

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 81 (1994)
Heft: 1: Zukunft der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz

Artikel: Vom Berufsstand zur Profession : Anmerkungen zur Professionalisierung der Lehrkräfte
Autor: Criblez, Lucien
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-526349>

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: 12.01.2026

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

Vom Berufsstand zur Profession – Anmerkungen zur Professionalisierung der Lehrkräfte

Im Mittelpunkt der «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» steht die Forderung nach der Professionalisierung der Lehrerschaft. Lucien Criblez zeigt auf, welche Probleme sich für die zukünftige Lehrerbildung aus der damit verbundenen Akademisierung, Verwissenschaftlichung und Forschungsorientierung ergeben.

Die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) hat am 25. Oktober 1993 einen Bericht mit dem Titel «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» (EDK 1993a) der Öffentlichkeit vorgestellt. Diese Thesen fordern eine grundsätzliche Veränderung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ihr Ziel kann ganz allgemein als Professionalisierung der Lehrerschaft bezeichnet werden.

Im folgenden geht es nicht darum, diese Thesen zu kritisieren oder eine «beste» Form der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vorzuschlagen. Vielmehr wird versucht, auf einige grundsätzliche Probleme aufmerksam zu machen, die zu lösen sind, wenn man die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der aufgezeigten Richtung weiterentwickeln will.

Zur Situation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz

Grundsätzlich kann in der Schweiz zwischen fünf Typen der Ausbildung von Lehrkräften unterschieden werden¹:

- *Der seminaristische Weg (Sekundarstufe II)*: Nach der obligatorischen Schulzeit und allenfalls Zwischenjahren (10. Schuljahr, Wirtschafts- und Sozialpraktika) wird ein drei- bis sechsjähriges Mittelschulseminar absolviert (in der Regel: Kindergärtnerinnen und Kindergärtner, Lehrkräfte für Hauswirtschaft und Handarbeiten sowie Primarlehrkräfte in den Kantonen BE, FR, GR, LU, SG, SO, SZ, TG, VS, ZG).
- *Der nachmaturitäre Weg*: Nach einem Mittelschulabschluss (eidgenössisch anerkannte Matur, Ecole de culture, dreijährige Diplommittelschule oder ähnliches) wird eine zwei- bis dreijährige Ausbildung absolviert. Die Ausbildung ist auf der Tertiärstufe angesiedelt (Primarlehrkräfte in den Kantonen AG, BE, BL, BS, GE, JU, LU, NE, SH, SO, TG, TI, VD, ZH; Reallehrkräfte im Kanton Zürich).
- *Kurse für Berufsleute*: Nach einer abgeschlossenen Berufslehre und praktischer Berufstätigkeit wird eine meist dreijährige Ausbildung absolviert (dies gilt zum Teil für Handarbeits- und HauswirtschaftslehrerInnen sowie für Primarlehrkräfte in den Kantonen AG, BE, LU, SO, TG). Einige Kantone integrieren die Auszubildenden mit Lehrab-

In der Schweiz können fünf Typen der Ausbildung von Lehrkräften unterschieden werden.

schluss in das seminaristische oder das nachmaturitäre Konzept (z.B. FR).

■ *Das Hochschulstudium:* Nach einem Mittelschulabschluss (eidg. anerkannte Matur oder Lehrpatent nach [fünfjähriger] Ausbildung) erfolgt die Ausbildung an einer Hochschule, wobei entweder die gesamte Ausbildung an der Hochschule stattfindet (Lehrkräfte für die Sekundarstufe II in den Kantonen BE, BS, FR, ZH und an der ETH; Lehrkräfte für die Sekundarstufe I in den Kantonen BE, BS, FR und ZH; Lehrkräfte für die Sekundarstufe I und II im Kanton Genf; Turnlehrerinnen und Turnlehrer [Ausnahme: Magglingen]) oder eine Kombination von universitärer und nichtuniversitärer Ausbildung vorgesehen ist (Lehrkräfte für Sekundarstufe I und II in den Kantonen JU, NE, VD; Lehrkräfte für die Sekundarstufe I in den Kantonen AG und BS).

