

Das Curriculum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung - ein vernachlässigtes Thema

Kurt Reusser und Helmut Messner

Welche inhaltliche Bildung brauchen Lehrpersonen? Mit dieser scheinbar einfachen Frage verbinden sich grundsätzliche Ausbildungsprobleme einer Profession, die sich curricular zwischen Wissenschaftsdisziplinen und den Praxis-Anforderungen eines komplexen gesellschaftlichen Berufsfeldes situiert. Nachdem die strukturelle Reform der schweizerischen Lehrerbildung zumindest vorläufig abgeschlossen ist, gilt es, die curriculare Seite damit in Passung zu bringen. Keine leichte Sache, zumal - wie die Studie von Oser und Oelkers (2001) belegt - unklare Zielsetzungen und inhaltliche Beliebigkeit das Curriculum vor allem der Erziehungswissenschaften beherrschen. Der vorliegende Einführungsbeitrag beleuchtet grundsätzliche Problemfelder und aktuelle Fragen sowohl der fachwissenschaftlich-fachlichen als auch der fachdidaktischen und der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung von Lehrpersonen. Dies vor dem Hintergrund der anhaltenden Diskussion um eine verbesserte Professionalisierung von Lehrpersonen einerseits und der vielfach beklagten Kluft zwischen wissenschaftlicher Ausbildung und beruflicher Handlungsfähigkeit andererseits.

Zur Einführung

Nach der Strukturdebatte in der schweizerischen Lehrerbildung ist die Frage der Inhalte und des Curriculums derzeit von grosser Aktualität. Neue Strukturen sind nicht Selbstzweck, sondern bilden den Rahmen für erneuerte inhaltliche Programme und Studiengänge. In vielen Kantonen ist man dabei, neue Studiengänge zu konzipieren und Rahmenlehrpläne dafür zu entwerfen. Dies erfordert Antworten auf die Frage, *was* denn angehende Lehrpersonen im Hinblick auf ihre künftige Berufstätigkeit eigentlich lernen sollen, und welches der Beitrag der Wissenschaften zu einer soliden und qualifizierten Lehreraufgabe ist.

Seit dem Bericht der Kommission "Lehrerbildung von morgen" (LEMO; Müller et al., 1975) und den Reformimpulsen, die durch diesen EDK-Bericht ausgelöst wurden (Aregger, Lattmann & Trier, 1978; Criblez, in diesem Heft; Reusser, 1985; Wyss, 1977a, b), ist in der Schweiz auf nationaler Ebene nicht mehr systematisch über die Inhalte der Lehrerbildung nachgedacht worden. Der LEMO-Bericht postulierte für die erziehungswissenschaftliche Ausbildung einerseits eine systematische Einführung in die berufsspezifischen Fächer (Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Allgemeine Didaktik, Fachdidaktiken, Schultheorie) und andererseits die Etablierung von sogenannten Anwendungsbereichen (z.B. Disziplin, Schulleistung, Elternarbeit), die problemorientiert und interdisziplinär bearbeitet werden sollten. Im Sinne eines berufswissenschaftlichen Kerncurriculums wurden für die einzelnen Fächer Modellpläne entwickelt und diesen definierte Stundendotationen zugeordnet. Für die Anwendungsbereiche wurden von Experten verfasste "Sammelreferate zum aktuellen Forschungsstand in den Erziehungswissenschaften und ihrer Anwendungen" in Auftrag gegeben und von Hans Aebli als 5-bändige Reihe zeitgleich mit dem Kommissionsbericht herausgegeben (Aebli, 1975).

In völligem Gegensatz zu den präzisen Empfehlungen des damaligen Berichtes, die in mehreren Kantonen durchaus umgesetzt wurden und insgesamt eine beachtliche Wirkung auf der inhaltlichen Seite der Lehrerbildung entfalteten¹, enthalten die kürzlich in Kraft gesetzten Reglemente der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) zur Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der verschiedenen Schulstufen kaum konkrete Anhaltspunkte für die Auswahl und Bestimmung von Ausbildungsinhalten. Sie legen für die Sekundarstufe I lediglich die quantitativen Minimalanteile der verschiedenen Ausbildungsbereiche der Lehrerbildung - fachlich-fachwissenschaftliche, fachdidaktische, erziehungswissenschaftliche und berufspraktische Ausbildung - fest. Inhaltliche Vorgaben fehlen, abgesehen vom Hinweis, dass in der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung auch Aspekte der Sonderpädagogik und der interkulturellen Pädagogik zu berücksichtigen seien. Für die Vorschule sowie die Primarstufe wird lediglich ein Praxisanteil von 20-30% festgelegt.

Der kürzlich erschienene Bericht von Oser & Oelkers (2001) zur "Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme" hat die Diskussion um die Inhalte und Ziele der Lehrerbildung neu belebt. Die Studie belegt, dass die Angebote insbesondere in den berufsspezifischen Fächern (Pädagogik, Psychologie, Didaktik) weitgehend institutions- bzw. personenabhängig sind und deshalb relativ beliebig erscheinen. Da dies auch andernorts der Fall zu sein scheint, steht nicht nur in der Schweiz die Frage im Raum, wie sich das notwendige Ausbildungswissen für Lehrpersonen bestimmen lässt?² Im Gegensatz zu andern akademischen Berufen (Jurist, Arzt, Ingenieur) ist in der Pädagogik und der mit ihr verbundenen Lehrerbildung das Professionswissen deutlich weniger gesichert und explizit definiert, u.a. weil Erziehung und Bildung auch als Lebenstätigkeiten des Alltags gelten, die auch ohne spezifisches Fachwissen vollzogen werden können. Die Ausbildungserwartungen und professionellen Standards sind deshalb vage, effektive Kontrollen fehlen (vgl. Oelkers, 2000). In einer Situation, in der das Curriculum einer gehobenen berufswissenschaftlichen Ausbildung zur persönlichen Konstruktion jedes einzelnen Dozenten wird, ist fraglich, ob die mit einer solchen Ausbildung gemeinhin verknüpften Ansprüche eingelöst werden.

Ein Grundproblem jeder Lehrerbildung ist, dass das *Lehrerwissen* und das wissensbasierte professionelle Handeln eine sehr komplizierte Struktur aufweisen. Wie die Forschung zur beruflichen Entwicklung und zum Wissens- und Expertiserwerb von Lehrpersonen gezeigt hat (Shulman, 1986 und die Folgen; vgl. Messner & Reusser, 2000a, b), stellt die Wissensbasis von Experten-Lehrpersonen ein mehr-

¹ Der LEMO-Bericht hat nicht nur inhaltliche, sondern auch strukturelle Akzente gesetzt, indem er - gleichgewichtig und gleichwertig zur seminaristischen Ausbildung - auch eine Lehrerbildung auf der Tertiärstufe vorgeschlagen hat. Durchgesetzt hat sich die Empfehlung jedoch erst mit den jüngsten Reformen. Inhaltlich hat der Bericht zur Einführung und allmählichen Stärkung der Fachdidaktiken in der Lehrerbildung geführt. Durch seine ausformulierten Ansprüche an die Inhalte einer professionell zu gestaltenden Lehrerberufsbildung hat er auch zu einem erweiterten Verständnis der pädagogisch-didaktischen Fächer beigetragen, ebenso zu deren pensenmässigem Ausbau.

² Vgl. die Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft vom Juli 2001.

schichtiges *Amalgam unterschiedlichster Wissensformen* dar. Am Ausgangspunkt eines langjährigen Expertisebildungsprozesses stehen dabei die Anforderungen des Berufsfeldes. Diese finden ihre Entsprechung in berufsbezogenen Standards, d.h. in berufsrelevanten Fähigkeiten oder Kompetenzen, welche theoretisch fundiert, empirisch erprobt und in Ausbildungen qualitativ abgesichert sein sollen.

