

# Eine Fachhochschuldidaktik steckt noch in den Kinderschuhen

Autor(en): **Ruthemann, Ursula / Küng, Marlis**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **87 (2000)**

Heft 10: **Fachhochschulen für Pädagogik**

PDF erstellt am: **26.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-531231>

## **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

## **Haftungsausschluss**

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

## Eine Fachhochschuldidaktik steckt noch in den Kinderschuhen<sup>1</sup>

---

*Die Autorin legt Wert darauf, dass die verschiedenen Ebenen nicht miteinander vermischt werden, der Begriff «Fachdidaktik» nicht falsch verwendet wird: Die Fachdidaktiken Französisch, Mathematik oder Visuelle Ausbildung sind selbstverständlich notwendige Inhalte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, weil Kinder und Jugendliche darin unterrichtet werden müssen. Hingegen ist die Fachdidaktik Psychologie und Pädagogik nicht als Inhalt der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gefragt, sondern die Dozierenden müssen über fachhochschuldidaktische Kompetenzen verfügen. «Wenn Dozierende der sog. erziehungswissenschaftlichen Fächer fachdidaktisch reflektiert unterrichten, so erfahren die Studierenden ganz einfach einen bedeutsameren, effizienteren und handlungswirksameren Unterricht» (Ruthemann).*

**«schweizer schule»: Jemand wurde Primarlehrerin, sammelte Berufserfahrungen, studierte Pädagogik und Psychologie und unterrichtet heute – mit oder ohne Promotion – in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Reicht dies zukünftig nicht mehr aus, um an einer Fachhochschule zu bestehen?**

**Ursula Ruthemann:** Die heute tätigen Lehrerbildner und Lehrerbildnerinnen werden kaum die Definitionsmacht haben, um das Anforderungsprofil zu bestimmen. Die Frage nach der Qualifizierung der Dozierenden wird politisch beantwortet werden. Bestehende Formulierungen umschreiben das Profil relativ offen, was sinnvoll ist, denn den Rest entscheidet der Stellenmarkt. Von der Sache her sinnvoll erscheint mir jedoch, wenn mit der angestrebten Professionalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auch die Professionalisierung der Dozierenden verknüpft ist. Das Besondere der Fachhochschule liegt ja darin, dass eine rein universitäre Ausbildung in einer akademischen Disziplin genauso ungenügend ist wie eine reiche Berufserfahrung, die zum anleitenden Lehrmeister qualifizieren würde. Professionalität der Dozierenden an Fachhochschulen müsste bedeuten, dass erstens akademische Fachkenntnisse mit Forschungserfahrung vorhanden sind, zweitens Einblicke in die Zielstufe gegeben sein müssen (durch reflektierte Berufserfahrung und/oder Forschungserfahrung im Feld) und drittens die Dozierenden über fachhochschuldidaktische Kompetenzen in ihren Fächern verfügen. In dieser dritten Komponente liegt das Problem: Die fachdidaktische Reflexion in den Fächern Psychologie und Pädagogik steckt in den Kinderschuhen. Daran leidet auch die Fachgruppendifaktik PPP (Philosophie, Pädagogik, Psychologie) für die Sekundarstufe II, die derzeit aus dem Boden gestampft wird. In den Fachdidaktiken der anderen Schulfächer ist diese Reflexion weiter fortgeschritten. Die

*Die fachdidaktische Reflexion in Psychologie und Pädagogik steckt in den Kinderschuhen.*

didaktische Reflexion nimmt mit der Höhe der Stufe ab. Die Primarschuldidaktik ist ziemlich erwachsen, die Hochschuldidaktik steckt in den Kinderschuhen.

**«schweizer schule»:** Inwiefern wird die Lehrerinnen- und Lehrerbildung professioneller (hier verstanden als adressaten- und berufsfeldorientiert), wenn Psychologie und Pädagogik ihre fachdidaktischen Ansprüche klären, vertreten und passende Rahmenbedingungen entwickeln?