■ *Ausbildung als Weiterbildung:* Nach einer Grundausbildung als Lehrerin oder Lehrer und praktischer Unterrichtstätigkeit wird ein weiteres Lehrdiplom erworben. Die Ausbildung qualifiziert für das Unterrichten an einem andern Schultyp oder an einer andern Schulstufe. Dies trifft natürlich für einen Teil der universitären Ausbildungen zu, die als Weiterbildung studiert werden können (Sekundar- und Gymnasiallehrkräfte). Insbesondere gehören zu dieser Kategorie aber die sonderpädagogischen Ausbildungen (in den Kantonen BE, BS, FR, LU, NE, VD, ZH) sowie die meisten Ausbildungen der Reallehrkräfte (in den Kantonen BL, LU, SG, SO und VD). Oftmals ist hier eine berufsbegleitende Ausbildung möglich.

*Die Situation der
Lehrerbildung in der
Schweiz ist jedenfalls
kompliziert!*

Einige Kantone bieten vor allem für die Ausbildung der Primarlehrkräfte mehrere Modelle an. Die Situation der Lehrerbildung in der Schweiz ist jedenfalls kompliziert, mit den beschriebenen fünf Modellen sind zwar nicht alle, aber die wichtigsten möglichen Varianten genannt. Um einen Überblick über diese Situation zu gewinnen, hat die EDK eine Studie zur Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz in Auftrag gegeben, die seit Oktober 1993 vorliegt (Badertscher et al. 1993, Wälchli in diesem Heft). Diese Situationsanalyse kann als Grundlage für eine gesamtschweizerisch koordinierte Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dienen.

Die Reform auslösende Faktoren

Ausgelöst wurden die momentanen Reformbestrebungen vor allem durch drei «Ereignisse»:

■ *Erstens* hat sich die Schweiz Ende der achtziger Jahre erstmals zur Verfügung gestellt, ihr *Bildungswesens von einer Expertenkommission im Auftrag der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)* überprüfen zu lassen. Die Expertenkommission kam für die Lehrerbildung zum Schluss, dass sie sehr vielfältig, jedoch wenig koordiniert sei: «Wie in jedem föderalistischen Staat ist man erstaunt über die Verschiedenartigkeit der Formen der Grundausbildung der verschiedenen Lehrerkategorien. Daraus erwachsen diverse Nachteile, man könnte aber auch glücklich sein über diese Vielfalt; und zwar von

dem Moment an, wo aus Erfahrungen positive Erkenntnisse gezogen werden, die dann von den verschiedenen kantonalen und interkantonalen Ausbildungsinstitutionen übernommen werden könnten» (EDK 1990a, S. 149/150). Die Experten hatten jedoch eher den Eindruck, dass kein echter Austausch stattfindet (ebd. S. 150).

■ *Zweitens* ist im Rahmen der *europäischen Integrationsdebatte* deutlich geworden, dass nur noch wenige europäische Länder ihre Lehrkräfte auf der Sekundarstufe II ausbilden. Die meisten europäischen Staaten definieren die Lehrerbildung auf der Tertiärstufe und bilden die Lehrkräfte in Pädagogischen Hochschulen oder an den Universitäten aus. Diese Situation hätte bei einem Beitritt zum EWR-Vertrag mit seiner Freizügigkeit im Personenverkehr zum Problem der europäischen Anerkennung der schweizerischen Lehrdiplome – insbesondere der Abschlüsse auf dem Niveau von Mittelschulseminaren – geführt. Obwohl immer wieder beteuert wird, dass die Euro-Verträglichkeit «Anlass, nicht Grund» (EDK 1993a, S. 6) für die jetzigen Reformbestrebungen sei, ist in der Euro-Debatte tatsächlich ein auslösendes Moment zu sehen.²

Die Europa-Debatte ist ein auslösendes Moment für die jetzigen Reformbestrebungen.

■ *Drittens* hat der Bund die Initiative ergriffen und zunächst Modelle, dann einen Gesetzesentwurf zur *Umdefinition bestimmter Ausbildungen im BIGA-Bereich zu Fachhochschulen* vorgelegt. Der Gesetzesentwurf war im Sommer 1993 in die Vernehmlassung geschickt worden (vgl. BIGA 1993). Das bestehende Hierarchiegefüge der Berufe scheint damit zumindest ins Wanken zu geraten. Die Aufstiegshoffnungen der einen treffen dabei auf die Konkurrenzängste der anderen. Einfach weil andere Berufe aufsteigen³, muss der Lehrberuf auch aufsteigen, soll die Berufehierarchie nicht verändert werden.

