

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

**Herausgeber:** Vereinigung Schweizerischer Hochschuldozenten

**Band:** 32 (2006)

**Heft:** 1

  

**Artikel:** Lehrerbildung : Reformbedarf nach der grossen Reform

**Autor:** Criblez, Lucien

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-894053>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **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. [Voir Informations légales.](#)

### **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. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 10.01.2025

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

Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 13(1), 55-69.

Thévenaz, Th. & Sieber, P. (Ed.). (2005). *Didactique(s): entre continuité et réorientation*. Revue suisse des sciences de l'éducation, 27(3).

## Lehrerbildung: Reformbedarf nach der grossen Reform

Lucien Criblez

Nach rund zehn intensiven Reformjahren, in denen die Lehrerinnen- und Lehrerbildung für alle Schulstufen und Schulstufen im Hochschulsektor neu positioniert wurde, weiteren Reformbedarf zu benennen, mag vermessen, angesichts der allgemein konstatierten Reformmüdigkeit des Personals vielleicht auch ein bisschen zynisch sein. Trotzdem lässt eine nüchterne Situationsbeurteilung mehr als dreissig Jahre nach der Publikation des Expertenberichtes "Lehrerbildung von morgen" (Müller et al., 1975) und mehr als ein Dutzend Jahre nach der Veröffentlichung der "Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen" durch die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EKD, 1993) nur zu, die Reform in wesentlichen Bereichen als unabgeschlossen zu bezeichnen.

Der folgende Beitrag zeigt an je drei ausgewählten strukturellen und inhaltlichen Beispielen, an welchen Stellen die Reform noch nicht abgeschlossen ist und in welche Richtung die weitere Reform gehen könnte. Damit sind die Themen für den weiteren Reformbedarf sicher nicht abschliessend benannt, aber sechs Felder benannt, in denen der Problemdruck weitere Reformen als notwendig erscheinen lässt.

### Akzentuierung des Hochschulstatus

Die Schaffung von Pädagogischen Hochschulen hat zu einer örtlichen Konzentration, einer Neudefinition der Studiengänge sowie einer Positionierung der gesamten Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Hochschulbereich geführt. Dadurch ist die unübersichtliche Vielzahl von Studiengängen und Standorten, wie sie noch anfangs der 1990er-Jahre existiert hatte (Badertscher et al. 1993; Criblez, 1994), stark vermindert worden. Heute ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung für alle Schulstufen weitgehend in 15 Pädagogischen Hochschulen zusammengefasst, in Genf teilweise in die Universität integriert.

Die ehemals starke Einbindung der Universitäten in die Ausbildung der Lehrpersonen für die Sekundarstufe I und vor allem die Sekundarstufe II (Ausnahmen: Genf und St.Gallen) wurde abgeschwächt, auch wenn in den Universitätskantonen die Universitäten nach wie vor für die gesamte oder zumindest einen Teil der fachwissenschaftlichen Ausbildung zuständig sind.

Trotz Konzentration sind verschiedene Pädagogische Hochschulen heute aber immer noch sehr kleine Hochschulinstitutionen, die monofunktional ausgerichtet sind: Sie bieten nur Studiengänge der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an. Diese beiden Charakteristika der Pädagogischen Hochschulen deuten darauf hin, dass der Reformprozess hinsichtlich beider Merkmale noch nicht abgeschlossen ist.

Grösse allein ist noch kein Qualitätskriterium, sondern ein stellvertretendes Kriterium für andere wie zum Beispiel Synergien im Ressourcenbereich, Angebotsvielfalt und Forschungspotential. Einzelne der aus der Reform hervorgegangenen Hochschulinstitutionen sind so klein, dass ihre Existenz über längere Frist bei anhaltendem Spardruck der öffentlichen Hand kaum gesichert sein dürfte. Als monofunktionale Hochschulen sind die Pädagogischen Hochschulen zudem als Übergangslösungen zu interpretieren, die - wie in den meisten Bundesländern Deutschlands, in England oder den USA - früher oder später in multifunktionale Hochschulinstitutionen überführt werden. In der Schweiz ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung nur in Genf und in der Nordwestschweiz Teil einer umfassenderen Hochschulinstitutionen: in Genf als Teil der Universität, in der Nordwestschweiz ist die Pädagogische Hochschule integrierte Teilschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. In den meisten Kantonen ist damit die Integration der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ins Hochschulsystem Schweiz noch immer nicht wirklich vollzogen. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung kultiviert nach wie vor den Sonderfall - neu auf Hochschulebene.