**Ursula Ruthemann:** Jede Ausbildung profitiert, wenn die Ansprüche der Fächer geklärt werden und die Vermittlung fachdidaktisch reflektiert erfolgt. Nicht erst seit dem nationalen Forschungsprojekt zur Wirksamkeit der Lehrerbildung sind beispielsweise Inhalte der sogenannten erziehungswissenschaftlichen Fächer umstritten, hier Pädagogik, Psychologie und Allgemeine Didaktik. Dies scheint mir ein Symptom für den Mangel an fachdidaktischer Reflexion zu sein. Möglicherweise hat man für die Fächer Psychologie und Pädagogik die fach(hoch)schuldidaktische Reflexion vernachlässigt, weil für diese beiden Fächer das Gleichsetzen von Wissen und Können naheliegender ist als für viele andere Disziplinen: Man traut Experten und Expertinnen für Lern- und Erziehungsprozesse zu, dass jene Lern- und Erziehungsprozesse gestalten können, weil die didaktischen Konsequenzen ihrer Forschungsergebnisse mehr oder weniger auf der Hand liegen. Es wird bei diesem Kurzschluss übersehen, dass der Weg vom Wissen zum Können in diesen Fächern genauso lang und beschwerlich ist wie in anderen Fächern auch. Wie ein begnadeter Schriftsteller noch kein guter Deutschlehrer zu sein braucht, ist ein wissenschaftlich qualifizierter Psychologe oder Pädagoge eben noch nicht didaktisch qualifiziert, um sein Expertenwissen an Studierende in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung weitergeben zu können. Nur, weil jemand «träges Wissen» erforscht, kann er die Ergebnisse der Forschung noch lange nicht seinen Studierenden handlungswirksam vermitteln! Expertise und didaktische Kompetenz sind zweierlei, auch in der Psychologie und Pädagogik. Die Fächer würden davon profitieren, wenn ihre Fachdidaktiken weiter entwickelt wären, was wiederum die Rahmenbedingungen beeinflussen würde. Hier sehe ich den einzigen Zusammenhang zur Fachhochschulentwicklung: In der Umstrukturierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung liegt die Chance, die Rahmenbedingungen dieser sogenannten erziehungswissenschaftlichen Fächer optimal beeinflussen zu können. Diese Chance gilt es zu nutzen. Es könnte nämlich auch sein, dass die Rahmenbedingungen aus anderen Gründen so verändert werden, dass sie für die erziehungswissenschaftlichen Fächer wesentlich schlechter werden. Um dies zu antizipieren und zu verhindern, müssen die Anforderungen an die Rahmenbedingungen aus der Sicht der sogenannten erziehungswissenschaftlichen Fächer definiert werden.

*Expertise und didaktische Kompetenz sind zweierlei, auch in der Psychologie und Pädagogik.*

**«schweizer schule»:** Wie soll die Bezeichnung für die noch zu entwickelnde Fachdidaktik lauten? Fachdidaktik für Pädagogische Psycho-

## **logie, für Psychologie und Pädagogik, für Psychologie oder für Erziehungswissenschaft...?**

*Sowohl die Psychologie als auch die Pädagogik sind ziemlich heterogene Disziplinen.*

**Ursula Ruthemann:** Mit Goethe würde ich am liebsten sagen: «Name ist Schall und Rauch». Es erscheint mir sinnvoller, die fachdidaktische Entwicklung erst einmal voranzutreiben und in einem zweiten Schritt zu entscheiden, wo Gemeinsamkeiten liegen und an welchen Stellen Grenzziehungen sinnvoll sind. Denn sowohl die Psychologie als auch die Pädagogik sind ziemlich heterogene Disziplinen, die weder in ihrer Theoriebildung noch in ihren Forschungsmethoden jeweils einem einzigen Kanon ihrer Disziplin folgen. Warum sollten also die fachdidaktische Reflexionen für die beiden Fächer einheitlich und unter einem Begriff zu subsumieren sein? Mein Vorschlag wäre, dass man fachdidaktische Reflexionen an spezifischen (auch interdisziplinären) Inhalten entwickelt und dann erst induktiv klärt, für welche Bereiche gemeinsame didaktische Prinzipien oder Strategien benannt werden können. Ich vermute Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den didaktischen Prinzipien eher quer zu den Grenzen der Disziplinen als entlang dieser Grenzen. Deshalb sollte man mit einem Etikett nicht voreilig das Ergebnis eines Entwicklungsprozesses vorwegnehmen.

**«schweizer schule»:** Die Universitäten vermitteln disziplinäres und systematisches Wissen. Für Psychologie, Pädagogik, Sozialpädagogik und Sonderpädagogik gibt es je eigene Lehrstühle. In der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung werden die Inhalte nicht mehr so scharf voneinander getrennt. Inhaltliche Territorien überschneiden sich, die «schwächeren» Disziplinen drohen zu verschwinden. Inwiefern vermag eine neue Fachdidaktik die Kräfte zu bündeln?

