

Jürgen Oelkers • Fritz Oser

Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz

U m s e t z u n g s b e r i c h t



Nationales Forschungsprogramm 33

Wirksamkeit unserer Bildungssysteme

Impressum:

Bern und Aarau, 2000

Herausgeber: Programmleitung NFP 33 in Zusammenarbeit mit der
Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF)

© Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF)

ISBN 3-908117-54-2

Gestaltung: Harriet Höppner, Grafikerin, Zürich

Umbruch: Miriam Dalla Libera, Basel

Druckerei: Fasler Druck AG, Aarau

SKBF

Entfelderstrasse 61

CH-5000 Aarau

Jürgen Oelkers • Fritz Oser

Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz

U m s e t z u n g s b e r i c h t



Nationales Forschungsprogramm 33

Wirksamkeit unserer Bildungssysteme

Die Umsetzungsberichte des Nationalen Forschungsprogramms 33 «Die Wirksamkeit unserer Bildungssysteme» wollen einem breiten Publikum die wichtigsten Ergebnisse, vor allem aber die Folgerungen und Umsetzungsperspektiven der einzelnen Projekte verdeutlichen.

Sie gliedern sich in die folgenden Kapitel:

- 1 Projektkoordinaten**
- 2 Ziele und zentrale Fragestellungen**
- 3 Untersuchungsfeld und betroffene Stufen des Bildungssystems**
- 4 Vorgehen und Methoden**
- 5 Wichtigste Ergebnisse**
- 6 Umsetzungstätigkeiten**
- 7 Folgerungen, Empfehlungen, Vorschläge**
- 8 Vorschläge für weitere Forschungstätigkeit**
- 9 Veröffentlichungen aus dem Projekt**
- 10 Kontaktinstitutionen und -personen**
- 11 Buchveröffentlichungen des NFP 33**
- 12 Umsetzungsberichte**

*Zu diesem Projekt erscheint im Sommer 2000 das Buch:
Die Wirksamkeit der Lehrerbildung. Ausgewählte Befunde aus dem Projekt
«Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz» (Arbeitstitel).
Mit Beiträgen von Lucien Criblez, Annette Gasser-Dutoit, Christine Hofer,
Bernd Kersten und Martin Wild-Näf.
Rüegger Verlag, Chur/Zürich*

Dieser Umsetzungsbericht ist nur in deutscher Sprache erhältlich.

1. Projektkoordinaten

Titel: Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz (SNF-Projekt-Nr. 4033-38704)

Projektleiter: Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Institut für Pädagogik der Universität Bern (jetzt: Pädagogisches Institut der Universität Zürich) (Hauptgesuchsteller); Prof. Dr. Fritz Oser (Pädagogisches Institut der Universität Freiburg).

Projektmitarbeiter: Dr. Lucien Criblez, Institut für Pädagogik der Universität Bern (jetzt: Pädagogisches Institut der Universität Zürich), Dr. Bernd Kersten (Universität Freiburg), lic. phil. Martin Wild-Näf (Universität Freiburg), lic. phil. Christine Hofer (Universität Bern), lic. phil. Christian Brühwiler (Universität Freiburg), lic. phil. Martin Stadelmann (Universität Bern).

Teilweise im Projekt beschäftigt: lic. phil. Annette Gasser-Dutoit (Universität Freiburg), Dr. Maria Spychiger (Universität Freiburg)

Laufzeit: 1994–1999

2. Ziele und zentrale Fragestellungen

Die Diskussion des Projekts geht auf das Jahr 1992 zurück. Der Projektantrag erfolgte Ende 1993, er hatte Vorstudien zur Voraussetzung, die auf *allgemeine* Probleme der Lehrerbildung bezogen waren (Neumann/Oelkers 1984). Das spezifische Feld der *schweizerischen* Lehrerbildung wurde näherungsweise mit Pilotstudien (Criblez/Hofer 1994, Jurt et al. 1994; Spirgi/Stadelmann 1997) erfasst. Die Aufarbeitung der Forschungsliteratur zu Beginn der neunziger Jahre legte einige allgemeine Annahmen zur Wirksamkeit der Lehrerbildung nahe, die mit der Besonderheit der Lehrerbildung in der Schweiz konfrontiert werden mussten. Forschungsdaten lagen zu diesem Zeitpunkt kaum vor, daher wurden Pilotstudien durchgeführt, die zusammen mit Literatureinschätzungen ein Ausgangsbild ergaben.

Aus diesen Voreinschätzungen sind folgende *Hypothesen* für das Forschungsprojekt entwickelt worden:

1. Die Lehrerbildung im allgemeinen wird qualifiziert eingeschätzt, das Allgemeine sagt aber über das Besondere wenig aus.
2. Die drei hauptsächlichen Stufen der Lehrerbildung werden unterschiedlich, aber deutlich korrelativ als defizitär eingeschätzt: In der Sekundarlehrerbildung erscheint der fachwissenschaftliche Anteil als zu gering. In der Primarlehrerbildung ist es umgekehrt, wenngleich nur im Hinblick auf den fachwissenschaftlichen Anteil; der berufspraktische Anteil wird aber gleichfalls als defizitär betrachtet. In der Gymnasiallehrerbildung wird eine starke fachwissenschaftliche Identität erwartet, während zugleich Zuschreibungen, dass die pädagogisch-didaktische Ausbildung schlecht sei, verstärkt Einfluss gewinnen.
3. Die Ausbildung entspricht nur teilweise internationalen Standards. Rückstände erwarten wir vor allem in den Bereichen «curriculum knowledge», «knowledge of learners» und «knowledge of educational contexts».
4. Es gibt gravierende Unterschiede in den Ausbildungsprofilen und in den professionellen Standards. Die Unterschiede haben Auswirkungen auf die Qualität der Ausbildung. Wir vermuten, dass wissenschaftliche, aber zugleich deutlich praxisbezogene Ausbildungsgänge die grösste Qualität erzeugen.
5. Eine Selbstevaluation ihrer Wirksamkeit nehmen die Ausbildungsstätten nicht vor. Die Systeme sind wohl an Zuwachs orientiert, aber kaum an Qualitätskontrolle. Vermutlich sind fast alle Ausbildungsinstitutionen nur schwach selektiv.
6. Die Kodifizierungen der professionellen Standards unterscheiden sich je nach Ausbildungstraditionen. In Lehrerseminarien sind stark reformpädagogische Optionen zu erwarten, in den akademischen Institutionen dagegen szientifische, die auch die berufsvorbereitenden Studien betreffen (mit dem besonderen Brennpunkt der Fachdidaktik).
7. Die Ausbildung verändert nur schwach die bereits geformten Werthaltungen und Berufserwartungen. Zu unterscheiden sind hier aber Institutionen, die bewusste Berufsentscheidungen verlangen, und solche, die den Entscheid offen lassen.
8. Die didaktische Qualität der Ausbildung ist insgesamt eher gering. Sie nimmt mit dem Akademisierungsgrad ab.

9. Wesentliche Unterschiede erklären sich aus Faktoren, über die die Ausbildung nicht verfügt, etwa solche des Lernumfeldes, der sozialen Selektion oder der staatlichen Budgetierung.
10. Die Berufszufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer hängt nur insoweit mit der Ausbildung zusammen, als diese bestimmte Idealisierungen des Berufs befördert oder nicht befördert hat.
11. Die Struktur der Ausbildung präjudiziert die Rekrutierung der Auszubildenden. Strukturreformen verändern entsprechend das soziale Profil.
12. Reformstrategien in der Lehrerbildung orientieren sich an allgemeinen und überhöhten Zielsetzungen, welche die Reformen selbst nicht bewirken können.
13. Die Institutionen der Lehrerbildung verfügen nur über geringe Implementierungsstrategien, die Reformen in der eigenen Institution umzusetzen.
14. Entscheidungen in Reformprozessen orientieren sich nicht oder nur sehr allgemein an gesamtschweizerischen bildungspolitischen Diskussionen und Vorgaben (z. B. LEMO), sondern funktionieren in hohem Masse dezentral föderalistisch und an den jeweiligen Ausbildungsinstitutionen orientiert. Diese Entscheidungen werden von wenigen Personen beeinflusst.
15. Der Gesamteffekt der Ausbildung für die spätere Berufspraxis ist eher gering, wenn man die Selbsteinschätzungen in Rechnung stellt, und eher hoch, wenn man die professionellen Standards ansieht. Wesentliche Standards gehen in die Berufsausübung ein, ohne dass sie mit der Ausbildung in Beziehung gesetzt werden. Nicht alle Standards aber hängen von der Ausbildung ab.

3. Untersuchungsfeld und betroffene Stufen des Bildungssystems

Aufgrund dieser Hypothesen wurde ein *idealtypisches* Forschungsdesign entwickelt, das ursprünglich eine *Gesamterhebung* für die schweizerische Lehrerbildung vorsah. Angesichts des gesprochenen Budgets und der

absehbaren methodologischen Probleme¹ liess sich dieses Vorhaben nicht verwirklichen. Die Grundentscheidung unmittelbar nach Zuteilung des Forschungskredits war der *Verzicht* auf eine gesamtschweizerische Erhebung und so eine Beschränkung des Untersuchungsfeldes. Das Projekt richtete sich nunmehr ausschliesslich auf die Lehrerbildungssysteme in der *deutschsprachigen* Schweiz. Der Ausdruck «Lehrerbildungssysteme» wurde auf Institutionen der Grundausbildung² begrenzt, wobei alle stufenbezogenen Ausbildungsgänge berücksichtigt wurden, also die Zielstufen *Kinder- garten, Primarschule, Sekundarstufe I* und *Sekundarstufe II*.³ Die Heterogenität dieser Stufen musste im Forschungsdesign entsprechend kalkuliert werden, was wiederum die Möglichkeiten einschränkte.

Die zweite Grundentscheidung betraf das *Konzept* «Wirksamkeit», das in der initialen Projektbeschreibung des NFP 33 eher offen und sehr abstrakt formuliert wurde, so dass Feldadaptionen unumgänglich waren. Die Frage war nicht, was soll unter «Wirksamkeit» von Ausbildungssystemen *allgemein* verstanden werden, sondern welches Konzept von «Wirksamkeit» der *Lehrerbildung* ist für das vorgesehene Projekt günstig? Diese Frage hatte mindestens drei mögliche Antworten, von denen im Vorfeld der Untersuchung zwei ausgeschlossen wurden:

1. Wirksam ist eine Lehrerbildung, wenn sie ihre Ziele erreicht.
2. Wirksam ist eine Lehrerbildung, wenn die Absolventen nach der Ausbildung guten Unterricht erteilen.
3. Wirksam ist eine Lehrerbildung, wenn unterschiedliche Akteure die Ausbildung aufgrund definierter Kriterien als «gut» und «wirksam» einschätzen.

1 Die Lehrerbildung in der Romandie und im Tessin ist aus historischen Gründen unterschiedlich und hätte zusätzliche Instrumente der Erhebung erfordert. Methodologisch schwierig wäre die Vergleichbarkeit gewesen, zudem wären aufwendige Anstrengungen nötig gewesen, die Basisdaten zu erheben. Das Budget hat dafür nicht ausgereicht, so reizvoll und aufschlussreich diese Anstrengung auch gewesen wäre.

2 «Grundausbildung» wird verstanden als Erwerb eines *ersten* Lehrerinnen- oder Lehrerpats. Weiterbildungen und Zusatzqualifikationen wurden nicht berücksichtigt.

3 Alle Ausbildungsgänge, die auf die Unterrichtsberechtigung in *einem* Fach vorbereiten, wurden aus der Untersuchung *ausgeschlossen* (also die Ausbildungen in den Fächern Werken und Handarbeit, Hauswirtschaft, Musik, Turnen und Religion sowie Ausbildungsgänge für Handelslehrkräfte). Zum Teil liegen separate Studien vor (etwa Bütikofer (1996) für die Sportlehrerausbildung).

Die erste Variante hat folgende Schwierigkeiten: «Ziele» oder Zwecke der Lehrerbildung sind in den Ausbildungsreglementen sehr allgemein und vage formuliert. Die Ziele beziehen sich auf Ideale, oft formuliert in «Leitsätzen der Ausbildung», die nicht operationalisiert sind und keine Verbindung zu effektiven Standards der Ausbildung haben. Standards sind zudem selten explizit, so dass auch eine rückwärtige Verknüpfung zu Zielen ausgeschlossen ist. Die ideal gesetzten Ziele können unmöglich beurteilt werden, während sie zugleich jedermann einleuchten, also moralisch-rhetorische Funktionen erfüllen.

Die zweite Variante hat Probleme der kausalen Zuordnung und der methodischen Erfassung. Die Ausbildung müsste der entscheidende Faktor für guten Unterricht sein, was schwer nachzuweisen ist und aufwendige sowie langfristige Beobachtungen verlangen würde. Gesamterhebungen sind ausgeschlossen, zudem erlaubt das Konstrukt «guter Unterricht» viele Varianten und kann die Performanz immer auf verschiedene Ursachen zurückgeführt werden. Mit dem zeitlichen Abstand zur Grundausbildung schwindet zudem die Ad-hoc-Plausibilität, während eindeutige Zuordnungen von Unterrichtsqualität und Ausbildung hohe individuelle Anstrengungen verlangen würden.

Die dritte Variante wurde im Projekt verfolgt. Die Erhebungen beziehen sich also *nicht* auf das Erreichen von Zielen innerhalb eines definierten Ausbildungszeitraums, auch nicht auf die anschliessende Qualität des *Unterrichts*, sondern auf standardisierte *Einschätzungen* unterschiedlicher Akteure in unterschiedlichen Institutionen, denen gemeinsam ist, dass sie auf Lehrberufe vorbereiten. Einschätzungen sind Meinungen *über* die je erfahrene Ausbildung. Die dabei unvermeidliche Subjektivität ist im Projekt dadurch begrenzt worden, dass eine grosse Anzahl und verschiedene Gruppen von Akteuren befragt wurden. Zudem wurden Fragen, also Kriterien, vorgegeben, soweit dies aufgrund der Hypothesen des Projekts möglich war.

Die dritte grundlegende Entscheidung betraf die Einteilung des Gesamtprojekts in *Teilstudien*. Die zentrale Idee, *verschiedene* Gruppen von Akteuren im Feld «Lehrerbildung» zu befragen, liess sich nicht in *einem* Projekt realisieren, auch weil verschiedene Methoden und Forschungsinteressen berücksichtigt werden mussten. Verschiedene Akteure wurden daher auf unterschiedliche Weise befragt:

Standardisierte Befragungen (Fragebögen) mit quantitativen Verfahren der Auswertung

- Studierende am Ende ihrer Ausbildung
- Personen derselben Gruppe ein Jahr *nach* ihrer Ausbildung (Längsschnitt)
- andere Lehrkräfte 2 bis 5 Jahre nach ihrer Ausbildung
- Ausbilderinnen und Ausbilder, die in der Lehrerbildung tätig sind

Offene Leitfaden-Interviews mit qualitativen Verfahren der Auswertung:

- Leiter/Leiterinnen von Lehrerbildungsinstitutionen
- Bildungspolitikern und Bildungspolitikern
- Verantwortliche für die Lehrerbildung in der Verwaltung

Quantitative Daten aus verschiedenen Quellen

- Institutionelle Profile der Lehrerbildungsinstitutionen

Die vierte Vorentscheidung betraf die Festlegung der *Richtung* der Erhebungen. Mit dem gewählten Konzept von «Wirksamkeit» wurden die Befragungen auf *Qualitätseinschätzungen* ausgerichtet. «Qualität» sollte dabei auf *definierte* Kriterien bezogen werden, anders wäre eine vergleichende Auswertung nicht möglich gewesen. Mit dieser Entscheidung war die Schwierigkeit verbunden, dass einheitliche Kriterien auf sehr unterschiedliche Konzepte der Lehrerbildung angewendet werden mussten. Die Fragen mussten daher so konzipiert werden, dass trotz grosser Differenzen in der Organisation und im Erfahrungsfeld Antworten möglich waren.

Daher erhielten die Instrumente der quantitativen Erhebungen

- Qualitätskriterien, die sich auf die *Ausbildung insgesamt* bezogen,
- Kriterien, die sich auf *einzelne Ausbildungsbereiche* bezogen, sowie
- Kriterien der *Kompetenzentwicklung*

Diese Kriterien sind überwiegend *formaler* Natur. Die Fragen bezogen sich entsprechend nicht auf konkrete Inhalte, sondern auf Einschätzungen der Qualität.⁴ Bezogen auf die berufswissenschaftlichen Fächer wurden auch *Standards* erhoben (Oser 1997). Standards sind empirisch gesättigte normative Setzungen,⁵ die aus der einschlägigen Forschungsliteratur

4 «Qualität» wird etwa mit dem Gegensatzpaar «inhaltliche Tiefe» versus «inhaltliche Oberflächlichkeit» bestimmt und dann skaliert abgefragt.

5 Die normative Seite bezieht sich auf das Ziel der Ausbildung, nämlich die Tüchtigkeit

gewonnen wurden. Sie wurden doppelt verwendet: einerseits wurde gefragt, ob die Standards des Fragebogens im Ausbildungsprogramm berücksichtigt, andererseits ob sie im Blick auf die Praxis als nützlich und sinnvoll angesehen wurden. Standards erlauben eine Engführung der Qualitätserwartungen und eine Operationalisierung der als notwendig erachteten Kompetenzen über die blossen Zielideale hinaus. Auch aus diesem Grunde sind sie Teil der Erhebung. Weil die Lehrerbildungsanstalten derartige Standards allenfalls implizit verwenden, also nicht selbst für die Operationalisierung ihrer allgemeinen Ziele sorgen, lag es nahe, ein normatives Konzept zu verwenden, mit dem sich zentrale Anliegen der Ausbildung verfeinert betrachten lassen.

Die fünfte und letzte Grundentscheidung betraf die Gewichtung von berufsbezogenen Kompetenzen und Wissenschaften. An der Lehrerbildung sind auf unterschiedlichen Stufen unterschiedliche Fachdisziplinen beteiligt, die das Lehrangebot sehr weitgehend bestimmen. Lehrerbildung ist daher *Fachausbildung* mit Nutzererwartungen für das Berufsfeld. Mit der Höhe der Ausbildung nimmt die Ausrichtung an fachwissenschaftlichen Systematiken zu, aber auch Ausbildungen im Kindergartenbereich müssen darauf Rücksicht nehmen, also stehen vor dem Problem, wie der Fachunterricht mit den Lehr-Erfordernissen der Zielstufe in Einklang gebracht werden kann. Die Frage nach der inhaltlichen Differenz wäre also eigentlich naheliegend gewesen und hätte neben den Standards einen zweiten Schwerpunkt abgeben können. Aber auch hier begrenzte die Heteronomie des Feldes die empirischen Möglichkeiten⁶. Wir haben daher fachliche oder inhaltliche Probleme nur im Blick auf die berufsbildenden Fächer (Pädagogik, Psychologie und Allgemeine Didaktik) thematisiert. Das Verhältnis zu den Studienplänen wurde ebensowenig überprüft wie Zusammenhänge mit Lehrmitteln.

der angehenden Lehrkräfte. «Tüchtigkeit» lässt sich empirisch fassen, wobei verschiedene Kategorien unterschiedliche Bestätigung erfahren.

- 6 Bestimmte Inhalte gehören in einigen Studiengängen zum Curriculum der Ausbildung, in anderen werden sie vorausgesetzt, gehören also zur Vorbildung. Die fachlichen Anforderungen differieren je nach Zielstufe. Zudem liegen keine Angleichungen zwischen einzelnen Institutionen vor, so dass von hochgradig individuellen Angeboten ausgegangen werden muss, mindestens dort, wo es keine interkantonalen Richtlinien gibt.

Ausgewählte Fächer – neben den berufsbildenden noch Mathematik/ Mathematikdidaktik, Deutsch/Deutschdidaktik, Zeichnen/Zeichnendidaktik⁷ – wurden aber nach *formalen* Qualitätskriterien befragt. Im einzelnen sind die folgenden Kriterien verwendet worden:

- Einschätzung der *fachlichen Anforderungen* (Über- bzw. Unterforderung)
- *Beanspruchung* (Arbeitszeit ausserhalb des Unterrichts, Fremdkontrollen)
- *Arbeitsbelastung* (in subjektiver Wahrnehmung)
- *Methodenkultur* und *Unterrichtsklima*
- *Evaluation* des Unterrichts
- erwarteter *Nutzen* für die eigene Unterrichtspraxis
- *allgemeine* Qualitätseinschätzung

4. Vorgehen und Methoden

Die Einzelstudien werden nur sehr knapp vorgestellt. Eine ausführliche Beschreibung findet sich in der Hauptveröffentlichung.⁸

4.1 Befragung der Studierenden am Schluss der Ausbildung

Die Befragung der Studierenden vor Abschluss ihrer Ausbildung hatte zum Ziel, die Studierenden eine Einschätzung ihrer Ausbildung zu diesem Zeitpunkt vornehmen zu lassen sowie allgemeine Daten über Studierende

7 Diese Fächer wurden gewählt, um die drei grossen Fachgruppen *Sprache und Kultur*, *Mathematik und Naturwissenschaften* sowie die *musischen* Bereiche zu berücksichtigen. Bei den Ausbildungsgängen für die Lehrkräfte der Sekundarstufen I und II wurde das Frageraster auf die studierten Fächer angewandt.

8 Die Veröffentlichung (Oelkers/Oser 2000) umfasst neben der Darstellung des Forschungsfeldes und des Forschungsprojekts sowie der Darlegung der historischen Konstruktion «Lehrerbildung» und der Analyse von Wirkungsmodellen Auswertungen aller Teilprojekte, soweit dies heute möglich ist. Dargestellt werden «Die Ausbildung

in der Lehrerbildung zu generieren, die sich für die Konstruktion institutioneller Profile verwenden lassen. Diese Befragung war das grösste und umfangreichste Teilprojekt, für das ein eigenes Instrument entwickelt wurde⁹. Aufgrund der sehr heterogenen Struktur der Ausbildungen mussten insgesamt 15 Varianten des Grundinstruments (Fragebogen) eingesetzt werden. Im einzelnen wurden folgende Bereiche abgefragt:

- Fragen zur Person der Studierenden, ihren Herkunftsmilieus und ihrer Vorbildung,
- Ausbildungsmotive und Erwartungen an die Ausbildung,
- Ausbildungsklima, Unterrichtsklima und Klassenklima,
- Qualitätseinschätzungen der gesamten Ausbildung sowie einzelner Teilbereiche.

Studierende aus 42 unterschiedlichen Ausbildungsgängen nahmen an der Befragung teil. Die Hauptbefragung wurde im Frühsommer 1995 durchgeführt, einige Befragungen fanden wegen der besonderen Situation vor Ort (Abschlussstermine, Organisation der Befragung) im Herbst 1995 oder in der ersten Hälfte 1996 statt. Es wurden rund 1700 Fragebogen ausgegeben, von denen 1286 ausgewertet werden konnten. Das entspricht einer Rücklaufquote von 76 Prozent. Die Rücklaufquoten variierten je nach Institution und Befragungsart zwischen 40 Prozent (postalische Befragungen) und 100 Prozent (Befragung durch das Projektteam in der jeweiligen Institution). Die Befragungsart richtete sich nach der Institution; postalische Befragungen wurden dort durchgeführt, wo eine geschlossene Befragungsgruppe nicht hergestellt werden konnte (vor allem in den universitären Ausbildungsgängen). Die Daten wurden im Schulungs- und Wohnheim Rossfeld in Bern erfasst und anschliessend für die statistische Auswertung aufbereitet.

der Lehrkräfte der deutschen Schweiz im Urteil der Studierenden» (M. Wild-Näf), die «Befragung der Berufspersonen» (B. Kersten) die «Befragung der Ausbilderinnen und Ausbilder» (L. Criblez) sowie die «Interviews mit den Experten und Expertinnen der Ausbildung» (Chr. Hofer u. a.). Die «Standards» und so «Kompetenzen von Lehrpersonen» werden gesondert ausgewertet (F. Oser).

- 9 Der Fragebogen für die Studierendenbefragung umfasst mehr als fünfzig Seiten mit mehr als 100 Einzelfragen. Einige wenige Skalen konnten aus bestehenden Instrumenten übernommen werden, für die meisten lagen validierte Skalen nicht vor. Im deutschsprachigen Raum gibt es kaum empirische Studien zur Lehrerbildung, wenn, dann sind sie auf *deutsche* Verhältnisse ausgerichtet (Rosenbusch/Sacher/Schenk 1988 oder Flach/Lück/Preuss 1995). Auch die amerikanischen Studien beziehen sich auf andere Verhältnisse, nämlich solche der universitären Lehrerbildung.

Für die Auswertung wurden die einzelnen Ausbildungsgänge in Gruppen eingeteilt, was wegen der grossen Heterogenität der Konzepte und selbst der Bezeichnungen mit Problemen verbunden war. Die nachstehende Übersicht zeigt, welche Lösung gefunden wurde:

Befragung der Studierenden:

	N	Anteil Frauen	durchschn. Alter
Kindergartenseminare	245	99,2%	22.0
Primarlehrerseminar (Sek. II)	351	72,5%	21.8
Primarlehrrausbildung tertiär	404	78,4%	25.1
Reallehrerausbildung	35	34,4%	30.5
Sekundarlehrerausbildung	110	48,1%	26.5
Fachgruppenlehrkräfte- Ausbildung Sek. I	35	91,4%	22.9
Berufsschullehrerausbildung	41	7,3%	36.4
Gymnasiallehrerausbildung	65	43,1%	31.2
<i>Total</i>	<i>1286</i>	<i>73,3%</i>	<i>24.5</i>

Die *Verteilung* stellte die Auswertung vor statistische Probleme, weil in gewissen Gruppen (Berufsschullehrkräfte, Gymnasiallehrkräfte u. a.) sehr kleine Stichproben zustande kamen, die im Blick auf *diese* Gruppen signifikante Aussagen nicht zulassen. Daher können in diesen Fällen nur literaturgestützte Trendaussagen möglich sein, worauf in den Einzelpräsentationen auch hingewiesen wurde.

