

Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 22 (2000)

Heft: 1

Artikel: Lehrerbildungspolitik : Entwicklungsperspektiven aus internationaler Sicht

Autor: Criblez, Lucien

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-787083>

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: 03.05.2026

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

Forschungsüberblick

note de synthèse

nota di sintesi

Lehrerbildungspolitik – Entwicklungsperspektiven aus internationaler Sicht

Lucien Criblez

Mit der gegenwärtigen Lehrerbildungsreform nimmt die lokale und regionale Ausrichtung der Lehrerbildungspolitik in der Schweiz ab und die interkantonale, nationale und internationale Perspektive wird gestärkt. Der vorliegende Beitrag fasst einige Tendenzen der Lehrerbildungspolitik im internationalen Umfeld zusammen und fragt nach Konsequenzen, die sich aus diesen Entwicklungen für eine künftige Lehrerbildungspolitik in der Schweiz ergeben könnten. Das allgemeine Grundanliegen der Lehrerbildungsreform ist die Professionalisierung. Mit dem Anliegen werden jedoch unterschiedliche Ziele und Mittel verbunden. Unter anderem steht immer wieder der Ort der Lehrerbildung zur Diskussion. Die internationalen Erfahrungen zeigen, dass sich die Kritik in der akademisierten Lehrerbildung an der mangelnden Berufsvorbereitung entzündet. Gleichzeitig wird mit der Einführung von Akkreditierungssystemen der Zugriff des Staates auf die inhaltliche Ausgestaltung der akademischen Lehrerbildung trotz Autonomisierung der Hochschulen gewahrt.

Die Reform der Lehrerbildung ist in der Schweiz von der Konzeptionalisierungs- in die Realisierungsphase getreten. In vielen Kantonen sind in den letzten Jahren die gesetzlichen Grundlagen für eine Lehrerbildung auf Hochschulstufe geschaffen worden, oder die Gesetzgebung steht kurz bevor. Die Strukturmöglichkeiten sind mit den Anerkennungsreglementen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) zwar nicht de jure, aber de facto eingeschränkt worden, lassen für kantonale und regionale Eigenheiten aber immer noch grosse Spielräume. Die inhaltlichen Perspektiven bewegen sich zwischen Versuchen einer weitreichenden Neugestaltung und Hoffnungen, konstituierende Merkmale seminaristischer Lehrerbildung auf Hochschulstufe fortsetzen zu können.

Die gegenwärtige Reform zeigt, dass die Lehrerbildungspolitik in der Schweiz künftig nicht mehr ausschliesslich regional und kantonal, aber auch nicht einfach interkantonal oder national (letzteres käme in der Schweiz bereits einer Art bildungspolitischer Revolution gleich) ausgerichtet werden kann (Criblez, Hof-

stetter & Périsset Bagnoud, 2000). Da die Diplome wegen der europäischen Freizügigkeit im Personenverkehr internationalen Standards genügen müssen, wird die internationale Dynamik für die schweizerische Lehrerbildung in Zukunft eine grössere Rolle spielen als bisher.

Geht man also von einer internationalen, und nicht einfach von einer nationalen oder gar kantonalen Perspektive aus, lohnt es sich, internationale Tendenzen der Lehrerbildungspolitik zur Kenntnis zu nehmen. Im Folgenden werden deshalb solche Tendenzen für drei Themenbereiche aufgezeigt: Zunächst (1) wird das Grundanliegen der Reformen thematisiert: die Professionalisierung des Lehrberufs. Mit dem Anliegen der Professionalisierung ist die Frage nach dem Ort der Lehrerbildung im Bildungssystem eng verbunden (2). Die Diskussion um diesen Ort, so zeigt die internationale Perspektive, ist mit der Neupositionierung der Lehrerbildung im Hochschulbereich nicht abgeschlossen, sondern wird fortgesetzt. An den internationalen Entwicklungen, vorwiegend denjenigen in Deutschland, England und den USA, wird gezeigt, dass die akademische Lehrerbildung inzwischen massiver Kritik ausgesetzt ist. Diese Kritik betrifft vor allem die inhaltliche Ausgestaltung der Ausbildung, insbesondere die mangelnde Berufsorientierung (3). Die Ausbildung soll deshalb vermehrt an beruflichen Kompetenzen ausgerichtet werden, die Anteile der berufspraktischen Ausbildung sollen erhöht und neue Konzepte der Praxisausbildung eingeführt werden.

Diese Themen sind – wenn auch in unterschiedlich starker Ausprägung – in den Reformdiskussionen innerhalb der Schweiz ebenfalls festzustellen. Ein Blick in die internationalen Diskussionen kann einerseits Lösungsmöglichkeiten für anstehende Probleme aufzeigen, andererseits bevorstehende bildungspolitische Diskussionen antizipieren.

Professionalisierung – unbestrittenes Postulat und ungeklärter Begriff

Die Professionalisierung der Lehrerschaft ist nicht ein neues Anliegen in der Lehrerbildungspolitik, sondern ein Dauerthema des berufspolitischen Diskurses seit der Begründung des modernen Lehrerstandes. Das Anliegen war von Seiten der Berufsverbände immer mit ähnlichen Argumenten legitimiert worden: Das Berufsfeld sei komplexer und die Aufgaben des Lehrberufs schwieriger geworden, die Anstrengungen zur Qualifizierung des Personals müssten daher verstärkt werden. Eine dem Berufsfeld und dessen Anforderungen angemessene Ausbildung müsse derjenigen der «klassischen» Professionen (Ärzte, Juristen, Pfarrer) äquivalent sein.

Die Forderung nach Professionalisierung war von standespolitischer Seite deshalb immer auch mit der Forderung nach Akademisierung der Lehrerbildung verbunden. Dieses Argumentationsmuster hat seit den 1960er Jahren in vielen Ländern zur Akademisierung der Lehrerbildung geführt. Seit Mitte der 1980er

Jahre sind jedoch zwei neue Aspekte in der Professionalisierungsdiskussion festzustellen: Einerseits wenden Politik und Wirtschaft die Kritik an der mangelnden Professionalität des Lehrberufs gegen die Lehrerbildung selbst (vgl. Criblez, 1998a). Denn nach der weitgehenden Durchsetzung der Akademisierung (vgl. Abschnitt 2) sind nun deren Folgen selbst Anlass zur Kritik geworden. Dies gilt insbesondere für den angelsächsischen Sprachraum, wo die Akademisierung zuerst realisiert worden ist, und für Deutschland, wobei vor allem Fragen im Vordergrund stehen wie: Lernen zukünftige Lehrerinnen und Lehrer an den Hochschulen das Richtige, lernen sie effizient genug, Lernen sie das Wichtige zur richtigen Zeit und ist die Hochschule der richtige Ort, um möglichst gut auf den Lehrberuf vorbereitet zu werden. Nachdem von der Akademisierung eine professionalisierende Wirkung erwartet wurde, wird die akademische Lehrerbildung nun selber zum Gegenstand der Kritik im Sinne mangelnder Professionsorientierung. Auf diesem Hintergrund ist die akademische Lehrerbildung in den USA und in England seit Ende der 1980er und in Deutschland seit etwa Mitte der 1990er Jahre in eine neue Reformphase getreten.

In der diese Reform begleitenden lehrerbildungspolitischen Diskussion ist die Forderung nach Professionalisierung omnipräsent. Das Anliegen der Professionalisierung wird jedoch mit sehr unterschiedlichen Zielen und Mitteln in Verbindung gebracht wird. Während mit Professionalisierung im einen Fall die historische Beschreibung der Entwicklung vom Berufsstand zur Profession, vom Handwerker zum Experten («De l'artisan à l'expert» [Trousson, 1992]) gemeint ist (z.B. Apel et al., 1999), steht im andern Fall die Frage nach den einzelnen Kriterien, die eine Profession ausmachen, im Vordergrund (vgl. Combe & Helsper, 1996). In einer dritten Perspektive wird Professionalisierung als standespolitisches Programm zur Verbesserung des Status der Lehrerschaft verstanden (de Lorent & Köpke, 1997). Mit Professionalität assoziieren die einen berufliche Kompetenzen (Bayer et al., 2000), ja Schlüsselqualifikationen (Petersen, 1997), andere das Verfügen über ein standardisiertes Professionswissen (Kommission, 1997, S. 126 ff.), wieder andere das Erreichen eines hohen Niveaus der Reflexionsfähigkeit und, damit oft verbunden, die Forschungsorientierung der Lehrerbildung (Hensler, 1993; Richardson, 1996). Auf der einen Seite werden Professionalisierung und Professionalität von der Wissenschaft und damit von der Institution Universität erwartet, auf der anderen Seite von vermehrter Kompetenzorientierung und berufspraktischer Ausbildung (vgl. Abschnitt 3). Im Rückgriff auf die «klassische-aporetische Zirkelstruktur einer appellativ bleibenden Theorie-Praxis-Vermittlung» (von Prondczynsky, 1998, S. 74) wird schliesslich die Professionalität in der engen Verflechtung bzw. Verzahnung von Theorie und Praxis gesehen. Die Unklarheit der Begriffe und Konzepte legt nahe, das Reden über Professionalisierung «als eine weitere Form der Illusionierung von Pädagogen, die gelernt haben, sich als Profession im klassischen Verständnis zu präsentieren, um nicht zuletzt auch ihren sozialen Status zu sichern», zu verstehen (Bommès, Dewe & Radtke, 1996, S. 232).