Das Zauberwort der Aufstiegshoffnung heisst allenthalben Professionalisierung. Der professionstheoretische Hintergrund wurde jedoch nirgends so deutlich wie in den Thesen der EDK zur «Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» oder – worauf die Thesen sich auch beziehen – im Berufsleitbild des LCH. Was ist mit Professionalisierung gemeint?

Professionalisierung: von der historisch-soziologischen Analyse zur gewerkschaftlichen Strategie

Professionalisierung war bislang ein historisch-soziologischer Fachbegriff, der entweder die besondere Situation bestimmter Berufe⁴ soziologisch beschrieb oder aber historisch die Entwicklung eines Berufsstandes hin zur Profession nachzeichnete. Professionalisierung meint also einen *historischen Prozess*, Professionsmodelle sind «als Systematisierung eines Zustandes am Ende eines erfolgreichen Professionalisierungsprozesses zu begreifen» (Siegrist 1985, S. 301). Eine Profession ist also nicht irgendein Beruf oder Berufsstand, sondern einer, der bestimmte Kriterien erfüllt. Die wichtigsten Kriterien einer Profession sind nach *Rudolf Braun* «Erlangung berufsspezifischer Autonomie hinsichtlich des Arbeitsinhaltes und der Formen der Berufsausübung; Kon-

trolle des Zugangs zum Beruf sowie Ausbildungsinhalte und Formen; Dominanz der im Berufsfeld stattfindenden Arbeitsteilung; Erlangung politisch-gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit durch verbandsmässigen Zusammenschluss; Etablierung eines Expertenstatus; Propagierung einer besonderen Berufsethik» (Braun 1985, S. 332). Oder nach Hannes Siegrist wird ein Beruf im Prozess der Professionalisierung dann zur Profession, «wenn die dafür erforderliche Kompetenz durch eine höhere, systematische, wissenschaftlich oder durch eine Doktrin fundierte Ausbildung und durch ein Examen zu erlangen ist, die einen Expertenstatus verleihen, welcher zur Ausübung einer Funktion berechtigt, die sich auf zentrale gesellschaftliche Werte bezieht. Die Professionsangehörigen orientieren sich an einem ausgearbeiteten eigenen Verhaltenskodex und verweisen der Gesellschaft gegenüber darauf, dass es sich bei ihrer Tätigkeit um eine dem Allgemeinwohl dienende Dienstleistung handelt, die Experten vorzubehalten sei und einen Anspruch auf höheres Prestige, eine wirtschaftliche Sonderstellung und eine professionelle Autonomie rechtfertigt» (Siegrist 1985, S. 302).

Liest man die Thesen der EDK zur Entwicklung pädagogischer Hochschulen genau und auf dem Hintergrund der LCH-Thesen zum Berufsleitbild der Lehrkräfte, so werden hier mehr oder weniger diese Kriterien angewandt. Da der Lehrerstand diese Kriterien nur teilweise erfüllt, gilt er bisher nicht als Profession, bestenfalls gelten die Lehrkräfte als «Semi-Professionals» (Skopp 1980). Die Lehrerschaft soll deshalb nun eine Profession werden, die akademisch gebildet ist, ihre Standards selbst definiert und kontrolliert, eine eigene Berufsethik entwickelt und durchsetzt sowie die Rekrutierung und Ausbildung des Nachwuchses kontrolliert.

Die Bedingungen für eine Professionalisierung sind zuwenig gegeben. Erstens kontrolliert der Staat als monopolistischer Arbeitgeber die Standards, die Rekrutierung und die Ausbildung und...

Allerdings – und dies scheint doch ein zentrales Problem zu sein – kann nun das Ergebnis einer historisch-soziologischen Analyse von Professionen nicht einfach in eine gewerkschaftliche Strategie umgewandelt werden. Dies ist meines Erachtens aus drei Gründen problematisch: Erstens handelt es sich bei der Entwicklung bestimmter Berufe hin zu Professionen um langfristige historische Prozesse, die in einem bestimmten gesellschaftlichen Umfeld stattgefunden haben. Dieses Umfeld war für jeden sich zur Profession entwickelnden Beruf anders, aber unabdingbar, damit eine Profession entstehen konnte. Für die Lehrerschaft waren die gesellschaftlichen Bedingungen zur Professionalisierung offensichtlich zu wenig gegeben. Die Akademisierung der Lehrerschaft zum Beispiel wurde bislang immer verhindert. Zudem kontrolliert der Staat als monopolistischer Arbeitgeber die Standards, die Rekrutierung und die Ausbildung. Zweitens sind Professionalisierungsprozesse langfristige Prozesse, die nicht einfach «willentlich» in einigen Jahren provoziert werden können. Drittens – und dies ist wahrscheinlich der entscheidende Punkt – kann das Resultat einer historisch-soziologischen Analyse, das Wissen um die Professionalisierungsprozesse einiger Berufe während der letzten zwei Jahrhunderte, nicht einfach in eine Ausbildungskonzeption umgelagert werden, die wesentlich ge-

