. (1998): Schulpraktische Studien und Zentren für Lehramtsausbildung. In: Die Deutsche Schule 90 (1998) 2, S. 199-216.

Riemann, F. (1961): Grundformen der Angst. Eine tiefenpsychologische Studie. München: Reinhardt.

Schön, D. A. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.

Shulman, L. S. (1986/1991): Von einer Sache etwas verstehen. Wissensentwicklung bei Lehrern. In: Terhart, E. (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Köln: Böhlau, S. 145-160. (Orig.: Those Who Understand. Knowlegde Growth in Teaching. In: Educational Researcher 15 (1986) 2, S. 4-14.)

Sprenger, R. (1998): Die Entscheidung liegt bei Dir. Wege aus der alltäglichen Unzufriedenheit. 5. Aufl. Frankfurt: Campus.

Wahl, D. (1981): Methoden zur Erfassung handlungssteuernder Kognitionen von Lehrern. In: Hofer, M. (Hrsg.): Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. München: Urban & Schwarzenberg, S. 49-77.

Wahl, D. (1991): Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Wahl, D. (2001): Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. In: Beiträge zur Lehrerbildung 19 (2001) 2, S. 157-174.

Wildt, J. (2000): Ein hochschuldidaktischer Blick auf die Lehrerbildung. Hochschule als didaktisches Lern- und Handlungsfeld. In: Bayer, M. u. a. (Hrsg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 171-182.

Buchrezension

Bastian, Johannes; Helsper, Werner; Reh, Sabine;
Schelle, Carla (Hg.Innen):
Professionalisierung im Lehrerberuf.
Opladen: Leske + Budrich, 2000.

Diese Aufsatzsammlung hat sich zum Ziel gesetzt einen strukturierenden und klärenden Beitrag zur Diskussion um die besonderen Charakteristika des Berufs „Lehrer/in" zu leisten. Hier einige zentrale Aussagen und Überlegungen passend zum Thema dieser schulheft-Nummer:

In einem Rückblick versuchen *Ulrich Herrmann* und *Herbert Gudjons* zunächst die zentralen Begriffe der Professionalisierungsdiskussion in den vergangenen 50 Jahren zu rekonstruieren.

Herrmann benennt das Grundproblem der Auseinandersetzung: „Es gibt keine DIN- oder ISO-Norm, an der ‚die' kommunikative und fachliche *Praxis* des Lehrens und Unterrichtens, des Erziehens und Beratens und deren Erfolg lern- oder messbar wäre." Und fügt aber gleich dazu: „Es gibt sie in *keinem* derjenigen Berufe und Tätigkeiten, die sich durch Beziehungsarbeit oder durch die Modellierung inter- und intrapsychischer Prozesse usw. auszeichnen" (S. 17). Aufgrund dieses Grundproblems wurden normative Ansprüche und Mythen rund um den Lehrberuf aufgebaut (wie z.B. der Lehrer als „Seelengestalter", als der „geborene Erzieher"), die eine sachliche Diskussion und die Suche nach einem realistischen Berufsbild erschwerten.

In den 70er Jahren wurden als Reaktion darauf zunächst soziologische rollentheoretische Ansätze entwickelt und die äußeren Bedingungen des Berufsfeldes genauer untersucht (wie Arbeitszeit, Arbeitsbelastungen, Arbeitsbeschreibungen, gesundheitliche Belastungen, Burnout und Entlastungsstrategien, Arbeitslosigkeit). In den 80er Jahren rückten Fragen der Entwicklung einer beruflichen Identität in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Es wurden persönlichkeitspsychologische und psychoanalytische Aspekte – die Lehrpersonen als „Beziehungsarbeiter" – sowie geschlechtsspezifische Differenzen genauer analysiert. Ein bislang letzter Paradigmenwechsel lässt sich laut *Gudjons* in den 90er Jahren feststellen: Lehrer/innen werden nun als Fachleute mit begrenztem Einfluss wahrgenommen, ihre Aufgabenbereich ändert sich tendenziell vom Instruktor zum Lernberater, wobei ihnen im Rahmen der Schulentwicklung zahlreiche neue Aufgaben zufallen.

Nach diesem historischen Überblick werden im zweiten Teil des Buches aktuelle Konzepte zur pädagogischen Professionalität vorgestellt:

Karl-Oswald Bauer handelt das Problem der pädagogischen Professionalität zunächst aus systemtheoretischer und handlungslogischer Perspektive ab, um anschließend seinen gemeinsam mit *Terhart* entwickelten Ansatz des „professionellen Selbst" vorzustellen. Hier einige Kernaussagen: „Das professionelle Selbst entsteht aus den Versuchen des Handlungsträgers zwischen pädagogischen Werten und Zielen, subjektiven Motiven und persönlichen Kompetenzen einerseits, den Erwartungen eines vorgestellten kritischen Beobachters andererseits eine Balance zu finden" (S. 64). Wie definiert *Bauer* „professionell"? „Der Begriff ‚professionell' scheint hier zunächst als Synonym für ‚nach den Regeln der Kunst, gewissenhaft, gekonnt, wissenschaftlich überprüft, qualitativ anspruchsvoll ...' zu stehen. Er fungiert jedoch nicht nur als Abkürzung für Reihungen dieser Art, sondern darüber hinaus als theoretisches Konzept. Er verweist auf eine Handlungslogik, die für Professionen typisch ist" (S. 68).

Und speziell im Hinblick auf die Lehrer/innenausbildung weist *Bauer* darauf hin, dass sich das „professionelle Selbst" nicht erst mit der Aufnahme einer hauptamtlichen bezahlten Tätigkeit entwickelt, sondern bereits während der Erstausbildung, also während des Studiums. Für die Ausbildungsinstitutionen bedeutet dies, dass unterschiedliche Handlungssituationen bereit gestellt werden müssen, damit ein solcher Entwicklungsprozess auf individueller Ebene in Gang gesetzt wird: pädagogische Trainingssituationen, selbst verantwortete pädagogische Handlungssituationen und Supervision.

Ewald Terhart knüpft an diese Gedanken an und setzt sich kritisch mit dem Beitrag der Lehrerausbildung bei der Entwicklung von „Professionalität" auseinander. Basis für seine Gedanken ist die Grundstruktur der Lehrer/innenausbildung in Deutschland, die dort für alle Lehrpersonen (großteils) an den Universitäten stattfindet und in Österreich in etwa der universitären Lehrer/innenbildung (für ein Lehramt in den allgemein bildenden Fächern an AHS, BMS und BHS) entspricht, d.h. die Ausbildung ist zweiphasig: Nach einem sechs- bis achtsemestrigen Studium von zwei bis drei Unterrichtsfächern sowie erziehungswissenschaftlichen und schulpraktischen Elementen folgt das sogenannte Referendariat. Diese zweite Phase wird im „Studienseminar" durchgeführt, einer staatlichen Ausbildungseinrichtung, an der in enger Kooperation mit den Ausbildungsschulen und deren Mentoren die berufspraktische Ausbildung erfolgt.