Was Thomas Popkewitz für den Professionsbegriff festgestellt hat, gilt auch für die Begriffe «Professionalität» und «Professionalisierung»: «The word has no fixed definition or some universal idea irrespective of time or space. [...] The concept of profession is a socially constructed word which changes in relationship to the social conditions in which people used it» (Popkewitz, 1994, S. 2). Professionalität wird zum Slogan, Professionalisierung zum Reformimpetus, ohne dass feststünde, was eigentlich die Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern ausmacht und wie die Lehrerbildung zur Professionalisierung beitragen kann. Die Slogans dienen und dienen der Aufrechterhaltung des Reformdiskurses über Lehrerbildung, wobei das historische Kernstück der im Diskurs geltend gemachten Forderung, die Akademisierung, in vielen europäischen Staaten und in den USA erreicht ist. In dieser Situation formuliert etwa die von der deutschen Kultusministerkonferenz eingesetzte Kommission in ihren «Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland»:

Eine Reform- und Entwicklungsperspektive nach dem Muster des «Mehr vom Gleichen!» [...] kann heute – angesichts des erreichten Entwicklungsniveaus, angesichts neuer gesellschaftlicher Problemlagen und angesichts der klaren sachlichen und finanziellen Wachstumsgrenzen staatlicher Bildungsorganisation – [...] keine Perspektive mehr bieten (Terhart, 2000, S. 25).

Professionalisierung, so liesse sich schliessen, ist in der lehrerbildungspolitischen Debatte ein unbestrittenes Anliegen, gerade weil der Begriff ungeklärt bleibt und die jeweiligen Akteure unterschiedliche Ziele und Mittel damit verbinden können. Dass Professionalisierung nicht einfach mit Akademisierung gleichzusetzen ist, zeigen die Entwicklungen im angelsächsischen Raum und in Deutschland: Trotz akademisierter Lehrerbildung kann die Forderung nach Professionalisierung aufrecht erhalten werden.

Ansatzweise zeichnet sich ab, dass unter Professionalisierung weniger ein Prozess verstanden werden soll, der zu den Merkmalen der klassischen Professionen führt, sondern dass mit Professionalisierung die vermehrte Ausrichtung der wissenschaftsorientierten Ausbildung am im Berufsfeld erforderlichen Wissen und den da benötigten Handlungskompetenzen gemeint ist. Aufbau von Handlungskompetenz meint dabei mehr als einfach das Einüben von Berufsroutinen, das nicht an einer Hochschule erfolgen müsste, sondern ebensogut in einem «training on the job»-Lehrerbildungskonzept realisiert werden könnte (vgl. Abschnitt 3).

In jedem Fall ist die zukünftige Professionalisierungsdiskussion darauf angewiesen, dass Begriffe wie Professionalisierung, Professionalität oder Profession für den Lehrberuf geklärt werden. Bleibt diese Klärung aus, kann in der Diskussion weiterhin sehr Unterschiedliches mit dem Anliegen verbunden werden. Dabei muss nicht zwingend die Orientierung an den «klassischen» Professionen und deren Merkmalen im Vordergrund stehen. Denn einige der «klassischen» Merkmale dieser Professionen sind heute im Verschwinden begriffen.

Lehrerbildung auf Hochschulstufe

Der *Ausbau* der und die *Höherqualifikation* durch die Grundausbildung hat in Deutschland – so lässt sich aus dem erwähnten Expertenbericht schliessen – offensichtlich ihre Grenzen erreicht. Gleichzeitig war, zumindest aus standespolitischer Sicht, eines der zentralen Anliegen der traditionellen Professionalisierungsdebatte die Akademisierung der Lehrerbildung. Der Prozess der Akademisierung ist allerdings nicht einfach mit der Einbindung der Lehrerbildung in die Universität gleichzusetzen. In der deutschsprachigen Schweiz zeigt zum Beispiel die Ausbildung der Sekundarlehrkräfte (an den Universitäten Basel, Bern, Freiburg und Zürich), dass der Ausbildungsort Universität noch nicht gleichbedeutend ist mit akademischer Lehrerbildung. So fehlt an allen diesen Ausbildungsgängen bisher das Recht, akademische Titel zu vergeben, es fehlt das Recht zu Promotion und Habilitation.

Eine so verstandene Akademisierung ist in Deutschland, in den USA und in England realisiert worden, nicht aber in Frankreich. Österreich ist im Moment damit beschäftigt, die Pädagogischen Akademien auf Hochschulebene neu zu definieren. Der Entscheid der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) vom Juni 1999, dass die Lehrerbildung in der Schweiz in Zukunft zumindest Fachhochschulstatus aufweisen soll¹, findet also sein internationales Vorbild. Mit dem Fachhochschulstatus ist jedoch die Akademisierung nicht vollständig vollzogen, da weiterhin das Recht zu Promotion und Habilitation fehlen wird. Dieses Recht war im ersten Grundlagenpapier der EDK, den «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» (EDK, 1993) noch eingefordert worden.

Wie verlaufen Akademisierungsprozesse in der Lehrerbildung und was lässt sich aus den internationalen Entwicklungen für den Veränderungsprozess in der Schweiz ableiten? Der folgende Überblick, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, konzentriert sich speziell auf die Entwicklungen in Deutschland, aber auch auf diejenigen im angelsächsischen Sprachraum.²

Zum Beispiel: Der Akademisierungsprozess in Deutschland

Der Prozess der Akademisierung der Lehrerbildung war in *Deutschland* stark mit der Bildungsexpansion und der Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre verbunden. Die Reform des Bildungswesens könne nur gelingen - so zitiert Elke Schubert in ihrer historischen Darstellung den «Strukturplan für das Bildungswesen» aus dem Jahre 1970 -, wenn entsprechendes Lehrpersonal für die Schulen vorhanden sei, das den veränderten Anforderungen gerecht werden könne. Die Lehrerbildung sei das Schlüsselproblem der Bildungsreform (Schubert, 2000, S. 549).

Jedenfalls wurden in Deutschland die nach dem Zweiten Weltkrieg gegründeten Pädagogischen Hochschulen nach 1965³ als wissenschaftliche Hochschulen anerkannt (Schubert, 2000, S. 548), und ab 1971 erhielten sie – zunächst im Bundesland Nordrhein-Westfalen – das Recht, den akademischen Grad eines

Doktors der Erziehungswissenschaft zu verleihen. Die Anerkennung der Pädagogischen Hochschulen als wissenschaftliche Hochschulen reichte jedoch nicht aus, um den Anspruch der wissenschaftlichen Ausbildung für alle Lehrerinnen und Lehrer zu garantieren. In der Folge wurden deshalb die Pädagogischen Hochschulen entweder in die Universitäten integriert oder zu eigenständigen Hochschulen weiterentwickelt. Auf diesem Hintergrund hat sich in Deutschland inzwischen ein Lehrerbildungssystem entwickelt, das in drei klar voneinander unterscheidbare Phasen unterteilt ist (vierjährige Lehrerausbildung an der Universität, zweijähriges Referendariat in der Verantwortung der Studienseminare sowie Fort- und Weiterbildung), wobei die ersten beiden Phasen mit je einem Staatsdiplom abgeschlossen werden. Die erste, universitäre Phase wiederum setzt sich aus vier Studienbereichen zusammen: den Fachstudien, den fachdidaktischen und den erziehungswissenschaftlichen sowie den schulpraktischen Studien.

Mit der Akademisierung der Lehrerbildung war in Deutschland ein sehr starker Ausbau der Erziehungswissenschaften als wissenschaftlicher Disziplin verbunden. Die Anzahl der Professuren in Erziehungswissenschaft – um nur ein Beispiel zu nennen – ist in den alten Bundesländern im Zeitraum zwischen 1966 und 1987 von 196 auf 1012 gestiegen (Baumert & Roeder, 1990, S. 86). Quasi als Nebeneffekt der Neupositionierung der Lehrerbildung (und der sozialpädagogischen Ausbildung, müsste ergänzt werden) etablierte sich die Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin (Tenorth, 1994). Mit andern Worten: Von der Akademisierung der Lehrerbildung war – und dies gilt es in der gegenwärtigen Entwicklung in der Schweiz zu beachten – nicht nur die Profession, sondern auch die Disziplin betroffen.