werkschaftlich motiviert ist. Der historische Prozess lässt sich zwar beschreiben, aber diese Beschreibung ist keine hinreichende Strategie, um andere Berufe jetzt auch zu professionalisieren.

Grundlegendes ist im Berufsstand der Lehrerschaft anders als etwa bei den klassischen Professionen der Anwälte und Ärzte. Es sollen nur zwei Aspekte erwähnt werden:

1. Die Lehrkräfte sind nicht Selbständigerwerbende wie die Anwälte oder der Grossteil der Ärzte, sondern in den allermeisten Fällen Staatsangestellte. Der Beamtenstatus war denn historisch gesehen auch eine der wichtigsten Errungenschaften des Lehrerstandes. Damit hat nun aber die eingeschränkte Möglichkeit der Selbstkontrolle zu tun. Die Kontrolle über den Lehrerstand üben Staat und Öffentlichkeit aus (Schulkommissionen, Schulinspektoren, Erziehungsräte und das Erziehungsdepartement bzw. die Erziehungsdirektionen) und nicht der Berufsstand selbst.
2. Das Fachwissen der Lehrkräfte ist relativ unspezifisch (eine Ausnahme bilden zwar die Mittelschullehrkräfte). Auch mit einer Allgemeinbildung, die einer eidgenössisch anerkannten Maturität gleichkommt (so wie dies von der EDK vorgeschlagen wird), ist dieses Problem nicht zu lösen. Das Fachwissen einer Profession ist hochspezialisiert, was dazu führt, dass nur noch Angehörige der Profession über andere Angehörige derselben Profession urteilen können. Ob ein Arzt richtig operiert hat, kann nur ein Arzt feststellen. Rüschemeyer hat die Professionen deshalb «potentiell gemeingefährliche Gruppen» (Rüschemeyer 1980, S. 316) genannt, einfach weil nur noch sie selbst sich kontrollieren können und damit die soziale Kontrolle weitgehend wegfällt. Dies gilt für die Lehrerschaft gerade nicht, weil sie *nicht* über ein spezialisiertes Fachwissen verfügt. Wahrscheinlich wäre dieses spezialisierte Fachwissen vor allem im Bereich des Vermittlungswissens zu definieren. Lehrkräfte wissen besser als nicht-Lehrkräfte, wie Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten an eine bestimmte Klientel zu vermitteln sind. Eine elaborierte Disziplin Fachdidaktik existiert in der Schweiz bisher jedoch nicht (siehe unten).

... zweitens ist das Fachwissen der Lehrkräfte – Sekundarstufe II ausgenommen – relativ unspezifisch; es wäre allenfalls im Bereich des Vermittlungswissens zu definieren.

Wissenschaftskritik und Verwissenschaftlichung

Professionen, dies wurde oben gezeigt, sind akademische Berufe. Die EDK-Thesen sehen deshalb nicht nur eine Tertialisierung, sondern auch eine Verwissenschaftlichung der Ausbildungsgänge vor. Allerdings dient die Verwissenschaftlichung offenbar «nur» der Akademisierung. Dies heisst, dass die Ausbildungen alle auf der Tertiärstufe angesiedelt werden sollen, an einen Mittelschulabschluss anschliessen, dass die Ausbildung in «Wissenschaftlichkeit als Grundhaltung und Einstellung» (EDK 1993a, S. 21) einführt und schliesslich: dass die Pädagogischen Hochschulen auch akademische Titel verleihen können (ebd. These 2).

