

Verleihung des Hans Aebli Anerkennungspreises 2004 an Dr. Heinz Wyss, Prof. Dr. Dr. h.c. Fritz Oser und Prof. Dr. Jürgen Oelkers

Peter Füglistler, Präsident des Fachrats der Aebli Näf Stiftung

Die Aebli Näf Stiftung zur Förderung der Lehrerbildung in der Schweiz¹ verleiht periodisch einen Anerkennungspreis für besondere Leistungen im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Im März 2004 wurde an der Universität Zürich im Rahmen des internationalen Kongresses "Bildung über die Lebenszeit"² der Hans Aebli Anerkennungspreis zum zweiten Mal verliehen. Geehrt wurden drei Persönlichkeiten, die sich seit vielen Jahren als intellektuelle Begleiter und bedeutende Repräsentanten der schweizerischen und der deutschsprachigen Lehrerbildung ausgezeichnet und verdient gemacht haben. Der folgende Beitrag gibt die Würdigung der drei Preisträger sowie deren Referate zum aktuellen Stand der Lehrerbildungsforschung in der Schweiz im Vergleich zu Deutschland wieder.

Die nach dem Willen des 1990 in Burgdorf verstorbenen Pädagogikprofessors Hans Aebli und seiner Gattin Verena Aebli-Näf 1994 errichtete Aebli Näf Stiftung bezweckt primär die Förderung der Lehrerbildung in der Schweiz durch Vergabe von Studienbeihilfen an begabte Lehrerinnen- und Lehrerbildner. In ihrem zehnjährigen Bestehen förderte die Stiftung durch Stipendien 15 Personen (7 Frauen und 8 Männer). Nebst der Finanzierung von Lehraufträgen und Projekten verleiht die Stiftung periodisch einen Anerkennungspreis. Erstmals wurde 1999 damit eine junge Forschergruppe der Pädagogischen Hochschule St. Gallen ausgezeichnet. 2004 verlieh die Stiftung den mit 15'000 Franken dotierten Hans Aebli Anerkennungspreis 'ex aequo' drei Persönlichkeiten, nämlich

- Dr. phil. *Heinz Wyss*, dem ehemaligen Direktor des Staatlichen Lehrerinnen- und Lehrerseminars Biel und langjährigen Redaktionsmitglied der "Beiträge zur Lehrerbildung" in Anerkennung seines wegleitenden lehrerbildnerischen Wirkens und seiner innovativen konzeptionellen und vielfältigen publizistischen Tätigkeit zur Förderung und Erneuerung der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung.
- Professor Dr. phil. *Jürgen Oelkers*, Ordinarius für Allgemeine Pädagogik an der Universität Zürich, in Anerkennung seiner herausragenden publizistischen Beiträge zur Stimulation des wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurses über Bildung sowie zu Struktur- und Wirkungsfragen der schweizerischen und internationalen Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

¹ Ausführliche Angaben zu Stiftung und Stifter finden sich auf der Homepage unter www.ans.ch

² Gemeinsamer Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung, der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen

- Professor Dr. Dr. h.c. mult. *Fritz Oser*, Ordinarius für Pädagogik und Pädagogische Psychologie an der Universität Fribourg, in Anerkennung seiner hervorragenden wissenschaftlichen Leistungen zur Erforschung der ethisch-moralischen Qualität von Schule und Erziehung sowie zur Wirkungsanalyse und Reform der schweizerischen und internationalen Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Die hier aus den drei Verleihungsurkunden zitierten Würdigungen wurden anlässlich der Preisübergabe in der Aula der Universität Zürich vom Mitglied des Fachrats der Aebli Näf Stiftung, Professor Dr. Kurt Reusser, in der Laudatio ausführlich dargelegt und begründet.

Mit einem Referat und zwei Koreferaten zum Rahmenthema "Von der Lehrerbildungsforschung zur Forschung, die Lehrerinnen und Lehrer bildet" legten die drei Preisträger ihre Überlegungen und Erfahrungen zur Lehrerbildung im Vergleich zwischen Deutschland und der Schweiz dar.

Die nachfolgenden Texte sind die zum Teil überarbeiteten Fassungen der an der Preisverleihung vor zahlreichem Publikum gesprochenen Wortbeiträge.

Autor

Peter Füglistner, Dr., Präsident des Fachrats der Aebli Näf Stiftung, Hofwilstr. 20, 3053 Münchenbuchsee

Laudationes¹

Gehalten von Kurt Reusser

Liebe Preisträger, liebe Frau Aebli, sehr geehrte festliche Versammlung

Gerne beginne ich mit Glückwünschen: Euch, liebe Preisträger – lieber Heinz Wyss, lieber Fritz Oser und lieber Jürgen Oelkers – darf ich zum Hans Aebli Anerkennungspreis 2004 gratulieren.

Zugleich freue ich mich, dass mir die ehrenvolle Aufgabe übertragen worden ist, heute hier im Rahmen dieses bedeutenden Kongresses die Laudationes zu halten. Wenn Kollegen Kollegen loben, mögen einige argwöhnen, wie ernst das Lob wohl gemeint sei und wie herzlich die Gefühle die Sympathiebotschaft begleiten – "affektiv tönen", hat Hans Aebli jeweils gesagt. Ich kann Ihnen versichern: sehr ernst und sehr herzlich! Die Preisträger, denen die Stiftung ex aequo den Preis zukommen lässt, gehören seit vielen Jahren zu den Vor- und Querdenkern, den intellektuellen Begleitern und bedeutenden Repräsentanten der schweizerischen und deutschsprachigen Lehrerbildung.

Die Stiftung verleiht ihren diesjährigen Anerkennungspreis zum einen an *Dr. Heinz Wyss*, seit vielen Jahren einer der geachtetsten Vordenker, Vorkämpfer, Gestalter und Experten der Lehrerbildung in unserem Lande. Damit würdigt sie sein vielfältiges konzeptionelles, institutionelles, reformerisches und publizistisches Wirken zum Wohle der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Mehr als 45 Jahre seines beruflichen Lebens hat der (1927 geborene) Lehrer und promovierte Germanist wegleitend und impulsgebend im Dienste der Ausbildung von Lehrpersonen gestanden, in jungen Jahren als Deutschlehrer am Staatlichen Seminar Hofwil-Bern, sodann 28 Jahre als innovativer und weit über sein Wirkungsfeld hinaus wahrgenommener Direktor des neu gegründeten Staatlichen Seminars Biel, und schliesslich – nach Abgabe seiner Schulleitungsfunktionen – während 12 Jahren als Mitglied der Redaktion der Fachzeitschrift "Beiträge zur Lehrerbildung".

Als Verfasser von Grundlagenschriften zu einer modernen Didaktik der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und als Projektleiter mit hoher Konzeptionskraft und mit der Vision einer rekurrenten, mit ausgebauten Theorie-Praxis-Bezügen ausgestalteten Ausbildung hat Heinz Wyss die bernische Lehrerbildung und ihre Reform der 1970er-Jahre massgebend geprägt. Weit über den Zeitpunkt seines Rücktritts als Direktor hinaus hat er die in den 1990er-Jahren sich anbahnende Transformation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz mitverfolgt und als Redaktor publizistisch begleitet. Eine ganze

¹ Laudationes gehalten von Prof. Dr. Kurt Reusser am 23. März 2004 anlässlich der Verleihung des Hans Aebli Anerkennungspreises 2004 an Dr. Heinz Wyss, Prof. Dr. Fritz Oser und Prof. Dr. Jürgen Oelkers in der Aula der Universität Zürich.

Reihe von Themenheften der "Beiträge zur Lehrerbildung" und von Aufsätzen sowie zahlreiche Berichte und Analysen zu nationalen und internationalen Tagungen sind unter seiner Schriftleitung und Autorenschaft entstanden.

Als geschätzter Experte mit weitem fachlichem und bildungspolitischem Horizont und mit hohem berufsethischem Engagement hat Heinz Wyss seine Schaffenskraft und seine herausragenden kommunikativen und analytischen Fähigkeiten zu Problemerkennung, Vernetzung, Vermittlung und zur produktiven Synthese von Konzepten, Meinungen und Perspektiven zahlreichen kantonalen Planungsgremien und Projektgruppen sowie dem Vorstand der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) zur Verfügung gestellt. In Kenntnis kultureller Differenzen und in Wertschätzung von Personen unterschiedlicher Herkunft und Generationen verstand er es als Direktor und als Redaktor, die Sprachregionen der Schweiz und deren Vertreterinnen und Vertreter in ihren Verschiedenheiten zu würdigen und zu vereinen.

Kaum jemand, der Heinz Wyss näher kennt, kann sich der Bewunderung für seine souveräne Fähigkeit entziehen, Struktur und Ordnung in komplexeste Diskussionsabläufe, Konzepte und Manuskripte zu bringen und dabei Probleme, Widersprüche und Schief lagen sofort zu erkennen, oder für seine Fähigkeit zu respektvollem Zuhören und zur Vermittlung, etwa wenn er unfertige, vage oder beziehungslos scheinende Beiträge von um Klarheit ringenden oder sich bekämpfenden Votanten aufgreift, in Beziehung setzt, wohlwollend zu Ende denkt und zu allseits akzeptierten Synthesen bringt. Wer ein von ihm verfasstes Ergebnis einer komplexen Problemlösesitzung liest, findet – dank seiner brillanten Formulierungsgabe – die eigenen Voten darin in der Regel weit klarer formuliert als sie vorgetragen wurden. Mit Heinz Wyss im Gespräch zu sein oder zusammenzuarbeiten ist stets in einem tiefen Sinne bereichernd. Dies nicht zuletzt zufolge seiner Gabe, nie sich selbst und nicht sein immenses Wissen in den Vordergrund zu rücken, sondern vorab die anderen – darunter vorzugsweise junge Kolleginnen und Kollegen – sich entfalten zu lassen.

1974 holte mich Heinz Wyss als wohl jüngsten Didaktiklehrer der bernischen Lehrerbildung noch während meines Studiums bei Hans Aebli an sein dynamisches Lehrerbildungsinstitut. Der dem Wirken Hans Aebli's äusserst interessiert und offen gegenüber stehende Schulleiter wurde damit zu meinem hochgeschätzten Mentor. Es freut mich, dass ich dir, lieber Heinz, etwas von der grossen Dankbarkeit, die ich dir gegenüber als einem meiner "significant others" empfinde, bei diesem feierlichen Anlass ausdrücken kann.

Die Stiftung verleiht ihren Preis des Weiteren an *Prof. Dr. Dr. h.c. Fritz Oser*, seit einem Vierteljahrhundert Professor für Pädagogik an der Universität Fribourg. Sie würdigt damit die hervorragenden wissenschaftlichen Leistungen von Prof. Oser zur Erforschung und zur Verbesserung der ethisch-moralischen Qualität von Schule und Unterricht, von

didaktischer Kommunikation und Lehrerhandeln sowie zur Reform, Evaluation und Wirkungsanalyse der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Fritz Oser, geboren 1937, erwarb das Schweizerische Musiklehrerdiplom und danach das Sekundarlehrerdiplom, war Orchestermusiker, studierte in Basel bei Karl Jaspers, in Paris an der Sorbonne und zu guter Letzt schwerpunktmässig an der Universität Zürich Pädagogik, Theologie und Philosophie. Nach seiner Dissertation zu einem Thema, das ihn bis heute begleitet (Titel: "Das Gewissen lernen"), folgte ein Forschungsaufenthalt in den USA und die Stimulation durch die Zusammenarbeit u.a. mit Lawrence Kohlberg und Richard Shavelson.

Als Autor von internationalen Publikationen, Forscher, erfolgreicher Initiator von Tagungen, als phantasievoller akademischer Lehrer und als Reformder der universitären Lehrerbildung hat sich Fritz Oser in einer aussergewöhnlichen Breite und Vielfalt von theoretischen, empirischen und didaktischen Beiträgen für die Qualität von Schule sowie für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen eingesetzt. Seit seiner Berufung 1978 an die Universität Fribourg sind vom Departement Erziehungswissenschaften, dem er als Direktor vorsteht, zahlreiche Impulse zu Theorie und Praxis der Lehrerbildung und zur erziehungswissenschaftlichen Forschung ausgegangen. Fritz Oser ist Mitglied mehrerer internationaler Beiräte und Expertenkommissionen. Er ist auch zweifacher Ehrendoktor und Träger akademischer Ehrungen.

Fritz Oser ist es in seinem eigenständigen Werk, das in der Schweiz wie international hohe Wertschätzung genießt, immer wieder auf eindrückliche Weise gelungen, erziehungsphilosophisches und empirisches Denken zusammenzubringen sowie forschungsbezogene Einsichten in entwicklungsorientierte Konzepte, konkrete didaktische Modelle und Reformschritte umzusetzen, die weit über seinen Wirkungsort hinaus Beachtung und Anwendung erfahren haben. Erwähnt seien hier nur seine Pädagogik der "gerechten Schulgemeinschaft", des "Runden Tisches" oder des "fairen Verhandeln und Diskutierens" als pädagogische Werkzeuge mit hoher praktischer Relevanz für Schule und Lehrerbildung. Fritz Oser versteht es überdies, pädagogische Themen auch in der öffentlichen Diskussion zu verankern. Ich möchte hier nur auf die OECD-Studie zur politischen Bildung verweisen, an der sein Institut für die Schweiz teilgenommen hat und die eine nicht geringe bildungspolitische Resonanz erfahren hat.