Terhart diagnostiziert in diesem System der Lehrer/innenausbildung unterschiedliche Abstimmungsprobleme, die auch für Österreich zutreffend sind:

- Abstimmungsprobleme zwischen Angebot an ausgebildeten und dem Bedarf an einzustellenden Lehrpersonen
- Abstimmungsprobleme zwischen fachlich-didaktischen, allgemein-pädagogischen und berufspraktischen Ausbildungseinheiten
- Abstimmungsprobleme zwischen Erstausbildung und Weiterbildung

Marianne Horstkemper betrachtet die Professionalisierungsdiskussion im Zusammenhang mit der Tatsache, dass Frauen und Männer in diesem Beruf tätig sind und formuliert folgende These: „Einen spürbaren Innovationsschub erhält die Professionalisierung des Lehrberufs erst durch die systematische Reflexion und Dekonstruktion der hierarchischen Geschlechterdifferenz" (S. 88). In vier Schritten versucht die Autorin diese These plausibel zu machen:

1. Zusammenhänge zwischen Geschlecht und Beruf basieren vielfach auf Zuschreibungen und diese steuern in erheblichem Maß den Zugang zu bestimmten Berufen. Eine mangelnde Passung von Beruf und Geschlecht ist zwar konfliktträchtig, kann aber die Reflexion vorantreiben und Veränderungen bewirken. Gleichzeitig ist zu fragen, ob durch eine solche differenztheoretische Sichtweise Unterschiede zwischen den Geschlechtern nicht erst recht reproduziert oder sogar zementiert werden.
2. Innerhalb des Lehrberufs gibt es jedoch bis heute „Geschlechterreviere" (S. 91), d.h. Frauen/Männer unterrichten tendenziell in verschiedenen Bereichen, Frauen sind bei den Teilzeitarbeitsverhältnissen überrepräsentiert und in den schulischen Leitungsfunktionen unterrepräsentiert.
3. Empirische Untersuchungen zeigen keineswegs durchgängige polare Gegensätze zwischen den Geschlechtern, sondern eher graduelle Unterschiede, die „insgesamt auf eine Erweiterung des Berufsverständnisses hindeuten, wenn die von Frauen stärker betonten Aspekte integriert werden können" (S. 100).
4. Nach *Horstkemper* ist es erforderlich, die sozialen Konstruktionsprozesse vorhandener Ungleichheiten aufzudecken. Drei Strukturmomente bieten sich an: unterschiedlich wertige Lehrämter, unterschiedliche Ausbildungsdauer und die institutionell unterschiedliche Einbindung. In der geschlechtsspezifischen Segregation des Lehrberufs bilden sich gleichzeitig die hierarchische Struktur der Lehrämter und der Geschlechter ab, wobei der hohe Frauenanteil in bestimmten Bereichen das Ergebnis dieser institutionellen Konstruktionsprozesse darstellt.

Schule als „Haus des Lernens" muss solche Ungleichheiten systematisch reflektieren und damit einen Beitrag zur Enthierarchisierung der Geschlechterdifferenz leisten. Ein solcher Beitrag sollte explizit als Kriterium zur Bemessung von Schulqualität herangezogen werden, wodurch ein Innovationsschub in Richtung Professionalisierung ausgelöst werden könnte.

Sabine Reh und *Carla Schelle* befassen sich unter dem Titel „Biografie und Professionalität" mit der Nutzung biografischer Erzählungen für die eigene professionelle Entwicklung: Die Rekonstruktion einzelner Episoden und Sequenzen aus der eigenen Lebensgeschichte und dem Berufsalltag kann Anregung sein das eigene Handeln zu de- und rekontextualisieren und damit verschiedenen Deutungen zugänglich zu machen. Eine solche

„pädagogische Deutungskompetenz" (S. 121) ist nach den beiden Autorinnen Voraussetzung für die eigene Weiterentwicklung.

Nach *Meinert A. Meyer* steckt reflexives Potenzial auch in der Analyse von Unterrichtsstunden. Der Autor zeigt dies am Beispiel einer Englischstunde und demonstriert, wie Lehrende und Schüler/innen gemeinsam Unterricht gestalten, indem sie Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen.

Herbert Altrichter fragt, ob und wie die in vielen Schulen stattfindenden Schulentwicklungsprozesse die Berufstätigkeit von Lehrer/innen verändern. Seine These: Die neuen Anforderungen an die Lehrtätigkeit üben „einen deutlichen Druck auf die traditionelle Verfasstheit der Lehrerrolle aus" (S. 149), weil die mit solchen Schulentwicklungsprojekten einhergehenden Qualitätsinitiativen bisherige Charakteristika von Schule bedrohen: die individualistische Lehrerautonomie, alte Kooperationsstrukturen, die Trennung zwischen Unterricht und Verwaltung und das Prinzip der Gleichheit der Lehrer/innen. Vor dem Hintergrund eines traditionellen Professionalisierungskonzeptes sind die neuen Anforderungen nach *Altrichter* ambivalent bis negativ einzuschätzen: Es muss „eine neue Balance zwischen *direkter Aktion, kodifiziertem Wissen* und *beruflicher Reflexion* einerseits (Dimension ‚Wissen') sowie zwischen *individueller Autonomie* und *kollegialer und klientenbezogener Vernetzung* auf der anderen Seite (Dimension ‚Autonomie')" gefunden werden (S. 158f.). Voraussetzung dafür ist, dass die strukturellen Bedingungen des Lehrberufes verändert werden. Forderungen wären: besser ausgestattete Arbeitsplätze, mehr Flexibilität bei der Arbeitszeit, sodass Zeit für Reflexion und Kooperation zur Verfügung steht, oder mehr Gestaltungsautonomie das Schulbudget betreffend.

Johannes Bastian und *Werner Helsper* ziehen Bilanz und diagnostizieren das Grundproblem: Lehrpersonen verfügen in der Regel über „kein fundiertes, konturiertes und gesichertes ‚professionelles Selbst' als Pädagogin oder Pädagoge" (S. 170). Dies zeigt sich in der wenig entwickelten Fachsprache, in der die Differenz zu Alltagstheorien und zum Laienwissen zum Ausdruck kommen sollte, und in der Anfälligkeit des Lehrberufs für „diffundierende, allzuständige Zuweisungen, instrumentalisierende Funktionsbestimmungen und entgrenzte Ansprüche" (S. 172).

