Zeitschrift: Bulletin / Vereinigung Schweizerischer Hochschuldozenten = Association Suisse des Professeurs d'Université

Herausgeber: Vereinigung Schweizerischer Hochschuldozenten

Band: 32 (2006)

Heft: 1

Vorwort: LehrerInnenbildung in der Schweiz : wie weiter?

Autor: Wegenast, Klaus

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 10.07.2025

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

V. Werbung neuer Mitglieder

Wie alle Verbände und Vereinigungen hat auch die VSH Schwierigkeiten, ältere und jüngere Kolleginnen und Kollegen zur Mitarbeit zu gewinnen. Das ist so, obwohl die politische Landschaft für Bildung und Wissenschaft das intensive Nachdenken und Planen vor allem auch der in der Wissenschaft Engagierten dringend bedarf. Wer, wenn nicht sie können ermessen, was an der Zeit ist und was Not tut, um die universitas litterarum zu erhalten und zu stärken. Was man in den Gazetten von Gedankenspielen der Politiker, der Parteien und Ämter liest und hört, macht zunehmend skeptisch. An dieser Stelle ein top-down-Modell als Rettung für Bildung und Wissenschaft zu propagieren, halten viele Wissenschaftler, angefangen bei den Rektoren bis zum letzten wissenschaftlichen Mitarbeiter für wenig hilfreich. Natürlich sind auch die Senate und Universitätsleitungen, die Bildungspolitiker und Verwaltungsfachleute gefragt, wohin der Weg gehen soll, aber ohne eine engagierte Mitarbeit derer, die täglich mit Forschung und Lehre zu tun haben, sind die Anstrengungen der Behörden und Parteien nicht selten sachfremd.

Wenn jedes Mitglied unserer Vereinigung ein weiteres Mitglied für unsere Arbeit interessieren könnte, würde das unseres Erachtens hilfreich sein für die Neustrukturierung und Optimierung von Hergebrachtem.

Der Sekretär unserer Vereinigung ist gerne bereit, **Werbematerial und Beitrittsformulare** zur Verfügung zu stellen.

VI. Dank gebührt auch in diesem Jahr der **SAGW** für ihre Unterstützung unseres Bulletins und der internationalen Zusammenarbeit.

LehrerInnenbildung in der Schweiz - wie weiter?

Bemerkungen zu einem nach wie vor ungelösten Problem in der vielschichtigen Bildungslandschaft der Schweiz

Klaus Wegenast

1. Historisches aus Schweizer Sicht

Bis in die 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts fuhr die Lehrerbildung in der Schweiz auf durchaus verschiedenen Geleisen. Lehrkräfte für die "Volksschulen" wurden an sog. Lehrerseminaren ausgebildet. Absolventen der "Sekundarschulen" und auch begabte "Volksschüler" wurden in an den Fächerkanon der Gymnasien erinnernden drei- bzw. vierjährigen Ausbildungsgängen im Klassenverband unterrichtet. Neben den allgemein bildenden Fächern hatten im Lehrkanon Pädagogik, Psychologie und Methodik Platz. Kürzere und längere Schulpraktika in Klassen, die von bewährten Lehrkräften begleitet wurden, besassen einen festen Platz im Ausbildungsgang. In der Regel erhielten die Absolventen der Seminare im Alter zwischen 20 und 23 Jahren ihr Patent und waren damit wählbar.

Lehrkräfte für die sog. Sekundar- oder Bezirksschulen erhielten z.B. in Bern an dem in der Universität beheimateten "Sekundarlehramt" ihre Ausbildung entweder mit einem geistes- oder einem naturwissenschaftlichen Schwerpunkt, also nicht mehr in "allen" Fächern. Die Fakultäten boten in speziell für Sekundarlehrerkandidaten bestimmten Veranstaltungen eine Art wissenschaftliche Propädeutik an, das "Sekundarlehramt" bestritt die erziehungswissenschaftliche und praktische Ausbildung. In der Regel studierten die Kandidaten für das Sekundarlehramt sechs Semester. Voraussetzung für ein Studium im Sekundarlehramt war die Maturität.

