

Wissenschaftsorientierung von Dozierenden in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Spielt die berufliche Laufbahn eine Rolle?

Melanie Elderton, PH Luzern
Falk Scheidig, Ruhr-Universität Bochum
Annette Tettenborn, PH Luzern

Hochschuldozierende beeinflussen massgeblich die Kompetenzentwicklung angehender Lehrpersonen und sollen sowohl berufspraktisch als auch wissenschaftlich qualifiziert sein. Während die Diskussion bisher vor allem die berufspraktische Erfahrung betonte, fokussiert dieser Beitrag die wissenschaftliche Qualifikation. Anhand einer schweizweiten Befragung von Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen (N = 814) wird untersucht, wie wissenschaftliche Berufsetappen die Wissenschaftsorientierung der Dozierenden prägen. Die Analyse zeigt, dass Dozierende mit Promotion oder früherer Universitätsanstellung eine stärkere Wissenschaftsorientierung aufweisen und aktiver am Fachdiskurs teilnehmen. Die Ergebnisse und ihre Implikationen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden diskutiert.

1. Einleitung

Die fortwährende Debatte um das Theorie-Praxis-Verhältnis der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (z. B. Caruso et al., 2021; Cramer, 2014; Leonhard, 2018; Rothland, 2020) spiegelt sich nicht nur in der Auseinandersetzung mit der Gestaltung von Studienangeboten, etwa der Frage nach Konfiguration und Dauer von Praxisphasen (Artmann et al., 2018; Degeling et al., 2019; Rothland & Biederbeck, 2018; Scheidig, 2020b), sondern auch in der Frage nach den Anforderungen an jene Personen, die diese Studienangebote konzipieren und realisieren. Dozierende an Hochschulen tragen – ebenso wie Praxislehrpersonen und berufspraktische Mentorinnen und Mentoren – in relevantem Masse zur Kompetenzentwicklung angehender Lehrpersonen bei. Entsprechend verdienen auch die Kompetenzen und Orientierungen der hochschulischen Dozierenden Aufmerksamkeit in der Diskussion um Stand und Perspektiven der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Lunenberg et al., 2014). Ihr Auftrag bewegt sich im Spannungsfeld zwischen der praxisvorbereitenden Fundierung professionellen Handelns einerseits und dem wissenschaftlichen Anspruch eines Hochschulstudiums andererseits. In diesem Kontext ist die Erwartung einer sowohl praxis- als auch wissenschaftsbezogenen Qualifizierung von Dozierenden in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu verorten, wie sie in der Schweiz mit der Formel des «doppelten Kompetenzprofils» von Dozierenden ihren Ausdruck findet (swissuniversities, 2021).

Die Debatte zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung zentriert sich seit Langem auf die (vermeintlich zu geringe) Praxisorientierung (Hedtke, 2019; Wenzl et al., 2018). In diesem Kontext wird die Praxiserfahrung von Dozierenden als wesentliche Bedingung eines praxisorientierten Studiums betrachtet (Ellinger & Koch, 2019; Lin-Klitzing, 2018; Zierer & Lamers, 2016), als Anforderung an Hochschuldozierende aber auch kritisch diskutiert (Rothland & Bennewitz, 2018; Scheidig, 2020a). Für die Schweiz zeigt eine jüngere landesweite Studie zu Dozierenden an nicht-universitären Hochschulen, dass 90.5% der PH-Dozierenden über praktische Erfahrung im künftigen Berufsfeld der Studierenden verfügen und diese Praxiserfahrung mit durchschnittlich 13.6 Jahren sehr ausgedehnt ist (Böckelmann et al., 2019). Dem sogenannten Schulpraxiserfordernis dürften folglich die meisten Dozierenden in der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung entsprechen. Dies deckt sich auch mit internationalen Befunden, denen zufolge viele Dozierende in Lehramtsstudiengängen ehemalige Lehrpersonen sind (Lunenberg et al., 2014). Vor diesem Hintergrund wird Professionalität(sentwicklung) von Dozierenden in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vor allem über die Entwicklung einer Identität als HochschullehrerIn bzw. Hochschullehrer und als WissenschaftlerIn bzw. Wissenschaftler beschrieben (Swennen et al., 2010). Dies wiederum akzentuiert die Wissenschaftsorientierung als zweite Komponente des erwarteten doppelten Kompetenzprofils.

Hieran anknüpfend widmet sich der Beitrag der Ausprägung der Wissenschaftsorientierung von Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen, hier verstanden als Interesse und Bereitschaft der Dozierenden zur Einlassung auf wissenschaftliche Theorie und Forschung als zentrale Ressourcen der Wissensvermittlung im Studium. Der Annahme folgend, dass unterschiedliche Berührungspunkte mit Wissenschaft im Lebensverlauf die individuelle

Wissenschaftsorientierung beeinflussen, wird untersucht, ob zurückliegende berufsbiografische Stationen in einem Zusammenhang mit der Ausprägung der Wissenschaftsorientierung von Dozierenden stehen.

2. Hintergrund

Wissenschaft in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

In den vergangenen Jahren wurde verstärkt auf die Bedeutung von Wissenschaft für den Lehrberuf hingewiesen (Bauer et al., 2015; Besa et al., 2023). Lehrkräftehandeln soll informiert erfolgen und wissenschaftlichem Wissen wird dabei aufgrund seiner methodisch kontrollierten Generierung und intersubjektiven Validierung besondere Relevanz zugesprochen, wenngleich sich mit der Übersetzung wissenschaftlichen Wissens in die Schulpraxis Herausforderungen und Limitationen verbinden (Hartmann et al., 2016). In diesem Kontext können Dozierende in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als «Broker» zwischen Wissenschaft und Praxis betrachtet werden, über die wissenschaftliches Wissen im Wege hochschulischer Lerngelegenheiten für angehende Lehrpersonen in die Schulen gelangt (Georgiou et al., 2023). Wissen und Fähigkeiten, aber auch Überzeugungen von Dozierenden – so etwa zur Relevanz von Forschung und Theorie für die Bildungspraxis – beeinflussen ihr Handeln in der Hochschullehre und damit direkt oder indirekt die Ausbildung der angehenden Lehrpersonen. Es wird angenommen, dass Dozierende als Rollenmodelle fungieren (Lunenberg et al., 2007) und auch die Überzeugungen von Studierenden prägen (Rueß & Wessels, 2020), etwa die Haltung zu Wissenschaft und die Bereitschaft zur Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnisse.

In der Dozierendenperson vereinen sich sowohl lehrbezogene als auch forschungsbezogene Ansprüche (Cochran-Smith, 2005) und aus der Einbettung in das Hochschulsystem resultieren per se Anforderungen an eine wissenschaftliche Fundierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Aufgrund der sich dynamisch entwickelnden, anwachsenden und verändernden Wissensbasis der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind Dozierende mit der Erwartung konfrontiert, ihr Wissen kontinuierlich im wissenschaftlichen Horizont zu aktualisieren (Livingston et al., 2009).

Teacher educators working in initial teacher education belong to a unique, complex, and multifaceted profession because first, they must be able to apply their professional knowledge to practical challenges and second, they need to permanently ‘update’ their professional knowledge concerning new research findings and insights. (Georgiou et al., 2023, S. 2)

Eine positive Einstellung von Dozierenden zu Wissenschaft ist eine zentrale (obschon nicht hinreichende) Voraussetzung für wissenschaftsbasierte Ausbildung von angehenden Lehrpersonen (Diery et al., 2021). Die Wissenschaftsorientierung von Dozierenden lässt sich mit Tack und Vanderlinde (2014) als Wertschätzung von wissenschaftlichen Zugängen und das Einnehmen einer eigenen forschenden Haltung gegenüber fachlichen Gegenständen auslegen. Dies umschließt auch ein Interesse an wissenschaftlichen Wissensbeständen und die Bereitschaft, diese zu konsultieren. Wissenschaftsorientierung integriert des Weiteren auch eine Wissenskomponente, etwa Verständnis und Anwendungskennntnisse bezüglich wissenschaftlicher Methoden, die für die kritische Lektüre wissenschaftlicher Publikationen, aber auch für die Durchführung eigener Studien bedeutsam sind (Tack & Vanderlinde, 2014).

Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz

Im Schweizer Kontext gewann die Wissenschaftsorientierung von Dozierenden mit der Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Relevanz (Ambühl & Stadelmann, 2010; Herzog & Makarova, 2020; Lehmann, 2016). Die Diskussion über die Verankerung der Ausbildung von Lehrpersonen an Pädagogischen Hochschulen wurde seit den 1990er Jahren u. a. von der Forderung nach einer «Verstärkung des Wissenschaftsbezuges» (Ambühl, 2010, S. 14) in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung begleitet. Mit der Einrichtung von Studiengängen an Pädagogischen Hochschulen verband sich die Erwartung, dass die Qualifizierung von Lehrpersonen – und hierdurch das spätere Handeln im Beruf, die Unterrichtsqualität und letztlich das Lernen der Schülerinnen und Schüler (Terhart, 2012) – von einer akademischen Ausbildung auf Hochschulniveau profitiert (Wyss, 1993). In den wegweisenden «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 1993) wird in These 1 postuliert:

«Hauptziel der Ausbildung ist es, Lehrerinnen und Lehrern die Kompetenzen zu vermitteln, die sie befähigen, als Fachleute für Bildung und Erziehung einen *wissenschaftlich* abgestützten Unterricht zu erteilen» (S. 9), und in These 8: «Pädagogische Hochschulen sind dem Ethos der Wissenschaft als einer Grundhaltung verpflichtet.» (S. 12)

Dabei wurde und wird das Verhältnis von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug an Pädagogischen Hochschulen fortwährend als spannungsgeladen beschrieben (z. B. Tettenborn & Treppe, 2020).

Die Diskussion über die wissenschaftliche Profilbildung, ihre Realisierung und damit verbundene Herausforderungen mündeten u. a. in Überlegungen zu Laufbahnmodellen an Pädagogischen Hochschulen, die sich dem Einlösen unterschiedlicher Erwartungen an die Fachlichkeit des Personals zuwenden (Stäubli, 2015; swissuniversities, 2018; Tettenborn & Baumann, 2023). Aktuelle Massnahmen zur Förderung eines doppelten Kompetenzprofils (Biedermann et al., 2020; swissuniversities, 2021) von Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen nehmen ihren Ausgang in der Erwartung, dass Dozierende sowohl berufspraktisch als auch wissenschaftlich qualifiziert sind. Dabei verdient mit Blick auf die wissenschaftliche Komponente des geforderten Kompetenzprofils die Tatsache Berücksichtigung, dass sich den Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz nur eingeschränkte Möglichkeiten der Qualifizierung eigenen wissenschaftlichen Nachwuchses bieten. Ein fehlendes Promotionsrecht und eine noch entwicklungsfähige Forschungskultur an Pädagogischen Hochschulen werden in diesem Kontext als Desiderate wissenschaftlicher Profilbildung beschrieben (Biedermann et al., 2023). Eine Folge hiervon ist, dass Pädagogische Hochschulen bei der Rekrutierung und Qualifizierung wissenschaftlichen Personals in gehobener Masse von Universitäten abhängig sind (Stäubli, 2015), Beispiele sind die Einstellung promotionsberechtigter Absolventinnen und Absolventen oder vormaliger Mitarbeitender von Universitäten oder (kooperative) Doktoratsprogramme (Biedermann et al., 2023). Daneben sind jedoch auch nicht-universitäre Laufbahnen unter Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen nicht selten (Böckelmann et al., 2019), sodass sich ein Spektrum heterogener Personalprofile ergibt, die auf eine unterschiedliche biografische Wissenschaftsnähe schliessen lassen.

Forschungsstand

Die Wissenschaftsorientierung von Dozierenden in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird in verschiedenen internationalen Studien aufgegriffen. Im Hinblick auf die verschiedenen Ansprüche, denen Dozierende entsprechen sollen, identifizieren Swennen et al. (2010) anhand der Auswertung von 25 Publikationen vier Subidentitäten von Dozierenden in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: die Identität als (ehemalige) Lehrperson (first order teacher), als Lehrende bzw. Lehrender an einer Hochschule (teacher in higher education), als Ausbilderin bzw. Ausbilder (und Rollenmodell) angehender Lehrkräfte (second order teacher) sowie als Forscherin bzw. Forscher. Da viele Dozierende in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zuvor selbst als Lehrpersonen gearbeitet haben, wird die Übernahme der hochschulischen Dozierendenrolle häufig als Transition vom Schul- zum Wissenschaftskontext beschrieben (Lunenberg et al., 2014). In einer Studie von Murray & Male (2005), die 28 ehemalige Lehrpersonen zu ihren ersten drei Berufsjahren an der Hochschule befragten, wird die Entwicklung einer Identität als Wissenschaftlerin bzw. Wissenschaftler als eine Hauptherausforderung in der Übernahme der neuen Rolle ausgearbeitet, die neues Wissen und neue Fähigkeiten verlangt. MacPhail & O'Sullivan (2019) identifizieren auf Basis qualitativer Interviews zum Stellenwert des Wissenschaftsbezugs in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine kategoriale Differenz zwischen Dozierenden, die sich als Wissensproduzenten verstehen, und Dozierenden, die sich als Wissenskonsumenten sehen und ihre Rolle weniger als Forschende denn vielmehr als Vermittelnde zwischen Forschung und Studierenden interpretieren. Livingston et al. (2009) unterscheiden eine affektive, kognitive und behaviorale Dimension von Wissenschaftsdispositionen (vgl. auch Tack & Vanderlinde, 2014) und entwickeln darauf gestützt sowie anhand qualitativer Interviews eine graduell abgestufte Typologie von Dozierenden in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Typ 1: «the enquiring teacher educator», Typ 2: «the well read teacher educator», Typ 3: «the teacher educator-researcher»). Georgiou et al. (2023) kommen gestützt auf eine Interviewstudie zum Befund, dass selbst bei positiver Einstellung gegenüber Wissenschaft Hürden in der Relationierung von Forschung und Lehre bestehen und Bedarf an institutioneller Unterstützung besteht (vgl. auch Diery et al., 2021).

In verschiedenen Studien wird ein Zusammenhang zwischen der individuellen Dozierendenbiografie und der Ausprägung der Wissenschaftsorientierung sichtbar (z. B. Livingston et al., 2009). Diery et al. (2020) gelangen auf Basis einer Online-Befragung von 58 überwiegend promovierten Dozierenden in der ersten (universitären) Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zum Ergebnis, dass Dozierende mit längerer Hochschulzugehörigkeit eine positivere Einstellung zu empirischer Evidenz haben als Novizen in der Hochschullehre und dass das Vorliegen oder Fehlen eigener schulpraktischer Erfahrung keine Rolle hinsichtlich der Evidenzbasierung spielt. Die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf nicht-universitäre Lehrerinnen- und Lehrerbildungssysteme ist jedoch unklar. Spezifisch für die Ausbildung von Lehrpersonen in der Schweiz, die durch eine einphasige Struktur (ohne Trennung einer theoretischen von einer nachgelagerten praktischen Ausbildungsphase) gekennzeichnet und an Pädagogischen Hochschulen verankert ist, die den Fachhochschulen gleichgestellt sind, liegen bislang

kaum Befunde vor. Steinmann (2015) zeigt auf Basis des deutschschweizerischen Datensatzes von TEDS-M (Teacher Education and Development Study in Mathematics), dass der individuelle berufliche Hintergrund von Akteuren in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung deren Überzeugungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis beeinflusst. Demzufolge taxieren Hochschuldozierende den Nutzwert von Wissenschaft für die Praxis höher als Praxislehrpersonen an Schulen. Dabei unterscheiden sich Dozierende und Praxislehrpersonen kaum bezüglich des Vorliegens eines Lehrdiploms und in der Lehrerfahrung in der Schulpraxis, wohl aber hinsichtlich akademischer Abschlüsse. Eine erste Sekundäranalyse der Daten einer schweizweiten Dozierendenbefragung an nicht-universitären Hochschulen (Böckelmann et al., 2019) zeigte zudem die Bedeutung einer Dissertation und einer ehemaligen Anstellung an einer Universität für eine Anstellung mit integrierten Arbeitsportfolios in Forschung und Lehre (Tettenborn & Elderton, 2020). Personale Qualifikationen und strukturelle Anforderungsprofile im Sinne eines «Doppelten» bedingen sich wechselseitig.

Insgesamt verweist die Befundlage darauf, dass die Wissenschaftsorientierung unter Dozierenden in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung interindividuell variiert und dass die individuelle Biografie in einem Zusammenhang mit deren Ausprägung steht. Hieran schliesst die vorliegende Studie an, die den Konnex zwischen Wissenschaftsorientierung und Dozierendenbiografie für Dozierende in der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung untersucht.