Nun ist explizites theoretisches Fachwissen, so wie es in akademisch-schulischen Institutionen unter Bezugnahme auf die Fach- und Erziehungswissenschaft(en) vermittelt wird, in der Regel ein Wissen, das nicht unmittelbar handlungswirksam wird. Lehrpersonen benötigen darüber hinaus weitere - auch mehr implizite, dem unmittelbaren Können nähere - Wissensformen (darunter prozedurales, strategisches, metakognitives, narratives Wissen), um im Beruf handlungsfähig zu werden. Erst eine durch reflexive und situierte berufliche Eigenerfahrung geförderte Integration unterschiedlicher Wissensformen sichert die angestrebte Professionalität erfolgreicher Lehrpersonen. Durch welche wissenschaftlich fundierten und berufsbezogenen Inhalte und Wissensformen lässt sich ein solcher Aufbauprozess in der Grundausbildung wirkungsvoll initiieren? In der klassischen Form einer "klinisch" orientierten seminaristischen Ausbildung zeigten "Meisterlehrer" (durch Musterlektionen, Präparationsvorlagen, Praktikumsbesprechungen und weitere Handlungshilfen in Lehrpraktika), wie unterrichtliche und erzieherische Aufgaben im konkreten Berufsalltag gelöst werden können.³ Dies vermittelte den Studierenden Handlungssicherheit und förderte die Tradierung einer bestimmten Unterrichtskultur - stand jedoch nicht selten im Gegensatz zu Reformimpulsen bzw. zur aktuellen Lehr-Lernforschung oder zur allgemeinen schulischen Entwicklungsdynamik. Demgegenüber betont die tertiarisierte Lehrerbildung die Bedeutung einer reflexiven Grundhaltung und verspricht sich von einer Kultivierung von Problemlöse- und Urteilsfähigkeit als Basismerkmalen der Professionalität die Fähigkeit zu einem flexibleren Reagieren auf den raschen Wandel der Anforderungen des Berufsfeldes sowie eine Stärkung der eigenen beruflichen Identität und die Fähigkeit zum lebenslangen Weiterlernen.

Problemfelder der fachwissenschaftlich-fachlichen Ausbildung

Das Verfügen über solides Fachwissen und Können gehört unbestritten zum A und O jeder qualifizierten Lehreraufgabe. Die Umsetzung dieser Forderung variiert je nach Schulstufe und ist eng mit institutionellen und disziplinären strukturellen Fragen verknüpft. Während unbestritten ist, dass künftige Gymnasiallehrer ein disziplinäres Fachstudium an einer Universität absolviert haben müssen, besteht - auch international - kaum Einigkeit darüber, welche und wie viel Fachlichkeit für die Lehrtätigkeit in der Volksschule angemessen und an welchen Institutionen diese zu erwerben sei.

³ Selbstverständlich wurden diese klassischen Formen vielerorts durchbrochen und seminaristische Konzepte durch einen Akademisierungsanspruch ergänzt, dies u.a. durch die Absolventen der von Hans Aebli 1970 initiierten 'Seminarlehrerausbildung' an der Universität Bern.

Institutionell bedingte Probleme sowie Breite und Niveau der fachlichen Ausbildung

Soll die fachdisziplinäre Ausbildung an Universitäten oder in spezifischen Lehrerbildungsinstitutionen erfolgen? Diese Frage richtet sich, so eine verbreitete Meinung, nur auf die fachliche Ausbildung von Lehrpersonen für die Sekundarstufe I und II. Das Problem ist jedoch für die Ausbildung der Lehrpersonen *aller Stufen* von grundsätzlicher Bedeutung, unterstellt man den Anspruch, dass auch Grundschullehrer über mehr als ein Endverbraucherwissen des zu vermittelnden Stoffes verfügen müssen. Fachdisziplinäre Studien unterschiedlichen Typs und Umfangs stellen das unentbehrliche Fundament jeglicher Lehrerbildung und eine unerlässliche Bedingung für einen inhaltlich hochwertigen Unterricht auf jeder Zielstufe dar. Lehrpersonen sind nicht - neutral - Fachleute für Lernen, sondern solche für das *Lernen in spezifischen Inhalts- und Fachbereichen*. International gesehen umfasst Lehrerbildung auf Hochschulebene deshalb immer mehr oder weniger substanzielle fachdisziplinäre Anteile. Das heisst, dass sich die Wissenskonstruktion in der Lehrerbildung in der einen oder andern Weise auf die Struktur und die Perspektiven wissenschaftlicher Disziplinen bzw. auf den Kontext von Wissenschaft auszurichten hat. Die von der Deutschen Kultusministerkonferenz eingesetzte Kommission 'Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland' nennt drei Dimensionen von Wissenschaft, an denen sich auch die Lehramts-Ausbildungen orientieren sollen (Terhart, 2000, S. 100 f.):

- Tradition der Disziplinen und Konstitution theoretischer Probleme;
- Struktur des Wissens bzw. der Inhalte und Funktionen von Theorien, Leitbegriffen und Perspektiven der Forschung;
- Logik der Forschung und Leistung der Methode im Prozess der Prüfung und Erzeugung neuen Wissens.

Grundsätzlich soll jede Lehrperson in den Fächern, die sie unterrichtet, mit den disziplinären Denk- und Arbeitsweisen vertraut sein und über ein fachbezogenes Wissen, das in Breite und Tiefe deutlich über den Horizont des später zu vermittelnden Unterrichtsstoffes hinaus geht, verfügen.

Nun sind Hochschulen, vor allem Universitäten, ihrer Aufgabe und ihrem Selbstverständnis entsprechend primär darauf ausgerichtet, neues disziplinäres Wissen durch Forschung zu generieren und auch Qualifikationen für die disziplinäre Forschungstätigkeit aufzubauen. Die fachlich-fachwissenschaftliche Ausbildung von Lehrpersonen an Hochschulen und Universitäten wird deshalb für die Lehrerbildung häufig als dysfunktional beurteilt, weil diese disziplinären Studien nicht auf das spätere Arbeitsfeld 'Schule' ausgerichtet sind. Die Inhalte, wie sie im Rahmen einer universitären Ausbildung gelehrt werden, sind oft weit von dem entfernt, was die angehenden Lehrkräfte später auf der Zielstufe unterrichten müssen (vgl. Wieland, in diesem Heft). Lehrpersonen brauchen eine andere Art fachlich-fachwissenschaftlicher Ausbildung als Personen, die in der Forschung tätig werden wollen (vgl. Müller, Steinbring & Wittmann, 2001). Dies gilt in besonderem Masse für die wissenschaftlichen Fächer, vielleicht weniger ausgeprägt für die gestalterisch-musischen und sportlichen Fächer, die traditionsgemäss stärker mit dem Praxisfeld

Lehrerbildung verbunden sind. Indessen ist auch eine kunsthistorische oder musikwissenschaftliche Ausbildung keine hinreichende fachliche Qualifikation für die eigene Lehrtätigkeit. Das disziplinär geprägte wissenschaftliche Studium an der Universität deckt in der Regel weder den inhaltlichen Kanon in der Sekundarstufe I und II ab (u.a. deshalb, weil die zunehmende Spezialisierung der Wissenschaft auch zu inhaltlichen Einengungen führt), noch wird es den Zielen und Inhalten des schulischen Unterrichts gerecht. So zielt beispielsweise das Mathematikstudium auf die theoretische Fundierung mathematischer Begriffe und Verfahren, die Schulmathematik dagegen bezweckt die Entwicklung mathematischen Denkens mit Hilfe mathematischer Symbole und Begriffe. Ausserdem entspricht die Art und Weise des Studiums dieser Fächer an der Universität in vielen Fällen nicht der Aneignung dieser Fächer durch die Schüler und prägt mittelbar die spätere Unterrichtstätigkeit in oft ungünstiger Weise.

Die einseitig universitär ausgerichtete Fachausbildung vernachlässigt zudem oft den für Lehrpersonen wichtigen vernetzenden Blick in die Breite verbunden mit einer interdisziplinären Betrachtungsweise. Fachliche Mehrperspektivität ist jedoch eine wichtige Voraussetzung für den fächerübergreifenden und interdisziplinär angelegten Unterricht in verschiedenen Bildungsbereichen der Schule.