Im Sinne einer weiteren Professionalisierung muss sich der Lehrberuf dieser Debatte stellen und sich mit seiner eigentlichen Aufgabe, der Lehrtätigkeit und dem Lehrerhandeln sowie dessen Bedingungen, Einbindungen und Voraussetzungen in theoretisch fundierter Weise auseinandersetzen. Nach *Bastian/Helsper* sind dazu Entscheidungen auf folgenden Ebenen zu treffen:

- Auf der Subjektebene muss ein kasuistisch reflexives Fallwissen sowie ein (berufs-) biografisch selbstreflexives, selbstbezügliches Wissen entwickelt werden.
- Auf der Ausbildungsebene muss durch die Arbeit am „schulpraktischen Fall" und dessen Theoretisierung eine stärkere Vernetzung zwischen Fachwissen, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft angestrebt werden.
- Auf der Ebene der Einzelschule bedarf es der Institutionalisierung von reflexiven und kommunikativen Rahmen um sich mit den eigenen Handlungsbedingungen und –strukturen auseinandersetzen zu können.
- Auf der bildungspolitischen Ebene müssen Gestaltungsspielräume bereit gestellt werden um die individuellen und standortspezifischen Potenziale zu unterstützen.

Überblickt man nochmals die Vielfalt der Aufsätze ergibt sich folgendes **Resümee**:

Die Beiträge spiegeln den wissenschaftlichen Diskurs um die Professionalisierung des Lehrberufs ausgezeichnet wieder. Personen, die in der Lehrer/innenaus- und weiterbildung tätig sind, können sich durch diese Aufsatzsammlung einen aktuellen Überblick verschaffen.

Einige Beiträge sind zwar sehr stark auf Deutschland bezogen, ein Transfer auf Österreich ist aber – bei entsprechendem Hintergrundwissen – durchaus möglich.

Die Aufsatzsammlung ist so geschrieben, dass sich eher ein eingelesenes Publikum zurecht finden wird, was schade ist, weil die Beiträge gerade Praktiker/innen ansprechen und in die Professionalisierungsdebatte einbinden wollen (siehe den formulierten Anspruch bei *Bastian/Helsper*).

Und die Mehrheit der Lehrpersonen sind Frauen, deren Existenz jedoch im Großteil der Beiträge durch die ausschließliche

Verwendung des Maskulinums ausgeblendet wird. Ob damit dem von *Horstkemper* formulierten Anspruch Genüge getan ist, sei hiermit in Frage gestellt.

(Angelika Paseka)

ZWEI ERFAHRUNGSBERICHTE

Eva Geyer

Vom Rückgrat und vom Steuerruder im LehrerInnenleben

Ich bin Absolventin der Pädagogischen Akademie Ettenreichgasse und unterrichte nun in meinem ersten Jahr an einer Volksschule. Aus dieser Perspektive heraus möchte ich einen Rückblick auf meine Ausbildung wagen.

Zu Beginn meiner PädAk-Studienzeit war ich von meiner Ausbildung mehr als begeistert.

Ich mochte die Art, wie mit den SchülerInnen der Übungsvolksschule umgegangen wird, die Möglichkeit über alles zu diskutieren und die „Einstellung zu den Kindern im Allgemeinen".

Ich hoffte, in meiner Studienzeit möglichst viel zu lernen, um sowohl im didaktischen, als auch im sozialen Bereich als Lehrerin kompetent zu sein.

Didaktik versus Humanwissenschaften

Leider, so glaube ich, habe ich an der PädAk bei weitem weniger Qualifikationen erlangt, als ich hätte erreichen können, wenn meine Ausbildung eine andere gewesen wäre. Die größte Unzulänglichkeit, die ich trotz meiner pädagogischen Ausbildung (oder sollte ich besser sagen: gerade wegen der Art meiner Ausbildung), als Lehrerin an mir wahrnehme, liegt im Mangel an didaktischer Kompetenz. Ich halte die Didaktik in den einzelnen Unterrichtsfächern für das Kernstück in der LehrerInnenausbildung. Als LehramtsanwärterIn muss man gewissermaßen lernen, sein Handwerk- also die Didaktik – zu beherrschen. Ohne das Wissen um die Didaktik ist man meiner Meinung nach kein/e gute/r LehrerIn.

Dennoch wurde eben dieses Kernstück in meiner Ausbildung an der PädAk zumindest in einigen Fächern stark vernachlässigt. Stattdessen erlebte ich Unterrichtsstunden, die zwar das Etikett

„Didaktik" trugen, de facto aber bestenfalls Unterrichts- oder Erziehungswissenschaft lieferten. Dabei will ich nicht den Eindruck erwecken, dass ich den humanwissenschaftlichen Teil der Ausbildung zur/zum LehrerIn für unwichtig erachten würde, ganz im Gegenteil: Abgesehen von meinem persönlichen Interesse an den meisten humanwissenschaftlichen Themen denke ich, dass dieser Teil der Ausbildung gleichermaßen das Steuerruder meiner Lehrerinnentätigkeit darstellt. Mit diesem Wissen, also mit dieser Anschauung, setze ich mir ein Ziel, lege die Richtung fest und behalte meinen Kurs. Der humanwissenschaftliche Teil ermöglicht es mir, sowohl meine Stundenplanungen, als auch meine Interaktionen mit den SchülerInnen, KollegInnen und Eltern zu reflektieren. Das an der PädAk erworbene humanwissenschaftliche Wissen gestattet es mir, meine Rolle als Lehrerin besser wahrzunehmen und auszufüllen, sowohl meine Aufgaben klar zu erkennen, als auch zu erfassen, wo meine Zuständigkeit endet. Dieses Wissen hilft mir also, mich vor Fehlern zu bewahren, die aus einer Fehlinterpretation der LehrerInnenrolle entstehen können und ermöglicht es mir, mich als Lehrerin kritisch zu hinterfragen.

Dennoch, all das ist nutzlos ohne didaktisches Können. Ich weiß, dass diese Veränderung des Unterrichts an der PädAk „Weg von der Didaktik und hin zur Humanwissenschaft" natürlich nicht alle Lehrpersonen an der PädAk betrifft und sich dementsprechend bei mir auch nur in einigen Fächern bemerkbar macht – leider betrifft es aber gerade sehr wichtige Unterrichtsfächer. Ich persönlich glaube, dass dieser „Trend" daher rührt, dass die DidaktikerInnen sich einerseits gegenüber den HumanwissenschafterInnen als minderwertig fühlen und dass andererseits die Didaktik deshalb nicht oder nur unzureichend gelehrt wird, um ein bloßes Nachahmen didaktisch relevanter Fertigkeiten durch die StudentInnen zu verhindern.