3. Fragestellung und Hypothesen

Im Weiteren gilt das leitende Erkenntnisinteresse der Ausprägung der Wissenschaftsorientierung von PH-Dozierenden und hierbei insbesondere der Fragestellung, ob sich Dozierende mit einer Dissertation oder einer vorherigen Anstellung an einer universitären Hochschule in der Ausprägung der Wissenschaftsorientierung von Dozierenden ohne diese berufsbiografischen Erfahrungen unterscheiden. Mit Blick auf die Forderung eines doppelten Kompetenzprofils in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung versprechen Erkenntnisse zu dieser Forschungsfrage Impulse für die gegenwärtige Diskussion über Laufbahnmodelle an Pädagogischen Hochschulen (swissuniversities, 2018), etwa dazu, ob Massnahmen wie die Promotionsförderung die Wissenschaftsorientierung stärken (Biedermann et al., 2023).

Vorliegende Studien zeigen, dass viele Dozierende in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zuvor als Lehrperson gearbeitet haben und die Transition vom Schul- zum Wissenschaftskontext für sie ein anspruchsvoller Rollenwechsel ist (Lunenberg et al., 2014; Murray & Male, 2005; Swennen et al., 2010). In diesem Kontext könnten ausgedehnte Wissenschaftsaktivitäten in der Vergangenheit die Rollenübernahme in der akademischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung erleichtern und einen Unterschied in der Ausprägung der Wissenschaftsorientierung zwischen Dozierenden begründen (Diery et al., 2020).

Es ist anzunehmen, dass berufsbiografische Phasen, in denen – über das Studium hinaus – eine intensive Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Theorie und Forschung erfolgt, u. a. die Kenntnis wissenschaftlicher Kommunikationskanäle (z. B. Fachzeitschriften, Tagungen, Fachgesellschaften), den Erwerb wissenschaftlicher Kompetenzen (z. B. Methodenkenntnis und -kritik für das Verständnis quantitativer Studien) und eine positive Einstellung gegenüber Wissenschaft (z. B. Anerkennung des Werts methodisch kontrolliert gewonnenen und intersubjektiv geprüften Wissens in Abgrenzung zu subjektivem Alltagswissen) befördern. Dem wiederum kann eine prägende berufsbiografische Wirkung zugesprochen werden, die sich längerfristig in einer gesteigerten Wissenschaftsorientierung manifestiert (Livingston et al., 2009; Steinmann, 2015).

Als eine solche Phase intensiver Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Theorie und Forschung, die potenziell die Wissenschaftsorientierung befördert, kann erstens die Erstellung einer Dissertation über einen mehrjährigen Zeitraum gelten, mit der die Fähigkeit zu eigenständiger wissenschaftlicher Themerschliessung demonstriert wird. Spezifisch mit Blick auf Dozierende an Pädagogischen Hochschulen kann zweitens eine zurückliegende Anstellung an einer Universität in einer wissenschaftlichen Funktion ebenfalls eine berufsbiografische Etappe darstellen, die durch eine intensive wissenschaftliche Auseinandersetzung geprägt ist, etwa durch die Mitwirkung an Forschungsprojekten, da wissenschaftliches Personal an Universitäten in stärkerem Masse über Leistungen in einem internationalen Forschungsumfeld definiert wird (Stäuble, 2015). Universitäten sind im Gegensatz zu Pädagogischen Hochschulen weit weniger der praxis- bzw. anwendungsorientierten Berufsqualifizierung der Studierenden verpflichtet und akzentuieren demgegenüber theorieorientierte Lehre und (Grundlagen-)Forschung. Dies drückt sich u. a. darin aus, dass in der Schweiz allein den Universitäten (inkl. ETH) das Promotionsrecht vorbehalten ist. Daher fallen das Erstellen einer Dissertation und eine berufliche Anstellung an einer Universität häufig zusammen, jedoch ist diese berufsbiografische Kopplung nicht

zwingend: Einerseits besteht die Möglichkeit zur externen Promotion (z. B. begleitend zu einer beruflichen Tätigkeit an einer Pädagogischen Hochschule oder in der Bildungspraxis). Andererseits muss eine temporäre wissenschaftliche Tätigkeit an einer Universität nicht zwingend mit einer Promotion verknüpft sein bzw. zu einem abgeschlossenen Promotionsstudium führen. Ausgehend von der Annahme, dass das Erstellen einer Dissertation ebenso wie eine Anstellung an einer Universität berufsbiografische Phasen darstellen, die durch eine eingehende Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Theorie und Forschung gekennzeichnet sind, die potenziell eine prägende Wirkung entfalten, werden folgende Hypothesen aufgestellt:

Hypothese I: Unter PH-Dozierenden mit Dissertation ist die Wissenschaftsorientierung stärker ausgeprägt als unter Dozierenden ohne Dissertation.

Hypothese II: Unter Dozierenden mit einer früheren Anstellung an einer Universität ist die Wissenschaftsorientierung stärker ausgeprägt als unter Dozierenden ohne zurückliegende universitäre Anstellung.

4. Forschungsdesign

Anlage der Studie

Zur Überprüfung der Hypothesen wurden die Daten aus der Studie «Dozierende an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz: Qualifikationsprofile, Laufbahnwege und Herausforderungen» (Böckelmann et al., 2019) einer (weiteren) Sekundäranalyse unterzogen. Die Studie wurde im Herbst 2018 als Online-Befragung durchgeführt und richtete sich an Dozierende (mit und ohne Führungsverantwortung) an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz. «Dozierende» ist dabei als Funktion an den Hochschulen, hingegen nicht als Personalkategorie bzw. Titel gemeint; Professorinnen und Professoren sind in dieser Gruppe inkludiert. Die Online-Befragung wurde von den Rektoraten, Personal- oder Hochschulentwicklungsstellen der jeweiligen Hochschulen an ihre Dozierenden versendet. Nachfolgend werden lediglich die Daten für Dozierende an Pädagogischen Hochschulen (unter Ausklammerung der Fachhochschulen) berücksichtigt.

Stichprobenbeschreibung

Gemäss Angaben der Hochschulen wurde die Umfrage an insgesamt 2908 Dozierende von 18 Pädagogischen Hochschulen versendet. Die Rücklaufquote lag im Durchschnitt bei 28% mit einer Bandbreite je nach Hochschule zwischen 15% und 42%. In die Sekundäranalyse gehen 814 Datensätze ein. Von den Befragten entfallen 56% auf das weibliche Geschlecht und 42% auf das männliche Geschlecht, damit weichen die Angaben nur leicht von denjenigen des Bundesamtes für Statistik (2024) ab, welche für das Jahr 2018 einen Frauenanteil von 57% für Dozierende an Pädagogischen Hochschulen ausweisen. Im Durchschnitt waren die Befragten zum Erhebungszeitpunkt 48.8 Jahre alt (SD = 8.8).

Skalenbildung, Items

Um die Hypothesen prüfen zu können, wurde zunächst die Zielvariable Wissenschaftsorientierung aus sieben Items des Datensatzes der Dozierendenbefragung (Böckelmann et al., 2019) gebildet, welche einen Bezug zur Wissenschaftsorientierung haben (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1

Items der Skala Wissenschaftsorientierung. Angabe zu Mittelwert, Standardabweichung und Faktorladung

Items Wissenschaftsorientierung	M (SD)	Faktorladung
Aktuelle Forschungsergebnisse bilden die Basis für das Wissen, das ich als Dozentin/Dozent vermittele. ¹	5.57 (1.35)	.61
Es bereitet mir Freude, mich mit wissenschaftlichen Aspekten meines Fachgebiets auseinanderzusetzen. ¹	5.61 (1.38)	.75
Ich finde die forschungsbezogenen Aspekte meiner Dozierendentätigkeit interessanter als die praxisbezogenen Aspekte. ¹	3.27 (1.55)	.53
Wie stark waren die folgenden Gründe für Sie ausschlaggebend, eine Stelle als Dozentin/Dozent an einer Pädagogischen Hochschule/Fachhochschule anzunehmen? Freude/Interesse an Forschungs- und Entwicklungsprojekten. ²	3.46 (1.38)	.66
Wie stark waren die folgenden Gründe für Sie ausschlaggebend, eine Stelle als Dozentin/Dozent an einer Pädagogischen Hochschule/Fachhochschule anzunehmen? Freude/Interesse an der Verschränkung von Wissenschaft und Berufsfeld ²	3.75 (1.20)	.56
Wie stark motivieren Sie aktuell die folgenden Aspekte bei der täglichen Arbeit als Dozentin/Dozent? Freude/Interesse an Forschungs- und Entwicklungsprojekten ³	4.16 (1.31)	.50
Wie stark motivieren Sie aktuell die folgenden Aspekte bei der täglichen Arbeit als Dozentin/Dozent? Freude/Interesse an der Verschränkung von Wissenschaft und Berufsfeld ³	4.24 (1.09)	.51