### Umsetzung der BA- und MA-Studienstruktur

Mit der Änderung der Anerkennungsreglemente der EDK sind 2005 die formalen Grundlagen für die Umstellung der Studiengänge der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aller Stufen auf die BA-/MA-Struktur gelegt worden. In den meisten Ausbildungsinstitutionen ist die Reform im Gang. Allerdings zeichnen sich bereits ungelöste Folgeprobleme ab. Nur drei seien erwähnt (vgl. detaillierter Bütikofer et al., 2004): Erstens stellt sich, insbesondere bei Lehrerbildungsmodellen, in denen die fachwissenschaftliche Ausbildung an der Universität erfolgt, die Frage nach der Polyvalenz oder des Berufsfeldbezuges der Ausbildung.

Konsekutive Lehrerbildungsmodelle, in denen die erziehungswissenschaftliche, didaktische und berufspraktische Ausbildung in einer zweiten Phase im Anschluss an die fachwissenschaftliche Ausbildung erfolgt, schaffen die Voraussetzungen, dass der fachwissenschaftliche Abschluss (BA oder MA) polyvalent einsetzbar ist. Dagegen ist es in einem konsekutiven Modell, wie es vor allem für Lehrpersonen der Sekundarstufen I und II vorgesehen ist, nicht mehr möglich, den Inhalt der fachwissenschaftlichen Ausbildung auf den späteren Beruf zu beziehen, und praktische Ausbildungselemente im Sinne des frühen Praxisbezugs sind gerade wegen der Polyvalenz kaum mehr sinnvoll einzubeziehen. Insbesondere für die Ausbildung der Lehrpersonen für die Sekundarstufe I stellt sich in der Deutschschweiz (in der Westschweiz wird in der Regel nicht zwischen der Ausbildung für die Sekundarstufen I und II unterschieden) deshalb die Frage nach den Alternativen konsekutive oder integrierte Ausbildung. Zweitens ist der Entscheid, für Lehrpersonen für die Vorschule und die Primarstufe einen BA of Education vorzusehen, problematisch, weil zur Zeit nicht klar ist, welche Anschlussmöglichkeiten in einem Masterstudienangang zur Verfügung gestellt werden können und sollen. Drittens ergeben sich im Hinblick auf die internationale Diplomanerkennung insbesondere für Primarlehrkräfte Probleme der Vergleichbarkeit: Die Ausbildung dauert im europäischen Ausland in aller Regel 4 Jahre und die Anzahl der Fächer, für die ausgebildet wird, ist meist geringer als in der Schweiz. Beides sind - zumindest im Hinblick auf die Integration der zweiten Fremdsprache in die Ausbildung - keine optimalen Ausgangssituationen für die Garantie hoher Qualität.

### **Harmonisierung der Aufnahmebedingungen und der Lehrkategorien**

Trotz struktureller Angleichung der Ausbildungsgänge durch die Schaffung Pädagogischer Hochschulen und trotz Mindeststandards, die durch die Anerkennungsreglemente und die Anerkennungspraxis der EDK definiert worden sind, haben sich im Hinblick auf die Zulassung zu den Studiengängen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und im Hinblick auf die Definition der Lehrkategorien regional unterschiedliche Modelle etabliert. Beides schränkt einerseits die Mobilität der Studierenden im Sinne der freien Studienortwahl und andererseits die Mobilität des Personals trotz schweizerischer Anerkennung der Lehrdiplome ein.

Zwar gilt die Matur als Königsweg in die Ausbildung für alle Lehrkategorien, aber sogar die Matur ist nicht überall hinreichende Zugangsvoraussetzung. Die Praxis der Zulassung von Personen mit einem Abschluss der Diplom- bzw. Fachmittelschulen, einer Berufslehre, einer Handelsmittelschule, mit der Berufsmatur usw. unterscheidet sich zwischen den Hochschulen stark.

Die Prüfungen, die in der Regel absolviert werden müssen, unterscheiden sich hinsichtlich Niveau, Umfang und Anzahl der Fächer wesentlich. Die EDK hat mit der Revision der Anerkennungsreglemente diesem Problem Rechnung getragen. Wahrscheinlich lassen sich die Zutrittsvoraussetzungen auch nicht vollständig vereinheitlichen: Auch die Universitäten haben hinsichtlich der Zulassung von Kandidatinnen und Kandidaten ohne Matur unterschiedliche Zulassungsregelungen vorgesehen.