Die EDK erfindet dann allerdings neu, was unter Wissenschaft zu verstehen sei (ebd. S. 7–8; Thesen 7–10; S. 21ff.). In diese Neudefinition fliessen antiwissenschaftliche Ressentiments ein, die zwar vordergrün-

dig bekämpft werden (ebd. S. 7). Dieses alternative Wissenschaftsverständnis bleibt jedoch diffus. Klar ist nur, dass Wissenschaft in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern nicht so betrieben werden soll wie bisher an den Universitäten. Es soll ein «positives, den Ansprüchen des Lehrberufes angemessenes Wissenschaftsverständnis» (ebd. S. 7) formuliert werden, das eben nicht bisherigen universitären Traditionen folgt.

Die Verwissenschaftlichung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat sich an den Wissenschaftskriterien der akademischen Bezugsdisziplinen zu orientieren – es gibt kein alternatives Wissenschaftsverständnis.

Dagegen soll hier die These vertreten werden, dass sich die Verwissenschaftlichung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an den Wissenschaftskriterien der akademischen Bezugsdisziplinen zu orientieren hat. Denn: Soll die Verwissenschaftlichung nur als Transportmittel zur Akademisierung – das heisst, zum Recht akademische Titel zu verleihen – führen, ist weder die Verwissenschaftlichung noch die Akademisierung sinnvoll. Was wissenschaftlich ist, definiert die wissenschaftliche Gemeinschaft – und nicht die Lehrerschaft oder die EDK. Wird dies nicht berücksichtigt, führt die Akademisierung zu sogenannten «Micky-Mouse»-Akademikern (John I. Goodlad; zit. nach Oelkers 1993): Lehrkräfte können dann zwar akademische Titel erlangen, die aber niemand ernst nimmt, was wiederum nicht im Sinne der Professionalisierungsstrategie sein kann. Verwissenschaftlichung einfach als Mittel der Akademisierung zu verwenden, scheint auch aus einem weiteren Grund gefährlich zu sein: Forschung kann nicht alles Beliebige sein.

Das Problem der Forschung

Um den Namen einer Hochschule tragen und akademische Titel verleihen zu können, ist Forschung notwendig. Denn international gilt als (Fach-)Hochschule eine Institution erst, wenn Forschung betrieben wird. Auf diesem Hintergrund ergeben sich v.a. zwei Probleme:

Wer definiert erstens, was Forschung ist? Der Bericht der EDK lässt hier vieles offen, Forschung wird zum Teil auch auf forschendes Lernen reduziert (EDK 1993a, S. 24f.). Schulhospitationen etwa werden dann plötzlich zur Forschung. Um den «Mickey-Mouse»-Akademiker zu verhindern, muss diese Forschung an akademischen Standards orientiert sein, die jedoch von der Wissenschaft bestimmt werden. Auf diesem Niveau werden jedoch Studierende kaum oder nur wenig sinnvoll an der Forschung beteiligt werden können. Denn eine Einführung in Forschungszusammenhänge dauert nach Erfahrungen der heutigen pädagogischen Studiengänge an den Universitäten allein schon einige Semester. Da sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung auch in Zukunft explizit praxisorientiert versteht, bleibt wohl für Forschung kaum Zeit.

Das zweite Problem ist ein personelles: Die Dozenten und Dozentinnen der vorgesehenen Pädagogischen Hochschulen werden mit 12–16 Pflichtstunden (ebd. S. 29) in der Lehre kaum noch Zeit aufbringen können, wirklich zu forschen. Dies wäre jedoch in grossem Umfang notwendig, sollen 150 Studierende (Minimalgrösse einer Pädagogischen Hochschule!) und mehr an Forschungsprozessen beteiligt werden. Eini-

ge wenige Forschungsstellen und Freistellungen von der Lehre werden bei weitem nicht ausreichen, will man die Studierenden wirklich an Forschung heranzuführen und nicht nur einfach so tun, als ob geforscht würde.

Da die Akademisierung auf die Verwissenschaftlichung als Transporteur angewiesen ist – ohne Verwissenschaftlichung lässt sich ein Hochschulstatus nicht legitimieren –, ist dies eines der Kernprobleme. Soll Wissenschaft und Forschung in den zukünftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen nicht einfach Beliebiges sein, ist hier dringend konzeptionell weiterzudenken, zumal die Probleme der akademischen Bezugsdisziplin und die Personalfrage auch wesentlich damit zu tun haben (vgl. unten).