4.2 Befragung ein Jahr nach Abschluss der Ausbildung

Während der Erstbefragung wurde die Bereitschaft der Studierenden erhoben, sich ein Jahr später nochmals befragen zu lassen, unter der Voraussetzung, dass sie während dieser Zeit im Beruf tätig gewesen sind. Das Ziel dieser Befragung bestand darin, etwaige Veränderungen in der Beurteilung der Grundausbildung aufgrund der Ernstfallerfahrung zu erfassen. Vermutet wurde, dass sich die Bewertung am Schluss der Ausbildung von der nach einem Jahr Praxis unterscheidet, weil die Ausbildung nunmehr mit echten Erfordernissen des Berufsfeldes konfrontiert werden kann. Vermutet wurde weiterhin, dass diese Konfrontation zu einer mehr oder weniger grossen Entwertung der Grundausbildung führen wird. Das Erhebungsinstrument setzte sich aus Teilen des Fragebogens der Studierendenbefragung und der Ausbilderbefragung zusammen, angereichert durch spezielle Fragen, die nur mit diesem Instrument erhoben wurden. Diese Kombination ermöglicht einerseits eine Art *Replikationsstudie* (identische Fragen zu zwei Zeitpunkten), andererseits wird dadurch eine noch stärkere Konzentration auf Fragen der *Wirksamkeit* möglich, weil die Ausbildung mit tatsächlicher Unterrichtstätigkeit verknüpft werden kann. Insbesondere sollten die für die Bewältigung des beruflichen Alltags notwendigen mit den in der Ausbildung erworbenen Kompetenzen verglichen werden, soweit dies in subjektiver Einschätzung möglich ist. Zwei Drittel der Erstbefragten waren bereit, an der Nachbefragung teilzunehmen. Diese Befragung erfolgte auf postalischem Wege und fand im Herbst 1996 statt. Der zusätzliche Erhebungsaufwand war also hoch¹⁰. Die Stichprobe der 330 ehemaligen Studierenden erwies sich bezüglich ihrer Verteilung nach Zielstufe, Alter und Geschlecht als repräsentativ zu jener der 1286 Studierenden.

10 Viele ehemalige Studierende waren unter der angegebenen Anschrift nicht erreichbar, so dass aufwendige Nachfragen notwendig waren, die oft mit banalen Ergebnissen endeten, etwa wenn Eltern mitteilten, ihre Kinder seien im Ausland oder sie wüssten nicht, wo sie erreicht werden könnten. Die Bereitschaft der Studierenden, an dieser Umfrage teilzunehmen, war offenbar trotz Bekundung des Gegenteils gering. Was am Schluss der Ausbildung als Notwendigkeit einleuchtete, war *nach* der Ausbildung kein Motiv mehr.

4.3 Befragung von Lehrkräften 2 bis 5 Jahre nach der Ausbildung

Zur weiteren Prüfung der Hypothesen zum Effekt der *Be-* bzw. *Entwertung* der Grundausbildung sah der ursprüngliche Forschungsplan eine Befragung von Lehrerinnen und Lehrern vor, die zwischen zwei und fünf Jahren im Schuldienst waren. Diese Befragung sollte unabhängig von den beiden ersten Befragungen erfolgen und war als Kontrollerhebung gedacht. *Ein Jahr* Schulpraxis könnte sich als *zu kurze* und *zu festgelegte* Erfahrung herausstellen, die Schlüsse auf die Ausbildung kaum zulässt oder diese verzerrt, weil der Aufbau von Handlungssicherheit in eigenverantworteter Berufstätigkeit als vorrangig erlebt wird¹¹. Lehrkräfte mit grösserer Berufserfahrung würden die Einschätzungen von Berufsanfängern komplementieren, gegebenenfalls auch korrigieren können, zudem liessen sich längerfristige Ausbildungseffekte abschätzen, die von Novizen im Beruf naturgemäss nicht abgerufen werden können.

Dieser Teil des Forschungsplanes wurde um *fallstudienartige Erhebungen* erweitert, nämlich Ehemaligenbefragungen in einzelnen Ausbildungsinstitutionen¹². Die Erhebung fand mit nur wenigen Ausnahmen im Herbst 1996 statt. Die Daten dieser *Fallstudien* und die Daten der *Befragung ein Jahr nach Abschluss* wurden *gemeinsam* ausgewertet. Die Differenzannahme wurde fallengelassen zugunsten einer pragmatischen Gruppierung von *Ehemaligen*. Für diese Kategorie liegen 502 auswertbare Fragebogen vor; die Rücklaufquote beträgt im Blick auf die Befragungen insgesamt 40 Prozent.

Teilauswertungen liegen in verschiedenen Spezialevaluationen vor. Eine dieser Evaluationen wurde für das Seminar Liestal, zwei weitere für das Pädagogische Institut Basel-Stadt erstellt, eine für die Ausbildung der Kindergärtnerinnen und Primarlehrkräfte (Kersten 1997) und eine weitere für die Ausbildung der Gymnasiallehrkräfte (Criblez/Brühwiler 1998). Eine fünfte Evaluation, die auch andere Teile der Untersuchung umfasst, ist für das Seminar Unterstrass angefertigt worden (Wild-Näf/Brühwiler 1999).

11 Das entspricht verschiedenen Theorien, die von der *Unsicherheit* des Unterrichtens ausgehen und *hier* das zentrale Ausbildungsproblem sehen (Floden/Clark 1988 oder McDonald 1992; siehe auch Dick 1994).

12 Teilweise resultierten diese Befragungen aus Evaluationsaufträgen.

4.4 Befragung der Ausbilderinnen und Ausbilder

Die Grundidee, *verschiedene* Akteure zu befragen, machte eine Befragung der hauptsächlich Verantwortlichen, also der Ausbilderinnen und Ausbilder, unumgänglich. Derartige Befragungen lagen bislang nicht vor, obwohl oder weil in allen Professionstheorien dieser Gruppe eine hohe, oft ausschlaggebende Bedeutung für die Qualität und die Wirksamkeit der Ausbildung eingeräumt wird. Die Befragung hatte zwei wesentliche Ziele. Zum einen sollten die Ausbilderinnen und Ausbilder aus ihrer Sicht die *Qualität* der Ausbildungsgänge einschätzen, in denen sie tätig sind. Das Erhebungsinstrument war in Teilen mit dem der Studierendenbefragung identisch, so dass die Auswertung beide Perspektiven berücksichtigen konnte. Zweitens sollten *systematische Daten* für diese Gruppe erhoben werden, die bislang auch nicht ansatzweise vorlagen. Neben den üblichen sozialstatistischen Kategorien interessierten dabei insbesondere

- die *Ausbildung* bis zur Übernahme der Position in der Lehrerbildung
- das *Fortbildungsverhalten*
- der *Status* in der Ausbildungsinstitution
- die Einstellung zu den *Reformen* der Lehrerbildung
- die Einschätzung des *Qualitätsmanagements* in der Ausbildungsinstitution

Spezifische Fragen betrafen das von den Ausbildungspersonen unterrichtete Fach, die Häufigkeit von Fremdkontrollen, die Evaluation des Unterrichts mit den Studierenden sowie der Einbezug der berufspraktischen Ausbildung. Am Ende standen Fragen zum Professionsverständnis.

Die gegenüber der Studierendenbefragung spezifischen Teile der Befragung wurden im Herbst konstruiert und vorgetestet. Die Befragung selbst erfolgte auf postalischem Wege und wurde im Winter 1995/1996 durchgeführt. Insgesamt wurden 1533 Fragebogen verschickt. Aus der Befragung gingen 785 auswertbare Fragebogen hervor; das entspricht einer Rücklaufquote von 51,2 Prozent.

Auch hier liegt eine Spezialevaluation vor, die für das Seminar Liestal angefertigt wurde (Hofer/Criblez/Brühwiler 1996).

4.5 Interviews mit Experten der Lehrerbildung

«Experten der Lehrerbildung» ist eine Sammelbezeichnung, die durch Negativabgrenzung und Bedeutungsbestimmung zustandekommt. Es handelt sich um Akteure, die *nicht direkt* oder *nicht* überwiegend direkt an der Lehrerbildung beteiligt sind (wie Studierende, Ausbildner und andere Lehrpersonen), aber Einfluss auf die Ausbildung ausüben. Dabei sind drei Gruppen kategorial unterschieden worden:

A. Verantwortliche aus den kantonalen Bildungsverwaltungen:

Erziehungsdirektorinnen und -direktoren und/oder für die Lehrerbildung zuständige Chefbeamte und -beamtinnen

B. Leiterinnen und Leiter von Lehrerbildungsinstitutionen:

Bedingung: Teilnahme der Institution an der übrigen Befragung

C. Weitere Expertinnen und Experten:

Vertretungen von akademischen, erziehungswissenschaftlichen, jedoch nicht in engerem Sinne lehrerbildungsorientierten Strukturen (Universität), Mitglieder von EDK-Kommissionen, Leiterinnen und Leiter wichtiger Verbände wie etwa des Dachverbandes der Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH), der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL), des Schweizerischen Kindergarten-Verbandes (KGCH).

Mit diesen Personen wurden im Winterhalbjahr 1996/1997 57 *offene Leitfaden-Interviews* durchgeführt. Der Leitfaden enthielt Einstiegsfragen sowie obligatorische und fakultative Vertiefungsfragen. Die Fragen wurden in vier grössere Zusammenhänge eingeteilt:

- Fragen zum *Berufsbild von* und zum *Anforderungsprofil für* Lehrerinnen und Lehrer
- Fragen zur *Lehrerbildung*
- Fragen zur *Lehrerbildungsreform* sowie
- Fragen zu *gesellschaftlichen* Aspekten der Lehrerbildung.

Die Interviews wurden aufwendig transkribiert (rund 1200 Seiten Interview-Text) und mit dem Textverarbeitungsprogramm ATLAS/ti grobkategorisiert. Das grobkategorisierte Textkorpus wurde anschliessend mit einem feineren Raster nochmals strukturiert. Das methodische Vorgehen orientierte sich durchweg an den Regeln der qualitativen Inhaltsanalyse.

Auch hier liegen Teilauswertungen vor. Die Expertenmeinung über die Einführung einer gemeinsamen Ausbildung von Lehrkräften des Kindergartens und der Schuleingangsstufe (Unterstufe) ist von Gasser-Dutoit (1997) dargestellt worden; daneben sind Interviewaussagen über den Forschungsbezug der künftigen Lehrerbildung ausgewertet worden (Criblez 1998, Oelkers 1999).¹³

5. Wichtigste Ergebnisse

Die Befunde der Teilstudien lassen unterschiedliche Generalisierungen zu, wobei davon ausgegangen werden muss, dass Vergleiche mit ähnlichen oder analogen Forschungsprojekten im Blick auf das schweizerische Feld der Lehrerausbildung nicht möglich sind, weil solche nicht vorliegen. Es gibt schon aus diesem Grunde keine *definitiven* Befunde, sondern nur vorsichtige Verallgemeinerungen auf der Basis der vorliegenden Studien, der Rückmeldungen aus dem Feld sowie der heterogenen Befunde aus der eher schmalen Literatur. Die detaillierten Resultate können in der Hauptveröffentlichung nachgelesen werden. Wir konzentrieren uns im folgenden auf Ergebnisse, mit denen sich *Handlungsbedarf* verbinden lässt, der seinerseits *extern* und *intern* verstanden werden kann, im Blick auf die bildungspolitische Entwicklung und auf die Reform der einzelnen Institutionen. Die folgende Darstellung legt zunächst einige allgemeine Befunde der Untersuchung dar und präsentiert anschliessend ausgewählte Resultate der Teilstudien, soweit sie für die anschliessenden Empfehlungen relevant erscheinen.¹⁴

13 Nach Abschluss des Projekts sind *Praxislehrkräfte* in einer eigenen Studie mit dem gleichen Instrumentarium interviewt worden. Damit liegen erstmals Daten über diese Gruppe vor, der ein zentraler Einfluss zugeschrieben wird, ohne dass sie je sichtbar gewesen wäre. Die Interviews wurden im Laufe des Jahres 1999 durchgeführt; sie werden in der Dissertation von Martin Stadelmann ausgewertet. Die Arbeit wird Anfang 2001 vorliegen.

14 Die Auswertung des Projekts ist noch nicht abgeschlossen. Wir verweisen auf die in Arbeit befindlichen Dissertationen von Martin Wild-Näf (über institutionelle Profile

5.1 Einige allgemeine Resultate

Einige Ergebnisse betreffen die Einschätzung von «Wirksamkeit». Hier ist zwischen den politischen oder pädagogischen Forderungen nach «Wirksamkeit» (Zielbezug, Zweckerfüllung usw.) und dem realen Erleben der Ausbildung zu unterscheiden. Die Gruppen der Ausbildung haben verschiedene Vorstellungen; «Wirksamkeit» in den Köpfen von Studierenden ist nicht «Wirksamkeit» in den Köpfen von Dozenten. In der Befragung der beiden Gruppen treten erhebliche Diskrepanzen auf, wie sich am besten an der *Zeitökonomie* zeigen lässt:

1. Studierende klagen über unklare Zielsetzungen und mangelnde Zeitökonomie. Der Ausdruck «verrödelte Zeit» findet hohe Zustimmung.
2. Die Dozenten der Lehrerbildung sehen klare Zielsetzungen und einen effektiven Zeitverbrauch. Sie haben *keine* «verrödelte Zeit».
3. Die Studierenden fühlen sich in den berufsbildenden Fächern weit mehr *unter-* als *überfordert*.
4. Die Dozenten erhalten von den Studierenden hohe Noten im Bereich des persönlichen Engagements.
5. Die Studierenden schätzen ihr *eigenes* Engagement eher als gering ein.

Schon angesichts dieser Differenzen kann «Wirksamkeit» keine einheitliche Grösse sein, wie in den Zielannahmen unterstellt wird. Die Ziele *verkürzen* das Problem, weil sie mögliche *Effektidentität* annehmen und damit zusammenhängend lineare Erfahrungen, was sich paradox verhält gegenüber den gleichzeitig vertretenen Vorstellungen von «Individualisierung». Aber es gibt «Wirksamkeit» im Feld der Lehrerbildung

- als *Ausbildungsideal*,
- als *Erfahrungsdifferenz* der beteiligten Gruppen,
- als ständig beobachtete, aber different realisierte *Erwartung*,
- als *individuelle Bilanz* während und nach der Ausbildung,
- als *Transfervermutung*, die mehr oder weniger diffus bleibt¹⁵, und ähnliches mehr.

sowie Systemprobleme der Lehrerbildung) und Martin Stadelmann (über die Expertenbefragung) sowie auf die im Entstehen begriffene Habilitationsschrift von Lucien Criblez (über die Befragung der Ausbilderinnen und Ausbilder sowie über Strukturprobleme der Lehrerbildung).

15 Die Auswertung von Praktikumsberichten in der deutschen Lehrerbildung zeigen dreierlei: Zum einen werden vorgängige Theoriesegmente unmittelbar angewendet;

Daraus kann geschlossen werden: «Lehrerbildung» ist ein grosser, widersprüchlicher und differenter Komplex, dem nicht *eine* «Wirksamkeit» zukommt und zukommen kann. Daher kann auch nicht *ein* Transfer Ausbildung–Praxis angenommen werden, den die *Idealität* der Ausbildung stilisiert, ohne dass die Realitäten der Ausbildung ihn je einlösen könnten. Mit mehr oder weniger streuenden Effekten muss daher gerechnet werden. Es gibt nicht *den* «Praxisbezug», sondern starke Differenzen, die einheitlich *erwartet* werden.

Erwartungen sind rhetorische Realitäten eigener Art. Eine Eigentümlichkeit der Lehrerbildung in ihrer internen wie externen Kommunikation ist die Neigung, Erwartungen oder allgemeine *Ziele* wie denkbare, zukünftige Formen der *Praxis* anzunehmen, die zu erzeugen die Ausbildung angehtreten ist. Dabei sind sämtliche Qualitätseinschätzungen nicht nur differenter, sondern oft konträr zu den «offiziellen» Erwartungen¹⁶ der Ausbildung. Die Übereinstimmung auf der allgemeinen Ebene von Absichten und Zwecken darf also nicht mit den tatsächlichen Erfahrungen der Ausbildung und ihrer Qualitäten gleichgesetzt werden.

Das zeigt sich deutlich in der unterschiedlichen Einschätzung der *Fächer*:

1. Die allgemeine Qualitätseinschätzung der Studierenden im Blick auf die *berufsbildenden Fächer* (Pädagogik/Psychologie, Didaktik) ist eher gut bis sehr gut.
2. Die *Verwendbarkeit* der berufsbildenden Fächer wird deutlich geringer eingeschätzt als die der Fachdidaktiken.
3. Besondere Transferprobleme haben *unstrukturierte* Fächer wie Pädagogik oder Psychologie. Sie gelten eher als folgenlos und tendenziell als verzichtbar.
4. Die *Ausbildner* in den berufsbildenden Fächern bemühen sich um einen «Praxisbezug»; glaubwürdig für die Studierenden sind eher die *Übungsschullehrer*.

wenn zuvor «Piaget» gelernt wurde, sehen die Studierenden im Praktikum «den Übergang vom konkreten zum abstrakten Denken». In einem zweiten Typus werden Vermittlungen zwischen «Theorie» und «Praxis» ohne wissenschaftliches Wissen angeboten. Und drittens entstehen «Erlebnisaufsätze», in denen das Praktikum wie eine «lästige Pflicht» ohne Sinn für die Lernaufgabe dargestellt wird. Insgesamt haben die Studierenden gelernt, dass «Theorie» und «Praxis» zu vermitteln sind. Die Lehrerbildung selbst legt dies nahe, ohne ein verbindliches und einsichtiges «Wie» dieser Vermittlung zur Verfügung zu stellen (Universität Bielefeld: Zentrum für Lehrerbildung 1995, S. 33ff.).

- 16 Offizielle Erwartungen sind die der Reglemente, vor allem aber die der Lehrpersonen und Lehrveranstaltungen. Sie werden formell, mehr noch informell kommuniziert.

5. Die Defizite werden um so grösser eingeschätzt, je konkreter nach *Standards* gefragt wird.

Tatsächliche Standards im Sinne unserer Definition¹⁷ sind kaum oder wenigstens nicht sehr explizit vorhanden. Die Ausbildung wird nach *Fächern* und *Übungseinheiten*¹⁸ organisiert, die allenfalls locker verbunden sind und von sehr allgemeinen, aber zu wenig verpflichtenden Zielen zusammengehalten werden. Die Zufriedenheit der Studierenden schwankt durchaus, aber sie ist – verglichen mit anderen Erhebungen – dann gross, wenn sehr allgemein gefragt wird. Daher können Qualitätseinschätzungen einzelner Fächer – vermutlich abhängig von den Lehrpersonen und ihrem Engagement – gut sein und zugleich erhebliche Defizite beklagt werden, sobald denkbare und plausible Standards ins Spiel kommen. Viele der Standards sind offenbar unbekannt, manche tauchen unter anderen Bezeichnungen auf, aber ein Resultat geht dahin, dass erst die Befragung auf die Breite und Tiefe von Standards verwiesen hat. Demgegenüber ist «Praxisbezug» eine rhetorische Formel, die sehr verschieden eingesetzt werden kann, ohne damit eine *Outcome*-Bindung festlegen zu müssen. Letztlich ist der Indikator die je individuelle Erfahrung der Studierenden, die damit ganz unterschiedliche Fachinhalte oder Wissenssegmente verbinden können, ohne in der Breite professionelle Standards zur Verfügung zu haben.

Diskrepanzen gibt es auch zwischen den *Institutionen* der Ausbildung, also nicht nur zwischen den Gruppen der Studierenden und der Dozenten. Obwohl die institutionelle Seite in den Einschätzungen der Studierenden wie der Dozenten eher geringgeschätzt wird, zeigen die Befragungen erhebliche Differenzen, die nur aus der gegebenen Institution erwachsen können.

1. Kleinere Institutionen mit hohem Betreuungsaufwand und persönlicher Bindung schneiden in allen Bereichen besser ab als grosse und eher anonyme Anbieter.
2. Die Rückmeldungen der Studierenden sind durchwegs dort positiv, wo «Lehrerbildung» mit der Erfahrung *persönlichen* Vorankommens verbunden ist.

17 Standards sind notwendige professionelle Handlungskompetenzen, die in *jeder*, auch der komplexesten Situation zur Anwendung gelangen müssen.

18 Praktika, Besuche in Übungsschulen, auch simulatives Training während der Lehrveranstaltungen.

3. Das Vorankommen bezieht sich deutlich auf *Berufserwartungen*.
4. Überdurchschnittlich positive Bewertungen erhalten Institutionen mit *hohen* und *klaren* Leistungsanforderungen.
5. Die Bewertungen sind nicht *statusbezogen*. Die Universität erhält ebensowenig einen besonderen Ausbildungsnimbus wie das Seminar.

Offenbar entscheidet im Bewusstsein der Absolventen die persönliche Erfahrung der *Tauglichkeit* über den Erfolg und so die Bewertung der Ausbildung. Die grossen bildungspolitischen Diskussionen, ob «Lehrerbildung» an Seminaren, Hochschulen oder Universitäten stattfinden soll, können durch die Datenlage nicht unterstützt werden. Die Frage ist *nicht*, ob die Universität *pauschal* besser oder schlechter als Seminar oder pädagogische Hochschule auf «Lehrerbildung» eingestellt werden kann, sondern ob und wie sich bestimmte *Ausbildungskulturen* entwickeln, die den Erwartungen der Absolventen mehr oder weniger entsprechen können. Die Alternative «Universität» oder «pädagogische Hochschule» berührt Interessen, tangiert Identitäten und bestätigt Dualismen, aber sie hat die heute erkennbaren Feldrealitäten keineswegs für sich.

«Lehrerbildung» ist eine *reflexiv-pragmatische* Ausbildung, die sehr stark von Überzeugung und Zustimmung abhängt. Die Studierenden sollen *erfahrend* oder *erlebend* nachvollziehen, was die Ausbildung vorgibt; sie sollen ihren künftigen Beruf nicht selbst erfinden, aber auch nicht zustimmungsfrei einfach Berufs- oder Feldnormen übernehmen. «Lehrerbildung» ist ein Setting, in dem persönliche Erfahrungen eine berufsbezogene Ausgestaltung erhalten, die *zugleich* «locker» und «wirksam» sein soll. Niemand *erzwingt* Berufs- oder Feldnormen; sie werden in lockeren Reflexionen bestätigt, soweit sie zu vermuteten oder tatsächlichen Handlungserfahrungen passen. Übernommen wird, was sich bestätigen lässt, um den Preis von zum Teil sehr weitgehenden Widersprüchen.

Die berufsfeldbezogenen «Normen» der Ausbildung sind oft gleichbedeutend mit *Reformidealen*. «Lehrerbildung» war auch historisch nie einfach nur eine Erfahrung von Anpassung, sondern immer zugleich der Versuch der Innovation nach je gegebenen Reformüberzeugungen. Die Novizen des Berufs sollen auf der Basis der Felderfahrungen die Chance erhalten, bestimmte Fehler zu vermeiden und sich selbst auf eine bessere Praxis einzustellen. «Besser» war freilich oft nur die Passung von angeleiteter Erfahrung und Gesinnung, die einen ernsthaften Feldtest erst *nach* der Ausbildung bestehen musste. In dieser Hinsicht hat die Reflexion während der Ausbildung einen autonomen, praxisunabhängigen

Status, mit dem bestimmte widersprüchliche Befunde erklärt werden können.

1. Alle Seiten begrüßen klare Standards, aber oft *nur nominell*, nämlich im Blick auf das, was ohnehin geschieht.
2. Unter den *bevorzugten* Standards sind solche des «pädagogischen Bezuges» – also der Kind- oder der Schülerorientierung – unbedingte Favoriten. Standards des *Unterrichts* finden sich auf der Skala im Mittelfeld; solche der *Institution* rangieren abgeschlagen.
3. Studierende können die mangelnde Zeitökonomie der Ausbildung beklagen und zugleich Fragen der *Effizienz* im Blick auf die spätere Praxis herunterspielen oder als pädagogisch unwichtig bezeichnen.
4. Der Idealisierungszwang reagiert auf *Motivation*, nicht auf *Transfer*. Die nachfolgende Praxis wird mit der Idealisierung erhöht und als bedeutsam hingestellt.
5. Wesentliche Probleme der Schulpraxis kommen in der Ausbildungswahrnehmung *nicht* oder nur *negativ* vor.

Standards sind in den Ausbildungsinstitutionen selten *explizit*. Sie werden *implizit* kommuniziert, kaum je geordnet und für Studierende als «Standards» der späteren Praxis ganz unterschiedlich erkennbar. Das Ausbildungsangebot bezieht sich auf *Ideale* der «Lehrerpersönlichkeit» oder auf *Methoden* des Unterrichts, die der Standardliteratur entnommen werden. Das Angebot ist nur marginal auf *professionell notwendige* Handlungsregeln oder Kompetenzen ausgerichtet. Standards in diesem Sinne werden nur minim wissenschaftlich angeboten; weder sind sie theorie- und empiriegeleitet noch erfahren sie fortlaufende Evaluationen. Die Ausbildungsinstitutionen verfügen nicht über Feedbacksysteme, die Absolventendaten erzeugen und so das Angebot von Effekt her steuern. Die Angebote entstehen mit dem Augenmass der Dozenten, beeinflusst durch bestimmte Themenkarrieren in den Bezugswissenschaften und vermuteten Praxisnutzen. Die mittlere Linie der Effizienz ist ebensowenig ein Thema wie der optimale Einsatz von Zeit, die gezielte Verwendung empirischer Forschungen oder die Einstellung auf fortlaufende Evaluation. Die Ausbildung verfolgt im Kern immer noch das Ziel des «fertigen Lehrers», der *mit* der Erstausbildung *berufsfähig* wird, ohne *gleichzeitig* auf berufs lange Weiterbildung eingestellt zu werden.

Einer der interessantesten Effekte unserer Arbeit besteht in der Tatsache, dass unter deskriptivem Gesichtspunkt die Kurse an den Lehrerbildungsinstitutionen gesamthaft gesehen als recht gut bis vorzüglich eingeschätzt

werden, zugleich aber gesagt wird, dass keine oder wenig Standards erreicht werden, also *keine* oder *kaum Kompetenzen* ausgebildet worden sind. Bei gleichzeitiger Einschätzung dieser Standards als bedeutungsvoll und höchst anwendungsrelevant weist dies auf einen Zwiespalt hin, der in der Lehrerbildungsforschung noch nie so deutlich geworden ist. Mitunter könnte mit diesem Befund zum Ausdruck kommen, dass die Diskussion über Strukturen der Ausbildung nie fruchtbar sein kann, solange man nicht weiss, was die wichtigsten *erreichbaren* Ziele der Ausbildung überhaupt sind. Das, was – zumindest undiskutiert – ins Zentrum gestellt wird, eben diese Handlungskompetenzen, wird durch die Strukturdiskussion vermutlich deshalb verdrängt, weil Strukturen durchgesetzt werden können, Inhalte und Kompetenzen aber nicht. Zugleich ist dies aber – so zeigt es die Einschätzung der Betroffenen – auch strukturell in weite Ferne gerückt. Denn ohne das örtliche und zeitliche Zusammengehen von Expertentum, Theoriebestand und situativem Handeln können – auch bei bestem Willen – keine Standards in der Lehrerbildung ausgebildet werden. Die Studierenden registrieren sehr genau den persönlichen Effekt, also die Erfahrung gesteigerten Könnens, die eindeutig der Ausbildungsinstitution zugeschrieben werden kann. Sie reagieren auf professionelle Idealität, jedoch nehmen sie die Ziele der Ausbildung nicht für deren Realität. Die *Verwendung* des Gelernten steht im Mittelpunkt der Erwartungen; dies gilt auch für universitäre Ausbildungen, soweit sie nicht fachwissenschaftlich, sondern erziehungswissenschaftlich-didaktisch ausgerichtet sind. Die Ausbildung in den Fachwissenschaften wird primär von den Fach- und nicht von den Notwendigkeiten des späteren Berufs wahrgenommen¹⁹; das aber gilt für alle anderen (berufsbezogenen) Angebote der Universität *nicht*. Umgekehrt werden in den seminaristischen Ausbildungen auch die fachlichen Angebote auf Verwendbarkeit und Berufsfeldbezug hin wahrgenommen.