Dass der kommunikativen und der moralisch-ethischen Dimension in der Diskussion um das Bildungsverständnis unserer Schulen und der Lehrerbildung heute eine wichtige Rolle zuerkannt wird, ist zu einem wesentlichen Teil den Forschungsarbeiten und praxisbezogenen Beiträgen von Fritz Oser und seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zu verdanken.

Zusammen mit Jürgen Oelkers hat Fritz Oser als einer der geistigen Väter der Diskussion um Bildungsstandards in der Lehrerbildung schliesslich wesentlich zum gegenwärtigen

tigen Diskurs zur Qualität der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen beigetragen. In einer von den beiden Preisträgern gemeinsam durchgeführten Studie wurde erstmals nach der Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz gefragt.

Mit Recht forderst du, lieber Fritz, die Ausrichtung der beruflichen Ausbildung von Lehrpersonen an explizierbaren Zielen und Standards. Auch wenn dir vielleicht nicht alle sofort glauben werden, dass es genau 88 Standards, aufgeteilt in exakt 12 Standardgruppen sind, welche künftige Lehrerinnen und Lehrer trainieren müssen (selbstverständlich angereichert mit dem je dazu gehörenden "negativen Wissen"), und wenn es mit der real existierenden Qualität vermittelter beruflicher Standards in der schweizerischen Lehrerbildung möglicherweise nicht überall gar so prekär sein mag – zieht man international vergleichende Unterrichtsstudien in die Diskussion mit ein –, so hast du uns überzeugt, dass diskutierbare und überprüfbare Standards – und damit eine nicht weiter zu verdrängende, empirisch abgestützte Qualitätsdiskussion – national wie international notwendig sind in Anbetracht der gegenwärtigen an Schule und Lehrerbildung gestellten Herausforderungen.

Die Aebli Näf Stiftung würdigt mit dem Hans Aebli Anerkennungspreis 2004 schliesslich das herausragende publizistische Wirken von *Prof. Dr. Jürgen Oelkers*, insbesondere seine vielfältigen Beiträge zur Stimulation des wissenschaftlichen und vor allem des öffentlichen Diskurses über Bildung sowie zu Struktur- und Wirkungsfragen der schweizerischen und internationalen Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Jürgen Oelkers, der zu den führenden Fachvertretern der Allgemeinen Pädagogik gehört, hat – seit seiner Berufung 1986 an die Universität Bern und 1999 an die Universität Zürich – durch seine zahlreichen Schriften und Vorträge, aber auch durch seine öffentliche Kommunikation an Tagungen sowie durch seine mediale Präsenz massgebend zum Dialog zwischen Politik und öffentlicher Bildung, Erziehungswissenschaft und Bildungspraxis, Schule und Lehrerbildung, Pädagogik als Wissenschaft und öffentlichem Bewusstsein beigetragen. Geboren 1949, studierte Jürgen Oelkers in Hamburg Erziehungswissenschaft, Germanistik und Geschichte. Bereits 1979 wurde er Professor an der Hochschule Lüneburg, der er von 1983 bis 1985 auch als Rektor vorstand. Jürgen Oelkers war und ist nicht nur Mitglied von wissenschaftlichen Gremien sowie Expertengruppen zur Reform der Lehrerausbildung. Seit seiner Wahl an die hiesige Universität ist er auch gewähltes Mitglied des Bildungsrats des Kantons Zürich.

Mit seiner souveränen Eloquenz und durch seine bildungsgeschichtlich wie begriffsanalytisch anregenden und richtungsweisenden Reflexionen über ein breites Spektrum von disziplinären, alltags- und politikbezogenen Themen allgemeiner und fachlicher Bildung hat Jürgen Oelkers der Diskussion um die Bildungsqualität von Schule und Lehrerbildung in der Schweiz und im gesamten deutschsprachigen Raum Impulse gegeben und zu nachhaltiger Resonanz verholfen. Nicht zuletzt in der erwähnten Zusammenarbeit mit Prof. Oser hat er unser Bewusstsein für die Sicherung und Verbesserung

der Qualität der Lehrerbildung gefördert und zu einer breiten Diskussion über deren bildungsbedeutsame Standards beigetragen.

Zum "Phänomen Jürgen Oelkers", wir wissen es alle und haben längst aufgegeben, es zu leugnen, gehört, dass er schneller zu schreiben scheint, als wir alle lesen können. Hand aufs Herz: Wer unter Ihnen als pädagogische Berufsleser kann sich rühmen, die 84 (!) ausformulierten, auf der Homepage seines Lehrstuhls zum Download bereitgestellten Vorträge der letzten zweieinhalb Jahre studiert zu haben (84, das war vorletzte Woche, heute sind es vermutlich schon 86 ...) ... und dies neben der Lektüre der von ihm während desselben Zeitraums verfassten weiteren Publikationen. Nicht wenige dieser Vorträge haben Lehrerbildungsthemen zum Inhalt.

Was Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner, aber längst nicht nur Sie, sondern genauso Studierende wie Mitarbeiterinnen und Kollegen an Jürgen Oelkers bewundern (und bisweilen auch beneiden mögen), ist seine herausragende Fähigkeit, einfache Zusammenhänge in erschlagend eloquente Komplexität umzuformen und komplizierteste Zusammenhänge in bestechender Einfachheit und Eleganz auszudrücken; und dies in fast jedem Falle eingeleitet von wenigstens einem überraschenden Zitat aus einer Quelle des 18. oder 19. Jahrhunderts, einem nicht ohne Weiteres zugänglichen Verwaltungsdokument oder einem Bild aus einem entlegenen Kontext (wo wir uns jeweils fragen, wo er das nun wieder her hat?), dessen Dechiffrierung zumindest die Einleitung gewidmet ist, bevor dann die drei Thesen kommen, die zur Pointe führen.

Jürgen Oelkers hat, seit er den Schritt von Norddeutschland in die von ihrem diskursiven Temperament her weit bedächtigere Schweiz gewagt hat – für uns ein Glücksfall, für ihn hoffentlich bisher nie bereut – den öffentlichen Diskurs über Bildung und insbesondere Lehrerbildung angeregt und befruchtet und durch seine Reden und Publikationen bereichert.

Lieber Jürgen Oelkers, wir wünschen dir – und erst recht uns – , dass du die schweizerische wie die internationale Diskussion auch weiterhin auf lebendige Weise begleitest, dass du uns mit deiner Hochgeschwindigkeits-Produktion an Betrachtungen, Analysen und Reflexionen auch fortan ausser Atem kommen lässt und in Wort und Schrift auch künftig zur geistigen Fitness deiner Leserinnen und Leser beiträgt.

Nun ist es aber Zeit, unseren Preisträgern das Wort zu erteilen. Sie alle haben der Lehrerbildung mit wesentlichen Beiträgen Impulse gegeben, Impulse, die nicht zuletzt dazu geführt haben, dass die schweizerische Lehrerbildung – immerhin sie – ihren europäischen Nachbarn ein gutes Stück näher gerückt ist. So ist es denn ungefähr seit dem Jahr 2000 doch noch Gewissheit geworden, dass die deutschschweizerische Lehrerbildung durch die Gründung von Pädagogischen Hochschulen und damit durch ihre lange hinaus geschobene Abkehr von der seminaristischen Lehrerbildung Europa beizutreten im Begriffe ist – wenigstens dem Lehrerbildungseuropa – und das heisst ja wohl vor

allem Deutschland. Lassen Sie mich ein Bild benutzen: Wie Sie alle wissen, fliessen die kleinen und grösseren Flüsse des schweizerischen Mittellandes (Aare, Reuss, Thur und Limmat) in den grossen Rhein, und mit ihm durch deutsche Bundesländer, wo sie – durch die Zufuhr von geschmacklich hervorragendem Alpenquellwasser – die bundesrepublikanische Landschaft mit schweizerischen Mineralien und Spurenelementen befruchten. Desgleichen fliessen seit Kurzem auch die einzelnen (kantonalen) Lehrerbildungsflüsse und -flüsschen in den grossen Strom der europäischen Lehrerbildung. Nun hoffen wir natürlich, dass unsere Kulturen der Lehrerbildung ebenfalls ihre Spuren hinterlassen werden. So wie der grosse Rhein unsere Alpenmineralien ja nicht einfach ungenutzt in die Nordsee entlässt, so hoffen wir, dass auch die europäische Bildungslandschaft etwas von unseren Lehrerbildungsstoffen zurückbehält und in ihre eigenen Nahrungsketten einbaut.

Und diese Frage, ob dem so sein könnte, haben wir auch unseren Preisträgern vorgelegt. Fritz Oser, den ältesten und der Papierform nach "moralischsten" der drei Kollegen, haben wir gebeten, mit einem halbstündigen Referat den initialen Impuls zu geben, auf den Jürgen Oelkers und Heinz Wyss in kurzen Koreferaten replizieren, ihm widersprechen, ihn ergänzen oder ins rechte Licht rücken mögen.

Lieber Fritz, lieber Jürgen, lieber Heinz, darf ich euch der Reihe nach bitten, das Wort zu ergreifen.

Autor

Kurt Reusser, Prof. Dr., Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Gloriosastrasse 18a, 8006 Zürich, reusser@paed.unizh.ch

Von der Lehrerbildungsforschung zur Forschung, die Lehrerinnen und Lehrer bildet. Einige Vergleichselemente Deutschland – Schweiz

Preisrede von Fritz Oser

Im Namen von Herrn Oelkers und von Herrn Wyss möchte ich danken für diese Anerkennung. Sie ehrt uns um so mehr, als Hans Aebli ein Wegweiser für beides, für Forschung und Praxis war, ein Wegweiser, der selber ins Dorf gegangen ist, und wir als Suchende geehrt werden, nicht als Findende. Und hinter jedem von uns stehen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Ihnen ebenfalls Dank.

1. Zwei Welten

Wenn eine Lehrperson den Unterricht für morgen vorbereitet, muss sie sich fragen, welche Situationen sie herstellt, damit die Kinder handeln und lernen können; sie muss sich fragen, wie sie bei ihnen Selbstwirksamkeit erzeugt, wie sie positive Erwartungen pflegt, Fehlerkultur ermöglicht und an der Lernbiographie jeden Kindes teilnimmt. Und wenn sie sieben Stunden am Tag unterrichtet, so tut sie dies sieben Mal je neu. Sie wählt sieben Mal eine Choreographie des Lernens, sie wählt sieben Mal Inhalte und Methoden und Grundformen des inneren Handelns aus. Das nennt man Praxis. Kann diese Person auch noch an Forschung denken? Tut eine deutsche Lehrerin in dieser Hinsicht etwas anderes als ein Schweizer Lehrer?

Auf der anderen Seite Forschende, die die Abläufe im Unterricht systematisch analysieren, Leistungen übergreifend vergleichen, selbstregulierendes Lernen überprüfen, Lerngewinn feststellen, die Motivationsstruktur verändern und erheben, die Ausbildungserfolge nachzeichnen, Kooperation zwischen Schule und Universität überprüfen. Sie erzeugen das, was in den Ausbildungsstätten und Schulen auf der Mikro- und der Makrostruktur abläuft als ihr Untersuchungsfeld. Das nennt man Forschung. Sie ist für die Ausbildung zum Lehrberuf einschlägig, weil sie reflexiv ist. Kann sie auch noch Praxis sein? Ist sie anders in Deutschland als in der Schweiz?

Praxis und Forschung, wenn wir diese beiden "Hände", die eine gebunden im täglich Notwendigen, die andere frei im Neuschaffen, näher betrachten, kommen wir gleich in Schwierigkeiten, denn die Trennung ist nicht so eindeutig. Auch wenn beide Respekt vor der Komplexität haben, stehen sie sich manchmal feindlich gegenüber. Den Praktikern ist die Forschung suspekt; für die Forschung ist die Praxis verwirrt, nicht kontrollierbar, ein 'emergency room'. Aber kann man sagen, dass da eine Trennung von Theorie und Praxis vorliegt? Hinter dem, was das erste Bild der vorbereitenden Lehrperson abgibt, steht eine Theorie: die der Wirksamkeit von Unterricht über Handeln.

Und hinter dem zweiten Bild steht eine Praxis: nämlich diejenige der schulischen Prozesse, die allemal trotz Komplexität zu erfassen sein wird. Damit ist aber das Verhältnis der Praktiker zur Forschung und der Forscher zur Praxis noch keineswegs geklärt, sie haben weitere Probleme miteinander, dies

- a) weil die Praktiker die Forschung nicht zum handlungsleitenden Moment ihrer Praxis machen,
- b) weil die Forscher nicht die Praxis der Praktiker untersuchen und sie so mit ihren Ergebnissen nicht erreichen, also zu wenig wirksame Veränderung der Schule bewirken.