Nur die Gymnasiallehrerkandidaten erhielten eine klassische "Gelehrtenbildung", welche die Universität auch für die anderen Diplomkandidaten vorsieht. In der Regel besuchten sie erst in einem späten Stadium ihres Studiums die für den Lehrerberuf so wichtigen Veranstaltungen erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Zuschnitts und absolvierten Praktika in Gymnasien unter Anleitung erfahrener Lehrkräfte. Gewöhnlich wurden von den Gymnasiallehrerkandidaten zwei, höchstens aber drei Fächer studiert.

Die 90er Jahre im vorigen Jahrhundert brachten nach langwierigen und nicht selten nur schlecht durchschaubaren Diskussionen auf vielen Ebenen eine Totalrevision der Lehrerbildung. Lehrer/Lehrerin konnte von nun an nur noch der Besitzer/die Besitzerin einer Matur werden wollen. Zum einzigen Ort für die Lehrerbildung wurde die Universität erklärt.

Es ist kein Geheimnis, dass diese Totalrevision aus Gründen, die hier nicht aufgereiht werden sollen, schon bald für gescheitert erklärt werden musste. Offensichtlich vermochte es die Universität nicht, Theorie und Praxis der von ihr vertretenen Fachrichtungen so in Verbindung miteinander zu bringen, dass zukünftige Lehrer und Lehrerinnen aller Schularten und -stufen in die Lage versetzt worden wären, einen Unterricht zu gestalten, der die Schüler und Schülerinnen, und die von den Wissenschaften erforschte Wirklichkeit angemessen miteinander in Beziehung gebracht hätte. Es ist hier nicht der Ort, die Gründe hierfür einzeln zu thematisieren, aber doch Gelegenheit, auf mögliche Wege aus der Misere, die anderswo begangen wurden und ins Freie führten, hinzuweisen.

Als Beispiel zu nennen ist die Einrichtung eines "Scharniers" zwischen Studium und Praxis im Rahmen eines Studienseminars als Ort kritischer Reflexion erster Praxisschritte in einem mindestens einjährigen Referendariat an einem Gymnasium mit einem beschränkten Stundendeputat von ca. 8-10 Wochenstunden mit Supervision und differenzierter Analyse in der Gruppe und dann die längst überfällige Einführung fachdidaktischer Zentren. Darüber weiter unten mehr.

2. Das Problem der Lehrerausbildung zwischen Fachwissenschaften, Erziehungswissenschaften, Sozialwissenschaften, allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik und aktueller Schulwirklichkeit

Ich beginne mit Bemerkungen zur herkömmlichen Praxis der Ausbildung von Gymnasiallehrern. Sie begann, wie wir gesehen haben, mit einem reinen Fachstudium von mindestens zwei Fächern. Beliebte Konstellationen waren und sind Mathematik und Physik, Deutsch und eine Fremdsprache, Deutsch und Geschichte, Chemie und Biologie, Religion und Philosophie bzw. Latein, Englisch und Französisch bzw. eine andere moderne Sprache, Recht und Wirtschaft, Sport und eine Geistes- oder Naturwissenschaft, Musik und irgend ein anderes Fach, Kunst und ein beliebiges anderes Fach. Alle diese Fächer wurden sowohl von Lehramtskandidaten als auch von Studierenden mit dem Ziel, ein Lizentiat oder ein Doktorat zu erwerben, studiert.