**Ursula Ruthemann:** Die meisten universitären Lehrstühle sind Instituten und damit formal Disziplinen zugeordnet. Aber auch für Universitäten gilt, dass die Grenzen der Disziplinen umso irrelevanter werden, je stärker der Anwendungsbezug eines Forschungsbereiches ist. In der Zeitschrift für Empirische Pädagogik z.B. publizieren forschende Psychologen und Pädagogen, die an psychologischen oder pädagogischen Instituten arbeiten, ziemlich kunterbunt durcheinander. Das ist gut so. Wenn in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung das Berufsfeld der Ausgangspunkt ist, dann ist die akademische Herkunft des wissenschaftlichen Wissens noch einen Grad nebensächlicher. In der problemorientierten Anwendung und Umsetzung solchen Wissens wäre es nicht gescheit, die Disziplinen gegeneinander auszuspielen und die universitäre Konkurrenzsituation fortzusetzen. Interdisziplinarität in der problemorientierten Nutzung akademischen Wissens muss eine Stärke der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sein und bleiben. In der problemorientierten Nutzung akademischen Wissens ist die Frage nach der Relevanz entscheidend. Die Relevanz kann besser gesehen und vermittelt werden, wenn die Disziplinen über eine geeignete Fachdidaktik verfügen, damit das Problem des trägen Wissens überwunden werden kann. Seit Jahrzehnten wird der geringe Nutzen akademischen Wissens im Berufs-

feld beklagt und erforscht. Die Fachdidaktik muss akademisches Wissen verhaltenswirksam werden lassen. Denn in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind diese akademischen Disziplinen in der Rolle der Hilfswissenschaften. Damit ist ihre Stärke genauso gross wie ihre Nützlichkeit für das Berufsfeld. Dass eine Mathematiklehrerin etwas von Mathematik und Fachdidaktik Mathematik verstehen muss, versteht sich heute jedenfalls von selbst. Dagegen ist es weniger selbstverständlich, dass man Mathematikunterricht zusätzlich mit psychologischem, pädagogischem und sonderpädagogischem Wissen verbessern kann. Speziell im Bereich des Nichtselbstverständlichen tut fachhochschuldidaktische Reflexion not.

**«schweizer schule»:** In der Grundausbildung ist die Unterrichtszeit knapp und die Auswahl der pädagogischen und psychologischen Unterrichtsthemen deshalb umso wichtiger. Welche Kriterien helfen, um Wesentliches vom Unwesentlichen zu trennen?

**Ursula Ruthemann:** Ich sehe Psychologie und Pädagogik als sogenannte Hilfswissenschaften in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, und deshalb bevorzuge ich eine stark utilitaristische und pragmatische Auswahl der Inhalte. Ausgangsfrage ist also, was zukünftige Lehrerinnen und Lehrer können müssen, um besonders in der Situation des Berufseinstiegs bestehen zu können. Welche Inhalte der erziehungswissenschaftlichen Disziplinen sind nützlich, um den Herausforderungen des Berufsfeldes gerecht zu werden? Weil das Sieb, um Wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden, noch immer zu viele Inhalte übrig lässt, muss weiter reduziert werden. Besonders häufige und besonders heikle Fragestellungen oder prototypische Herausforderungen, die in den ersten Berufsjahren von Lehrpersonen häufig sind und ohne erziehungswissenschaftlich-psychologisches Fachwissen zu besonderen Belastungen führen, sind weitere Kriterien, um die wesentlichen Inhalte zu bestimmen. Ferner lässt sich diskutieren, ob man solche Inhalte und Themen zurückstellen kann, bei denen Alltagstheorie und sog. gesunder Menschenverstand auch weiterhelfen würden. Ein vernünftiges Prinzip angesichts der Zeitknappheit und der anspruchsvollen Ziele ist die Frage nach dem maximalen Nutzen des erziehungswissenschaftlich-psychologischen Wissens für das Berufsfeld. Die Fragen nach den Kriterien für die Inhaltsauswahl ist Gegenstand der fachdidaktischen Reflexion!

*Ein vernünftiges Prinzip ist die Frage nach dem maximalen Nutzen für das Berufsfeld.*

**«schweizer schule»:** Welche Unterrichtsmethoden eignen sich besonders gut, um zentrale Fragestellungen aus Pädagogik oder Psychologie zu bearbeiten?