Es ist also die Frage zu stellen, ob die Forschung ohne die Praxis nicht vollständig austrocknet, und ob andererseits die Forschung nicht in grossem Ausmass die Praxis bestimmt. Es gibt auch hier zwei Antworten: In letzter Zeit ist im Bereich der Forschung der Lehrerbildung in Deutschland und der Schweiz ein signifikanter Aufbruch festzustellen. Man könnte von einem 'turn around' auf dem Gebiet sprechen, der durch Grossprojekte wie TIMSS, DESI, IGLU, PIRLS, PISA, PITA, QuabS, Qua SUM, SALVE, SCHOLASTIK, IEA CIVIC Ed., WALZER, VERA u.a. ausgelöst worden ist. Diesen Studien gemeinsam sind das hohe methodologische Niveau und die hohe bildungspolitische Relevanz. Helmke (2003) hat die wesentlichen Projekte für beide Länder, die Schweiz und Deutschland aufgeführt. Andererseits wissen wir von keiner signifikanten grossflächigen Verbesserung der Praxis durch die Forschung, was einen skeptisch stimmt.

2. Negative Bilder der Fronten

Es gibt Beispiele, die diesen Zustand veranschaulichen:

1. Beispiel: Ein Berufsschulleiter, der sich auf unsere Anfrage hin weigert, an einem Projekt zur Verbesserung der Unterrichtsqualität mitzuarbeiten, dies weil die Universität zu fern der Praxis sei.
2. Beispiel: Ein Kollege, der für die Wahl eines Leiters der Lehrerbildung keinen Professor möchte, weil dieser Beruf das nicht erfordere.
3. Beispiel: Der Nationalfonds, der für jedes Projekt der Abteilung 4 eine Umsetzung der Forschung in die Praxis verlangt. Diese Umsetzungseuphorie ist manchmal fast erniedrigend, wird damit doch gesagt, dass die Forschung quasi, wenn man sie nicht umsetzt, auf dem Verkaufsgestell liegen bleibe.
4. Beispiel: Kommt dazu die moralisierende Klage, dass die Universitätsprofessoren ihre Forschung zu wenig umsetzen würden, was obiges Denkmuster dahin gehend ergänzt, dass eine Schuld für ein Versagen jemandem angehängt wird, der dafür gar nicht verantwortlich sein kann. Verantwortlich kann nur sein, wer Zuständigkeit praktiziert

(vgl. Heid, 1991); aber genau dieses kann hier nicht der Fall sein, weil diejenigen, die die Praxis gestalten, das Forschungswissen benötigen; nicht umgekehrt. Die Praxis muss die Forschung suchen, die Forschung aber kann sich nicht der Praxis unterwerfen.

Diese Beispiele zeigen auf je unterschiedliche Weise, dass die von Tenorth (2002) vorgeschlagene Berufswissenschaft, die die Logik einer Praxis und die Emergenz eines Berufes systematisch zu beschreiben und zu analysieren vermag, die in der Vielfalt differenter Praxen einheitliche Aspekte pädagogischer Formen zeigen und paradoxe Probleme wie distanziertes Engagement lösen sollte, noch keineswegs eine Existenz bei denen, die unterrichten, oder bei denen, die Unterrichtende ausbilden, gefunden hat. Dass jeder Teil einer Ausbildung zu diesem Berufe hin zu einer sinnvollen Forschungsfrage gemacht werden kann, oder dass zu jedem Teil einer Ausbildung sinnvolle Forschungsergebnisse beizugezogen werden können, ist immer wieder gefordert, aber diese Forderung in keiner Ausbildungssituation, soweit sie die Lehrerbildung betrifft, je verwirklicht worden. Das wäre innovativ, wenn eine Lehrerbildung eben zwei Hände hätte.

Das verweist nochmals von einer anderen Seite her auf die zwei Fronten des Kampfes. Es sind folgende Aussagen im Umlauf:

- a) Lehrerbildungsforschung ist ein unnötiges Geschäft.
- b) Lehrerbildungsforschung ist triviale Unterhaltung.
- c) Die Pädagogische Psychologie ist auf die Lehrerbildung nicht anwendbar.

Und was ist von der anderen Seite zu erwarten? Es gibt auch da Fronten:

- a) Lehrerbildungsforschung berücksichtigt nicht die Themen der Schule.
- b) Forschung wird dazu verwendet, zu zeigen, wie schlecht doch unsere Schulen sind (was wir immer schon gewusst haben).
- c) Forschung ist nicht bereit, die Sprache so zu wählen, dass man versteht, wovon gesprochen wird.

Die Klagen sind bedenkenswert. – Lassen sie sich dazu verwenden, in den Köpfen der Auszubildenden zum Lehrerberuf einen "conceptual change" einzuleiten? Können solche Deutungsmuster verändert werden?

3. Funktionen der Forschung

Die Frage, welche Funktion die Forschung innerhalb der Lehrerbildung hat, ist nicht unberechtigt, denn davon hängt ihre Rolle im Geschäft der professionellen Erkenntnisfindung ab. Folgende Funktionen sind offensichtlich:

- a) eine *pluteische* Funktion, in der sie eine Schutzwand gegen unrealistische oder gar mythische Hoffnungen über Lernen bildet (Fortschritte sind, wenn man sie misst, oft so viel kleiner als vorausgehend angenommen; Schulprogramme haben fast keine Wirkung, wenn man sie überprüft);

- b) eine *korrektive* Funktion, in der Alternativen zu Handlungen durch paradoxe Verknüpfungen deutlich zugelassen oder abgewiesen werden;
- c) eine *advokatorische* Funktion, in der etwas gefordert wird, was noch nicht einsichtig ist, aber verlangt werden muss, weil Wirklichkeitszusammenhänge darauf verweisen;
- d) eine *hortatorische* Funktion, in der zum Handeln ermahnt und angefeuert wird;
- e) schliesslich eine *evaluative* Funktion, sofern Qualität vorausgehend definiert worden ist und Prozesse von dieser Definition begleitet werden.

Diese fünf Funktionen beziehen sich je auf Erkenntnis von Veränderungen von Kompetenzen, die spezifisch für den Lehrberuf sind und die wir als professionelle Handlungen bezeichnen. Die Richtung des Blickes ist dabei zweigeteilt, einmal auf die Person gerichtet, die das Lehr-Lernfeld als Professionelle stimuliert; dann aber auch auf die Lernenden, auf ihre kognitiven und emotionalen Leistungen, welche diese Stimulationen bei ihnen auslösen. Und schliesslich sind, quergeschoben, zwei Weisen des Umgangs mit Forschung zu sehen:

- a) der Gebrauch des durch Forschung hervorgebrachten Wissens und
- b) die Herstellung solchen Forschungswissens durch die Auszubildenden an Lehrerinstitutionen und durch deren Novizen.

Die strukturellen Bedingungen für beides, den Gebrauch und die Herstellung von wissenschaftlichem Wissen an den schweizerischen PHs und an den deutschen Ausbildungsstätten, sind aber keineswegs zufriedenstellend. Shavelson & Towne (2002) sprechen denn auch von einer fehlenden "culture of scientific research", die für die Entwicklung des Lehrberufs, aber auch für den Bereich Erziehung in Familie und Erwachsenenbildung eine spezifische eigenständige Form haben müsste. Diese darf nicht einfach nur Umsetzung sein. Auch der Glaube, dass man Forschungswissen in die Hand nehmen und damit eine Situation, einen Zustand, eine Verhaltenskette etc. unmittelbar verändern könne, ist verfehlt. Die Dinge nehmen einen anderen, viel konstruktivistischeren Verlauf.

4. "Imperative wissenschaftliche Lehrerbildungsforschungs-Kultur" – ein Schlüssel ohne Schloss?

Die soeben angesprochene "culture of scientific research" ist nur präliminatorisch. Man muss zusätzlich eine neue Vorstellung dahin gehend entwickeln, wie Forschung das Handeln begleiten und praxeologisch durchdringen kann. Ein solches Denkmodell ist multidimensional und hat mindestens drei Seiten: a) eine inhaltliche, b) eine personelle und c) eine strukturelle. Wir möchten das Modell, das es noch nicht gibt, "Imperative wissenschaftliche Lehrerbildungsforschungs-Kultur" nennen. Es verbietet vorerst etwas, nämlich Normen aufzustellen, die Veränderungen ohne Forschungskontrolle bei zuvor entworfenen Modellen bewirken sollen. Das klassische Beispiel mag der neueste Ruf nach konsekutiver Lehrerbildung sein (Künzel 2001, S. 539–548). Ihre Bastion besteht in der Aussage, dass "die fachwissenschaftliche Ausbildung ... grundsätzlich

ohne expliziten Bezug zum Berufsziel des Lehrers oder der Lehrerin im Rahmen eines Bachelor-Programms von drei- bis dreieinhalbjähriger Dauer erfolgen"(S. 543) sollte. In einem anschliessenden Masterlehrgang könne man besser Forschung vornehmen und sich allein auf die Ausbildung zum Beruf konzentrieren; ebenfalls könne man an der Universität dann auch etwas anderes studieren und flexible Abgänge und Querverbindungen zulassen. – Abgesehen davon, dass hier präzise das zementiert wird, was man nicht will, nämlich, dass Wissenschaft (zumindest bezüglich der Fächer) vor der praktischen Ausbildung käme, wird auf diese Weise den Universitäten eine Last abgenommen. Sie müssten sich nicht mehr um die leidige Lehrerbildung kümmern, sondern könnten einerseits nur finanziell von ihr profitieren, und sie müssten andererseits nicht darum bemüht sein, die Lehrerbildung auf eine neue forschungsorientierte Basis zu stellen. Als Gegenargument dazu zeigen Erhebungen zur Berufsmotivation, dass junge Menschen, die den Lehrberuf ergreifen wollen, von allem Anfang an überdurchschnittlich für diesen Beruf, und nicht für etwas anderes, wie etwa ein abgehobenes Fachstudium, motiviert sind (Brühwiler 2001, S. 386).

Aber dies ist nur ein Beispiel, das zeigt, wie organisatorische Festlegungen an jedem Teil und in jedem Jahr der Ausbildung anders zum Durchbruch kommen.

5. Ein Hierarchie des Forschungslebens in der Lehrerbildung

Wie aber soll nun diese Forschungskultur aussehen? Welche Themenbereiche soll sie beinhalten, ohne dass diese, wenn sie genannt werden, zugleich wieder als "angewandte Forschung" klassiert und damit abgewertet werden? Kann durch Formulierung des entsprechenden Forschungshintergrundes gewährleistet werden, dass Unverbindlichkeit überwunden wird?

Heinz Wyss hat in der Zeitschrift "Beiträge zur Lehrerbildung" (2003, S. 288–291) eine gute Zusammenfassung einer Tagung zu Möglichkeiten des Einbezugs der Forschung an Pädagogischen Hochschulen und des Einbezugs der Studierenden darin gegeben. Sie endet mit der Feststellung, dass man sich "über das unterschiedliche Verständnis von Wissenschaftlichkeit und Forschung im Kontext der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen" (ebd., S. 291) erst klar werden müsse. Er hat damit wesentlich auch auf die forschungstechnischen Voraussetzungen der Dozierenden bei einem äusserst offenen Verständnis von Methode, die sich immer den Fragestellungen anzupassen habe (s. auch Feuer et al., 2001), angesprochen. Wenn wir also von Forschung in der Lehrerbildung und von deren angenommenen Wirkungen auf das Lernen der Lehrpersonen sprechen, so sind – auf der Basis seiner Ausführungen – folgende Hierarchisierungen als genauer zu beschreibende Formen (vgl. Abb. 1) möglich.

Man kann der Meinung sein, dass auf einer Ebene 0 überhaupt keine Forschung gesucht wird. Hier ist die Vorstellung vorherrschend, dass Lehrerbildung immer und zuerst Enkulturation in Schultraditionen ist. – Auf einer Ebene 1 wird Forschung arbiträr zu Zwecken der Legitimation von einzelnen Handlungen im schulischen Raum eingesetzt.

Fachleute verwenden theoretisch-empirische Elemente einer Handlungsform, um sich selbst ein Ausmass an Sicherheit bei der Begründung ihres Vorgehens zu geben, oder aber um sich nach aussen zu legitimieren. Hier herrscht immer noch das "so macht man das" vor. – Auf der Ebene 2 geschieht etwas völlig Neues: Zu den jeweiligen abgrenzbaren und beobachtbaren Handlungsformen (z.B. Standards) des Unterrichts werden systematisch Theorien und Befunde von Untersuchungen (z.B. im Novizen-Expertenbereich) gesammelt und in die Diskussion möglicher Optimierungen eingebracht.