Neben den Fachstudien wurden in der Regel auch die eine oder andere Veranstaltung der Pädagogen, z.B. zur Geschichte der Pädagogik oder der pädagogischen Psychologie besucht. Schule und Unterricht, die eigentlichen Zielorte des in Angriff genommenen Studiums, waren in der Regel noch nicht aktuell in dieser Studienphase. Ähnliches gilt auch für die in Zukunft zu unterrichtende Klientel, die Kinder und Jugendlichen im Kontext konkreter gesellschaftlicher Strukturen und bestimmter Altersstufen mit ihren spezifischen Fragen, Fähigkeiten und Grenzen. Wie immer, das Interesse der Hochschullehrer im Kontext einer bestimmten Wissenschaft und das der Studierenden galt zuerst der "Sache" einer Wissenschaft, ihren Erkenntnissen, ihrem Erkenntnisinteresse, ihren Forschungsmethoden und Fragestellungen und ihrer Bedeutung für Denken und Leben im Jetzt. Die fundamentalen Probleme der Vermittlung von wichtigen Fragestellungen, Erkenntnissen, der Bedeutung einer Wissenschaft für Denken und Leben in bestimmten gesellschaftlichen Verhältnissen, die Möglichkeiten und Grenzen des Verstehens von Schülern einer bestimmten Altersstufe etc. spielten höchstens am Rande eine Rolle. Diese Probleme waren dann Sache der pädagogischen Kollegen und der Praktikumslehrer.

An dieser Stelle gibt es nicht erst seit heute Zwischenrufe von ganz verschiedenen Seiten: von der Seite der Lehramtskandidaten, die trotz ihrer z.T. vorzüglichen Fähigkeiten und Kenntnisse im Unterricht scheiterten, weil sie es nie gelernt hatten, einen Gegenstand des Unterrichts im Horizont einer bestimmten Lerngruppe zu reflektieren und seinen Sitz im Leben zu identifizieren. Von Seiten der Eltern, die schlechte Zeugnisse ihrer Kinder beklagen und einen wichtigen Grund für diesen Tatbestand beim Lehrer suchen ...

Eine Lösung der anstehenden Probleme erwartet man nun seit einigen Jahren von einer Institution, die an sog. Pädagogischen Hochschulen in Deutschland entwickelt worden ist, aber auch in Ansätzen von einigen Seminarlehrern und Vertretern des Sekundarlehramts gefördert wurde, die Institution der sog. Fachdidaktik, der es darum zu tun ist, gleichursprünglich nach den Inhalten und nach den Adressaten der Lehre zu fragen. Dabei wurde bald klar, dass in dieser Institution nur doppelt qualifizierte Hochschullehrer sinnvoll tätig werden können, Fachwissenschaftler, die ein erziehungswissenschaftliches Zweitstudium absolvierten und auch praktische Erfahrungen besitzen oder Pädagogen, die ein fachwissenschaftliches Zweitstudium auf sich genommen haben und deswegen in der Lage sind, ein bestimmtes Fach im Horizont einer bestimmten Alterskohorte zu reflektieren und in seiner Bedeutung durchsichtig zu machen, Interesse zu wecken und zum Nach-Denken animieren. In einem solchen Unterricht stehen in der Mitte der Bemühungen Begegnungen mit einem Gegenstand des Lernens, die zu Fragen anregen, zu Meinungsäusserungen und nicht zuletzt zur Entdeckung der Relevanz eines Lerngegenstands.

An die Stelle weitgehend von einander unabhängigen Studien eines Fachs und dann der Pädagogik, Psychologie, Didaktik als Lehre von den Inhalten eines Schulfachs und der Methodik unterrichtlicher Prozesse wird nun schon seit zwei Jahrzehnten, genauer gesagt seit der "empirischen Wende", im allgemeinen Unterrichtswesen, ein Modell intensiver Kooperation von Fachgelehrten, Pädagogen und Fachdidaktikern entwickelt, das dem bisher vorherrschenden System normativ-deduktiver Wissensvermittlung auf dem Hintergrund verschiedener Fachwissenschaften von der Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen her nach einem Weg forschenden Lernens sucht, Begegnungen mit vielschichtiger Wirklichkeit inszeniert, zum Fragen drängt und damit "fruchtbare Momente" für Erkennen, Nach-Denken und Weiter-Forschen ermöglicht.

Was die schweizerischen Verhältnisse anbetrifft, führt das skizzierte Bild von sachhaltigem und adressatennahem Studium von Lehramtsstudierenden noch nicht zu so etwas wie einem fachdidaktischen Zentrum,

in dem Fachgelehrte und Fachdidaktiker in enger Kooperation tätig sind und die Strukturen schulischer Lehrgänge bedenken und auch verwirklichen, aber Vorformen eines solchen Modells habe ich durchaus schon entdecken können.

