

Editorial Forschung über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Ansichten und Aussichten

Danièle Périsset und Lukas Lehmann

Einleitung

In vielen westlichen Ländern sind die Strukturen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gegenwärtig – insofern sie nicht schon in den letzten Jahren grundlegend reformiert wurden – im Wandel begriffen. So wurde beispielsweise die franko-kanadische Lehrpersonenbildung, die bereits 1969 vom Sekundar- auf Hochschulniveau gehoben wurde, in den Jahren 2001 bis 2002 einer grundlegenden Curriculumsrevision unterzogen. In Frankreich wiederum wurden die seit 1989 installierten *Instituts universitaires de formation des maîtres* (IUFM), welche an die Stelle der ehemaligen *Ecoles normales* getreten waren, 20 Jahre später vollständig in die Universitäten integriert. In der Schweiz haben seit den 1990er Jahren die zahlreichen Seminarien (auf Sekundarstufe II) den neuen Pädagogischen Hochschulen Platz gemacht. Dabei wurde nicht zuletzt auch die Anzahl der Ausbildungsstätten drastisch reduziert (von über 150 auf 15). In Deutschland ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung heute vornehmlich zweiphasig organisiert. Nach der Veröffentlichung der durch die Kultusministerkonferenz (CKMK) entwickelten Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurden die Ausbildungsprogramme 2004 sukzessiv unter der Verantwortung der Länder reformiert. In Österreich, wo gegen Ende der 1980er Jahre die Pädagogischen Akademien gegründet wurden, werden diese seit 2007 fortlaufend in Hochschulen überführt. Damit beginnen künftige Lehrerinnen und Lehrer in den meisten europäischen Ländern ihr Studium als postsekundäre Ausbildung. Nebst manchen Gemeinsamkeiten zeigen die Strukturen der verschiedenen nationalen Studiengänge aber auch etliches an Vielfalt: Einige Programme, vor allem für die Stufendiplome der Vorschule und der Primarstufe, folgen einem integrealem Ansatz, d.h. die berufspraktische und die theoretische Ausbildung wechseln sich während des ganzen Studiums ab. Andere, vor allem für die Sekundarstufe I und II, folgen einem konsekutiven Modell (die wissenschaftliche und die berufsbezogene Ausbildung sind getrennt) (Lehmann, Criblez, Guldemann, Fuchs & Périsset Bagnoud, 2007, 104).

Der Beginn des 21. Jahrhunderts steht damit zweifelsohne im Zeichen neuer, supranationaler Akteure in der Bildungspolitik – namentlich die OECD und das vereinigte Europa – die einen gemeinsamen «Lehrerbildungsraum» zu kreieren versuchen, in welchem die Ausbildungsstrukturen grundsätzlich kompatibel sind (Model Bologna, Überführung auf die Hochschulstufe) und die inhaltliche Qualität verbessert wird (Stufe Bachelor, d.h. zwischen 3 und 4 Ausbildungsjahren für Lehrpersonen der Vorschulstufe in Finnland, für die Vorschul- und Primarstufe in England, Belgien, Italien, Österreich und der Schweiz; Stufe Master, d.h. 4 bis 5 Ausbildungsjahren für die Vorschul- und Primarstufe in Frankreich, Deutschland, den Niederlanden sowie für die Primarstufe in Finnland; Stufe Master bzw. 5 und 6 Ausbildungsjahre für die Sekundarstufe I und II) (Lehmann, Criblez, Guldimann, Fuchs & Périsset Bagnoud, 2007, 106-107).

Diese Beispiele zeigen, und dies ist gleichzeitig wohl die deutlichste Konstante in der Geschichte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (LLB), wie sehr der ökonomische und politische Kontext die Strukturen und Inhalte mitbestimmen, in welchen die Lehrpersonen «gelehrt und erzogen» (um an die Terminologie des 19. und 20. Jh. anzuschliessen), respektive «ausgebildet» (nach den Auslegungen des späten 20. Jh.) werden. Dabei bleiben die Zielsetzungen eigentlich immer dieselben: Die Ausbildung der Lehrpersonen muss den gesellschaftlichen Erwartungen nachkommen, die an die Schule und an die amtierenden Lehrpersonen gestellt werden.