Die Dozierenden sind durchwegs Vertreter von Fächern. Sie haben das Problem, zwischen dem Stand der Fachdiskussion und den Erfordernissen des Berufsfeldbezuges folgenreich vermitteln zu können. Für dieses Problem gibt es, wie gesagt, keine standardisierten Lösungen, mit denen Wissen, im weiteren *Know-how*, auf das Ziel der Ausbildung eingestellt werden könnte. Insofern gibt es gleichermassen einen Reflexionsüberschuss und ein

19 Der Grund ist vermutlich die Lizentiatsbindung des Studiums. Deutsche Daten zeigen eher eine berufsorientierte Einstellung angehender Gymnasiallehrer.

Reflexionsdefizit. Selbst oder gerade erziehungswissenschaftliche Anteile *während* der Ausbildung erscheinen den Studierenden eher als «praxisfern» und insofern als mehr oder weniger interessanter Luxus, während diese Reflexion nicht auf Praxis übertragen werden muss, insofern sie dann im späteren Tätigkeitsfeld auch nicht oder nur schwach vorkommt. Ein ähnlicher Effekt kann auch beim Fachwissen mindestens auf den unteren Stufen vermutet werden, ohne dass hierüber zureichende Daten vorlägen. Regelmässig werden Verwendungsdaten von den Ausbildungsinstitutionen nicht erhoben, es existiert nur an wenigen Orten eine auf dem neuesten Stand gehaltene Ehemaligenkartei; offenbar ist der Aufbau von stichhaltigen Feedback-Kulturen *nicht* die erste Priorität in der bisherigen Entwicklung der Lehrerbildung. Nennenswerte Investitionen an dieser Stelle fehlen fast durchwegs; die Verantwortung oder Zuständigkeit der Ausbildungsinstitution *endet* mit der Patentierung, auch weil Personalbestand und Budget *daraufhin* berechnet werden. Das Engagement in Fort- und Weiterbildung ist vorhanden, verglichen mit den Investitionen für die Erstausbildung aber eher schwach und kaum organisiert. Die Struktur der Lehrerbildung präferiert so und zementiert den *Vorrang der Grundausbildung*, und das gilt quer zu den Stufen und Institutionen der Ausbildung. An dieser Stelle verhalten sich die Anbieter für die Kindergartenausbildung nicht anders als die für Gymnasiallehrer.

Das ist insofern auffällig, als ja *Berufskarrieren* eingeleitet werden sollen. Faktisch endet die Lehrerbildung *vor Beginn* der Karriere; die anschließenden Erfahrungen des Absolventen werden weder zur Kontrolle noch zur Revision des Angebotes genutzt. In dieser Hinsicht ist die Lehrerbildung *selbstreferent*; sie entwickelt sich aus den *eigenen* Zielvorgaben und hat von persönlichen Rückmeldungen abgesehen keine Verwendungsdaten für sich. Auch aus diesem Grunde wird der Lehrplan, bzw. das Angebot, von den Lehrpersonen bestimmt, die sich wohl thematisch an Verwendbarkeit orientieren, aber dafür sehr unterschiedliche und fast ausschliesslich schwache Kontrollinstrumente zur Verfügung haben. Dort, wo die unmittelbare Dienlichkeit von Themen oder Projekten einleuchtet – etwa im Bereich der Vorbereitung auf den Fachunterricht –, wird diese Struktur nicht oder nur verhalten kritisiert; wo aber eine Beliebigkeit registriert wird, die sich beim besten Willen *nicht* auf erwartete Situationen des eigenen Handelns beziehen lässt, reagieren Studierende kritisch, wenn und soweit sie gefragt werden.

Regelmässige *interne* Evaluationen sind an einigen Institutionen Usus, ohne dass sie mehr wären als persönliche Rückmeldungen. Andererseits

reagieren Studierende empfindlich auf den eigenen Lernfortschritt, weil sie auf den Beginn ihrer Berufstätigkeit optimal vorbereitet sein wollen. Sie verhalten sich *nicht* gleichgültig gegenüber ihrer Ausbildung, sondern erwarten von ihr die Ausbildung persönlichen Könnens, das sich am Ende signifikant vom Anfang der Ausbildung unterscheidet. Wo dies gelingt, gibt es immer noch Entwertungseffekte, weil auch die beste Vorbereitung nicht davor bewahrt, andere Realitäten zur Kenntnis zu nehmen als jene, die die Ausbildung vorgestellt hat; aber die Effekte sind wesentlich schwächer. Eine «gute Ausbildung», in den Augen der Studierenden, *entlastet* nicht von der beruflichen Verantwortung, sondern *ermöglicht* sie. Die Studierenden wissen, dass die anschließende Praxis gegenüber der Ausbildung eigene Anforderungen hat, aber sie sehen es der Ausbildung nicht nach, darauf *nicht* optimal vorbereitet worden zu sein.

5.2 Befunde der Studierendenbefragung

Die Erhebung bietet erstmalig umfassende statistische Daten und Einschätzungen speziell für die Lehrerbildung in bildungspolitisch wichtigen Bereichen, nämlich

- Geschlechtsverhältnis
- Alter
- Vorbildung
- soziale Herkunft
- Erwerbstätigkeit

Hier zeigen sich Vorteile einer Gesamtbefragung, die zumindest auf diesen Niveaus allgemeine Aussagen zulässt. Hinsichtlich des Geschlechtsverhältnisses wird die historische These der zunehmenden Feminisierung des Lehrerberufs²⁰ bestätigt, freilich nicht ohne Einschränkungen. 70 Prozent der befragten Studierenden sind *weiblichen* Geschlechts, der Anteil *sinkt* mit steigender Schulstufe²¹. Frauen stellen die Mehrheit aller Lehrpersonen,

20 In diesem Zusammenhang ist von «Segregierung der Geschlechter» (Hänsel 1996) die Rede, weil vermutet wird, dass sich Männer aus den Lehrberufen zurückziehen. Nach unseren Daten muss diese Vermutung je nach Schulstufe und Funktion unterschiedlich betrachtet werden.

21 Der *Frauenanteil* beträgt in der Vorschulbildung (Kindergarten) nahezu 100 Prozent, in den Ausbildungen für die Primarstufe rund 75 Prozent und in den Ausbildungen für die Sekundarstufen I und II etwa 45 Prozent.

insofern bestätigen die Daten für die Ausbildung die Statistik der Schulen. Aber darum ist der Lehrberuf nicht *in toto* ein «Frauenberuf». Je höher die Unterrichtsberechtigung ist und je mehr Wert dem Patent zukommt, desto geringer wird der Frauenanteil. Die Selektion ist also *ungleich*, Männer fühlen sich von Ausbildungen für die Vorschule (Kindergarten) und die Eingangsklassen der Primarschule nicht angesprochen, verhältnismässig wenige Frauen entschliessen sich, eine Gymnasiallehrausbildung zu absolvieren.

Das Alter der Studierenden ist zwischen den Zielstufen und so den Ausbildungsgängen signifikant unterschiedlich. Je *höher* die Zielstufe, desto höher ist das Durchschnittsalter der Studierenden. Eine künftige Kindergärtnerin ist bei Abschluss ihrer Ausbildung etwa 23 Jahre alt, künftige Primarlehrerinnen/Primarlehrer sind bei Abschluss 25 Jahre alt, künftige Sekundarlehrer sind durchschnittlich 27 Jahre alt, und angehende Gymnasiallehrer schliessen ihre Studien durchschnittlich mit 31 Jahren ab. Erklärbar sind diese Unterschiede mit hohen Anforderungsdifferenzen zwischen ungleichen Anbietern. Das hohe Abschlussalter der Gymnasiallehrer²² erklärt sich wesentlich²³ mit dem langwierigen Fachstudium, das mit den höheren Anforderungen der Schulfächer auf Gymnasialniveau begründet wird. Im Gegenzug wird *kein* vergleichbares erziehungswissenschaftlich-didaktisches Niveau von Kindergärtnerinnen und Primarlehrern verlangt, obwohl sich deren Stufen wesentlich mit Aufgaben in diesem Bereich begründen²⁴. Daher lässt sich von einer *Professionalisierungsschere* sprechen.

Der Effekt spielt auch innerhalb von Ausbildungen: Primarlehrkräfte, die im tertiären Bereich ausgebildet worden sind, schliessen mit durchschnittlich 25 Jahren drei Jahre später ab als Absolventen in Sekundarstufen-II-Ausbildungen²⁵. Auch ein Geschlechtsunterschied ist signifikant: Männliche Absolventen von Lehrerbildungsstudiengängen sind im Schnitt drei Jahre

22 Überall dort, wo es Gymnasien und so Gymnasiallehrerbildung gibt, liegen vergleichbare Daten vor. Das durchschnittliche Abschlussalter in Deutschland liegt noch höher, weil die schweizerische Lehrerbildung keine «zweite Phase» der Berufsvorbereitung kennt.

23 Andere Faktoren sind die vergleichsweise hohe Erwerbstätigkeit der Studierenden, die Studienorganisation, die unklare Berufswahl und ähnliches mehr.

24 Nicht zufällig mit empirisch wie organisatorisch unscharfen Kategorien wie «Persönlichkeit», «Beziehungsfähigkeit» oder «Methodenkompetenz».

25 Ausbildungen auf der Sekundarstufe II (Seminare) zeigen diesen Unterschied *nicht*, männliche wie weibliche Absolventen sind bei Abschluss etwa gleich alt (im Schnitt 22 Jahre).

älter als weibliche. Deutliche Unterschiede zeigen sich bei der Tertiarisierung. Während Studiengänge auf der Sekundarstufe II (Seminare) eine homogenisierende Wirkung im Hinblick auf Alter und Lebensbiographien ausüben, erlauben Ausbildungen im tertiären Bereich unterschiedliche Bildungskarrieren, die wesentlich nach den Zugangsvoraussetzungen gewählt werden. Berufswechsel in Richtung Lehrerberuf sind noch selten, werden aber überwiegend von Männern ausgeübt.

Die Vorbildungen der Studierenden zeigen typische, institutionengebundene Muster von Vorbildungswegen. Grundlegend sind schulische Vorbildungen, die den traditionellen Zugangsvoraussetzungen entsprechen²⁶.

Auffällig ist dabei, dass *berufliche* Vorbildungen in *allen* Ausbildungen eine geringe Rolle spielen²⁷. Der Königsweg ist immer noch der von der Schule zur Lehrerbildung, was sich auch daran zeigt, dass bei höheren Zielstufen Studierende mit Berufsausbildungen wiederum aus dem Lehrerberuf kommen. Umgekehrt finden nur wenige Personen nach einer beruflichen Ausbildung ausserhalb der Lehrerberufe den Weg zur Lehrerbildung. Die Vorbildungen sind auch überraschend einheitlich; nur wenige Studierende verfügen über *mehr als eine* Vorbildung, und diese bilden kein erkennbares Muster, so dass auf hohe Individualität zu schliessen ist. Allerdings liegt hier der männliche Anteil höher als der weibliche.

Lehrerberufe im Bereich Kindergarten und Volksschule sind historisch gesehen *Aufsteigerberufe* gewesen. Das gilt für Schicht- ebenso wie für Geschlechtszugehörigkeit. Die Lehrerberufe auf den unteren Niveaus boten Aufstiegschancen für männliche, mehr noch für weibliche Jugendliche aus ländlichen, sozial schwachen und bildungsmässig nicht erschlossenen Milieus seit Mitte des 19. Jahrhunderts. Diese Struktur ist praktisch verschwunden. Wenn

26 *Obligatorische Schulzeit oder 10. Schuljahr* (Sekundarschulabschluss in der Regel) für Vorschulausbildungen (Kindergarten), *obligatorische Schulzeit oder 10. Schuljahr* und *Maturität* für Primarstufenausbildungen, *Maturität* für die Ausbildungen in den höheren Schulstufen. Die vorhandenen Varianten, die aufgrund von Durchlässigkeit gegeben sind, werden nicht oder nur schwach genutzt. «Lehrerbildung» ist eine typische Erstausbildung für Schulabsolventen.

27 In den *vorschulorientierten* Ausbildungsgängen bringen mehr als 10 Prozent der Studierenden eine *berufliche* Vorbildung mit. In den restlichen Ausbildungsgängen beträgt die Quote zwischen 5 Prozent und 8 Prozent. Der Anteil in den vorschulorientierten Ausbildungsgängen erklärt sich mit dem *Eintrittsalter*. Die meisten Ausbildungen legen ein Eintrittsalter von 18 Jahren fest, so dass zwischen Schulabschluss und Beginn der Ausbildung eine Berufslehre absolviert werden kann. Alle anderen Ausbildungen lassen diese Möglichkeit nicht zu, weil sie direkt an Schulabschlüsse anschliessen.

eine leichte Tendenz festgestellt werden kann, dass sich in den Ausbildungen für Lehrkräfte der Vorschule und Primarstufe die Studierenden eher aus ländlichen Gebieten rekrutieren, dann kann dies nicht mehr mit Schichtzugehörigkeit und Bildungsbenachteiligung erklärt werden. Das Umgekehrte ist der Fall: Die Studierenden in Ausbildungsgängen für Lehrberufe stammen heute im allgemeinen aus *privilegierten* Bildungs- und Berufsmilieus. Lehrtätigkeit ist auch für Frauen nicht mehr ein Aufstiegsberuf; für die Berufswahl greifen *andere* Motive.

Bildungspolitisch ist auffällig, dass die Lehrerbildung in der (deutschsprachigen) Schweiz eine *nationale* Angelegenheit ist. Weniger als 2 Prozent der zukünftigen Lehrkräfte sind nicht *auch* schweizerischer Nationalität. Ausländische und fremdsprachige Minderheiten sind nicht vertreten, während mindestens in Stufen der obligatorischen Schulzeit der Ausländeranteil zunimmt und multikulturelle Verhältnisse hergestellt worden sind. Die Lehrerbildung bereitet darauf weder personell noch inhaltlich vor; sie ist eine Domäne von Absolventen des schweizerischen Schulwesens, die sich nur schwach von ausserschulischen Berufen tangieren lässt und auf eher homogene Kulturen oder Milieus verwiesen ist.

Fast 80 Prozent aller Studierenden an Schweizer *Hochschulen* sind mindestens einmal im Jahr erwerbstätig (Bundesamt für Statistik 1997). Drei Viertel davon arbeiten in Anstellungsverhältnissen bis maximal 30 Prozent; ein Viertel geht höhere Anstellungsverhältnisse ein²⁸. Zahlen für den *Lehrerbildungsbereich* lagen bislang nicht vor. Nach unseren Daten sind knapp 60 Prozent aller Studierenden in diesem Bereich erwerbstätig.

Der Umfang unterscheidet sich drastisch zwischen Ausbildungen auf der Sekundarstufe II (Seminar) und solchen der Tertiärstufe. Erwerbstätigkeit für Studierende auf der Sekundarstufe II heisst Gelegenheitsarbeit während eines Teils der Ausbildung. In Ausbildungsgängen auf der Tertiärstufe gibt es wesentlich mehr Studierende, die während der ganzen Ausbildung erwerbstätig sind. Sie arbeiten in höherprozentigen Anstellungen studienübergreifend, während 60 Prozent der erwerbstätigen Studierenden

28 Dieser Effekt setzt historischen Wandel voraus. 1959 ging jeder *zehnte* Studierende einer Erwerbstätigkeit nach, 1995 waren es vier von zehn, was auch vor dem Hintergrund steigender Bildungsnachfrage und zunehmender sozialer Durchlässigkeit gesehen werden muss. Die Besonderheit für die universitäre oder tertiäre Lehrerbildung ergibt sich aus den Tatbeständen des Anschlussstudiums. Die Quote der erwerbstätigen Studierenden liegt entsprechend höher als der Durchschnitt von Maturanden, die eine Erstausbildung absolvieren.

auf der Sekundarstufe II im letzten Ausbildungsjahr weniger als 10 Prozent ihrer Arbeitszeit mit Erwerbstätigkeit verbringen.

Der Prozentsatz von Studierenden in Ausbildungen für die Vorschule und die Primarstufe, die *keiner* Erwerbstätigkeit nachgehen, liegt bei über 50 Prozent. Der Prozentsatz sinkt mit der Höhe der Zielstufe und dem Niveau der Ausbildung. Er liegt bei Studierenden für Sekundarstufenausbildungen bei 25 Prozent (Sekundarstufe I) und 3 Prozent (Sekundarstufe II). Auf diesen Stufen geht in *universitären* Ausbildungsgängen eine im Verhältnis grössere Anzahl Studierender regelmässig, oft während des gesamten Studiums, einer Erwerbstätigkeit nach. Vielfach werden dabei die Lehrpatente der unteren Stufen genutzt, d. h. die Studierenden in diesen Lehrerbildungsgängen nehmen Stellvertretungen oder Teilzeitanstellungen im Schulbereich wahr. Je älter die Studierenden sind, desto häufiger tritt dieser Effekt ein, der das Phänomen der *geschlossenen Kreisläufe* verstärkt. Die Ausbildung hat den Vorteil hoher Eigenerfahrung, Studium ist quasi Fortbildung für Lehrämter höherer Stufen; aber die Erfahrung bezieht sich *ausschliesslich* auf Schulen. Das Milieu wird vertikal erschlossen, nicht horizontal gewechselt.

Die Ausbildungs- und Berufsmotive der Studierenden decken sich auf überraschende Weise *nicht* mit den öffentlichen Zuschreibungen. Mehr als 80 Prozent aller Studierenden, die wir befragt haben, beginnen die Ausbildung mit dem festen Wunsch, Lehrer bzw. Lehrerin zu werden. Dabei beziehen sich die wichtigsten Motive auf die künftige Tätigkeit und die damit verbundenen intrinsischen Erwartungen.

Allerdings sind auch hier stufenbezogene Besonderheiten zu registrieren. Über 30 Prozent der Studierenden in Primarstufenausbildungen auf der Sekundarstufe II (Seminar) beginnen die Ausbildung *ohne* oder mit *ungewissem* Berufswunsch. Diese Durchschnittszahl variiert zwischen einzelnen Ausbildungsinstitutionen beträchtlich. Die Durchschnittszahl selbst liegt beträchtlich höher als die *aller anderen* Ausbildungen, während die Anstellungsaussichten für diese Stufe besser sind als die der anderen Stufen²⁹. Die Besonderheit der Primarstufenausbildung lässt sich mit dem doppelten Abschluss – Lehrpatent und Hochschulreife – erklären. Im

29 Von den in unserer Studie befragten Studierenden hatten am Ende der Ausbildung rund 60 Prozent entweder eine feste oder eine Stelle auf Zeit in Aussicht. Die Chance, *ausserhalb* des Lehrberufes eine Anstellung zu finden, ist gering. Die besten Chancen haben die Primarlehrkräfte, soweit sich das für den Moment der Befragung sagen lässt.

Vergleich sind Personen, die vor der Ausbildung zur Lehrkraft eine Erwerbstätigkeit ausgeübt haben und über ein Mehr an Lebenserfahrung verfügen, berufsmotivierter. Sie studieren zielstrebig und treffen auch den bewussten Berufsentscheid. Die Ausbildung tangiert die grundlegende Berufsmotivation nicht signifikant; die allgemeine Berufsmotivation liegt am Ende bei 78 Prozent und ist also nur unwesentlich kleiner als zu Beginn³⁰.

Die Lehrberufe werden *nicht* ergriffen aus Gründen, die in der öffentlichen Diskussion eine gewisse Rolle spielen, also

- günstige Relationen von Arbeitszeit und Freizeit (der Ferienvorteil)
- geringe Dauerbelastungen (der Routinevorteil)
- schwache Formen von Wettbewerb und Kontrolle (der Windschattenvorteil)
- faktische Anstellungsgarantien (der Vorteil des öffentlichen Dienstes)
- strukturelle Überlegenheit (der Klientenvorteil)

u. ä. m.

Zwar wählen besonders die Lehrkräfte auf den unteren Stufen den Beruf wegen der Klientel, aber darunter wird «Arbeit mit Kindern» verstanden, nicht die leichte Autorität des Lehrers, die ohnehin nicht mehr vermutet wird. Ähnlich wissen die Studierenden um die Belastungen, die sie erwarten; mindestens haben sie neben den Idealen der pädagogischen Arbeit auch realistische Vorstellungen sowohl im Hinblick auf die Arbeitszeit als auch bezogen auf die Mechanismen und Widerstände des Alltags. Wenn sie *Lehrerin* und *Lehrer* werden wollen, dann *nicht* aus zynischen Motiven, sondern mit einer Mischung aus Idealismus und Pragmatismus, die sich der blossen Kalkulation eigener Vorteile entzieht. Das wird auch daraus deutlich, dass Lehrberufe keine wirklichen Karrieren bieten, sondern überwiegend eine ortsgebundene, selbstmotivierende Tätigkeit verlangen, die ohne Berufsideale auf Dauer nicht realisierbar wäre³¹.

Im Blick auf Organisation und «Klima» der Ausbildung³² sind drei wesentliche Effekte zu verzeichnen. Mehr als 70 Prozent der Studierenden

30 Die grösste Veränderung ist für den Bereich der Vorschulbildung zu registrieren. Die sehr hohe Eingangsmotivation (91%) reduziert sich mit der Ausbildung auf das Normalmass (81%).

31 Das deckt sich mit Befunden von Goodlad (1991, S. 201ff.), der bewusste Karrierewahlen mit hohem Enthusiasmus registriert hat.

32 Das soziale Klima einer Berufsausbildung sollte einerseits an deutliche Leistungsanforderungen gebunden sein, andererseits aus einer positiven Lernkultur erwachsen, die von Werten des Zusammenlebens geprägt ist.

finden *nicht*, dass die Ziele ihrer Ausbildung immer klar gewesen seien. Der erwähnte Bias der Zeitökonomie hat hier seinen Ursprung. Unklare Ziele korrelieren mit einem unsicheren Verbrauch von Zeit, bei dem *nicht* klar ist, ob Lernen oder Tätigkeit etwas mit dem Zweck der Ausbildung zu tun haben. Das Problem unklarer Ziele oder stark schwankender Bezüge zwischen Zielformulierungen und Studiererfahrungen haben alle Ausbildungen, wobei nicht immer gleich grosse zeitökonomische Probleme registriert werden³³. Insgesamt deckt sich die Sprache der Leitbilder oder Reglemente nicht mit dem tatsächlichen Ausbildungsangebot; die vorausgesetzte Deduktion von allgemeinen Zielen der Lehrerbildung und dem Erwerb *darauf bezogener* Kompetenzen scheint nicht stattzufinden. Die Studierenden wenigstens lesen oder verstehen «Ziele» anders als die Studienleitung oder die Ausbilderinnen und Ausbilder.

Das zweite Resultat in diesem Bereich bezieht sich auf die «Reichhaltigkeit» der Schulkultur, die besonders von Studierenden in Ausbildungsgängen für die Primarstufe hochgradig positiv bestätigt wird, und zwar unabhängig davon, ob die Ausbildungen auf der Sekundarstufe II oder auf der Tertiärstufe stattfanden. Fast 90 Prozent der Studierenden stimmten der Aussage zu, dass es in ihrer Ausbildung viele interessante menschliche Begegnungen gebe und dass sie sich in der Ausbildung mit ihrer Person akzeptiert fühlen. Insofern wird der Aspekt der *Persönlichkeitsbildung*, soweit sie mit «reichhaltiger Schulkultur» zusammenhängt, bestätigt, und zwar vor allem in seminaristischen Ausbildungsformen.

Drittens aber besteht in der Einschätzung der Studierenden eine deutliche Differenz zwischen «Reichhaltigkeit der Schulkultur» und der *Leistungsorientierung*, und zwar unterschiedlich zwischen den Zielstufen. Die Leistungsorientierung ihrer Ausbildung wird von den Studierenden in Ausbildungsgängen für die *Sekundarstufe II* am besten beurteilt; dann folgen die Ausbildungen für Lehrkräfte des *Vorschulbereichs*, der *Primarstufe* und der *Sekundarstufe I*. Inferenzstatistisch signifikant ist einzig der Unterschied zwischen den Zielstufen Sekundarstufe II und I. Bei der Reichhaltigkeit der Schulkultur erhalten die Primarstufenausbildungen die höchste Zustimmung, gefolgt von den Ausbildungen für die Vorschulstufe und den beiden Sekundarstufenausbildungen. Hohe Leistungsanforderungen in universi-

33 50 Prozent der Studierenden der Zielstufe Sekundarstufe II *verneinen* die Aussage, dass während der Ausbildung keine Zeit «vertrödelt» worden sei. Frauen lehnen die Aussage, dass keine Zeit vertrödelt worden sei, deutlich stärker ab als Männer.

tären Studiengängen scheinen nach diesen Daten mit einem schwächer ausgeprägten Ausbildungsklima zu korrelieren, während es in der Primarstufenbildung eher umgekehrt ist. Hier scheint die Utilitätserwartung höher; die Studierenden wollen erfahren «what works» (Goodlad 1991, S. 214)³⁴, was zugleich immer ein guter Grund zu sein scheint, Leistungsanforderungen ausserhalb dieser Erwartung abzuwehren (Oelkers 1994). Bei Studiengängen im Bereich der Sekundarstufe II steuern vornehmlich *Fächer* das Curriculum, nicht oder nur nachgeordnet die individuellen Vorstellungen des künftig notwendigen Könnens.