Lassen Sie mich nun, obwohl ich bezüglich der Lehrerausbildung Bedenken habe, das Bolognamodell tale quale zu begrüssen, jetzt einen Versuch vorstellen, der keinen vollständigen Bruch zum Herkommen der Gymnasiallehrerbildung verrät, aber doch Neues avisiert.

3. Zur Bachelor-Phase des Gymnasiallehrerstudiums

Sie ist bestimmt durch ein vier- bis sechssemestriges Fachstudium und ein Studium der Pädagogik, pädagogischer Psychologie und Allgemeiner Didaktik.

Das Fachstudium vermittelt Basiskenntnisse in den beiden gewählten Fächern, führt ein in die grundlegenden Fragestellungen und das sich in ihnen zeitigende Erkenntnisinteresse, übt anhand elementarer Beispiele in die Methoden der Forschung ein und ermöglicht im Rahmen ausgewählter Projekte Einblicke in die Forschung der gewählten Fächer.

Weil die Fachwissenschaften in der Regel keine Seitenblicke auf den späteren Beruf der Lehramtsstudierenden wirft, der ja keineswegs das Ziel hat, für bestimmte Berufe auszubilden, sondern Jugendliche bilden will, sie einführen möchte in die Kultur ihrer Lebenswelt, ihnen Wege ebnet für einen selbständigen Umgang mit wichtigen Bereichen dieser Kultur, sie zum Fragen ermutigt und zu selbständigem Urteilen, ist es unabdingbar, diese Seite des Lehrerberufs im Rahmen einer gründlichen Einführung in die Pädagogik, die Psychologie der später zu unterrichtenden Klientel und die Bedingungen gesellschaftlicher Existenz in einer pluralistischen Umwelt einzuführen. Dabei werden immer wieder auch Möglichkeiten zu suchen sein, Fachwissenschaften und Erziehungswissenschaften miteinander ins Gespräch zu bringen und dabei nicht müde zu werden, nach dem "Bildungswert" beider Wissenschaftsbereiche im Rahmen einer kritischen Subjektwerdung der nachwachsenden Generation zu fragen.

4. Zur Master-Phase des Gymnasiallehrerstudiums

Eine wichtige Aufgabe des Master-Studiums neben der Fortführung der fachwissenschaftlichen Studien wird esq sein, die Fähigkeit zur Reflexion von Grundstrukturen des Kommunikationsprozesses zwischen den bisher studierten Fachwissenschaften und der Didaktik als Reflexion, welche Inhalte und Fragestellungen der in Frage stehenden Wissenschaften für eine bestimmte Schulpopulation fragwürdig und deshalb vermittelbar erscheinen, zu fördern.

Hierher gehören auch erste Versuche einer Planung von Lehr- / Lernprozessen. Ziel dieser Phase ist es also, eine fachbezogene Kommunikations- und Vermittlungskompetenz zwischen auszuwählenden Sachinhalten und den SchülerInnen einer bestimmten Altersstufe im Kontext einer bestimmten Gesellschaft zu ermöglichen.

Eine weitere Aufgabe des Masterstudiengangs ist die Förderung unterrichtlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten

- Reflektieren-Können der Besonderheiten des Lehrens und Lernen in einem bestimmten Fach;
- Fähigkeit zur Bewertung der Ziele und Inhalte eines Unterrichtsfaches im Horizont gesellschaftlicher und ethischer Kriterien;
- Fähigkeit der Klärung persönlicher Wertvorstellungen im Blick auf den Lehrerberuf an einer Schule und das Fach im Horizont auch eigener Schul- und Lernerfahrungen;
- Fähigkeit zur Rekonstruktion fachlichen Wissens und entsprechender Erkenntnisweisen mit dem Ziel, Unterrichtseinheiten angemessen planen und durchführen zu können;
- Fähigkeit zur Beobachtung, Erfassung und Bewertung fachlicher Lehr- und Lernprozesse und zur Erprobung unterrichtlicher Handlungsmöglichkeiten.