Vom Lernen in „Peergroups"

Die offensichtlich größte Furcht der DidaktikerInnen besteht darin zu meinen, die StudentInnen würden zu wenig eigene Kreativität entwickeln; sie würden alles, was sie vorgesetzt bekommen, eins zu eins nachmachen. Ich erinnere mich, dass wir in

den betreffenden Didaktik-Stunden niemals Stundenbilder oder ähnliches zu einem Lehrinhalt gezeigt bekommen haben. Die Stunden hatten grundsätzlich so abzulaufen, dass das Lernziel vorgestellt wurde und nun von den StudentInnen in Brainstorming-Manier Ideen zur Umsetzung des Themas gesammelt wurden. Dadurch wurde uns suggeriert, dass man sich sämtliches didaktisches Können in Gruppenarbeit „aus den Fingern saugen kann", wenn man nur beachtet, dass dies „kindgerecht, individualisiert und differenziert" geschieht.

Ich möchte damit nicht behaupten, dass ein Brainstorming als Einstieg einer Unterrichtseinheit sinnlos wäre – sicherlich nicht! Es regt alle Beteiligten zum Mitmachen an und stellt tatsächlich einen brauchbaren Pool an Ideen dar. Nur muss dann mit diesen Ideen im Hauptteil der Stunde gearbeitet werden, sie müssen gegliedert, vertieft und ergänzt werden. Wäre eine Unterrichtseinheit an der PädAk gleich einem Teppich, dann wären die Ideen, die beim Brainstorming gesammelt werden die Fäden dieses Teppichs, die dann aber noch gefärbt und mit verschiedenen Techniken miteinander verwoben werden müssen. Dieses Verweben fand in den betreffenden Stunden allerdings nur selten statt. Stattdessen wurde der verbleibende Rest der Stunde mit der ständigen Wiederholung der Wörter „kindgerecht", „differenzieren" und „individualisieren" gefüllt. Diese drei Wörter konnte ich spätestens nach dem ersten Semester meiner Ausbildung nicht mehr hören. Sie schienen im Unterricht von manchen ProfessorInnen zu jeder Zeit – und Unzeit! – wie ein Platzfüller immer und überall verwendet zu werden. Selbstverständlich ohne uns die praktische Umsetzung im einzelnen zu erklären. Denn darauf sollte man ja schließlich selbst kommen.

Fachwissen und Didaktik als Rückgrat

Ich persönlich denke, dass es beim Thema Didaktik ähnlich wie in der Kunst ist, z.B. bei Picasso: Dieser erhielt zuerst eine Ausbildung im klassischen Sinne, in der er sich die Techniken der Malerei aneignete, ehe er sich davon loslösen und selbstständig und ohne Vorlage den Kubismus entwickeln konnte. Die Techniken der Malerei waren somit sein „Rückgrat", das ihm erst das „ei-

genständige Stehen" und das Entwickeln eigener Techniken ermöglichte. Gleiches gilt, meiner Meinung nach, für die Didaktik. Wir hätten eine „klassische Ausbildung" erhalten sollen, während wir gleichzeitig immer wieder die Aufforderung hätten erhalten müssen, durchaus auch selbstständig Eigenes auszuprobieren und zu entwickeln. Dadurch hätten wir die Möglichkeit gehabt, ein didaktisches „Rückgrat" zu entwickeln, und gleichzeitig einen Spielraum, um von diesem Rückgrat auch abzuweichen und uns weiter zu entwickeln. Genau diese Möglichkeit ist uns aber – aus lauter Furcht, dass wir womöglich nur LehrerInnen-Marionetten werden könnten, die widerspruchslos alles nachahmen – nie geboten worden. Wenn ich nun irgend ein Thema in den betreffenden Schulfächern unterrichte, muss ich viel Zeit darauf verwenden, mich vorher in die didaktische Literatur einzulesen. Ich muss mich erst mühsam mit den bestehenden Möglichkeiten der Umsetzung im Unterricht vertraut machen und mich schließlich für eine entscheiden – ohne allerdings die konkreten Vor- und Nachteile des einen oder anderen Weges zu kennen. Auch diese Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen didaktischen Methoden wäre ein wichtiges Thema an der PädAk gewesen, nur musste dies in einigen Fächern leider aufallen, in Ermangelung des Wissens um die einzelnen Theorien.

Ähnlich unglaublich scheint es, dass wir in unserer PädAk-Ausbildung nicht lernten, eine Jahresplanung zu machen. Das Einzige, was dieser Aufgabe im Entferntesten ähnlich war, war die Aufgabenstellung eines/r ProfessorIn an uns, Teile des Lehrplans abzuschreiben und dazu passende Seiten in Schulbüchern zu finden.

Soziale Kompetenz als Steuerruder

Eine weitere Unzulänglichkeit, die ich an der PädAk-Ausbildung festgestellt habe, ist die Weiterbildung der sozialen Kompetenz der StudentInnen. Damit meine ich alles, was die Interaktion zwischen LehrerIn und SchülerInnen betrifft. Im Rahmen der PädAk-Ausbildung gibt es, neben den theoretischen Aspekten der Humanwissenschaften, die mit Tipps für die Umsetzung dann doch recht sparsam umgehen, eigentlich nur einen sinnvollen Ansatz dazu: Persönlichkeitsbildendes Aktionsfeld genannt, welches das Ausmaß von zwei Wochenstunden hat und im zweiten Semester absolviert wird, meist auf drei bis vier Treffen verteilt. Dieses bleibt dann allerdings für den Rest der Ausbildung das einzige einschlägige Angebot.

Ich persönlich hätte es für sinnvoll erachtet, im Rahmen der Ausbildung auch solche Fragen beantwortet zu bekommen wie zum Beispiel: „Was kann ich tun, damit alle Kinder der Klasse still werden und zuhören?" Die Standardantwort, die man auf so eine Frage bekam, war: „Es gibt kein Patentrezept dazu. Jede Klasse (wahlweise: jedes Kind) ist anders. Da muss man individuell (!) darauf eingehen!" Oder aber man wurde in psychotherapeutischer Art und Weise zurück gefragt: „Nun, was würden/könnten Sie denn in so einer Situation tun?" Im besten Falle erwischte man jemanden, der wenigstens bereit war, ein Brainstorming unter den (in diesem Themengebiet allerdings noch reichlich unerfahrenen) StudentInnen ins Leben zu rufen. Niemals, aber auch wirklich niemals, bekam man darauf hin eine hilfreiche Antwort.