Aus den genannten Gründen besteht in der Schweiz die Tendenz, die fachlich-fachwissenschaftliche Ausbildung für die Primarstufe weitgehend und für die Sekundarstufe I zumindest teilweise an den Pädagogischen Hochschulen anzusiedeln. Die fachlich-fachwissenschaftliche Ausbildung für die Sekundarstufe II erfolgt demgegenüber weiterhin an den Universitäten, weil sich der Bildungsauftrag der Gymnasien stärker als derjenige der Volksschule an der disziplinären Propädeutik orientiert.

Eine mögliche Form des fachwissenschaftlichen Studiums an Pädagogischen Hochschulen ist das Konzept der 'disziplinären Vertiefung', wie sie in der Sekundar- und Reallehrer-Ausbildung am Didaktikum in Aarau (neu ein Teil der Aargauer Fachhochschule) praktiziert wird (vgl. Heitzmann, in diesem Heft). Die disziplinären Vertiefungsstudien bilden jedoch nicht notwendigerweise die disziplinäre Fachsystematik ab, wie sie an den Universitäten gelehrt wird. Im Zentrum steht vielmehr das fachgebundene methodische Vorgehen der Wissenserzeugung und Wissensprüfung an exemplarischen Themen. Das fachgebundene Denken und Arbeiten kann auch an relativ elementaren, schulnahen Inhalten eingeführt und gepflegt werden, ohne damit bereits fachdidaktische Ziele zu verfolgen. Müller, Steinbring und Wittmann (2001) fordern, um "die Dysfunktionalität des fachwissenschaftlichen Studiums zu überwinden", beispielsweise für die mathematische Ausbildung von Lehrerstudierenden elementar-mathematische Fachstudien, um den wissenschaftlichen Hintergrund des Unterrichts zu entwickeln und der fachdidaktischen Ausbildung gezielt zuzuarbeiten. In anderen Zusammenhängen ist die Rede von curricularen oder lehrplanorientierten Studien, die sich von fachwissenschaftlichen Studien in der inhaltlichen Akzentuierung unterscheiden (vgl. Sieber, in diesem Heft). Wegen der Tendenz zu Fragmentierung und Spezialisierung vieler disziplinärer Studien an Universitäten und Hochschulen werden für die fachliche Ausbildung von

Lehrpersonen der Primarstufe und der Sekundarstufe I in der Regel ergänzende lehrplanbezogene Fachstudien und Übungen vorgeschrieben.

Schulisches Lernen ist auf der Primar- und der Sekundarstufe I oft fachübergreifendes Lernen an lebensnahen Themen und Problemstellungen. Wenn Lehrpersonen auf diese Aufgabe vorbereitet sein sollen, müssen sie bereits in der Grundausbildung Erfahrungen in der Bearbeitung von Problemen sammeln, die nicht einfach einem bestimmten Fach oder einer wissenschaftlichen Disziplin zugeordnet werden können und ein Überschreiten der Fächergrenzen erfordern. Universitäre Studiengänge mit ihrer Orientierung an der Systematik von Disziplinen tun sich in der Regel schwer mit der Förderung solcher Orientierungen. Zu sehr fürchten sie sich vor Identitätsverlust, wenn sie sich auf curriculare Mischungen einlassen. Zudem ist es in vielen Disziplinen verpönt, 'über den Hag zu grasen', eine (Un)Tugend, die für Lehrpersonen überlebenswichtig ist (Sitta, 1998).

Schulfächer und Disziplinen - zwei unterschiedliche Konstruktionen

Schulfächer und akademische Disziplinen bzw. Künste haben unterschiedliche sozialhistorische Wurzeln und Funktionen und folgen deshalb unterschiedlichen Entwicklungslogiken.

Schulisches Lernen ist seit dem Altertum mit der Konstitution von Fächern verbunden, die das jeweilige gesellschaftlich und politisch abgeseignete Bildungsverständnis einer Epoche spiegeln (Künzli, 1999; Tenorth, 1999). Der Kanon der Schulfächer als Folge historischer Lehrplanentscheidungen repräsentiert die jeweilige Auffassung des kulturell Anerkannten und Wertvollen sowie des sozial und ökonomisch Notwendigen. Schulfächer sind deshalb auch als "soziale Substrate" (Huber, 2001) zu verstehen und bilden über Lehrpläne und Curricula den verbindlichen institutionellen Handlungsrahmen für die Organisation des Unterrichts. Mit Tenorth (1999, S. 192; zit. nach Huber, 2001, S. 310): "Fächer bündeln Ziele, Voraussetzungen und Realisierungsmöglichkeiten pädagogischer Arbeit in der Schule in komplexer Weise zu einer institutionell abgesicherten Einheit von Lehrplan und Schularbeit." Insbesondere gliedern Schulfächer die Bildungsinhalte und Ziele unter Gesichtspunkten lebensweltlicher Brauchbarkeit und gesellschaftlicher Bedeutung, die je nach historisch-sozialem Kontext variieren. So tauchen in den Lehrplänen der Schule immer wieder neue Fächer auf, alte verschwinden oder werden zu neuen Lernbereichen verbunden. Neuere Beispiele dafür sind die Konstitution der Fächer 'Natur-Mensch-Mitwelt' oder 'Informatik' in der Volksschule. Dabei spielen auch lokale Traditionen und didaktische Überzeugungen eine wichtige Rolle. Schulfächer sind indessen nicht nur historisch-soziale Konstruktionen (vgl. Goodson et al., 1999), sondern häufig auch persönliche Konstruktionen jeder einzelnen Lehrperson, die die Ziele eines Faches und das damit verknüpfte Unterrichtskonzept je individuell deutet (vgl. Caspari, 2001).

Universitäre Disziplinen dagegen folgen einer anderen Entwicklungslogik. Sie gliedern das Wissen unter dem Gesichtspunkt seiner Entstehung und der Forschungsdynamik. Diese ist durch eine zunehmende Spezialisierung und Differenzierung sowie durch den internationalen Diskurs der 'scientific community' gekenn-

zeichnet. Wissenschaftliche Disziplinen orientieren sich am Objektivitätspostulat der Erkenntnisgewinnung, Schulfächer am Prinzip gesellschaftlicher Nützlichkeit und am pädagogischen Prinzip von Bildung und subjektiver Bedeutsamkeit (vgl. Kranich, 2000, S. 41 ff.).

Zwischen Schulfächern und universitären Disziplinen bestehen deshalb grundsätzliche Passungsprobleme, sowohl inhaltliche als auch solche der Zielsetzung. Wer eine universitäre Disziplin oder ein Kunstfach studiert, ist fachlich noch nicht ohne weiteres darauf vorbereitet, ein Schulfach fachkompetent zu unterrichten.

Fachwissenschaftliche Wissenskonstruktionen sind per se noch keine Bildungsinhalte, dazu müssen sie auf die Zwecke schulischen Lernens ausgerichtet und transformiert werden. Zwar bilden die fachspezifischen Denkweisen und Methodologien wichtige Bezugspunkte und Zielperspektiven für das fachgebundene Lernen. Dies setzt fachwissenschaftliche Kenntnisse voraus. Für das Verständnis schulischer Lernprozesse ebenso wichtig ist auch das Verständnis der Alltagsvorstellungen der Schüler, ihre erfahrungsbezogenen Bewusstseinsinhalte und ihre Lebenswelt, die in der Wissenschaft ausgeblendet werden. Aus diesem Grunde müssen die fachwissenschaftlichen Inhalte für den Unterricht unter pädagogischen und didaktischen Gesichtspunkten rekonstruiert werden.

Daneben gibt es in den neueren Lehrplänen Bildungsinhalte und -aufgaben, die keine einfachen disziplinären Entsprechungen haben (z.B. Hauswirtschaft, Werken oder das Fächer-Konglomerat 'Natur-Mensch-Mitwelt') oder als so genannte Querschnittsaufgaben verschiedenen Disziplinen zugeordnet werden können. Dazu zählen Themen wie Gesundheitsförderung, Umwelterziehung, Medienerziehung u.a.m. Wie und wo erfolgt die Ausbildung für diese Bildungsaufgaben?