Die genannten Ziele erfordern Veranstaltungen mit folgenden Inhalten:

- Grundlagen einer Professionalisierung von Fachlehrern;
- Fachliches Lehren und Lernen;
- Didaktische Konstruktion fachlichen Wissens und entsprechender Erkenntnisweisen;
- Analyse, Erprobung und Evaluation von Lehrerhandeln im Kontext eines begleiteten Fachpraktikums.

Für die Endphase des Studiums empfiehlt sich die Erarbeitung unterrichtsbezogener Handlungs- und Bewertungskompetenzen unter gleichursprünglicher Beachtung fachwissenschaftlicher, erziehungswissenschaftlicher und sozialwissenschaftlicher Grundkenntnisse, die im BA-Studium vermittelt worden sind. Folgende Fähigkeiten sind in diesem Studienabschnitt zu fördern:

- Fähigkeit zu lern- und erkenntnistheoretisch geklärtem Lehren und Lernen in einem bestimmten Fach;
- Fähigkeit zur Reflexion und eventuell Innovation bestehender Unterrichtskonzepte auch im Blick auf Fächer verbindende Aktivitäten;
- Fähigkeit zur Umsetzung neuer fachwissenschaftlicher Erkenntnisse;

- Fähigkeit zur Selbstevaluation von unterrichtlichen Vollzügen und in dem allen Fähigkeit Lehr- und Lernprozesse zu analysieren, auch selbständig zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren.

Es ist deutlich, dass eine solche Lehrerbildung für Gymnasiallehrer mit ihren gegenüber dem Herkommen neuartigen Studiengängen eine Revolution bedeutet, nicht geringe Kosten (Personal-, Sach- und Ausstattungskosten) verursacht und ein Umdenken notwendig macht, was die Wissenschaftsorganisation, die Lehrangebote und die Kooperation zwischen den Erziehungs- und Sozialwissenschaften und den geistes- und naturwissenschaftlichen Fächern anbetrifft.

Es ist hier nicht der Ort, ein "fertiges" Modell für eine längst fällige Umstrukturierung des Gymnasiallehrerstudiums vorzustellen, aber vielleicht doch die Gelegenheit, einige Bemerkungen zum Problem zu machen:

1.) Fachdidaktiker fallen nicht vom Himmel. Es bedarf da eines Modells für die Ausbildung solcher Leute, die in einem bestimmten Fach durch eine Promotion qualifiziert und erziehungswissenschaftliche Kompetenz sich erworben haben und ausserdem Praxiserfahrungen besitzen.

2.) Empfehlenswert erscheint mir ein sog. "Didaktisches Zentrum", in dem alle Fächer, geistes- und naturwissenschaftliche, ihren Ort haben und das Vermittlungproblem fächerübergreifend thematisiert wird.

3.) Ein solches Zentrum wird auch die Aufgabe wahrnehmen müssen, zusammen mit den Fachvertretern aus Geistes- und Naturwissenschaften die Strukturierung bestimmter Curricula auszuhandeln und Forschungsziele zu definieren mit dem Ziel, gymnasiale Praxis zu optimieren.

5. Fazit

Unsere Skizze für eine Lehrerbildung im Jetzt mag deutlich gemacht haben, dass sich die Aufgabe von Lehrkräften aller Fachrichtungen nicht losgelöst vom schulischen und gesellschaftlichen Kontext stellt und deshalb immer im Spannungsfeld dessen zu lösen ist, was Lehrende im Rahmen der Schulgesetze und Lehrpläne tun müssen, was sie gemäss ihrem Selbstverständnis und ihrer beruflichen Situation tun wollen, und was sie ihren Fähigkeiten entsprechend tun können. Für die Lehrerbildung bedeutet das, dass sie sich mehr als bisher der Aufgabe widmet, Kompetenzen für ein erfolgreiches Handeln zu vermitteln und deren Erwerb zu fördern.[3]

Erfolgreiches Handeln setzt, wie wir gesehen haben, nicht nur den Erwerb relevanter bereichsspezifischer Kenntnisse, bestimmter Fertigkeiten und Einstellungen voraus, sondern vor allem auch Kompetenzen aktivierender, differenzierender und individuell stützender Steuerung und Gestaltung unterrichtlicher Prozesse und der Umgebung des Lehrens und Lernens.