Das neue Hochschulrahmengesetz von 1976 und dessen Novelle aus dem Jahr 1985 haben in Deutschland für einen einheitlichen Rahmen der Hochschulbildung, als deren Teil die Lehrerbildung nun definiert war, gesorgt (Sander, 1996, S. 172 ff.). Damit wurde die Kompetenz der Bundesländer im Bereich der Lehrerbildung jedoch nicht wesentlich eingeschränkt, so dass Edith Glumpler 1997 in einem Rückblick feststellen kann: «In der Bundesrepublik Deutschland konnte sich keine einheitliche und verbindliche Konzeption der universitären LehrerInnenbildung durchsetzen, weil das föderative Prinzip und die Kultus- und Finanzautonomie der Länder eine Perpetuierung regionaler Varietäten unterstützte» (Glumpler, 1997, S. 12)⁴. Trotz der grossen Unterschiede hinsichtlich institutioneller Anbindung und Organisationsform zwischen den 16 Bundesländern seien jedoch die Klagen über die Lehrerbildung überall etwa dieselben (Blömeke, 1998, S. 7 f.).

Als Stärken der bundesdeutschen Lehrerbildung gelten allgemein die starke Fachorientierung und die Abstimmung auf die jeweiligen Schulsysteme. Als Schwächen werden übereinstimmend u.a. genannt: die Praxisferne der Ausbildung während der ersten Phase, die voneinander stark abgeschotteten Lehrämter, das unverbundene Nebeneinander von Fachstudium, erziehungswissenschaftlichem Studium und schulpraktischen Studien, die fehlende Abstimmung

zwischen den drei Phasen der Ausbildung, die mangelnde Abstimmung der fachlichen Ausbildung auf die Erfordernisse des Berufs sowie die Beliebigkeit der vermittelten Inhalte (vgl. z.B. Kommission, 1997, S. 39 ff.; Mehnert & Wyschkon, 1997, S. 73 ff.; Sachverständigenkommission, 1996, S. 4 ff.; Terhart, 2000, S. 25). Aufgrund dieser Kritik gelangt die von der Kultusministerkonferenz eingesetzte Kommission zu folgender Reformperspektive für die universitäre Lehrerbildung: «Sämtliche Studienelemente – Fächer, Fachdidaktiken, Erziehungswissenschaften, Praktika – müssen stärker als bisher am späteren Berufsfeld ausgerichtet sein, die Beliebigkeit der Studienangebote bzw. des Studierens muss sowohl auf Seiten der Lehrenden wie der Studierenden dringend überwunden werden» (Terhart, 2000, S. 16).

Das Aufleben der Strukturdebatte über die Lehrerbildung in Deutschland seit Beginn der 1990er Jahre hat mit verschiedenen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklungen zu tun, nicht zuletzt auch mit der Integration der ehemaligen DDR-Lehrerbildung ins bundesdeutsche Lehrerbildungssystem. Verstärkt wurde die Debatte einerseits durch die Empfehlung des Wissenschaftsrates im Januar 1993, einen Teil der Lehrerbildung an Fachhochschulen zu verlagern und andererseits durch ein Positionspapier der Hochschulrektorenkonferenz, das die Delegation einzelner Lehramtsstudiengänge an sog. Zentren der Lehrerbildung empfahl (Glumpler, 1997, S. 11). Alle in einzelnen Bundesländern eingesetzten Kommissionen (Beckmann, 1998; von Prondczynsky, 1998) und die von der Kultusministerkonferenz eingesetzte Kommission (Terhart, 2000, S. 16) kommen jedoch zum Schluss, dass – trotz Kritik – an der universitären Lehrerbildung festgehalten werden soll.

Akademisierung als internationale Tendenz

In *England* und *Wales* sind in der Folge des sog. «James Report» (Porter, 1996) nach 1972 die Institutionen der Lehrerbildung akademisiert worden (Gosden, 1990; Judge et al., 1994, S. 155 ff.). Die Lehrerbildung ist seither Teil von Universitäten und Colleges. Seit 1984 ist der Akademisierungsprozess abgeschlossen. Grundsätzlich werden zwei Modelle der Lehrerbildung angeboten, ein einphasiges und ein zweiphasiges: Die einphasige Ausbildung dauert vier Jahre. Parallel zur fachwissenschaftlichen Ausbildung umfassen die Studiengänge «professional studies», Unterrichtspraxis und Erziehungswissenschaften. Die Studiengänge führen entweder zum Bachelor of Education (BEd) oder zum Bachelor of Arts (BA) und erlauben anschliessend den Erwerb eines «Philosophical doctors» (PhD). Die Unterrichtsberechtigung wird mit dem sog. «Qualified Teacher Status» (QTS; Unterrichtsberechtigung für alle öffentlichen Schulen) erteilt. Im zweiphasigen Modell schliesst die einjährige Berufsausbildung an eine dreijährige fachwissenschaftliche Ausbildung an und führt zum «Post-Graduate Certificate in Education (PGCE)» (Halstead, 1994). Diese beiden akademischen Ausbildungswege sind im Zeichen des Lehrermangels und der konservativen Bildungspolitik durch alternative Ausbildungswege ergänzt worden.

In den USA sind die letzten Lehrerseminare bereits 1940 geschlossen worden. Die institutionelle Transformation vom Lehrerseminar zur akademischen Ausbildung an Colleges oder Universitäten vollzog sich auch hier in den verschiedenen Bundesstaaten in unterschiedlichem Tempo und führte über die Zwischenform der sog. «Teachers Colleges», die zunächst zwei-, dann vierjährige Ausbildungsgänge anboten. Diese monofunktionalen Teachers Colleges wurden allmählich in multifunktionale Colleges und Universitäten integriert, ein Prozess, der in den frühen 1960er Jahren abgeschlossen war (vgl. Judge et al. 1994, S. 100 ff.).

War der Akademisierungsprozess in den USA im Vergleich mit Deutschland und England früher abgeschlossen, ist er in Frankreich und in Italien später erfolgt und noch im Gang. In Frankreich⁵ wurde im Juli 1989 ein Gesetz erlassen, das die Lehrerbildung für die Lehrerinnen und Lehrer an Primarschulen, Sekundarschulen und Berufsschulen einheitlich ordnet und an neue Institutionen delegiert, die sog. «Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM)». Allerdings setzen die Studiengänge nicht zwingend einen akademischen Abschluss voraus (Aufnahmeprüfung), die IUFM können keine akademischen Titel verleihen und sie haben keinen regulären Universitätsstatus. Kurz nach Frankreich ist auch in Italien⁶ die Lehrerbildung den Universitäten angegliedert worden. Die bisherige Ausbildung von Vorschul- und Primarlehrkräften in Mittelschulseminaren («scuola magistrale») ist aufgegeben worden; die Reformprozesse sind allerdings noch im Gang.

Die internationalen Vergleiche zeigen, dass die Akademisierung der Lehrerbildung im Sinne der traditionellen Professionalisierungsdebatte in der Regel im Verlaufe der letzten 40 Jahre erreicht worden ist. Die Lehrerbildung ist ins Hochschulsystem eingebunden worden, wurde jedoch nicht in jedem Fall mit dem Recht, akademische Titel zu vergeben, ausgestattet. Ausnahmen bilden vor derhand noch Österreich und die Schweiz. In beiden Ländern ist die Weiterentwicklung in Richtung Pädagogischer Hochschulen jedoch im Gang. Insbesondere das Beispiel Deutschlands zeigt, dass dieser Prozess der Einbindung der Lehrerbildung ins Hochschulsystem in Teilschritten und regional ungleichzeitig erfolgen kann und nicht durch einen einmaligen politischen Entscheid, wie dies in eher zentralistisch orientierten politischen Systemen (Frankreich oder Italien) der Fall ist. Der Weg verlief über die Pädagogischen Hochschulen als Fachhochschulen. Die allmähliche Gleichstellung der Pädagogischen Hochschulen mit den Universitäten bzw. die Integration der ersteren in letztere, gekoppelt mit dem Recht, akademische Titel zu verleihen, erfolgte erst in weiteren Schritten. Der Akademisierungsprozess verläuft also – dies zeigen die internationalen Vergleiche – nicht überall gleich schnell und in gleicher Art und Weise – aber in die gleiche Richtung.

