

Was arbeiten Lehrerinnen und Lehrer?

Eine Berufsfeldstudie als Grundlage für eine Reform der
Primarlehrerinnen- und Primarlehrerbildung

Stefan Albisser, Markus Kübler und Albert Meier

Traditionellerweise scheint klar zu sein, nach welchem Kanon Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Mittelschulseminaren oder Hochschulen und Universitäten zu erfolgen hat. Demgegenüber rufen die abnehmende Berufstreue und eine zunehmende Zahl von frühinvalidisierten Lehrpersonen sowie die wachsende Belastung der Lehrkräfte durch den Wandel der gesellschaftlichen Kontextbedingungen von Bildung und Erziehung, durch höher werdende Schülerzahlen und die Heterogenität der Klassen nach Reformen der Grund- und Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer. Im Rahmen der bernischen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsreform wurde deshalb von den Autoren eine Grundlagenstudie initiiert, welche die Analyse des aktuellen Berufsfeldes der Primarlehrkräfte in die Reformplanung einbringen soll. Kategoriale Beschreibung und methodische Erfassung des Berufsfeldes werden als Kernthemen einer berufsfeldbezogenen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsreform thematisiert.

1. Einleitung

Die Bildungsforschung der letzten Jahre zeichnet sich durch eine grosse Zahl von Studien und Berichten zum Bereich Unterrichtsforschung sowie durch eine allmählich zunehmende Anzahl Publikationen zum Bereich der Schulentwicklung aus. Wenige Untersuchungen hingegen beschäftigen sich mit der Frage, wie eine berufsgerichtete Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu realisieren sei. Über die Art, wie man Lehrerin oder Lehrer wird, haben sich Vorstellungen etabliert, über die man sich mehr oder weniger einig zu sein scheint: breite Allgemeinbildung, Fachausbildung, einige Lehren oder Befunde aus den sogenannten Berufswissenschaften, Praxisanleitung und -einführung. Wohl besteht innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen eine Diskussion verschiedener Konzepte der Ausbildung oder des Studiums. Diese dreht sich zur Zeit aber vor allem um Fragen der Ansiedlung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung innerhalb des Bildungswesens (Mittelschulseminar contra tertiäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung), um die Anteile der Lehre im Vergleich zu den Anteilen der berufspraktischen Ausbildung, um die Studien- bzw. Ausbildungsdauer insgesamt oder um den sogenannten Theorie-Praxis-Bezug. Die Frage, wieweit diese Ausbildungselemente in ihrem Ziel- und Inhaltsbezug von den Bedingungen der Berufsarbeit abhängig sind und sich demzufolge an ihnen orientieren müssten, hat man bislang weitgehend ausgeblendet. Insbesondere bleibt ungeklärt, welchen Anforderungen Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger in den einzelnen Lehr- und Lernbereichen und den Sozialbezügen des Berufsfeldes zu genügen haben. Die Zusammenhänge werden zwar erwähnt, beispielsweise in der weitherum bekannt gewordenen Denkschrift der nordrhein-westfälischen Bildungskommission¹; sie werden

¹ Bildungskommission NRW (1995)

aber nicht analysiert. Einzig das Berufsfeld "Unterrichten" ist mit Blick aufs Lehrerinnen- und Lehrer-Werden analysiert worden (s. z.B. Dick, 1992; Terhart, 1991). Neuere Ergebnisse von Untersuchungen, was Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Berufsarbeit belastet (vgl. z.B. Frei, 1996; Kramis-Aebischer, 1995), legen den Schluss nahe, dass es nebst dem "Unterrichten" noch weitere zentrale, häufig vorkommende und schwierig zu bearbeitende Berufsfelder geben muss, auf welche Berufseinsteigende professionell hingeführt werden müssten.

Im Rahmen der Gesamtkonzeption Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird zur Zeit im Kanton Bern die gesamte Lehrerinnen- und Lehrerbildung umstrukturiert (vgl. den Bericht der Projektleiterin Heidi Marti zum Planungskonzept und -verlauf in diesem Heft). Dieses Reformwerk stützt sich auf breite Vorstudien und Werkstattberichte, welche 1988 zu *Thesen zur Gesamtkonzeption* führten. Die hundertste und letzte These thematisierte den Arbeitsplatz Schule und forderte eine entsprechende Studie (Thomet, 1988). Die kantonale *Planungsgruppe für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Primarstufe* hat die hier referierte *Berufsfeldstudie bereits im Juni 1997 beantragt*.² Dabei stützte sie sich auf unsere Vorarbeiten vom April 1997. Die Planungsgruppe schätzte die Erarbeitung einer Berufsfeldanalyse für die Planung einer neuen Grundausbildung der Primarlehrkräfte als relevant ein³, und die Erziehungsdirektion des Kantons Bern unterstützt das Forschungsprojekt mit Verfügung vom Dezember 1997. Ergebnisse der Studie sollen in der weiteren Planung zur Überprüfung der Studienkonzeption und zur Gewichtung von Studieninhalten beigezogen werden.⁴

2. Das Berufsfeld als massgebender Bezugspunkt einer neuen Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Alle berufsbezogenen Studiengänge und Ausbildungssysteme, seien es nun solche für Ärzte, Ingenieure, Landwirte, Bankiers oder solche für pädagogische Berufe, müssen sich der Frage nach dem Bezug zwischen Theorie und Praxis stellen. In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat sich darüber eine grosse Zahl von Lehrerbildnerinnen und -bildnern zu verschiedenen Zeiten Gedanken gemacht. Zu erinnern ist beispielsweise an die Arbeiten von u.a. Müller (1975), Wyss (1977), Reusser (1982), Beck (1983), Oelkers (1984), Oelkers & Neumann (1985), Wanzenried (1995), Meier (1995), Herzog (1995), Hänsel & Huber (1996)⁵. Benner (1983) hat sich zur "Praxis" als Begriff grundsätzlich geäussert und dabei verschiedene Praxen menschlichen Handelns unterschieden (Arbeit, Ethik, Pädagogik, Politik, Kunst, Religion) und definiert, dass es sich bei Berufstätigkeiten um jene Tätigkeiten einer allgemeinen

² Vgl. den Projektbeschrieb von Albisser, Kübler und Meier (1997).

³ Siehe: Konsultationsunterlagen der Kant. Planungsgruppe 2 der Gesamtkonzeption Lehrerinnen- und Lehrerbildung Kanton Bern, Februar 1998 (diese werden demnächst als Bericht der Erziehungsdirektoren des Kantons Bern veröffentlicht).

⁴ Die neue Ausbildung soll den Studienbetrieb im Jahre 2001 eröffnen.

⁵ Als interessante Reminiszenz dürfen auch Peddiwells Überlegungen zum Säbelzahn-Curriculum erwähnt werden, welche den kontext-, d.h. aufgabenbezogenen Nutzen von berufsbezogenen Kenntnissen und Verfahrensweisen anschaulich illustrieren (siehe den Auszug in Flechsig & Haller 1975, S. 341 ff.).

menschlichen Praxis handle, welche einerseits durch Arbeitsteilung entstanden sind und die andererseits durch Professionalisierung die Aufgabenerfüllung eines Berufsstandes ausmachen. Die Aufgabenerfüllung stellt - psychologisch gesehen - Aufbau und Anwendung verschiedener Wissensbestände dar. Zumindest sollte dabei unterschieden werden zwischen verschiedenen Formen *deklarativen Wissens* und *prozeduralen Wissens* (Bromme, 1992). Der spezifische Nutzen von erworbenem Wissen sinkt oder steigt, je nachdem, ob dieses Wissen zur Aufgabenerfüllung taugt oder zur Lösungssuche in Berufssituationen verwendet werden kann.