¹ 7-stufig: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 7 = trifft voll und ganz zu

² 5-stufig: 1 = überhaupt nicht ausschlaggebend, 5 = stark ausschlaggebend

³ 6-stufig: 1 = überhaupt nicht motivierend, 6 = stark motivierend

Thematisch handelt es sich bei den Items um Einschätzungen des Bezugs zur Wissenschaft, der in der Lehre hergestellt wird, um Gründe zur Aufnahme der Dozierendentätigkeit an der Hochschule sowie um die Stärke wissenschaftsbezogener Motivation in der täglichen Arbeit. Mittels einer explorativen Faktorenanalyse wurde geprüft, ob diese sieben Items für die Bildung der abhängigen Variable Wissenschaftsorientierung geeignet sind. Sowohl der signifikante Bartlett-Test als auch das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium (.72) weisen darauf hin, dass sich die Variablen für eine Faktorenanalyse eignen. Die Hauptkomponentenanalyse (ohne weitere Voreinstellungen) und der Scree Test Plot weisen darauf hin, dass eine Einfaktorenlösung vorliegt, die 35% der Varianz erklärt. Dass für die Operationalisierung von Wissenschaftsorientierung ein sekundäranalytischer Rückgriff auf vorhandene Items erfolgte, wirft die Frage nach der internen Konsistenz der Skala auf. Die Analyse zeigte, dass das Cronbachs Alpha der Skala .78 beträgt und sich jeweils reduziert, falls eines der sieben Items entfernt wird. Alle Items haben eine Trennschärfe über .40 und die Inter-Item-Korrelationen liegen in einem akzeptablen Rahmen zwischen $r = .15$ und $r = .60$. Für die weitere Analyse wurde die Zielvariable Wissenschaftsorientierung als Mittelwert aus diesen sieben Items gebildet. Für die vorgesehenen Analysen wurde empirisch geprüft, ob aufgrund der Unterschiede in den Antwortskalierungen (5- bis 7-stufig) mit Faktorscores (Standardisierung und Gewichtung der Items) gerechnet werden muss. Die Analysen zeigten, dass die Korrelation zwischen Mittelwerten und Faktorscores bei $r = .99$ liegt. Aufgrund der besseren Verständlichkeit der Werte wurden für die weiteren Berechnungen mit der Zielvariable Wissenschaftsorientierung die Skalenmittelwerte verwendet.¹

Die Konstruktvalidität der Skala wurde darüber geprüft, ob Personen mit hohem Wert auf der Skala Wissenschaftsorientierung in den zwei Jahren vor der Befragung häufiger Publikationen veröffentlicht und aktiv an Tagungen teilgenommen haben – beides sind etablierte Formen der Partizipation am wissenschaftlichen Fachdiskurs. Dies bestätigte sich: Dozierende, die sich in den vergangenen Jahren aktiv an Tagungen beteiligten, weisen einen signifikant höheren Wert auf der Skala Wissenschaftsorientierung auf ($z = -10.24$, $p < .001$, $d = -.36$; Abbildung 1). Ebenso weisen Dozierende, die in den vergangenen Jahren Publikationen veröffentlicht haben, einen höheren Wert auf der Skala Wissenschaftsorientierung auf ($z = -10.74$, $p < .001$, $d = -.38$; Abbildung 2).²

¹ Eine Überprüfung der Regressionsanalysen mit Faktorscores als Zielvariable ergab im Vergleich zur Verwendung von Mittelwerten ein auf zwei Nachkommastellen identisches Ergebnis.

² Wir danken Marianne Müller für ihre wertvolle Unterstützung bei der Datenanalyse.

Abbildung 1

Wissenschaftsorientierung und aktive Beteiligung an Tagung/Kongress in den vergangenen zwei Jahren

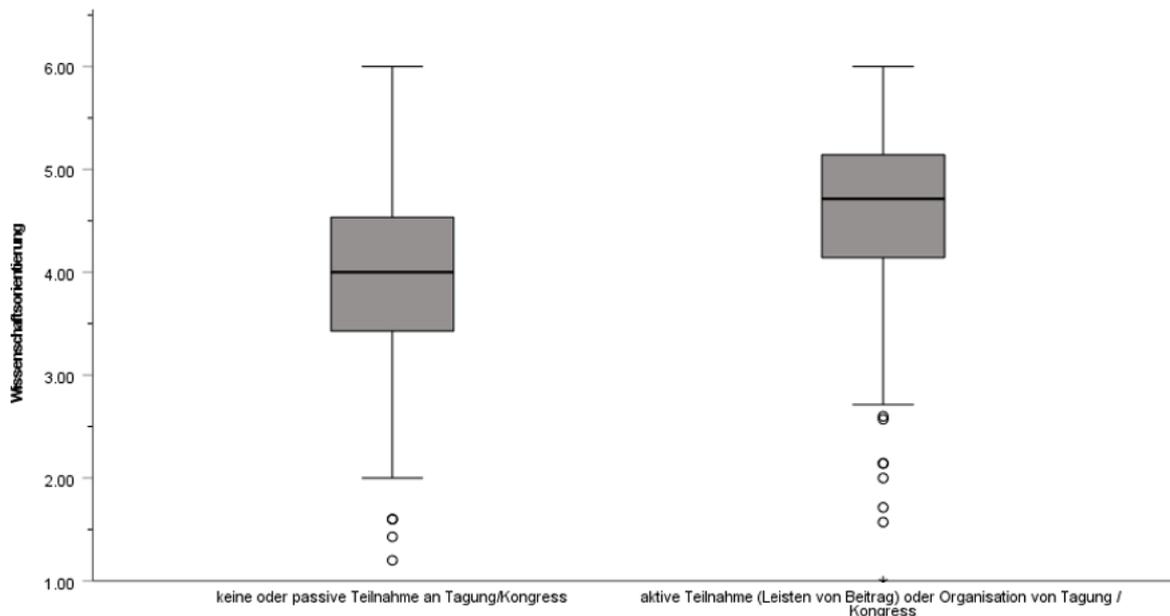
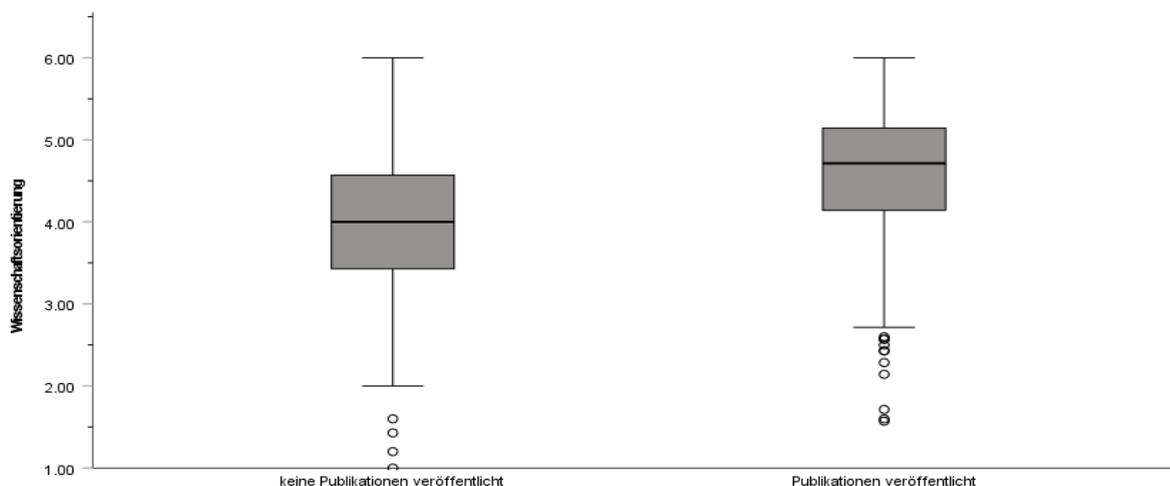


Abbildung 2

Wissenschaftsorientierung und Veröffentlichung von Publikationen in den vergangenen zwei Jahren



Neben der Dissertation (34.2% mit, 65.8% ohne) und einer vormaligen Universitätsanstellung (38.1% mit, 61.9% ohne) – als akademische berufsbiografische Variablen – wurden vor dem Hintergrund des geforderten doppelten Kompetenzprofils ebenfalls das Lehrdiplom (48.8% ja, 51.2% nein) sowie Praxiserfahrung im künftigen Berufsfeld der Studierenden (90.4% ja, 9.6% nein) – als praxisbezogene berufsbiografische Variablen – ins Modell aufgenommen, die potenziell Einfluss auf die Wissenschaftsorientierung nehmen. Ebenso wurden das Alter ($M = 48.8$, $SD = 8.8$) und das Geschlecht (57.1% Frauen, 42.9% Männer) als Kontrollvariablen berücksichtigt.