Ich möchte an dieser Stelle wieder einmal anmerken, dass ich natürlich ebenfalls nicht der Meinung bin, dass alle Kinder/Klassen/Situationen, in denen Probleme entstehen, gleich seien und es somit für alles eine Hokus-Pokus-Pantentlösung gibt. Natürlich nicht. Dennoch gibt es für einige Situationen, die in Schulen häufiger vorkommen, doch die eine oder andere schon erprobte Lösungsmöglichkeit. Ich denke jetzt noch immer nicht, dass ich mir einfach eine von diesen Eventualitäten aussuchen kann und dann, sim-sala-bim, ist alles wieder gut. Aber, wenn ich auf meine Frage verschiedene Reaktionsmöglichkeiten angeboten bekommen hätte, (z.B. mit den SchülerInnen ein Zeichen vereinbaren, wie z.B. auf eine Triangel/Trommel zu schlagen, ein Schild mit „Ruhe" auf die Tafel heften, den Unterrichtsrahmen – also zum Beispiel den Ort – wechseln, sich vor die Klasse stellen und warten, die Hand heben, woraufhin alle Kinder, die das sehen, die Hand heben, pfeifen,...), die es ja durchaus alle im Erfahrungsschatz von (Volksschul-)LehrerInnen gibt, wäre es für mich jetzt nicht derart mühsam, mir all diese Dinge selbst anzueignen.

Die Möglichkeit, sich Praxiserfahrung während der PädAk anzueignen, ist innerhalb der Schulpraktischen Studien gegeben.

Inwieweit man damit erfolgreich ist, hängt (neben dem eigenen Engagement) absolut von der/dem BesuchsschullehrerIn ab. Ist diese/r gut, gibt er/sie dem/der StudentIn den Freiraum, den sie/er braucht, ohne jedoch an Rückhalt und konstruktiver Kritik zu sparen. Dies ist mir in meiner Ausbildung – Gott sei Dank! – mehrfach widerfahren. Dennoch gibt es aber auch andere BesuchsschullehrerInnen: Solche, die erwarten, dass man ihren Stil kopiert und die die StudentInnen kritisieren, wenn diese es anders versuchen wollen. Diese Erfahrung ist mir ebenfalls nicht erspart geblieben. Ich denke, dass die Reform der Schulpraktischen Studien, die nach meiner Ausbildung begonnen hat und die nur wochenweise Blockpraktika vorsieht, vielleicht doch nicht der Weisheit letzter Schluss ist. Ich denke, dass gerade dieser Wechsel zwischen einzelnen Praxistagen (das heißt ein Tag pro Woche) und geblockter Praxis (über ein bis zwei Wochen) sinnvoll für das Eingewöhnen der/des Studierenden und dessen/deren Reflexion über die Praxis war. Der wöchentliche Praxistag garantiert einen Überblick über die Entwicklung der Kinder dieser Klasse über ein Semester hinweg, während die Blockpraxis ein Weiterziehen eines Themas mit Vor- und Nachbereitung mit sich bringt.

Um die PädAk für nachkommende StudentInnen sinnvoller zu machen, schlage ich also vor, im didaktischen Bereich in einigen Fächern inhaltlich wesentlich aufzustocken, da die Didaktik, meiner Meinung nach, eben das Kernstück des LehrerIn-Seins darstellt. Ich denke, aus den oben beschriebenen Gründen, dass die Furcht, dass StudentInnen alles unhinterfragt nachahmen, was ihnen vorgegeben wird, einfach unberechtigt ist. Das einzige, was aus dieser Haltung resultiert, sind didaktisch hilflose LehrerInnen, die sich das Wissen in Eigenregie aneignen müssen. Ebenso wäre es wirklich sinnvoll und notwendig, die Fragen, die auf Disziplin, Ordnungsrahmen usw. abzielen, ernst zu nehmen und verschiedene Lösungsmodelle aufzuzeigen, die dann von den StudentInnen ausprobiert, kritisch hinterfragt und weiterentwickelt werden sollen. Solche differenzierte Herangehensweisen wären die beste Antwort auf die Befürchtungen, die StudentInnen könnten zu „Gläubigen" von Hokus-Pokus-Patentrezepten werden.

Horst-E. Pintarich

„Lieb sein" als pädagogisches Konzept

1996 legte ich an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien meine Lehramtsprüfung ab und unterrichte nun das siebente Dienstjahr an einer Volksschule in Favoriten. Während meiner Ausbildungszeit an der PÄDAK fühlte ich mich teilweise als Exot, einerseits weil ich älter war als der Durchschnitt der Studierenden, da ich zuvor einen anderen Beruf ausübte, ehe ich meiner Berufung folgte, andererseits weil Männer in der VolksschullehrerInnenausbildung leider eine tatsächliche Rarität darstellen. Ich wurde gebeten, darüber zu schreiben, was mir meine Ausbildung an der Akademie für meinen Beruf gebracht hat und ob ich auf diesen gut vorbereitet wurde. Eine schwierige Frage, gibt es doch keine messbaren Ergebnisse, keine Vergleichsmöglichkeit, wie es mir ohne PÄDAK ginge. So möchte ich vorausschicken, dass ich nur meine persönlichen Gedanken und Gefühle schildern kann, die aber keineswegs den Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben.

Was hat mir die Ausbildung also gebracht?

Wenn ich an meine PÄDAK-Zeit zurück denke, so kommt mir zuerst eine Studienveranstaltung mit dem klingenden Namen EUTÜ in den Sinn. Der Inhalt dieser Veranstaltung ist schnell erklärt: „on-ein, off-aus". Woche für Woche wurde uns dort gezeigt, wie man Videorekorder bedient, ungeachtet der Tatsache, dass dies heutzutage bereits vierjährige Kinder beherrschen. Natürlich lernten wir auch kompliziertere Dinge, wie Videos zu schneiden oder 16mm Filme zu flicken. Techniken, die ich in meiner bisherigen beruflichen Tätigkeit nie zum Einsatz bringen konnte. Aber ich bin mir sicher, sollte es einmal notwendig sein, so werde ich das Problem mit ein bisschen Hausverstand und der Hilfe einer Bedienungsanleitung lösen können – EUTÜ hätte ich dazu nicht gebraucht.

LehrerInnen sind 1. „lieb"

Im Rückblick scheint diese Übung symptomatisch für die Ausbildung gewesen zu sein. Da waren viele (nicht alle!) humanwissenschaftliche Seminare, zu denen mir immer nur das Wörtchen „lieb" einfällt. Kernpunkt dieser Seminare war die erste Stunde. Da wurden nämlich Referatsthemen und –termine verteilt. Der Rest des Semesters bestand dann aus dem Anhören von meist weniger interessant gestalteten Referaten der verschiedenen Kleingruppen. Nun können Referate ja durchaus zur Wissenserweiterung beitragen, aber dazu wäre es nötig, dass sie von qualifizierten Fachkräften oder gut vorbereiteten ReferentInnen gehalten werden und nicht von Studierenden, die sich gerade einmal fünfzehn Minuten vor ihrem Termin zusammen setzen um sich mit der Materie zu beschäftigen. Aber es war ja auch egal, denn alle Referatsgruppen bekamen stets zu hören, wie interessant ihr Vortrag war und wie umfassend sie das Thema aufbereitet hätten.