Zwischen den Studieninhalten und den Berufsaufgaben bestehen aber in den meisten Fällen grosse Differenzen. Dies trifft nicht nur auf die Ausbildung zur Lehrerin und zum Lehrer zu. Auch beispielsweise in der Medizin wurde diese Problematik als hochschuldidaktische Fragestellung bearbeitet. Zurückgreifend auf Berufsfeldbeschreibungen, versuchte man die Differenz zwischen Studium und Berufshandeln zu verringern (Albisser, 1981; Albisser et al., 1983; Elstein et al., 1978; Shulman, 1987). Dabei signalisiert der Begriff des Berufsfeldbezugs vorerst eher eine programmatische Markierung. In der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsdiskussion von heute ist dies nicht anders: Klafki (1997, S. 53) fordert im Rahmen seines Paderborner Referats zur Denkschrift "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft", dass der Berufsfeldbezug in der ganzen Lehrerbildung problematisiert werden müsste. Eine Definition der Berufsfeldbezogenheit fehlt allerdings. Für uns heisst das, dass der *Arbeitsplatz Schule* bzw. die Tätigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern konkret thematisiert werden, begrifflich aber unabhängig von Fragen der Arbeitsplatzbewertung konzipiert werden müssen.

Die Chance einer Berufsfeldanalyse könnte gerade darin liegen, dass unter Bezugnahme auf arbeitspsychologische Analysemethoden (s. z.B. Ulich, 1994) eine konkrete Berufsfeldbeschreibung gelingen könnte, die für die Studien- und Fortbildungsgestaltung zum zentralen Bezugspunkt werden dürfte. Denn die arbeitspsychologische Berufsfeldbeschreibung beschäftigt sich mit den zu erfüllenden Handlungsabläufen, ihrer wissensmässigen Basis, den an die Berufstätigen gerichteten Erwartungen und Belastungen. Da die Berufstätigkeiten für Berufseinsteigende andere Schwierigkeiten und Belastungen in sich bergen als dieselben Berufsfelder für erfahrene Lehrpersonen darstellen, enthält der Berufsfeldbezug überdies eine persönliche Entwicklungsdimension für angehende Lehrkräfte.

3. Die Beschreibung der Lehrerinnen- und Lehrerverarbeit mittels Kategorien

Der Berufsfeldbezug einer Ausbildung von Lehrkräften setzt eine aus dieser Perspektive erhobene Beschreibung der Berufsarbeit von Lehrerinnen und Lehrern voraus. Um die Frage, was Lehrerinnen und Lehrer wie lange und wie häufig arbeiten, sinnvoll beantworten zu können, müssen entsprechende Teiltätigkeiten der Berufsarbeit ermittelt, aufgelistet und zu sinnvollen Kategorien zusammengefasst werden. Teiltätigkeiten entsprechen dabei Handlungsmustern (z.B. eine Anweisung geben; ein Schülerheft korrigieren). Aus einer reinen Beobachtung von Lehrkräften während ih-

rer Berufsarbeit (am Arbeitsplatz in der Schule, zu Hause oder andern Orten)⁶ würde im Prinzip nur eine Endlosliste von einzelnen Teiltätigkeiten resultieren, die für eine Ausbildung wenig hilfreich wäre.⁷ Solche Listen von Teiltätigkeiten der Lehrkräfte findet man bei Rudow, der insgesamt 55 Teiltätigkeiten identifiziert, die in sechs Kategorien zusammengefasst werden (Rudow, 1994, 82 ff.). Oser zählt insgesamt 88 Standards der Lehrtätigkeit, bzw. Teiltätigkeiten im Sinne von Teilkompetenzen (Oser, 1997).

Um nun aber brauchbare Auskünfte über die Struktur des Berufsfeldes der Lehrkräfte zu erhalten, reicht es nicht, nur die Teiltätigkeiten zu beschreiben, aufzulisten und in ihrer Häufigkeit festzustellen, sondern diese müssen auch unter begründbaren Kategorien subsumiert werden (Ulich, 1994, S. 59 ff.). Erst eine unter bestimmten Blickwinkeln vorgenommene Reduktion der Komplexität mittels Kategorien macht eine Beschreibung von Berufsfeldern überhaupt sinnvoll und für die Reform einer Lehrerinnen- und Lehrerbildung fruchtbar.

Es scheint, als ob man sich in der Beobachtung und Beschreibung von Teiltätigkeiten relativ schnell auf eine mittlere Ebene von Komplexität einigen kann. Schwieriger ist es, die identifizierten Teiltätigkeiten kategorial sinnvoll zu strukturieren. Die meisten Beschreibungen von Berufsfeldern von Lehrkräften beschränken sich auf die Nennung von Kategorien (bspw. Unterrichten, Erziehen, Verwalten usw.). Je nach Funktion, Interesse oder Blickwinkel unterscheiden sich diese Kategorisierungen erheblich. Analysiert man die verschiedenen Kategorisierungsvorschläge für die Arbeit von Lehrkräften, lassen sich mindestens folgende fünf Kategorisierungsmuster unterscheiden.

a) Auftragsorientierte Kategorisierungen der Berufsarbeit

Diese Kategorisierungen wurden im Hinblick auf die Frage "Was sollen Lehrkräfte tun?" vorgenommen. So bezeichnet beispielsweise das Gesetz über die Anstellung von Lehrkräften des Kantons Bern folgende Berufsfelder: Unterrichten und Erziehen; Zusammenarbeiten; Planen/Organisieren/Verwalten; eigene Tätigkeit überdenken und neugestalten (LAG, 1993, Art. 17).⁸ Eine weitere Variante arbeitete die NW EDK aus: Unterricht und Erziehung; Planung, Vor- und Nachbereitung, Organisation des Unterrichts; Organisation und Administration von Schule; Zusammenarbeit, Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit; Schulentwicklung; Fortbildung (NW EDK, 1994). Aus gewerkschaftlicher Sicht wurde seitens des LCH der Amtsauftrag der Lehrkräfte folgendermassen kategorisiert: Unterricht und Erziehung; Vor- und Nach-

⁶ Die Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern unterscheidet sich wesentlich von andern Berufen, weil die Berufsarbeit grundsätzlich aufgeteilt ist in eine private und in eine öffentliche Sphäre. Dieses Faktum erklärt zum Teil die methodischen Schwierigkeiten einer Berufsfeldbeschreibung. Ein illustratives Beispiel findet sich in Roth (1998).

⁷ Dies könnten beispielsweise sein: Erteilt Anweisungen zum Tagesverlauf; erfragt eine Streitsache, prüft die Lösung einer Aufgabe, tröstet ein weinendes Kind, bespricht mit einer Kollegin den Sporttag, usw.