Analysemethode

Zur Überprüfung der Hypothesen I und II wurden erstens Gruppenunterschiede für unabhängige Stichproben mittels Mann-Whitney-U-Test und zweitens multiple Regressionen berechnet. Zuvor wurde mit einem Likelihood-Ratio-Test geprüft, ob der Modellfit durch Hinzufügen eines Random Effects für die Zugehörigkeit der Dozierenden zu den jeweiligen Pädagogischen Hochschulen verbessert wird. Die Berechnung ergab ($p = .28$), dass es keinen Random Effect auf Ebene Hochschule gibt, sodass kein Multilevel-Modell notwendig ist.

5. Ergebnisse

Hypothese I: Unter PH-Dozierenden mit Dissertation ist die Wissenschaftsorientierung stärker ausgeprägt als unter Dozierenden ohne Dissertation.

Dozierende ohne Dissertation weisen eine geringere Wissenschaftsorientierung auf ($M = 4.09$) als Dozierende mit einer Dissertation ($M = 4.74$). Der Unterschied ist signifikant (asymptotischer Mann-Whitney-U-Test: $z = -11.11$, $p < .001$) (vgl. Tabelle 2). Es handelt sich dabei um einen mittelstarken Effekt ($r = .39$).

Tabelle 2

Wissenschaftsorientierung der kategorialen erklärenden Variablen

Variable und Ausprägung	Anteil in %	Mittelwert ² (Standardabweichung)	Mann-Whitney-U-Test (asymptotisch)
Praxiserfahrung			
0 - keine Praxiserfahrung	9.6%	4.54 (.87)	$z = -2.659$, $p = .008$, $r = -.093$
1 - Praxiserfahrung	90.4%	4.28 (.87)	
Lehrdiplom			
0 - kein Lehrdiplom	51.2%	4.44 (.85)	$z = -4.493$, $p < .001$, $r = -.157$
1 - Lehrdiplom	48.8%	4.17 (.88)	
Dissertation			
0 - nein	65.8%	4.09 (.84)	$Z = -11.107$, $p < .001$, $r = -.389$
1 - ja	34.2%	4.74 (.77)	
Frühere Anstellung an einer Universität			
0 - nein	61.9%	4.06 (.88)	$z = -10.429$, $p < .001$, $r = -.366$
1 - ja	38.1%	4.71 (.71)	
Geschlecht			
0 - Frauen	57.1%	4.45 (.79)	$z = -4.968$, $p < .001$, $r = -.175$
1 - Männer	42.9%	4.11 (.95)	

Bemerkung: Alter und Anzahl Jahre Praxiserfahrung werden in dieser Tabelle nicht dargestellt.

Hypothese II: Unter Dozierenden mit einer früheren Anstellung an einer Universität ist die Wissenschaftsorientierung stärker ausgeprägt als unter Dozierenden ohne zurückliegende universitäre Anstellung.

Dozierende, die vor ihrer Anstellung an einer Pädagogischen Hochschule an einer Universität gearbeitet haben, weisen höhere Werte in der Wissenschaftsorientierung auf ($M = 4.71$) als Dozierende, die zu keiner Zeit an einer Universität angestellt waren ($M = 4.06$). Es handelt sich um einen signifikanten Unterschied mittlerer Effektstärke (asymptotischer Mann-Whitney-U-Test: $z = -10.429$, $p < 0.001$, $r = 0.366$).

Die Regression (Tabelle 3) weist für die beiden Prädiktoren Dissertation und frühere Anstellung an einer Universität einen positiven signifikanten Effekt auf die Wissenschaftsorientierung aus. Zudem zeigt sich für die Kontrollvariable Geschlecht ein signifikanter Effekt: Dozenten haben eine signifikant tiefere Wissenschaftsorientierung als Dozentinnen. Für die Prädiktoren Praxiserfahrung, Lehrdiplom sowie das Alter können keine signifikanten Werte berichtet werden. Der Zusammenhang zwischen der Dauer der Praxiserfahrung und der Wissenschaftsorientierung ist nicht signifikant. Die Regressionsergebnisse zeigen, dass die Hypothese I sowie die Hypothese II bestätigt werden können.

Tabelle 3

Ergebnisse der multiplen Regressionsanalyse

Abhängige Variable: Wissenschaftsorientierung							
Koeffizienten	Nichtstandardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	p	Kollinearitätsstatistik	
	B	SE	β			Toleranz	VIF
Konstante	4.459	.191		23.30	< .001		
Praxiserfahrung	.128	.105	.044	1.216	.224	.781	1.281
Praxisdauer	-.007	.004	-.078	-1.913	.056	.624	1.601
Lehrdiplom	-.095	.060	-.054	-1.572	.116	.884	1.132
Dissertation	.445	.071	.240	6.253	< .001	.697	1.435
Frühere Anstellung an Universität	.356	.069	.197	5.150	< .001	.703	1.423
Alter in Jahren	-.006	.004	-.056	-1.537	.125	.766	1.306
Geschlecht ^a	-.340	.059	-.191	-5.799	< .001	.947	1.055

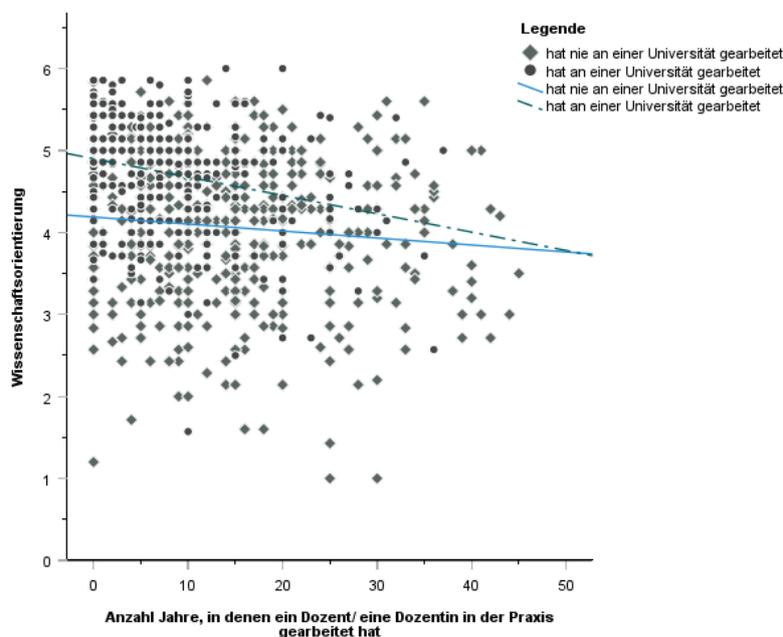
Bemerkung: N = 762; R² = 0.223; korr. R² = 0.216; F(7, 754) = 30.913, p < 0.001

^a weiblich = 0, männlich = 1

Unter der Annahme, dass verschiedene – auch aufeinander folgende – berufsbiografische Stationen Bedeutung für die Ausprägung der Wissenschaftsorientierung besitzen, wurde ergänzend analysiert, ob sich die Dauer der Berufstätigkeit in der Praxis auf die Wissenschaftsorientierung auswirkt (Abbildung 3): Mit steigender Dauer der Berufstätigkeit in der Praxis nimmt die Wissenschaftsorientierung tendenziell in beiden Gruppen ab. Unter Dozierenden mit früherer Universitätsanstellung sinkt die Wissenschaftsorientierung aber erst nach mehreren Jahrzehnten in der Berufspraxis auf das durchschnittliche Niveau der Wissenschaftsorientierung von Dozierenden ohne frühere Universitätsanstellung ab.

Abbildung 3

Wissenschaftsorientierung und Anzahl der Arbeitsjahre in der Praxis – getrennt nach Personen mit vs. ohne frühere Universitätsanstellung



Bemerkung: Nie an Universität gearbeitet R² Linear = 0.009, y = 4.19-8.52E - 3*x; an Universität gearbeitet R² = 0.066, y = 4.9 - 0.02*

6. Diskussion

Der vorliegende Beitrag fokussiert die Ausprägung der Wissenschaftsorientierung von Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen und untersucht, inwiefern sich Unterschiede in der Wissenschaftsorientierung mit berufsbiografischen Faktoren erklären lassen. Es wurde angenommen, dass das Verfassen einer Dissertation sowie eine frühere Tätigkeit an einer Universität eine prägende Wirkung entfalten, die sich in einer höheren Wissenschaftsorientierung niederschlägt. Zur Überprüfung der Hypothesen wurde eine Sekundäranalyse einer schweizweiten Dozierendenbefragung (vgl. Böckelmann et al., 2019) durchgeführt.