Erste Schlussfolgerungen für den Akademisierungsprozess in der Schweiz

Ist auf diesem Hintergrund zu erwarten, dass die in der Schweiz im Moment angestrebte Fachhochschullösung für die Lehrerbildung nur ein Übergangstatus in Richtung vollständiger Akademisierung ist?⁷ Verfolgt man die internationalen Entwicklungen, müsste man die Fachhochschullösung als Übergangslösung bezeichnen. Allerdings sind zumindest zwei weitere Entwicklungen in die Überlegungen zu möglichen Perspektiven einzubeziehen:

Erstens hat mit dem Erreichen des akademischen Status für die Lehrerbildung auch die Kritik an dieser Akademisierung eingesetzt. Die Universitäten, so die allgemeine Kritik, hätten an der Lehrerbildung zu wenig Interesse, sie würden sich mehr für die Forschung als für die Schulen interessieren. Die inhaltliche Vorbereitung sei mangelhaft, weil zu wenig auf die schulischen Curricula ausgerichtet und wegen der akademischen Lehr- (und Lern-)Freiheit beliebig. Der Berufsfeldbezug sei ungenügend. Die Doppelaufgabe von wissenschaftlicher Ausbildung und beruflicher Vorbereitung werde allzu stark auf die wissenschaftliche Seite hin aufgelöst – so die Kritik.

In den USA und in England sind die universitären Lehrerbildungsinstitutionen durch die Kritik unter starken Reformdruck geraten. In Deutschland ist eine Debatte um den Universitätsstatus der Lehrerbildung ausgelöst worden. Der Kritik ist mit stärkerer Kompetenzorientierung der Ausbildung und mit neuen Praxiskonzepten begegnet worden (vgl. Abschnitt 3). In England und Wales hat die konservative Regierung in der ersten Hälfte der 1990er Jahre die akademischen Studiengängen zwar mit neuartigen Ausbildungsmodellen unter Druck gebracht. Insgesamt kann jedoch davon ausgegangen werden, dass der erreichte Status der akademischen Ausbildung nicht grundsätzlich zur Disposition gestellt wird.

Zweitens verändert sich nicht nur die Lehrerbildung, sondern auch das Referenzsystem der akademischen Lehrerbildung, das Hochschulsystem. So wird zum Beispiel in Deutschland mit der zunehmenden Berufsorientierung, die von den universitären Studiengängen erwartet wird, die definitorische Trennungslinie zwischen Universitäten und Fachhochschulen immer unschärfer (von Prondczynsky, 1998, S. 62 ff.). Ähnliches gilt für die Schweiz: Die neu entstandenen Fachhochschulen werden im Vergleich mit den traditionellen Hochschulen als «gleichwertig, aber andersartig» (Botschaft Fachhochschulgesetz, 1994, S. 16) charakterisiert. Dass die beiden Institutionstypen Universität und Fachhochschule einander angenähert werden sollen, zeigt auch das aktuell zentrale Grundlagendokument der schweizerischen Bildungspolitik, die «Botschaft über die Förderung von Bildung, Forschung und Technologie in den Jahren 2000-2003»: «Der *Leitgedanke* für die künftige Hochschulpolitik des Bundes ist die *Einheit des Tertiärbereiches*» (Botschaft Bildung, 1998, S. 19; Hervorhebung im Original). Zudem sollen die strategischen Führungsorgane Schweizerische Universitätskonferenz und Fachhochschulrat zu einer Instanz vereinigt werden (Botschaft Bildung, 1998, S. 15).

Geht man von einer solchen Veränderung der Hochschullandschaft Schweiz aus und berücksichtigt man die Kritik an der universitären Lehrerbildung im internationalen Umfeld, ergäbe sich für die schweizerische Lehrerbildung auf Fachhochschulniveau eine andere Perspektive als diejenige eines Durchgangsstadiums. Lehrerbildung würde Teil des Hochschulsystems Schweiz und die Frage, ob sie an Universitäten oder Fachhochschulen organisiert wird, würde zur Nebensache. Dies allerdings würde voraussetzen, dass Bund und Kantone für die Lehrerbildung eine Kompetenzregelung finden, die dem übrigen Hochschulbereich entspricht, und dass sie die Pädagogischen Hochschulen nicht als einzige Fachhochschulen in ausschliesslicher Regelungskompetenz der Kantone definieren.⁸

Berufsorientierung der akademischen Lehrerbildung

Seit Mitte der 1980er Jahre hat die Kritik an der akademischen Lehrerbildung in Ländern, die bereits über längere Erfahrung mit der Lehrerbildung an Hochschulen verfügen (England, USA, Deutschland), zugenommen. Eine wesentliche Kritik betrifft die mangelnde Vorbereitung auf den Beruf.

In *England und Wales* ist deshalb der Anteil der Praktika (sog. «internships») bzw. der Anteil der Ausbildungszeit, die in Schulen verbracht wird («school-based training») seit 1992 signifikant erhöht worden. Dadurch sollte die alte Forderung, die schon in McNairs Report 1944 formuliert worden war (Crook, 1995, Cunnigham et al., 1995), dass nämlich die Studierenden vermehrt und besser *in der Unterrichtspraxis* auf ihre Lehraufgabe vorzubereiten seien, realisiert werden. Diese Reform erlaubte, die schulpraktische Ausbildung neu zu konzipieren. Wichtige Impulse dazu stammten aus dem sog. «Oxford-Internship» (McIntyre, 1997), einem Projekt von Schulpartnerschaften (vgl. unten), das versuchte, zwei Reformpostulate, nämlich die Ausdehnung der unterrichtspraktischen Ausbildungszeit und die Verstärkung der Forschungstätigkeit, miteinander zu kombinieren.

Da ein grösserer Anteil der Ausbildung in Schulen erfolgen sollte, wurden Partnerschaften (sog. «Partnerships») zwischen den Hochschulinstitutionen und den Schulen gefördert und in den Schulen Mentoren mit der Ausbildung der Studierenden betraut. In einigen Ausbildungsmodellen erfolgt die Ausbildung vollständig an den Schulen, Hochschulen sind an der Ausbildung nicht mehr beteiligt (Townsend, 1994, S. 49). Mit dieser zunehmenden Schulorientierung ist einerseits die Verlagerung eines Teils der Ausbildungsfinanzierung von den Hochschulinstitutionen zu den Schulen, andererseits die Delegation von Ausbildungsverantwortung (Planung, Selektion der Studierenden, Management der Ausbildung, Prüfungen) an die Schulen verbunden. Die Verantwortung der Hochschulen dagegen wurde eingeschränkt.

Die Erhöhung der schulpraktischen Ausbildungsanteile war in England Teil des Reformprogramms der konservativen Regierung. Damit war bezweckt wor-

den, die Rolle der Universität in der Lehrerbildung zu schmälern (Hodkinson & Hodkinson, 1999, S. 273-274). Die Studierenden würden am besten durch erfahrene Lehrerinnen und Lehrer in ihre Aufgabe eingeführt. In bestimmter Hinsicht kann die Entwicklung durchaus als professionalisierend angesehen werden, gehört die Kontrolle der Profession über die Ausbildung des Nachwuchses doch zu den zentralen Kriterien von Professionen. Allerdings wurde in den «klassischen» Professionen deshalb nicht die universitäre Ausbildung eingeschränkt.

Insgesamt sind zwei Entwicklungen⁹ bemerkenswert: erstens die zunehmende Kompetenzorientierung der Ausbildung, zweitens die Zusammenarbeit von Hochschulen und Schulen, die auf eine neue Basis gestellt werden soll, in England unter dem Schlagwort «partnership», in den USA unter dem Label «Professional Development School» (PDS).

Das Konzept der Kompetenzorientierung stammt ursprünglich aus der Berufsbildung und wurde in *England* seit Mitte der achtziger Jahre auf die Lehrerbildung übertragen (vgl. Criblez, 1998a; Hodkinson & Harvard, 1994). Entmystifizierung der Lehrerbildung, klarere Rollen- und Funktionszuteilung für die Ausbildungsinstitutionen, grössere Bewusstheit der Anstellungsbehörden darüber, was ein Novize in die Schulen mitbringt sowie klarere Zielsetzung für die Studierenden gelten inzwischen als positive Effekte der Kompetenzorientierung; Gefahren des Reduktionismus und der Outcomes-Orientierung, Schwierigkeiten bei der Definition und Operationalisierung von Kompetenzen sowie deren Messbarkeit gelten als Schwächen des Konzepts. Die zu erwerbenden Kompetenzen wurden insbesondere in England und Wales operationalisiert und dienen als Grundlage der Ausbildungsanerkennung (Halstead, 1994, Anhang; Adams & Tulasiewicz, 1995, S. 139 ff.).