Huber (2001) anerkennt in einer Analyse der Funktionalität des *Fachprinzips* als Basiskategorie schulischer Wissenskonstruktion zwar durchaus dessen Stärken. Seine fortbestehenden Zweifel an der Einzelfachorientierung als dem ausschliesslichen curricularen Ordnungsprinzip fasst er in zwei abschliessende Fragen:

1. "Sind die etablierten Fächer mit ihren Systematiken und die ihnen verpflichteten Lehrpläne und Unterrichtskonzepte nach innen offen genug, um wirklich von den Lernenden ausgehende Fragen und Vorhaben aufnehmen zu können? Wenn das zweifelhaft ist, spricht vieles für wenigstens ergänzende Projekte innerhalb der Fächer oder über diese hinaus, vielleicht aber auch für einen anderen grösseren Zuschnitt des jeweiligen fachlichen Rahmens, so dass er immerhin Systematik und Progression noch organisieren, aber gleichzeitig mehr Bewegungsspielraum bieten könnte (wie z.B. in einem integrierten sozialkundlichen bzw. integrierten naturwissenschaftlichen Unterricht ...).
2. Kann der Fachunterricht aus sich selbst heraus genug Überschreitungstendenzen und Grenzerfahrungen produzieren, um nicht nur zur Initiation in die Fachkulturen, sondern auch zu ihrer Reflexion zu führen? Diese Sorge, weiter bedacht, spricht für Ansätze einer vorgängigen und übergreifenden Problem- oder Themenorientierung, die das fachliche Lernen von vornherein in eine hinausreichende Relation setzt, und sie spricht für einen explizit der Distanzierung und Reflexion dienenden fächerübergreifenden Unterricht, der allerdings nicht Sub-

stitution, sondern Komplement zum Fachunterricht ist und zu diesem in eine dialektische Beziehung tritt" (325 f.).

Diese Passungsschwierigkeiten zwischen den Erfordernissen des Lernens von Kindern, den dieses Lernen bestimmenden Fächerkanons für die verschiedenen Zielstufen und den Erfordernissen der in Fakultäten gegliederten Wissenschaftsdisziplinen werden in den schweizerischen Ausbildungsgängen von Lehrpersonen unterschiedlich 'gelöst', sei es durch eigenständige disziplinäre Studien für Studierende des Lehramts an den Universitäten oder durch ergänzende lehrplanorientierte Studien an den Pädagogischen Hochschulen. In zweiphasigen Studienmodellen erfolgt das Fachstudium in der ersten Phase in der Regel disziplinorientiert an universitären Instituten oder Hochschulen, die berufswissenschaftlichen Studien erfolgen in der zweiten Phase explizit professionsorientiert an Instituten der Lehrerbildung. Nur mit Bezug auf die Ausbildung der Lehrkräfte der Primarstufe existierte bislang eine Null-Lösung, insofern als die Maturitätsvorbildung bzw. deren seminaristisches Äquivalent als ausreichende Basis für den Fachunterricht auf der Grundstufe betrachtet wurde - ein unhaltbarer Zustand, der sich trotz Tertiarisierung jedoch nur allmählich ändern dürfte.

Problemfelder der berufswissenschaftlichen Studien von Lehrpersonen

Mit der Bezeichnung "berufswissenschaftliche Studien" meinen wir diejenigen Studiensegmente, die sich auf die erziehungs- und sozialwissenschaftliche sowie die fachdidaktische Ausbildung beziehen. D.h., der Begriff der Erziehungswissenschaften wird hier in einem weiten Sinn verstanden, der auch bildungssoziologische, philosophische und schultheoretische Elemente einschliesst. Nicht berücksichtigt werden im vorliegenden Beitrag die schulpraktischen Studien.

Vorweg genommen sei, dass sich die Problematik der Disziplinorientierung vs. Professionsorientierung und damit die Frage des "Beitrags von Wissenschaft(en) zum Kompetenzaufbau im Lehrberuf" (Terhart, 2000, S. 258) analog auch für die berufswissenschaftliche Ausbildung von Lehrpersonen stellt.

Erziehungswissenschaftliche Studieninhalte zwischen Systematik und Berufsfeldbezug

Die Frage, welches die wichtigen Inhalte und Ziele der berufswissenschaftlichen Ausbildung sind, ist nach wie vor ungeklärt, auch wenn vordergründig Konsens darüber zu bestehen scheint. Criblez und Wild-Näf (1998) und Terhart (2000) charakterisieren auf Grund empirischer Studien die Inhalte der Erziehungswissenschaften in der Lehrerbildung in der Schweiz bzw. in Deutschland als weitgehend beliebig und austauschbar. Dies hat u.a. mit der ungeklärten Funktion der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft für die Ausbildung von Lehrpersonen zu tun. Criblez (in diesem Heft) konstatiert in seiner historischen Analyse zudem einen Funktionswandel dieser Fächer in der Ausbildung von Lehrpersonen: "Am Ende eines langen Entwicklungsprozesses hat sich die Psychologie als vorherrschende Be-

zugswissenschaft weitgehend durchgesetzt, die Handlungsreflexion ist zur stark dominierenden Funktion geworden und die Reflexion über die öffentliche Schule ist aus der Lehrerbildung weitgehend verschwunden" (S. 300). In der bundesdeutschen Diskussion wird vor diesem Hintergrund die Forderung nach einem disziplinär orientierten 'Kerncurriculum' für die 'Erziehungswissenschaftlichen Studien in der Lehrerbildung' erhoben, "das die Organisation von Lehr-Lernprozessen in den Mittelpunkt stellt und die genannten Teildisziplinen (Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Bildungssoziologie, Philosophie) daraufhin befragt, welchen wesentlichen Beitrag sie dazu leisten können" (Terhart, 2000, S. 105).

Neu ist die Forderung, die berufswissenschaftliche Ausbildung auch auf sozialpädagogische und philosophische (ethische) Inhalte und Fragestellungen auszudehnen (vgl. Kesselring, in diesem Heft), um damit die Reflexionsfähigkeit mit Blick auf immer anspruchsvoller werdende Berufsaufgaben zu erweitern.

Analog zu den fachlich-fachwissenschaftlichen Studien stellt sich auch in der berufswissenschaftlichen Ausbildung die Frage der Disziplin- oder Professionsorientierung sowie nach der Funktion dieser Fächer für die Ausbildung von Lehrpersonen. Sollen die berufswissenschaftlichen Studien im Sinne einer erziehungswissenschaftlichen Systematik (z.B. Lern- und Entwicklungspsychologie, Geschichte der Pädagogik, Bildungssoziologie, Sonderpädagogik) oder nach Problemkreisen des beruflichen Handlungsfeldes strukturiert werden?⁴ Die inhaltliche Ausgestaltung der berufswissenschaftlichen Module ist eng mit dieser Frage verknüpft. Das Konzept der Standards von Oser und Oelkers (2001) stellt einen Versuch dar, den Berufsfeldbezug mit der systematischen Ausrichtung der berufswissenschaftlichen Studien zu verknüpfen. Im konkreten Einzelfall ist dies jedoch nicht einfach zu leisten, wie der Beitrag von Ruthemann (in diesem Heft) illustriert. Die Steuerung der inhaltlichen Auswahl durch Standards erscheint zwar auf den ersten Blick einleuchtend, löst indessen das auch für die erziehungswissenschaftliche Ausbildung bestehende Problem unklarer Beziehungen zwischen Wissenschaftssystematik und berufsbezogenem Kompetenzaufbau nicht. Es wird wohl definiert, welche Problemkreise bearbeitet werden sollen, nicht aber, auf welche erziehungswissenschaftlichen Konzepte und Theorien als Hintergrundwissen Bezug genommen werden soll. Eine ausschliessliche Kompetenzorientierung berufswissenschaftlicher Studien erscheint auch deshalb problematisch, weil sie einer Zerstückelung des beruflichen Kompetenzfeldes in inhaltsneutrale Teilkompetenzen sowie in additiv zueinander stehende Ausbildungselemente Vorschub leistet und die Systematik des curricularen Aufbaus aus dem Blick zu verlieren droht. Dies widerspricht nicht zuletzt der lernpsychologischen Logik des Aufbaus und der Differenzierung beruflicher Wissens- und Handlungskompetenzen im Sinne eines langfristigen reflexiven Entwicklungsprozesses vom Novizen zum Experten. Vor allem die um sich greifende, zum Teil radikale Modularisierung im Sinne einer eng gefassten Kompetenzorientierung löst we-

⁴ Der Bericht "Lehrerbildung von Morgen" (Müller, 1975) hat für die erziehungswissenschaftliche Ausbildung neben der systematischen Ausbildung in den erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen gesonderte Anwendungsbereiche gefordert, die problemorientiert und interdisziplinär bearbeitet werden sollen.

der das Problem der inhaltlichen Beliebigkeit noch jenes der Integration von Systematik und Berufsfeldbezug in der Lehrerbildung, und sie könnte sich dereinst zu einer Hypothek bei der Erarbeitung eines Kerncurriculums für die erziehungswissenschaftlichen Fächer in der Lehrerbildung entwickeln.