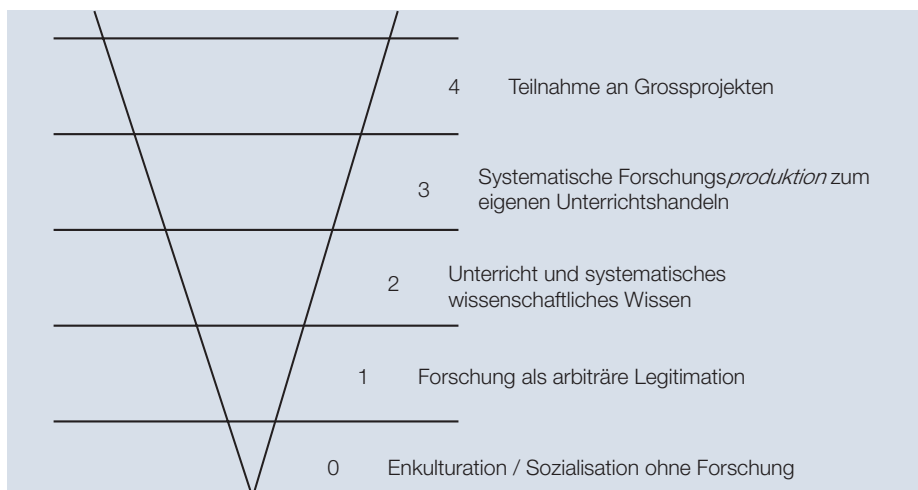


Abbildung 1: Ebenen der Forschungsintensität und der Forschungstiefe

Man versteht jetzt das eigene Handeln von den wissenschaftlichen Ergebnissen in einem ähnlichen Bereich her. Forschendes Lernen kann hier angesiedelt werden. Die 20 Szenarien aus dem Alltag (1988) von Steiner entsprechen prototypisch diesem Ansatz, der von jeder ausbildenden Person in eigener Regie weitergeführt werden kann. – Auf einer Ebene 3 stellen sich Lernende und Studierende systematisch Forschungsfragen zu ihrem eigenen Handeln im Unterricht. Diese können die Vermittlung von unterschiedlichen Inhalten (fachdidaktische Ausrichtung) oder die unterschiedliche Vermittlung desselben Inhalts (Choreographien des Unterrichts, vgl. Oser & Baeriswyl, 2001) betreffen. So kann etwas gelernt werden über Messen, über Vergleiche, über Designs, über Skalen und ihre Ausprägungen etc. – Auf einer Ebene 4 schliesslich erfolgt eine Beteiligung an verschiedenen Grossprojekten, die zu so etwas wie der oben genannten Forschungskultur führen. Auszubildende und Auszubildende sind dann immer auch Teilnehmende an einer zu erschliessenden Unterrichts- und Schulwelt. Hier ist das Entscheidende, dass die auszubildenden jungen Lehrpersonen lernen, dass jede ihrer Handlungen stets auf einer Hypothese beruht, die voraussagt, wie ein Problem gelöst

werden kann. Sie lernen einen Augenblick von ihrer Handlung zurückzutreten und diese als etwas zu betrachten, das umkehrbar ist und das umkehrbar gemacht werden kann. Aber auch eigenes Systematisieren ist möglich. – Die Ebenen sind erst noch systematisch in die Lehrerbildungspläne einzufügen.

6. Deutschland – Schweiz: Zwei Gesichter derselben Problematik

Wie sieht nun ein möglicher Vergleich zwischen den beiden Ländern aus? Wir versuchen einige Andeutungen zu machen.

Eine erste Gemeinsamkeit für beide Länder ist, dass sie eine Reihe von Erziehungswissenschaftlern hervorgebracht haben, die ein grosses Lehr-Lernwissen, also viele forschungsmässige Resultate zum Lehrerberuf zur Verfügung stellen. Rolf Dubs in St. Gallen (1995) mit seinen Schriften zum Lehrerverhalten und zur Unterrichtswissenschaft entspricht Andreas Helmke in Landau (2003) mit seiner hervorragenden Schrift "Unterrichtsqualität". Beide bringen Resultate der Forschung (vor allem auch aus dem anglophonen Raum) in eine neue Ordnung, so dass sie für die Ausbildung fruchtbar gemacht werden können. Es entstand durch sie eine neue literarische Gattung, deren akademischer Grossvater sicher Hans Aebli war. Niemand konnte sämtliche Strömungen der pädagogischen, pädagogisch-psychologischen, kognitiven, Sprach-, Sozial- und Lernpsychologie wie er in einer Weise aufbereiten, dass sie das Unterrichtsgeschehen nicht so sehr auf der Basis einer Praxistradition als vielmehr auf der Basis dieser verschiedenen Forschungstraditionen erhellten. Was hier entstanden ist, war einschlägiger als die klassischen USA-Textbooks zur Pädagogischen Psychologie, wie etwa das von Berliner und Gage (1987), das doch eine gewisse Vorbildwirkung hatte. "Denken, das Ordnen des Tuns", aber vor allem die "Grundformen des Lehrens und Lernens" finden nicht ihresgleichen im angloamerikanischen Raum. Auch viele Arbeiten von Weinert aus den 80er- und 90er-Jahren gehören hierzu.

Aber auch Unterschiede werden deutlich. Theoretische Konzepte zur Ausbildungsreform der Lehrerbildung sind in Deutschland mit hoher Intensität von verschiedensten paritätischen Kommissionen ausgearbeitet worden. "Struktur und Organisation der Lehrerbildung" von Terhart (2004) vermittelt nebst anderen Kommissionsberichten eine gute Übersicht über die Situation und die Probleme der Lehrerbildung in Deutschland. Vorgeschlagen werden da etwa universitäre Zentren für Lehrerbildung, stärkere Modularisierung und Standardisierung der Ausbildung und der Forschung, eine bessere Verbindung der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung etc. In der Schweiz sind solche Berichte eher historisch ausgelegt. Criblez und Oelkers (2001) haben hier entscheidende Arbeit geleistet, zeigen sie doch auf, dass die Entstehung der Lehrerbildung aus den seminaristischen Traditionen sehr viel Verständnis für die gegenwärtige Baustellensituation der Lehrerbildung in der Schweiz generiert. Nicht aber Arbeit in Kommissionen ist hier im Aufbruch, sondern bloss der Aufbruch des Aufbruchs, das was nicht mehr aufzuhalten ist, die Akademisierung der Lehrerbildung in den Pädagogischen Hochschulen.

Was sind andere Unterschiede in der näheren Vergangenheit der Ausbildung der Lehrpersonen in diesen zwei Traditionen? Wir können auch hier nur einige Andeutungen machen, die nochmals überprüft und empirisch erhärtet werden müssten. Zuerst drei sehr allgemeine Vorgegebenheiten:

1. In seinem autobiographischen Buch "Erinnerungen für morgen" schreibt Wagen-schein (1983, S. 116 f.): "Am liebsten fuhr ich ja in den siebziger Jahren in die Schweiz, zu diesen lockeren Gruppen junger Lehrer, die sich als Freie Pädagogische Arbeitskreise oder ähnlich bezeichneten. Selbständige Köpfe (und solche die es werden wollten), denen das Offizielle nicht genügte; sie holen sich zu Wochenendtagungen Leute, die ihnen einleuchteten. Waldorflehrer fehlten selten. – Bei uns habe ich Vergleichbares nicht angetroffen. Lehrer sehen dort anders aus. Die Bärte sind echter, die Blicke offener; die Sprache kerniger, und gerade in den Abweichungen erscheint sie deutscher als unser Deutsch." Man mag über diese Passage lächeln, und man mag mitunter selbst die Plausibilität der Aussagen in Zweifel ziehen; es wird aber auf eine Tradition hingewiesen, die substantiell different ist und wenig Beachtung gefunden hat. Schweizer Lehramtskandidatinnen und -kandidaten werden – und dasselbe gilt auch für die neu entstehenden Pädagogischen Hochschulen – sehr viel individueller betreut und ausgebildet als ihre deutschen Kollegen und Kolleginnen. Die Massenuniversität mit über 10 000 Lehrerstudierenden wie etwa Münster sie kennt, gibt es hier nicht. In Fribourg treten jedes Jahr etwa 40 bis 60 neue Studierende in das Lehramt der Sekundarstufe 1 ein. Das kommt denn auch in der Evaluationsstudie von Oser und Oelkers sehr gut zum Vorschein, wo ein gutes Sozialklima über allen anderen Werten zu stehen kommt, Leistung und Kompetenzaufbau daneben sekundär werden. Auch im Beruf waren Schweizer Lehrpersonen bis in die 90er-Jahre viel weniger bürokratisiert, was sich schon daran zeigte, dass sie über lange Jahre eine sehr zielstrebige und solide Schulhauskultur hatten, ohne dass es wirkliche Schulleiter gab; die wurden mancherorts erst in den 90er Jahren, oft zu Kontrollzwecken des Staates, eingeführt. Mit zunehmender Verwaltungskontrolle senkt sich das primäre Berufsinteresse, so dass Eigenständigkeit und Eigensinnigkeit zugunsten so genannter Schulhausprofile abfällt. Der schweizerische Individualismus wird deshalb von staatlichen Instanzen nicht gerne gesehen, und man kämpft heute in Schrift und Wort für mehr Kooperation, Koordination, Kontrolle und Gemeinsames.
2. In den Köpfen der Verantwortlichen der deutschschweizerischen Lehrerbildungsanstalten herrscht nach wie vor die Vorstellung, dass einphasige Lehrerbildungsmodelle wirkungsvoller als zweiphasige seien. Das wird mit einem Zusammengehen von fachlichen und fachdidaktischen, von erziehungswissenschaftlichen und praktischen Ausbildungsanteilen, die je stets aufeinander bezogen werden, begründet. In deutschen Ausbildungsmodellen herrscht die Meinung vor, dass eine an eine fachliche Ausbildung anschließende Ausbildung in einem Studienseminar mit Referendariat diese Befähigung besser leisten könne. Diese beiden getrennten Teile stehen oft beziehungslos nebeneinander, wobei Dozierende der Studienseminare oft über die Ar-

beit an der Universität lästern. – Es gibt bis jetzt keine empirische Überprüfung der grösseren Wirksamkeit des einen oder anderen Modells. Terhart (2003) spricht denn auch von Plausibilitäten, die solche Modelle haben, aber auch davon, dass es grosse evaluatorische Anstrengungen braucht, um überhaupt auf der Ebene von Standards und professionellem Wissen die Wirksamkeiten der 1. und 2. Phase längsschnittlich zu überprüfen.

3. Ein weiterer unübersehbarer Unterschied zwischen schweizerischen und verschiedenen deutschen Modellen der Lehrerbildung liegt in der Funktion und im Stellenwert der Fachdidaktik. In der Schweiz wird die Fachdidaktik von Expertenlehrpersonen der jeweiligen Stufe und des jeweiligen Fachs erteilt. Diese werden von der Schule für diese Aufgabe teilweise freigestellt. Der Vorteil liegt in einer sehr effizienten Unterrichtslehre, die praktisch abgestützt ist. Der Nachteil liegt hier darin, dass es wenig fachdidaktische Forschung gibt und durch die vorgegebene Struktur auch keine geben kann. In Deutschland sind die Fachdidaktiker Universitätsprofessoren, die sehr wohl Forschung betreiben oder betreiben können. Der Nachteil liegt darin, dass ihre Identität nicht erziehungswissenschaftlich ausgerichtet ist. Ihre fachdidaktische Kompetenz richtet sich eher auf Aspekte des Faches und nicht so sehr auf Aspekte des Aufbaus fachlich kohärenten Unterrichts. Die schulische Relevanz der Fachdidaktik wird hier oft beklagt.

Nun gibt es in beiden Ländern auch Grosstudien, die nur im Verbund mit anderen Instituten durchgeführt werden können. Ich nenne solche, bei denen der Einbezug der Lehrpersonen gelungen ist.

Eine Studie mit dem Titel "Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz" läuft zur Zeit unter den Professoren Baumert, Blum und Neubrand (2004). Fachverständnis, Modellierungsfähigkeit von unterrichtlichen Abläufen, Motivationsmerkmale werden in Bezug auf die Zielstruktur des Unterrichts erhoben und mit der Phasenbildung im Unterricht durch Aufgaben bestimmt. Ebenfalls wird das Unterrichtsmaterial von verschiedenen Gesichtspunkten aus (Lehrer- und Schülersicht, Lehrbuchautorsicht, curriculare Sicht) untersucht. Filmszenarien sollen verwendet werden, die die Lehrpersonen unterschiedlich einsetzen und hypothetisch beurteilen sollen. Wir erwarten von dieser Studie ein hohes Mass an Aufklärung über jene Vorstellungen, die das Lehrerhandeln einerseits auf subtile Art leiten und andererseits auf eine Erwartung nicht transparenter Wirksamkeit hin befragen. – Eine ähnliche und doch anders akzentuierte Studie führen Oser & Renold mit Mitarbeitern zur Zeit durch. Hier geht es darum, Kompetenzprofile von Lehrpersonen aus der Praxis zu erfassen, sie in einzelnen Szenarien zu filmen und sie so zu verarbeiten, dass mit ihrer Hilfe ein diagnostisches Instrument für die Qualität der Lehrerkompetenzen entstehen kann. – Trotz der Unterschiedlichkeit dieser beiden Projekte kann man sich vorstellen, dass die Resultate miteinander verglichen werden können.