Diese Art von „lieb-sein" zog sich wie ein roter Faden durch die Ausbildung. Auch in den Fachdidaktiken stand es meist im Mittelpunkt. Egal wie die Praxis lief, es war „lieb". Ach ja, und als LehrerIn immer schön „lieb" und ruhig sein. Wie anders war doch dann der Einstieg in die Praxis: Kinder, die aufs Schneeglöckchen pfeifen, weil sie mit der Alkoholkrankheit ihrer Mutter nicht zurecht kommen. SchülerInnen, denen die Mama jede Woche einen neuen „Papa" nach Hause bringt um dann wieder vor ihm ins Frauenhaus zu flüchten. Väter, die an die Klassentüre spucken, weil sie am Sprechtag zehn Minuten warten müssen. Der Einstieg in meinen Lehreralltag war alles andere als „lieb". Dass ich ihn unbeschadet, ja vielleicht sogar bestärkt überstanden habe, verdanke ich verschiedensten Umständen wie etwa den netten, hilfreichen Kolleginnen und der Direktorin an meiner Schule, am wenigsten aber meiner Ausbildung.

Verführung zum Dilettantismus

In der Rückschau würde ich mir eine Aufwertung der Didaktikseminare und Übungen für die „Nebenfächer" wie Musik, Bildnerische Erziehung, Werken oder Leibesübungen wünschen. Formal gab es da in Musik beispielsweise ein Vorsingen, um die musikalische Eignung der StudentInnen zu überprüfen. Auch ein Instrument sollte man lernen, um mit den Kindern musizieren zu können. Und einige der betreuenden ProfessorInnen nahmen ihre Sache auch durchaus ernst und versuchten die Studierenden weiter zu bringen. Aber haben sie ihr Ziel erreicht? Wenn ich an die junge Kollegin denke, die mich vor einiger Zeit während eines Seminars vertreten sollte und die mich darum bat, ihr doch das eingeplante Lied vorzusingen da „Musik nicht so ganz" ihres sei, muss ich diese Frage mit „nein" beantworten. Ohne Eigeninitiative und Selbststudium könnte ich heute auch noch nicht Gitarre spielen und den Kindern und mir würden viele schöne und lustige Stunden entgehen. Die PÄDAK hätte ich aber trotzdem geschafft, da mein Können oder Nicht-Können nie ernsthaft überprüft wurde. Freilich hat jeder seine Begabungen, aber wer würde sich von einem Chirurgen operieren lassen, der beim Schneiden mit dem Skalpell die Augen verschließt, weil er kein Blut sehen kann? Richtig, solche Chirurgen gibt es nicht, aber LehrerInnen, die nicht musizieren oder werken können, weil es halt „nicht ihres" ist, dürfen, ja müssen sogar mit den Kindern musizieren und werken.

Nun möchte ich der Gerechtigkeit wegen aber auch erwähnen, dass es freilich auch ganz hervorragende humanwissenschaftliche und fachdidaktische Studienveranstaltungen gab (und hoffentlich noch gibt). Interessant ist, dass die ProfessorInnen, die diese Übungen und Seminare hielten, meiner Beobachtung nach bei vielen Studierenden weniger beliebt waren. Sie verlangten – und das war das hervorragende – von den Studierenden nämlich etwas. Da klappte es mit „lieb sein" allein auf einmal nicht mehr die Testurvoraussetzung zu erfüllen. All diesen ProfessorInnen bin ich sehr dankbar, denn dadurch, dass sie von mir etwas verlangten was weit über ein „Zeit absitzen" hinaus ging, dass sie mich forderten ob intellektuell oder körperlich, haben sie zu meiner Bildung beigetragen.

Nach diesen Blitzlichtern, die mir so in den Kopf schießen, wenn ich an die PÄDAK zurück denke, und die mitunter ja durchaus lückenhaft sein können, möchte ich nun konkret über-

legen, was mir die Ausbildung an der Pädagogischen Akademie für meinen Berufsalltag gebracht hat. Während des Lehrganges für BesuchsschullehrerInnen beschäftigten wir uns mit jenen Grundsätzen, die uns in unserem Unterricht besonders wichtig sind. Bei diesen „Grundlagen des eigenen Handelns" machte ich für mich folgende Punkte aus: *Freude und Humor, Grenzen zur Orientierung* sowie *Vorleben.*

LehrerInnen sind 2. humorlos

Freude und Humor verstehen sich aus meiner Sicht nicht als Äußerlichkeiten wie sie bei diesen gnadenlosen Kennst-du-den-schon-Schenkelklopfern an den Tag treten, sondern als innere Lebenseinstellung. Es mag als Selbstverständlichkeit angesehen werden, dass Freude und vielleicht auch Humor Grundvoraussetzungen für den Beruf der Lehrerin oder des Lehrers sind. Die Freude an der Arbeit, am Vorbereiten von Unterrichtsmaterialien, die Freude am Lernfortschritt der Kinder, die Freude über die vielen kleinen Erfolge im Laufe der vierjährigen Volksschulzeit. Ein Blick in den Schulalltag zeigt aber, dass oft genau das Gegenteil praktiziert wird: Lieblosigkeit, Unzufriedenheit, Ressentiments, Griesgrämigkeit, Spott, Überheblichkeit, Resignation, Intoleranz,... Ich wäre unehrlich, behauptete ich solche Gefühle nicht zu kennen. Entscheidend ist, dass die prinzipiell positive Lebenssicht davon nicht betroffen sein darf. Leopold Kratochwil sprach von der ... *fundamentalen Bedeutung von Freude und Humor, Frohsein bzw. –sinn, Fröhlichkeit, Heiterkeit, Wohlgelauntheit und Lachen für die Schaffung einer pädagogischen Atmosphäre, in der jeder Schüler optimal lernen kann* . (Leopold Kratochwil: Unterrichten können: Brennpunkte der Didaktik. Balltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1992)
Wenn im Alltag aber immer wieder diese oben angeführten negativen Gefühle auftauchen, stellt sich die Frage, ob die Ausbildung versagt hat. Wird Freude und Humor auf der PÄDAK gelehrt? Ich kann mich an keine Studienveranstaltung erinnern, welche diese Inhalte hatte, wohl aber an einige DozentInnen, welche Freude und Humor vermittelten. Mit seinem Buch hat mir Professor Kratochwil zwar nicht Freude und Humor gelehrt,

aber er hat mich als angehenden Lehrer in meiner Einstellung bestätigt, wenn er weiter schreibt: *Die echte und wahre Freude muss aus seiner Liebe zum Kind und zum Jugendlichen erwachsen, aus ihr gespeist und verständlich werden. Diese Liebe erscheint in Form der „pädagogischen Liebe" als fundamentale Bedeutung für die Entstehung und Entfaltung von Freude und Humor im Zusammenhang von Erziehung und Unterricht.* Wenn diese *echte und wahre Freude* aus der Liebe zum Kind erwächst, so ist sie freilich nichts, das man irgendwo lernen oder sich anlesen kann. Man hat sie, oder man hat sie (leider) nicht.