Die Ergebnisse bestätigen beide Hypothesen: Sowohl Dozierende mit einer abgeschlossenen Dissertation als auch Dozierende mit vormaliger Universitätsanstellung weisen eine signifikant höhere Wissenschaftsorientierung auf im Vergleich zu Dozierenden ohne Dissertation respektive ohne frühere Universitätsanstellung. Demgegenüber besteht kein nachweisbarer Zusammenhang zwischen der Wissenschaftsorientierung einerseits und dem Vorliegen oder Fehlen eines Lehrdiploms oder von Praxiserfahrung andererseits (siehe auch Diery et al., 2020; Steinmann, 2015). Eine berufliche Tätigkeit an einer Universität sowie eine Dissertation stehen demzufolge in einem positiven Zusammenhang mit der erwarteten Wissenschaftsorientierung von Dozierenden in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung; ein Lehrdiplom und/oder praktische Berufserfahrung stehen hingegen weder positiv noch negativ in einem Zusammenhang mit der Wissenschaftsorientierung. Demnach schliessen sich Wissenschaftsorientierung und ein praxisbezogenes Berufsprofil nicht aus, vielmehr markieren akademische Berufsetappen den Unterschied im Hinblick auf die Wissenschaftsorientierung. Dies schliesst auch an internationale Befunde zum Zusammenhang zwischen Berufsbiografie und Wissenschaftsorientierung von Dozierenden in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an (Livingston et al., 2009; Diery et al., 2020).

Dass ein Teil der Dozierenden eine signifikant geringere Wissenschaftsorientierung aufweist, ist im Hinblick auf das Streben nach evidenzbasierter Hochschullehre und evidenzbasiertem Handeln von künftigen Lehrpersonen zu diskutieren und näher zu untersuchen. Da es sich um einen relativen Unterschied in der Wissenschaftsorientierung handelt, stellt sich (analog zur vagen Forderung der Praxisorientierung, vgl. Oelkers, 2000; Scheidig, 2017) die Frage nach dem erforderlichen bzw. angemessenen Mass an Wissenschaftsorientierung. Dies entzieht sich einer quantitativ-empirischen Analyse und verlangt eine qualitative Beantwortung, zumal die hier analysierte Ausprägung der Wissenschaftsorientierung unter Dozierenden keine kausalen Schlüsse auf die tatsächliche wissenschaftliche Fundierung ihres Lehrangebots erlaubt. Beachtenswert scheint in diesem Kontext jedoch, dass die Analyse zeigt, dass Dozierende mit einschlägig akademischer Berufsbiografie häufiger publizieren und aktiv an wissenschaftlichen Tagungen partizipieren, sich also in der Tendenz auch weiterhin aktiv mit wissenschaftlichem Wissen auseinandersetzen und selbst an der Wissensgenerierung teilhaben. Die Frage, welchen Stellenwert Dozierende dem wissenschaftlichen Wissen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beimessen und wie sie es konkret mikrodidaktisch und curricular fruchtbar machen, stellt sich zwar für alle Dozierenden, aber für die hier untersuchten Gruppen in unterschiedlicher Weise: Bei Dozierenden mit höherer Wissenschaftsorientierung, die weiterhin am wissenschaftlichen Diskurs partizipieren, stellt sich die Frage, ob wissenschaftliche Erkenntnisse und Theorien auch tatsächlich die von ihnen verantworteten Lehr-/Lernangebote für angehende Lehrerinnen und Lehrer fundieren – oder ob diese primär in Forschungsprojekten referenziert werden. Bei Dozierenden mit geringer ausgeprägter Wissenschaftsorientierung stellt sich hingegen die Frage, auf welche wissenschaftlichen Ressourcen zurückgegriffen wird, gerade auch mit Blick auf ihre schwächere Anbindung an den aktuellen Fachdiskurs, wenn seltener publiziert und aktiv an Tagungen teilgenommen wird. Wie Dozierende mit geringerer Wissenschaftsorientierung die ihnen zugeschriebene Funktion als «Broker» zwischen Wissenschaft und Praxis (Georgiou et al., 2023) gewichten und wahrnehmen (können), bedürfte weiterer Forschung. Künftige Studien sollten entsprechend untersuchen, wie sich die Wissenschaftsorientierung im Lehrhandeln niederschlägt und ob eine geringe ausgeprägte aktive Partizipation am Fachdiskurs die wissenschaftliche Fundierung von hochschulischen Lerngelegenheiten und hierdurch die Haltung angehender Lehrpersonen gegenüber Wissenschaft beeinflusst (Rueß & Wessels, 2020).

Das erwartete doppelte Kompetenzprofil von Dozierenden soll eine praxis- und wissenschaftsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung sicherstellen. Die vorliegende Analyse verweist jedoch auf Unterschiede in der Wissenschaftsorientierung von Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen, die mit berufsbiografischen Faktoren in einem Zusammenhang stehen. Bezüglich der Perspektive, dass die Übernahme einer Dozierendentätigkeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung einen herausfordernden Rollenwechsel durch die Transition vom Schul- zum Wissenschaftskontext darstellt (Lunenbergh et al., 2014; Murray & Male, 2005; Swennen et al., 2010), kann demgemäss von unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen ausgegangen werden, da Dozierende mit abgeschlossener Promotion und einer früheren Anstellung an einer Universität mit wissen-

schaftlichen Ansprüchen vertraut sind. Die unterschiedliche Ausprägung der Wissenschaftsorientierung kann gestützt auf die vorliegende Literatur (vgl. Livingston et al., 2009; MacPhail & O Sullivan, 2019) als Hinweis auf verschiedene Typen von Dozierenden in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung interpretiert werden. Dies ist wiederum anschlussfähig an Überlegungen zu Teamkompetenzmodellen, die dem «Allrounder-Anspruch» das Bild von interindividuell variierenden, aber komplementären Kompetenzprofilen innerhalb von Organisationseinheiten entgegnen (Böckelmann et al., 2019, S. 9). Aus dieser Perspektive sind interindividuelle Unterschiede in der Wissenschaftsorientierung eine Frage (womöglich aber auch eine Folge) unterschiedlicher Arbeitsschwerpunkte und des Herstellens einer stellenbezogenen Passung zwischen Kompetenz- und Aufgabenprofil, mithin eine Frage von Laufbahnoptionen (swissuniversities, 2018). Inwiefern sich Wissenschaftsorientierung und Berufsbiografie in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung generell wechselseitig beeinflussen, ob also wissenschaftsaffine Dispositionen nicht nur als Resultat, sondern auch als Grund für eine wissenschaftlich orientierte Laufbahn aufzufassen sind, müsste untersucht werden, etwa mit längsschnittlich angelegten Studiendesigns zu Karrierewegen in der akademischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Neben der Personalrekrutierung ist die Personalentwicklung an Hochschulen ein Schlüssel zur Sicherung und Förderung von Qualität in Forschung und Lehre (Stäubli, 2015). Wenn Unterschiede in der Wissenschaftsorientierung verringert werden sollen, so erscheinen gestützt auf die präsentierten Befunde insbesondere die gezielte Ermöglichung und Unterstützung von Promotionsvorhaben von PH-Dozierenden als Option, um die Wissenschaftsorientierung als Komponente des doppelten Kompetenzprofils zu stärken (Biedermann et al., 2023).