Eine andere Studie, bei der in beiden Ländern, Deutschland (Gruppe um Czerwenka, 2003) und der Schweiz (Gruppe um Niggli), der Frage nachgegangen wird, "was an Wissen über Unterricht nach Abschluss der universitären Lehrerbildung erwartbar ist" (Nölle, 2001, S. 48), gibt sich ebenfalls sehr komplex. Als Resultat zeigt sich, dass das Schweizer Modell mit hoher Anschlussfähigkeit disziplinärer und professioneller Wissensformen eher handlungsrelevante bzw. professionelle Aspekte aufweist als das deutsche System.

Genannt sei aber auch das um Reusser und seine Kollegen entwickelte Projekt zur Festlegung kulturspezifischer Unterrichtsskripts, an dem verschiedene internationale Forschungsteams teilgenommen haben (Lipowsky et al., 2003). Hierzu gehört auch die Vernetzung mit dem Projekt um die Gruppe von Prenzel, der im Schneeballsystem mit Hunderten von Physiklehrpersonen Instruktionsveränderungen inszeniert. Es geht darum, gravierende Leistungsunterschiede zwischen Ländern in der Unterrichts- und Lernkultur dieser Länder festzumachen. Uns interessieren insbesondere die Arbeiten, die solche Leistungsunterschiede zwischen deutschen und schweizerischen Kindern erklären könnten.

Immerhin scheint es Anzeichen zu geben, dass problemlösender Unterricht und weniger Klassenunterricht eher in der Schweiz zu finden sind; entwickelnder Unterricht eher in Deutschland. Unterschiedlich sind auch die Kontrolle und die Vorstellung zum Prozess des Lernens, wie er bei Kindern vor sich geht (vgl. Prenzel & Reusser, 2003). In der Schweiz hat die Kontrolle eher die Funktion des Lernens, in Deutschland des summativen Schlusses.

Ein letzter Vergleich, für den es keine Daten gibt, sei vorgestellt: Deutsche Lehrpersonen, so habe ich es in vielen Schulbesuchen erfahren, haben eklatant mehr Freude an Schwierigkeiten; sie akzeptieren leichter den 'emergency room' Klasse als dies Schweizer Lehrer und Lehrerinnen tun. Deutsche Lehrpersonen lieben es, wenn Probleme auftauchen. Die schweizerischen dagegen glauben und erwarten eher einen "linearen" Unterricht; sie sind erschüttert, wenn es nicht so geht, wie sie es erwarten. Ihre Berufsidentität ist weniger robust als die der deutschen Kollegen und Kolleginnen. Dafür reden deutsche Lehrpersonen in Darbietungssituationen länger als schweizerische.

7. Zusammenfassung

Eine Forschungskultur, wie wir sie hier vorschlagen, bedeutet für beide Länder etwas anderes, aber für beide einen 'conceptual change' dahin gehend, dass

- keine Ausbildung mehr ohne Forschung in einer der hierarchischen Ebenen der Ausbildung 1 stattfindet,
- die Forschung immer im Feld geschieht, das zugleich das Wirkungsfeld der Ausbildung oder der Lehrperson ist (eine Umsetzung also nicht notwendig ist),
- internationale Kooperationen in Grossprojekten stattfinden, Lehrpersonen aber an

- den Ausbildungsstätten systematisch mit einbezogen werden und dafür ein Zeitgefäß zur Verfügung steht bzw. die Lehrpersonen dafür freigestellt werden,
- die Forschungsinstitute an den PHs nicht getrennt werden von den Ausbildungsaufgaben, sondern diese zur Forschung anleiten, also an den PHs keine Lehre ohne Forschung möglich ist,
 - statt dem forschenden Lernen sollte das forschende Durchdringen der schulischen Wirklichkeit (höhere hierarchische Forschungsebene) statthaben, was immer schon Lernen und nicht ein Besonderes ist.

Von Deutschland übernehmen wir die Einbindung in die wissenschaftliche Ausbildung generell, von der Schweiz die Nähe zu den Menschen, die kulturelle Unmittelbarkeit. Bezüglich der Forschung aber gilt, was Achtenhagen (2002) von der Innovation im Lernen durch Forschung sagt: In Deutschland hat man einen Weg aus den Verkrustungen der staatlichen Kontrolle gefunden (vielleicht), und viele Projekte spriessen aus dieser Befreiung heraus. Der deutsche Stifterverband stellt erstmals Geld für die Überprüfung solcher Modelle zur Verfügung. Wir in der Schweiz haben keinen Stifterverband, aber – wie gesagt – eine Baustelle für PHs. Und wir sind so beschäftigt, dass wir Gefahr laufen, in umgekehrter Richtung zu gehen: Auf einer Baustelle können auch alte Gebäude reproduziert und die Forschung wiederum vergessen oder an den Rand gestellt werden. In meiner Sichtweise kann nur die erwähnte Forschungskultur den Wagen herumreissen. Wir müssen wegkommen von der Frage, wie man es macht, zur Frage, warum die Wirkungen, die wir auslösen, in der Weise sind, wie wir sie wollen oder nicht wollen. Genau so, wie wir die Erreichung von Standards modularisieren, sollen wir Forschungsfragen an das, was wir tun, modellieren lernen und dafür modulare Zeit erhalten. Wenn wir z.B. herausfinden, dass Lehrpersonen dann viel länger an einer Schule bleiben, wenn dort eine positive Lernkultur herrscht (Johnson & Birkeland, 2003), dann gelten diese Befunde vermutlich auch für die noch zu schaffende Forschungskultur. Der Fokus auf das neue Wissen, die Gelegenheit, durch Forschung den Beruf zu lernen, und die Kohärenz zwischen Forschung und dem, was wir täglich tun, führten zu einer neuen professionellen Epistemologie: Wir haben plötzlich ganz andere Augen und unsere Zeit wird uns auf ganz andere Weise zu kurz.

Alles in allem muss vielleicht – um das Eingangsbild zu verwenden – die Praxis gar nicht Forschung sein, und die Forschung gar nicht Praxis. Die bestimmende Urteilskraft und die reflektierenden Urteile müssen sich gar nicht immer ergänzen. Vielmehr sind sie nur fruchtbar, wenn sie einander gegenüberstehen als spannungsreiche Welten, die manchmal einander stören, manchmal miteinander Krieg führen, manchmal aber miteinander verhandeln oder gar einander unterstützen, manchmal beide in einer und derselben Person nicht zur Ruhe kommen. Der Clash zwischen der forschenden und der handelnden Sicht von Unterricht muss noch viel mehr Wunden schlagen, damit er fruchtbar wird und wir wach bleiben.

So sollten wir uns denn wieder einmal auf den Weg machen. Santiago de Compostela – ich beziehe mich auf Hans Aebli – hat viele Gesichter.

Literatur

- Achtenhagen, F.** (2002). *Fachdidaktische Theorie als Beitrag zur Innovation durch Bildung*. Vortrag auf dem 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, München.
- Baumert, J., Blum, W. & Neubrand, M.** (2004). DFG-Antrag im Rahmen des Schwerpunktprogramms: "Die Bildungsqualität von Schule: Fachliches und fächerübergreifendes Lernen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht in Abhängigkeit von schulischen und außerschulischen Kontexten (BIQUA)."
- Berliner, D. C. & Gage, N.** (1987). The development of expertise in pedagogy. Paper presented at the meeting of the American Association Colleagues for Teacher Education, New Orleans, LA. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan.
- Brühwiler, C.** (2001). Die Bedeutung von Motivation in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 343–398). Zürich: Rüegger.
- Criblez, L.** (2001). Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz: Forschungsfeld und Forschungskonzept. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 99–140). Zürich: Rüegger.
- Czerwenka, K. & Nölle, K.** (2003). DFG-Forschungsprojekt "Probleme des Erwerbs professioneller Kompetenz im Kontext universitärer Lehrerausbildung". Abschlussbericht.
- Dubs, R.** (1995). *Lehrerverhalten*. Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes.
- Feuer, M., Shavelson, R. J. & Towne, L.** (2001). A scientific basis for educational research? Themes and lessons from a workshop. In *Education research planning at the National Research Council. Symposium conducted at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Seattle, Washington.
- Heid, H.** (1991). Problematik einer Erziehung zur Verantwortungsbereitschaft. *Neue Sammlung*, 31 (3), 459–481.
- Helmeke, A.** (2003). *Unterrichtsqualität – erfassen – bewerten – verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Künzel, R.** (2001). Konsekutive Lehrerbildung? Ja, aber konsequent! *Zeitschrift für Pädagogik*, 47 (4), 539–548.
- Lipowsky, F., Thussbas, C., Klieme, E., Reusser, K. & Pauli, C.** (2003). Professionelles Lehrwissen, selbstbezogene Kognitionen und wahrgenommene Schulumwelt. *Unterrichtswissenschaft*, 31(3), 206–237.
- Nölle, K.** (2001). Problems of both Form and Acquisition of Pedagogical Knowledge Relevant for Teaching. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 48–67.
- Oelkers, J.** (2001). Die historische Konstruktion "Lehrerbildung". In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Bildung professioneller Standards* (S. 37–65). Zürich: Rüegger.
- Oser, F. K. & Baeriswyl, F. J.** (2001). Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (4th Edition, pp. 1031–1065). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Oser, F. & Oelkers, J.** (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Rüegger.
- Prenzel, M. & Reusser, K.** (2003). Mathematikunterricht Deutschland/Schweiz. *Unterrichtswissenschaft*, 31 (3).
- Shavelson, R. J. & Towne, L.** (2002). *Scientific Research in Education*. Washington, DC: National Academy Press.
- Steiner, G.** (1988). *Lernen. Zwanzig Szenarien aus dem Alltag*. Bern: Verlag Hans Huber.

Tenorth, H.-E. (2002). *Erziehungswissenschaft und Lehrerberuf – Histographische Notizen über ein notwendig spannungsreiches Verhältnis*. Vortrag zur Eröffnung des Wintersemesters im Institut für Historische Bildungsforschung, Zürich.

Terhart, E. (2003). Reform der Lehrerbildung: Chancen und Risiken. In I. Gogolin & R. Tippelt (Hrsg.), *Innovation durch Bildung?* (S. 163–180). Opladen: Leske+Budrich.

Terhart, E. (in Vorbereitung, 2004). Struktur und Organisation der Lehrerbildung. In S. Blömeke u.a. (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung*. Hannover: Schrödel.

Wagenschein, M. (1983). *Erinnerungen für morgen. Eine pädagogische Autobiographie*. Weinheim/Basel: Beltz.

Wyss, H. (2003). Wie beziehen wir die Studierenden in die Forschung mit ein? Zum 8. Forum Lehrer- und Lehrerinnenbildung vom 5. Mai 2003 in Freiburg. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21 (2), 288–291.

Preisrede von Jürgen Oelkers

Wer mehr als zehn Jahre in der deutschen Lehrerbildung tätig war und 1987 in die Schweiz wechseln konnte, war froh über seinen Entschluss. Ich sage das rückblickend, weil ich keine Ahnung hatte, auf was ich mich einliess, als ich im Sommer 1986 den Ruf an die Universität Bern annahm. Es gab dort eine spezifische Lehrerbildung, aber die war völlig anders als alles, was ich bisher kannte. Es ist sicher kein Zufall, dass viele der Assistierenden und nicht wenige der Studierenden dieser Ausbildung inzwischen in Zürich tätig sind, wobei ich natürlich auch keine Ahnung hatte, was aus Berner Sicht "Zürich" bedeutet und umgekehrt. Das sage ich aus der Erfahrung eines "Bernuntreuen", also einer besonderen Spezies des pädagogischen Flüchtlings.

Die Schweizer Lehrerbildung kannte ich damals nicht, wohl aber die Geschichte der deutschen. Ich habe lernen müssen, wie unterschiedlich die beiden Ausbildungskulturen waren und sind. Gleiche Bezeichnungen besagen nicht dasselbe. Die deutsche Lehrerbildung ist einem Weg gefolgt, der schon Ende des 18. Jahrhunderts postuliert und der im ganzen 19. Jahrhundert wach gehalten wurde, nämlich dem der Integration in die Universität. Wenngleich diese Integration erst in den Siebzigerjahren des 20. Jahrhunderts wirklich vollzogen wurde, so verrät sie doch eine lange historische Spur, die auf tief sitzende Aspirationen schliessen lässt. Das Beste sei für die Lehrerbildung gut genug, hiess es lange, und das Beste sei eben die Universität.

Aber das war nur die eine Seite der Aspiration. Seit Diesterwegs vernichtender Kritik an den deutschen Universitäten sind die Forderungen nach wissenschaftlicher Lehrerbildung immer auch so verstanden worden, dass die *Universität* sich ändern müsse, wenn sie die Lehrerbildung aufnehmen wolle. Es lohnt sich, auf Diesterwegs Analyse von 1836 im dritten und letzten Teil seiner *Lebensfragen der Civilisation* zurückzukommen, weil damit ein sehr attraktives Argument und ein fataler Irrtum verbunden waren. Friedrich August Wilhelm Diesterweg war seit 1832 Direktor des Seminars für Stadtschulen in Berlin und, wie es sich für Seminardirektoren gehörte, einer der einflussreichsten pädagogischen Schriftsteller in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Diesterweg hatte Mathematik und Physik studiert und war nicht zuletzt in der Fachdidaktik massgebend.