Die eigentliche Ausbildung wird nach *berufs-* und *fachwissenschaftlichen* sowie *berufspraktischen* Anteilen unterschieden, mit wechselnden Terminologien und Deputaten, so jedoch, dass diese drei Bereiche in jedem Fall strukturbildend wirken. Von *Lehrerbildung* kann nur gesprochen werden, wenn berufswissenschaftliche, fachbezogene³⁵ und berufspraktische Anteile vorhanden sind. Die berufsbildenden Fächer sind in der Regel Allgemeine Didaktik, Pädagogik und Psychologie. Die Angebote der Didaktik betonen vor allem *methodische* Fragestellungen, also Sozialformen, «erweiterte Lehr- und Lernformen» oder Handlungsschritte des Unterrichts. Lehrplanfragen, Probleme der Stoffauswahl, allgemeine Legitimationsprobleme werden sichtbar weniger behandelt. Die Psychologie dominiert gegenüber der Pädagogik, soweit sich diese noch an Problemstellungen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik orientiert und einen Zugang zu neueren Ansätzen der Bildungsforschung nicht gewonnen hat. Generell scheinen normative Fragestellungen rückläufig zu sein; die alte Klammer von Pädagogikunterricht und *Gesinnung* ist mindestens deutlich gelockert worden (Criblez/Wild-Näf 1998).

Den inhaltlichen Verschiebungen steht eine eher traditionelle Methodenkultur gegenüber. In der Ausbildungserfahrung der Studierenden dominiert der von der Lehrkraft gestaltete *Klassenunterricht*. Gesprächsformen und Vortrag sind die wichtigsten Unterrichtsmethoden; die «erweiterten Lehr- und Lernformen» spielen in allen berufswissenschaftlichen Fächern eine deutlich

34 «Prospective teachers want to learn how to teach; they are not aspiring to be educational historians, philosophers, psychologists, or sociologists» (Goodlad 1991, S. 213).

35 «Fachbezogen» ist nicht identisch mit «fachwissenschaftlich». Viele Institutionen bieten keine fachwissenschaftlichen, sondern schulfachbezogene Ausbildungen an.

untergeordnete Rolle, wobei sie in der Allgemeinen Didaktik häufiger zu verzeichnen sind als in den beiden anderen Fächern. Das gilt ähnlich für die von uns untersuchten Fachdidaktiken Deutsch und Mathematik. Auch die Studierenden rangieren auf einer Liste idealer Häufigkeit die Gesprächsformen an der Spitze, gefolgt von Partner- und Gruppenarbeit. Von den «erweiterten Lehr- und Lernformen» wird nur der Projektunterricht überhaupt rangiert, allerdings nur knapp unter die erste Hälfte der Rangliste. Die Hauptform der künftigen Praxis, der lehrerzentrierte Unterricht, wird zugunsten einer abwechslungsreichen Methodenkultur relativiert. Dabei ist eine Klientenzentrierung zu beobachten: Methoden oder Themen, die die Studierenden eher nicht präferieren, werden entsprechend wenig angeboten. Neue Medien sind *kein* zentrales Thema.

Ein interessanter und bislang nie erhobener Zusammenhang ist die Arbeitszeit der Studierenden *ausserhalb* des Unterrichts. Grundsätzlich scheint die Belastung in den von uns befragten Fächern³⁶ eher klein zu sein. In *keinem* der Fächer arbeiten mehr als 30 Prozent der Studierenden mehr als *zwei Stunden pro Woche*. Allerdings gibt es zwischen den Ausbildungsbereichen deutliche Unterschiede. Die *fachwissenschaftlichen* Anteile verlangen einen deutlich höheren Aufwand als die *fachdidaktischen*, während die *berufsbildenden* Fächer eine Mittelstellung einnehmen. Mehr als 70 Prozent der Studierenden erachten die Arbeitsbelastung in den einzelnen Fächern als angemessen, wobei in Rechnung gestellt werden muss, dass «Lehrerbildung» traditionell ein Mehr- oder Vielfachstudium ist, das die Arbeitszeit pro Fach niedrig halten *muss*. Andererseits findet eine starke Minderheit (zwischen 15 Prozent und 25 Prozent) die Belastungen in den Fachdidaktiken und Berufswissenschaften als *zu gering*, was zusammen mit den Einschätzungen «gerade angemessen» den Kern der Ausbildung trifft. Denn in diesen beiden Bereichen sollen diejenigen Kompetenzen entwickelt werden, die die Lehrerbildung *unterscheidbar* hält, was offenbar auf die Belastungen keine grosse Auswirkungen hat. «Evaluationen» in der Lehrerbildung sind *Prüfungen*. Die Prüfungshäufigkeit unterscheidet sich sowohl im Blick auf die Ausbildungsbereiche als auch bezogen auf die Zielstufen. Im Bereich der Fachdidaktik geben die Studierenden an, dass sie nie oder nicht in jedem Semester geprüft wurden;

36 Es sind sechs Fächer in drei Gruppen: *Berufswissenschaften* (Allgemeine Didaktik und Erziehungswissenschaften), *Fachwissenschaften* (Sprachen, Naturwissenschaften) und *Fachdidaktiken* (Sprachen und Naturwissenschaften).

in den Berufswissenschaften sinkt dieser Anteil auf 50 Prozent und beträgt in den Fachwissenschaften zwischen 20 Prozent und 30 Prozent. Tendenziell steigt die Prüfungshäufigkeit, je tiefer die Zielstufe beschaffen ist. In allen Fächern besteht in den Ausbildungen für die Vorschule und für die Primarstufe die höchste, für die Sekundarausbildungen die niedrigste Prüfungshäufigkeit. Besonders auffällig ist diese Tendenz in den Fächern Pädagogik (Erziehungswissenschaft) und Allgemeine Didaktik. Der Anteil der Studierenden, die die Prüfungshäufigkeit als *zu gering* einschätzt, schwankt zwischen den Fächern zwischen 19 Prozent und 25 Prozent.

Auch hier gibt es also eine unzufriedene Minderheit.

Das *Engagement* der *Dozenten* wird von den Studierenden signifikant höher eingeschätzt als das eigene, und dies quer zu den Fächern. Die Analyse des *Unterrichtsklimas* zeigt grosse Heterogenität zwischen und innerhalb der Zielstufenausbildungen. Die Lehrkräfte des Vorschulbereichs werden in den Fächern Allgemeine Didaktik und Erziehungswissenschaft signifikant höher bewertet als die sämtlicher anderen Bereiche.

Das gilt auch für die Einschätzung des *Nutzens* der Ausbildung. Auch hier sehen die Studierenden der Vorschulausbildungen in den beiden Bereichen Allgemeine Didaktik und Erziehungswissenschaft den höchsten Nutzen. Abgeschwächt kann diese Tendenz auch für die Primarstufenausbildungen nachgewiesen werden, während die angehenden Lehrkräfte in den beiden Sekundarstufenausbildungen diesen Nutzen nicht sehen. Damit spiegelt sich nochmals die traditionell schwache bis randständige Stellung der beiden Fächer, die zudem wenig einheitlich und zusammenhängend angeboten werden. Wo dies der Fall ist, wie in einzelnen Universitätsstudiengängen, ist die Bewertung deutlich höher.

Die berufspraktische Ausbildung – oft in Übungsschulen mit Praxislehrkräften als Bezugspersonen – wird in ihrer zentralen Bedeutung für die Ausbildung professioneller Kompetenzen erkannt, im einzelnen aber unterschiedlich eingeschätzt. Der Effekt für Skalen in den Bereichen «Unterrichtsvorbereitung» und «Unterrichtsdurchführung» wird deutlich höher eingeschätzt als der im Bereich «Arbeit mit Schülerinnen und Schülern».

Offenbar steht die Gewinnung von *Handlungssicherheit* im Vordergrund; die berufspraktische Ausbildung soll erfahrbar machen «what works» und diese Erwartung auf die persönliche Unterrichtskompetenz beziehen. Zu diesem Befund passt, dass Items wie «eigene Stoffbewältigung», «Einsatz von Medien im Unterricht» sowie «Unterrichtsevaluation» eine niedrigere Bewertung finden. Deutlich erkennbar sind auch die zielstufenspezifischen Unterschiede: Je tiefer der Zielstufenbezug einer Ausbil-

dung ist, desto höher wird die berufspraktische Ausbildung bewertet, was auch mit den ganz unterschiedlichen Angebotskulturen zusammenhängt. Hätten die Universitätsausbildungen die Möglichkeiten (und Traditionen) der Lehrerseminare, wäre auch hier eine höhere Zustimmung zu erwarten. Zwischen 60 und 90 Prozent aller Befragten – freilich unterschieden nach Zielstufen – stimmen der Aussage zu, dass durch die berufspraktische Ausbildung die eigenen Unterrichtskompetenzen verbessert, ein geeigneter Einstieg in die Berufspraxis gefunden und die Verhaltenssicherheit bestärkt worden sein – deutliche Hinweise für die «What-works»-Hypothese. Dafür spricht auch, dass nur 40 Prozent der Studierenden bestätigen, mit der berufspraktischen Ausbildung bereits den eigenen *Unterrichtsstil* gefunden zu haben. Eine solche Erfahrung wird deutlich erst der eigenverantwortlichen Praxis zugetraut, auch weil «Stil» als Resultat längerfristiger Erfahrungen angesehen werden muss.

Dass die berufspraktische Ausbildung der *Kern* der Ausbildung sei und man erst danach wisse, was «unterrichten» *wirklich* heisse, bestätigen wiederum 40 Prozent der Befragten, allerdings mit grossen Unterschieden zwischen den Zielstufen. Über 50 Prozent der Vorschulstudierenden stimmen dieser Aussage zu, aber nur knapp 30 Prozent der Sekundarstufenstudierenden, was wiederum Aufschlüsse über die unterschiedlichen Ausbildungskulturen zulässt. «Praxisbezug» ist eine insgesamt kräftige Wertungsgrösse, die aber zwischen den Stufen nochmals gewichtet wird. Dazu passt auch, dass die Aussage, die berufspraktische Ausbildung sei die «Bewährungsprobe» für Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik, nur von rund 20 Prozent aller Studierenden insgesamt gestützt wird, dabei aber von 30 Prozent der Studierenden im Vorschulbereich und nur von 10 Prozent der Studierenden im Sekundarbereich. Offenbar ist in den unteren Stufen die Vorstellung «unmittelbarer» Anwendbarkeit stärker in den oberen Stufen. Die Aussagen, in der berufspraktischen Ausbildung in die «Regeln des Handwerks» eingeführt worden zu sein, bestätigen im übrigen mehr Frauen als Männer.

Ein eher dramatisches Resultat zeigt die Einschätzung des Transfers zwischen den Orten der berufspraktischen Ausbildung (oft Übungsschulen) und der Ausbildungsinstitution. Etwa 40 Prozent aller Studierenden bezeichnen die Evaluation der Berufspraxis in der Ausbildungsinstitution *nicht* als «mangelhaft»; die Mehrheit also erlebt sie so. Ähnliche Einschätzungen beziehen sich auf die *Relevanz* der berufswissenschaftlichen für die berufspraktischen Studien. Das schliesst nicht aus, dass die Erfahrungen der berufspraktischen Ausbildung thematisiert werden; allerdings scheint der

Zusammenhang Probleme zu bereiten, insbesondere dort, wo Schnittstellen vorhanden sein sollten. Eindeutig ist dann auch, dass die *zeitliche* Belastung während der berufspraktischen Studien höher eingeschätzt wird als die sämtlicher anderen Ausbildungsbereiche. Fast 90 Prozent aller Studierenden geben an, durch die berufspraktischen Anteile mehr und höher gefordert gewesen zu sein als durch die berufswissenschaftlichen, wobei nur die Vorschulausbildungen (Kindergarten) diese Zahl unterschreiten (80 Prozent geben an, durch die berufspraktische Ausbildung mehr gefordert zu sein). Dazu passt auch eine Geschlechtsdifferenz: Frauen schätzen gegenüber Männern die *berufspraktische* Ausbildung deutlich anspruchsvoller ein als die *berufswissenschaftliche*.

Allgemein lässt sich *nicht* festhalten, die *Zielstufen* der Lehrerbildung seien mit *Alter*, *Geschlecht* und *Vorbildung* der Studierenden konfundiert.

Offenbar besitzt jede Zielstufenausbildung ein spezifisches Profil, dem ein Grossteil ihrer Studierenden auch entspricht. Die Wertungen haben diese Voraussetzungen: Je älter die Studierenden sind, desto tiefer schätzen sie etwa die Reichhaltigkeit der Schulkultur und desto höher die Leistungsorientierung ihrer Ausbildung ein. Im Blick auf Reichhaltigkeit gibt es den erwähnten negativen Zusammenhang mit der Zielstufe; weil sehr viel jüngere Studierende auf den unteren Stufen ausgebildet werden, ist die mit dem Alter abnehmende Einschätzung der Schulkultur zu erwarten.

Die mit dem Alter höhere Gewichtung des Leistungsaspektes wirft einige sehr weitreichende Fragen auf, die unter den «Schlussfolgerungen» diskutiert werden sollen. Es könnte sein, dass ältere Studierende den Berufsentcheid bewusster treffen und von sich höhere Leistungen verlangen; es könnte aber auch sein, dass Ausbildungen mit jüngeren Studierenden weniger leistungsorientiert sind, weil die Studierenden mit der Ausbildung zugleich Identitätsprobleme bearbeiten müssen.

5.3 Befunde der Befragung der Berufspersonen

Aus der Befragung der Berufspersonen sind sechs Bereiche ausgewertet worden. Die Befunde beziehen sich auf die folgenden Bereiche:

1. Berufstreue der Lehrpersonen
2. Berufsmotive
3. Rückblickende Bewertung des Ausbildungsklimas
4. Allgemeine und differentielle Bewertung der Ausbildungsqualität

5. Bewertung der berufspraktischen Ausbildung
6. Arbeitsbelastung

«Berufstreue» bezieht sich auf Motive der Berufswahl, den Erwerb einer Lehrerstelle nach der Ausbildung sowie das längerfristige Verbleiben im Beruf. Das erste Problem hat bildungspolitische Dimensionen, weil die bisherige seminaristische Ausbildung aufgrund der doppelten Qualifikation auch den Weg zum Studium eröffnete. Nach unseren Daten sind knapp ein Jahr nach Beendigung der Ausbildung 82 Prozent der Befragten berufstätig. Die niedrigste Quote weist tatsächlich die seminaristische Primarstufenausbildung auf, deutlich unterschieden von nachmaturitären Ausbildungen der gleichen Zielstufe. Das gilt entsprechend für die Berufsmotivation; die meisten Nennungen, dass die Berufsmotivation unklar gewesen sei, finden sich in der seminaristischen Primarstufenausbildung. Besondere Probleme, eine geeignete Stelle zu finden, haben ausgebildete Kindergärtnerinnen. Andererseits nimmt mit der Zunahme der Zielstufe die Anstellungshöhe der Lehrpersonen ab; sie stehen dem Arbeitsmarkt unterschiedlich zur Verfügung³⁷.

Auch der Anstellungserfolg ist unterschiedlich. Zunächst weisen Frauen (75,7 Prozent) geringere Anstellungsprozente auf als Männer (85,1 Prozent). Die Zielstufen unterscheiden sich hinsichtlich des Anstellungsprofils: Kindergarten und Primarstufe sehen drei Viertel des von uns befragten Personals in einer *Vollzeitbeschäftigung*, davon wiederum über die Hälfte *unbefristet*; zwei Drittel der Lehrpersonen auf den übrigen Zielstufen sind *teilzeitlich* beschäftigt, darunter relativ viele in *befristeten* Anstellungen. Die *Noten* der Ausbildung spielen für die Anstellung eine gewisse Rolle, die von der Ausbildung nicht unterschätzt werden sollte. Wenn, dann werden die Gesamtnote, die Note in Pädagogik (Pädagogik/Psychologie) sowie die der berufspraktischen Ausbildung beim Anstellungsentscheid berücksichtigt. Abschlussnoten werden also von bestimmten Abnehmern als Prognose für den Unterrichtserfolg wahrgenommen, so dass bessere Noten grössere Jobchancen versprechen.

Im Blick auf die Berufsmotive wurde nach dem *wichtigsten* Beweggrund gefragt, den Beruf auszuüben und weiterhin ausüben zu wollen. Bei den seminaristischen Ausbildungen finden sich überraschend hohe Anteile

37 Die Kindergärtnerinnen der Befragung sind im Durchschnitt zu 94 Prozent, die Lehrkräfte auf der Sekundarstufe zu 69 Prozent tätig.

von *passiven* Beweggründen³⁸, die bei maturitätsgebundenen Ausbildungen mit gleicher Zielstufe nicht vorkommen. Offenbar ist der Berufsentscheid von vielen Absolventinnen und Absolventen, die das Seminar abschliessen und also vergleichsweise jung in den Beruf gehen, auch mental nicht abgeschlossen. Dagegen werden maturitätsgebundene Ausbildungen eher mit aktiven und stabilen Berufsmotiven abgeschlossen.

Das Motiv «Erfahrung mit Kindern» spielt im Bereich Vorschule und Primarstufe eine dominante Rolle, schwächt sich auf der Sekundarstufe I ab und wird für die Sekundarstufe II noch schwächer. Die *Lehrinhalte* – befragt im Blick auf den ausgeübten Beruf – spielen *nur* auf der Sekundarstufe II eine dominante Rolle; auf allen anderen Stufen sind sie als Berufsmotivation zu vernachlässigen³⁹. Die *Aufgaben* oder Herausforderungen des Berufs werden durchwegs hoch eingeschätzt, am höchsten von Absolventen *nachmaturitärer* Ausbildungen⁴⁰. Höhere Anteile an intrinsischer Motivation – wie «Berufesein» für den Lehrberuf – finden sich nur bei nachmaturitären Ausbildungen für die Primarstufe. Fast vollständig ungenannt bleiben materielle Motive, was die These bestätigt, dass in der Selbstwahrnehmung *Idealisierungen* bestimmend sind. Das gilt besonders dort, wo klare Berufsentscheide gefallen sind; wo der Beruf als vorübergehend wahrgenommen wird, werden passive Motive vorrangig, jedoch wiederum keine materiellen. Offenbar ist der Lehrberuf quer zu den Stufen keiner, bei dem Einkommen, Gewinn oder Besoldungsdifferenz eine Rolle spielen oder spielen dürfen.

Die Urteile über das Ausbildungsklima und den Zusammenhang von «Leistungsorientierung» auf der einen, «Reichhaltigkeit der Schulkultur» auf der anderen Seite bestätigen die Befunde der Studierendenbefragung. Die Leistungsorientierung wird auch rückblickend stets *geringer ausgeprägt* eingeschätzt als die Reichhaltigkeit der Schulkultur. Ein sehr gutes Sozialklima beruht auf einer ausgeprägt reichhaltigen Schulkultur, aber nur auf einer mittleren Ausprägung der Leistungsorientierung. Mit dem Abstand

38 «Ich hatte diese Ausbildung gewählt, weil es – *obwohl ich relativ unentschieden war* – für mich die beste Alternative war (z. B. blieb der Zugang zu weiteren Ausbildungen möglich).»

39 Bei den kleinen Zahlen der einzelnen Stufen ist nur die Tendenz interessant: Die Lehrinhalte spielen bei *allen* Stufen ausser der Sekundarstufe II als wesentliche Berufsmotivation *keine* Rolle.

40 Sie liegt in dieser Gruppe sehr viel höher als das Motiv der Kindorientierung, das ansonsten die Zielstufen bis zur Sekundarstufe I dominiert.

zur Ausbildung wächst offenbar die Wertschätzung des Ausbildungsklimas; die Ausbildungsqualität wird zunehmend *davon* abhängig gemacht. Vermutlich hängt diese Bewegung auch damit zusammen, dass nur Lehrkräfte der Sekundarstufe II sehr grosses Gewicht auf die Lehrinhalte legen und die sozialen Beziehungen eher weniger gewichten. Alle anderen Lehrkräfte teilen auch in der Reflexion ihrer Berufstätigkeit den Vorrang von Beziehungsverhältnissen und so des sozialen Klimas.

Die allgemeine Qualität der eigenen Ausbildung wird von den berufstätigen Lehrkräften positiv eingeschätzt. Auf einer fünfstufigen Skala (von «ungenügend» bis «gut») bezeichnen 79 Prozent der Befragten die Ausbildung als *gut*. Am *ungünstigsten* beurteilen die Lehrkräfte der Sekundarstufe I ihre Ausbildung (3,6 – also fast neutral), am *günstigsten* die Lehrkräfte in der Vorschule (Kindergarten) (4,4 – zwischen eher gut und gut). Das Globalurteil ist von den Einzeleinschätzungen zu unterscheiden. Das lässt sich an der Bewertung der berufspraktischen Ausbildung zeigen. Nach einjähriger Tätigkeit im Beruf wird der Beitrag, den diese Ausbildung zur Lösung schulpraktischer Probleme gehabt hat, *ungünstiger* oder *gleich* beurteilt. Die Relevanz, in der Studierendenbefragung hoch, reduziert sich mit der Kenntnis der tatsächlichen schulischen Probleme, also mit der Erfahrung, wie Lehrmittel im eigenen Unterrichtsbetrieb eingesetzt werden müssen, welche Medien entscheidend sind oder wie Zeitprobleme konkret bearbeitet werden können. Bei den Fragen, welchen Beitrag die berufspraktische Ausbildung für Probleme der *Schüler-Arbeit* geleistet haben, finden sich die ausgeprägtesten Korrekturen durch die Berufspersonen. Hier wiederum dominieren Disziplin- und Verstehensprobleme, die mindestens von den Primarlehrkräften oft als hauptsächliche Belastung angesehen werden (Senn 1999).

Auch die Einschätzung der Arbeitsbelastung bestätigt das Bild der Studierendenbefragung. Im Durchschnitt geben die Lehrpersonen an, dass sie während ihrer Ausbildung *manchmal unterfordert*, aber relativ selten *überfordert* wurden. 40 Prozent der Befragten wurden *nie* überfordert; *häufig* überfordert wurde keiner der Befragten, während 12 Prozent sich oft *unterfordert* fühlten. Die Wahrnehmung der Unterforderung wirkt sich auf die Qualitätseinschätzung aus, wenn konkrete Punkte wie die Vorbereitung auf die Lehrtätigkeit angesprochen werden. Je mehr Unterforderung wahrgenommen wurde, desto geringer erscheint die Qualität der Ausbildung in diesem Bereich. Das gilt für Überforderung *nicht*. Überforderung beeinträchtigt nicht die Qualitätseinschätzung; eher wird Qualität mit hohen Anforderungen und einem darauf bezogenen persönlichem Vorankommen

zusammengebracht. Geringe Anforderungen lohnen sich also nicht. Hohe Anforderungen werden andererseits dann akzeptiert, wenn sie mit der Erfahrung fortschreitenden Könnens in der Zielgrösse – Lehrberufe – verbunden sind. Aussagen über *Unter-* oder *Überforderung* sind in dieser Hinsicht bedeutsam.

5.4 Befunde aus der Befragung der Ausbilderinnen und Ausbilder

Die Befunde der Befragung lassen sich wie folgt zusammenfassen: Die Allgemein- und Fachdidaktiker sind in der Regel formal schlechter qualifiziert als die Erziehungs- und Fachwissenschaftler. Sie erwerben ihre Qualifikation sehr individuell, also nur zu einem kleinen Anteil in formalisierten Bildungsgängen der Aus- und Weiterbildung. Diese Ergebnisse unterstützen die Forderung nach einer sinnvollen Konzeption der Aus- und Weiterbildung für Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker. Denn für die Aus- und Weiterbildung der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker existiert nach wie vor keine befriedigende Lösung. Die heutige Lösung der EDK über die WBZ (Weiterbildungszentrale für Mittelschullehrer) dient eher der Beruhigung des schlechten Gewissens. Mit den Nachdiplomstudiengängen an der Universität Bern zeichnet sich eine Lösung ab, die entwicklungsfähig ist und der Vorstellung einer künftigen Ausbildungsstruktur wohl am nächsten kommt. Personal für die Fachhochschulen sollte an Universitäten aus- und weitergebildet werden. Von der Logik des Bildungssystems und vom Ausbildungsanspruch her – insbesondere im Bereich Forschung und Entwicklung – ist die Aus- und Weiterbildung für Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker an Universitäten anzusiedeln, sinnvollerweise gesamtschweizerisch koordiniert an einigen wenigen Kompetenzzentren. Denn die fachdidaktische Aus- und Weiterbildung der Dozierenden ist forschungsgestützt zu organisieren. An solchen Kompetenzzentren kann die fachdidaktische Forschung aufgebaut und weiterentwickelt werden; hier könnte auch die Weiterbildung sinnvoll integriert werden.

Frauen sind in der Ausbildung von Lehrkräften schlechter vertreten als Männer, und der Frauenanteil nimmt mit steigender Zielstufe ab. Zudem sind Ausbilderinnen in der Regel formal schlechter qualifiziert als Ausbilder. Dies trifft erstaunlicherweise für die Stufe Promotion nicht zu. Als Konsequenz wäre bei der zukünftigen Personalrekrutierung darauf

zu achten, dass der Gleichstellung vermehrt Rechnung getragen werden kann.

Wie erwartet, sind die Ausbilderinnen und Ausbilder der Studiengänge für die Sekundarstufe II formal am besten qualifiziert. Die meisten Ausbilderinnen und Ausbilder verfügen über ein eigenes Lehrdiplom, wobei es sich in seminaristischen Konzepten oftmals um ein Gymnasiallehrdiplom und nicht um ein Lehrdiplom der Zielstufe handeln dürfte. Das eigene Lehrdiplom hat offensichtlich einen positiven Effekt in der Anstellungssicherheit und im grösseren Engagement für die berufspraktische Ausbildung und die Weiterbildung. Die Ausbilderinnen und Ausbilder verfügen also zwar über eigene Schulerfahrung; die Forderung nach ausserschulischer Erfahrung, die sie an ihre Studierenden stellen, erfüllen sie selber in den allermeisten Fällen jedoch nicht.

Verschiedene Ergebnisse deuten darauf hin, dass einerseits ein Wechsel in der Art und Weise der Rekrutierung des Personals für die Lehrerbildung stattgefunden hat und dass andererseits der formalen Qualifikation der Ausbilderinnen und Ausbilder in der jüngeren Vergangenheit zu wenig Wert beigemessen worden ist. Auch wenn die Qualität der Ausbildung nicht einfach von formalen Qualifikationen der Dozenten und Dozentinnen abhängig ist, spielt dieser Aspekt für das Image der Lehrerbildung und im Hinblick auf die Neuverortung im Fachhochschulbereich doch eine wichtige Rolle.