Fachspezifische Prozesse des Lehrens und Lernens als Gegenstand fachdidaktischer Studien

Das akademische Studium von Fachdisziplinen folgt primär einer Forschungslogik und der damit verbundenen Wissenschaftssystematik. Wegen der Nicht-Kongruenz von Wissenschaften und Schulfächern und infolge des in aller Regel fehlenden Blicks auf ihre eigene Lern- und Vermittlungslogik garantieren fachwissenschaftliche Studien aber nicht die Lehrbarkeit von Fächern und Disziplinen. Es sind die Fachdidaktiken, die sich um die Frage der Lehr- und Lernbarkeit von Fächern, um deren Übersetzung in unterrichtliches Handeln im Lichte von Bildungszielen, gesellschaftlichen Erwartungen und subjektiven Voraussetzungen kümmern.

Didaktik ist die Wissenschaft von den gegenstands- oder fachbezogenen Prozessen des Lehrens und Erkennens bzw. vom pädagogisch angeleiteten sach- und methodenbezogenen Lernen und Verstehen. Sie umfasst das *Was* und auch das *Wie* des Unterrichtens, d.h. sowohl die Frage nach der pädagogisch-gesellschaftlichen Deutung und Konstruktion der Lehrinhalte (Erzeugung eines Kanons von Schulwissen vermittelt Lehrplänen und Lehrmitteln) als auch die Frage nach deren Transformation in den Erfahrungs- und Denkhorizont der Lernenden mittels geeigneter Lehr-Lerntätigkeiten und Lernarrangements (Reusser, 1991). Beschäftigt sich die *allgemeine* Didaktik mit den generalisierbaren lehr-lerntheoretischen Aspekten des Unterrichtshandelns und der pädagogischen Interaktion, d.h. mit überfachlichen Prozess- und Interaktionsmerkmalen des Verstehens und Lernens in verschiedenen Schulstufen, so beschäftigen sich die *Fachdidaktiken* mit dem Lehren und Lernen in je bestimmten Unterrichtsfächern und Lernbereichen. Die Fachdidaktik vermittelt dabei zwischen fachbezogenem Wissen und den fachspezifischen Voraussetzungen und Lernprozessen von Schülerinnen und Schülern.

Die Beschäftigung mit den fachdidaktischen Studienanteilen erfolgt unter mindestens vier Gesichtspunkten, die schon im Bericht "Lehrerbildung von morgen" erwähnt werden (vgl. Reusser, 1991, S. 198):

1. Unter demjenigen der Strukturen, Betrachtungsweisen und Methoden, die dem betreffenden Fach oder Lernbereich in seiner wissenschaftlichen Gestalt zugrunde liegen, einschliesslich der handelnden Verwirklichung dieser Grundstrukturen.
2. Unter demjenigen des Lernens und Erkennens, d.h. der Analyse und Reflexion fachbezogener Bedingungen, Prozesse und Lerntätigkeiten mit Bezug auf individuell oder in Gruppen lernende Schüler unterschiedlicher Schulstufen und -typen.
3. Unter demjenigen der curricularen Konstruktion und Anordnung der Lehrinhalte des Faches und seiner Verbindung mit den Nachbarfächern (Sequenzierung, Progression und Vernetzung in Lehrplänen und Lehrmitteln).

4. Unter demjenigen der im Prozess des fachlichen Lernens zu erschliessenden Standards, d.h. der zu realisierenden Bildungsziele und damit der Bedeutung des Faches im Leben des Einzelnen und der Gesellschaft.

Die fachdidaktische Ausbildung soll die angehenden Lehrpersonen dazu befähigen, didaktisch (im Sinne des Was- und des Wie-Aspektes) angemessene Entscheidungen für den fachbezogenen Unterricht zu treffen. Im Einzelnen umfasst dies den Erwerb von Kompetenzen im Bereich der Planung, Gestaltung und Evaluation des Unterrichts sowie der Diagnosefähigkeit hinsichtlich des gegenstandsbezogenen Entwicklungsstandes von Schülerinnen und Schülern.

Zwei Probleme stellen sich immer wieder mit Bezug auf die fachdidaktischen Studien in der (schweizerischen) Lehrerbildung. Das eine betrifft das Verhältnis der fachdidaktischen zur fachwissenschaftlich-fachlichen Ausbildung, das zweite das Verhältnis der Fachdidaktiken zur Allgemeinen Didaktik.

Das Verhältnis der fachdidaktischen Ausbildung zur fachwissenschaftlich-fachlichen Ausbildung ist in den Studiengängen der Lehrerbildung nicht immer klar. Nicht selten wird die fachwissenschaftlich-fachliche Ausbildung mit der fachdidaktischen verknüpft und in Personalunion erteilt. Diese Tendenz wurzelt in der einphasigen seminaristischen Tradition, welche die Allgemeinbildung und die Berufsbildung zu verbinden suchte. Die beiden Studienbereiche unterscheiden sich jedoch, wie erwähnt, grundsätzlich: "Die Fachstrukturen entsprechen (und dies mit guten Gründen! Anm. d. Verf.) nicht den Lernstrukturen, die Logik der (fachlichen, Anm. d. Verf.) Systematiken nicht der Logik der Aneignungsprozesse" (Huber, 2001, S. 308). Müller, Steinbring und Wittmann (2001) plädieren denn auch für eine konsequente Trennung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Veranstaltungen: "Die Lehramtsstudierenden müssen an relevanten Fachthemen eigene Lernerfahrungen gesammelt haben, bevor sie sich in fachdidaktischen Veranstaltungen vom Standpunkt des Lehrens aus mit Unterrichtsinhalten befassen können. Praxisbezogene fachliche und fachdidaktische Veranstaltungen dürfen aber zeitlich nicht zu weit auseinander liegen ... Unsere Erfahrungen zeigen deutlich, welche Vorteile die sorgfältige Abstimmung der beiden Studienanteile hat" (a. a. O., S. 23). Zu sagen bleibt, dass sich beide Ausbildungsbereiche nicht immer trennscharf unterscheiden lassen, vor allem wenn es darum geht, in ergänzenden disziplinären (lehrplanbezogenen, zum Teil auch fachübergreifenden) Studien schulfachbezogene Inhalte zu bearbeiten und ihre Behandlung im Unterricht der Zielstufe zu reflektieren. Shulmans (1986, 1991) Unterscheidung des 'subject matter content knowledge' (disziplinäres Fachwissen) und des 'pedagogical content knowledge' (pädagogisches Inhaltswissen) bringt die zwei unterschiedlichen Komponenten des professionellen Lehrerwissens, die sich bei professionell unterrichtenden Lehrpersonen zu einem nicht mehr in seine Bestandteile zerlegbaren Amalgam verdichten, zum Ausdruck. Das pädagogische Inhaltswissen umfasst dabei die "sinnvollsten Formen der Repräsentation, Beispiele und Demonstrationen, m.a.W. die Möglichkeiten der Repräsentation einer Disziplin, die sie für andere verständlich (comprehensible) (und damit lehrbar, Anm. d. Verf.) macht" (Shulman, 1991, S. 152). Da fachdidaktische Studien sich immer auf konkretes disziplinäres Fachwissen beziehen, über das Stu-

dierende jedoch nicht in jedem Fall bereits auf ausreichend hohem Niveau verfügen, werden solche Studien in der Praxis häufig mit curricularen Fachstudien verknüpft und in der Ausbildung oft zeitlich und personell integriert. Durch solche Verknüpfungen wird jedoch die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass der eine oder andere Aspekt vernachlässigt wird. So "wird die disziplinäre Vertiefung eines Faches durch ein unmittelbares Vermittlungsinteresse unnötig eingeschränkt" (Messner, 2000, S. 78). Trotzdem ist Müller, Steinbring und Wittmann (2001) zuzustimmen, wenn sie eine grundsätzliche und klare Trennung der beiden Ausbildungsbereiche fordern.