Er begann seine Kritik der Universitäten mit einer persönlichen Reminiszenz:

"Ich war einst auf Universitäten. Ich habe in den Vorlesungen nicht viel gelernt, nicht viel mehr mitgenommen als ich mit hingebraht. Sie waren danach. Monotoner Vortrag, mechanischer Pedantismus, geistloses Wesen!" (Diesterweg, 1950, Bd. I, S. 193).

Universitäten, folge daraus, seien "veraltete Institute" und bedürften dringend einer Reform (ebd., S. 194). Dafür gäbe es zwei Kriterien, nämlich

1. "echte Wissenschaftlichkeit";
2. "pädagogische Bildung oder Erziehung".

Echte Wissenschaftlichkeit, so Diesterweg, erschöpft sich nicht in Gelehrsamkeit und Vielwissen, sondern besteht in der Selbsttätigkeit des Denkens (ebd., S. 199/200). Sie muss auf der Universität angeregt werden, was Diesterweg zu der Schlussfolgerung führt: "Der akademische Lehrer braucht als solcher kein Forscher, aber er muss Lehrer sein" (ebd., S. 201).

Der Lehrer, im Unterschied zum Forscher, "richtet sein Hauptaugenmerk auf die Gesetze der Entfaltung des jugendlichen Geistes, auf die Art und Weise, wie derselbe erregt und gerichtet werden muss, damit er zur selbständigen, freien Entwicklung gelange" (ebd.).

Die "Gesetze der Entfaltung des jugendlichen Geistes" hatte wenige Jahre zuvor Friedrich Eduard Beneke beschrieben, zu dessen entschiedenen Anhängern Diesterweg zählte. Beneke begründete eine Psychologie als Naturwissenschaft, aus der sich eine empirische Erziehungs- und Unterrichtslehre ableitete, die von Diesterweg als hochgradig geeignet für die Gestaltung der Lehrerbildung angesehen wurde. Was diese Ausrichtung an empirischer Forschung bedeutete, kann man ermessen, wenn man vor Augen hat, wie Herbart die Psychologie Benekes mit dem Satz abkanzelte:

"Mit solchen Lehren kann man in Frankreich und England Beifall erlangen, wie aber der Verfasser es wagen konnte, damit im deutschen Publikum hervorzutreten, ist beinahe nicht zu begreifen" (Herbart, 1904, Band 12, S. 155).

Ausgerechnet Beneke (1836) wurde zum schärfsten Kritiker der Ideen Diesterwegs zur Universitätsreform, und zwar wegen ihrer "pädagogischen" Grundrichtung. Die Universität müsse *erziehen*, meinte Diesterweg, nicht bloss *unterrichten*.

"Eine Universität ist eine pädagogische Anstalt, und alle ihre Massregeln müssen von dem pädagogischen, nicht von dem polizeilichen, juristischen, finanziellen oder anderem Standpunkte aus beurteilt werden. Diese Anforderung ... ist die höchste, umfassendste, und die Förderung der Wissenschaftlichkeit ist nur ein Zweig derselben, nur in dem Masse schätzbar, als sie die allgemeine Aufgabe der Hochschule, Vollendung der Erziehung der künftigen ersten Männer des Staates, einleitet und begünstigt" (Diesterweg, 1950, Bd. I, S. 210).

Die Universität als "pädagogische Anstalt" aber war die Provokation, die verstanden wurde als Anmassung des Lehrerstandes in seinen Hauptvertretern, den Seminardirektoren. In diesem Streit ging es indirekt auch um Lehrerbildung, denn wer die Universität *nicht* als "pädagogische Anstalt" verstanden wissen wollte, musste eine andere Institution für die Ausbildung der Lehrkräfte ins Auge fassen. Aus den lange getrennten

Seminaren für Lehrerinnen und Lehrer wurden schliesslich – ausgehend von Preussen – *Pädagogische Hochschulen*, die dezidiert als "pädagogische Anstalten" verstanden und geführt wurden.

"Pädagogisch" war im Sinne der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu verstehen, als Gegensatz zu "empirisch" und getreu auf der Linie des "deutschen Publikums", das Herbart beschworen hatte. Die wenigen Versuche mit einer universitären Lehrerbildung vor 1933 waren Randerscheinungen, der dominante Typus der Pädagogischen Akademien und später Hochschulen war eine Mischung aus seminaristischer Berufsvorbereitung und akademischem Seminarbetrieb, der wirklicher Forschung keinen Raum liess. Der "Ausgang von der Erziehungswirklichkeit", eine Formel, die Wilhelm Flitner prägte, war pragmatisch und normativ gedacht, nicht empirisch. In diesem Sinne waren die Pädagogischen Hochschulen weit mehr Seminare als sie selbst je zugestanden hätten. Was sie vermittelten, war Handwerk und, wie Flitner (1966, S. 18) sagte, *réflexion engagée*.

Meine erste Begegnung als Student mit dieser Geschichte war die Auflösung der Pädagogischen Hochschulen und die Integration der Lehrerbildung in die Universität. In Hamburg, wo ich das Lehramt für Grund- und Hauptschulen studierte, wurde diese Integration mit dem neuen Hochschulgesetz und der Gründung des Fachbereichs Erziehungswissenschaft im Jahre 1969 vollzogen (Geissler 1973, S. 230 ff.); politisch gewollt, die Erfüllung eines historischen Ziels, von vielen Beteiligten der alten Lehrerbildung als grosser Fortschritt empfunden, aber ohne Konzept und mit dem Odium des Verdachts, dass nun die Universität "pädagogisiert" werden solle. Dafür hätte man bei Diesterweg wohlfeile Sätze finden können, sogar schon das Schlagwort der "Emanzipation" (Diesterweg, 1950, Band I, S. 236), das tatsächlich wie ein Aufruf zur Pädagogisierung der Universität verstanden wurde.

In Wirklichkeit passierte aber etwas ganz Anderes. Die Universität nutzte den Stellenpool und die Ressourcen der alten Lehrerbildung zu internen Umverlagerungen, die die Lehrerbildung nicht nur nicht beförderten, sondern sie massiv schwächten. Die grosse Hoffnung auch der Hamburger Dozentenschaft, dass nicht nur sie sich auf die Universität zubewegen, sondern im Gegenzug auch die Universität von den Erfahrungen der Lehrerbildung lernen würde, erwies sich als mehr als naiv, nämlich als sträfliche Form von Leichtsinn. Die Lehrerbildung büsste ihren eigenen Ort ein und wurde auf die Universität verteilt, ohne eine wirkliche Gegenleistung zu erhalten. Das auf Diesterweg (1950, Band I, S. 213) zurückgehende Argument, die Hochschullehrer könnten von den Künsten der Schulmeister lernen, war richtig, aber erwies sich als wirkungslos.

Gunnar Thiele hat 1938, also hundert Jahre nach dem Streit zwischen Diesterweg und Beneke, gezeigt, dass die Lehrerbildung in Deutschland zwei historische Wurzeln hat, die unverträglich sind: die der Elementarbildung und die der akademischen Bildung. Das hatte man natürlich nicht vor Augen, als nach 1970 die Lehrerbildung "wissen-

schaftlich" wurde. Dahinter verbirgt sich ein Verwaltungskonstrukt, das als "Bildungsreform" verkauft, aber nie wirklich inhaltlich entwickelt wurde. Per Gesetz oder Erlass wurde die Ausbildungszeit zwischen Disziplinen aufgeteilt, die nie lernen mussten – und auch nicht wollten –, sich auf die Belange der Lehrerbildung einzustellen. Heutige Evaluationen wie etwa die der Lehrerbildung der Universität Frankfurt (Langfeldt, 2004) zeigen, dass mit dieser hochgradig zerteilten Organisationsform kein Gewinn zu erzielen ist. De facto wird die Ausbildung der zweiten Phase überlassen, die erste Phase hat weder ein Konzept noch wirklich eine Leidenschaft für Lehrerbildung.

Was war nun in der Schweiz anders? Als ich am 1. Mai 1987 meine neue Stelle in Bern antrat, hatte ich weder eine historische noch eine empirische Anschauung von dem Phänomen "Lehrerbildung in der Schweiz". Ich weiss, dass Hans Aebli mir bei Beginn meiner Tätigkeit sagte, das werde sich rasch ändern, auch das Schweizer System sei lernbar und in weniger als fünf Jahren würde ich den Hauptvortrag auf der Jahresversammlung des Bernischen Lehrervereins halten. Es ist sicher meine Schuld, dass das nie passiert ist, aber ich lernte schnell die Unterschiede kennen. Nicht nur gab es die Lehrerseminare "noch", nachdem die letzten deutschen 1958 in Bayern geschlossen worden waren; diese Schweizer Seminare waren höchst lebendig und bildeten deutlich eine eigene Ausbildungskultur, die sich sehr von dem unterschied, was ich als "wissenschaftliche Lehrerbildung" aus Deutschland kannte.

Der wichtigste Unterschied ist vielleicht die fehlende Ideologisierung. Die deutsche Ausbildungskultur ist nie nüchtern und pragmatisch gewesen, sie hat immer grosse Ideen gepflegt und pädagogische Helden kreiert. Ich habe lange gebraucht zu verstehen, dass der Pestalozzi meiner Lehrerbildung nichts zu tun hat mit der historischen Figur gleichen Namens aus Zürich, die sich am Ende doch auf das Glatteis des deutschen Idealismus führen liess. Als ich mein Studium begann, im legendären Jahr 1968, war dieses Glatteis immer noch vorhanden, nunmehr vereint mit Varianten von Marxismus und Psychoanalyse, mit denen – was immer sie sonst wert sind – sich eines sicher nicht machen lässt: eine vernünftige Lehrerbildung. Gerade die Integration der Lehrerbildung in die Universität hat dazu geführt, die Theoriediskussion zu verselbständigen und auf Nutzen nicht mehr zu achten. Zudem war "Emanzipation" wichtiger als professionelle Tüchtigkeit, niemand sprach vom Aufbau beruflicher Kompetenz, dafür war es möglich, mit dem Nachweis von Habermas-Lektüre eine Spitzennote in den Lehramtsprüfungen zu erzielen.

Wer von aussen kommt, idealisiert dann, wenn er einen positiven Kontrast zu dem erkennt, was er eher als unglücklich und schief konstruiert erfahren hat. So erging es mir mit den Lehrerseminaren, die ich zu Anfang meiner Schweizer Zeit als ziemlich ideale Stätten der Lehrerbildung erlebt habe, natürlich ohne an der Ausbildung beteiligt gewesen zu sein. Ich habe in Bern sogar Reden zu Promotionsfeiern gehalten, wobei ich schmerzlich habe lernen müssen, wie gering meine Fähigkeiten waren, bestimmte Namen der Absolventen richtig auszusprechen. Wie auch immer, ich habe aufgrund

dieser Erfahrungskonstellationen lange nicht geglaubt, dass "wissenschaftliche Lehrerbildung" eine gute Sache sei, auch nicht und gerade nicht, wenn sich damit Professionsinteressen verbinden. Eine Schweizer Besonderheit ist auch, dass sich niemand mit solchen Labels zufrieden gibt und keine weiteren Konkretisierungen verlangt. Die "wissenschaftliche Lehrerbildung" ist nicht an sich gut, als Prinzip des Richtigen, sondern nur soweit sie sich praktisch überzeugend gestalten kann. Dafür steht das Wort "Bewährung" und so eine Grundüberzeugung des Pragmatismus. Nur was sich vor den Augen der Bürger bewährt, ist gut, nicht, was abstrakt als richtig behauptet wird. Da man sich ja immer mit seiner Umwelt entwickelt, mein Faible für die amerikanische Philosophie ist in der Schweiz gewachsen und hat sicher auch mit den Erfahrungen der Lehrerbildung zu tun. Sie muss sich entwickeln und dazu braucht sie nicht philosophische Gewissheiten, sondern pragmatische Hypothesen, die verworfen werden, wenn sie sich nicht bewähren. Zudem habe ich lernen können, dass "wissenschaftliche Lehrerbildung" mit dem Aufstieg der amerikanischen Universitäten am Ende des 19. Jahrhunderts zu tun hat und hier nie ein grundsätzliches, ideologisches Problem war (Oelkers, 2002).

Letztlich heisst "wissenschaftliche Ausbildung", dass zur Vorbereitung auf Berufe Forschung eine wichtige Funktion übernimmt, nicht die einzige, aber eine, die sichtbar und wirkungsvoll genutzt wird. Ausgebildet werden aber nicht Forscher, sondern Lehrer, so dass die Kardinalfrage sein wird, wie Forschung überzeugend und nützlich in der Ausbildung verankert werden kann. Letztlich geht es darum, wie wissenschaftlich das Curriculum für die Vorbereitung auf einen praktischen Beruf sein kann oder sein muss. Diese Frage lässt sich umso besser beantworten, je mehr brauchbare Forschung vorliegt. Daher ist der Forschungsrückstand das eigentliche Problem der Lehrerbildung, die bislang keine Berufswissenschaft kennt und schon aus diesem Grunde ein Curriculum anbietet, das nicht oder viel zu wenig an empirische und historische Bildungsforschung angeschlossen ist, ein Problem, wie gesagt, seit Herbart und Beneke.