Viele Dozentinnen und Dozenten unterrichten lediglich mit einem kleinen Pensum in der Lehrerbildung. Zudem ist der Anteil an Ausbilderinnen und Ausbilder, die weniger als 10 Jahre in der entsprechenden Ausbildungsinstitution tätig sind, sehr gross. In Zukunft geht es wohl darum, an den pädagogischen Hochschulen vermehrt existenzsichernde Pensen anzubieten, einerseits um die Personalfuktuation zu begrenzen und so die Akkumulation von Wissen und Erfahrung besser zu ermöglichen, und andererseits aber auch, um Forschung und Entwicklung sinnvoll zu etablieren. Dozenten und Dozentinnen, die lediglich mit einem kleinen Pensum an der Lehrerbildungsinstitution beschäftigt sind und ihrem Haupterwerb anderweitig nachgehen, sind selten in der Lage, sich entsprechendes Forschungswissen und entsprechende Forschungsmethodik anzueignen und dann auch genügend Zeit in Forschung und Entwicklung zu investieren. Interessanterweise verfügen Ausbilderinnen und Ausbilder in seminaristischen Ausbildungskonzepten über geringere aktuelle eigene Schulerfahrung als Dozentinnen und Dozenten an tertiären Lehrerbildungsinstitutionen. Gleichzeitig ist die eigene Schulerfahrung auf der Zielstufe ein

Qualifikationsproblem. Immer wieder wird sie zwar eingefordert. Aber diese Praxiserfahrung hat auch eine kurze Halbwertszeit. Eigene Unterrichtspraxis, die mehr als 10 Jahre zurückliegt, dürfte einen geringen Qualifikationswert für die Ausbildung aufweisen. Bislang stehen jedoch keine tauglichen Modelle zur Verfügung, um den Verlust dieses Qualifikationswertes zu vermindern.

Die Berufszufriedenheit wird durch die Ausbilderinnen und Ausbilder hoch eingeschätzt. Sie speist sich offensichtlich vor allem durch den direkten Kontakt mit den Studierenden im Unterricht. Bereiche, in denen größere Unzufriedenheit geäußert wird, sind vor allem organisatorischer Natur und betreffen die Ebene Institution bzw. sogar die Bildungspolitik, kaum aber den Unterricht, den die Dozentinnen und Dozenten offensichtlich in einem hohen Grad von Autonomie selber bestimmen können.

Die Präferenzen der qualitätssichernden Massnahmen in den Lehrerbildungsinstitutionen unterscheiden sich stark von Institution zu Institution, ohne dass ein institutionelles Muster erkennbar wäre. Die Weiterentwicklung der qualitätssichernden Massnahmen erfolgt offensichtlich sehr stark auf die jeweiligen institutionellen Verhältnisse bezogen, und auch die Fachgruppen haben offensichtlich unterschiedliche Vorlieben. Insgesamt zeichnet sich ab, dass die qualitätssichernden Massnahmen der Institution und dem Fach angepasst entwickelt werden – sicher eine sinnvolle Entwicklung.

Mehr als die Hälfte der Ausbilderinnen und Ausbilder sind jedoch mit der heutigen Situation in diesem Bereich nicht zufrieden, wobei eindeutig ein Generationenproblem wahrzunehmen ist: Die jüngeren Dozenten und Dozentinnen wollen offensichtlich mehr tun, die älteren sind mit den heutigen Massnahmen häufiger zufrieden als die jüngeren.

Eindeutig abgelehnt werden Massnahmen im Bereich der lohnwirksamen Beurteilung. Im Vergleich mit der heutigen Situation werden in Zukunft vermehrt Massnahmen im Bereich der externen Evaluation und der gegenseitigen Evaluation der Dozentinnen und Dozenten gewünscht. Da insbesondere die gegenseitige Evaluation der Dozierenden stark befürwortet wird, ist für diese Massnahme mit hoher Akzeptanz zu rechnen. Auch in den Bereichen Evaluation durch die Schulleitung und Evaluation durch die Studierenden könnten die qualitätssichernden Massnahmen erweitert werden. Die Anstellung von gut qualifiziertem Personal gehörte schon bisher zu den bevorzugten Qualitätssicherungsmassnahmen.

Ein Ausbau drängt sich nicht auf; die Massnahme ist jedoch sinnvollerweise zumindest im selben Umfang weiterzuführen. Zu berücksichtigen

bleibt in dieser Hinsicht jedoch, dass sich die Kriterien für die Personalselektion aufgrund der Reform der Lehrerbildung verändern werden. Der Fächerkanon, das quantitative Betreuungsverhältnis zwischen Dozierenden und Studierenden sowie die Personalsituation werden weitgehend als gut eingeschätzt. Im Bereich des Fächerkanons wird etwa die stärkere Gewichtung der Fachdidaktik bzw. die Neugliederung in Bereichsdidaktiken vorgeschlagen. Zudem werden oft einzelne Inhalte eines sozialwissenschaftlichen bzw. geisteswissenschaftlichen Rahmenstudiums gewünscht. Der Einteilung der Studierenden in Stammgruppen wird in der Regel eine wichtige Funktion hinsichtlich der Qualität der Ausbildung zugesprochen, wobei Dozenten und Dozentinnen universitärer Ausbildungsgänge diesem Organisationsprinzip weniger qualitätssichernde Funktion zuschreiben als die übrigen Dozierenden. Im Hinblick auf die erwähnten Merkmale wird von seiten der Ausbilderinnen und Ausbilder insgesamt wenig Reformbedarf ausgemacht.

Weiterbildung ist bei Dozentinnen und Dozenten weitgehend fachwissenschaftliche Weiterbildung. Die informelle Weiterbildung spielt eine grosse Rolle. Kursorische Veranstaltungen werden ausserhalb der Lehrerbildungsinstitution besucht. Daran soll sich in Zukunft wenig ändern. Forschung und Entwicklung werden bislang nicht als Möglichkeit der Weiterbildung bzw. der Personalentwicklung eingeschätzt. Bei einem Teil der Ausbilderinnen und Ausbilder besteht jedoch der Wunsch, sich in Zukunft vermehrt in der Forschung weiterzubilden. Dieser Teil ist jedoch nicht sehr gross, was bei der Reform in Richtung pädagogischer Hochschulen berücksichtigt werden sollte, oder, pointierter: Nur ein Teil des Personals ist offensichtlich bereit, Forschung als Beitrag zur eigenen Weiterbildung zu betreiben.

Das Anforderungsniveau im eigenen Unterrichtsfach wird allgemein als hoch eingestuft, das Ausmass der Arbeitsbelastung der Studierenden von den meisten Dozierenden als gerade richtig eingeschätzt. Fast die Hälfte der Ausbilderinnen und Ausbilder ist jedoch mit der Lehrmittelsituation im eigenen Fach nicht zufrieden. Dies trifft vor allem für Erziehungswissenschaftler zu.

Die Normierung der Inhalte erfolgt nach Einschätzung der Ausbilderinnen und Ausbilder vor allem über die Studienpläne oder über gegenseitige Absprachen. Die Lehrmittel weisen eine geringe Normierungskraft auf, was auf dem oben geschilderten Hintergrund nicht erstaunlich ist. Dass die Fachdidaktiker den Lehrmitteln – wenn auch auf tiefem Niveau – eine stärkere Normierungskraft zuordnen als die übrigen Fachgruppen, mag

damit zu tun haben, dass sie mit der Lehrmittelsituation zufriedener sind als die Erziehungswissenschaftler und die Allgemeindidaktiker. Insgesamt wird aber der Grad der Standardisierung der Inhalte in der eigenen Lehrerbildungsinstitution weitgehend für richtig befunden. Das Verhältnis von Vorgaben und Freiheiten scheint ausgewogen zu sein. Wenn Änderungen vorgenommen werden sollen, gehen sie eher in Richtung stärkerer Normierung als in Richtung Auflösung von Standards. Die Ausbilderinnen und Ausbilder scheinen jedenfalls mit der Situation der Studienpläne zufrieden zu sein und geben an, die Studienziele erreichen zu können. Für die pädagogischen Universitätsinstitute und für die zukünftigen pädagogischen Hochschulen eröffnen sich gerade im Hinblick auf die fehlenden Lehrmittel für die Lehrerbildung Betätigungsfelder im Entwicklungsbereich. Ausbilderinnen und Ausbilder richten sich bei der Auswahl der Ausbildungsinhalte an erster Stelle nach dem *erwarteten* Nutzen für die spätere Berufspraxis. Berücksichtigt man, dass auch die Kriterien «Interessen der Studierenden» und «selbstgewählte Ziele» eine wichtige Rolle spielen, ergibt sich innerhalb des durch den Studienplan abgesteckten Rahmens insgesamt eine eher subjektiv orientierte Auswahl der Ausbildungsinhalte. Dies trägt zwar zur Berufszufriedenheit bei. Allerdings dürfte sich die Auswahl der Ausbildungsinhalte nicht zu stark an individuellen Bedürfnissen orientieren, sondern müsste sich nach den Berufsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern richten.

Damit sind einige Entwicklungsperspektiven für die Ausbilderinnen und Ausbilder abgesteckt. Die bevorstehende Reform der Lehrerbildung sollte nicht nur strukturell im Sinne einer Neuverortung der Lehrerbildung im Bildungssystem stattfinden. Da positive Effekte zu verzeichnen sind, wird die Reform – im Hinblick auf die Qualifikation von Lehrerinnen und Lehrern aller Stufen – zeigen, wo Ausbilderinnen und Ausbilder bereit sind, sich produktiv auf die neue Situation einzustellen. In diesem Sinne spielen die Hauptaktorinnen und Hauptaktoren der Lehrerbildung bei der Reform der Lehrerbildung eine entscheidende Rolle.

5.5 Befunde der Interviews mit Experten

«Experten» der Lehrerbildung sind keine genau definierten Positionen mit dazu möglichst exakten passenden Ausbildungen. Wir haben politische und wissenschaftliche Experten, aber auch Experten im Feld «Lehrerbildung» interviewt, die untereinander Kontakt haben und Teil einer

mehr oder weniger angeregten Kommunikationskultur sind. Der Expertenstatus kann sich durch eine gewisse Meinungsführerschaft ergeben, durch die politische Stellung oder auch durch Funktionen in der Ausbildung. Grundsätzlich sind die Aussagen dieser Gruppe eher *homogen*; starke Abweichungen sind die Ausnahme, Übereinstimmung in vielen Punkten ist die Regel. Offenbar werden Informationen aus Medien gewonnen, die allen gleich zugänglich sind und die einen eher hohen Grad an Verbindlichkeit erreichen⁴¹. Obwohl die Experten das Feld der Lehrerbildung aus durchaus verschiedenen Perspektiven und unter Wahrung unterschiedlicher Interessen betrachten, liegen die Einschätzungen eher *nahe* beieinander. Grosse Dissonanzen zwischen einzelnen Meinungsprofilen, ausgenommen über «Lehrerbildung» *an sich*, haben wir nicht feststellen können.

Aus dem Gesamtbefund werden drei Bereiche näher vorgestellt:

1. Kompetenzen der Lehrkräfte angesichts gesellschaftlicher Veränderungen
2. Professionalität der Ausbildung und Qualitätsmanagement
3. Forschung und Wissenschaft in den Institutionen der Lehrerbildung

Im Blick auf die *Kompetenzen* der Lehrkräfte bestätigen die Experten der Lehrerbildung die These der zunehmenden Anforderungen und damit der Neugestaltung der Leitbilder. Als Hauptgrund werden gesellschaftliche Veränderungen genannt, die die Schule und so die Lehrberufe zu Neuanpassungen zwingen. Die Bildungsvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen seien zunehmend heterogener; gleichzeitig stiegen die Qualitätserwartungen der Öffentlichkeit und schwinde die selbstverständliche Akzeptanz des bisherigen Angebots der Schule. Die einzelne Lehrkraft sei gehalten, im klassischen Aufgabenbereich, der Wissensvermittlung, *mehr* zu leisten, und sehe sich parallel dazu neuen, vor allem sozialpädagogischen Aufgaben gegenüber, die *gleich* anspruchsvoll erfüllt werden müssten. Zunehmend mehr Kinder mit speziellen Problemen wie Fremdsprachigkeit, Leistungsschwäche oder Verhaltensauffälligkeiten müssten immer aufwendiger integriert werden, während auf der anderen Seite die Leistungserwartungen stiegen.

41 Das gilt für die Empfehlungen und Thesen der EDK, für bestimmte lehrerbildungsnahe Zeitschriften, für kantonale Publikationen und ähnliches mehr.

Gesellschaftliche Entwicklungen werden von den Experten durchwegs *krisehaft* verstanden. Der Blick auf das Ganze betont die *negativen* Seiten, ohne dabei auf historische Bilanzen einzugehen, die der Schulentwicklung eine robuste Elastizität und durchaus Erfolge bescheinigen würden. Die Frage ist nicht, wie *hat* Schule in der Vergangenheit auf gesellschaftliche Entwicklungen reagiert, sondern: wie sind in Zukunft diese Entwicklungen beschaffen und welche *Bedrohung* stellen sie dar? Der Auftrag öffentlicher Bildung wird von keinem der Experten in Frage gestellt; allerdings wird deutlich auf die zunehmenden Schwierigkeiten verwiesen, diesen Auftrag auch in Zukunft erfüllen zu können. Die Schwierigkeiten werden um so gravierender eingeschätzt, je mehr eine kulturkritische und pessimistische Sicht zum Tragen kommt.

Im Blick auf die Lehrerbildung herrscht weitgehende Einigkeit, dass die Grundausbildung nicht nur Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten des künftigen Berufs zu vermitteln, sondern zugleich, für manche Experten wesentlich, die Persönlichkeit der angehenden Lehrkräfte zu bilden habe. Für das Bestehen im Beruf seien Haltungen oder Einstellungen wie «innere Gelassenheit», «Lernfähigkeit» oder «Offenheit» von zentraler Bedeutung. Niemand hat allerdings aus dieser Annahme abgeleitet, dass der Vorrang der *Fachorientierung* aufzugeben sei. Eher wird vom Fachunterricht *auch* ein persönlichkeitsbildender Effekt erwartet. Gleichzeitig wird der Berufserfolg wesentlich vom *Habitus* her erwartet, also der überzeugenden persönlichen Präsentation eines komplexen Anforderungsprofils.

Die *Grundausbildung* wird in diesem Zusammenhang durchaus unterschiedlich beurteilt, wobei generell unter Experten offenbar eine Erwartungsreduktion angesagt ist. Entgegen den Zielen und Selbstzuschreibungen der Ausbildung, erwarten die positiven Rückmeldungen von der Grundausbildung nicht mehr als eine «Starthilfe» und ein «Fundament», auf dem es möglich werde, den als unvermeidlich angesehenen «Praxischock» zu überwinden. Bestimmte Experten schreiben der Lehrerbildung nicht einmal diese Wirksamkeit zu, ohne sich zugleich über dann noch bestehende Notwendigkeiten zu äussern. Allgemein herrscht über Ziele, Aufgaben und Möglichkeiten der Lehrerbildung *grosse Uneinigkeit*, während der künftige Entwicklungsweg der Lehrerbildung überraschend *einheitlich* beschrieben wird.

Grundlegend sei davon auszugehen, dass die Aufgabenverteilung zwischen Grund-, Fort- und Weiterbildung neu geregelt werden müsse.

Die Grundausbildung solle im besten Falle für eine professionelle Initia-

tion, während sich die Lehrerbildung auf das Berufsfeld und die Karrieren von Lehrkräften einstellen müsse, was mit der starken Dominanz *allein* der Grundausbildung nicht verträglich sei. Nähere Angaben, wie das organisiert werden soll, finden sich nicht; immerhin ist hier aber eine Systemfrage berührt, die für die Zukunft der Lehrerbildung entscheidend sein wird. Eine rekurrente, zielgenaue und auftragsgerecht verfahrenende Lehrerbildung, die sich von der Idee der berufslangen «Ausrüstung» fertiger Lehrkräfte verabschiedet, erscheint als entschiedene Modernisierung des Systems.

Dazu passen auch die Meinungen zum *Qualitätsmanagement*. Im Blick auf Evaluationen werden *interne* Verfahren begrüsst, *externe* dagegen eher marginal gehalten. Sie werden nicht grundsätzlich abgelehnt, sollen aber wenn, dann ergänzend und sporadisch herbeigezogen werden. Die beste Methode der Qualitätssicherung seien regelmässige, institutsinterne *Selbstevaluationen*, verstanden vor allem als Rückmeldesysteme zwischen den an der Ausbildung beteiligten Gruppen und Personen. Die im Feld tätigen Experten verweisen auf diesbezügliche Konzeptarbeit vor Ort, die aber offenbar unkoordiniert erfolgt. Überhaupt ist von Zusammenarbeit mit anderen Institutionen kaum die Rede; Ausbildungskulturen werden fast immer individuell betrachtet. Dazu passt auch der Befund, dass nur eine Minderheit dieser Experten *externe* Unterstützung bei der Entwicklung von Systemen der Qualitätssicherung einfordert. Nur diese (kleine) Gruppe ist *skeptisch* im Blick darauf, mit der eigenen Institution in diesem Bereich *professionell* verfahren zu können.

Die überwiegende Mehrheit der Befragten sind der Auffassung, «Qualitätsmanagement» in der Lehrerbildung solle und könne *institutsbezogen*, je *individuell* und zugeschnitten auf die *konkrete Praxis* definiert werden. Jede Institution müsse ihre Standards selbst definieren. Nur eine Minderheit verlangt empirisch abgesicherte und interkantonal verpflichtende Standards. Vorrangig erscheint der Nutzen für die eigene Praxis; Evaluationen dürften sich davon nicht allzu weit entfernen. Allgemeine *Kontroll*erhebungen werden nicht genannt, und extern erzeugte Daten erscheinen nicht als Steuerungsgrösse, von der intern profitiert werden könnte. Insofern wird «Qualitätsmanagement» von der singulären Betriebskultur her verstanden, die ihre Autonomie möglichst bewahren soll.

Ein vergleichbarer Befund gilt für das Personal der künftigen Lehrerbildung. Als Qualifikation für Ausbildungen auf tertiärer Stufe wird zwar ein wissenschaftlicher Abschluss anerkannt, aber in der Gewichtung der Komponenten des *Anforderungsprofils* überwiegen andere Elemente, vor allem

- berufspraktische Erfahrung (fast immer gleichgesetzt mit Zielstufenerfahrung),
- Arbeitsethos (pädagogische Haltung),
- Persönlichkeitsstruktur,
- breite Lebenserfahrung

und ähnliche mehr. Kompetenzen, die mit dem wissenschaftlichen Abschluss gegeben sind, etwa solche der Forschung, der Theoriebildung oder auch der Evaluation, scheinen demgegenüber nicht gefragt zu sein.

Das Zentrum ist *Persönlichkeit*, nicht oder nur nachgeordnet Wissenschaft. Der neue Forschungsauftrag der pädagogischen Hochschulen wird vorsichtig begrüsst, wenn und soweit darunter *angewandte* Forschung verstanden wird. Überwiegend wird eine Aufgabenteilung zwischen Grundlagenforschung (Universitäten) und angewandter Forschung (pädagogische Hochschulen) vertreten, ohne dass die Kriterien der Abgrenzung sehr klar wären. Von manchen Experten wird ein grosses Defizit relevanter Bildungsforschung in der Schweiz angenommen, so dass grosse Lücken und unabsehbarer Bedarf dann festgestellt werden, wenn (angewandte) Forschung grundsätzlich als sinnvoll erscheint. Das ist nicht bei allen Experten der Fall, aber überwiegend erscheint Forschung dann akzeptabel, wenn sie auf konkrete Probleme nicht der Lehrerausbildung, sondern des Berufsfeldes bezogen wird⁴².

Bei der Frage, *wer* in der künftigen Lehrerbildung forschen soll (und also auch *wer nicht*), beziehen sich die Meinungen der Experten wesentlich auf zwei Modelle:

- alle oder möglichst alle Dozenten sollen auch forschen;
- nur wenige, zur Forschung freigestellte Dozenten sollen auch forschen.

Das erste Modell geht von einer Art Einheit zwischen Forschung und Lehre aus, das zweite Modell von Forschung als Erkenntnisgewinnung. In diesem Modell sind knappe Forschungsressourcen vorausgesetzt, hochspezialisierte Projekte und Wettbewerb, in jenem Modell geht es um didaktische Nutzung von eher allgemein gehaltenen Forschungserfahrungen. Das erste

42 Als konkrete Forschungsthemen werden etwa genannt: Übertritt Kindergarten/Primarschule, Kindergarten/Basisstufe, schulische Selektion, interkulturelle Erziehung, Sprachprobleme fremdsprachiger Kinder, Scheidungskinder, Zweitspracherwerb, Spielverhalten, Folgen von Blockzeiten, Lehrplanentwicklung, Berufsbildungsfragen, Lernforschung, Koedukation, Muttersprachdidaktik, Sprachentwicklung und Gewalt an den Schulen.

Modell versucht eine Antwort zu geben auf die Fragen einer wissenschaftsorientierten Lehrerbildung, die sich auf Forschung beziehen muss; das zweite Modell bezieht sich auf die Entwicklung eigener, standardbezogener Forschungskulturen. Unbestritten ist, dass in beiden Fällen eine Qualifizierung des Personals zu erfolgen hat, ohne dass in diesem engeren Fokus «Forschung» zugleich auch Persönlichkeitsbildung verlangt wird, wie dies im weiteren Personalprofil «Lehrerbildung» ganz selbstverständlich angenommen wurde.

6. Umsetzungstätigkeiten

Die vielfältigen Bemühungen der Umsetzung sind noch nicht abgeschlossen. Dabei wurden und werden verschiedene Strategien verfolgt:

1. Präsentation von Projektdaten in den an der Untersuchung beteiligten Institutionen nach Abschluss der Auswertung
2. Expertisen für diese Institutionen nach Auftrag
3. Präsentation von Daten und Thesen auf wissenschaftlichen Tagungen
4. Sonstige Vortragstätigkeit
5. Publikationen
6. Politikberatung im In- und Ausland
7. Einzelkommunikation auf Anfrage hin

Die erste Strategie ist die aufwendigste gewesen. Die Projektmitarbeiter haben vom 13. November 1998 bis 20. September 1999 24 der am Projekt beteiligten Institutionen besucht und die für sie relevanten Daten vorgestellt. Die mehrstündigen, diskussionsintensiven Präsentationen waren Versuche, Thesen und Ergebnisse des Projekts in das Erhebungsfeld zurückzutragen. Der Versuch einer *Gesamterhebung* konnte so durch *Teilauswertungen* für die Einzelinstitutionen ergänzt und letztlich auch unterstützt werden. Die quantitativen Daten wurden dabei in Form eines Vergleichs der individuellen Teilmenge mit der je vorhandenen Gesamtmenge dargestellt. Unsere Einschätzungen und Empfehlungen haben von diesem Feldkontakt profitiert.

Verschiedene Einzelerhebungen zu unterschiedlichen Zwecken sind für Institutionen der Lehrerbildung angefertigt worden oder werden noch angefertigt. Die Studien sind im Publikationsverzeichnis des Projekts enthalten. Einzelne Datensätze und verschiedene Thesen des Projekts sind auf thematisch einschlägigen Tagungen präsentiert worden:

- die erste Umsetzungstagung des Projekts im November 1996 in Zürich, unterstützt von der Aebli-Näf-Stiftung
- auf dem Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung im November 1996 in St. Gallen
- an den Schweizerischen Berufsbildungstagen im März 1998 in Lausanne
- die zweite Umsetzungstagung im April 1999 in Luzern, veranstaltet zusammen mit der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung
- Abschlusskongress NFP 33, 29. September bis 2. Oktober 1999 in Neuenburg

Auch im Zusammenhang mit anderen Tagungen sind Daten des Projekts präsentiert worden, zudem in diversen Einzelvorträgen. Die Publikationsliste 1994–1999 umfasst mehr als fünfzig Titel, die ergänzt werden müssen durch die bereits fertigen oder noch entstehenden Qualifikationsarbeiten, die im Umkreis des Projektes entstanden sind. Die beiden Projektleiter sind in Deutschland und Österreich in Reformkommissionen der Lehrerbildung tätig gewesen und haben die Projekterfahrungen einbringen können. Die Politikberatung in der Schweiz umfasste ebenfalls Kommissionarbeit sowie Expertentätigkeit. Steigende Anfragen, die Einzelkommunikation verlangen, runden das Bild ab.

7. Folgerungen, Empfehlungen, Vorschläge

Die differenzierten (immer noch ausgewählten) Befunde der verschiedenen Teilstudien lassen keinen einheitlichen Schluss zu. Sowenig es «die» Wirksamkeit «der» Lehrerbildung gibt, sowenig gibt es *den* Weg zu ihrer Entwicklung. Eingriffe in historisch gewachsene Systeme sind immer ris-

kant, zumal dann, wenn bildungspolitische Bruchstellen sichtbar sind, die die einzelnen Institutionen zu einer überwiegend ungewollten oder mindestens überraschenden Entwicklungsarbeit antreiben. Der Systemwechsel hin zur tertiären, teilweise universitätsangeneherten Ausbildung im zentralen Bereich der Primarstufenausbildung *wird* vollzogen, anders als dies 1993, bei Beginn des Projektes, erkennbar war, so dass ein Hauptproblem der Umsetzung unserer Befunde der sich auflösende Gegenstand ist. Andererseits zeigen alle vergleichbaren Studien, dass «Lehrerbildung» ein Komplex von grundlegenden Problemen, oft auch Dilemmata, ist, der mit keinem bisherigen Systemwechsel verschwunden ist. Seminaristische Ausbildungen, Ausbildungen an pädagogischen Hochschulen und universitäre Ausbildungen sind keine radikal verschiedenen Adressaten, die je unvereinbar wären. Das hat mindestens drei Gründe:

- Die *Zielstufen*, so das Verwendungsfeld, bleiben erhalten.
- Das *Theorie-Praxis-Dual* bestimmt weiterhin die Erwartungen.
- Die *grundlegenden Aufgaben* der Novizeninitiation wie die der berufslangen Fort- und Weiterbildung ändern sich nicht.