Die Definition der Lehrkategorien in der Reformphase seit den 1990er-Jahren erfolgte weitgehend aufgrund kantonaler Schulstrukturen. Die Varianz der Unterrichtsberchtigungen, die am Ende der Ausbildung erteilt werden, ist hinsichtlich Anzahl Fächer und hinsichtlich Schulstufendefinition sehr unterschiedlich. Erst eine Harmonisierung der Schulstrukturen, wie sie von der EDK angestrebt wird und wie sie in der neuen Bildungsverfassung, über die am 21. Mai 2006 abgestimmt wird, vorgesehen ist, kann hier voraussichtlich Abhilfe schaffen.

### **Spezialisierung und Funktionsteilung (Karrierisierung)**

Innerhalb der Schulen verändert sich zur Zeit vieles, unter anderem durch die Einführung von Schulleitungen. Die Schulleitungen führen Lehrerteams, sind mit Managementaufgaben betraut und repräsentieren die Schulen zunehmend gegen aussen (Eltern) und gegenüber den Behörden (Schulaufsicht und Schulverwaltung). Sie leiten eine sich differenzierende Institution Schule, in der in naher Zukunft verschiedene Berufsgruppen unter einem Dach arbeiten: nicht nur die Lehrpersonen, sondern auch das heilpädagogische Personal, die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter, das Betreuungspersonal für die Mittags- oder Ganztagesbetreuung, das Hauspersonal.

Gleichzeitig wird der Lehrberuf differenziert. Wo bis zur Reform der 1990er-Jahre noch Generalistinnen und Generalisten für die Sekundarstufe I ausgebildet wurden, ist heute die Ausbildung auf einige Fächer eingeschränkt. In verschiedenen Pädagogischen Hochschulen werden Lehrpersonen für die Primarstufe nicht mehr in allen Fächern ausgebildet. Die Diskussion um die Einführung der zweiten Fremdsprache in der Primarschule ist - durch die Sorge um die Qualität des Fremdsprachenunterrichts motiviert - von einer Diskussion um die weitere schulfachspezifische Spezialisierung des Lehrberufs begleitet. Dass künftig Primarlehrpersonen in drei Jahren neben andern Schulfächern auch in zwei Fremdsprachen seriös ausgebildet werden können, wird grundsätzlich bezweifelt. Der Druck zur Spezialisierung wächst dadurch weiter.

Der Lehrberuf wird also hierarchisiert (es gibt Vorgesetzte), spezialisiert (Lehrerinnen und Lehrer werden Spezialistinnen und Spezialisten für Fächer und Funktionen) und karriert (Aufstieg ist innerhalb der Schule ist möglich) (Criblez, 2005). Darauf hat die Lehrerinnen- und Lehrerbildung bislang nur sehr zurückhaltend reagiert. Die Reduktion der Fächerzahl ist zwar in der Reform teilweise realisiert worden, und für Schulleitungsfunktionen werden Nachdiplomstudiengänge angeboten. Aber die Hochschulen als Ausbildungsinstitutionen werden sich noch in weit stärkerem Ausmass auf ein funktionsdifferenziertes, spezialisiertes und hierarchisiertes Berufsfeld Schule einzustellen haben.

### **Fachdidaktik als Kernaufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerbildung**

Mit der schulfachspezifischen Spezialisierung wächst die Bedeutung der Ausbildung in den Schulfächern. Obwohl die traditionell klar an wissenschaftlichen Disziplinen orientierte Systematik der Schulfächer in vielen Kantonen zunehmend aufgebrochen wird, indem die Lehrpläne verschiedene ehemalige Schulfächer neu gruppieren und integrieren (Naturwissenschaften, Natur-Mensch-Mitwelt usw.), hat die Allgemeine Didaktik gegenüber der Fachdidaktik an Aufmerksamkeit verloren. Die Fokussierung von international vergleichenden Schulleistungsmessungen auf einzelne Schulfächer und die empirische Wende in der Unterrichtsforschung bzw. der Didaktik haben dazu ebenso beigetragen wie die Erkenntnis, dass das didaktische Aufbereiten von wissenschaftlichen Erkenntnissen zu schulischen Ausbildungszwecken mehr ist als ein inhaltlicher Selektionsprozess, sondern dass Wissen und wissenschaftliche Erkenntnisse im didaktischen Prozess wesentlich neu konstruiert werden. Diese didaktischen Prozesse sind nicht inhaltsneutral, sondern unterscheiden sich von Fach zu Fach (vgl. Sieber & Thévenaz, 2005).