In Deutschland ist dieses Problem durch Aufteilung zu lösen versucht worden. Aber seit dem Hamburger Gutachten zur Lehrerbildung (Keuffer & Oelkers, 2001) wird zunehmend an einer Verzahnung der beiden Ausbildungsphasen gearbeitet, so dass nicht mehr die erste Hälfte der Ausbildung "wissenschaftlich" und die zweite Hälfte "praktisch" sein kann. Wenn wirklich der Aufbau beruflicher Kompetenz künftiger Lehrpersonen im Mittelpunkt stehen soll, dann müssen ganz andere Verwendungsformen von Forschungswissen gefunden werden. Die Kompetenz von Lehrkräften entsteht nicht einfach im Studium wissenschaftlicher Disziplinen, entsprechend müssen die Disziplinen sich fragen lassen, was genau sie zur Lehrerbildung beitragen. Der Fehler in Deutschland war vermutlich, diese Frage immer offen gelassen zu haben.

Fließt nun aber die Aare gleichwohl in den Rhein? Ursprünglich hatte ich mir als Pointe überlegt, dass nur die Naturgesetze dagegen sprechen, sich das Fließen auch in umgekehrter Richtung vorzustellen. Aber der Punkt ist ja nicht, dass Aare und Thur

in den Rhein fließen, sondern was vorher geschieht. Um das Bild nicht zu sehr zu strapazieren: Die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen hat der Schweizerischen Lehrerbildung innerhalb kurzer Zeit einen Entwicklungsschub eingebracht, der im deutschsprachigen Ausland heute als Vorsprung wahrgenommen wird. Das hat wiederum mit einer Eigenheit der Schweizer Bildungskulturen zu tun, nämlich der des Abwartens und der Wahl des geeigneten eigenen Zeitpunktes. Entgegen vieler Vorhersagen: Die neue Lehrerbildung nutzt die Entwicklungschance, auch in der Hinsicht, dass die Organisation vollständig umgebaut wird. Erst mit der geeigneten Organisation lässt sich über das bleierne Verhältnis von "Theorie" und/oder "Praxis" neu befinden, das in der alten Ausbildung eher ein Schibboleth war als wirklich eine kontrollierbare Erfahrung. Aber die neue Frage ist die der *Wirksamkeit* und nicht wie früher die der freundlichen, aber folgenlosen Übereinstimmung mit Pestalozzi-Zitaten. Es geht nicht länger um pädagogische Gesinnung, sondern um die reale Verwertbarkeit des Gelernten. Der Aufbau beruflicher Kompetenz erfolgt kontrolliert und er ist mit dem Ende der Ausbildung nicht abgeschlossen; allein das verändert die gesamte Organisation. Keine deutsche Lehrerbildungsorganisation verfügt derzeit über entsprechendes Know-How. Mindestens in dieser Hinsicht fließt der Rhein zurück an seine Quelle. Aber es schadet nichts, wenn die Naturgesetze etwas Anderes sagen.

Literatur

- Beneke, F. E.** (1836). *Unsere Universitäten und was Ihnen Noth thut. In Briefen an den Herrn Dr. Diesterweg, als Beitrag zur "Lebensfrage der Civilisation"*. Berlin: Mittler.
- Diesterweg, A.** (1836). Über das Verderben auf den deutschen Universitäten. In A. Diesterweg, *Schriften und Reden in zwei Bänden*, hrsg. u. eingel. v. H. Deiters, Erster Band: *Schriften* (S. 190–273). Berlin: Volk und Wissen Verlag 1950.
- Flitner, W.** (1966). *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart* (4., durchges. Aufl.). Heidelberg: Quelle&Meyer (= Pädagogische Forschungen. Veröffentlichungen des Comenius-Instituts, Band 1).
- Geissler, G.** (1973). *Eingliederung der Lehrerbildung in die Universität. Das Hamburger Beispiel*. Weinheim/Basel: Beltz-Verlag (= Pädagogische Studien, hrsg. v. G. Geissler, Band 24).
- Herbart, J. F.** (1904). *Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge*. Hrsg. v. K. Kehrbach & O. Flügel. Band 12. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Keuffer, J. & Oelkers, J.** (Hrsg.). (2001). *Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung*. Weinheim: Beltz.
- Langfeldt, H.-P.** (2004). *FIEL: Frankfurter interne Evaluation der Lehramtsstudiengänge. Beschreibung der Durchführung sowie Bewertungen und Empfehlungen der Gutachterkommission*. Frankfurt am Main: Universität Frankfurt.
- Oelkers, J.** (2002). Zwischen Profession und Disziplin: Epistemologische und praktische Probleme erziehungswissenschaftlicher Forschung. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (éds.), *Science(s) de l'éducation 19e-20e siècles. Entre champs professionnels et champs disciplinaires. Erziehungswissenschaft(en) 19.–20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin* (S. 283–309). Bern: Peter Lang (= Exploration. Education: histoire et pensée).
- Thiele, G.** (1938). *Geschichte der preussischen Lehrerseminare. Erster Teil: Allgemeine Voraussetzungen zur Geschichte der preussischen Lehrerseminare*. Berlin: Weidmann.

Preisrede von Heinz Wyss

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat einen zweifachen Auftrag, den der Lehre und im Verbund mit ihr den des Forschens (Beck, 2001). Diese zwei Grundaufgaben stehen in einem Verhältnis produktiver Spannung zueinander. Die Erzeugung des Wissens unterscheidet sich von dessen Vermittlung und Nutzung. Das Berufswissen der Lehrpersonen ist operativ wirksames, funktionales verstehens- und handlungsleitendes Wissen; dem wissenschaftlichen Wissen der Forschenden ist es nicht gleichzusetzen.

Studierende, die im Aufbau ihres professionellen Wissens und Könnens Kompetenzen zu entwickeln haben, die sie zur Bewältigung ihrer späteren beruflichen Aufgabe als Lehrerinnen und Lehrer befähigen, sind darauf bedacht, sich im Laufe ihres Studiums als Grundlage ihres wissenschaftsgestützten beruflichen Handelns ein gesichertes praxistaugliches Wissen anzueignen. Desgleichen orientieren sich Novizen im Lehrberuf an Ordnungen, die ihnen Halt versprechen. Sie trachten danach, ihr Verhalten und Tun auf ein stabiles Professionswissen und auf geregelte Handlungsmuster abzustützen. Auf Konstanz und Kontinuität ist auch das Erfahrungswissen angelegt, das sie in ihrer Lehrtätigkeit entwickeln.

Nicht so die wissenschaftliche Forschung über das Lehren und Lernen. Ihr Interesse gilt nicht dem, was Bestand hat. In ihrem Streben nach Erkenntnis, nach Neuorientierung und Veränderung bricht sie vielmehr vorfindliches Wissen auf. Ihr Ziel ist nicht der Gewinn von Handlungssicherheit, sondern die Genese neuen Wissens durch neue Einsichten, die nicht unmittelbar an Handlungszwecke gebunden sind. Die Maxime aller forschenden Tätigkeiten ist die Skepsis. Wer forscht, fragt und stellt in Frage.

Diese Gegenüberstellung zeigt, worüber es nachzudenken gilt. Wie klärt sich das Verhältnis des unterschiedlichen Wissens? Wie löst die Lehrerbildung das Problem der Nichtübereinstimmung seiner Ausrichtung, seines Zwecks und seiner Inhalte? Anders gefragt: Wie findet sie einen Ausweg aus dem Zwiespalt von Lehre und Forschung? Das Thema des Referats stellt eine Lösung in Aussicht: Die Schul-, Unterrichts- und Lehrerbildungsforschung soll zur Forschung werden, die Lehrerinnen und Lehrer bildet. Wie lässt sie sich so gestalten und betreiben, dass sie einerseits neues Wissen generiert und sich an den Standards der wissenschaftlichen Wahrheitssuche messen lässt, andererseits im Berufsfeldbezug zugleich praxisorientiert und somit handlungswirksam ist?

Im Zuge ihrer Neugestaltung schickt sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an, die Forschungsaktivitäten zu nutzen und sie in die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen zu integrieren. Wegleitend ist dabei die Frage nach der Bildungswirksamkeit der Forschungsaktivitäten in der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen (Hügli, 1995;

¹ Referat, gehalten anlässlich der Verleihung des Preises der Aebli Näf Stiftung an der Universität Zürich am 23.03.2004

Moser, 1995), die Frage, ob und wie weit eine berufsfeldbezogene Forschung dazu beitragen kann, die Kluft zwischen Wissen und Handeln zu überwinden. Was hat diese Forschung zu tun mit der Ausbildung der Praktikerinnen und Praktiker des Lehrens und Lernens, die als Fachleute des Unterrichtens ihr berufliches Handeln wohl evaluieren, es kritisch reflektieren und auch verändern, die jedoch nicht zugleich Forschende sind und es nicht sein können?

Die Erfahrung lehrt, dass in akademischer Forschung erzeugtes Wissen die Tendenz hat, "träges" und somit unwirksames Wissen zu bleiben, und es ist nicht zu übersehen, dass das Berufswissen der Lehrpersonen dazu neigt, sich zu verfestigen. Beides ist unerwünscht, das zweite der Professionalisierung des Lehrberufes besonders hinderlich. Wie lässt es sich vermeiden, dass die Studierenden ihren schulbiographischen Erfahrungen und den auf sie abgestützten subjektiven Alltagstheorien verhaftet bleiben? Wie entgehen wir der Gefahr, dass sich diese unerwünschte Entwicklung in der schulpraktischen Ausbildung verstärkt, und desgleichen jener anderen, dass die Lehramtskandidatinnen und -kandidaten die Routinen ihrer Praxisanleiterinnen und -anleiter distanzlos übernehmen und nachvollziehen? Wenn sich die Denk- und Handlungsweisen, die sie sich in den Praktika aneignen, mit den durch die eigene Lernbiographie vorgegebenen Verhaltensmustern und den auf Alltagserfahrungen abgestützten subjektiven Theorien verbinden, neigen die auf dieses Wissen und Können bezogenen Handlungsschemata sogar dazu, sich zu dogmatisieren. Diesem "So macht man's" wirkt einzig das reflexive Infragestellen der eigenen Einstellungen und des eigenen Handlungsrepertoires entgegen. Vonnöten ist eine Distanz schaffende, erhärtete Muster aufbrechende Analyse des Denkens und Tuns. Die Voraussetzung dazu schafft die Forschung. Sie warnt vor den Fallen der Vertrautheit und widersetzt sich der Automatisierung des unterrichtlichen Handelns, dem Schwund der Reflexion und dem Verharren in erstarrten Denk- und Verhaltensweisen. Bildend ist Forschung dann, wenn ihr methodologisches Vorgehen und ihre Ergebnisse in die wissenschaftsbezogene Lehre eingehen. Dies gibt Gewähr, dass die Inhalte der Aus- und Weiterbildung dem aktuellen Stand der wissenschaftlichen Erkenntnis entsprechen, und es schafft die Voraussetzung zur kritischen Beurteilung und Erneuerung der Praxis.

Bildende Forschung verfolgt folgende Ziele:

- Sie macht das Wissen und Handeln zugänglich für Veränderungen, indem sie die Lehrerinnen- und Lehrerbildung selber zum Gegenstand des Forschens macht. Sie schafft einen fördernden dialektischen Bezug zu dem an der Ausbildungsinstitution gelehrt und zu lernendem Wissen, indem sie an dieses Wissen kritische Fragen stellt und ihm neue Erkenntnisse erschließt. Dadurch öffnet sie den Lehrenden ebenso wie den Lernenden den Zugang zu dem sich stetig entwickelnden und erneuernden Wissen.
- Sie bricht eingeschlossene Gewohnheiten und erhärtete Muster auf. Zusätzlich zum forschenden Lernen trägt eine sinnvolle Partizipation an empirischen Forschungs-

aktivitäten (Hügli, 1995; Moser, 1995; Altrichter & Posch, 1994) dazu bei, dass die Praktiker und Praktikerinnen des Lehrens und Lernens ihre Einstellungen und ihr eingespieltes berufliches Handeln in Frage stellen und reflektieren. Sie lernen, die eigene Praxis mit "fremdem Blick" zu beobachten und sie theoriegestützt, methodisch kontrolliert zu beurteilen (Herzog, 1995; Herrmann & Hertrampf, 2000; Herzog & v.Felten, 2001). Das fordert die Studierenden und die Dozentinnen und Dozenten heraus und bewahrt sie vor dem Verharren in nicht hinterfragten Routinen.