„Lieb sein" statt Konfliktregelung

Wenn ich von *Grenzen zur Orientierung* spreche, meine ich nicht die zu einem Zurechtstutzen degenerierte Grenzziehung, sondern Grenzen als Orientierungshilfe, besser bezeichnet vielleicht als Markierungspunkte. In meiner bisherigen Tätigkeit hatte ich oft mit Kindern zu tun, die als orientierungslos zu bezeichnen wären. Die Gründe dafür liegen oft in einer mangelnden Konsequenz (≠ Strenge) der Erziehungsberechtigten, die, offensichtlich sehr von der Tagesstimmung abhängig, ein und dasselbe Verhalten ihres Kindes an einem Tag goutierten, am nächsten Tag bestraften und am dritten Tag gar nicht darauf reagierten. Aber auch sogenannte Scheidungskinder, deren Eltern die Konflikte über die Kinder austragen, leiden oft an dieser Orientierungslosigkeit. Für diese Kinder sind die Schule bzw. die dort handelnden Personen eine enorm wichtiger Fixpunkt. Gemeinsam erarbeitete Regeln, die jeden Tag, Sommer wie Winter, gut oder schlecht gelaunt, Gültigkeit haben, geben diesen Kindern Anhaltspunkte (= Punkte zum an-halten). Natürlich kommt es dabei auch zu Konflikten. Manche der Kinder müssen auch nach Jahren noch ausprobieren, ob die eine oder andere Grenze noch Gültigkeit besitzt. Situationen entstehen, die nicht einfach zu bewältigen sind, die einem an den Rand der Verzweiflung bringen. Und auch hier wieder die Frage: Habe ich auf der PÄDAK gelernt mit solchen Situationen umzugehen? In vielen Seminaren wurde über Grenzziehung, Konsequenz, Konfliktbewältigung, Verhaltensauffälligkeit, ... gesprochen, diskutiert, doziert, Plaka-

te mit Lösungsvorschlägen wurden in Gruppenarbeit produziert und man hat auch so einige gute Tipps erhalten. Mit viel Glück hatte man in der Praxisklasse ein „Früchtchen", das von der Besuchsschullehrerin nicht „neutralisiert" wurde und das einem die Praxis regelmäßig vermieste. Worüber ich mich damals ärgerte, bin ich heute froh, denn nur in der Praxis kann man lernen wie es klappt und wie nicht. Nur in der Situation selbst lernt man sich selbst und seine Grenzen kennen. In einem Seminarraum kann man darüber zwar nett plaudern, Erfahrungen austauschen, lernen kann man aber kaum etwas, sind doch letztlich die handelnden Personen, die Situationen, die Rahmenbedingungen viel zu unterschiedlich.

Hier schließt sich meines Erachtens übrigens der Kreis mit dem Grundgedanken von Freude und Humor wieder. Ist es nicht verständlich, dass Kinder ihre Grenzen ausloten und immer wieder neu ergründen müssen? Ist es nicht eine dem LehrerInnendasein immanente Funktion den Heranwachsenden als Reibebaum zu dienen? Lächeln allein löst das Problem sicher nicht, aber es trägt zur einfacheren Lösungsfindung bei! Manchmal hilft aber auch ein Lächeln nicht und Dank sei hier jenem Professor gesagt, der mein Gewissen in einer der letzten Einheiten beruhigte, indem er meinte, man müsse schon auch einmal kräftig am Tisch hauen, wenn es notwendig sei, und der damit von der allgemeinen „lieb-sein"-Linie deutlich abwich.

Wenn ich so in verschiedene Klassenzimmer sehe, vermisse ich bei vielen KollegInnen das Verständnis für diese natürliche LehrerIn-SchülerIn-Konfliktsituation. Auch hier gelange ich zum Schluss, dass man entweder ein Gefühl dafür hat, wo Grenzen wichtig sind und wo nicht, oder man hat es (leider) nicht.

Nicht alles ist erlernbar! – Ist alles erlernbar?

Auch dem *Vorleben* kommt meiner Meinung nach eine wichtige Bedeutung zu. Romano Guardini schrieb einmal: *Das erste Wirkende ist das Sein des Erziehers, das zweite, was er tut, und das dritte erst, was er redet.* Der Mensch lernt wie das Tier durch Konditionierung und Nachahmung, aber auch, im Gegensatz zur Fauna, durch Einsicht. *Ferner hat er als einziges Lebewesen die Fähigkeit, durch Identifikation mit Vorbildern, denen er sich durch eine positive emotionale Beziehung verbunden fühlt, zu lernen* (Lotte Schenk-Danzinger: Entwicklungspsychologie. Wien: Österreichischer Bundesverlag, 1987). Ob sich der Lehrer dieser Tatsache bewusst ist oder nicht, Nachahmung und Identifikation passiert. Ist mir dieser Umstand aber bewusst, gelingt es auch, ihn gewinnbringend und zielführend für den Unterricht einzusetzen. In erster Linie nicht daran, wie ich es den Schülern „vorpredige", werden die Kinder beispielsweise einen rücksichtsvollen Umgang mit ihren Mitschülern lernen, sondern daran wie ich es vorlebe. Der Lehrer steht während der gesamten Unterrichtszeit in einer „Auslage". Wenn ich an den Anblick der MENSA an der Pädagogischen Akademie denke, an die auf Essensresten ausgedrückten Zigaretten, an den Unwillen, leere Flaschen in die dafür vorgesehenen Kisten zu stellen, ... – ein Zustand, der sich seit meiner Studienzeit wohl kaum geändert hat – so wird mir klar, dass sich viele der Bedeutung des *Vorlebens* nicht bewusst sind. Daraus entstehen dann die skurrilen Situationen, bei denen ein/e LehrerIn Kinder anbrüllt doch endlich höflich miteinander zu sprechen oder der/die die Kinder zur Ordnung auf ihren Plätzen mahnt, aber selbst die vorbereiteten Liedtexte im Chaos auf seinem/ihrem Schreibtisch nicht findet.

Natürlich wurde in einigen Studienveranstaltungen auf die Vorbildfunktion eingegangen. Gut in Erinnerung ist mir noch das Buch über den *heimlichen Lehrplan* (Jürgen Zinnecker: Der heimliche Lehrplan: Untersuchungen zum Schulunterricht. – Weinheim und Basel, 1975). Dort wird deutlich gezeigt, dass LehrerInnen nicht nur Schreiben, Rechnen und Lesen vermitteln, sondern vor allem soziale Regeln, Normen und Werte. Ehrlich gesagt gibt es zahlreiche Computer-Lernprogramme, die Inhalte aus dem Sachunterricht, der Mathematik oder dem Deutschunterricht so interessant und spannend darbieten, wie es mir als Lehrer nur nach aufwendiger Vorbereitung gelingt. Wozu also LehrerInnen, wenn eine CD-ROM ebenso Wissen vermitteln kann? Es sind die zwischenmenschlichen und sozialen Aspekte, welche die Lehrperson so bedeutend und eine/n gute/n LehrerIn unersetzlich machen. Sind sich alle AbsolventInnen der PÄDAK dieser Tatsa-

che wirklich bewusst? Ich habe Zweifel, ob ich auf diese große Verantwortung von der Akademie entsprechend vorbereitet wurde. Ich folgere daraus, dass man diese Verantwortung hat oder eben leider nicht. Gelehrt wurde sie nicht – und sie kann vermutlich auch nicht gelehrt werden.