Diese Veränderungen haben dazu geführt, dass die Position der Fachdidaktik in der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowohl im Hinblick auf die Aus- und Weiterbildung als auch im Hinblick auf den Aufbau von Forschung gestärkt wurde (vgl. Fachkommission Fachdidaktik, 1998). Geht man davon aus, dass Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Wesentlichen auf das Vermitteln ausgerichtet ist, werden die Didaktiken geradezu zum konstituierenden Kernbereich der Pädagogischen Hochschulen. Pädagogische Hochschulen haben zudem mit dem so genannten vierfachen Leistungsauftrag neben Aus-, Weiterbildung und Dienstleistung auch einen Forschungsauftrag und es scheint nahe liegend, dass sie sich vor allem im didaktischen Bereich forschungsmässig engagieren,

nicht zuletzt weil sie über die Aus- und Weiterbildung auch über einen sehr guten Zugang zu den Schulen verfügen.

Die Diskussion um die neu einzuführenden Didaktiklehrstühle in der Schweiz, welche die Nachwuchsförderung und den Aufbau der Forschung sicher stellen sollen (Projekt Fachdidaktik, 2005) hat gezeigt, dass der Triageprozess hin zu einer neuen Arbeitsteilung zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen bei weitem noch nicht abgeschlossen ist - vielleicht im Gegenteil erst am Anfang steht. Fachdidaktik als Forschung und Lehre ist konstitutiv für die Pädagogischen Hochschulen als Hochschulen. Das Forschungsfeld Fachdidaktik hatten bislang vor allem die Universitäten besetzt, wenn auch nicht wirklich gepflegt. Ihnen ist in den Pädagogischen Hochschulen Konkurrenz entstanden. Um Forschung und Lehre in der Fachdidaktik fördern zu können, sind jedoch nicht primär Konkurrenz, sondern vor allem sinnvolle Kooperationen zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten anzustreben. Das Beispiel Genf zeigt, dass die Integration der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in die Universität diese Probleme im Hinblick auf Nachwuchs- und Forschungsförderung in der Fachdidaktik wesentlich reduziert.

### **Forschung als Desiderat und systematisches Problem**

Die Schaffung von Pädagogischen Hochschulen war mit der Integration des vierfachen Leistungsauftrages in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung verbunden. Analog zu den Fachhochschulen setzte Ende der 1990er-Jahre der Aufbau von berufsfeldorientierter Forschung und Entwicklung ein. Ein aktueller Überblick zum Stand der Entwicklung (Vogel, 2006) zeigt, dass das, was unter Forschung und Entwicklung in den unterschiedlichen Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verstanden wird, noch disparat ist, dass der Aufbau unterschiedlich weit fortgeschritten ist, dass Mittel und Ressourcen, die für Forschung und Entwicklung zur Verfügung stehen, sehr unterschiedlich verteilt und dass bislang nur geringe Akzentierungen im Sinne von Schwerpunktbildung erfolgt sind. Die Forschung ist zudem nicht selten verwaltungsnah angesiedelt und hat oft eher Entwicklungscharakter. Projekte der traditionellen Forschungsförderung (Nationalfonds) und auch des für den Forschungsaufbau vorgesehenen speziellen Förderungsinstrumentes DORE des Nationalfonds sind noch eher die Ausnahme.

Aus Ressourcengründen sind die Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zur Zeit nicht in der Lage, Forschung in allen Bereichen gleichzeitig aufzubauen. Die einzelnen Hochschulen werden sich deshalb spezialisieren müssen.

Die Verbindung von Forschung und Lehre ist in der Regel noch nicht wirklich gewährleistet, weil der Aufbau von Forschung zur Zeit vor allem über die Neueinstellung entsprechend qualifizierten Personals erfolgt. Zwar wird ein wissenschaftlicher Mittelbau aufgebaut, ohne dass aber formal die Möglichkeit besteht, diesen Mittelbau auch akademisch weiter zu qualifizieren. Sollen die Pädagogischen Hochschulen als Hochschulen mittelfristig erfolgreich sein, ist dem Forschungsbereich jedenfalls besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Denn letztlich garantiert nur der Forschungsbereich den Hochschulstatus.