Im Kontext dieser Diskussion bleibt allgemein anzumerken, dass die Fachdidaktiken ihre Identität noch nicht gefunden haben. Auch unter Ansehung der beträchtlichen Unterschiede hinsichtlich des (internationalen) Entwicklungsstandes der Fachdidaktiken, sind diese noch längst nicht zu den vom Deutschdidaktiker und Germanisten Horst Sitta postulierten "Basiswissenschaften" geworden, die - "bezogen auf die Lehrerausbildung - zu Beginn des Studiums Orientierung und Steuerung" geben, "während des Studiums als Reflexionsinstanz" wirken und "nach dem Studium selbstverständlicher Leitstern für alle [sind], die sich als (Fach)Lehrer verstehen" (Sitta, 1998, S. 349).⁵ Zu gross ist noch immer die Geringschätzung der Fachdidaktiken an den universitären Fachinstituten, zu wenig anschlussfähig an die Lehr-Lernforschung sind viele ihrer Begriffe, zu disparat sind sie in ihren Konzepten und Fachsprachen untereinander.

Das zweite Problemfeld betrifft das Verhältnis der Fachdidaktiken oder Speziellen Didaktiken zur Allgemeinen Didaktik. Die Fachdidaktiken haben sich in der Folge des Berichts "Lehrerbildung von morgen" (Müller, 1975) in einem historisch notwendigen Prozess verselbständigt und die Allgemeine Didaktik dotationsmässig zurückgedrängt. Eine der Folgen war eine Tendenz zur Zersplitterung der Fachdidaktiken (zum Teil in Minipensen) mit zahlreichen Doppelspurigkeiten und begrifflichen Verwirrungen innerhalb einzelner Studiengänge vor allem der Primarlehrerbildung (Wyss & Reusser, 1985). In diesem Prozess der Verselbständigung, der noch nicht abgeschlossen ist, ist es der Allgemeinen Didaktik bislang nicht ausreichend gelungen, ihre Rolle als "Basiswissenschaft" im Verbund der Fachdidaktiken und der übrigen Erziehungswissenschaften wahrzunehmen. Sowohl die Allgemeine Didaktik als auch die Fachdidaktiken haben sich vielfach auf die im engeren Sinne methodischen Aspekte des Unterrichts konzentriert und die gegenstandsspezifischen Prozesse und Ziele vernachlässigt. Dieses Verhältnis von Allgemeiner und Spezieller Didaktik ist weiterhin klärungsbedürftig, vor allem, was die Rolle beider in wechselseitigen Dienstbarkeits- und Konkretisierungsfunktionen stehenden Disziplinen bei der Ausbildung von Lehrpersonen anlangt. Beide sind als Ausbildungsbereiche notwendig, jedoch kann sich die eine ohne die andere nicht entfalten. Um den Aufbau von Unterrichtskompetenz sowie einer immer wieder ge-

⁵ Sitta wendet sich (am Beispiel der Deutschdidaktik) gegen ein Verständnis von Fachdidaktik als "Hilfswissenschaft" oder als "didaktischem Anhang" ihrer fachlichen Bezugsdisziplinen. Und er schreibt: "In diesem Sinne träume ich weiter davon, dass einmal der Tag kommt, an dem unsereins vielleicht verschämt sagt: *Ich bin auch Germanist*, aber voll Stolz: *Ich bin Deutschdidaktiker*" (S. 352).

forderten Berufssprache bei Lehrpersonen zu unterstützen, müssen sie sich gegenseitig ergänzen und befruchten.

'Wissen, wie' und 'Wissen, warum' - zum Verhältnis und zur Kultivierung unterschiedlicher Wissensformen

Das Verhältnis von Wissen und Handeln, von Denken und Tun ist für jede Berufsbildung von grundsätzlicher Bedeutung. Worauf die Pädagogische Psychologie durch Begriffe wie 'träges Wissen', 'Kluft zwischen Wissen und Handeln', 'Situiertheit des menschlichen Lernens' hinweist, ist die Tatsache, dass es sich bei der Vermittlung von erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalten in der Lehrerbildung um keinen einfachen Prozess der 'Wissensanwendung' bzw. des Transfers von in der Theorie gewonnenen Einsichten auf beliebige Praxissituationen handelt. (Semi)Professionelles Lehrerhandeln wird im Gegenteil sehr häufig durch Handlungspläne und Situations-Reaktions-Verknüpfungen gesteuert, welche wenig bewusst sind und überdies auf durch langjährige Eigenerfahrung als Schülerin oder Schüler genährten "subjektiven (Alltags-)Theorien" beruhen. Dies gilt insbesondere für das für den Lehrberuf typische Handeln unter Druck (vgl. Wahl, 1991). Allgemein lässt sich sagen, dass Erziehung und Unterricht im Sinne der beabsichtigten Einflussnahme auf die geistigen Aufbauprozesse von Heranwachsenden ein häufig mehrschichtiges Handeln unter grosser Unsicherheit (was die Kenntnis der singulären konkreten Bedingungen hinsichtlich Situationen und Personen anlangt) und unter hohem zeitlichem Druck (fehlende Reflexionszeit) ist. Dies bedeutet, dass der Zusammenhang zwischen (wissenschaftlicher) Theorie und Praxis grundsätzlich immer nur ein mittelbarer - durch "Urteilkraft" (Kant), "pädagogischen Takt" (Herbart) oder durch situatives "Gespür" (Aebli) bzw. scheinbare "Intuition" vermittelter - sein kann.⁶ Durch eigenes Nachdenken oder durch Theorieunterricht gewonnene Kenntnisse und Einsichten erweisen sich in komplexen beruflichen Handlungssituationen nur in dem Masse als für die Handlungssteuerung fruchtbar, als es gelingt, diese *reflexiv ühend zu verarbeiten* und ins eigene Handeln zu integrieren. "Cognoscere usu et experientia" heisst es dazu bei Herbart (Reusser, 1982/1992). Souveränes und situationsgerechtes berufliches Handeln ist somit nicht nur auf solides *Reflexionswissen*, sondern ebenso auf *komprimiertes Situations- und Handlungswissen*⁷ angewiesen, welches als *Verfügungswissen* rasch und sicher - von aussen gesehen würde man sagen: *intuitiv* - eingesetzt werden kann.

Vereinfacht gesagt heisst dies, dass es für den Aufbau berufsbezogener Handlungskompetenzen im Lehrberuf nicht genügt, Begriffe und Inhalte kennen zu lernen bzw. erziehungswissenschaftliche Einsichten vermittelt zu bekommen, d.h. zum

⁶ Nach Aebli (1987, S. 51) ist Unterrichten "eine hohe Kunst, in der psychologische Erkenntnisse einige Hilfe leisten können, das Entscheidende aber vom Erzieher in der konkreten Situation je und je erspürt werden muss." Das heisst ganz im Sinne Herbarts, dass die Wissenschaft auf die Lehrkunst vorbereiten kann, diese aber zugleich mehr darstellt als blosser Anwendung von Wissenschaft.

⁷ Wahl (2001) spricht von "Strukturkomprimierungen" und meint damit 'Situationsklassen' oder 'Situationstypen' oder 'Situations-Prototypen', die es Lehrpersonen "ermöglichen, schnell und souverän auf eine Anforderung zu reagieren" (S. 158).

Beispiel Lerntheorien und Didaktikmodelle studiert zu haben. Wie vielfach gezeigt wurde, bleibt bloss theoretisch vermitteltes Wissen für das Handeln im beruflichen Alltag oft wirkungslos. Ohne reflexionsintensive, situations- und fallbezogene 'didaktische Exerzitien'⁸ in (begleiteten) Lehrübungen und Praktika ist daher auch weiterhin davon auszugehen, dass "teachers teach as they were taught and not as they were taught to teach" (Altman, 1983; zit. nach Caspari, 2001, S. 331).