Die Übernahme einer Dozierendentätigkeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung stellt für viele Dozierende eine Transition im Sinne beruflichen role-makings (Murray & Male, 2005) im Übergang von einer zuvor schulischen zu einer hochschulischen Aufgabe dar (Lunenberg et al., 2014), die eine aktive institutionelle Unterstützung verlangt (Georgiou et al., 2023). Da sowohl fehlende Ressourcen (z. B. Zeit, Forschungsmittel) als auch mangelnde Kompetenzen (z. B. zum Verständnis englischer oder empirischer Texte) Gründe für eine verminderte Wissenschaftsorientierung darstellen können (Diery et al., 2020), sollten hochschulische Massnahmen zur Förderung eines doppelten Kompetenzprofils wissenschaftsbezogene Kompetenzen und Ressourcen insbesondere von Dozierenden mit weniger wissenschaftsnahen Biografien adressieren. Mögliche Massnahmen, die in kollegial-kollaborativer Form die Partizipation am wissenschaftlichen Fachdiskurs von Dozierenden anzuregen vermögen und im Vergleich zur individuellen Promotionsförderung niedrigschwelliger sind, wären z. B. die gezielte Einbindung von Dozierenden mit bislang schwach ausgeprägtem Wissenschaftsprofil in Forschungsprojekte, Publikationsvorhaben und wissenschaftliche Netzwerke. Auch Anlässe wie Methodenwochen zum Erwerb empirischer Kompetenzen, Forschungstage mit hochschulinternen Referaten und Workshops zu wissenschaftlichen Fragestellungen, Freiräume in Arbeitszeitkonten für die Ausarbeitung wissenschaftlicher Beiträge, Forschungsprämien für die erstmalige Ausarbeitung eines Projektantrags, eines Fachaufsatzes oder eines Kongressbeitrags, Stipendien für Forschungsaufenthalte an anderen Hochschulen oder die Entwicklung wissenschaftlicher Projektvorhaben sind Beispiele für weitere Instrumente, mit denen bei entsprechender Ausrichtung auf weniger wissenschaftsaffine Dozierende die Wissenschaftsorientierung als Teil des Kompetenzprofils gefördert werden kann.

Bezüglich der vorliegenden Befunde ist einschränkend zu berücksichtigen, dass es sich um eine Sekundäranalyse handelt und bei der Operationalisierung von Wissenschaftsorientierung auf vorhandene Items zurückgegriffen wurde. Unter den befragten Dozierenden dürften sich auch Personen befinden, in deren Arbeitsalltag die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Aus- und Weiterbildung nur eine nachrangige Stellung einnimmt, weil sie z. B. primär in den Leistungsbereichen Forschung und Dienstleistung tätig sind. Ebenso befinden sich unter den nicht promovierten Dozierenden vermutlich auch solche, die ein universitätsexternes Dissertationsvorhaben abgebrochen oder zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht abgeschlossen haben, also durchaus vergleichbare wissenschaftsbezogene Erfahrungen wie Promovierte aufweisen. Eine weitere Limitation besteht darin, dass neben der individuellen Biografie auch der konkrete Arbeitskontext der Dozierenden dahingehend variieren dürfte, inwieweit er die Wissenschaftsorientierung begünstigt (z. B. ein forschungsstarkes Umfeld), der organisationale Nahraum hier aber keine Berücksichtigung finden konnte. Möglich ist zudem, dass Dozierende mit stärker ausgeprägter Wissenschaftsorientierung eher bereit waren, an der Befragung teilzunehmen, als weniger wissenschaftsaffine Dozierende. Die Befragung fand bereits 2018 statt, allerdings geben Daten des Bundesamtes für Statistik (2024) keine Hinweise darauf, dass sich seitdem relevante Verschiebungen in der Personalstruktur vollzogen haben. Unklar ist, inwiefern die Befunde auf andere Länder übertragbar sind. Des Weiteren muss hier unbeantwortet bleiben, ob bzw. wie eine stärker oder geringer ausgeprägte Wissenschaftsorientierung die Qualifizierung von Lehrpersonen konkret beeinflusst. Um die bildungspolitisch aufgeladene und vorrangig normativ geführte Debatte über Anforderungen an Dozierende und das doppelte Kompetenz-

profil stärker empirisch zu fundieren, bedarf es – wie bei der geforderten Praxisorientierung (Scheidig, 2020a) – weiterer Forschung dazu, wie sich die praxis- und wissenschaftsbezogenen Orientierungen der Dozierenden in den realisierten hochschulischen Lehr-/Lernangeboten niederschlagen.

Literatur

- Ambühl, H. (2010). Zur Einleitung: Wie steht es um die Ziele, die mit der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verbunden waren? In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 14–21). EDK.
- Ambühl, H., & Stadelmann, W. (Hrsg.). (2010). *Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. EDK.
- Artmann, M., Berendonck, M., Herzmann, P., & Liegmann, A. B. (Hrsg.). (2018). *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Klinkhardt.
- Bauer, J., Prenzel, M., & Renkl, A. (2015). Evidenzbasierte Praxis – im Lehrerberuf! Einführung in den Thementeil. *Unterrichtswissenschaft*, 43(3), 188–192. <https://doi.org/10.3262/UW1503188>
- Besa, K.-S., Demski, D., Gesang, J., & Hinzke, J.-H. (Hrsg.). (2023). *Evidenz- und Forschungsorientierung in Lehrer*innenbildung, Schule, Bildungspolitik und -administration. Neue Befunde zu alten Problemen*. Springer VS.
- Biedermann, H., Krattenmacher, S., Graf, S., & Cwik, M. (2020). Zur Bedeutung des doppelten Kompetenzprofils in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(3), 326–342. <https://doi.org/10.25656/01:22914>
- Biedermann, H., Rhyh, H., & Rütli-Joy, O. (2023). Zur Bedeutung des dritten Zyklus für Pädagogische Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41(1), 7–21. <https://doi.org/10.25656/01:26922>
- Bundesamt für Statistik (2024). *Personal der Pädagogischen Hochschulen nach Personalkategorie, Geschlecht und Hochschule – in Personen*. https://www.pxweb.bfs.admin.ch/pxweb/de/px-x-1504040300_156/px-x-1504040300_156.px
- Böckelmann, C., Tettenborn, A., Baumann, S., & Elderton, M. (2019). *Dozierende an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz: Qualifikationsprofile, Laufbahnen und Herausforderungen. Forschungsbericht*. Hochschule Luzern. https://www.hslu.ch/-/media/campus/common/files/dokumente/w/departement/forschungsbericht-dozierende-an-fhs-und-phs.pdf?sc_lang=de-ch
- Caruso, C., Harteis, C., & Gröschner, A. (Hrsg.). (2021). *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32568-8>
- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher educators as researchers: multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 219–225. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.003>
- Cramer, C. (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. *Die Deutsche Schule*, 106, 344–357. <https://doi.org/10.25656/01:25899>
- Degeling, M., Franken, N., Freund, S., Greiten, S., Neuhaus, D., & Schellenbach-Zell, J. (Hrsg.). (2019). *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:17264>
- Diery, A., Knogler, M., & Seidel, T. (2021). Supporting evidence-based practice through teacher education: A profile analysis of teacher educators' perceived challenges and possible solutions. *International Journal of Educational Research Open*, 2. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100056>
- Diery, A., Vogel, F., Knogler, M., & Seidel, T. (2020). Evidence-Based Practice in Higher Education: Teacher Educators' Attitudes, Challenges, and Uses. *Frontiers in Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00062>
- Ellinger, S., & Koch, K. (2019). Wider den «Praxischock» – besser duales Lehramtsstudium als getrennte Theorie-Praxis-Phasen? *Forschung & Lehre*, 26(10), 918–919.
- Georgiou, D., Diery, A., Mok, S. Y., Fischer, F., & Seidel, T. (2023). Turning research evidence into teaching action: Teacher educators' attitudes toward evidence-based teaching. *International Journal of Educational Research Open*, 4. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100240>
- Hedtke, R. (2019). Wissenschaft und Weltoffenheit. Wider den Unsinn der praxisbornierten Lehrerausbildung. In C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung?* (S. 79–108). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23244-3_5
- Herzog, W., & Makarova, E. (2020). Entwicklung und Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 237–246). Klinkhardt.
- Hartmann, U., Decristan, J., & Klieme, E. (2016). Unterricht als Feld evidenzbasierter Bildungspraxis? Herausforderungen und Potenziale für einen wechselseitigen Austausch von Wissenschaft und Schulpraxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19, 179–199. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0712-4>
- Lehmann, L. (2016). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als Tertiarisierungs- und Akademisierungprozess. In L. Criblez, L. Lehmann & C. Huber (Hrsg.), *Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990. Kantonale Reformprozesse und nationale Diplomanerkennung* (S. 249–268). Chronos. <https://doi.org/10.33057/chronos.1342>
- Leonhard, T. (2018). Das Ende von Theorie und Praxis? Versuch einer alternativen Rahmung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Fridrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 10* (S. 11–26). LIT.
- Lin-Klitzing, S. (2018). Schulpraxiserfordernis in der Lehrerbildung? – Pro. *Forschung & Lehre*, 25(12), 1056–1057.
- Livingston, K., McCall, J., & Morgado, M. (2009). Teacher educators as researchers. In A. Swennen & M. van der Klink (Hrsg.), *Becoming a Teacher Educator: Practice for Teacher Educators* (S. 191–204). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8874-2_14
- Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2014). *The Professional Teacher Educator: Roles, Behaviour, and Professional Development of Teacher Educators*. SensePublishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-518-2>

- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 586–601. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.001>
- MacPhail, A., & O’Sullivan, M. (2019). Challenges for Irish teacher educators in being active users and producers of research. *European Journal of Teacher Education*, 42(4), 492–506. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1641486>
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a Teacher Educator: Evidence from the Field. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 125–142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.001>
- Oelkers, J. (2000). Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung. *Sowi-Online Journal*. <http://www.sowi-online.de/node/1308>
- Rothland, M. (2020). Legenden der Lehrerbildung. Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von „Theorie“ und „Praxis“ im Studium. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66, 270–287. <https://doi.org/10.25656/01:25795>
- Rothland, M., & Bennewitz, H. (2018). Praktiker zu Theoretikern!? Das Schulpraxiserfordernis oder warum Ewald Terhart kein Schulpädagoge sein dürfte. In M. Rothland & M. Lüders (Hrsg.), *Lehrer-Bildungs-Forschung. Festschrift für Ewald Terhart* (S. 25–41). Waxmann.
- Rothland, M., & Biederbeck, I. (Hrsg.). (2018). *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung*. Waxmann.
- Rueß, J., & Wessels, I. (2020). Überzeugungen von Lehrerinnen- und Lehrerausbildenden. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 851–856). Klinkhardt.
- Scheidig, F. (2017). Praxisbezüge arrangieren und analysieren. Der «morphologische Kasten» als Planungs- und Reflexionsinstrument des Praxisbezugs in Studium und Lehre. In M. Weil (Hrsg.), *Zukunftslabor Lehrentwicklung. Perspektiven auf Hochschuldidaktik und darüber hinaus* (S. 135–159). Waxmann.
- Scheidig, F. (2020a). Schulpraktische Erfahrung von Dozierenden als Basis praxisbezogener Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Positionen und Anfragen zum Schulpraxiserfordernis. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(3), 343–358. <https://doi.org/10.25656/01:22915>
- Scheidig, F. (2020b). Zur curricularen Einbettung von Praxisphasen. Kohärenz im Lehramtsstudium aus der Perspektive der Studiengangsentwicklung. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung* (S. 89–105). Klinkhardt.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. EDK.
- Stäuble, E. (2015). Fachlichkeit in drei Ausprägungen. Ein Diskussionsbeitrag zu Rahmenbedingungen und Herausforderungen der akademischer Personalentwicklung an pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(3), 393–401. <https://doi.org/10.25656/01:13911>
- Steinmann, S. (2015). Beliefs and Shared Beliefs. Zum Theorie-Praxis-Verhältnis der Lehrpersonenausgebildenden. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(3), 366–379. <https://doi.org/10.25656/01:13909>
- Swennen, A., Jones, K., & Volman, M. (2010). Teacher educators: their identities, sub-identities and implications for professional development. *Professional Development in Education*, 36(1–2), 131–148. <https://doi.org/10.1080/19415250903457893>
- swissuniversities, (2018). *Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen. Personalstrategische Leitlinien zur Nachwuchsförderung*. Generalsekretariat swissuniversities.
- swissuniversities, (2021). *Pilotprogramme zur Stärkung des doppelten Kompetenzprofils beim FH- und PH-Nachwuchs. Schlussbericht P-11 2017–2020*. Generalsekretariat swissuniversities.
- Tack, H., & Vanderlinde, R. (2014). Teacher educators’ professional development: Towards a typology of teacher educators’ researcherly disposition. *British Journal of Educational Studies*, 62(3), 297–315. <https://doi.org/10.1080/00071005.2014.957639>
- Terhart, E. (2012). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(1), 3–21. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0027-3>
- Tettenborn, A., & Tremp, P. (Hrsg.). (2020). *Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkulturen im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug*. Pädagogische Hochschule Luzern. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3923513>
- Tettenborn, A., & Elderton, M. (2020). Personalstrategische Überlegungen im Rahmen des doppelten Kompetenzprofils: Erkenntnisse und Einsichten aus der aktuellen schweizerischen Dozierendenbefragung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(3), 359–379. <https://doi.org/10.25656/01:22916>
- Tettenborn, A., & Baumann, M. (2023). Nachwuchsförderung und Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen – Möglichkeiten für die Profilierung des wissenschaftlichen Personals in den Grenzgebieten zwischen Hochschulen und Schulen. In P. Tremp (Hrsg.), *Nachdenken über Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Anregungen zur Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen in der deutschsprachigen Schweiz* (S. 184–194). Pädagogische Hochschule Luzern. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10033437>
- Wenzl, T., Wernet, A., & Kollmer, I. (2018). *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19461-1>
- Wyss, H. (1993). Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11(3), 341–347. <https://doi.org/10.25656/01:13272>
- Zierer, K., & Lamers, D. (2016). Schulpraktische Erfahrung der deutschen Hochschullehrenden im Bereich der Schulpädagogik. *Pädagogische Rundschau*, 70(3), 313–324.

Schlagworte: Dozierende, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Laufbahn, Wissenschaftsorientierung

L'orientation scientifique des professeurs universitaires dans la formation des enseignants : Le parcours professionnel joue-t-il un rôle ?

Résumé

Les formateur·trice·s des Hautes Écoles influencent de manière décisive le développement des compétences des futur·e·s enseignant·e·s et doivent être qualifié·e·s tant sur le plan pratique que scientifique. Cet article se concentre sur la qualification scientifique. À l'aide d'une enquête menée en Suisse auprès de formateur·trice·s des Hautes Écoles pédagogiques (N = 814), nous examinons comment les étapes professionnelles scientifiques marquent leur orientation scientifique. L'analyse montre que les enseignant·e·s titulaires d'un doctorat ou ayant occupé un poste universitaire présentent une orientation scientifique plus marquée et participent plus activement au discours spécialisé. Les résultats et leurs implications sont discutés.

Mots clefs : Formateur·trice·s, formation des enseignant·e·s, carrière, orientation scientifique

L'orientamento scientifico dei docenti universitari nella formazione degli insegnanti: che ruolo ha il percorso professionale?

Riassunto

I docenti delle alte scuole influenzano in modo decisivo lo sviluppo delle competenze dei futuri insegnanti e devono essere qualificati sia dal punto di vista professionale che scientifico. Fino ad ora si è sottolineato il ruolo dell'esperienza professionale dei docenti universitari, questo contributo si concentra invece su quello della qualifica scientifica. Un'indagine nazionale tra i docenti delle alte scuole pedagogiche (N = 814) esamina come il percorso di formazione dei docenti influenzi il loro orientamento scientifico. Il contributo dimostra che i docenti con un dottorato o con un precedente impiego in un'università hanno un orientamento scientifico più marcato e partecipano più attivamente al dibattito specialistico, e discute i risultati dell'analisi e le loro implicazioni per la formazione degli insegnanti.

Parole chiave: Docenti, formazione degli insegnanti, carriere, orientamento accademico

Academic orientation of lecturers in teacher education: Does the professional career play a role?

Summary

University lecturers significantly influence the competence development of future teachers and should be qualified both practically and academically. While the discussion has mainly focused on practical experience, this article emphasizes academic qualifications. It explores the link between academic career stages and lecturers' academic orientation in teacher education, using data from a nationwide survey in Switzerland of 814 lecturers. The analysis reveals that lecturers with a doctorate or former employment at a university have a stronger scientific orientation and engage more in professional discourse. The results and their implications for teacher education are discussed.

Keywords: Lecturers, Teacher Education, Career, Research Expertise

Melanie Elderton, M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der PH Luzern. Forschungsschwerpunkte: Higher Education in der Schweiz, speziell im Bereich Pädagogische Hochschulen, Lehrplan 21-Einführungen, Klassenassistenzen, Projektmanagement, Diversity.
PH Luzern, Sentimatt 1, CH-6003 Luzern
E-Mail: melanie.elderton@phlu.ch

Falk Scheidig, Prof. Dr., Professur für Lebenslanges Lernen an der Ruhr-Universität Bochum. Forschungsschwerpunkte: Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Lebenslanges Lernen, formale und informelle Professionalisierung pädagogischen Personals, Theorie-Praxis-Verhältnis.
Ruhr-Universität Bochum, Universitätsstrasse 150, D-44801 Bochum
E-Mail: falk.scheidig@rub.de

Annette Tettenborn, Prof. Dr., Leiterin des Instituts für Professions- und Unterrichtsforschung (IPU) an der PH Luzern. Forschungsschwerpunkte: Professionsforschung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Lehr-Lernforschung.
PH Luzern, Sentimatt 1, CH-6003 Luzern
E-Mail: annette.tettenborn@phlu.ch