Das Problem der akademischen Bezugsdisziplin

Verwissenschaftlichung und Forschungsorientierung der Lehrerbildung sind auf eine akademische Bezugsdisziplin angewiesen. Soll dies die Erziehungswissenschaft sein, sollen dies die Fachdidaktiken sein oder sollen es die Fachwissenschaften sein? Der Bericht der EDK gibt über diese Frage kaum Auskunft, geht man nicht einfach davon aus, dass es eine beliebige Kombination von allen dreien sein soll.

Meine These ist, dass es eine Kombination von Fachwissenschaft und Fachdidaktik sein soll. Denn weder die Erziehungswissenschaft noch die Psychologie oder die Allgemeine Didaktik als Teil der Erziehungswissenschaft – wie immer sie auch verstanden werden – sind Einheitswissenschaften, die den alten Traum einer disziplinären Vereinigung der Wissenschaft unter der Hegemonie einer einzigen, führenden Disziplin herzustellen imstande wäre. Eine Kombination von Fachwissenschaft und Fachdidaktik geht davon aus, dass sich zum Beispiel eine zukünftige Erstklasslehrerin mit linguistischen Problemen auseinandersetzen und daraus Erkenntnisse für den Erstleseunterricht gewinnen könnte. Die Fachdidaktik bleibt auf die Fachwissenschaften angewiesen, eine Fachdidaktik ohne fundierte fachwissenschaftliche Kenntnisse bleibt nutzlos. Deshalb müssten neben den Fachwissenschaften an den Universitäten – oder den Pädagogischen Hochschulen – fachdidaktische Probleme vermehrt thematisiert und erforscht werden. Geht man jedoch davon aus, dass jedes Fach seine eigene Fachdidaktik benötigt und darin wiederum zwischen Problemen einzelner Altersstufen zu unterscheiden wäre, wird die Etablierung von Fachdidaktiken⁵ zu einem komplexen und aufwendigen Projekt. Jedenfalls reicht ein Kursangebot der WBZ (Weiterbildungszentrale) in Luzern für diese Etablierung nicht aus.

Eine Kombination von Fachwissenschaft und Fachdidaktik soll Bezugsdisziplin für eine wissenschaftsorientierte Lehrerbildung sein.

Das bildungspolitische Problem

Die Thesen der EDK betonen zwar zu Beginn mit allem Nachdruck, dass die Organisation der kantonalen Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht in ein Hochschulmodell gezwungen werde. Die Entscheide würden den Trägern dieser Ausbildungsinstitutionen obliegen (S. 4/5). Allerdings wird dann auf dem Hintergrund der von der EDK verab-

schiedeten Interkantonalen Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen (EDK 1993b) eine Übergangsfrist festgelegt, nach deren Ablauf die Abschlüsse, die nicht den vereinbarten Kriterien entsprächen, nicht mehr anerkannt würden. «Es wird unumgänglich sein, einen bestimmten Zeitpunkt festzulegen, von dem an nur noch die höheren Ausbildungsstandards Grundlage für die Anerkennung von Lehrdiplomen ist – und dies nicht nur aus Gründen der Vergleichbarkeit der Ausbildung in der Schweiz mit der anderer europäischer Staaten, sondern auch aus qualitativen Überlegungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aus» (EDK 1993a, S. 30).

Da für die Pädagogischen Hochschulen auch eine Minimalgrösse vorgeschrieben wird (150 Studierende), greift man, um die kleinen Kantone nicht allzu sehr zu erschrecken, zur Lösung von Verbundsystemen. Nun sind Verbundsysteme organisatorisch kompliziert und haben sich zum Beispiel in Deutschland nicht bewährt. Hier werden im Moment die letzten Pädagogischen Hochschulen aufgelöst und entweder zu Universitäten umfunktioniert oder einer Universität eingegliedert. Die letzten Verbundsysteme in Baden-Württemberg werden damit aufgelöst (vgl. Strukturkommission 1993).

Bildungsföderalismus heute – und morgen noch mehr: Bildungspolitik betreiben die grossen Kantone, die kleinen können sie nachvollziehen.