Im Anschluss an Ryle (1949) wird häufig zwischen verschiedenen Wissensformen unterschieden, welche zur Klärung des Problems beitragen können: 'knowing how' und 'knowing that' - oder 'knowing why'. Wichtig ist, dass prozedurales Wissen oder 'Wissen, wie' nicht immer bewussteinfähig oder jedenfalls schlecht explizierbar ist. Erfahrene Lehrpersonen (und andere 'Profis') wissen in der Regel nur in einem sehr begrenzten Masse, wie sie etwas tun, welche handlungsleitenden Kognitionen ihrem Tun zugrunde liegen. Polanyi (1985) spricht in diesem Zusammenhang auch von 'tacit knowledge'.

Das in erziehungswissenschaftlichen Ausbildungen deklarativ vermittelte Bedingungs- oder Begründungswissen (oder 'Wissen, warum') als eine Form des Expertenwissens, das Ziel-Mittel-Zusammenhänge und Konzepte beinhaltet, welche dazu dienen, fremdes und eigenes Handeln zu verstehen sowie Problemlösungen für neue berufliche Situationen zu finden, ist eine wichtige Voraussetzung für eine *reflexive Praxis* bzw. für den Aufbau eines berufsbezogenen Hintergrundwissens als einem zentralen Kennzeichen von Professionalität.

Um beruflich erfolgreich handeln zu können, brauchen Lehrpersonen beides: theoretische Fundierung durch Reflexionswissen *und* Handlungssicherheit durch professionelle Handlungspläne und -routinen. Beide Formen des beruflichen Wissens bedürfen der Kontextualisierung (Situationalisierung) im Laufe einer langfristigen Expertisebildung (vgl. Messner und Reusser, 2000, S. 284 ff.).

Die Idee der beruflichen Standards trägt diesem Anspruch insofern Rechnung, als die angestrebten professionellen Kompetenzen theoretisch fundiert, empirisch erprobt und praktisch abgesichert werden sollen. Im Einzelfall bleibt unser Handeln in konkreten Unterrichts- und Erziehungssituationen jedoch meistens unterdeterminiert: Nicht immer steckt 'hinter' einem Handeln auch ein explikationsfähiges Wissen, und nicht jedes deklarative Wissen kann in situationsgerechtes Handeln übersetzt werden. Deshalb spricht man im Zusammenhang mit dem professionellen Handeln von Lehrpersonen auch häufig von 'Lehrkunst', von 'Didaktik als Design' oder 'Handwerk'. Herbarts Idee des 'pädagogischen Taktes' (Herbart, 1802) sowie die moderne Konzeption des 'situierten Lernens' an authentischen Problemsituationen (vgl. Gräsel, 1997) tragen dieser Tatsache Rechnung. Auch Wahls (2001) Konzeption nachhaltigen Lernens in der Lehrerbildung durch die Rückbindung des Handelns an theoretische Konzepte entspricht dieser Auffassung. Radtke (1996) schlägt vor, wissenschaftliches (deklaratives) Wissen und alltägliches Können (prozedurales Wissen) in beruflichen Situationen durch fallbezogene Arbeit in einer

⁸ Der Berliner Didaktiker Paul Heimann (1962) hat für die Lehrerbildung 'didaktische Exerzitien' gefordert, in denen "das Theoretisieren zu lehren sei (und dadurch) die Weise, in der sie (gemeint sind Theorien; d. Verf.) die Interpretation einer didaktischen Situation gestatten (S. 413)."

wissenschaftlichen Lehrerbildung zu verknüpfen. Allerdings ist es im komplexen Einzelfall kaum je trivial, explizites Theoriewissen, subjektive (implizite) Theorien und Handlungsrouninen miteinander zu verbinden.

Perspektiven für eine curriculare Reform

Eine Lösung der skizzierten Fragen und Ausbildungsprobleme von Lehrpersonen ist nicht durch einfache Massnahmen zu bewerkstelligen, sondern erfordert die koordinierte Entwicklung verschiedener Elemente und Interventionsfelder der Lehrerbildung. Sie erfordert zudem ein neues Berufsbild, jenes des "gelernten Lehrers", wie dies Herrmann und Hertrampf (in Herrmann, 2002) im Sinne eines "Paradigmenwechsels für die Qualifizierung und Professionalität von Lehrern" vorschlagen.

Insgesamt stellt sich in der nach wie vor heterogenen schweizerischen Lehrerbildungslandschaft das Problem eines *fehlenden Kerncurriculums*. Ein Vierteljahrhundert nach dem Bericht "Lehrerbildung von morgen" scheint uns die Zeit gekommen zu einer *Neuaufgabe der Erörterung der Frage, welche Wissensbasis - und damit welche Ausbildungsinhalte - Lehrpersonen für die erfolgreiche Ausübung ihres Berufs benötigen*.

Ein wichtiges Teilproblem besteht gegenwärtig darin, die Balance zwischen Modularisierung und systematischer Rückbindung des Curriculums an die wissenschaftlichen Disziplinen zu finden und das Verhältnis zwischen systematisch-disziplinorientierten Studien und situativ-anwendungsbezogener Ausbildung neu zu bestimmen. Die von Oser und Oelkers (2001) vorgeschlagenen Standards beruflicher Kompetenzen repräsentieren die funktionale, anwendungsbezogene Seite der Ausbildung, das Eintauchen in forschungsorientierte disziplinäre Fragen und Wissensstrukturen die andere Seite. Die Modularisierungswelle und die damit verbundene standardbasierte, kompetenzbezogene Ausbildung von Lehrpersonen bedarf kritischer Begleitung und systematischer Evaluation.

Um die zitierte Kluft zwischen Wissen und Handeln zu überwinden, braucht es – jenseits des gängigen Wissens-Anwendungsparadigmas – veränderte Aus- und Weiterbildungsformen und -modelle, die mit Stichworten wie 'reflexives Lernen' ('cognitive apprenticeship'), 'biografisches Lernen', 'ko-konstruktives oder kooperatives Lernen durch Praxisreflexion' (Wahl, 2001), 'Abholen der Lernenden bei ihren subjektiven Theorien', 'fallbezogenes Lernen', 'forschendes Lernen' u.a.m. umschrieben werden können (Reusser, 2001). Diese Modelle, deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass sie die Reflexion und den Erfahrungsgewinn beim Selber-Tun und bei der Unterrichtsentwicklung ernsthaft unterstützen, sind durch adaptive Formen des "fachspezifisch-pädagogischen Coaching" (Staub, 2001) und der Praxisbegleitung zu ergänzen.

Von besonderer Bedeutung für ein nachhaltiges professionelles Lernen sind dabei die Ausgestaltung der Berufseinführung und der daran anschliessenden Weiterbildung von Lehrpersonen. Lehrer oder Lehrerin wird man nicht allein durch die Grundausbildung, sondern durch reflexives Lernen während der Berufsausübung. Hierzu sind neue Formen und Modelle der – theoriebezogenen – Praxisbegleitung und der Weiterbildung zu entwickeln, die über die mancherorts vorherrschende Be-

liebigkeit, was die Konzeption und Nutzung von Weiterbildungsangeboten angeht, hinausgehen, und die die praktizierenden Lehrkräfte in ihren Bemühungen zur Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts unterstützen.

Zur Implementation neuer Ausbildungsformen in der Lehrerbildung sind sodann geeignete Lehrmittel und Lehrbücher erforderlich. Solche fehlen über weite Strecken, und jedes Lehrerbildungsinstitut hat die Tendenz, seine eigenen Skripten und Reader zu entwickeln. Dies kann ebenfalls als Ausdruck dafür gesehen werden, dass ein gemeinsames Verständnis über grundlegende Ausbildungsinhalte fehlt. Die meisten Lehrbücher der Pädagogischen Psychologie, der Allgemeinen Pädagogik und auch der Didaktik richten sich nicht an angehende Lehrpersonen oder sie werden, wie z.B. die "Grundformen des Lehrens" von Hans Aebli (1983; erste Auflage: 1961!), über lange Jahre von der Wissenschaft ignoriert. Die Entwicklung von geeigneten Lehrmitteln und Selbstlernmaterialien ist auch deshalb ein vorrangliches Ziel, weil das selbstgesteuerte Lernen zu Lasten des direkt gesteuerten Lernens in Lehrveranstaltungen ausgebaut werden sollte.