⁸ Eine ähnliche Aufteilung weist das bernische Volksschulgesetz auf: Unterricht, Organisation und Verwaltung, Zusammenarbeit, Fortbildung (VSG 1992, Art. 34). Praktisch identisch mit dem Lehreranstellungsgesetz (LAG) ist die Berufsfelddefinition des Berichtes der Gesamtkonzeption Lehrerinnen- und Lehrerbildung des Kantons Bern (Thomet, 1988).

bereitung des Unterrichts; persönliche Fortbildung; Beratungsgespräche; Zusammenarbeit (LCH, 1993). Ähnliche Einteilungen finden sich in weiteren Publikationen (Bauer, 1997; Egger, 1978; Gehrig & Geppert, 1975; Metz, 1983; Tanner, 1993;).⁹

b) Arbeitszeitorientierte Kategorisierung der Berufsarbeit

Arbeitszeitorientierte Einteilungen der Berufsarbeit versuchen, die Berufstätigkeit in von einander unterscheidbare Zeitgefässe zu unterteilen. Bei auftragsorientierten Kategorien ist eine zeitliche Ausdifferenzierung teilweise schwierig: so lassen sich Unterrichten und Erziehen kaum aufteilen. Ebenfalls finden Beratungsgespräche sowohl innerhalb wie ausserhalb des Unterrichtes statt. Erste Ergebnisse bezüglich der Aufteilung der Arbeitszeit von Lehrkräften referiert Rudow: Der Anteil der Unterrichtstätigkeit an der gesamten Arbeitszeit von insgesamt 904 Lehrkräften verschiedener Stufen liegt etwa bei 40% (Rudow, 1994, S. 67).¹⁰ Detailliertere Beschreibungen der Arbeitszeit von Lehrerinnen und Lehrern liegen nur wenige vor¹¹. Eine bemerkenswerte Erhebung im Rahmen einer Supervision machte das Kollegium der Real- und Sekundarschule Aarberg im Kanton Bern (Heiniger, 1997). Achtzehn Kolleginnen und Kollegen, die sich in 1673 Stellenprozente teilen, schlüsselten mittels Selbstbeobachtung sieben Tage ihrer Berufsarbeit zeitlich auf. Das Ergebnis stellten sie in einer kumulierten Minutentabelle dar. Die tabellarische Übersicht zeigt, dass einzelne Kolleginnen und Kollegen für Unterrichtsvorbereitung oder für Arbeiten zugunsten der gesamten Schule sehr unterschiedliche Zeitressourcen brauchen. Insgesamt resultierten folgende Ergebnisse:

Unterricht	37 %	(100% = 54 Arbeitsstd/W)
Vor- u. Nachbereitung	25 %	
Arbeiten für das Schulganze	13 %	
Eltern-/Schülergespräche	2 %	
Weiterbildung	8 %	
Geselliges/Kollegium	5 %	
andere Lehraufträge	8 %	

Eine weitere Tätigkeitsanalyse im Rahmen eines Projekts der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW mit dem Titel "Schule ist mehr als Unterricht" fasst Heiko Gosch (1997) zusammen¹²:

⁹ Noch ältere Kategorisierungen in Form von Funktionsbezeichnungen referiert Tanner (1993). Einen guten Überblick über die ältere Literatur bietet Metz (1983).

¹⁰ Die dort referierte Tabelle ergibt: 24,9 Lektionen zu 45 Minuten im Verhältnis zur Wochenarbeitszeit von 46,3 Std. zu 60 Minuten. Die verschiedenen Schulstufen zeigen auch, dass der Unterrichtsanteil an der gesamten Arbeitszeit von der Grundschule bis ins Gymnasium abnimmt. Die Zahlen von Rudow basieren auf den Untersuchungen von Häbler/Kunz (1985).

¹¹ Zum Zeitpunkt des Redaktionsschlusses dieses Artikels beginnt der Dachverband der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) mit der Publikation seiner Erhebungen in neun Kantonen (Landert, 1998).

¹² Gosch kategorisiert drei Berufsfelder: 1. Tätigkeit mit Schülerinnen und Schülern zusammen; 2. Vor-, nachbereitende und begleitende Tätigkeiten zu 1.; 3. Tätigkeiten zur Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung und Organisation von Schule. Die vorliegende Fassung wurde weiter ausdifferenziert, um eine bessere Vergleichbarkeit zu gewährleisten. (Gosch & de Lorent in Combe & Riecke-Baulecke, 1997, S. 97-118).

Unterricht, Betreuung, Beratung	45 %
Vor-/Nachbereitung v. Unterricht	30 %
Kooperation mit Eltern, Kollegen	10 %
Qualitätsentwicklung u.ä.	15 %

Eine erste Sichtung ergibt, dass alle drei Quellen einige Gemeinsamkeiten haben:

- die reine Unterrichtstätigkeit von Lehrkräften umfasst etwa 40 % der effektiven Arbeitszeit; - für die Arbeit mit Kindern wird die relativ weitgefaste Chiffre "Unterricht" verwendet, obwohl - so unsere Vermutung - gerade in dieser Berufsfeldkategorie in den letzten 10 Jahren grosse und entscheidende Veränderungen stattgefunden haben, die dieser geläufige Begriff nicht mitspiegelt;
- mit Ausnahme von Unterricht und Vor-/Nachbereitung werden durchaus unterschiedliche Berufsfeldkategorien verwendet, die etwa noch 30 % der Berufsarbeit umfassen.

c) Kompetenzorientierte Kategorisierung der Berufsarbeit.

Definiert man "Standards" für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, wie dies Oser (1997) beschreibt, dann muss man eine Vorstellung darüber entwickeln, über welche professionellen und ausbildungsrelevanten Handlungsmuster Lehrkräfte verfügen müssen, um den gesetzten Anforderungen genügen zu können. Die 88 von Oser genannten Standards werden nach dem Prinzip der Ähnlichkeit in 12 Gruppen zusammengefasst: 1. Lehrer-Schüler-Beziehungen; 2. Schülerunterstützendes Handeln und Diagnose; 3. Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken; 4. Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten; 5. Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten; 6. Gestaltung und Methoden des Unterrichts; 7. Leistungsmessung; 8. Medien; 9. Zusammenarbeit in der Schule; 10. Schule und Öffentlichkeit; 11. Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft; 12. Allgemein- und fachdidaktische Kompetenzen (Oser, 1997).¹³ Die 88 Standards, in 12 Kategorien gegliedert, ergeben einen Überblick über die professionellen Handlungsmuster einer Lehrkraft; sie weisen bei genauerer Betrachtung jedoch viele Überschneidungen auf, sind schwierig zu operationalisieren und enthalten keine ausbildungsrelevanten Gewichtungen.