Was tun also die kleinen Kantone, wenn doch die Lehrerinnen- und Lehrerbildung das «Herzstück» des Bildungsföderalismus war und immer noch sein soll? Sie haben drei Möglichkeiten: Entweder sie schliessen sich tatsächlich einem Verbundsystem an und funktionieren die Mittelschulseminare zu Maturitätsschulen um. Zweitens: Sie behalten Ihre Mittelschulseminare bei und gehen davon aus, dass ihrer Lehrkräfte wenig mobil sind und deshalb auf eine schweizerische und internationale Anerkennung nicht angewiesen sind. Drittens: Sie entwickeln ganz neue Ideen zur Organisation der Lehrer- und Lehrerinnenbildung. Die beiden letzten Perspektiven sind nicht sehr wahrscheinlich, so dass vor allem den kleinen und mittleren Kantonen keine Wahl bleibt, sich entweder selbst zu Verbundsystemen zusammenzuschliessen oder ihre Lehrerinnen- und Lehrerbildung an einen grösseren Kanton zu delegieren (was heute schon beide Appenzell, Ob- und Nidwalden, Uri und Glarus tun).

Ob ein solches System jedoch noch am Bildungsföderalismus, wie er heute existiert, festhalten kann und soll, ist zumindest zweifelhaft. Wäre es nicht ehrlicher, die Dinge beim Namen zu nennen: Bildungspolitik betreiben vor allem die grossen Kantone, die kleinen können deren «Vorgaben» nur mehr oder weniger nachvollziehen.

Finanzierungs- und Personalprobleme

Findet man in den Thesen Anmerkungen zum Personal der künftigen Pädagogischen Hochschulen, so fehlen für die Finanzierung Hinweise vollständig. Obwohl dies nicht genuin pädagogische Themen sind, sollte diesem Bereich vermehrte Aufmerksamkeit gewidmet werden. Finanzierungsprobleme dürften nicht nur bei der Neudefinition der Institu-

tion entstehen (Entlöhnung des Personals als Hochschuldozenten und -dozentinnen), sondern vor allem wegen der Verlängerung der Ausbildungszeit und der Lohnfolgekosten. Werden alle Lehrkräfte in Zukunft in Pädagogischen Hochschulen ausgebildet, so wird man sie auch einheitlicher und vor allem höher besolden müssen. Auch wenn eine hohe Entlöhnung für die erbrachten Dienstleistungen und damit verbunden hohes soziales Prestige Kriterien von Professionen sind, sollte doch über die Lohnfolgekosten, deren Ausmass wahrscheinlich nicht hoch genug eingeschätzt werden kann, nachgedacht werden.

Die vorgeschlagene Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung steht und fällt jedoch mit dem Personal. Dieses Personal, nimmt man die Kriterien für die Ausbildung des Personals ernst, existiert in der Schweiz bislang kaum. Sollte die Übergangsfrist von zehn Jahren tatsächlich einzuhalten sein, so wäre *jetzt* mit der vermehrten Ausbildung und mit intensiver Fort- und Weiterbildung neues Personal auszubilden und das bestehende Personal auf seine neuen Aufgaben, neu vor allem im Forschungsbereich, vorzubereiten.

Die vorgeschlagene Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung steht und fällt mit dem Personal.

Aber die Anforderungen an die Ausbildung von Dozentinnen und Dozenten sind sehr hoch (These 13). Mit solchen Ansprüchen wird in hundert Jahren noch kein ausgebildetes Personal zur Verfügung stehen. Man stelle sich nur einmal vor: Eine zukünftige Dozentin in Kindergartenmethodik absolviert nach einer Mittelschule die Kindergärtnerinnenausbildung, ist dann einige Jahre als Kindergärtnerin praktisch tätig, absolviert anschliessend ein wissenschaftliches Studium mit anschliessendem Doktorat und wird zudem noch als Dozentin ausgebildet. Will man tatsächlich auch akademische Titel verleihen können, ist von einem Teil des Personals sogar eine Habilitation zu verlangen. Die Doppel- bzw. Dreifachqualifikation (Lehrdiplom der entsprechenden Stufe, Unterrichtserfahrung und Dozentinnenausbildung mit anschliessender Promotion) ist – geht man von einem hohen Personalbedarf aus – illusorisch. Das Problem von Wissenschaft und Praxis, das sich schon beim Problem der Verwissenschaftlichung stellte, wiederholt sich auf der Ebene des Personals.

Die Thesen der EDK fordern viel und bleiben in wesentlichen Punkten unscharf. Will man an der generellen Richtung festhalten, sind – auf den Thesen aufbauend – für alle gangbare Wege aufzuzeigen, die sich an den Realitäten einer hochdisparaten Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu messen haben. Kosten- und Personalfragen müssen – gerade in einer finanziell schwierigen Zeit – sorgfältig in die Überlegungen mit einbezogen werden.