In *Deutschland* hat die von der Kultusministerkonferenz eingesetzte Kommission in ihrem kürzlich erschienen Abschlussbericht die «berufsorientierte Wissenschaftlichkeit» als zentrale Anforderung an den Lehrberuf bezeichnet (Terhart, 2000, S. 87). Sie reagiert damit einerseits auf die Kritik an der mangelnden Berufsorientierung der akademischen Lehrerbildung, andererseits auf Postulate, die Lehrerbildung (oder Teile davon) in Zukunft an Fachhochschulen anzusiedeln (vgl. oben). Sie geht von einem Leitbild aus, in dem der Lehrberuf folgende Aufgaben und Kompetenzen umfasst: Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen und Evaluieren sowie das Weiterentwickeln von beruflicher Kompetenz und Schule (Terhart, 2000, S. 47 ff.). Als übergeordnete Aufgabe bezeichnet sie das Unterstützen und Anleiten des Lernens durch das Lehren. Grundlagen für die erwähnten Kompetenzen sind ein «wissenschaftlich fundiertes Wissen», «situativ flexibel anwendbare Routinen» und ein «besonderes Berufsethos, das handlungsleitende Wertmassstäbe repräsentiert» (Terhart, 2000, S. 55; Hervorhebung im Original).

Die Kommission interpretiert also die Kompetenzorientierung nicht nur als Aufbau beruflicher Routinen, sondern geht von einem breiteren Verständnis von Kompetenz aus. Damit hat sie einen Weg beschritten, der es ermöglicht, gleich-

zeitig die akademische Ausbildung zu legitimieren *und* auf die Kritik der mangelnden Berufsvorbereitung zu reagieren. Die Kommission kommt denn auch zum Schluss, dass an der universitären Ausbildung festgehalten werden soll. Erleichternd für eine solche Option ist die Dreiphasigkeit des deutschen Lehrerbildungssystems, das die Berufsorientierung verstärkt der zweiten Phase zuweisen kann. Damit vermag die Kommission auch einer Kritik zu entgehen, die in der englischen und amerikanischen Reform eine zentrale Rolle spielt: Gegen die starke Kompetenz- und Berufsorientierung ist nämlich eingewendet worden, dass sie die theoretisierende Reflexion sowie die pädagogischen, psychologischen, soziologischen, politischen und philosophischen Theorieelemente in der Ausbildung abwerte. Die Theorie dürfe nicht aus der Ausbildung eliminiert werden, sondern sie müsse eine neue Funktion übernehmen (Ball, 1995). Theorieausbildung sei auch in Zukunft nötig, denn pädagogisches Wissen hänge nicht reif und ausgeformt in den Klassenzimmern und warte darauf, dass unerfahrene Lehrerinnen und Lehrer es pflücken (Grossman, 1990, S. 141).

Die Forderung nach vermehrter Kompetenzorientierung hat so – vor allem in England und Wales – zwar zu einer Reduktion der wissenschaftlichen Theorieansprüche geführt. Aber sie hat auch bewirkt, dass über die Rolle der wissenschaftlichen Theorie in der Lehrerbildung nachgedacht wird. Theorie in der Lehrerbildung, so eine der Folgen der Debatte, entfernt sich von der Fachsystematik der wissenschaftlichen Disziplinen und orientiert sich verstärkt an den Notwendigkeiten des Berufsfeldes. Dies kann gleichzeitig als wichtigste Folge für die Reform der schweizerischen Lehrerbildung gelten: Mit Kompetenzorientierung der Lehrerbildung darf nicht eine ausschliessliche Ausrichtung der Ausbildung auf berufliche Routinen hin gemeint sein. Viel eher geht es darum, die berufswissenschaftliche Ausbildung und die Auswahl der Ausbildungsinhalte in Zukunft am Berufsfeld statt an der Systematik der wissenschaftlichen Disziplinen auszurichten.

Als Reaktion auf die Kritik an der mangelnden Berufsorientierung der akademischen Lehrerbildung wurden in England die sog. «School-University-Partnerships» zwischen Schulen und Lehrerbildungsinstitutionen geschaffen, in den USA wurden sog. «Professional Development Schools» – kurz: PDS – installiert (Cribblez, 1998b). Die Partnerschulen bzw. die PDS sind eine Art Übungsschulen mit erweitertem Auftrag in den Bereichen Lehrerausbildung, Lehrerfortbildung und Schulforschung. Die Idee entstammt der Medizin, wo zwischen einer klinischen und einer akademischen Profession unterschieden wird: Als klinische Profession gelten die praktizierenden Ärzte, als akademische Profession die medizinischen Universitätsprofessoren. In den Universitätsspitalern («teaching hospitals») fliessen diese beiden Professionen im Dienste der Ausbildung von Studierenden und im Dienste der Forschung ineinander über: Die Professoren werden zu praktizierenden Ärzten und die praktizierenden Ärzte sind Universitätsprofessoren. In den PDS soll demnach die Lehrerverberufung als klinische Profession mit den Erziehungswissenschaftlern als akademischer Profession zu-

sammenkommen, Lehrerinnen und Lehrer sollen zu Forschenden und Forschende zu Lehrenden werden. Das Konzept zielt darauf ab, die Praxisausbildung der Studierenden zu verbessern, Forschung an die tägliche Unterrichtspraxis anzubinden, Studierende in diesem Milieu von Praxis und Forschung auszubilden sowie die Lehrprofession, also die unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer durch die permanente Konfrontation mit Forschung weiterzubilden.

Die Partnerschaften zwischen Schulen und Universitäten sollen dazu führen, dass pädagogische Forschung, pädagogische Praxis und schulpraktische Ausbildung besser aufeinander bezogen werden. Forschung, Entwicklung und das Vorzeigen und Lernen guten Unterrichts soll in realen Schulen gefördert werden. Die Lehrerbildungsinstitutionen sollen deshalb mit Schulen Verträge schliessen, so dass ein Teil der Lehrerbildung an diesen Schulen stattfinden kann. Dadurch sollen einerseits die Studierenden und die Ausbilderinnen und Ausbilder stärker mit der Schulrealität konfrontiert werden, andererseits erfahrene Lehrerinnen und Lehrer stärker in die Ausbildungstätigkeit einbezogen werden. Die PDS gelten in den USA inzwischen als Kernelement nicht nur der Lehrerbildungsreform, sondern der Schulreform schlechthin (Osguthorpe & al., 1995).

Die Partnerschaften zwischen Schulen und Ausbildungsinstitutionen schaffen ein neues Verhältnis zwischen Ausbildungsinstitution und Praxisausbildung. Die Ausbildung soll in diesen Partnerschaften besser den Erfordernissen des Berufs gerecht werden, sie soll gleichzeitig aber die Praxisausbildung auch stärker ans Wissenschaftssystem anbinden. Zudem gelten für die Praxisausbildung nicht mehr die einzelnen Lehrkräfte in den Schulen als Ansprechpartner, sondern ganze Schulen. Die Praxisausbildung erhält so eine doppelte Ausweitung, einerseits die Forschungsorientierung, andererseits ist sie nicht mehr auf eine einzelne Lehrkraft oder eine einzelne Schulklasse konzentriert, sondern auf die Schule als organisatorische Einheit. Dies entspricht der Tendenz, Schulen als autonome Einheiten zu definieren. Die Studierenden sollen in diesen Schulen also nicht nur unterrichten, sondern auch lernen, wie die Schule als Organisation funktioniert (Hodkinson & Hodkinson, 1999).

Allerdings hat ein solches Modell auch Grenzen: Es stellt sich zum Beispiel die Frage, welche Rolle den unterschiedlichen Trägern der Ausbildung zukommt. Die stärkere Einbindung der Schulen in die Ausbildung von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern wurde denn auch in dem Sinne kritisiert, dass die Doppelaufgabe – Kinder zu unterrichten und Lehrpersonen auszubilden – die Schulen überfordere (Halls, 1995, S. 1033).

Akademisierung, Autonomisierung und Akkreditierung: ein Ausblick

Mit der Akademisierung ist die traditionell starke Einbindung der Lehrerbildung in die staatliche Bildungspolitik im Verlaufe der letzten fünfzig Jahre schwächer geworden. Akademisierung und Professionalisierung bedeuten in diesem Sinne für die Lehrerschaft also nicht nur einen Zugewinn an Ansehen und Statussicherheit, sondern auch einen Zugewinn an Autonomie. Auch wenn der Abschluss der universitären Lehrerbildung in der Regel weiterhin mit Staatsdiplomen bescheinigt wird, und die traditionelle Lehrfreiheit an den Hochschulen im Bereich der Lehrerbildung nicht so stark sein dürfte wie in andern Ausbildungsbereichen, hat dies doch zu einer bestimmten inhaltlichen Autonomisierung geführt.