Ich wurde also während meiner Ausbildung bei diesen drei mir wichtigen Grundlagen meines täglichen Handelns von einigen DozentInnen gestützt, bestärkt, und konnte mein Wissen darüber vertiefen. Dies wurde aber nur möglich, da mir diese drei Grundlagen schon zu Beginn meines Studiums immanent waren. Ich habe sie nicht auf der PÄDAK gelernt. Am Ende der einzelnen Überlegungen kam ich zur Folgerung, dass man die eine oder andere Grundlage besitzt oder eben nicht. Nun muss dies kein Vorwurf an das System PÄDAK sein. Gewisse Dinge kann man eben nicht gelehrt bekommen. Man muss sie sein! Zum besseren Verständnis möchte ich die Schule und ihr Umfeld kurz verlassen und zu jenem Beruf zurückkehren, den ich vor meiner Ausbildung an der PÄDAK ausübte. Ich arbeitete in einer Bank, beriet meine Kunden darüber wie sie ihr Geld anlegen könnten, oder wie sie welches bekämen wenn sie noch keines besäßen. Bei meinen KundInnen und KollegInnen durchaus beliebt kam es doch immer wieder zu Meinungsunterschieden mit meinen Vorgesetzten. Ich verkaufte ihrer Ansicht nach zu wenig. Also wurde ich auf zahlreiche Kurse geschickt, bei denen das Verkaufen gelehrt werden sollte. Diese Kurse waren sehr interessant. Man erfuhr von Verkaufsgenies aus dem gesamten deutschsprachigen Raum viele Dinge, Regeln auf die man achten sollte, Tipps wie man doch noch zum Abschluss käme und vieles mehr. Ich könnte hier jetzt noch einiges aufzählen, und manche Sprüche habe ich noch im Kopf, als wäre es erst gestern gewesen. Bei den Übungen mit Videoaufzeichnungen schnitt ich auch immer ganz toll ab, ich war also kein schlechter Lerner. Voll motiviert ging ich nach solchen Kursen dann wieder zurück in die Filiale. Aber verkauft habe ich trotzdem nicht mehr. Verkaufen liegt mir einfach nicht. Ich will es nicht und habe die Konsequenzen gezogen. Noch so viele Seminar mit noch so guten ReferentInnen könnten keinen „Keiler" aus mir machen.

In vielen anderen Berufen gibt es übrigens ähnliche Situationen. Denken Sie etwa an Ihren letzten Arztbesuch: Die meisten ÄrztInnen mögen zwar toll operieren können (lernbar), aber darüber reden und die Operation erklären, die Angst nehmen können nur wenige (nicht lernbar). So denke ich, ist es mit dem LehrerInnenberuf auch. Entweder man ist LehrerIn oder man ist es nicht. Ist man es, so kann man noch viel dazulernen und den Horizont erweitern. Ist man es nicht, ist es egal, wie viele Seminare und Kurse man besucht. Man wird es nie werden. Das soll nun keineswegs heißen, dass Ausbildungseinrichtungen wie die PÄDAK unnütz sind. Aber, so meine ich, sie sollte sich von einer Anstalt der Massenberieselung hin zu einer Veredelungsinstitution entwickeln. Auch wenn ich das Wort Selektion nicht gerne gebrauche, so sind Kinder doch viel zu kostbar, als dass man nicht versuchen sollte ihnen aus all denen, die den LehrerInnenberuf ausüben wollen, die Besten herauszusuchen.

Angaben zu den AutorInnen

Gabriele Bellenberg, wissenschaftliche Assistentin an der Universität Duisburg-Essen, AG Bildungsforschung/-planung.
g.bellenberg@uni-essen.de

Kerstin Berqvist, Erziehungswissenschafterin an der Universität Linköping, Schweden.
kerbe@ibv.liu.se

Friedrich Buchberger, Lehrer an einer Modellschule, Professor für Humanwissenschaften am Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Linz.
buchberger@pa-linz.ac.at

Irina Buchberger, Univ-Prof., Sekundarschullehrerin, Professorin für Muttersprachendidaktik, Leiterin der Abteilung Lehrerbildung der Universität Helsinki und des Forschungsinstituts „Language and Literature Learning" an der Universität Helsinki.
irina.buchberger@helsinki.fi

Lucien Criblez, Leiter des Institutes „Wissen und Vermittlung" am Departement Pädagogik der Fachhochschule Aargau Nordwestschweiz.
lucien.criblez@ag.ch

Eva Geyer, Volksschullehrerin, unterrichtet an einer Alternativschule in Wien 10.
eva-geyer@chello.at

Barbara Falkinger, Hauptschullehrerin in Wien 15
barbara.falkinger@aon.at

Franz Hofmann, ao. Univ. Prof. am Institut für LehrerInnenbildung der Universität Salzburg; Lehrbeauftragter am Institut für Erziehungswissenschaft; Referent in der Lehrer/innen-Fortbildung und in der Erwachsenenbildung.
franz.hofmann@sbg.ac.at

Georg Hans Neuweg, ao. Univ. Prof. am Institut für Pädagogik und Psychologie an der Universität Linz, seit 1989 in der LehrerInnenbildung tätig.
georg.neuweg@jku.at

Jürgen Oelkers, Univ. Prof. für Erziehungswissenschaften an der Universität Zürich.

Angelika Paseka, Professorin für Humanwissenschaften an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien.
angelika.paseka@aon.at

Horst–E. Pintarich, Volksschullehrer an einer Volksschule in Wien 10.
horst-edgar.pintarich@utanet.at

Michael Sertl, Professor für Humanwissenschaften an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien.
michael.sertl@aon.at

Manfred Teiner, Direktor der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien.
manfred.teiner@pabw.at

Anke Thierack, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Modellstudiengang ‚Kooperative Lehramtsausbildung für die Sekundarstufe II mit beruflichem Schwerpunkt'.
a.thierack@fh-muenster.de

Josef Thonhauser, Univ. Prof. am Institut Erziehungswissenschaft und am Institut für LehrerInnenbildung der Universität Salzburg.
josef.thonhauser@sbg.ac.at