Mittels einer empirischen Feldstudie hat jüngst Bauer (1998) eine Bestimmung von Dimensionen des professionellen pädagogischen Handlungsrepertoires beschrieben. Dabei hat er Handlungsrepertoires konzipiert als "hoch verdichtete Verknüpfungen kognitiver Strukturen mit motorischen Abläufen, die es Handlungsträgern ermöglichen, rasch, ohne Verzögerung, sicher und zielstrebig in komplexen Situationen zu agieren." (Bauer, 1998, S. 344). Beschrieben werden fünf Dimensionen des professionellen pädagogischen Handlungsrepertoires: 1. Soziale Strukturen bilden; 2. Interagieren; 3. Kommunizieren (referieren, moderieren usw.); 4. Gestalten (Handlungsabläufe, Rituale usw.); 5. Hintergrundarbeit (Materialien herstellen, Unterricht und Besprechungen vorbereiten usw.). Die Dimensionen beziehen sich auf Prozesse

¹³ In einer frühern kompetenzorientierten Kategorisierung postulierten Reichwein & Frech (1971): 1. Kognitive Differenziertheit; 2. Geringes Angstniveau; 3. Rollendistanz; 4. Intrinsische Berufsmotivation; 5. Risikobereitschaft; zit. in Tanner (1993, S. 160 f.).

eines "professionellen Selbst" und dienen dem Gewinnen einer Heuristik zur Neustrukturierung von Aus- und Fortbildung (Bauer, 1998, S. 353 f. und S. 356).

d) Rollenorientierte Kategorisierung der Berufsarbeit

Wiederum einen andern Ansatz zur Beschreibung der Berufsarbeit von Lehrkräften wählt Tanner (Tanner, 1993, S. 115 ff.). Er definiert einzelne Rollensektoren bzw. -segmente, die es ermöglichen, einzelne Rollenkonflikte herauszuarbeiten. Diese konfliktpsychologisch orientierte Analyse der Lehrerinnen- und Lehrerrolle zeitigt folgendes Ergebnis: 1. Rollensegment Lehrer-Schüler¹⁴; 2. Rollensegment Lehrer-Eltern; 3. Rollensegment Lehrer-Kollegen; 4. Rollensegment Lehrer-Vorgesetzte; 5. Rollensegment Lehrer-Öffentlichkeit. Mit diesem Konzept gelingt es Tanner zu zeigen, dass sich Lehrkräfte in einem vielfältigen Rollennetz bewegen und mit teilweise widersprüchlichen Erwartungen konfrontiert sind (Tanner, 1993, S. 140). Der rollenorientierte Ansatz weist einige Verwandtschaft mit der auftragsorientierten Kategorisierung auf.

e) Kommunikationsform-orientierte Kategorisierung der Berufsarbeit

Eine weitere Art der Kategorisierung präsentiert Schwarz (1995). Er stellt auf die Bezugsperson bzw. die Kommunikationsform ab, um die Berufsarbeit von Lehrkräften zu beschreiben: 1. Kinderzeit¹⁵; 2. Vor- und Nachbereitungszeit¹⁶; 3. Kooperationszeit¹⁷. Eine dazu passende Variante der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz unterscheidet Unterrichtszeit, Teamarbeitszeit und frei gestaltbare Arbeitszeit (NW EDK, 1994).

Schlussfolgerungen

Wir suchten in unsern Diskussionen eine Kategorisierung, die für die geplanten Felduntersuchungen und die betroffenen Lehrpersonen einerseits plausibel, genügend flexibel und andererseits für eine spätere Befragung auf eine künftige Lehrerinnen- und Lehrerausbildung hin genügend aussagekräftig ist. Wir bedachten auch die Mahnung von Ulich im Hinblick auf eine psychologische Tätigkeitsanalyse: "Arbeitsstudien als eine Form wissenschaftlich gelenkter Beobachtung können auch nicht durch das Befragen sogenannter Experten über Arbeitstätigkeiten ersetzt werden... Wiederholt erwies sich nämlich, dass nicht die Technologen, Meister oder Arbeitswissenschaftler, sondern die Arbeiter selbst die sachkundigen Experten für ihre Arbeitstätigkeiten sind." (Ulich 1994, S. 80).

Unser Interesse besteht nun hauptsächlich darin, gemeinsam mit amtierenden Lehrpersonen herauszufinden, was Lehrkräfte wie lange und wie häufig arbeiten. Dabei

¹⁴ Lehrer als Fachmann, als Träger formaler Autorität, als Sozialisationsagent, als Förderer der Schüler-Individualität, als Vorbild, als Privatperson.

¹⁵ Unterricht, Klassenlehrerstunden, Schülerberatung, Aufsicht u.ä.

¹⁶ Planen, Vorbereiten, Nachbereiten, Korrekturen, Beurteilen, Zeugnisberichte, schülerbezogene Verwaltungs- und Ordnungsaufgaben usw.

¹⁷ Teambesprechungen, Zusammenarbeit mit Eltern, Institutionen und Personen im Umfeld, Dienstbesprechungen, Lehrerkonferenzen u.ä.

knüpfen wir an die Kategorisierung von Schwarz (1995) an und präzisieren die Gliederung nach Kommunikations- und Interaktionspartnern:

1. *Kinderzeit*: Zeit, die die Lehrkraft mit Kindern arbeitet;¹⁸
2. *Selbstzeit*: Zeit, die die Lehrkraft berufstätig mit sich selber verbringt;¹⁹
3. *Erwachsenenzeit*: Zeit, die die Lehrkraft in Kooperation mit andern Erwachsenen arbeitet.²⁰

Diese Grobkategorisierung nach Kommunikations- und Interaktionspartnern hat den Vorteil, dass sich die drei unterschiedlichen Settings in Beobachtungen und Selbstevaluationen relativ einfach anwenden lassen. Zusätzlich kann davon ausgegangen werden, dass die drei „Zeiten“ je unterschiedliche Kompetenzen oder Kompetenzschwerpunkte von den Lehrkräften erfordern und je eine andere Rolle der Lehrperson beinhalten.

Die vorgeschlagene Grobkategorisierung (Kinderzeit, Selbstzeit, Erwachsenenzeit) kann nun in zwei Dimensionen fruchtbar gemacht werden: Entweder betont man stärker das *Setting* (wann bin ich mit Kindern zusammen?), oder man setzt konsequent auf die konkreten Interaktionen (wann arbeite ich mit Kindern?). Beide Ansätze bieten interessante Aufschlüsse über die Arbeit der Lehrkräfte.²¹

4. Die Beschreibung von Berufsfeldern als methodisches Problem

Unser Ansatz beruht auf der Annahme, dass Auftrags- oder Bedingungsanalysen des Lehrberufs, wie sie in der Studien- und Curriculumplanung üblich sind, für das Erreichen unserer Zielsetzungen nicht genügen. Um Bewertungen auf den von uns als relevant betrachteten Dimensionen (Häufigkeit, Dauer, Schwierigkeit, Belastungspotential) vornehmen zu können, muss die Untersuchung durch eine *psychologische Tätigkeitsanalyse* ergänzt werden.

Dieses Vorhaben stellt uns vor vielfältige methodologische Probleme. Die Heterogenität unseres Untersuchungsgegenstandes verlangt nämlich plausiblerweise eine multimodale Erfassung. Verschiedene Erhebungstechniken müssen kombiniert bzw. integriert verwendet werden. Dies begründet sich hauptsächlich in der Tatsache, dass sich der Lehrberuf in räumlicher und zeitlicher Hinsicht sehr variabel präsentiert.²² Beispielsweise lassen sich Aktivitäten von Lehrkräften während der Unterrichtszeit

¹⁸ Stundenplanzeit, Aufsicht, Beratungsgespräche ausserhalb des Stundenplanes, entsprechende Anteile in Projektwochen, an Sporttagen und in Landschulwochen u.ä.