Allerdings blieb diese Autonomisierung begrenzt, u.a. weil der Staat nach wie vor Monopolarbeitgeber der Lehrerinnen und Lehrer ist. Gleichzeitig hat die Autonomisierung auch die Entwicklung hin zu einer inhaltlichen Ausgestaltung der Lehrerbildung, die als diffus, unkoordiniert, beliebig und zu wenig berufsorientiert wahrgenommen wird, gefördert. Ein wesentlicher Teil der Kritik an der akademischen Lehrerbildung ist auf diese Schwachstellen ausgerichtet.

Akademisierung bedeutet unter anderem, dass die Lehrerbildung inhaltlich entlang der Wissenschaft und nicht entlang bildungspolitischer Desiderata gestaltet wird. Dass die Akademisierung zu vermehrten Konflikten zwischen wissenschaftlicher Autonomie und staatlichem Qualifikationsbedarf geführt hat, kann nicht erstaunen. Offensichtlich gerät die heikle Austarierung periodisch aus dem Gleichgewicht.

Im angelsächsischen Raum ist jedoch auch festzustellen, dass der Zentralstaat – nicht zuletzt angesichts zunehmender Mobilität des Personals und auf dem Hintergrund von Lehrermangel – neue Mittel einführt, um auch die akademische Lehrerbildung unter inhaltlicher Kontrolle zu halten. Unter den Bedingungen des Bildungsföderalismus und mit dem Anspruch auf Koordination sind sowohl in England und Wales als auch in den USA zentralstaatliche Akkreditierungsbehörden eingesetzt worden, welche einzelne Ausbildungsgänge national anerkennen. Wie das Beispiel der zunehmenden Kompetenzorientierung der Lehrerbildung zeigt, dienen die Akkreditierungsnormen und -verfahren auch dazu, Reformen möglichst flächendeckend durchzusetzen.

In *England und Wales* müssen die Lehrerbildungsprogramme, die zu einem «Qualified Teacher Status» führen sollen, seit 1984 durch das «Council for the Accreditation of Teacher Education» (CATE) anerkannt werden. Seit der Einsetzung dieses Councils ist die Kontrolle über die Lehrerbildung zunehmend von den einzelnen Hochschulinstitutionen ans CATE übergegangen. Das CATE ist im Zuge der konservativen Bildungspolitik 1994 durch die sog. «Teacher Training Agency» (TTA) abgelöst worden. Die Anerkennungsbedingungen wurden zu Beginn der 1990er Jahre im Sinne der Kompetenzorientierung von «open-en-

ded requirements» zu «rather more technical competences» (Landman & Ozga, 1995, S. 32) verändert.

Die Schaffung einer zentralstaatlichen Akkreditierungsinstanz war in England und Wales Teil einer Zentralisierung der Kontrolle über Rekrutierung und Standards in der Lehrerbildung einerseits (Landman & Ozga, 1995, S. 49), der Zentralisierung des gesamten Bildungswesens andererseits (Formulierung und Durchsetzung einheitlicher curriculärer Standards und Verlagerung von Entscheidungskompetenzen von den lokalen Entscheidungsträgern, den sog. «local education authorities» [LEA], zur Zentralverwaltung). Diese Bildungspolitik der konservativen Regierung ist in Lehrerbildungskreisen sehr kritisch aufgenommen worden. Unter anderem wurde sie als 'Rückeroberung' staatlicher Kontrolle über die akademische Lehrerbildung interpretiert:

The greatest challenge to teaching as a profession is presented by the increasing intervention by the state which no longer respects the autonomy of the professional nor depends on using judgements of experts whose curricula, terms of employment, accreditation and resources it controls (Powney, 1996, S. 69).

In den USA wurden seit den 1970er Jahren Standards der Lehrerbildung durch das «National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE)» etabliert. Neben den einzelstaatlichen Anerkennungen wurde damit erstmals eine nationale Anerkennung der Abschlüsse geschaffen (Gideonse, 1992). Allerdings führte dies zu einigen Konfusionen. Denn neben der einzelstaatlichen und der nationalen Anerkennung ist zwischen der Anerkennung von Ausbildungsgängen und der Ausstellung von Lehrdiplomen an Einzelpersonen zu unterscheiden. Auf einzelstaatlicher Ebene geschieht die Anerkennung der Ausbildungsprogramme durch das sog. «program approval», auf nationaler Ebene durch die sog. «accreditation». Die Einzelstaaten anerkennen individuelle Abschlüsse mit einer «licensure», der amerikanische Zentralstaat mit einer «certification» (Roth, 1996, S. 244). 1987 wurden die nationalen Standards deshalb reformiert – mit dem Ziel, die einzelstaatliche und die nationale Anerkennung zu harmonisieren. Achtzehn Standards wurden formuliert und in fünf Gruppen eingeteilt: «knowledge base for professional education; relationship to the world of practice; students; faculty; and governance and resources» (NCATE, 1987, zitiert nach Moore et al., 1993, S. 28).

Die Versuche der nationalen Standardisierung der Lehrerbildung werden zum Teil heftig kritisiert:

Local knowledges will likely be disqualified and alternatives closed off if national standards come to define teaching; parents and students may be further distanced from having a voice in schooling if teachers follow the avowed course to professionalization; the political nature of education could be increasingly obscured if the technical vision of teaching is sanctioned (King, 1994, S. 106).

Die Frage, ob die Lehrerbildung in den USA überhaupt auf gemeinsame Standards angewiesen ist, wird in Kreisen der Lehrerbildung unterschiedlich bewertet. Für die einen ist unbestritten, dass die Qualität der Lehrerbildung nur durch

die Durchsetzung gemeinsamer und höherer Standards verbessert werden kann. Für die andern ist «Standard» ein populistischer Begriff (Grace, 1991, S. 272), welcher der Sloganbildung und der moralischen Panikmache mit dem Argument des schlechten Zustands des Bildungssystems diene. Eine zu starke Aussenkontrolle der Lehrerbildung wird in jedem Fall abgelehnt.

Deutschland kennt bislang kein nationales Akkreditierungssystem. Die Bundesländer «kontrollieren» die universitäre Lehrerbildung über die beiden nach der ersten und der zweiten Phase abzuschliessenden Staatsprüfungen. Um eine bessere Koordination der Lehrerbildung zwischen den Bundesländern zu gewährleisten, hat die Kultusministerkonferenz (KMK) «Rahmenvereinbarungen über die Ausbildung und Prüfung an Lehrämtern» beschlossen (KMK, 1997). Inwieweit sich die einzelnen Bundesländer in der Reform der Lehrerbildung an diese Vereinbarungen halten, bleibt abzuwarten.

In der *Schweiz* ist mit der Schaffung von Anerkennungsreglementen und der Einsetzung von Anerkennungskommissionen durch die EDK eine ähnliche Entwicklung im Gang wie im angelsächsischen Raum. Auslöser für diese Entwicklung war die Notwendigkeit, innerhalb der Schweiz die Voraussetzungen für eine europäische Anerkennung der Lehrdiplome zu schaffen. Die in den Reglementen formulierten Bedingungen der Akkreditierung sind jedoch weitgehend struktureller, kaum inhaltlicher Art. Da die gleichzeitige Akademisierung der Lehrerbildung für entsprechende Autonomie sorgt, ist früher oder später auch in der Schweiz zu erwarten, dass sich die staatliche Kontrolle der Lehrerbildung des Instruments der Akkreditierung auch für die inhaltliche Steuerung der Lehrerbildung bedient.

Anmerkungen

- 1 Das «Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe» vom 10. Juni 1999 hält fest: «Dieses Reglement bezieht sich auf Lehrdiplome, die [...] den Abschluss der Ausbildung *an einer Hochschule* bezeugen» (EDK, 1999, Art. 1, Buchstabe a; Hervorhebung LC). In den Empfehlungen der EDK zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen vom 26. Oktober 1995 wurde die Ausbildung der Lehrkräfte der Tertiärstufe zugeordnet. Die Lehrkräfte der Vorschule und der Primarstufe sollen an Pädagogischen Hochschulen ausgebildet werden, wobei die Pädagogischen Hochschulen als Fachhochschulen definiert wurden (EDK, 1995).
- 2 Für andere Länderbeispiele müssen einige Literaturhinweise an dieser Stelle genügen. Einen Überblick über die Entwicklung der Lehrerbildung in verschiedenen Staaten geben unter anderen Ginsburg & Lindsay, 1995; Judge et al., 1994; McBride, 1996; Sander, 1994; Sander et al., 1996; Wideen & Grimmett, 1995.
- 3 Aufgrund der föderalistischen Bildungsorganisation sind auch in Deutschland die Entwicklungen nicht in jedem Bundesland parallel verlaufen, sondern zum Teil mit beträchtlichen Zeitverschiebungen.
- 4 Immerhin hat die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) zwischen 1994 und 1997 gemeinsame «Rahmenvereinbarungen über die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter in der Bundesrepublik Deutschland» geschaffen, die für einen einheitlichen Rahmen der Lehrerausbildung sorgen (KMK, 1997).