**Ursula Ruthemann:** Es wäre sehr schön, einige wenige universelle Unterrichtsmethoden als besonders geeignet für den Pädagogik- und Psychologieunterricht benennen zu können. So einfach wird es sicher nicht sein, weil die Wahl der Methoden von Inhalt, Ziel und Rahmenbedingungen der Ausbildung abhängig ist. Je unklarer die Ausgangslage, umso mehr wünscht man sich Patentrezepte. Die Fächer der Pädagogik

*Es fällt schwer,  
Methoden zu benennen,  
ohne den Kontext  
zu kennen.*

und der Psychologie profitieren von der Vielfalt eines Methodenarsenals. Ich bevorzuge aber die Reflexion über didaktische Strategien und denke, dass zumindest die Psychologie gewinnt, wenn sie sich einer problemorientierten didaktischen Strategie bedient: Die Herausforderungen des Berufsfeldes sind zum Ausgangspunkt der Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten zu machen. Dass die Handlungswirksamkeit des Wissens besonders zu gewichten ist, erachte ich für ein berufsfeldbezogenes Studium an einer Fachhochschule als angemessen. Es scheint mir an der Zeit, dass man didaktische Strategien des problemorientierten Lernens, die – übrigens von pädagogischen Psychologen für das Medizinstudium entwickelt worden sind –, auch für das humanwissenschaftliche Studium in der Lehrkräfte-Ausbildung nutzbar macht. Die Übertragung solcher im Medizinstudium relativ differenziert methodisch ausgefeilter Vorgehensweisen in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung beurteile ich als sehr vielversprechend. Beobachtungsübungen im Rahmen von Fallstudien oder forschenden Lernens sollten die Transferfähigkeit der Studierenden fördern und ermöglichen, Berufsfeldbeobachtungen und Fachwissen besser miteinander zu verknüpfen. Dem gleichen Ziel dienen jedoch auch Beschreibungen fiktiver Situationen in Schulgeschichten. Es fällt jedoch schwer, einzelne Methoden zu benennen, ohne den Kontext zu kennen, in dem sie stehen sollten. Die Reflexion dieser Kontexte macht aus dem Methodenarsenal eine fachdidaktische Strategie. Entscheidend ist jedoch, dass jede dieser didaktischen Strategien bestimmter Rahmenbedingungen bedarf. Sich mit Rahmenbedingungen nicht Chancen zu verbauen, ist ein wichtiges Ziel der Fachhochschulentwicklung. Beispielsweise setzen fast alle problemorientierten didaktischen Strategien einen kontinuierlichen Kontakt mit dem Berufsfeld voraus. Würden die erziehungswissenschaftlichen Fächer der Pädagogik und Psychologie in ein «praxisfernes» Grundstudium verbannt, wären diese Strategien nicht mehr umsetzbar. Ebenso erfordern viele problemorientierte didaktische Strategien entsprechend den dahinter stehenden Lernprozessen relativ langandauernde kontinuierliche Auseinandersetzungen und Praxiskontakte. Daher ergibt sich für die Rahmenbedingungen ein Anforderungsprofil, das sich kaum mit zeitlich kurz bemessenen thematischen Modulen verträgt.

**«schweizer schule»: Die Studierenden bringen aus ihren Erziehungs- und Lerngeschichten viel eigene Erfahrungen mit. In welchem Masse und in Bezug auf welche Ziele sind die biographischen Bezüge einzu-beziehen?**

**Ursula Ruthemann:** Die eigenen Erfahrungen der Studierenden können sich sowohl förderlich als auch störend auf die Arbeit mit deren Schülerinnen und Schüler auswirken. Deshalb müssen eigene Erfahrungen reflektiert und bis zu einem gewissen Grade bearbeitet werden. Sie sind das Fundament der in die Ausbildung mitgebrachten Alltagstheorien. Würde man sie aus der Ausbildung fernhalten, so besteht die Gefahr, dass nur die eigenen Erfahrungen mit Handlungsmustern verknüpft bleiben. In der Konsequenz bedeutet dies, dass die Studierenden das

neue Fachwissen abspalten und damit bleibt es handlungsunwirksam. Wir wissen, dass im Zweifelsfalle in Handlungssituationen eher auf «alte» Steuerungsmuster zurückgegriffen wird als auf neue, ein Grund für die Trägheit des akademischen Wissens. Es gilt also, Erfahrungen zu reflektieren, zu revidieren und durch einen professionellen Raum von Erfahrungsmöglichkeiten zu erweitern. Bei der Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen darf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung aber nicht zur Selbsterfahrungsgruppe verkommen, bei der Biografie der einzelnen stehen bleiben. Die Dilemmata der Auseinandersetzung mit Persönlichem in der obligatorischen Ausbildungssituation dürfen nicht übersehen werden. Wenn eingedenk dieser Grenzen für gute biografische Arbeit persönliche Erfahrungen in die Ausbildung einbezogen werden, so dürfte dies dem formulierbaren Kern der sogenannten Persönlichkeitsbildung entsprechen. Davon ist auch vor dem Hintergrund eines konstruktivistischen Lernverständnisses sehr viel zu halten. Lehrerinnen- und Lehrerbildung darf sich jedoch nicht darauf beschränken, es ist eine Frage des Masses.