Neu stellen sich schliesslich auch Fragen zur berufsbezogenen Allgemeinbildung von Lehrpersonen im Sinne von 'general studies and skills'. Damit sind hinsichtlich der Berufsausübung relativ unspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten gemeint, die wichtige Kulturtechniken und Kenntnisse der Vermittlung und der Kommunikation umfassen und über den Lehrberuf hinausweisen (vgl. Tremp, in diesem Heft). Die Fachdidaktiken sind relativ spezifisch und deshalb von geringer Polyvalenz. Indessen qualifizieren die Allgemeine Didaktik und die Erziehungswissenschaften bereits heute für ein breites Berufsfeld, indem sie auf *allgemeine Vermittlungskompetenzen* ausgerichtet sind. Es gibt einen Markt für Ausbildungs- und Vermittlungsberufe über die Schule hinaus, in der Erwachsenenbildung, in den Medien und in der Berufsbildung.

Die Reform der Lehrerbildung steht und fällt mit der Qualität des Lehr- und Ausbildungspersonals. Dieses Problem verweist auf jenes der Ausbildung der Ausbilder. Um die Weiterentwicklung der Lehrerbildung und der in ihr vertretenen Fächer garantieren zu können, muss einerseits in die Forschung und andererseits in die praktische Aus- und Weiterbildung (mit anschliessender Supervision der praktischen Arbeit) des bestehenden und des künftigen Ausbildungspersonals – vorab der Fachdidaktiker – investiert werden. Hier besteht, trotz bemerkenswerter Anstrengungen mit Bezug auf die Weiterbildung, immer noch grosser Nachholbedarf.

Literatur

- Aebli, H. (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Sammelreferate zum aktuellen Forschungsstand der Erziehungswissenschaften und ihrer Anwendungen* (Bd. 1 bis 5). Stuttgart: Klett
- Aebli, H. (1983). *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Stuttgart: Klett
- Aebli, H. (1987). *Grundlagen des Lehrens*. Stuttgart: Klett.
- Aregger, K., Lattmann, U.P. & Trier, U.P. (Hrsg.). (1978). *Lehrerbildung und Unterricht*. Bern: Haupt.
- Caspari D. (2001). Zur Bedeutung des eigenen Lernens für das berufliche Selbstverständnis von Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrern. In C. Finkbeiner & G.W. Schnaitmann

- (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik* (S. 331-351). Donauwörth: Auer.
- Criblez, L. (1999). Neue Schwerpunkte für die Lehrerbildungspolitik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (2), 162-173.
- Criblez, L. (2000). Für eine fachwissenschaftliche Ausbildung von Primarlehrerinnen und Primarlehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (1), 36-38.
- Criblez, L. (2002). Wozu Pädagogik? Zum Funktionswandel der Pädagogik in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20(3), 300-318.
- Criblez, L. & Wild-Näf, M. (1998). Lehrerbildungsforschung in der Schweiz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 21-39.
- Goodson, I., Hopmann, S. & Riquarts, K. (Hrsg.). (1999). *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer*. Köln: Böhlau.
- Gräsel, C. (1997). *Problemorientiertes Lernen*. Göttingen: Hogrefe.
- Heimann, P. (1962). Didaktik als Theorie und Lehre. *Die Deutsche Schule*, 54(9).
- Heitzmann, A. (2002). Fachliche Ausbildung durch "Disziplinäre Vertiefung". *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20(3), 364-377.
- Herbart, J.F. (1802/1964). Zwei Vorlesungen über Pädagogik. In K. Kehrbach & O. Fluegel (Hrsg.), *Johann Friedrich Herbart: Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Band 1*. (S. 283-290) Aalen: Scientia Verlag. (Neudruck der Ausgabe von 1887: Langensalza Thuringia: Hermann Beyer und Söhne).
- Herrmann, U. (2002). *Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge*. Weinheim: Beltz.
- Huber, L. (2001). Stichwort: Fachliches Lernen. Das Fachprinzip in der Kritik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4 (3), 307-331.
- Kesselring, T. (2002). Ethik und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20(3), 329-338.
- Kranich, E.-M. (2000). Welche Art Wissenschaft braucht der Lehrer? In H. Rumpf & E.-M. Kranich (Hrsg.), *Welche Art Wissen braucht der Lehrer? Ein Einspruch gegen landläufige Praxis* (S. 41-75). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Künzli, R. et al. (1999). *Lehrplanarbeit. Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung*. Zürich: Rüegger.
- Mandl, H. & Gerstenmaier, J. (Hrsg.). (2000). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen: Hogrefe.
- Messner, H. (2000). Die Sache verstehen: Welche fachlich-fachwissenschaftliche Ausbildung brauchen Lehrpersonen? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (1), 76-78.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000a). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2), 157-171.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000b). Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (3), 277-294.
- Müller, F. (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen: Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Hitzkirch: Comenius.
- Müller, G.N., Steinbring, H. & Wittmann, E. Ch. (2001). *Ein Konzept zur Bildungsreform aus fachdidaktischer Sicht*. Dortmund: Vervielfältigter Bericht unter: <http://www.mathematik.uni-dortmund.de/didaktik/mathe2000/>.
- Oelkers, J. (2000). Probleme der Lehrerbildung. Welche Innovationen sind möglich? In E. Cloer et al. (Hrsg.), *Welche Lehrer braucht das Land?* (S.126-141). München: Juventa.
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1), 26-37.
- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur: Rüegger.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Radtke, F.-O. (1996). *Wissen und Können - Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Reusser, K. (1982/1992). Vom Phänomen zum Begriff - vom Begriff zur Handlung. Zur Didaktik der pädagogischen Fächer in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, Null-Nummer, 4-16 (abgedruckt in Heft 10 (3), 280-292).

- Reusser, K. (1985). Überlegungen zum Konzept einer BzL-Sondernummer "10 Jahre 'Lehrerbildung von morgen'". *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3 (1), 6-9.
- Reusser, K. (1991). Plädoyer für die Fachdidaktik und für die Ausbildung von Fachdidaktiker für die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12 (2), 193-212.
- Reusser, K. et al. (2001). Editorial. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), 155-156.
- Ruthemann, U. (2002). Psychologische Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20(3), 319-328.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind* (deutsch: *Der Begriff des Geistes*. Stuttgart: Reclam, 1969)
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Shulman, L.S. (1991). Von einer Sache etwas verstehen. Wissensentwicklung bei Lehrern. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf* (S. 145-160). Köln: Böhlau.
- Sieber, P. (2002). Fachliche Ausbildung – zum Beispiel Deutsch Sekundarstufe I. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20(3), 347-356.
- Sitta, H. (1998). Professionalität in der Deutschdidaktik? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (3), 343-352.
- Staub, F.C. (2001). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(2), 175-198.
- Tenorth, E. (1999). Unterrichtsfächer - Möglichkeit, Rahmen und Grenze. In I. Goodson, S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer* (S. 191-207). Köln: Böhlau.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Tremp, P. (2002). Ausbildungsinhalte und berufliche Verwertbarkeit: Lehrerinnen- und Lehrerbildung zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20(3), 339-346.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Wahl, D. (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), 157-174.
- Wieland, G. (2002). Was muss eine Lehrerin oder ein Lehrer von den Unterrichtsfächern verstehen? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20(3), 357-363.
- Wyss, H. (1977a). *Inhalte und Strukturen einer erneuerten und verlängerten Primarlehrerbildung im Kanton Bern*. Bern: Haupt.
- Wyss, H. (1977b). *Konzeptionelle Grundlagen und Leitideen zur Zielformulierung, zur Wahl und Abfolge der Inhalte, zur Gliederung der Ausbildung und zu ihren Lehr- und Lernformen*. Bern: Haupt.
- Wyss, H. & Reusser, K. (1985). Zur Diagnose der gegenwärtigen Situation der Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3 (1), 71-79.