- 5 Einen Überblick über die Entwicklungen in Frankreich geben unter anderen: Bouvier, 2000; Charles & Clément, 1997; Trousson, 1992 sowie Zay & Bourdoncle, 1996.
- 6 Einen Überblick über die Entwicklungen in Italien geben unter anderen: Bertolini et al., 2000; Palomba, 1994 sowie Santelli Beccegato, 1996.
- 7 In Genf ist und in Bern wird die Lehrerbildung der Universität angegliedert. Der Vollständigkeit halber sei erwähnt, dass ein Projekt zur Lehrerbildung an der Universität in Zürich bereit 1872 in der Volksabstimmung scheiterte (Bloch, 2000) und in Genf im Gefolge der Reformpädagogik ein Teil der Primarlehrerbildung seit den 1930er Jahren an der Universität stattfindet (Hofstetter & Schneuwly, 2000).
- 8 Mit der neuen Bundesverfassung vom 18. April 1999, in Kraft seit dem 1. Januar 2000, wurde die Berufsbildungskompetenz des Bundes, die sich bisher auf klar definierte Bereiche bezog, verallgemeinert. Dem Bund kommen also neu auch Kompetenzen in Fachhochschulbereichen zu, die bisher den Kantonen vorbehalten waren. Die Kantone halten jedoch an ihrer alleinigen Kompetenz im Bereich der Lehrerbildung fest.
- 9 Im Folgenden werden die Entwicklungen in England und den USA in den Vordergrund der Darstellung gestellt, in einigen Fällen auch auf die Entwicklungen in Deutschland verwiesen. Die schulpraktische Ausbildung ist jedoch in allen akademischen Lehrerbildungssystemen ein wichtiges Reformthema geworden (vgl. zum Beispiel: Bouvier & Obin, 1998, McIntyre, 1997; Raymond & Lenoir, 1998).

Literatur

- Adams, A. & Tulasiewicz, W. (1995). *The Crisis in Teacher Education. A European Concern?* London/Washington, DC: Falmer Press.
- Apel, H. J., Horn, K.-P., Lundgreen, P. & Sandfuchs, U. (Hrsg.). (1999). *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ball, St. J. (1995). Intellectuals or Technicians? The Urgent Role of Theory in Educational Studies. *British Journal of Educational Studies*, 43, 255-271.
- Baumert, J. & Roeder, P. M. (1990). Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin. In L.-M. Alisch, J. Baumert & K. Beck (Hrsg.), *Professionswissen und Professionalisierung* (S. 79-128). Braunschweig: s.n.
- Bayer, M., Bohnsack, F., Koch-Priewe, B. & Wildt, J. (Hrsg.). (2000). *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beckmann, H.-K. (1998). Nichts Neues: Divergierende Aussagen über die Lehrer(aus)bildung. Darstellung und Analyse aktueller Empfehlungen. In B. Ofenbach (Hrsg.), *Lehrerbildung zwischen Provinzialität und Globalität* (S. 199-222). Frankfurt/M.: Lang.
- Bertolini, P., Ghisla, G. & Monighetti, I. (2000). La formazione degli insegnanti in Italia e in Ticino: appunti sulla storia delle istituzioni e del pensiero pedagogico. In L. Criblez, R. Hofstetter & D. Périsset Bagnoud (Hrsg.), *Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen – Geschichte und aktuelle Reformen* (S. 433-460). Bern & Genf: Lang.
- Bloch, A. (2000). «Hauptsache Sturz der Burg von Küsnacht» – Gesetzesvorlagen und Diskurse um eine akademische Volksschullehrerbildung im Kanton Zürich zwischen 1865 und 1938. In L. Criblez, R. Hofstetter & D. Périsset Bagnoud (Hrsg.), *Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen – Geschichte und aktuelle Reformen* (S. 239-266). Bern & Genf: Lang.
- Blömeke, S. (Hrsg.). (1998). *Reform der Lehrerbildung. Zentren für Lehrerbildung: Bestandaufnahme, Konzepte, Beispiele*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bommes, M., Dewe, B. & Radtke, F.-O. (1996). *Sozialwissenschaften und Lehramt. Der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten in der Lehrerausbildung*. Opladen: Leske+Budrich.

- Botschaft Fachhochschulgesetz (1994). *Botschaft zu einem Bundesgesetz über die Fachhochschulen* (Fachhochschulgesetz, FHSZ) vom 30. Mai 1994. Bern: EDMZ.
- Botschaft Bildung (1998). *Botschaft über die Förderung von Bildung, Forschung und Technologie in den Jahren 2000-2003 vom 25. November 1998*. Bern: EDMZ.
- Bouvier, A. (2000). Les IUFM, des établissements improbables, complexes et prometteurs. In L. Criblez, R. Hofstetter & D. Périsset Bagnoud (Hrsg.), *Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen – Geschichte und aktuelle Reformen* (S. 501-528). Bern & Genf: Lang.
- Bouvier, A. & Obin, J.-P. (1998). *La formation des enseignants sur le terrain*. Paris: Hachette.
- Charles, F. & Clément J.-P. (1997). *Comment devient-on enseignant? L'IUFM et ses publics*. Strasbourg: Presses Universitaires.
- Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.). (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Criblez, L. (1998a). Die Reform der Lehrerausbildung in England und Amerika. *Zeitschrift für Pädagogik* 44 (1), 41-60.
- Criblez, L. (1998b). Professional Development Schools – ein Modell für praxisnahe Forschung in der Lehrerbildung? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (1), 69-77.
- Criblez, L., Hofstetter, R. & Périsset Bagnoud, D. (2000). Zur Einleitung: Die Ausbildung von Primarlehrerinnen und Primarlehrern im Wandel. In L. Criblez, R. Hofstetter & D. Périsset Bagnoud (Hrsg.), *Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen – Geschichte und aktuelle Reformen* (S. 1-27). Bern & Genf: Lang.
- Crook, D. (1995). Universities, Teacher Training, and the Legacy of McNair, 1944-94. *History of Education*, 24, 231-245.
- Cuningham, P., Gardner, Ph., Wells, B. & Willis, R. (1995). McNair's Last Opportunity: The Student-teacher Scheme and the Student-teacher's Experience. *History of Education*, 24, 221-229.
- de Lorent, H.-P. & Köpke, A. (Hrsg.). (1997). *Kursbuch Lehrerbildung. Fakten, Fragen, Forderungen*. Hamburg: Curio.
- EDK (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Bern: EDK.
- EDK (1995). *Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen vom 25. Oktober 1995*. Bern: EDK.
- EDK (1999). *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe vom 10. Juni 1999*. Bern: EDK.
- Gideonse, H. D. (1992). The Redesign of NCATE 1980 to 1986. In H. D. Gideonse (Ed.), *Teacher Education Policy. Narratives, Stories and Cases* (S. 245-268). Albany: State University.
- Ginsburg, M. & Lindsay, B. (Ed.). (1995). *The Political Dimension in Teacher Education. Comparative Perspectives on Policy Formation, Socialisation and Society*. London & Washington, DC: Falmer Press.
- Glumpler, E. (1997). Entwicklungen und Perspektiven der universitären LehrerInnenbildung. In E. Glumpler & H. S. Rosenbusch (Hrsg.), *Perspektiven der universitären Lehrerbildung* (S. 11-42). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gosden, P. (1990). The James Report and Recent History. In J. B. Thomas (Ed.), *British Universities and Teacher Education: A Century of Change* (S. 73-86). London: Falmer Press.
- Grossman, P. (1990). *The Making of a Teacher. Teacher Knowledge and Teacher Education*. New York & London: Teachers College Press.
- Halls, W. D. (21995). United Kingdom. In: T. N. Postlethwaite (Ed.): *International Encyclopedia of National Systems of Education* (S. 1025-1033). Oxford: Pergamon.
- Halstead, V. (1994). The Introduction of the National Curriculum and Assessment in England. In Th. Sander, (Ed.), *Current Changes and Challenges in European Teacher Education* (S. 383-399). Bruxelles: Nijjs-Herent.