¹⁹ Vorbereitungszeit für Stundenplanzeit, Projekte und Schulfragen, Evaluationszeit, individuelle Fortbildung, Administration u.ä.

²⁰ Kollegiumsarbeit, Elternabende, Schulkommissionssitzungen, Öffentlichkeitsarbeiten, gewerkschaftliche Arbeiten u.ä.

²¹ Der erste Ansatz zeigt Ergebnisse im Sinne der Studie von Heiniger (1997); der zweite Ansatz zeigt beispielsweise in unseren ersten Untersuchungen, dass die Selbstzeit von Lehrerinnen und Lehrern im Setting "Unterricht" sehr gering ist.

²² Eine multimodale Erfassung ermöglicht zudem eine bessere Einschätzung der Zuverlässigkeit und Validität der einzelnen Verfahren. Schwächen einer einzelnen Methode werden ggf. durch die Stärke einer andern Methode ausgeglichen (Petermann & Widmann in Markefka & Nauck 1993, S. 137). Dick (1998) kommentiert dieses Erfassungsproblem in Anlehnung an Garz & Kraimer (1991) und Geertz (1973) wie folgt: "Das unsichere, unbestimmte Feld der Bildungs- und Unterrichtskontexte gibt uns keine andere Wahl, als Inhalte, Methoden und Ergebnisdarstellungen in einer multiplen, vielfältigen Art und Weise auszugestalten" (Dick 1998, S. 43).

relativ einfach beobachten, während sich Aktivitäten in der Selbstzeit ausserhalb des Unterrichts einer externen Beobachtung zum grössten Teil gänzlich entziehen. Ausserhalb der Schulräumlichkeiten arbeiten Lehrkräfte häufig auch zu Hause. Sie arbeiten aber auch in Bibliotheken, Besprechungszimmern von Behörden und Verwaltungen usw. Selbst auf der Strasse oder in Restaurants werden manchmal berufliche Fragen durchdacht oder besprochen. Gearbeitet wird oft auch ausserhalb kalkulierbarer Zeitpläne. Überraschend telefoniert beispielsweise ein besorgter Vater einer Schülerin abends und will beraten werden.²³

Auftrags- und Bedingungsanalysen lassen sich über Literatur bzw. Dokumentenstudien, über Spurenanalysen und Expertenbefragungen bewerkstelligen. Tätigkeitsanalysen verlangen jedoch Beobachtungen im natürlichen Setting des Berufsalltags und die Erhebung von Selbstberichtsdaten. Bewertungen der Befunde müssen schliesslich über Einschätzskalen bzw. Reflexionen der untersuchten Personen oder über sachkundige Experten geschehen.

Bei der Durchführung der psychologischen Tätigkeitsanalyse²⁴ halten wir uns an die von Ulich (1994, S. 79 f.) vorgeschlagenen drei Phasen:

In einer *ersten Phase* sollen stichprobenartige Beobachtungen mittels Fremdbeobachtung und der Erhebung von Selbstberichtsdaten durchgeführt werden. Beobachtungsinterviews helfen mit, die Befunde nach inhaltlichen Kriterien zu erhellen. Dieser Ansatz entspricht der Idee des theoretischen samplings.

In der *zweiten Phase* legen wir Priorität auf die Kategorienbildung bezüglich der erhaltenen Daten. Dies kann zusammen mit Lehrpersonen erfolgen bzw. reflektiert werden. Gegebenenfalls müssen weitere Beobachtungsinterviews durchgeführt werden.

Die *dritte Phase* ist charakterisiert durch sorgfältige, inhaltlich spezifizierende Tätigkeitsbeobachtungen im Rahmen der vorgenommenen Kategorisierungen. Je nach Interesse können einzelne Aspekte in den Vordergrund treten, z.B. Häufigkeiten, Zeitaufwand usw.

Erst jetzt werden Bewertungen nach weiteren, uns interessierenden Kriterien mit Hilfe geeigneter Instrumente vorgenommen (beispielsweise das Erheben von Belastungspotentialen oder subjektiv erlebter Schwierigkeit).

Um erste Eindrücke zu erhalten, welche methodischen und inhaltlichen Untersuchungsprobleme sich bezüglich Beobachtungen im natürlichen Setting ergeben, haben wir eine Erkundungsstudie angesetzt. Eine Gruppe von Forschenden, bestehend aus Lehrkräften und 14 Studierenden, führten diese durch. Die Durchführenden erhielten die Aufgabe, auf der Basis heuristisch praxisrelevanter Beobachtungseinheiten Tätigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern im Sinne eines theoretischen samplings (Glaser

²³ siehe auch Anmerkung 6.

²⁴ Psychologische Tätigkeitsanalysen fassen auf verschiedenen Konzepten der Lern-, Denk-, Motivations- und Arbeitspsychologie. Eine frühe Tradition und Grundlegung zur Arbeits- und Tätigkeitsanalyse fasste Hacker (1978) zusammen. Die aktuellsten Ergebnisse und theoretischen Reflexionen der Arbeitspsychologie liegen in Ulich (1994) vor. Da die von uns zu untersuchenden Berufsfelder stark geprägt sind von Zweck-Mittel-Strukturen der handelnden Personen, ist hier auch an die Nützlichkeit von Lewins topologischer Psychologie zu erinnern. Heider (1958, z.B. S. 22 ff.) hat auf den spezifischen Nutzen dieses Ansatzes und auch auf seine Grenzen für Situationsanalysen hingewiesen.

& Strauss, 1967)²⁵ während der Unterrichtszeit und gegebenenfalls auch ausserhalb der Unterrichtszeit zu eruieren und je nach Möglichkeit zu kategorisieren.

Für die Studierenden eröffnete sich anhand dieser Aufgabe gleichzeitig die Möglichkeit, ihre obligatorische Facharbeit an diese Untersuchungen anzuschliessen und parallel dazu eine neue Sichtweise des Berufsalltags von Lehrerinnen und Lehrern zu erhalten.

In Anlehnung an die von uns geleisteten Vorarbeiten wurden Kriterien entwickelt, welche eine möglichst scharfe Abgrenzung verschiedener Beobachtungseinheiten ermöglichte (körperliche Nähe, Berührungen, Augenkontakte, Anredeformen, Stellung im Raum u.ä.). Die Erkundungsgruppe erreichte schnell interne Übereinstimmungen (teilweise anhand von Videobeispielen), ohne aber einzelne Überschneidungen gänzlich ausschliessen zu können. Nach dieser Vorbereitungs- und Trainingsphase wurden in der Folge mit einem halbstandardisierten Beobachtungsverfahren 14 zufällig ausgewählte Lehrkräfte während ca. 50 Lektionen an zwei Stichtagen beobachtet. Die Befunde wurden zusammengetragen und grob nach bestimmten Kriterien geordnet.²⁶ Einige Erkenntnisse verdienen jetzt schon der Erwähnung:

- Im Rahmen der Stundenplanzeit existieren alle von uns postulierten Grundkategorien (Arbeit mit Kindern, Arbeit mit Erwachsenen, Selbstzeit).
- Zentrale Aspekte des Unterrichts als Arbeit mit Kindern scheinen Tätigkeiten der Lehrpersonen zu sein, welche auf Stützfunktionen zugunsten der Kinder (Motivation, Durchhaltewillen, Konzentration), auf die gegenseitige Rücksichtnahme und Beseitigung von Störungen im Gruppen- oder Klassenverband (Disziplin, Konfliktschlichtung), auf die individuelle Lernbegleitung (kontrollieren, beraten, erklären) und das Einführen und Erklären von Sachinhalten gegenüber Gruppen oder der Klasse abzielen.
- Die auftretenden Sequenzen im Bereich der Selbstzeit innerhalb der Stundenplanzeit nutzen Lehrpersonen vor allem für operative Belange (Aufräumen, Bereitstellen, schriftliches Festhalten von Ereignissen), für die Kontrolle von Kinderarbeiten (Hefte, Proben), das Recherchieren von Inhalten (aufgetretene Sachprobleme) und die Vorbereitung nächster organisatorischer oder inhaltlicher Abläufe. Das Beobachten von Kindern konnte zwar ebenfalls, aber selten festgehalten werden.

Die vorliegenden Befunde beabsichtigen wir hinsichtlich der Dimensionen Belastung, Schwierigkeit, Häufigkeit weiter zu untersuchen.

Erhellend für unsere Weiterarbeit sind einige aufgetretene Schwierigkeiten:

- Die in der Erkundungsstudie erarbeiteten Beobachtungseinheiten können während der Unterrichtszeit in hoher Dichte auftreten. Dies kann zu Schwierigkeiten bei der Beobachtung führen bzw. verlangt eine zielbezogene Überarbeitung und Festlegung des Beobachtungsansatzes: event sampling / situational sampling / time sampling.

²⁵ In Lamneck (1995, S. 207 f.): Es soll solange beobachtet werden, bis die Untersuchenden zum Schluss kommen, dass keine relevanten neuen Aspekte mehr zu erwarten sind. Zu diesem Zeitpunkt ist eine "theoretische Sättigung" erreicht.

²⁶ Die vorgenommene Kategorisierung ist zur jetzigen Zeit noch provisorisch. Wir arbeiten z.Z. zusätzlich an einem Instrument zur Erhebung von Selbstberichtsdaten bezüglich Tätigkeiten in der stundenplanfreien Zeit von Lehrkräften.

- Der Anteil des Sprachhandelns im Unterricht ist gross. Für unsere Untersuchung bedeutet dies, dass klare Aussagen über die zentralen Inhalte des Handelns von Lehrpersonen oft nur über die Analyse von Kommunikationssequenzen gelingt. Gerade dies verlangt jedoch einerseits eine räumliche Nähe der Beobachtenden zur untersuchten Person bzw. oft sogar klärende Nachfragen im Anschluss an die unmittelbare Untersuchung. Dies ist im natürlichen Setting nicht immer möglich.
- Es scheint schwierig zu sein, einen einheitlichen bzw. ausnivellierten Beschreibungsansatz für verschiedene Tätigkeiten zu finden. Plausiblerweise können Aussagen wie "die Lehrkraft erkundigt sich nach dem Wohlbefinden eines Kindes" nicht auf der gleichen Ebene behandelt werden wie "die Lehrkraft hilft einen Konflikt zwischen zwei Kindergruppen zu lösen". Diese Tatsache erschwert eine spätere Kategorisierung.
- Lehrpersonen zeigen individuelle Profile. Das heisst, dass sowohl qualitativ wie quantitativ je nach untersuchter Lehrperson grosse Unterschiede auftauchen. So wurde beispielsweise beobachtet, wie eine Lehrperson A im Rahmen einer offenen Unterrichtsform oft persönlich mit einzelnen Kindern sprach, während dies bei einer Lehrperson B nicht beobachtet werden konnte.
- Wir müssen weiter und plausiblerweise annehmen, dass je nach Auftrag bei bestimmten Lehrkräften ganze Berufsfelder inexistent sind, deshalb auch nicht beobachtet werden können (beispielsweise variieren in einigen Bereichen die anstehenden Aufgaben für einen Schulleiter oder eine Klassenlehrkraft deutlich von denjenigen einer Teilpensienlehrkraft).²⁷

Solche Inkohärenzen weisen zwar auf konzeptionelle Probleme hin, können aber im Hinblick auf mögliche Schlussfolgerungen bezüglich Schwerpunktsetzungen bei den Ausbildungsinhalten ein wichtiges Interpretandum darstellen. Es scheint jetzt schon offensichtlich, dass nicht alle Lehrkräfte in gleichen Berufsfeldern und mit gleicher Intensität gefordert werden.²⁸

5. Die Relevanz einer Berufsfeldbeschreibung für eine neue Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Versteht man eine Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht nur als eine strukturelle, sondern auch als eine inhaltliche im Sinne einer intendierten Verbesserung der Ausbildung von Berufseinsteigenden, dann hat dies zur Konsequenz, dass verlässliche Hinweise, auf welches Ziel hin die Studierenden ausgebildet werden sollen, unverzichtbar sind. Diese Hinweise bestehen einerseits aus den Erwartungen der Gesellschaft an die Schule, aus den gesetzlich formulierten Aufträgen an Schule und Lehrkräfte, aus einer Analyse der Lebenswelten von heutigen Kindern und ihren Familien und andererseits aus einer möglichst genauen und aussagekräftigen Beschreibung der Tätigkeit von Lehrkräften im Sinne von Berufsanforderungen.

²⁷ Die erheblichen Unterschiede beispielsweise in den Anteilen "Gespräche mit Kindern" in der Studie von Heiniger (1997) dürften auf solche Tatsachen zurückzuführen sein.

²⁸ Dies scheint zwar eine Bagatellerkenntnis zu sein, sie wurde aber bis anhin unter dem Anspruch, Lehrpersonen "integral" auszubilden, vernachlässigt bzw. nur "inoffiziell" in der Ausbildung berücksichtigt.

Eine sozio-ökonomische Bedingungsanalyse von Schule und Lehrberuf scheint hilfreich, um sich Rechenschaft darüber abzugeben, mit welchen Ressourcen Schule und zukünftige Lehrkräfte ihren gesellschaftlich formulierten Auftrag erfüllen müssen. Erwartungen an Schule und Lehrkräfte werden einerseits aus erziehungswissenschaftlicher Sicht (Giesecke, 1985; Negt, 1997; Weinert & Helmke, 1996 u.a.m.) andererseits aus wirtschaftlicher und politischer Sicht formuliert (s. z.B. Bornschieer, 1988, S. 249 ff.).²⁹ Diese Erwartungen sind zum Teil widersprüchlich und relativ breit. Ebenfalls relevant scheint uns die Reflexion der Lebenswelten der Kinder und ihrer Familien, die sich doch hinsichtlich ihrer sozialen, medialen und räumlichen Umwelten stark verändert haben (Hüttenmoser, 1995; Markefka, 1993; Nauck, 1995; u.a.m.). Die Analyse des Arbeitsplatzes "Schule" in Form einer Berufsfeldbeschreibung ist somit nur ein - wenn auch ein wichtiges - Element für die Generierung von Kriterien der Planung und Beurteilung einer neuen Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern.