- Durch den Einblick in Forschungsprojekte der Dozierenden und durch ihre gezielte, wenn auch beschränkte Mitwirkung schulen die Studierenden die Fähigkeit zur Unterscheidung von Meinungen und Fakten und lernen, ihr professionelles Handeln vor einem wissenschaftlichen Bezugshorizont auf seine Richtigkeit überprüfen.
- Das angeleitete, forschungsorientierte Explorieren von Phänomenen und Sachverhalten erschliesst ihnen Einblicke in wissenschaftliche Vorgehensweisen, in die Forschungsmethodologie und in Forschungsdesigns. Das lässt sie den wissenschaftlichen Diskurs besser verstehen.
- In der Lehrerbildung sind Forschungsprojekte meist interdisziplinär angelegt. Sie vernetzen die einzelnen Lernbereiche und veranlassen im fächerübergreifenden Problemlöseverfahren Lehrende und Lernende zur Zusammenarbeit.
- Im Prozess dieses forschungsgestützten Um-, Neu- und Weiterlernens verbinden sich Grundausbildung und Weiterbildung zum Lernen "über die Lebenszeit".

Möglich geworden ist der Einbezug der Forschung in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung erst durch deren Anhebung auf die Hochschulstufe. Dank ihrer Akademisierung sehen sich die Ausbildung der schweizerischen Lehrerschaft und ihre Weiterbildung nach langer Zeit des Abseitsstehens endlich in den europäischen Kontext und somit in den supranationalen Bildungsdiskurs mit einbezogen. Im Hinblick auf die künftige Partizipation der Schweiz stellt sich freilich nicht allein die Frage, welche Impulse von Europa ausgehen und was sie bei uns bewirken können, sondern ebenso jene andere, was die schweizerische Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den internationalen Entwicklungsprozess einbringen kann.

Wenn es – wie das Thema vorgibt – darum geht, unsere Lehrerbildung mit derjenigen Deutschlands zu vergleichen, ist darauf hinzuweisen, dass es in der hiesigen grundständigen Ausbildung der Lehrpersonen in ihrer einstigen seminaristischen Struktur (Oser & Oelkers, Hrsg., 2001) stets ein Anliegen war, die einzelnen Lernfelder zusammenzuführen, ausgehend von der Einsicht, dass nicht partikulares Einzelwissen, sondern nur ein konsistentes Wissen, das professionelle Lehrerhandeln nachhaltig zu lenken vermag. Diese Integration der fachlichen, bildungstheoretischen und berufspraktischen Studien haben wir der Lehrerausbildung Deutschlands (Terhart, 2000) voraus. Diese weiss sich namentlich in ihrem universitären Teil immer noch den je spezialisierten disziplinären Studieninhalten verpflichtet. In der einphasigen schweizerischen Lehrerbildung lässt sich die Verknüpfung der Lehre mit der einzuübenden Praxis leichter bewerkstelligen, als dies zufolge der institutionellen Trennung der Ausbildungsteile in

Deutschland der Fall ist. Berufsfeldkontakte und Erkundungspraktika sind in die erste Phase der deutschen Lehrerbildung nur lose eingebunden, während an unseren Ausbildungsinstitutionen Theorie und pädagogische Praxis stringent aufeinander bezogen sind. Dabei führt der Weg im graduellen Auf- und Ausbau der Praktika nicht eingleisig vom Wissen zum Handeln. Die Erfahrung lehrt, dass der Transfer des erworbenen Wissens ins Handeln keine nachhaltigen Verhaltensänderungen bewirkt. Nötig ist eine den Studienplan steuernde, systematische Verzahnung der berufsfeldbezogenen Theorie mit einer theoriebewussten, kritisch reflektierten Praxis (Müller, 1975; Radtke, 1996).

Das Verständnis der Praktikerinnen und Praktiker für die Forschung und die Chancen der Umsetzung von Forschungsbefunden im Berufsfeld lässt sich dadurch verbessern, dass sich die Studierenden auf Grund ihres fachspezifischen und didaktisch-pädagogischen Wissens, das sie sich im Ausbildungsverlauf in konstruktivistischem Lernen angeeignet haben oder das ihnen durch Instruktion vermittelt worden ist, in begrenztem Rahmen an Projekten der empirischen Unterrichts- und Schulforschung beteiligen. Im angeleiteten forschungsorientierten Explorieren von Phänomenen und Sachverhalten erschliessen sie sich Einblicke in wissenschaftliche Vorgehensweisen. Auf dem Weg über das forschende Lernen führt sie dies in Forschungsdesigns ein und sie lernen dabei ihre eigene Praxis mit dem "fremden Blick" zu beobachten und sie theoriegestützt, forschend, methodisch kontrolliert zu evaluieren.

Die Weiterentwicklung des individuellen beruflichen Handelns lässt sich in reziproker Bezugnahme von Lehre und Praxis durch ein fachspezifisch-pädagogisches Coaching (Staub, 2001; Eggenberger & Staub, 200) stützen. Die Institutionen der Aus- und Weiterbildung haben dafür besorgt zu sein, dass die Studierenden und die im Schuldienst stehenden Lehrpersonen die handlungsrelevanten Forschungsergebnisse rezipieren und in ihrer Praxis umsetzen. Es kann dies nicht die Aufgabe der einzelnen Lehrpersonen sein und ihrem freien Ermessen anheim gestellt bleiben. Am wirkungsvollsten lassen sich Änderungen ihres professionellen Verhaltens und die Erweiterung ihres didaktischen Repertoires mittels eines systematischen Trainings einleiten. Wie effektiv dies sein kann, zeigt die Einübung der Erweiterten Lehr- und Lernformen ELF in Weiterbildungskursen. Ein Forschungsprojekt des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich belegt, dass dies u.a. den Mathematikunterricht nachhaltig verändert hat (Pauli, Reusser, Waldis & Grob, 2003).

Zu überwinden ist die Meinung der Theoretiker, dass die Forschung ihren Wert in sich trägt und sich über die Niederung der Praxis zu erheben hat, und ebenso diejenige mancher Praktiker, dass man Forschung nicht verstehen könne und dass sie der Praxis ohnehin nichts bringe. Sollen Forschungsbefunde Eingang finden in die Praxis des Lehrens und Lernens, sind sie freilich in einer Sprache zu vermitteln, die verstanden wird. Forschungsergebnisse müssen zu "feldtauglichen Werkzeugen" ausformuliert, d.h. situationsspezifisch adaptiert, konkretisiert und nötigenfalls vereinfacht übermittelt werden. Genau dies ist es, was Hans Aebli mit seiner "Psychologischen Didaktik" (Aebli,

1963) initiiert und in seinen " (Zwölf) Grundformen des Lehrens" (Aebli, 1983/2001) resp. den "Grundlagen des Lehrens" (Aebli, 1987) geleistet hat. Vorher schon haben die von ihm im Anschluss an den Expertenbericht "Lehrerbildung von morgen" publizierten Sammelreferate (Aebli, Hrsg., 1975) zu klären versucht, aus welchen Quellen sich produktives erziehungswissenschaftliches Wissen nährt und was es als Theorie für Handelnde leistet.

Wenn hinfert die Schweiz das Ihre zur Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Europa beitragen kann, wird sie es auf Grund ihres lernpsychologisch begründeten Verständnisses des didaktischen Handelns (Aebli, 1963, 1983, 1987) tun. Dieses unterscheidet sich grundlegend von der akademischen Diskussion didaktischer Modelle, wie sie, abgehoben von der Praxis, an deutschen Universitäten geführt wird. Das besagt freilich nicht, dass wir diese Modelle hierzulande nicht zur Kenntnis genommen und mit den Studierenden eingehend diskutiert hätten, so u.a. die kritisch-konstruktive Didaktik eines Wolfgang Klafki oder die lerntheoretische Didaktik eines Wolfgang Schulz. Im Unterschied zum deutschen Diskurs geschieht dies in unserer Lehrerbildung freilich nie ohne Bezug zur Praxis. Dies ist nicht zuletzt dadurch bedingt, dass unsere Didaktikerinnen und Didaktiker aus der Praxis hervorgegangen sind und über Unterrichtserfahrungen auf der jeweiligen Zielstufe verfügen. Anders in Deutschland. Dort haben sie ihre Wurzeln, soweit es die Fachdidaktiken betrifft, in den Fachwissenschaften. Mag es sein, dass man aus deutscher Sicht unsere handlungsorientierte Didaktik als allzu "handwerklich" beurteilt? Wenn ja, ist dies ein Missverständnis, das zu klären wäre.

Und da ist ein anderes, das für die schweizerische Lehrerinnen- und Lehrerbildung merkmalshaft ist. In ihrer tradierten Struktur hat die Allgemeine Didaktik als "Dreh-scheibe" zwischen den erziehungswissenschaftlichen, den fachdidaktischen und den berufspraktischen Ausbildungssegmenten stets einen grossen Raum beansprucht und eine gewichtige Stellung eingenommen. Was die Didaktik lehrt, das setzt sich in enger Abstimmung zur Theorie in den Praktika um. Die Theorie entwirft Modelle und Systeme, die in der Praxis konkretisiert und beurteilt werden. Umgekehrt exploriert die Praxis die Schulwirklichkeit, erhebt Probleme und stellt Fragen, die in der didaktischen und pädagogischen Theorie zu klären und zu beantworten sind. Auf diese Weise verknüpfen sich in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung fallbezogene und begriffsbildende Lehr- und Lernprozesse.

Schliesslich ist zu bemerken, dass die schweizerischen Lehrpersonen und ihre Ausbilderinnen und Ausbilder stets flexibel und undogmatisch mit Reformanliegen umgegangen sind, weniger darauf bedacht, im Reformdiskurs auf bestimmten bildungstheoretischen Positionen zu verharren. Persönlichkeiten wie Martin Wagenschein, Hartmut von Hentig oder Horst Rumpf und Christoph Berg haben diese Offenheit der Schweizer Lehrpersonen geschätzt und darum immer wieder den Weg zu uns gefunden. Der Umstand, dass die Lehrerbildungsforschung in der Schweiz nicht Forschung *über* einen

Sachverhalt bleibt, sondern sich stets als Forschung *für* Handelnde verstanden hat, hat den schweizerischen Reformpragmatismus gestützt.

Was also kann die schweizerische Lehrerbildung zur Optimierung der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte im europäischen Kontext beitragen? Ich meine, es ist die erwähnte Verzahnung der theoretischen Studien mit den kritisch reflektierten schulpraktischen Aktivitäten; es ist die enge Verknüpfung des fundierten professionellen Begriffs- und Zusammenhangswissens mit dem unterrichtspraktischen Handeln. Das sind Ansätze gegenseitiger Annäherung von Forschung und Lehre, mit dem zweifachen Ziel, dass die Lehre in ihrem Forschungsbezug dem aktuellen Stand der Erkenntnis entspricht (Aebli, In: Müller, Hrsg., 1975) und die Forschung aus ihrem Abseits heraustritt und als Lehrerbildungsforschung zur Forschung wird, die Lehrerinnen und Lehrer bildet.

Literatur

- Aebli, H.** (1963). *Psychologische Didaktik. Didaktische Auswertung der Psychologie von Jean Piaget* (6. Aufl. 1976). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aebli, H.** (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Sammelreferate zum aktuellen Forschungsstand der Erziehungswissenschaften und ihrer Anwendungen* (Bände.1 bis 5). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aebli, H.** (1983). *Zwölf Grundformen des Lehrens* (11. Aufl. 2001). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aebli, H.** (1987). *Grundlagen des Lehrens*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Altrichter, H. & Posch, P.** (1994). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Aktionsforschung*. München: Profil.
- Beck, E.** (2001). Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1 (1), 2001, 23–28.
- Eggenberger, K., & Staub, F. C.** (2001). Gesichtspunkte und Strategien zur Gestaltung von Unterrichtsnachbesprechungen: Eine Fallstudie. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), 199–216.
- Herrmann, U. & Hertramph, H.** (2000). Zufallsroutinen oder reflektierte Praxis? Herkömmliche Wege in den Berufseinstieg von Lehrern und notwendige Alternativen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2), 172–191.
- Herzog, W.** (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (2), 253–273.
- Herzog, W. & von Felten, R.** (2001). Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (1), 17–28.
- Hügli, A.** (1995). Der Praktiker als Forscher und die Praxis der Forschung. Nachgedanken zu dem Forschungsseminar zum "Practicien chercheur" vom 10./11.11.94. *Schweizer Schule*, 1, 3–10.
- Moser, H.** (1995). "Forschende Lehrer" – eine realistische Handlungsperspektive? *Schweizer Schule*, 5, 29–35.
- Müller, F. et al.** (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Hitzkirch: Comenius.
- Oser, F. & Oelkers, J.** (Hrsg.). (2001). Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Zürich: Rüegger.
- Radtke, F.-O.** (1996). *Wissen und Können – Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung*. Opladen: Leske+Budrich.
- Pauli, C., Reusser, K., Waldis, M. & Grob, U.** (2003). "Erweiterte Lehr- und Lernformen" im Mathematikunterricht der Deutschschweiz. *Unterrichtswissenschaft*, 31 (4), 291–320.

Forum

- Reusser, K. & Pauli, C.** (2003). *Mathematikunterricht in der Schweiz und in weiteren sechs Ländern Bericht über die Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Video-Unterrichtsstudie*. Zürich: Universität Zürich, Pädagogisches Institut.
- Rumpf, H. & Kranich, E.-M.** (2000). *Welche Art von Wissen brauchen Lehrer?* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Staub, F. C.** (2001). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Förderung von Unterrichtsexpertise durch Unterrichtsentwicklung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), 175–198.
- Terhart, E.** (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.