**«schweizer schule»: Die Berufe in Kindergarten und Primarschule werden zunehmend zu reinen Frauenberufen. Wie reagieren fachdidaktische Arbeitsfelder darauf?**

**Ursula Ruthemann:** Die Feminisierung des Lehrberufs dürfte komplexe gesellschaftliche Hintergründe haben. Aus der Sicht der Entwicklungspsychologie wäre wünschbar, dass sich mehr Männer für den faszinierenden Umgang mit Kindern und Jugendlichen begeistern. Die hier gefragten Konsequenzen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind, dass die Feminisierung zum Thema der Ausbildung der zukünftigen Primarlehrerinnen und Kindergärtnerinnen gemacht werden muss. Lehrerinnen müssen wissen, welche Konsequenzen die weiblich dominierte Erziehungswelt für Knaben und für Mädchen haben können, sie müssen auf geschlechtstypische Lernstile und Interessen vorbereitet werden. Die unterschiedliche Rolle der Lehrerin für Knaben und Mädchen sollte reflektiert werden. Dabei ist mir jedoch wichtig zu betonen, dass in der Regel die Variationsbreite innerhalb der Geschlechter grösser ist als der statistische Unterschied zwischen den zwei Geschlechtern. So gilt es auch, die aus Mittelwertsbefunden abgeleiteten Klischees über die beiden Geschlechter zu vermeiden.

*Die Feminisierung des Lehrberufs dürfte komplexe gesellschaftliche Hintergründe haben.*

**«schweizer schule»: Wird es mittelfristig an einer schweizerischen Universität ein Nachdiplomstudium für Fachdidaktik Erziehungswissenschaft geben oder gehört dies zu den gemeinsamen Entwicklungsaufgaben von mehreren Fachhochschulen?**

**Ursula Ruthemann:** Der Wettlauf um das Besetzen von Nischen der Nachqualifizierung von Dozierenden in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und von Dozierenden an Fachhochschulen hat schon lange begonnen. Die Schweizerischen Universitäten stehen dabei in Konkurrenz mit ausseruniversitären öffentlichen und privaten Institutionen.

Und sie sind offensichtlich entschlossen, das Feld der postgradualen Ausbildungen immer weniger ausseruniversitären Institutionen zu überlassen. Insofern ist zu erwarten, dass an Schweizerischen Universitäten auch ein Nachdiplomstudium für Fachdidaktik der Erziehungswissenschaften angeboten werden wird. Die Frage nach den Anbietern solcher Studiengänge ist aber ziemlich unabhängig von der Frage nach der Entwicklungsarbeit solcher Fachdidaktiken! Schon jetzt lehren Dozierende von (zukünftigen!) Fachhochschulen als Lehrbeauftragte an Schweizerischen Universitäten innerhalb der Nachdiplomstudiengänge. Der Vorsprung der Entwicklung gegenüber der Vermittlung der Entwicklungsergebnisse scheint mir im Bereich vieler Fachdidaktiken relativ gering zu sein. Dozierende von Noch-Nicht-Fachhochschulen haben gute Chancen, ihre Entwicklungsergebnisse zu vermitteln, denn an (zukünftigen) Fachhochschulen ist das Niveau der didaktischen Reflexion in einzelnen Bereichen vermutlich deutlich höher als an Universitäten. In der Hierarchie der Institutionen dürfte ja die didaktische Praxis umso schlechter sein, je höher die Institution in der Hierarchie steht. Für das Studienfach Psychologie hat dies in Deutschland zu einem offenen Streit zwischen Universitäten und Fachhochschulen geführt. Leider sind hier Machtfragen wichtiger als Sachfragen. Sonst wäre der Streit konstruktiv für die Entwicklung einer Fachdidaktik der Psychologie.