Die Thesen der EDK fordern viel und bleiben in wesentlichen Punkten unscharf.

Zumindest eine Tertialisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist anzustreben. Ob eine Akademisierung sinnvoll ist, hängt von der Bereitschaft ab, die Standards und Normen der Bezugswissenschaften zu übernehmen. Eine Akademisierung ohne Verwissenschaftlichung kann jedenfalls nicht zum langfristigen Nutzen der Profession sein.

Literatur

- Badertscher, Hans et al.*, Handbuch zur Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz. Strukturen, Bedingungen, Unterrichtsberechtigungen. Bern 1993.
- Baumann, Joseph*, Die Regelungen für die Unterrichtsberufe in der Europäischen Gemeinschaft und die diesbezüglichen Reformbestrebungen in der Schweiz. In: Beiträge zur Lehrerbildung 11 (1993), S. 21–34.
- BIGA*, Vernehmlassung zum Entwurf über ein Bundesgesetz über die Fachhochschulen (Fachhochschulgesetz). Begleittext und Gesetzesentwurf. Bern 1993 (Polykopie).
- Braun, Rudolf*, Zur Professionalisierung des Ärztestandes in der Schweiz. In: *Kocka, Jürgen/Conze, Werner* (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil I: Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen. Stuttgart 1985, S. 332–357.
- EDK*, Bildungspolitik in der Schweiz. Bericht der OECD. Bern 1990a (= Studien und Berichte Bd. 5).
- EDK*, Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiker. Bern 1990b (= Dossier 15A).
- EDK*, Interkantonale Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen vom 18. Februar 1993b (Polykopie).
- EDK*, Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen. Bern 1993a (= Dossier 24).
- LCH*, Lehrerin, Lehrer sein. LCH-Berufsleitbild. Bern 1993.
- Oelkers, Jürgen*, Ist unsere Lehrerbildung wirksam? Empirische Fakten, pädagogische Normen, politischer Zwang. Vortrag auf dem Kongress «Wandel der Erziehung – Erziehung im Wandel» der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung am 2. Oktober 1993 in Locarno (Polykopie).
- Rüschmeyer, Dietrich*, Professionalisierung. Theoretische Probleme für die vergleichende Geschichtsforschung. In: Geschichte und Gesellschaft 6 (1980), S. 311–325.
- Siegrist, Hannes*, Gebremste Professionalisierung – Das Beispiel der Schweizer Rechtsanwaltschaft im Vergleich zu Frankreich und Deutschland im 19. und frühen 20. Jahrhundert. In: *Kocka, Jürgen/Conze, Werner* (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil I: Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen. Stuttgart 1985, S. 301–331.
- Skopp, Douglas R.*, Auf der untersten Sprosse: Der Volksschullehrer als «Semi-Professional» im Deutschland des 19. Jahrhunderts. In: Geschichte und Gesellschaft 6 (1980), S. 383–402.
- Strukturkommission Lehrerbildung 2000*, Lehrerbildung in Baden-Württemberg. Abschlussbericht. Hrsg. vom Ministerium für Wissenschaft und Forschung Baden-Württemberg. Stuttgart 1993.
- Wälchli, Stefan*, Die Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz – eine Übersicht. In: «schweizer schule» 1/1994 (in diesem Heft).

Anmerkungen

- 1 Eine systematische Darstellung der Lehrerbildung in der Schweiz liegt nun vor: vgl. *Badertscher et al.* 1993; dazu auch der Beitrag von *Stefan Wälchli* in diesem Heft.
- 2 Das Problem wurde von *Joseph Baumann* intensiv diskutiert; er zeigte auch Möglichkeiten auf, wie die seminaristischen Abschlüsse europäisch anerkannt werden könnten. Allerdings sind diese Möglichkeiten kompliziert und nicht allgemein handhabbar (vgl. *Baumann* 1993).
- 3 Tatsächlich könnte es sich auch um eine Art Nullsummenspiel handeln, das ausser teurere Ausbildungen und höhere Löhne für die Aufgestiegenen an der Hierarchie wenig ändert.
- 4 Der Professionsbegriff entstammt dem Englischen; mit «professions» sind meist akademische Berufe wie Anwälte, Ärzte, manchmal auch Pfarrer gemeint.
- 5 vgl. dazu nur den Bericht der EDK: Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiker. Bern 1990b.