Unter diesen Voraussetzungen lassen sich auch dann Empfehlungen abgeben, wenn das ursprüngliche Forschungsfeld zu seinem grösseren Teil nicht erhalten bleibt. Zum einen wird das Personal nicht ausgewechselt, sondern übernimmt neue Aufgaben; zum anderen lassen sich die Befunde auf diese neuen Aufgaben beziehen, auch weil die strukturellen Probleme nicht verschwinden werden. Empfehlungen werden nachstehend für sieben Entwicklungsbereiche der Lehrerbildung abgegeben:

1. Leitbild «Lehrerbildung»
2. Organisation/Kooperation
3. Standards
4. Anforderungen/Eignung
5. Evaluationen
6. Ökonomie
7. Forschung

7.1 Leitbild «Lehrerbildung»

Ein auffälliger Befund unserer Studie ist die völlige Absenz von neuen Medien. Die «Lehrerbildung» scheint auf allen Stufen und in sämtlichen Befragungen nichts oder zumindest nichts Grundsätzliches mit der Medien-

revolution zu tun zu haben. Im Mittelpunkt der Ausbildung steht nach wie vor die Handlungskompetenz der einzelnen Lehrkraft für den Klassenunterricht. Auffällig ist, wie wenig «erweiterte Lehr- und Lernformen» thematisiert werden, und noch auffälliger ist, dass diese wiederum auf den Klassenunterricht zugeschnitten sind, ergänzt durch Gruppen- oder Projektarbeit, aber nicht durch Programme oder elektronische Formen der Kommunikation. Die Lehrerbildung wird konzipiert vom *herkömmlichen* Berufsfeld, dem wohl neue und ungewohnte Belastungen attestiert werden, nicht jedoch weitgehende Veränderungen durch neue Technologien des Lehrens und Lernens. Auch in den Experteninterviews – immerhin 1996/97 durchgeführt – finden sich darauf keine Hinweise⁴³.

Eine erste Schlussfolgerung im Blick auf das künftige Leitbild «Lehrerbildung» geht dahin, die Ausbildung vom herbartianischen Schema zu verabschieden und nicht eine enge Version von einzig personengesteuertem Unterricht als Zentrum der Ausbildung anzunehmen. Lehren und Lernen werden in technischer, inhaltlicher und in sozialer Hinsicht polyvalent, auch weil die Ausbildung an Standards oder Kompetenzen gemessen werden wird. Die grössten Defizite der Studien betrafen Standards; die Defizite wurden um so grösser, je präziser nach Standards gefragt wurde, während alle Formen von Evaluation Standards voraussetzen. Evaluationen, vor allem externe und unabhängige, sind an den Institutionen der schweizerischen Lehrerbildung nicht üblich⁴⁴, aber wenn sich die Ausbildung entwickeln soll, gehören sie ins Leitbild.

Dafür sprechen auch die Befunde der mit den Projektdaten durchgeführten Einzelstudien (Hofer/Criblez/Brühwiler 1996, Criblez 1998; Criblez/Brühwiler 1998). Sie zeigen mit den Projektdaten, dass Effizienzdenken und Outcome-Orientierung eher verpönt sind, weil sie dem pädagogischen Auftrag der «Menschenbildung» zu widersprechen scheinen. Wie immer dieser Auftrag beschaffen sein mag, er hat zu einer massgeblichen Schwäche der Ausbildung beigetragen, nämlich die Formulierung

43 Im *Fragekreis 4: Gesellschaftliche Aspekte* der Interviews ist der «Umgang mit den neuen elektronischen Medien» thematisiert worden. Die Medien sind in den Einschätzungen der Experten Teil des sozialen Wandels, auch der Veränderungen in der Schule, aber nicht des Konzepts der Lehrerbildung.

44 Das deckt sich mit internationalen Daten. Die Lehrerbildung ist mindestens in Europa nirgendwo konzeptionell auf neue Medien oder folgenreiche Evaluationen eingestellt. Indikator dafür sind Empfehlungen von Expertenkommissionen, etwa: Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an hessischen Hochschulen (1997).

der Zwecke mit unerreichbaren, oft unfassbaren und empirisch unpräzisen Zielen, die sich der Überprüfung entziehen. Lehrerbildung wird aber vom Ergebnis her erwartet; der Leistungsauftrag muss dazu passen und kann sich nicht auf eine Menschenbild-Pädagogik zurückziehen. Auch die historisch dominante Ausrichtung auf Modelle und Leitannahmen der Reformpädagogik löst das Problem der unklaren Ziele nicht – eher wird es dadurch verschärft. Die unklaren Ziele sind aber aus der Sicht der Studierenden *und* der Abnehmer ein Kardinalproblem. Soll sich die Ausbildung verbessern, muss dieses Problem gelöst werden.

Unklare Ziele sind mit Einschätzungen der Zeitökonomie verbunden worden. Die Studierenden sehen eine persönliche Investition vor sich, die sich im Blick auf die Ziele der Ausbildung lohnen soll. Vertane Zeit wird ebenso registriert wie ein Vergeuden der Kräfte ohne sichtbaren Ertrag. Dieser Befund spricht *gegen* die rhetorische Idealisierung der Ausbildung, deren Effekte unterhalb der allgemeinen Absichten registriert werden. Auf dieser Ebene herrscht weitgehende Übereinstimmung, während faktisch nur der persönliche Ertrag zählt. Das sollte zum Anlass genommen werden, Leitbilder wie überprüfbare Leistungsaufträge zu formulieren, die nach innen und aussen kontrollfähig gehalten werden. Mit reformpädagogischer «Kindzentrierung» ist das nicht zu erreichen. Die Schwierigkeit besteht darin, dass *reformpädagogische* Erwartungen bis zur Sekundarstufe I bislang leitbildbestimmend sind, mindestens aber die Mentalitäten zentrieren. «Lehrerbildung» sollte immer mit *Schulreform* verknüpft sein, wobei «Reform» wesentlich kind- oder klientenzentriert gedacht wurde. Gerade eine solche Zentrierung aber macht Ziele vage, Kompetenzen unklar und Effekte unüberprüfbar.

«Lehrerbildung» ist deutlich eine *stufendifferente* Grösse. Es ist daher wenig aussichtsreich, von *einem* Leitbild «Lehrerbildung» auszugehen. Die Ausbildungen beziehen sich auf verschiedene Stufen, die unterschiedliche Kulturen voraussetzen. Die Spezialisierung der Ausbildung wird weiter und verstärkt auf diese Stufen hin ausgerichtet sein. Ein minimaler Ausgleich zwischen den Stufen aber bleibt anzustreben. Dass «Lehrinhalte» im Motiv-Bewusstsein nur bei Lehrkräften der Sekundarstufe II eine hervorgehobene Rolle spielen, wäre ebenso zu korrigieren wie die nahezu ausschliessliche Kindorientierung auf den unteren Zielstufen. Motive spiegeln Ausbildung *und* Praxis, entsprechen also mindestens der informellen Spezialisierung, aber sie korrelieren weder mit professionellen Standards noch mit praxisbezogenem Wissen.

Die kantonalen Unterschiede werden mit der Etablierung pädagogischer Hochschulen vermutlich nicht verschwinden, wohl aber besteht die Möglichkeit, die Ausbildung anzunähern, weil ein komplexerer Auftrag besteht⁴⁵, der eine verstärkte Kommunikation verlangt und ohne Vergleichsdaten kaum zu erfüllen ist. Die Leistungsaufträge sollen sich daher auf die *Entwicklung* der Lehrerbildung beziehen, ohne mit je individuellen Reglementen allzuviel festzulegen. «Entwicklung» der Lehrerbildung hiesse dann *auch* Beschränkung der Individualität. Besonders die Expertenbefragung hat deutlich gemacht, wie hochgradig individuell die Ausbildungsinstitutionen sich selbst verstehen, während in Zukunft Synergien erzeugt werden müssen, auf Ressourcenknappheit geachtet und gelernt werden muss, von anderen zu lernen.

7.2 Organisation/Kooperation

Die Vorschläge der Experten laufen in weitgehender Übereinstimmung darauf hinaus, «Lehrerbildung» als *rekurrente Ausbildung* zu verstehen, die fortlaufend auf je neue Problemlagen reagieren kann, ohne sich einfach auf abgeschlossene Ausrüstungen zu beziehen. Weder das vorhandene Professionswissen noch die notwendigen beruflichen Fertigkeiten lassen länger eine Organisation zu, die sich schwergewichtig auf die Grundausbildung konzentriert und die *fortlaufende, berufslange* aus dem Obligatorium entlässt. Einige neue Lehrerbildungsgesetze sehen ein Obligatorium der Fort- und Weiterbildung vor⁴⁶, ohne diese Forderung auf die Organisation der Ausbildung insgesamt zu beziehen. Genau das aber wäre notwendig, wenn die Phasen der Lehrerbildung⁴⁷ harmonisiert werden sollen.

Bislang sind die Grundausbildung sowie die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften getrennt organisierte Welten. Im Blick auf unsere Daten fällt auf,

45 Neben einem wie immer begrenzten Forschungsauftrag sehen die meisten Gesetzesentwürfe auch Aufgaben im Bereich der Fort- und Weiterbildung sowie der Öffentlichkeitsarbeit vor.

46 Etwa das Lehrerbildungsgesetz des Kantons Zürich von 1999.

47 Gemeint sind im Blick auf schweizerische Verhältnisse die Phase der *Grund- oder Erstausbildung*, die Phase der *Berufseinführung* und die Phase der *Fort- und Weiterbildung*. Das bezieht sich auf Karrieren innerhalb von Zielstufen; oft schliessen Lehrkräfte Ausbildungen auf höheren Stufen an, die sich wiederum als *Phasen* verstehen lassen.

dass rückblickend die *Grundausbildung* be- oder entwertet wird, nicht jedoch die fortlaufenden Angebote der Weiterbildung, die hochgradig individuell wahrgenommen und genutzt werden, also anders als die Grundausbildung keinen Erfahrungszusammenhang bieten. Die Weiterbildung hat die Identität von *Kursen*, deren Nutzen von den individuellen Lehrpersonen kalkuliert wird, die sie besuchen.

Die Daten aus der Studierendenbefragung, besonders die Auswertung der Standards, sowie Daten der Berufspersonen zeigen deutlich *fortlaufenden* Ausbildungsbedarf. Die Grundausbildung sorgt bestenfalls für das Gelingen der Initiationen, die mehr oder weniger defizitär sind. Offenbar belehren erst Ernstfallsituationen über Disziplinprobleme, bringt erst die eigene Praxis Schwächen im *Timing* täglichen Unterrichts ans Licht und demonstriert die reale Schulklasse, wie die eigenen Grenzen bestimmt werden müssen. Der wenngleich eher verhaltene Entwertungseffekt in der Befragung der Berufspersonen⁴⁸ hängt wesentlich damit zusammen, dass in der eigenen Praxis die Prioritäten anders bestimmt werden. Das Vorrangige gegenüber dem Nachgeordneten wird vom unmittelbaren Handlungs- und Erwartungsdruck bestimmt, den die Modelle der Grundausbildung kaum zureichend simulieren können, abgesehen davon, dass realistische Simulationen ohnehin kaum verwendet werden⁴⁹. Lehrkräfte im Feld benötigen *Just-in-time*-Informationen, die sie für die drückende Praxis verwenden können, und darauf sind weder Grundausbildung noch Fort- und Weiterbildung bei allen Anstrengungen wirklich eingestellt.

Das hängt vor allem damit zusammen, dass die Ausbildung nur in bestimmter Hinsicht bedarfsorientiert verfährt, nämlich im Blick auf das Verhältnis von Studienplatz und Stellensituation⁵⁰. Die Befragung der Berufsleute zeigt, dass die ungefähre Balance beider Grössen ein hohes Gut ist, welches die Umstrukturierung der Ausbildung nicht antasten darf. *Thematischer* oder *Problemlösungsbedarf* wären ähnliche Güter, die aber eher zufällig zustande kommen. Die Themengestaltung aller Ausbildungen lebt vom internen Aufkommen, Dozierende bestimmen die Themen, möglicherweise zusammen mit Studierenden, kaum jedoch in Kooperationen mit Praktikern.

48 Der sich mit der Kürze der Zeit erklären lässt; zudem ist auch hier die Entwertung desto grösser, je *genauer* nach den Erfahrungen gefragt wird.

49 Simulationen mit modernen Medien, Verkehrssimulationen vergleichbar, sind von uns an keiner Stelle beobachtet worden.

50 Auch das ist unterschiedlich. Kleinere und ländliche Seminare können von bewährten Abnehmern ausgehen und sich auf deren Stellensituation einstellen; Universitätsausbildungen können das nicht und sind auf statistische Durchschnittswerte angewiesen.

In ähnlicher Weise sind Modelle der Problemlösung selten Resultate ernsthafter Testserien, die im Zweifelsfalle verworfen werden könnten. Hier werden auch nicht die Übungsschulen genutzt, obwohl sie doch der Ausbildung sehr nahe stehen und mindestens ein occasionelles, projektgebundenes Testfeld für bestimmte Annahmen der Ausbildung abgeben könnten. Aber wenn, dann findet ein Test auf die persönliche Tauglichkeit der Studierenden statt.

Die Kooperation zwischen den verschiedenen Instanzen der Lehrerbildung ist weitgehend unentwickelt. Eine zentrale Aufgabe der künftigen Entwicklung wird sein, durchlässige Organisationen aufzubauen, die Ausbildungserfahrungen auf echte Probleme des Berufsfeldes beziehen, Theorereflexion an feldrelevante Themen binden und Teilelemente wie Forschung synergiefähig halten. Das Problem ist *nicht*, wie «angewandte Forschung» von «Grundlagenforschung» unterschieden und zur Profilierung der tertiären Lehrerbildung genutzt werden kann, sondern wie *Verwendernutzen* entsteht, also Lehrkräfte daran gewöhnt werden, mit Forschung so umzugehen, dass sie Gewinn für die eigene Praxis haben. Wenn Ausbildung wie Praxis mentale Reflexe gegen «Forschung» *an sich* entwickeln, wird keine Organisation den Nutzwert von Forschung erhöhen können. Andererseits sind Kooperationsformen zwischen spezialisierten Teilen der (gesamten) Ausbildung denkbar, die selbst oder gerade «Forschung» zu einer akzeptierten Grösse im Rahmen der rekurrenten Lehrerbildung werden lassen.

Entsprechend sollten die *Alternativen* «seminaristischer Weg», pädagogische Hochschule oder Universität ihren Organisationswert verlieren. Ein zentraler Befund der Studie verweist darauf, dass in den Augen der Absolventen der *Status* der Ausbildung gegenüber dem persönlichen *Lernerfolg* zweitrangig ist. Der «seminaristische Weg» ist in diesen Einschätzungen nicht als solcher überlegen, sondern nur dann, wenn er die Erwartungen bestätigt. Das gilt etwas abgeschwächer⁵¹ auch für die Universität; sie ist nicht deswegen im Vorteil, weil sie über den höheren öffentlichen Nimbus verfügt – Studierende wie Abnehmer denken letztlich *ertragsorientiert*, diejenige Ausbildung ist gut, die für zurechenbares persönliches Können sorgt. Darauf sollte die Organisationsform der Zukunft eingestellt sein, was wiederum dafür spricht, Organisationsentwicklung eng an Evaluationen zu binden, die präzise Ziele voraussetzen können.

51 Die Lizentiatsbindung der gymnasialen Fachstudien schwächt die Berufserwartungen ab, wengleich zwischen den Fächern durchaus unterschiedlich.

7.3 Standards

Die Lehrerbildung sollte versuchen, diese Schwierigkeiten zu thematisieren, also von unerreichbaren Zielen Abstand zu nehmen und den voraussehbaren Nutzen ihrer Angebote darzulegen. Unter Handlungskompetenz versteht man jene professionellen Fähigkeiten, die es ermöglichen, im Schulalltag unter Bedingungen von situativen Zwängen richtig zu agieren und zu reagieren. Wir bezeichnen diese Kompetenzen dann als Standards, wenn ihre Erfüllung dergestalt ist, dass jemand ohne diese professionelle Ausbildung nicht in der Lage ist, sie in zufriedenstellender Weise zu realisieren. Von Standards erwartet man beides: Sie sollen als spezifische Handlungsformen dargestellt und sie sollen optimal erreicht werden. Ein Standard wird daher immer als Handlungsform auf mittlerer Ebene formuliert. «Der Studierende soll am Ende des Studiums fähig sein, verschiedene Formen der Leistungsmessung situationspezifisch anzuwenden» ist ein solcher Standard, der nur sorgfältig genug erreicht werden kann, wenn sowohl Theorien zur Leistungsmessung, empirische Befunde hierzu, Expertisenhandlungen in diesem Bereich und eine Praxistradition zum Zuge kommen.

Für unsere Analyse haben wir nun 88 solcher Standards in einem Delphi-ähnlichen Verfahren gleichsam vorentworfen und gefragt, wie intensiv sie in der Ausbildung erreicht worden sind, welche Bedeutung sie für die Studienabgänger haben und wie sehr diese sie in der Praxis umsetzen würden, wenn sie sie behandelt und erlernt hätten. Die 88 Standards sind in folgende Bereiche eingeteilt: 1. Lehrer-Schüler-Beziehung; 2. schülerunterstützendes Handeln; 3. Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerisiken; 4. Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten; 5. Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten; 6. Gestaltung und Methoden des Unterrichts; 7. Leistungsmessung; 8. Medien im Unterricht; 9. Zusammenarbeit in der Schule; 10. Schule und Öffentlichkeit; 11. Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft; 12. allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen. Um nochmals klarzustellen: Es wurde nicht in erster Linie nach dem Wissen in den entsprechenden Bereichen gefragt, sondern nach den erworbenen Handlungskompetenzen, wobei diese dann als erworben gelten, wenn eine Art Portfolio vorliegt, d. h. wenn auf allen Ebenen analytisch, theoretisch, nachahmend und praktisch selbsttätig gehandelt worden ist und die Kompetenz im Feld aktualisiert werden kann. Geht man auf diese inhaltlich-synthetische Ebene der Ausbildung und fragt also nicht mehr nach dem Klima oder der Qualität von Unterricht, sondern

eben nach inhaltlich präzisen Standards, dann sind die Resultate erschütternd negativ. Standards werden in der Ausbildung nicht erworben. Bei vielen Standards sind entweder nur «theoretische» oder nur «praktische» Kenntnisse vorhanden, wobei diese beiden Begriffe vorwissenschaftliche Alltagsbedeutung haben. Selten wird gesagt, Theorie, Praxis und Übung würden in genügendem Ausmass miteinander verbunden (kaum mehr als in 10 Prozent der Einschätzungen). Ein ausgebildetes Portfolio bei gewissen Standards erreicht zu haben, geben kaum je mehr als 3 Prozent der Studienabgänger an. Bei der Selbstorganisationskompetenz der Lehrpersonen, wo es um Burnout, Stressverarbeitung und ähnliches geht, geben die meisten Studienabgänger an, nie etwas davon in der Ausbildung gehört zu haben. Didaktische Standards, wo es um Gestaltung und Methoden des Unterrichts geht, werden am intensivsten, aber immer noch bedenklich schwach erreicht. Standards im sozialen Bereich liegen etwa in der Mitte, wobei diese Mitte bedeutet, dass trotz der Attraktivität dieser Standards die Verarbeitungstiefe sehr klein ist. Hingegen wird die subjektive Bedeutung der sozialen Standards im allgemeinen höher eingeschätzt als diejenige der didaktischen Standards und der an der Schulebene orientierten Standards. Das gleiche gilt auch für die Anwendungswahrscheinlichkeit der Standards. Im allgemeinen werden Bedeutung, Anwendungswahrscheinlichkeit und Nutzen in der Berufspraxis höher eingeschätzt, wenn eine intrinsische Berufsmotivation zu Beginn des Studiums vorliegt (Brühwiler 1999). – Bei vielen der Standards sind die Zielstufen ausschlaggebend. Bei Kindergarten- und Primarstufenausbildung werden eher Praxis und Übung hoch eingeschätzt oder aber allgemein eine intensivere Verarbeitungstiefe angegeben. Bei einigen Standards gibt es eine leichte Beschönigung der Einschätzung der Ausbildungsintensität, wenn sie zwei Jahre nach der Ausbildung, also längsschnittlich wiederholt eingeschätzt werden. Ein anderes Resultat ist, dass die allgemeine Qualitätseinschätzung der berufswissenschaftlichen Ausbildung (Pädagogik, Psychologie, Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik) und die Einschätzung der berufspraktischen Ausbildung positiv mit der Einschätzung der Verarbeitungstiefe der meisten Standards korrelieren. Interessant sind einzelne Ergebnisse. So kann man etwa sagen, dass medienpädagogische Lernziele in der Ausbildung nicht standardgemäss erreicht werden; 60 bis 80 Prozent der Personen geben an, nichts von dieser Sache gehört oder sie nur theoretisch gestreift zu haben (Senn 1999). Biederermann (1999) konnte in seiner Lizentiatsarbeit zeigen, dass es hauptsächlich drei Gruppen von Verarbeitungstiefen der Standards gibt, nämlich

eine Gruppe, wo alle Studierenden kaum etwas in der Ausbildung davon behandelt haben (so z. B. Freundschaften aufbauen helfen, Umgang mit geheimen Diktaturen in der Klasse, Belohnung von Leistungen, Integration von körper- oder lernbehinderten Kindern usw.). Eine zweite Gruppe zeichnet sich dadurch aus, dass die Absolventen angeben, sie hätten diese «nur» theoretisch bearbeitet (so etwa Vermeidung gelernter Hilflosigkeit, ängstlichen Schülern und Schülerinnen Sicherheit geben, Disziplinprobleme regeln, Befähigung, Konflikte zu lösen u. ä.). Eine dritte Gruppe betont vor allem «nur Übung oder nur Praxis» (die Entwicklung von Empathie, fördernde Rückmeldungen usw. gehören zu dieser Gruppe). Interessant ist auch ein Resultat von Seiler (1999), nämlich dass zwischen der Bedeutungsangabe der Praxislehrpersonen und jener der Ausbilderinnen und Ausbilder eine positive Korrelation besteht, aber keine statistische Signifikanz hinsichtlich der Wichtigkeitsunterschiede. Das bedeutet, dass man sich relativ einig darüber ist, welche Standards letztlich erworben werden sollten.

Es liegt auf der Hand, dass eines der entscheidenden Desiderata zur Veränderung der inhaltlichen Aspekte der Lehrerbildung die Erlangung von Standards darstellt. Zwar kann man aus unseren Ergebnissen nicht schliessen, dass die Ausübung des Lehrerberufs in den Schulhäusern nicht funktionieren würde. Es ist aber von Bedeutung, dass man genau diese Ausübung professionalisiert und dem so vielfältigen Handeln der Lehrpersonen in vielen Emergency-room-Situationen eine grössere Sicherheit und in all den komplexen Situationen eine höhere Stabilität verleiht.

Wir fordern deshalb:

- dass in der Ausbildung eine exemplarische Anzahl von Standards mit der grössten Verarbeitungstiefe (Portfolio) erreicht wird;
- dass diese Erreichung in den Unterrichtsplan eingebaut wird und die strukturellen Hindernisse durch eine stärkere Modularisierung der Ausbildung (Zusammenführung von Theorie, Analyse von Expertenhandeln, Praxiserprobung usw.) abgebaut werden;
- dass die Studierenden selber in Verantwortung genommen und Standards über Expertenhandeln ein Teil des von ihnen gewollten Curriculums werden;
- dass (nicht mehr Praxis, aber) die vorhandene Praxis näher an die Ausbildungsstätte gebunden wird und dass die Praktiker substantiell in die Ausbildung einbezogen und somit auch auf der ökonomischen Ebene ernst genommen werden;

- dass die Standards in den Lehrergewerkschaften, in überkantonalen Gremien und international diskutiert und ausgehandelt werden;
- dass neue Forschung nicht bloss die subjektiven Meinungen über Erreichung von Standards, sondern auch die objektive Klassenbeobachtung zu deren Festlegung und Evaluation bezieht;
- dass Standards ein Teil jedes Ausbildungscurriculums werden sollen, das von den Verantwortlichen je ausgehandelt werden muss;
- und schliesslich dass in der dritten Ausbildungsphase (Weiterbildung) weitere Standards kontrolliert ausgebildet und erreicht werden.

Diese Forderungen sind nicht Teil des Projektes selber; sie ergänzen aber die Reflexionen über die Verbesserung der Lehrerbildung substantiell. Wir haben heute die Möglichkeit, durch die Erstellung neuer Ausbildungszentren (pädagogischer Hochschulen) diese inhaltlich neue Strukturierung der Ausbildung zu fordern und zu realisieren.

7.4. Anforderungen/Eignung

Die Studierenden schätzen das eigene Engagement geringer ein als das der Dozenten. Dieser Befund überrascht nicht, vergleicht man ihn mit der hohen Bewertung der allgemeinen Qualität der Ausbildung. Die Studierenden erfahren diese Qualität wesentlich über die Dozenten; zumindest in den seminaristischen Ausbildungen sind persönliche Bezüge die Regel, in denen das Engagement unmittelbar erfahren wird. Davon sind *Anforderungen* zu unterscheiden, Aufgaben und Niveaus, die das Lernen der Studierenden bestimmen sollen. Die Studie bestätigt ein überdurchschnittliches *Sozialklima*, aber kein äquivalentes Leistungsverhalten. Die Mitte zwischen Über- und Unterforderung könnte also deutlich angehoben werden; die Ausbildung kann im Leistungsbereich mehr verlangen, wenn und soweit sich mit den Leistungen das persönliche Können verbessert. Die Anforderungen sollten deutlich *wissenschaftsbestimmter* sein, höhere *kognitive* Niveaus erreichen und *verbindlicher* durchgesetzt werden. Die hohe Bestätigung von *Unterforderung* wäre abzubauen, auch mit internen Evaluationen, die je testen können, ob Anforderungen im Blick auf das Ausbildungsziel notwendig waren und Anstrengungen sich gelohnt haben. Das Problem ist nicht das Niveau der Anforderungen, sondern die Einsichtigkeit der Lernaufgaben. «Einsichtig» muss dabei auch der Zeitaufwand sein. Der schwankende Aufwand im heutigen System hat auch

damit zu tun, dass die Arbeitszeit der Studierenden weitgehend unregelmäßig ist. Die Lernzeit insgesamt wäre ökonomischer zu nutzen; es ist kaum sehr effizient, Lernzeit mit Anwesenheit in Seminaren oder Kursen gleichzusetzen.

Was in den Daten kaum thematisiert wird, aber den Erfolg der Ausbildung letztendlich bestimmt, ist die *Eignung* der künftigen Lehrkräfte. Manche Institutionen haben (noch⁵²) Eingangsprüfungen, die mit Eignungsabklärungen verbunden sind; insgesamt ist eine eher schwache Selektivität festzustellen, so dass, wer ein Studium im Bereich der Lehrerbildung beginnt, dieses Studium mit hoher Wahrscheinlichkeit auch erfolgreich abschliesst⁵³ und so die Berechtigung zum Beruf erhält. Die Daten zur «Berufstreue» sagen etwas über Berufschancen, aber nicht über Eignungen aus. Eine vergleichsweise hohe Zahl von Absolventen findet einen eher schnellen Zugang zum Beruf, zunehmend in Teilbeschäftigungen, immerhin aber so, dass der erlernte Beruf ausgeübt werden kann. Wie *geeignet* die jeweiligen Personen sind, wird nicht oder nur schwach von der Ausbildung entschieden. Der Einfluss beschränkt sich offenbar sehr weitgehend auf die Noten der Abschlussprüfung, die in nennenswerter Weise auch tatsächlich einstellungsrelevant sind. Aber die Noten beziehen sich auf Leistungen in den *Fächern* der Ausbildung, nicht auf erwartbares berufliches Können. Es ist daher kein Zufall, dass in neuesten deutschen Empfehlungen genau dieser Zusammenhang in Frage gestellt wird (Perspektiven 1999, S. 61f. u. passim).