- Hensler, H. (Éd.). (1993). *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation*. Sherbrooke: CRP.
- Hodkinson, Ph. & Harvard, G. (1994). Competence-based Learning in Teacher Education. In G. R. Harvard, & Ph. Hodkinson (Ed.), *Action and Reflection in Teacher Education* (S. 55-68). Norwood: Ablex Publishing.
- Hodkinson, H. & Hodkinson, Ph. (1999). Teaching to learn, learning to teach? School-based non teaching activity in an initial teacher education and training partnership scheme. *Teaching and Teacher Education*, 15, 273-285.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2000). L'universitarisation de la formation des enseignants et l'émergence des sciences de l'éducation – l'exception genevoise (1870-1933)? In L. Criblez, R. Hofstetter & D. Périsset Bagnoud (Hrsg.), *Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen – Geschichte und aktuelle Reformen* (S. 267-298). Bern & Genf: Lang.
- Judge, H., Lemosse, H., Paine, L. & Sedlak, M. (1994). *The University and the Teachers. France, the United States, England*. Oxford: Triangle.
- King, M. B. (1994). Locking Ourselves In: National Standards for the Teaching Profession. *Teaching and Teacher Education*, 10, 95-108.
- KMK (1997). *Rahmenvereinbarungen über die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter in der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: KMK.
- Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an Hessischen Hochschulen (1997). *Neuordnung der Lehrerausbildung*. Opladen: Leske+Budrich.
- Landman, M. & Ozga, J. (1995). Teacher Education Policy in England. In M. B. Ginsburg & B. Lindsay (Eds.), *The Political Dimension in Teacher Education* (S. 23-39). London: Falmer Press.
- McBride, R. (Ed.). (1996). *Teacher Education Policy: Some Issues Arising from Research and Practice*. London & Washington, DC: Falmer Press.
- McIntyre, D. (Ed.). (1997). *Teacher Education Research in a New Context. The Oxford Internship Scheme*. London: Paul Chapman.
- Mehnert, H. & Wyschkon, U. (1997). Warum muss die Lehrerbildung an der Universität stattfinden? In M. Bayer, U. Carle & J. Wildt (Hrsg.), *Brennpunkt Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext* (S. 65-85). Opladen: Leske+Budrich.
- Moore, K. D./Hopkins, S./Tullis, R. (1993). NCATE Accreditation: Visions of Excellence. *Journal of Research and Development in Education*, 27, S. 28-34.
- Osguthorpe, R. T., Harris, R. C., Harris, M. F. & Black, S. (Eds.). (1995). *Partner Schools. Centers for Educational Renewal*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Palomba, D. (1994). Recent Reforms and Problems of Teacher Education in Italy. In Th. Sander (Hrsg.), *Current Changes and Challenges in European Teacher Education* (S. 223-228). Bruxelles: Nijs-Herent.
- Petersen, R. (1997). Kompetenzen bekommt man nicht vermittelt. Schlüsselqualifikationen in der Lehrerbildung. In H.-P. de Lorent & A. Köpke (Hrsg.), *Kursbuch Lehrerbildung. Fakten, Fragen, Forderungen* (S. 189-196). Hamburg: Curio.
- Popkewitz, Th. S. (1994). Professionalization in Teaching and Teacher Education: Some Notes on Its History, Ideology, and Potential. *Teaching and Teacher Education*, 10, 1-14.
- Porter, J. (1996). The James Report and What Might Have Been in English Teacher Education. In C. Brock (Ed.), *Global Perspectives on Teacher Education* (S. 35-46). Oxford: Triangle.
- Powney, J. (1996). Deprofessionalisation or Teaching as Karaoke. In B. Jeans & K. Rebel (Ed.), *Issues in Teacher Education: Policy and Practice* (S. 69-87). Vol. 1. Victoria: Felicitas Academic Press.
- Raymond, D. & Lenoir, Y. (éds). (1998). *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*. Paris & Bruxelles: De Boeck & Larcier.

- Richardson, V. (1996). The Case for Formal Research and Practical Inquiry in Teacher Education. In F. B. Murray (Ed.), *The Teacher Educator's Handbook* (S. 715-737). San Francisco: Jossey-Bass.
- Roth, R. A. (1996). Standards for Certification, Licensure, and Accreditation. In J. Sikula, Th. J. Buttery & E. Guyton (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (S. 242-278). New York: Macmillan.
- Sachverständigenkommission «Lehrerausbildung» (1996). Abschlussbericht. Bochum: s.n.
- Sander, Th. (Ed.). (1994). *Current Changes and Challenges in European Teacher Education*. Bruxelles: Nijjs-Herent.
- Sander, Th. (1996). Germany. In Th. Sander (Ed.), *Teacher Education in Europe. Evaluation and Perspectives* (S. 163-204). Osnabrück: s.n.
- Sander, Th., Buchberger, F., Greaves, A. E. & Kallós, D. (Ed.) (1996). *Teacher Education in Europe. Evaluation and Perspectives*. Osnabrück: s.n.
- Santelli Beccegato, L. (1996). Report on the State of the Italian Teacher Education System. Situation, Problems, Challenges. In Th. Sander et al. (Ed.), *Teacher Education in Europe. Evaluation and Perspectives* (S. 241-257). Osnabrück: s.n.
- Schubert, E. (2000). Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland: Historische Entwicklungen und Perspektiven. In L. Criblez, R. Hofstetter & D. Périsset Bagnoud (Hrsg.), *Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen* (S. 528-561). Bern & Genf: Lang.
- Tenorth, H.-E. (1994). Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In H.-H. Krüger & Th. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (S. 17-28). Weinheim & München: Juventa.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Townsend, J. (1994). Developments in School-based Initial Teacher Training. *European Journal of Teacher Education*, 17, 49-51.
- Trousseau, A. (1992). *De l'artisan à l'expert. La formation des enseignants en question*. Paris: Hachette.
- von Prondczynsky, A. (1998). Universität und Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44 (1), 61-82.
- Wideen, M. F. & Grimmer, P. P. (Ed.). (1995). *Changing Times in Teacher Education: Restructuring or Reconceptualization?* London & Washington, DC: Falmer Press.
- Zay, D. & Bourdoncle, R. (1996). France. In Th. Sander et al. (Ed.), *Teacher Education in Europe. Evaluation and Perspectives* (S. 127-162). Osnabrück: s.n.

Politique de formation des enseignants: perspectives de développement sur le plan international

Résumé

Dans la discussion en cours actuellement sur la réforme du système de formation des enseignants, on se détache d'un débat axé sur les réalités locales et régionales suisses pour privilégier des perspectives intercantonale, nationale et internationale. La présente contribution inventorie certaines tendances de la formation des maîtres sur le plan international et aborde les conséquences que ces développements pourraient avoir sur la future politique de formation des enseignants en Suisse. La professionnalisation demeure l'exigence primordiale en matière de ré-

forme de la formation des enseignants. Cette demande inclut cependant divers objectifs et moyens. La discussion porte entre autres et de façon récurrente sur le lieu de cette formation. Les expériences internationales indiquent que les critiques adressées à la formation pédagogique universitaire visent surtout le manque de préparation aux réalités de la profession. Parallèlement, grâce à l'introduction d'un système d'accréditation, l'Etat réussit à maintenir son influence sur le choix des contenus pour la formation des enseignants, malgré les prérogatives d'autonomie des universités.

Politica della formazione degli insegnanti – Prospettive in un'ottica internazionale

Riassunto

Con l'attuale riforma della formazione degli insegnanti l'orientamento locale e regionale della politica della formazione degli insegnanti subisce una flessione a favore di un'apertura intercantonale, nazionale e internazionale. Questo contributo sintetizza alcune tendenze della politica della formazione degli insegnanti a livello internazionale e s'interroga sulle conseguenze che questa evoluzione potrà avere sulla situazione in Svizzera. L'aspirazione generale della riforma della formazione degli insegnanti è la professionalizzazione. A questa aspirazione vengono però collegati obiettivi e mezzi diversi. Tra l'altro un aspetto ripetutamente messo in discussione è il luogo della formazione. Le esperienze internazionali mostrano che la critica all'accademizzazione della formazione si focalizzano attorno alla carenza di preparazione strettamente professionale. Al tempo stesso l'introduzione di sistemi a crediti assicura allo stato una possibilità d'intervento sui contenuti della formazione nonostante l'autonomizzazione delle università.

The Politics of Teacher Education-Developmental Perspectives from an International Point of View

Summary

As part of the current reform going on in teacher education in Switzerland, the local and regional offices responsible for teacher education policies have been shrinking and the inter-cantonal (i.e., interstate), national and international perspective has been increasing in importance. This contribution summarizes some of the tendencies in teacher education politics within the international context, and poses the question of what effects these tendential developments could have on future policies in Swiss teacher education. Professionalization is the major concern of teacher education reform, however, it is tied to diverse goals and methods. One of the repeatedly discussed of these is the appropriate location of teacher education. International experience shows that such discussions always

flare up when academic-style teacher education is criticized for its lack of practical professional preparation. At the same time, systems of accreditation are being introduced which maintain governmental influence on the content structure of academic teacher education in spite of the growing autonomy of teacher education schools.