Alles das setzt voraus, dass wir der Trennung von wissenschaftlichem Wissen und Können und prozeduralem Handeln in der Unterrichtspraxis beenden "und durch Konzepte der "reflective practice" und "action research" aufzufangen versuchen.

Es mag deutlich geworden sein, dass einige Kompetenzen, die für ein Lehrer-Sein im 21.Jahrhundert wesentlich sind, am Ort der Schule besser und sinnvoller gelernt werden können als an Hochschulen. Deswegen empfiehlt sich nach einem Bachelor- und Masterstudium die Einrichtung einer Zwischenphase, wie ich sie angedeutet habe, eines Referendariats, in dessen Rahmen erfahrene Kollegen und Kolleginnen sich als Mentoren zur Verfügung stellen. Dabei wird zu beachten sein, dass der Referendar/die Referendarin über sein/ihr Fach hinaus Unterricht erlebt und dabei die Bildungsaufgabe auch aus anderer Perspektive zu sehen lernt als die in seinem/ihrem Fach geschätzte.

6. Zu diesem Heft

Unser Heft ist so konzipiert, dass neben Fachpädagogen historischen, sozialwissenschaftlichen und schulpädagogischen Zuschnitts aus einer philosophisch-historischen bzw. philosophisch-humanwissenschaftlichen Fakultät auch Hochschullehrer an Pädagogischen Hochschulen und nicht zuletzt auch eine Vertreterin aus einer innovativen Privatschule, ein Gymnasiallehrer eines naturwissenschaftlichen Fachs und ein Vertreter der Volksschule zu Wort kommen, ihre Vorstellungen für eine angemessene Lehrerbildung vorstellen und sich kritisch-konstruktiv mit dem Prozess einer Erneuerung der Ausbildung von Lehrkräften in unserem Land befassen.

Dabei wird es sowohl um wünschbare Standards entsprechender Studiengänge (Jürgen Oelkers, Walter Bircher) gehen wie um neue Anforderungsprofile aus der Sicht der Praxisverschiedener Schulformen und -stufen (Sigi Amstutz, Rose-Anne Mettler-White, Hans-Peter Dreyer) und dann vor allem um Grundsatzfragen und um eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung zu der durchaus noch umstrittenen und in Teilen recht undurchsichtigen aktuellen Reform der Lehrerbildung in der Schweiz. Da sind die Stimmen der Pädagogen aus Universität und Pädagogischen Hochschulen besonders wichtig (Walter Herzog, Fritz Osterwalder, Bernard Schneuwly, Lucien Criblez).

Ein besonderes Problem kann hier nur angedeutet werden: Die in den verschiedenen Regionen der Schweiz weit auseinander liegenden Strukturen der neuen Pädagogischen Hochschulen vor allem was die Anforderungsprofile an die Dozentinnen und Dozenten der Institutionen anbetrifft.

Anmerkungen:

1) S. dazu K.Wegenast, Die empirische Wendung in der Religionspädagogik, in: Der Evangelische Erzieher 20 (1968), 111-125,; jetzt auch in Klaus Wegenast, Lern-Schritte, Stuttgart 1999, 34-50; vgl. auch H.Roth, Pädagogische Anthropologie I, Bildsamkeit und Bestimmung, Hannover 1966, 99.

2) Empfehlenswerte Literatur zum Problem: Herbert Aktrichter/Waltraud Lobenweil, Forschendes Lernen in der Lehrerbildung? in U.Dirks/W.Hansmann (Hg.), Reflexive Lehrerbildung, Weinheim 1999, 169-196; Rainer Bromme, Der Lehrer als Experte, Bern 1992; ders., Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers, in: Enzyklopädie der Psychologie, Serie I: Pädagogische Psychologie Bd.3, Göttingen 1997, 177-212; Fritz Oser/Jürgen Oelkers (Hg.), Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards, Chur und Zürich 2001.