Die Lehrerbildung sollte Beurteilungsformen und Instrumente entwickeln, mit denen neben dem beruflichen Wissen professionelle Kompetenzen beschrieben werden können. Hier wären Standards als Massstab der Beurteilung notwendig; anders kann es keine Prognosen praktischen Könnens geben. Zudem sollte die Ausbildung mit Eignungsabklärungen beginnen. Mindestens sollten regelmässig Beratungen stattfinden, die Studienleistungen im Blick auf das Ausbildungsziel zum Gegenstand haben. Das Prüfungssystem wäre entsprechend abzustimmen. Es muss Gewähr

52 Wiederum vor allem kleine Institutionen, zumeist Seminare, die nicht – wie die künftigen pädagogischen Hochschulen – maturitätsgebunden verfahren. Maturität als *Zugangsvoraussetzung* schliesst selektive Eingangsprüfungen vermutlich nicht aus, weil die Maturität nicht zu *bestimmten* Studiengängen berechtigt, macht sie aber als versteckten *Numerus clausus* unwahrscheinlich.

53 Die kantonalen Prüfungsdaten verweisen auf eine ganz geringe Zahl von definitiv *nicht* bestandenen Abschlüssen.

bieten, dass alle Absolventen ein hohes Minimum erreichen, das überboten, aber nicht unterschritten werden darf.

Das Gesamt der Anforderungen sollte vor Beginn des Studiums klar erkennbar sein. Zu diesem Zweck müssen die Reglemente entwickelt werden, so dass Aufwand und Leistungsniveau kenntlich gemacht werden. Die heutigen Leitbilder sind zu wenig auf die Ökonomie des Studiums eingestellt, während die Studierenden Transparenz deutlich honorieren. Die Tertiarisierung wird dazu führen, dass die Studienentscheide bewusster getroffen werden und so das Berufsziel deutlicher vor Augen steht. Schon aus diesem Grunde sind präzise Anforderungsprofile notwendig, die auch Hinweise zu den Risiken enthalten sollten. Der Wert der Ausbildung kann und muss selbstbewusst vertreten werden, und hohe Anforderungen sind dafür ein lohnender Indikator.

7.5 Evaluationen

Die Expertenbefragung verwies sehr deutlich darauf, dass unter «Evaluationen» vor allem *interne* Reflexionen verstanden werden. Offenbar wird darunter sehr Verschiedenes verstanden, von eigentlichen Datenerhebungen bis zu kollegialen Beratungen, die unter dem Stichwort «Organisationsentwicklung» auch im Berufsfeld angestrebt werden. Eine Minderheit der Experten verwenden sich auch für *externe* Evaluationen, ohne dass es dafür schon geeignete Organisationsformen gäbe⁵⁴. Das Verhältnis von «internen» und «externen» Evaluationen blieb unbestimmt, auch weil im Feld der Lehrerbildung entsprechende Erfahrungen kaum vorhanden sind. Vergleichende Evaluationen sind zudem bislang kaum üblich (vgl. aber Wild-Näf/Brühwiler 1999)⁵⁵. Die Präferenz für interne Evaluationen kann auch als Vermeidung von (unsicheren) Vergleichen interpretiert werden. Diese Strategie sollte aufgegeben werden. Evaluationen machen nur Sinn, wenn sie die Chance haben, Stärken *und* Schwächen einer Ausbildungsinstitution nicht nur zu erheben, sondern auch offen zu kommunizieren. Wegen der engen Grenzen des Kollegialitätsideals spricht das sehr für

54 Seit dem 1. August 1999 besteht an der Universität Zürich das *Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation und Leistungsmessung* (KBL), das sich für derartige Forschungen spezialisieren soll.

55 Der Vergleich dieser Studie bezieht sich nicht auf zwei oder mehr nominelle Institutionen der Lehrerbildung. Vielmehr werden Daten *einer* Institution mit Gesamtdaten des Typus verglichen, dem die Institution zugerechnet wurde.

externe Erhebungen, die in die Institution zurückübersetzt werden müssen. Dabei sind, wie auch bei internen Evaluationen, Regeln der Diskretion zu beachten, die aber nicht grundsätzlich gegen Datenerhebungen überhaupt eingesetzt werden können. Die Ausbildungsinstitutionen *gewinnen* durch Datentransparenz, weil sie ihre *Leistungen* wesentlich besser darstellen können. Qualität ist dann nicht einfach Selbstzuschreibung, sondern basiert auf überprüfbaren Daten.

Die Ausbildungsinstitutionen sollten regelmässig Bilanz ziehen und für diesen Zweck nicht nur Daten zur Verfügung haben, die sie selbst, sondern auch solche, die ihre Absolventen und Abnehmer betreffen. *Feedback-Systeme* können mit heutigen medialen Möglichkeiten leicht aufgebaut werden, und wenn sie regelmässig benutzt werden, lassen sich Transferprobleme weit besser lösen als heute. Das Ausbildungssystem würde von dem Feld lernen, auf das es ausgerichtet ist – eine Chance, die heute nur zufällig, durch persönliche Kontakte, genutzt wird. Welche Erfahrungen der Ausbildung wie umgesetzt werden, entscheidet sich vor Ort und kann mit Abschluss der Ausbildung nicht vorhergesagt werden. Da liegt es nahe, die *Absolventen* regelmässig zu befragen, um so Daten über den persönlichen Nutzen der Ausbildung – den heikelsten Bereich⁵⁶ – zu gewinnen; Daten, mit denen sich das fortlaufende Angebot steuern lässt. Ähnlich könnten auch die *Abnehmer* – Schulen, Gemeinden, Schulkommissionen – befragt werden, was Aufschluss geben würde über Fragen, die heute in Grauzonen der Mutmassungen diskutiert werden können, etwa die *Anstellungspraxis*, der *Ruf* der Ausbildungsinstitution, die *Kundenzufriedenheit*, die *Beobachtung* der Karrieren von jungen Lehrkräften usw. Diese Grössen sind im heutigen Ausbildungssystem entweder überhaupt unbekannt oder wesentlich zu wenig benutzt.

Für diese Aufgaben müssten Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, entweder für Eigenleistungen oder für Aufträge, die nach aussen vergeben werden. Die heutige Grundausbildung wird nicht über die Grenze der Patentierung hinausgeführt, während sich Transfereffekte erst dann zeigen, wenn Daten über die Verwendung erhoben werden. Die Qualität der Aus-

56 Eine bayerische Befragung unter Referendaren der zweiten Phase (Gymnasiallehrer) zeigt heikle Daten vor allem im Bereich der Erziehungswissenschaft oder pädagogisch-psychologischen Ausbildung, die in beiden Ausbildungsphasen, wenngleich gestuft, schlecht oder unbefriedigend bewertet werden. Der Wertmassstab ist immer die Verwendbarkeit des Gelernten im Blick auf das Berufsziel (Lehrerbildung auf dem Prüfstand 1999).

bildung muss auch und wesentlich mit diesen Daten bestimmt werden, was die Ausbildungsinstitutionen wiederum offensiv betreiben sollten. Damit könnte auch das oft dramatisierte «Theorie-Praxis-Problem» entspannt werden, weil sich realistische und unrealistische Erwartungen unterscheiden liessen. Es gäbe empirische Musterkarrieren, die aufzeigen, was in der Lehrerbildung geleistet werden kann und was *nicht*.

Das Prinzip der unabhängigen Datenerhebung wäre auf die *gesamte* Lehrerbildung auszudehnen. Das «Theorie-Praxis-Problem» betrifft *auch* und vermutlich⁵⁷ *nicht minder* die Fort- und Weiterbildung, die nicht schon deswegen im Vorteil ist, weil erfahrene Praktikerinnen und Praktiker die Abnehmerschaft bilden. Das heutige System kennt keinen Verwendungsauftrag; entsprechend sind Erhebungen höchstens imstande, Kurszufriedenheit zu beschreiben, während gerade hier (unmittelbare) Verwendbarkeit der Massstab ist, an dem die Angebote gemessen werden. Die Regel «what works» intensiviert sich *mit* der Berufserfahrung, weil unmittelbare Prioritäten mit mehr oder weniger starken Stressfaktoren beachtet werden müssen.

Die Ausbildung muss permanent daraufhin kontrolliert werden, ob und wie weit sie sich auf die Dringlichkeiten des Berufs und im weiteren des Schulfeldes einstellen kann. Derartige Kontrollüberzeugungen gibt es heute nur als Meinungen, ohne dass dafür Datensätze zur Verfügung stünden. Wie weit die Ausbildung gelingt und wo sie scheitert, ist wenn, dann Objekt informeller Kommunikation, die Loyalitätshürden zu beachten hat. Externe Daten, seien es Evaluationen oder Feedbacks, können zur Versachlichung beitragen, was voraussetzt, dass Absolventen und Abnehmer mit ihren Erfahrungen Einfluss nehmen können.

7.6 Ökonomie

Seit ihren Anfängen ist die Lehrerbildung nur dann ein ökonomisches Problem gewesen, wenn die staatlichen Haushalte in eine Krise gerieten. Unabhängig davon kann ein langanhaltendes Wachstum konstatiert werden, das vom LEMO-Bericht bis heute nochmals gesteigert wurde. Eine Gesamtrechnung der *Kosten* des Systems liegt nicht vor und ist bislang

57 Daten über *dieses* Problem liegen für die Fort- und Weiterbildung nicht vor (vgl. im übrigen Landert 1999).

auch von niemandem in Auftrag gegeben worden. Es ist unmöglich, Aufwand und Ertrag zu beziffern; bildungsökonomische Studien für die Lehrerbildung liegen nicht vor. Das System profitiert in dieser Hinsicht von seinem Rang und seiner Sichtbarkeit wesentlich nur für Experten. Das unterscheidet die Lehrerbildung von ihrem Feld Schule, das öffentlich und sensibel wahrgenommen wird.

Mindestens in dreifacher Hinsicht sind aber in der Lehrerbildung Fragen der Ökonomie berührt:

1. Budgetzuweisung
2. Mitteleinsatz
3. Zeitökonomie

In Zukunft werden pädagogische Hochschulen Globalbudgets erhalten, die zu einem ökonomischen Einsatz der Ressourcen zwingen werden. Allein aus diesem Grunde sind Rationalisierungen der Ziele, der Standards und Inhalte sowie der Zertifizierungen unumgänglich. Lernzeiten sind bereits heute knappe Größen, die Zuschreibung «vertrödelte Zeit» reagiert darauf ebenso wie die zunehmende Modularisierung der Ausbildungsgänge. Der Einsatz der Mittel wird an Kriterien der Effizienz gemessen, auch dann, wenn Bildungsziele verfolgt werden. Die vergleichende Leistungsbeurteilung wird vor den Institutionen der Lehrerbildung nicht halt machen, nachdem mit den pädagogischen Hochschulen eine Grundeinheit der Ausbildung geschaffen wurde, die mindestens ansatzweise Vergleiche erlaubt. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Ausbildungsgängen werden ab- und die Gemeinsamkeiten werden zunehmen, so dass der Hinweis auf historische Individualität an Plausibilität verliert.

Das bedeutet nicht, die Lehrerbildung entwickle sich in anonymen Institutionen gleicher Bauart; aber der Zwang wird zunehmen, den Mitteleinsatz mindestens *auch* nach ökonomischen Kriterien zu überprüfen. Fragen der *Verwendung* müssen auch auf solche Kriterien bezogen werden, weil ansonsten Kostenrechnungen nicht möglich wären. Die staatlichen Budgets aber kommen durch Kostenrechnungen zustande; der finanzielle Rahmen hängt ganz wesentlich davon ab, als wie teuer oder wie billig pro Student und Lehrkraft die Ausbildung taxiert wird. Auch darauf sollten die Ausbildungsinstitutionen offensiv reagieren, nämlich indem sie ihre Qualitätsnachweise auf professionelle *und* ökonomische Faktoren einstellen. Das ist heute nicht üblich, ökonomische Fragen gelten als «unpädagogisch» und werden auch thematisch aus der Ausbildung ferngehalten. Die

Analysen der Inhalte von Ausbildungsangeboten verzeichnen faktisch *keine* ökonomischen Fragestellungen, auch nicht solche der Zeitökonomie, die für das spätere Berufshandeln von überragender Bedeutung sein werden. Handeln unter Stress, die Knappheit der Zeit und der unterrichtlichen Güter, der Vorrang des Befristeten, diese und ähnliche Phänomene des Berufs sind selten oder nie Themen der Ausbildung; diese bezieht sich auf pädagogische Theorien der Erziehung oder der Bildung, für die Zeit und Zeitverbrauch keine Themen sind.

Aber *Ausbildung* ist immer *Zeitbindung*, für die nur *ein* Standard zur Verfügung steht, die *Lektion*, mit der wohl eine Verteilung unter Fächern und Dozenten möglich wird, nicht aber eine realistische Berechnung des zum Erreichen der Ziele tatsächlich notwendigen Zeitaufwandes. Auch hier sollte sich die Lehrerbildung bewegen, zumal sie auf Studierende stösst, die zunehmend mit Erwerbstätigkeit belastet sind und Studium von *Prioritäten* her verstehen müssen. Bislang ist nicht zwischen notwendigem und überflüssigem Aufwand unterschieden worden; genau das aber wird in Zukunft erforderlich sein. Der Effekt ist vermutlich heilsam. Die Klagen der Studierenden, dass etwa zwischen den berufsbildenden Fächern und der berufspraktischen Ausbildung kaum ein Zusammenhang existiert, könnten mit verbindlich gehaltenen Absprachen beantwortet werden, bei denen auf Synergien und Vermeidung von Doppelspurigkeiten geachtet werden muss. Es kann dann nicht mehr um die Erfüllung des Lehrplans gehen, die ja bereits auf die vorhandenen Lektionen berechnet ist, sondern es muss um einen kompetenzsteigernden Effekt gehen, bei dem der Zeitaufwand *nicht* gleichgültig ist.

7.7 Forschung

Die bisherige Lehrerbildung gewinnt ihre Identität aus dem *berufspraktischen* Auftrag. Soweit «Forschung» mit *Theorie* gleichgesetzt und «Theorie» als *praxisferne Abstraktion* verstanden wird, hat die Lehrerbildung damit wenig gemein. Das gilt allerdings nur für das Selbstverständnis; thematisch, oft auch in der Orientierung, gelegentlich in den Standards sind alle Ausbildungsgänge *wissenschaftsbezogen*. Die Lehrerbildung erzeugt nicht einfach Themen je für sich, sondern beobachtet Fachkommunikationen, aus denen relevante Theorien und Informationen für den Ausbildungszweck gewonnen werden. In dieser Hinsicht gibt es *kein* «Theorie-Praxis-Problem», weil sämtliche Elemente der Lehrerbildung *theorieorientiert* arbeiten.

Das Problem ist eher, dass Theorien vereinfacht werden, dass sie ein Transferfeld berühren, für das sie zumeist nicht konstruiert worden sind, und ähnliches mehr.

Davon ist *Forschung* zu unterscheiden, die nicht mit laufender «Theorie»-Kommunikation gleichgesetzt werden darf. «Forschung» in der Lehrerbildung kann mindestens dreierlei bedeuten:

- Forschung für das *Berufsfeld*
- Forschung im Rahmen *anderer* Projekte
- Forschung der Lehrerbildung *selbst*

Der Forschungsauftrag für die pädagogischen Hochschulen unterscheidet so nicht, auch weil kaum Erfahrungen vorliegen. Wenn die Experten von «angewandter Forschung» sprechen, dann wesentlich, um pädagogische Hochschulen von Universitäten zu unterscheiden. Das Dual «angewandte Forschung» versus «Grundlagenforschung» ist für die Konstitution von Forschungspraxis ungeeignet (Beiträge zur Lehrerbildung, H. 2, 1999). «Forschung» definiert sich über die Regeln und Standards der internationalen Forschungspraxis, an die die Lehrerbildung anschliessen muss. Sie kann nicht eine eigene «Forschung» *für sich* erfinden. Auch sollte deutlich zwischen Forschung und Entwicklung unterschieden werden, wenn nicht Standardfusionen in Kauf genommen werden sollen.

Vermutlich wird die Lehrerbildung den ersten Typ Forschung, den für das *Berufsfeld* im weiteren Sinne, entwickeln. Das gilt auch für internationale Projekte, so dass «Berufsfeld» durchaus universell verstanden werden kann. Es geht nicht um die Schule vor Ort, so sehr diese Objekt von Entwicklungsprojekten sein mag, sondern es geht um Erkenntnisse über Schul- und Bildungssysteme, die zunehmend einem auch internationalen Leistungsvergleich ausgesetzt werden. Daneben können andere Spezialisierungen entwickelt werden⁵⁸, vermutlich aber weitgehend auf das Berufsfeld der Ausbildung bezogen, was zu unterscheiden wäre von Projekten in anderen Feldern und Disziplinen oder von der Selbsterforschung der Lehrerbildung.

Das zur Forschung notwendige *Know-how* muss aufgebaut und entsprechende Ressourcen müssen bereitgestellt werden; anders lohnt sich Forschung in der Lehrerbildung nicht. Zwei Fragen sind nach unseren

58 Schulhistorische Forschungen, Forschungen zu Lehrerbographien, fachdidaktische Forschungen und vieles mehr. Die Nutzerwartung ist nicht so eng wie in der Ausbildung selbst.

Experteninterviews weitgehend offen, die Beteiligung der Dozenten und der Nutzen für die Lehre. Das erste Problem wird sich mit der künftigen Rekrutierung des Personals reduzieren – Forschungserfahrungen gehören einfach zu den Anstellungsbedingungen. Die zweite Frage ist angesichts des Ausbildungszwecks weit schwieriger zu beantworten. Forschungsbeteiligung der Studierenden wird angesichts der knappen Zeit in der Grundausbildung kaum möglich sein, während die Wissenschaftsorientierung mit dem neuen Personal zunehmen wird. Ein Ausweg sind postgraduale Studien, die praxisnahe Themen bearbeiten und von abgeordneten Lehrkräften in Zusammenarbeit mit Instituten der Lehrerbildung durchgeführt werden können. Auch hier lösen sich bestimmte Probleme, wenn eine rekurrente Ausbildung ins Auge gefasst wird.

Ein Befund aus der Expertenbefragung bezieht sich auf die Forschungsmethoden. Überwiegend werden «qualitative» Ansätze präferiert, vermutlich weil sie zur Problemhermeneutik der Ausbildung besser zu passen scheinen. «Quantitative» Methoden gelten als zu aufwendig und mutmasslich zu wenig ertragreich. Wenn Forschung in der Lehrerbildung erfolgreich sein soll, dann sollte auch dieser Dualismus aufgegeben werden. Grosse internationale Projekte sind methodisch komplex, ohne die Unterscheidung von «qualitativ» und «quantitativ» zu beachten. Das methodische *Know-how* richtet sich nach der Fragestellung und den Vorerfahrungen der Forschungs-*Community*, nicht nach möglichen oder vermuteten Verwendungen im Rahmen einer Ausbildung. Der Ertrag ist indirekt; die Ausbildung profitiert von den *Fragen* der Forschung, von dem, was *bestätigt* oder *verworfen* wird, von *Resultaten* und ihrer *Korrektur*, von den mit Forschung verbundenen Themensteuerungen und ähnlichem mehr. Es wäre der falsche Massstab, von der Forschung die bessere Lehrkraft zu erwarten.

Das Feld *Lehrerbildung* war in Europa nie Objekt fortgesetzter empirischer Forschung. Die wenigen vorliegenden Studien sind punktuelle Datenerhebungen, die keinen Prozess beschreiben. Langfristige Entwicklungen sind nie beobachtet worden; der historische Wandel des Systems erfolgte weitgehend ohne empirische Kontrollen. Ein allgemeiner Schluss aus dem vorliegenden Projekt bezieht sich auf diesen Befund: «Lehrerbildung» wäre als *dauerhaftes Forschungsthema* zu entwickeln. Die punktuellen Erhebungen wären dann als periodische Evaluationen zu konzipieren, die imstande sind, längerfristige Prozesse zu beschreiben. Wenn die Lehrerbildung als Entwicklungsprojekt verstanden werden soll, dann muss dieses Projekt mit verlässlichen Daten begleitet werden.

«Lehrerbildung» erlebt periodische Krisen; seit Mitte des 19. Jahrhunderts aber war kein vergleichbarer Wandel angesagt wie der, der am Ende der neunziger Jahre zu beobachten ist. Wer sich auf diesen Wandel *lernend* einstellen will, braucht verlässliche Verallgemeinerungen, die ohne Datenbasis nicht zu haben sind. Das betrifft sowohl die Kausalannahmen wie die Prognosen, die nicht auf den *institutionellen* Komplex der Tertialisierung verkürzt werden dürfen. Die neuen pädagogischen Hochschulen in der schweizerischen Lehrerbildung sind dann ein Schritt in die richtige Richtung, wenn sie als *Lernaufgabe* verstanden werden, die sich darauf einstellt, überflüssige Doktrinen preiszugeben.

Von einer «Krise der Lehrerbildung» ist weltweit die Rede, ohne dass der historische Rückblick – also die Einsicht in die Periodizität solcher Redeweisen – beruhigend wirkte. Gerade das Thema *Wirksamkeit*, mit dem auch *Nicht-Wirksamkeit* reflexionsfähig wurde, hat alte Gewissheiten beunruhigt und traditionelle Legitimationsformeln fragwürdig gemacht. Jenseits der idealen Ziele stellen sich Konzept- und Theoriefragen, die bei Beginn des Projekts nur schwach sichtbar waren. Die theoretischen Vorstellungen von «Wirksamkeit» müssen weiterentwickelt und verfeinert werden, auch weil sie immer *gegen* populäre Verkürzungen formuliert werden müssen. Eine Theorie der Lehrerbildung, die mehr sein will als Postulat, steht von einem Komplexitätssprung, wenn und soweit «Wirksamkeit» nicht einfach *Patentierung* bedeutet und mit Notendifferenzen am Ende der Erstausbildung beschrieben wird. Diese einfache Kausalität übersieht den Ausbildungszweck, nämlich die nachweisbare Vorbereitung auf den Beruf,

die sich mit Patentierungen nicht oder nur vage erfassen lässt. Noten haben Funktionen für den Berufseintritt, aber sind keine Parameter für den Ausbildungserfolg.

Die Erfahrungen mit dem Projekt, auch mit der parallelen internationalen Diskussion, legen bestimmte Schlussfolgerungen nahe, die über diese naive Konzeption von Wirksamkeit hinausführen. «Naiv» ist nicht pejorativ gemeint; die Reduktion von Wirksamkeit auf Patentierung ist ein allgemeines Kennzeichen von Bildungssystemen, mit dem sich sehr schnell weitergehende Fragen *ausschliessen* lassen. Eben das ist naiv, weil und soweit «Wirksamkeit in der Lehrerbildung» mit Zielen und Erwartungen zu tun hat, die sich auf das Berufsfeld, also Fragen der *Verwendbarkeit* der Ausbildung, beziehen. Offenbar sind diese Fragen nach dem tatsächlichen Ertrag unvermeidlich geworden, obwohl oder weil auch hier naive Muster der *folk psychology* auftreten, die «Wirksamkeit» auf populistische Weise verkürzen. Das dient dem Durchsetzen eines Themas in öffentlichen Diskursen, ist aber keine empirische Aussage, die auf hochgradige Differenzen achten muss und also «Wirksamkeit» nicht mit einem einfachen Output-Modell gleichsetzen kann, das andererseits bildungspolitische Vorstellungen beherrscht. *Ohne* Kausalmodell wären freilich gar keine Aussagen möglich; «Wirksamkeit» würde sich in Reflexion auflösen, und am Ende wären alle Zuständigkeiten verschwunden. Neben der fortlaufenden Systembeobachtung und der Theorie der Wirksamkeit ergeben sich einige vordringliche Fragestellungen, die einzeln weiterverfolgt werden sollten. Das Konzept der *Standards* muss weiterentwickelt und empirisch konsolidiert werden, wenn die Lehrerbildung vergleichbar werden und einen stärkeren professionellen Zuschnitt erhalten soll. Die Gewichtung von Fachunterricht und Kompetenzerwerb sollte möglichst genau erhoben werden, weil von der inhaltlichen Neuorientierung die Zukunft des Projekts Lehrerbildung bestimmt wird. Die einzelnen Institutionen werden mit unterschiedlichen Profilen arbeiten, die mit einer rekurrenten Ausbildung verzahnt werden müssen, was ohne Daten nicht möglich ist. Einzelbefunde des Projekts wie die erstaunlich schwachen Bewertungen der berufsbildenden Fächer oder der Vorrang der Fachwissenschaften auf der Sekundarstufe II bedürfen genauerer Erhebungen. Das gilt insbesondere für die dabei ins Spiel kommenden Kausalannahmen, die Berufswissenschaften nämlich mögen unter dem Druck von «what works» abgewertet werden, ohne dadurch ihre bestimmende Funktion zu verlieren. Sie zeigt sich erst im Feld, als thematische Kommunikation von Praxisproblemen, an denen Novizen teilnehmen, wenn sie über genügend Felderfahrung verfügen.

Ähnlich müssten die Selbstkonzepte der Zielstufen näher untersucht werden, also der «pädagogische Bezug» als Leitnorm für die unteren oder die Fachwissenschaft als Leitnorm für die oberen Stufen. Empirisch fehlen Untersuchungen über die Konstitution von *Schulwissen* auf allen Stufen, über *thematische Reflexionen* im Berufsalltag, das Verhältnis von *Lehrplänen* und *Lehrmitteln* u. v. m.

Es gibt im Feld Lehrerbildung indirekte Kausalitäten, die durch Befragungsmethoden nicht erhoben werden können. Dafür müssten *Lehrerbiographien* untersucht werden, die Aufschluss geben würden über Nutzverhalten und so über Erträge der Ausbildung, die sich einfachen und punktuellen Qualitätseinschätzungen verschliessen.