Wie bereits beschrieben, wird an eine neue Ausbildung von Lehrkräften die Anforderung eines engen "Berufsfeldbezuges" gestellt und allgemein vertreten. Für die Planung eines Studiums zur Lehrerin und zum Lehrer bzw. für die Erarbeitung von Studienplänen zur Ausbildung von Lehrkräften scheint uns eine Orientierungshilfe in Form einer Berufsfeldbeschreibung hilfreich und notwendig. Für Entscheidungen über Ausbildungsschwerpunkte, Ausbildungsinhalte und Ausbildungssettings sind bei aktuellen Reformvorhaben berufsfeldbezogene Kriterien unabdingbar. Diese lassen sich intersubjektiv am ehesten aus Berufsfeldbeschreibungen der hier vorgestellten Art diskursiv und reflexiv erarbeiten. Dabei ist besonders zu bedenken, dass aufgrund von Berufsfeldanalysen nicht alle Fragen einer zukünftigen Ausbildung beantwortet werden können und dass auch definiert werden muss, welche der vorgefundenen Berufsfelder für die Berufseinsteigenden zentral sind. Im weitern wird zu entscheiden sein, welche Wissensbereiche und Grundkompetenzen während des Grundstudiums und welche eher während einer Berufseinführungsphase erworben werden müssen.

Weiter wird eine Ausbildung die Frage beantworten müssen, wie aus den heterogenen Studieneingangsbedingungen und den Anforderungen an die Berufseinsteigenden eine sinnvolle *Beschreibung von Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsstrategien* der angehenden Lehrpersonen formuliert werden kann (Blankertz, 1986; Bromme, 1985, 1987; Wahl, 1991). Oder anders formuliert: Aus einer Berufsfeldbeschreibung muss zuerst eine Beschreibung von Ausbildungsfeldern hergeleitet werden, welche Überlegungen zum Kompetenzerwerb in den definierten Ausbildungsfeldern enthält.³⁰ Die Ergebnisse unserer Erkundungsphase belegen jedenfalls, dass die Berufsarbeit der Lehrerinnen und Lehrer deutlich mehr als Unterrichten, Unterrichts nachbearbeiten und Korrigieren umfasst und dass diese Berufsfeldwahrneh-

²⁹ Vgl. auch die entsprechenden bildungspolitischen Aussagen in den Parteiprogrammen der grösseren politischen Parteien.

³⁰ Näheres dazu findet sich im Projektbeschrieb: Albisser, Kübler & Meier (1997). Grundlagen zur Definition von ausbildungsrelevanten Berufsfeldern des Lehrerinnen- und Lehrerberufs, bezogen auf die 3. bis 6. Klasse der Primarschule. Oder in: Konsultationsunterlagen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Primarstufe (s. Kantonale Planungsgruppe, 1998).

mungen durch die Berufstätigen bei der Planung von Lehrerinnen- und Lehrerbildungsreformen besonders berücksichtigt werden müssen.

6 Ausblick

Gegenwärtig werden Verbesserungen im Bildungswesen vor allem unter dem Gesichtspunkt von Schulentwicklung diskutiert. Fragen nach Qualität von Schule und Bildungsinstitutionen, nach Qualität und Qualitätssicherung werden gestellt. Da wir mit unserem Projekt nicht einfach Befindlichkeiten und Wunschbedarf thematisieren, sondern mit systematischem Zugriff Grundlagen aufzuarbeiten hoffen, um Qualitätsmerkmale der Ausbildung der Auszubildenden und Auszubildener zu verbessern, lässt sich unser Ansatz in weiterführende Prozessüberlegungen der Qualitätsentwicklung einordnen. Mit dem von uns gewählten Ansatz tragen wir konkret bei zu einer "professionellen Kultur". Über Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsangebote und -inhalte soll *berufsfeldbezogen ein bleibender Diskurs* geführt werden können. Dieser Diskurs ist gewährleistet, wenn die in der Planung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung integrierten Kolleginnen und Kollegen ihre eigene traditionale Sicht bewusst konfrontieren mit Ergebnissen der Berufsfeldforschung. Daraus ergibt sich eine hoffentlich fruchtbare Balance von Innen- und Aussensicht oder - als Prozess formuliert - von konstruktivem Weiterentwickeln eigener Erfahrungen unter Aufnahme kritischer Reflexionspotentiale der Berufsfeldforschung.³¹

Literatur

- Albisser, S. (1981). Curriculumentwicklung zwischen fachwissenschaftlicher, bildungstechnologischer und berufsfeldbezogener Orientierung. Ein Bericht zur Aus- und Fortbildung von Lehrern im Bereiche ärztlicher und nicht-ärztlicher Gesundheitsberufe. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 5 (1), 158-165.
- Albisser, S., Vincze, M., Grob, D. & Gisin, P. (1983). Berufsfeldbezogene Fachdidaktik als Grundlage selbsttätigen Lernens und Studierens. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 7 (8), 1-214.
- Albisser, S., Kübler, M. & Meier, A. (1997). *Grundlagen zur Definition von ausbildungsrelevanten Berufsfeldern des Lehrerinnen- und Lehrerberufs bezogen auf die 3.-6. Klasse der Primarschule*. Projektbeschrieb. Spiez.
- Bauer, K.-O. (1997). Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit. *Pädagogik*, 43 (4), 22-26.
- Bauer, K.-O. (1998). Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44 (3), 543-559.
- Beck, E. (1983). Lehrerbildung als "Verbindung" von Theorie und Praxis? Über den Status von Theorien im Kontext der Lehrerrolle. *Pädagogische Rundschau*, 37 (2), 145-169.
- Benner, D. (1983). Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns. In D. Lenzen & K. Mollenhauer (Hrsg.), *Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung*. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 1. Stuttgart.
- Bildungskommission NRW (1995). *Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft*. Denkschrift. Neuwied/Berlin.
- Blankertz, H. (Hrsg.). (1986). *Lernen und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung der Kollegstufe Nordrhein-Westfalen*. Soest.
- Bromme, R. (1985). Was sind Routinen im Lehrerhandeln? Eine Begriffserklärung auf der Grundlage neuerer Ergebnisse der Problemlöseforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 2, 182-192.

³¹ Über das Entwickeln professioneller Kommunikationskulturen im Spannungsverhältnis von Bildungsinstitutionen und Bildungsforschung vergleiche auch Posch & Altrichter (1997, S. 113 f.).