Von der Sache her erscheint mir sinnvoll, wenn die Entwicklungsarbeit dort geleistet wird, wo sie gebraucht wird. Der Horizont soll weder auf die Universität noch auf die schweizerischen Fachhochschulen beschränkt sein. Am Beispiel der Fachdidaktik Psychologie lässt sich dies aufzeigen. Die bisher einzige funktionierende und kontinuierliche Möglichkeit zur Nachqualifizierung von Dozierenden der Psychologie besteht seit gut 20 Jahren in den USA. Der Berufsverband der American Psychological Association und nicht die Universität bietet die Nachqualifizierung an. Psychologie Dozierende von Universitäten und von anderen Institutionen arbeiten hier gleichberechtigt, die Kongressorganisation liegt derzeit bei einer Universität. Ähnliche Initiativen im deutschsprachigen Raum stecken in den Kinderschuhen. Bei der fachdidaktischen Entwicklungsarbeit scheint es mir sinnvoll, wenn einerseits zugleich grossräumig und über Länder- und Institutionengrenzen hinweg kommuniziert sowie ausgetauscht und andererseits lokal dort Entwicklungsarbeit geleistet wird, wo spezifische Anforderungen erfüllt werden müssen. Bezogen auf unsere Verhältnisse müsste also eine spezifische Fachdidaktik Psychologie für Lehramtsstudierende entwickelt werden. Ein notwendiger Garant für die Effizienz der Entwicklungsarbeit wären aber mehr Ressourcen für die (zukünftigen) Fachhochschulen. Hier liegt vermutlich ein Handicap: Im Kampf um Ressourcen werden die Fachhochschulen es trotz der Forschungsförderprogramme schwer haben. Dieses Manko kann nur durch optimale Kooperationen zwischen den Fachhochschulen und in Absprachen mit den Universitäten ausgeglichen werden.

*Im Kampf um  
Ressourcen werden  
die Fachhochschulen  
es schwer haben.*



**«schweizer schule»:** In Fachgesprächen mit Kolleginnen und Kollegen drehen sich die Gespräche immer wieder um den «Wissenschaftsanspruch» oder das «Anspruchsniveau» unserer Ausbildungsbereiche. Sind diesbezüglich so etwas wie Leitplanken auszumachen?

**Ursula Ruthemann:** Bei den Begriffen «Anspruchsniveau» oder «Wissenschaftsanspruch» stört mich der Singular. Das Anforderungsprofil für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist mehrdimensional. Ein Wissenschaftlichkeitsanspruch sollte sich auf die Inhalte der Ausbildung beziehen und auf eine wissenschaftsfreundliche Haltung der Studierenden. Über Ergebnisse von Wissenschaft zu verfügen und ansatzweise zu wissenschaftlichem Denken fähig zu sein, ist wichtig. Überflüssig hingegen finde ich, Studierende für eigene Forschungsarbeit qualifizieren zu wollen. Dies würde angesichts der Kürze der Ausbildungszeit zum wissenschaftlichen Dilettantismus oder zur Vernachlässigung der Berufsfeldorientierung der Ausbildung führen. Studierende müssen auf das lebenslange Lernen mit wissenschaftlichen Texten und Befunden vorbereitet werden und nicht auf das selbständige Forschen. Auf der Dimension der Transferkompetenz würde ich dagegen das Anspruchsniveau sehr hoch ansetzen. Fachwissen im Berufsfeld nützen zu können ist zentral für professionellen Unterricht. Hier dürfte das Anspruchsniveau an Fachhochschulen höher anzusetzen sein als an Universitäten, die sich in einzelnen Fachbereichen dem Anspruch entziehen, Studierende berufsqualifizierend auszubilden. Die Leitplanken für ein geschicktes Setzen der Anspruchsniveaus lassen sich m.E. am besten dadurch definieren, dass man die Anforderungen des Berufsfeldes genau analysiert (auch dazu gibt es einiges an Forschung!), um daraus abzuleiten, welchen Standards Absolventinnen genügen müssen. Allerdings bin ich sicher, dass die Diskussion darüber, was Lehrkräfte am Ende ihrer Ausbildung können müssen, nicht abbricht. Wahrscheinlicher ist es auch wichtiger, dass diese Diskussion lebendig bleibt!

*Ansatzweise zu wissenschaftlichem Denken fähig zu sein, ist wichtig.*

**«schweizer schule»:** Herzlichen Dank für das Gespräch.

---

#### Anmerkungen

<sup>1</sup> Einige Ideen, die ins Interview einfließen, verdanke ich einer anregenden Diskussion mit Helmut Messner.