### Literatur

*Badertscher, H. et al.* (1993). Handbuch zur Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz. Strukturen, Bedingungen, Unterrichtsberechtigungen. Bern: EDK

*Bütikofer, A. et al.* (2004). Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Lehrkräfte der Sekundarstufen I und II sowie die heilpädagogischen Berufe im angrenzenden Ausland und in England, unter Berücksichtigung der Umsetzung der Bologna-Reform. Expertise zuhanden der Schweiz. Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Aarau: PHA ([http://www.edk.ch/PDF\\_Downloads/LBR/BerichtCriblez-LLB2004\\_d.pdf](http://www.edk.ch/PDF_Downloads/LBR/BerichtCriblez-LLB2004_d.pdf)); März 06).

*Criblez, L.* (1994). Lehrerbildung in der Schweiz: Vielfalt ohne Koordination? *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 16, 139-160.

*Criblez, L.* (2005). Lehrerin, Lehrer sein - gestern und heute. Zur historischen Veränderung des Lehrberufs. In M. Sigrist & T. Wehner (Hrsg.), *Schule als Arbeitsplatz* (S. 15-38). Zürich: Pestalozzianum.

*EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren]* (1993). Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen. Bern: EDK (=Dossier 24).

*Fachkommission Fachdidaktik* (1998). Impulse für die Fachdidaktik in der Schweiz. Beiträge zur Lehrerbildung, 16 (2), 222-230.

*Müller, F. et al.* (1975). *Lehrerbildung von morgen*. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Hitzkirch: Comenius.

*Projekt Fachdidaktik* (2005). *Fachdidaktik in der Schweiz - gezielter Kompetenzaufbau: Qualifizierung von Dozierenden und Etablierung der Forschung*. Schlussbericht. September 2005. Bern: EDK, CRUS, SKPH.

*Sieber, P. & Thévenaz, Th. (Hrsg.)*. (2005). *Didaktik(en) zwischen Kontinuität und Neuorientierung*. Themenheft der Schweizerischen Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 27 (3).

*Vogel, Ch.* (2006). *Forschung und Entwicklung an den Pädagogischen Hochschulen und universitären Lehrerbildungsstätten der Schweiz*. Stand und Entwicklungstendenzen 2005. Schlussbericht. Bern: SKPH.

## Standards in der Lehrerbildung: Ein amerikanisches Modell

Jürgen Oelkers

Eine wesentliche Orientierung in der Schweizerischen Diskussion über Standards in der Lehrerbildung sind die "Professional Standards" des amerikanischen NCATE, also des National Council for Accreditation of Teacher Education. Der nationale Rat, eine 1954 gegründete Evaluationsagentur, der die wichtigsten pädagogischen Organisationen des Landes angehören<sup>1)</sup>, hat 2002 Standards für die Akkreditierung der Institutionen der amerikanischen Lehrerbildung vorgelegt, die auf folgendem Grundsatz basieren:

*"Through standards that focus on systematic assessment and performance-based learning, NCATE encourages accredited institutions to engage in continuous improvement based on accurate and consistent data. By providing leadership in teacher education, NCATE ensures that accredited institutions remain current, relevant, and productive, and that graduates of these institutions are able to have a positive impact on P-12 student level learning"*  
(NCATE 2002, S. 1).

Der Ausdruck "P-12" bezeichnet die zwölf Schuljahre der obligatorischen Schulzeit von der Primary zur High School sowie die Kindergarten-Angebote. Ausbildungen für die Kindergärten werden gleichwertig behandelt. Vorausgeschickt werden muss, dass bisher viele Wege zur Qualifizierung von Lehrkräften geführt haben und nur eine Minderheit eine vierjährige Universitätsausbildung durchlaufen hat (Darling-Hammond/Chung/Frelow 2002)<sup>2)</sup>. Die Diskussion und Implementierung von Standards zielt vor allem auf die Vereinheitlichung der Ausbildungsanforderungen, wobei die Universitäten ihren Anteil mit überzeugenden Programmen sichern müssen.

Grundlage für die Anstrengungen der Qualitätssicherung ist die bildungspolitische Prämisse, dass alle Kinder lernen können und sollen. Um dieses Ziel, oft veranschaulicht mit dem Slogan "No Child Left Behind", zu erreichen, werden im ACATE-Projekt drei Dimensionen unterschieden, nämlich

- Anforderungen an die Ausbildungsinstitution,
- Kompetenzen der ausgebildeten Lehrkräfte am Ende der Ausbildung oder bei Berufseintritt
- sowie Inhalte oder Angebote der Ausbildung selbst.