- Bromme, R. (1987). Die Untersuchung des professionellen Wissens von Lehrern: Zum Inhalt und zur psychologischen Struktur von Wissen. In G.-A. Eckerle & J.-L. Patry (Hrsg.), *Theorie und Praxis des Theorie-Praxis-Bezugs in der empirischen Pädagogik* (S. 179-204). Baden-Baden.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern.
- Combe, A. & Riecke-Baulecke, Th. (1997). *Aufbruch in neue Zeiten. Schulreform durch Veränderung der Lehrerarbeitszeiten?* Weinheim.
- Dick, A. (1992). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer*. Bad Heilbrunn.
- Dick, A. (1998). Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Von der Finalität zur Fantasie. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (1), 39-48.
- Elstein, A.S., Schulman, L.S. & Sprafka, S.A. (1978). *Medical Problem Solving. An analysis of clinical reasoning*. Cambridge Mass.
- Faust-Siehl, G. et al. (Hrsg.). (1996). *Die Zukunft beginnt in der Grundschule*. Hamburg.
- Flehsig, K.-H. & Haller H.-D. (1975). *Einführung in didaktisches Handeln. Ein Lernbuch für Einzel- und Gruppenarbeit*. Stuttgart.
- Frei, B. (1996). *Belastungen im Lehrerberuf*. Bericht zur Lizentiatsarbeit. Zürich.
- Garz, D. & Kraimer, K. (Hrsg.). (1991). *Qualitativ empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretations of Cultures*. New York. (Dt. Übers. *Dichte Beschreibung*. Frankfurt 1987).
- Gehrig, H. & Geppert, M. (1975). *Verhalten in Konfliktsituationen*, Basel.
- Gesetz für die Volksschule (1992). Volksschulgesetz (VSG) des Kantons Bern vom 19.3.92, mit Änderungen vom 12.9.95. Staatskanzlei, Bern.
- Gesetz über die Anstellung der Lehrkräfte (LAG) vom 20.1.1993. Staatskanzlei, Bern.
- Giesecke, H. (1985). *Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familien und Schule*. Stuttgart (Neuausgabe 1996).
- Gosch, H. (1997). *Veränderte LehrerInnenarbeit und LehrerInnenarbeitszeit*. Direkte Mitteilung an die Autoren vom 19.10.1997. Bremen.
- Gosch, H. & de Lorent, H.-P. (1997). Von der Pflichtstundenregelung zur Neubewertung. Die Entwicklung der Arbeitszeit. In A. Come & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Aufbruch in neue Zeiten. Schulreform durch Veränderung der Lehrerarbeitszeiten?* (S. 97-118). Weinheim.
- Häbler, H. & Kunz, A. (1985). *Qualität der Arbeit und Verkürzung der Arbeitszeit in Schule und Hochschule*. München: IMU-Institut.
- Hacker, W. (1978). *Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie*. Psychische Struktur und Regulation von Arbeitstätigkeiten. Bern.
- Hänsel, D. & Huber, L. (Hrsg.). (1996). *Lehrerbildung neu denken und gestalten*. Weinheim.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York. (Deutschsprachige Ausgabe: *Psychologie der interpersonalen Beziehungen*. Stuttgart 1977.)
- Heiniger, M. (1997). Arbeitszeitanalyse der Real- und Sekundarschule Aarberg. *Schulpraxis*, März, 23-25.
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 253-273.
- Hüttenmoser, M. et al. (1995). *Lebensräume für Kinder. Empirische Untersuchungen zur Bedeutung des Wohnumfeldes für den Alltag und die Entwicklung der Kinder*. Bericht Nr. 70 des NFP "Stadt und Verkehr". Zürich.
- Klafki, W. (1997). Das Schulkonzept, das Dezentralisierungsprinzip und die Vorschläge zur Lehrerbildung in der Denkschrift der Bildungscommission NRW: Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. *Vortragsschrift*, Paderborn (24.1.96), S. 23-56.
- Kantonale Planungsgruppe 2 der Gesamtkonzeption Lehrerinnen- und Lehrerbildung (1998). *Das Studium zur Lehrerin und zum Lehrer der oberen Klassen der Primarschule (3.-6. Klasse der Volksschule des Kantons Bern)*. Grundlagen, Leitideen, Module und Studienplan. Spiez.
- Konsultationsunterlagen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Primarstufe (1998): siehe Kantonale Planungsgruppe.
- Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf*. Bern.

- Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung* (Bd. 1 & 2). Weinheim.
- Landert, Ch. (1998). Die Arbeitszeit der Schweizer Lehrpersonen. Erste Ergebnisse der LCH. Erhebung in neun Kantonen. *LCH-Aktuell*, 12/98, 1-5.
- LCH (1993). *Lehrerin/Lehrer sein*. LCH Berufsleitbild.
- Markefka, M. & Nauck, B. (Hrsg.). (1993). *Handbuch der Kindheitsforschung*. Berlin.
- Meier, U. P. (1995). Die schulpraktische Ausbildung neu denken. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (1), 35-39.
- Metz, P. (1983). *Literatursammlung und -auswertung zu den Themen Tätigkeitsfeld und Qualifikationsprofil des Lehrers*. Im Auftrag der bernischen Erziehungsdirektion. Bern.
- Müller, F., Gehrig, H., Jenzer, C., Kaiser, L. & Strittmatter, A. (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen - Strukturen - Inhalte*. Hitzkirch.
- Negt, O. (1997). *Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche*. Göttingen.
- NW EDK (1994). Arbeitsgruppe Amtsauftrag und Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer. Bericht und Empfehlungen. *Doppelpunkt*, Juni, Nr. 22, 2-10.
- Oelkers, J. (1984). Theorie und Praxis? Eine Analyse grundlegender Modellvorstellungen pädagogischer Wirksamkeit. *Neue Sammlung*, 24 (1), 19-39.
- Oelkers, J. & Neumann, D. (1985). Ausbildungskonzepte für den Primarstufenlehrer. In K.-P. Hemmer & H. Wudtke, H. (Hrsg.), *Erziehung im Primarschulalter*. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 7. Stuttgart.
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung, Teil 1, Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1), 26-37.
- Posch, P. & Altrichter, H. (1997). *Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen*. Innsbruck.
- Reusser, K. (1982). Die Reform der Lehrerberufsbildung im Kanton Bern. Berufsbildungskonzept, Seminarlehrauftrag und eine reformpsychologische Nachbesinnung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 4 (3), 273-288.
- Roth, F. (1998). *Schlimm und schön. Eine Woche aus dem Leben einer Grundschullehrerin*. In Arbeitsplatz Schule. Fried.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers*. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrbelastung und Lehrerergesundheit. Bern.
- Schwarz, H. (1995). *Neue Arbeitszeitregelungen in der Grundschule*. Hamburg. S. 236-249.
- Shulman, L.S. (1987). The Wisdom of Practice: Managing Complexity in Medicine and Teaching. In D.C. Berliner, & B.V. Rosenshine, (Eds.), *Talks to Teachers* (pp. 369-386). New York.
- Tanner, H. (1993). *Einstellungsänderungen während der Lehrerausbildung und Berufseinführung: Literaturübersicht und Längsschnittuntersuchung über die berufliche Sozialisation von Schweizer Primarlehrern*. Weinheim.
- Terhart, E. (Hrsg.). (1991). *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen*. Köln.
- Thomet, U. (1988). *Gesamtkonzeption Lehrerbildung. Schlussbericht des Projektleiters an die Erziehungsdirektion des Kantons Bern*. Bern.
- Ulich, E. (1994). *Arbeitspsychologie*. Zürich.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim.
- Wanzenried, P. (1995). Die schulpraktische Ausbildung neu denken. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (1), 9-21.
- Weinert, F.E. & Helmke, A. (1996). Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? *Zeitschrift für Pädagogik*, 34. Beiheft, S. 223-237.
- Wyss, H. (1977). *Inhalte und Strukturen einer erneuerten und verlängerten Primarlehrerausbildung. 2. Teil: Die fünfjährige Initialausbildung*. Bern.