3) Für die folgenden Bemerkungen verdanke ich viel einem Aufsatz von D.Fischer, "Neun Thesen zur Lehrerbildung" in der Zeitschrift "Katechetische Blätter 130, 2005, 334-338.

Wer hilft den Pädagogischen Hochschulen?

Walter Herzog

Nach den Vorstellungen der Politik soll es in naher Zukunft nicht nur einen harmonisierten "Bildungsraum Schweiz", sondern auch einen einheitlichen "Hochschulraum Schweiz" geben. Erste Grundlagen dafür sind mit dem Universitätsförderungsgesetz, dem Fachhochschulgesetz und den neuen Bildungsartikeln in der Verfassung (über die am 21. Mai 2006 abgestimmt wird) bereits gelegt worden. Mit dem geplanten Hochschulrahmengesetz, welches das Universitätsförderungsgesetz ablösen soll, wird der Bereinigungsprozess weitergehen. Wer den politischen Diskurs verfolgt, dem muss allerdings auffallen, dass die Reichweite der Planierungsarbeiten im "Hochschulraum Schweiz" beschränkt ist.

Im Visier der Politik stehen die zwei Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH), die zwölf kantonalen Universitäten und die sieben Fachhochschulen. Unbemerkt bleiben die Pädagogischen Hochschulen, die seit 2001 ebenfalls Anspruch erheben, der schweizerischen Hochschullandschaft anzugehören. Sind sie zu spät gekommen, als dass man sie in die Reformen noch hätte einbeziehen können? Oder sind sie zu unbedeutend, zu bescheiden oder zu unbekannt, als dass man überhaupt wüsste, mit wem man es zu tun hat?

Unzureichender politischer Rückhalt

Der Zeitpunkt kann es nicht sein, denn die Reform der Lehrerbildung ist spätestens seit den "Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen" (EDK 1993) und den anschliessenden "Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen" (EDK 1995) ein Anliegen, das nicht nur einen starken politischen Willen hinter sich weiss, sondern auch zu einer breiten Diskussion geführt hat, die den massgeblichen Akteuren im "Hochschulraum Schweiz" nicht entgangen sein kann. Innert vergleichsweise kurzer Zeit ist die traditionelle seminaristische Form der Lehrerbildung in allen Kantonen der Schweiz aufgehoben und auf tertiäres Niveau angehoben worden. Seit 2002 gibt es auch ein Gremium, das die Interessen der Pädagogischen Hochschulen auf eidgenössischer Ebene vertritt: die Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (SKPH). Sie fungiert als Fachkonferenz der EDK und nennt als eine ihrer Aufgaben die Integration der Pädagogischen Hochschulen ins schweizerische Hochschulsystem. Dazu arbeitet sie mit der Vereinigung der Rektoren der schweizerischen Universitäten (CRUS) und der Vereinigung der Schulleiter der schweizerischen Fachhochschulen (KFH) zusammen. Die KFH wurde 1999, die CRUS 2001 als Nachfolgegremium der Schweizerischen Hochschulrektorenkonferenz gegründet. Alle drei Gremien beruhen auf Zusammenschlüssen der operativen Leitungen des jeweiligen Hochschultyps.

Im Falle der Pädagogischen Hochschulen scheint dies der Grund zu sein, weshalb sie im politischen Diskurs wenig Aufmerksamkeit finden. Denn die SKPH steht gleichsam alleine da, wenn es gilt, die Hochschulen der Lehrerbildung ins Gespräch zu bringen. Während sowohl die Universitäten (einschliesslich die ETHs) als auch die Fachhochschulen über potente Gremien verfügen, um sich politisch bemerkbar zu machen - man denke an die Schweizerische Universitätskonferenz (SUK), den ETH-Rat, das Staatssekretariat für Bildung und Forschung (SBF), die Eidgenössische Fachhochschulkommission (EFHK) sowie das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) -,