Die Transferwege von Ausbildungsangeboten, anders gesagt, müssten genauer erfasst werden, auch um kurzschlüssige Folgerungen zu vermeiden. Die Normativität der Lehrerbildung etwa ist nie genau untersucht worden, während Studierende sich für eine Lehrerausbildung vor allem aus normativen Gründen entscheiden. «Wirksamkeit» ist dann nicht allein eine Antwort auf «what works», also auf Probleme von Novizen, sondern muss offenbar auch als langfristiger *ideeller* Effekt verstanden werden, der in unserem Projekt nur ansatzweise erhoben wurde.

Generell sollte die Forschung zur Lehrerbildung koordiniert und gebündelt werden, also die Stufe gelegentlicher mehr oder weniger zufälliger Erhebungen überwinden. Systematische Fragestellungen dafür sind vorhanden und das empirische Forschungsaufkommen wird sich verstärken, aber regelmässige Einzelevaluationen allein sind nicht ausreichend. «Lehrerbildung» wäre als konstantes Forschungsthema zu etablieren, das längerfristige Beobachtungen erlaubt. Nur so können die Aussagen verfeinert und die Annahmen sicherer gemacht werden. Das vorliegende Projekt ist dafür nur ein erster Schritt.

Literatur zum Umsetzungsbericht

Beiträge zur Lehrerbildung, H. 2 (1999): «Wirksamkeit der Lehrerbildung». Bessoth, R.: *Organisationsklima an Schulen*. Neuwied/Frankfurt am Main 1989.

Brühwiler, Chr.: *Die Wirkung von Motivation in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Eine Untersuchung zur Bedeutung motivationaler Faktoren von künftigen Primarlehrpersonen für schulischen und berufsbezogenen Aus-*

bildungserfolg. Lizentiatsarbeit. Universität Freiburg, Pädagogisches Institut. Ms. Freiburg 1999.

Bütikofer, E.: *Aspekte der Theorien der Lehrerbildung*. Lizentiatsarbeit. Universität Bern, Institut für Pädagogik (Abteilung Allgemeine Pädagogik). Ms. Bern 1997

Bundesamt für Statistik: *Soziale Lage der Studierenden. Eine Repräsentativuntersuchung bei Studentinnen und Studenten der Schweizer Hochschulen 1995*. Bern 1997.

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

Criblez, L.: Lehrerbildung zwischen Wissenschaftsaspiration und Wissenschaftskritik. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 16 (1998), S. 177–195.

Criblez, L.; Hofer, Chr.: Pädagogik als Unterrichtsfach. Einige Thesen zur Einleitung einer notwendigen Diskussion. In: *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 18 (1996), S. 217–233.

Criblez, L.; Brühwiler, Chr.: *Die Ausbildung der Oberlehrerinnen und Oberlehrer im Kanton Basel-Stadt. Evaluationsbericht*. Ms. Bern/Freiburg 1998.

Criblez, L.; Wild-Näf, M.: Lehrerbildungsforschung in der Schweiz. Forschungsdesiderata zur Stellung der Erziehungswissenschaften in der Lehrerbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 44, 1 (1998), S. 21–39.

Dick, A.: *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion*. Bad Heilbrunn/Obb. 1994.

Flach, H.; Lück, J.; Preuss, R.: *Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studierenden*. Frankfurt am Main/Berlin/Bern 1995.

Floden, R. E.; Clark, C. M.: Preparing Teachers for Uncertainty. In: *Teachers College Record*, Vol. 9, No. 4 (Summer 1988), S. 505–524.

Gasser-Dutoit, A.: *Basisstufe statt Kindergarten? Eine bewertende Analyse der Diskussion um die Neugestaltung des Kindergartens und der Kinder-*

gärtnerinnen-Ausbildung. Lizentiatsarbeit. Universität Freiburg, Pädagogisches Institut. Ms. Freiburg 1997.

Goodlad, J.: *Teachers of Our Nation's Schools*. San Francisco/Oxford: Josey-Bass Publishers 1991.

Hänsel, D.: Die Segregierung der Geschlechter. In: D. Hänsel, L. Huber (Hrsg.): *Lehrerbildung neu denken und gestalten*. Weinheim/Basel 1996, S. 108–142.

Hofer, Chr.; Criblez, L.; Brühwiler, Chr.: *Die Ausbildung für Kindergarten- und Primarlehrkräfte am Seminar Liestal aus der Sicht der Ausbilderinnen und Ausbilder. Evaluationsbericht II*. Ms. Bern/Freiburg 1996.

Jurt, U.; et al.: Aktuelle Stoffinhalte und verwendete Lehrmittel in Allgemeiner Didaktik an Seminarien. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 12 (1994), S. 288–293.

Kersten, B.: *Evaluation des Kantonalen Lehrerseminars des Pädagogischen Instituts Basel-Stadt*. Ms. Freiburg 1997.

Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an hessischen Hochschulen: *Neuordnung der Lehrerausbildung*. Opladen 1997.

Landert, Ch.: *Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in Schulen*. Chur/Zürich, 1999.

Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Befragung des Bayrischen Philologenverbandes. Unterhaching 1999.

Leitsätze der Ausbildung. In: *Pädagogisches Institut Basel-Stadt: Ausbildungsjahr 1996/1997*. Basel 1996, S. 31–32.

McDonald, J. P.: *Teaching: Making Sense of an Uncertain Craft*. New York/London: Teachers College Press 1992.

Meier, S.: *Die ideale Lehrerpersönlichkeit. Die Sicht ausgewählter Seminarleiterinnen des Lehrerseminars St. Michael in Zug, erweitert mit neueren*

empirischen Befunden zum Lehrerberuf. Lizentiatsarbeit. Universität Zürich, Pädagogisches Institut (Fachbereich Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 1999.

Neumann, D.; Oelkers, J.: «Verwissenschaftlichung» als Mythos? Legitimationsprobleme der Lehrerbildung in historischer Sicht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 30 (1984), S. 229–252.

Oelkers, J.: Ist unsere Lehrerbildung wirksam? Empirische Fakten, pädagogische Normen, politischer Zwang. In: Ufficio studi e ricerche del Dipartimento dell'istruzione e della cultura (ed.): *Wandel in der Erziehung: Erziehung zum Wandel?* Bellinzona 1994, S. 105–122.

Oelkers, J.: Probleme «angewandter» Forschung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 17 (1999), S. 156–161.

Oelkers, J.; Oser, F.: *Die Wirksamkeit der Lehrerbildung. Ausgewählte Befunde aus dem Projekt «Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz.»* Mit Beiträgen von Lucien Criblez, Annette Gasser-Dutoit, Christine Hofer, Bernd Kersten und Martin Wild-Näf. Chur/Zürich, Rüegger 2000.

Oser, F.: Standards in der Lehrerbildung. Teil I und II. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 15 (1997), S. 26–37, 210–228.

Perspektiven der Lehrerbildung. *KMK-Empfehlungen zur Entwicklung der Lehrerbildung*. Bonn 1999.

Rosenbusch, H. R.; Sacher, W.; Schenk, H.: *Schulreif? Die neue bayerische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen*. Frankfurt am Main/Berlin/Bern 1988.

Senn, P.: *Standards schulischen Handelns und Berufsalltag. Eine Fragebogenuntersuchung über die Auswirkungen von Standards schulischen Handelns in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf den Berufsalltag von Primarlehrpersonen*. Lizentiatsarbeit. Universität Freiburg, Pädagogisches Institut. Ms. Freiburg 1999.

Spirgi, B.; Stadelmann, M.: *Wie die Lehrerbildung bilden soll. Reflexionen von Dozentinnen und Dozenten der Lehrerbildung*. T I/II. Diplomarbeit. Universität Bern, Institut für Pädagogik (Abt. Allgemeine Pädagogik). Ms. Bern 1997.

Universität Bielefeld, Zentrum für Lehrerbildung: *Gutachten Schulpraktische Studien an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt*. 2., erg. Aufl. Ms. Bielefeld 1995.

Wild-Näf, M.; Brühwiler, Chr.: *Die Ausbildung der Primarlehrerinnen und Primarlehrer am Seminar Unterstrass im Vergleich mit anderen nachmaturitären Ausbildungsinstitutionen. Evaluationsbericht*. Ms. Freiburg 1999.

9. Veröffentlichungen aus dem Projekt

Criblez, Lucien (1997c). Lehrerbildung als Forschungsgegenstand. Das Nationalfondsprojekt «Zur Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz» in seinem bildungspolitischen Kontext. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15, S. 6–14.

Criblez, Lucien (1999). Neue Schwerpunkte für die Lehrerbildungspolitik. Einige Konsequenzen aus dem Nationalfondsprojekt zur «Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme» für die künftige Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 2, S. 162–173.

Criblez, Lucien; Hofer, Christine (1996). Zur Professionalisierung des Lehrberufs durch eine Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis* (Vol. 18, S. 217–233).

Kersten, Bernd; Gasser-Dutoit, Annette (1997). Zielstrebigkeit in der Primarlehrer-Ausbildung: Welche Studierenden wollen (nicht) Lehrer werden? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15, S. 59–68.

Oelkers, Jürgen (1997c). Effizienz und Evaluation in der Lehrerausbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 1, S. 15–25.

Oelkers, Jürgen (1998). Forschung in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16, S. 18–28.

Oser, Fritz (1997b). Standards in der Lehrerbildung. Teil I: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15, S. 26–37.

Oser, Fritz (1997c). Standards in der Lehrerbildung. Teil II: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15, S. 210–228.

Oser, Fritz; Oelkers, Jürgen (1994). Die Wirksamkeit der schweizerischen Lehrerausbildung (Projektskizze). *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12, S. 73–76.

Wild-Näf, Martin (1997). Ausbildungstyp oder Ausbildungsgang? Kritische Überlegungen zur Frage der «richtigen» Struktur der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15, S. 38–48.

10. Kontaktpersonen und -institutionen

Dr. Lucien Criblez
Pädagogisches Institut
Universität Zürich
Scheuchzerstrasse 21
8006 Zürich
Tel. 01 634 27 61
Fax 01 634 49 22
E-mail: criblez@paed.unizh.ch

Prof. Dr. Jürgen Oelkers
Pädagogisches Institut
Universität Zürich
Rämistrasse 74
8001 Zürich
Tel. 01 634 27 61
Fax 01 634 49 22
E-mail: oelkers@paed.unizh.ch

Prof. Dr. Fritz Oser
Institut de pédagogie
Université de Fribourg
rue de Faucigny 2
1700 Fribourg
Tel. 026 300 75 62
Fax 026 300 97 11
E-mail fritz.oser@paed.unifr.ch

11. Buchveröffentlichungen des NFP 33

März 2000

Aebi, Doris: *Weiterbildung zwischen Markt und Staat. Zur Wirksamkeit von Steuerungsprinzipien in der schweizerischen Bildungsspirale.*
Chur/Zürich, Rüegger, 1995

Allal, Linda; Béatrix Köhler, Dominique; Rieben, Laurence; Rouiller, Yviane; Saada-Robert, Madelon; Wegmuller, Edith: *Apprendre l'orthographe dans le cadre de la production textuelle.*Fribourg: Éditions Universitaires, 2000

Allemann-Ghionda, Cristina; Goumöens, Claire de; Perregaux, Christiane: *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants.*
Fribourg: Editions Universitaires, 1999

Allemann-Ghionda, Cristina, Goumöens, Claire de, Perregaux, Christiane: *Curriculum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Aarau, SKBF/CSRE, 1999

Allemann-Ghionda, Cristina, Goumöens, Claire de, Perregaux, Christiane: *Curriculum pour une formation des enseignant(e)s à la pluralité culturelle et linguistique*. Aarau, CSRE/SKBF, 1999

Balthasar, Andreas: *Vom Technologietransfer zum Netzwerkmanagement* Grundlagen zur politischen Gestaltung der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Industrie. Chur/Zürich, Rüegger, 1998

Buchmann, Marlis; König, Markus; Li, Jiang Hong; Sacchi, Stefan: *Weiterbildung und Beschäftigungschancen*. Chur/Zürich, Rüegger, 1999

Diem, Markus; Meyer, Thomas: *Studienabbruch aus der Sicht der Studierenden*. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung der Studierenden der Schweizer Hochschulen. Neuenburg: Bundesamt für Statistik, 1999

Diem, Markus; Meyer, Thomas: *L'abandon des études du point de vue des étudiants*. Résultats d'une enquête représentative auprès d'étudiants des hautes écoles. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique, 1999

Dominicé, Pierre; Josso, Marie-Christine; Müller, Ronald; Pfister, Monique; Ruedin-Equey, Françoise; Türkal, Laurence: *Les origines biographiques de la compétence d'apprendre*. Les Cahiers de la Section des sciences de l'éducation. Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1998

Galley, Françoise; Droz, Rémy: *L'abandon des études universitaires*. Des difficultés du métier d'étudiants. Fribourg: Éditions Universitaires, 1999

Grin, François: *L'économie de l'éducation et l'évaluation des systèmes de formation*. Aarau, CSRE/SKBF, 1994

Grin, François. *Compétences et récompenses: la valeur des langues en Suisse*. Fribourg: Éditions Universitaires, 1999

Grin, François; Sfreddo, Claudio: *Dépenses publiques pour l'enseignement des langues secondes en Suisse*. Aarau, CSRE/SKBF, 1997

Grob, Alexander (Hrsg.): *Kinder und Jugendliche heute: belastet – überlastet?* Chur/Zürich, Rüegger, 1997

Gros, Dominique: *Regards sur l'école suisse*. Berne/Aarau: PNR33/CSRE, 1999

Hanhart, Siegfried; Schulz, Hans-Rudolf: *La formation des apprentis en Suisse*. Coûts et financements. Lausanne/Paris, Delachaux et Niestlé, 1998

Hanhart, Siegfried; Schulz, Hans-Rudolf: *Lehrlingsausbildung in der Schweiz* Kosten und Finanzierung. Chur/Zürich, Rüegger, 1998

Holenstein, Hildegard: *Fähig werden zur Selbstevaluation*. Erfahrungsberichte und Orientierungshilfen. Chur/Zürich, Rüegger, 1999

Kiener, Urs; Gonon, Philipp: *Die Berufsmatur*. Ein Fallbeispiel schweizerischer Berufsbildungspolitik. Chur/Zürich, Rüegger, 1998

Kiener, Urs: *Gibt es Studienabbrecher? Studium und Studienabbruch im Kontext*. Chur/Zürich, Rüegger, 1999

Künzli, Rudolf; Hopmann, Stefan (Eds.): *Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird*. Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland. Chur/Zürich, Rüegger, 1998

Künzli, Rudolf, Bähr, Konstantin, Fries, Anna-Verena, Ghisla, Gianni, Rosenmund, Moritz, Seliner-Müller, Gaby: *Lehrplanarbeit. Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung*. Chur/Zürich, Rüegger, 1999

Landert, Charles: *Lehrerweiterbildung in der Schweiz*. Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in Schulen. Chur/Zürich, Rüegger, 1999

Leu, Andrea; Rütter, Heinz; de Bary, Antoine: *Die Wirksamkeit der Ingenieurausbildung in der Schweiz*. Chur/Zürich, Rüegger, 1996

Lüdi, Georges; Pekarek, Simona; Saudan, Victor (Frühling 2000):
Wie kommen die Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer zu ihrem Französisch? Zur Entwicklung der diskursiven Fähigkeiten beim Französisch-Lernen innerhalb und ausserhalb der Schule. Chur/Zürich, Rüegger, 1999

Mendelsohn, Patrick; Jermann, Patrick: *Les technologies de l'information appliquées à la formation/Die Informationstechnologien im Bildungswesen.* Rapport de tendances/Trendbericht. Aarau, CSRE/SKBF, 1997

Meyer, Thomas: *Studienabbruch an schweizerischen Hochschulen.* Eine Strukturanalyse. Bern, Bundesamt für Statistik, 1996

Meyer, Thomas: *L'abandon des études dans les hautes écoles suisses.* Une analyse structurelle. Berne, Office fédéral de la statistique, 1996

Meyer, Thomas: *Das NFP33 aus der Sicht der Forscherinnen und Forscher.* Ergebnisse einer Befragung der beteiligten Forschenden am Ende der Programmtätigkeit. Bern/Aarau: NPF33/SKBF, 1999

Meyer, Thomas: *Le PNR33 du point de vue des chercheurs et chercheuses.* Résultats d'une enquête en fin de programme. Berne/Aarau: PNR33/CSRE, 1999

Meyer, Thomas; Diem, Markus; Droz, Rémy; Galley, Françoise; Kiener, Urs: *Hochschule – Studium – Studienabbruch.* Synthesebericht zum Forschungsprojekt Studienabbruch an schweizerischen Hochschulen als Spiegel von Funktionslogiken. Chur/Zürich, Rüegger, 1999

Moser, Urs; Ramseier, Erich; Keller, Carmen; Huber, Maja: *Schule auf dem Prüfstand.* Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der «Third International Mathematics and Science Study». Chur/Zürich, Rüegger, 1997

Notter, Philipp; Bonerad, Eva-Marie; Stoll, François (Hrsg.): *Lesen – eine Selbstverständlichkeit?* Schweizer Bericht zum «International Adult Literacy Survey». Chur/Zürich, Rüegger, 1999

Pekarek, Simona: «*Leçons de conversation*»: dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde.

Fribourg: Éditions Universitaires, 1999

Ramseier, Erich; Keller, Carmen; Moser, Urs: *Bilanz Bildung*. Eine Evaluation am Ende der Sekundarstufe II auf der Grundlage der «Third International Mathematics and Science Study». Chur/Zürich, Rüegger, 1999

Rosenmund, Moritz; Nef, Rolf; Gerber, Brigitta; Truniger, Peter: *Volksschule und kulturelle Pluralisierung – Gemeindeschulbehörden als Mittler zwischen Immigrationsdynamik und Schulentwicklung*. Zürich: Pestalozzianum Verlag, 1999

Schöni, Walter; Wicki, Martin; Sonntag, Karlheinz: *Arbeit und Bildungsqualität*. Studien in der Textil- und Chemieindustrie. Chur/Zürich, Rüegger, 1996

Schöni, Walter; Tomforde, Elke; Wicki, Martin: *Leitfaden Bildungsqualität/ Evaluation und Gestaltung der Bildungsarbeit in Betrieb und Büro* (inkl. Mappe mit 35 Arbeitsblättern). Chur/Zürich, Rüegger, 1997

Schräder-Naef, Regula: *Warum Erwachsene (nicht) lernen*. Chur/Zürich, Rüegger, 1997

Sheldon, George: *Zur Messung der Effizienz im Bildungsbereich mit Hilfe der Data Envelopment Analysis*. Basel, WWZ, 1995 (WWZ-Studie, Nr. 47)

Szaday, Christopher; Büeler, Xaver; Favre, Bernard: *Schulqualität und Schulentwicklung/Qualité et développement*. Trendbericht/rapport de tendances. Aarau, CSRE/SKBF, 1996

Stern, Otto; Eriksson, Brigit; Le Pape Racine, Christine; Reutener, Hans; Serra, Cecilia: *Französisch – Deutsch. Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I*. Chur/Zürich, Rüegger, 1999

Trier, Uri Peter (Hrsg.): *Wirksamkeitsanalyse von Bildungssystemen/ Analyse de l'efficacité des systèmes de formation*. Aarau, CSRE/SKBF, 1995 (2. Auflage, 2e édition, 1997)

Trier, Uri Peter (Éd.): *La formation: quel apport?* Coire/Zurich, Rüegger, 1999

Trier, Uri Peter (Ed.): *Cosa frutta la nostra formazione?* Coira/Zurigo, Rüegger, 1999

Trier, Uri Peter (Hrsg.): *Was bringt unsere Bildung?* Zum Abschluss des Nationalen Forschungsprogramms «Die Wirksamkeit unserer Bildungssysteme». Chur/Zürich, Rüegger, 1999

12. Umsetzungsberichte

März 2000

In deutscher Sprache erschienen

Linda Allal, Dominique Béatrix Köhler, Laurence Rieben, Yviane Rouiller, Madelon Saada-Robert, Edith Wegmüller: *Texte schreiben und Rechtschreibung lernen*, 2000

Andreas Balthasar: *Funktionen von Aus- und Weiterbildungsinstitutionen im Innovationsprozess*, 1998

Jean-Paul Bronckart, Matthias Marschall, Itziar Plazaola Giger: *Diskursanalytische Begriffe in Sprachlehrwerken: eine Untersuchung ihres didaktischen Transfers*, 2000

François Grin: *Fremdsprachenkompetenzen in der Schweiz: privater Nutzen, gesellschaftlicher Nutzen und Kosten*, 2000

Alexander Grob, August Flammer: *Alltag und Belastungen von Schülerinnen und Schülern*, 1998

Hildegard Holenstein: *Selbstevaluation in der Berufsbildung im Gesundheitswesen*, 1999

Urs Kiener, Philipp Gonon: *Die Berufsmatur als Fallbeispiel schweizerischer Berufsbildungspolitik*, 1998

Konstantin Bähr, Anna-Verena Fries, Gianni Ghisla, Rudolf Künzli, Moritz Rosenmund, Gaby Seliner-Müller: *Lehrplanarbeit – Strukturen, Erwartungen, Perspektiven*, 1999

Andrea Leu, Heinz Rütter: *Die Wirksamkeit der Ingenieurausbildung in der Schweiz*, 1999

Georges Lüdi, Simona Pekarek, Victor Saudan: *Französischlernen innerhalb und ausserhalb der Schule*, 1999

Bernard Py, Marinette Matthey, Laurent Gajo: *Die Schule, die Schulkameradinnen und -kameraden, die Familie ... Das Lernen von Französisch und Deutsch in der Westschweiz durch fremdsprachige Kinder*, 1999

Moritz Rosenmund, Anna-Verena Fries: *Gemeindeschulen vor neuen Herausforderungen – Migrationsbedingte Vielfalt als Problem und Lernanlass*, 1999

Günther Schneider, Brian North: *In anderen Sprachen kann ich ... Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*, 1999

Walter Schöni, Martin Wicki, Elke Tomforde, Karlheinz Sonntag: *Arbeit und Bildungsqualität im Unternehmen*, 1997

Regula Schröder-Naef: *Bildungsbiographien Erwachsener*, 1997

Otto Stern, Brigit Eriksson, Christine Le Pape Racine, Hans Reutener, Cecilia Serra Oesch: *Französisch – Deutsch: Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I*, 1998

François Stoll, Philipp Notter: *Lesekompetenzen der Erwachsenen in der Schweiz*, 1999

Johanna Ziberi-Luginbühl: *Zweitsprachunterricht im obligatorischen Schulsystem*, 1999

In französischer Sprache erschienen

Linda Allal, Dominique Bétrix Köhler, Laurence Rieben, Yviane Rouiller, Madelon Saada-Robert, Edith Wegmuller: *Apprendre l'orthographe dans le cadre de la production textuelle*, 1999

Cristina Allemann-Ghionda, Claire de Goumoëns, Christiane Perregaux: *Formation des enseignants et pluralité linguistique et culturelle: entre ouvertures et résistances*, 1999

Andreas Balthasar: *Processus d'innovation et institutions de formation et de perfectionnement*, 1999

Jean-Paul Bronckart, Matthias Marschall, Itziar Plazaola Giger: *Les concepts discursifs dans les manuels d'enseignement des langues: étude de leur transposition didactique*, 1999

Rémy Droz, Markus Diem, Françoise Galley, Urs Kiener, Thomas Meyer: *L'abandon des études universitaires comme miroir de logiques de fonctionnement*, 1999

François Grin: *Compétences linguistiques en Suisse: Bénéfices privés, bénéfices sociaux et dépenses*, 1999

Alexander Grob, August Flammer: *Quotidien et contraintes des élèves*, 1998

Hildegard Holenstein: *L'auto-évaluation dans la formation professionnelle du domaine de la santé*, 2000

Urs Kiener, Philipp Gonon: *La maturité professionnelle comme illustration de la politique suisse en matière de formation professionnelle*, 1998

Andrea Leu, Heinz Rütter: *L'efficacité de la formation des ingénieurs en Suisse*, 2000

Georges Lüdi, Simona Pekarek, Victor Saudan: *Apprentissage du français à l'intérieur et à l'extérieur de l'école*, 2000

Bernard Py, Marinette Matthey, Laurent Gajo: *L'école, les copains, la famille... Les apprentissages linguistiques des enfants de migrants dans une région de Suisse romande*, 1997

Moritz Rosenmund, Anna-Verena Fries: *Un nouveau défi pour les écoles communales. L'hétérogénéité produite par les migrations, à la fois problème et occasion d'apprendre*, 2000

Günther Schneider, Brian North: «*Dans d'autres langues, je suis capable de ...*» *Échelles pour la description, l'évaluation et l'auto-évaluation des compétences en langues étrangères*, 2000

Walter Schöni, Martin Wicki, Elke Tomforde, Karlheinz Sonntag: *Travail et qualité de la formation dans l'entreprise*, 1998

Regula Schröder-Naef: *Biographies éducatives d'adultes*, 1998

Otto Stern, Brigit Eriksson, Christine Le Pape Racine, Hans Reutener, Cecilia Serra Oesch: *Français – Allemand: Apprendre en deux langues à l'école secondaire*, 1998

Johanna Ziberi-Luginbühl: *L'enseignement d'une seconde langue dans le cadre de la scolarité obligatoire*, 2000

Alle herausgegeben von der Programmleitung NFP 33, Bern
in Zusammenarbeit mit der
Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF)

Zu beziehen bei:
Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF)
Entfelderstrasse 61
5000 Aarau
Tel. 062/835 23 90
Fax 062/835 23 99
e-mail: skbf.csre@email.ch

Thema des Nationalen Forschungsprogramms 33 (NFP33) ist die Wirksamkeit der Bildungssysteme in der Schweiz. Gegenstand der Forschungsarbeit sind Bildungsinstitutionen und Prozesse und das in ihnen und durch sie Bewirkte.

An Beispielen wird gezeigt, wie Forschung dazu beitragen kann, die Flexibilität und das Innovationspotential des Bildungswesens zu erhöhen, die Fähigkeit zur Evaluation und Selbstevaluation zu fördern und das erzieherische Handeln wirksamer zu gestalten.

Dieser Umsetzungsbericht zum Projekt «Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz» greift zentrale Fragestellungen des Projekts auf, informiert in Kürze über das Vorgehen und die wichtigsten Ergebnisse und bringt Vorschläge und Empfehlungen für die Praxis und für weitere Forschungsarbeit.

Zu diesem Projekt erscheint im Sommer 2000 das Buch: Die Wirksamkeit der Lehrerbildung. Ausgewählte Befunde aus dem Projekt «Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz». (Arbeitstitel). Mit Beiträgen von Lucien Criblez, Annette Gasser-Dutoit, Christine Hofer, Bernd Kersten und Martin Wild-Näf. Rüegger Verlag, Chur/Zürich.

Dieser Umsetzungsbericht ist nur in deutscher Sprache erhältlich.

ISBN 3-908117-54-2