Sozial-historischer Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Zwischen den Anfängen der Ausbildung von Lehrpersonen für die Vorschul- und Primarstufe im 19. und den zeitgenössischen Konzeptionen des 21. Jahrhunderts sind im Durchschnitt weniger als 200 Jahre vergangen. In ebendieser Zeitspanne hat sich jedoch die Gesellschaft massiv gewandelt, und zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung und ihren Inhalten besteht ein ganzer neuer gesellschaftlicher Bezug.

Vor knapp zwei Jahrhunderten gab es teilweise noch keine oder nur einige wenige Ausbildungsstätten für Lehrpersonen. Es musste die Entstehung der *repräsentativen Demokratien* im 19. Jh. abgewartet werden, damit Staaten wie Frankreich, Kanada oder die Schweiz die Volksbildung in Angriff nahmen. Denn mit dieser politischen Entwicklung erwachten zeitgleich auch Befürchtungen um die Beeinflussung der öffentlichen Meinung seitens der politischen Autoritäten, da ihre Karrieren als Magistrate und Volksvertreter nicht zuletzt von Volkes (Wahl-)Gunst abhängen. Unter politischer Ägide entstehen fortan Lehrerbildungsseminare, sozusagen als gesellschaftliche Modell-Institutionen «dienlich als Vorbild, als Richtmass und als die Kompetenz zertifizierende Einrichtung; aber auch als legitime, autorisierte und nach den Regeln der Logik

operierende Schule» (Delsaut, 1992, 7; *freie Übersetzung der Redaktion*). Die Lehrerseminare wurden rigoros dahingehend konzipiert, damit vorherrschende, gesellschaftlich als förderlich betrachtete Werte die angehenden Lehrpersonen durchdrangen, damit diese sie anerkannten, respektierten und schlussendlich internalisierten: «Man musste die Lehrpersonen normieren, damit diese die Kinder normieren» (Nique, 1991, 6; *freie Übersetzung der Redaktion*). Aus dieser Perspektive ist auch das Modell der Kameradschaft, wie es in den Seminaren von gestern gelehrt wurde, einfach zu verstehen, ging es letztlich doch um die Vermittlung von moralischen und sozialen Werten, d.h. einer assortierten Wissensvermittlung einerseits, und andererseits einer Vermittlung des «savoir-faire» und des professionellen Gestus durch die (verschworene) Gemeinschaft (vgl. Périsset Bagnoud, 2003; Fend, 2006).

Die Ideologie der Anfänge der Lehrerseminare hatte sich in der Zeit verloren. Professionsspezifische Fragen lösten mehr und mehr die mit der Entstehung der öffentlichen Bildung und Erziehung zusammenfallenden bürgerlichen Ideale ab (Hofstetter, Magnin, Criblez & Jenzer, 1999). Und diese ‚neuen‘ Fragen fallen nun immer klarer mit dem Auftrag der Lehrpersonen zusammen. Lehrpersonen sind Vermittelnde einer für das Wachstum des Wohlfahrtsstaats benötigten, «nützlichen» Bildung. Die Schulprogramme werden dabei durch immer spezifischere Wissensbestände aus immer differenzierteren Wissensfeldern erweitert und in der Ableitung werden dies auch die Ausbildungsprogramme der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Seit dem 20. Jh., aber vor allem seit dem Ende des 2. Weltkrieges, werden die Anliegen der Bildungsverantwortlichen laufend von den rasanten sozialen Entwicklungen in den Industriegesellschaften sowie von der zunehmenden Spezialisierung des Wissens – im Bezug auf Bildungs- und Schulfragen namentlich in der Psychologie und der klinischen Pädagogik – überholt und treiben die Entwicklungen einer «modernen» Zielsetzung voran, welcher eine wissenschaftliche Beweislogik zugrunde liegt und die (zumindest vordergründig) eine höhere Effizienz garantiert.

Zahlreiche nationale Ausbildungsprogramme der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurden seit dem Ende der 1960er Jahre überarbeitet. Auch in der Schweiz folgte die Revision der Ausbildungsgänge einer internationalen Tendenz wie sie etwa von Gauthier und Mellouki (2006, 5) beschrieben werden: «Das berufliche Wissen ist angewandtes Wissen, welches auf der Verbindung von abstraktem Wissen und einer basalen praktischen Problemlösung basiert» (*freie Übersetzung der Redaktion*). Die Bildungsforschung bleibt in dieser Logik von der Praxis weitestgehend getrennt, ebenso wie die Theorie vom Berufsfeld isoliert ist. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung blieb insofern lange ein geschlossenes Gefäss. Eine Änderung erfährt diese Situation erst in jüngster Zeit, in welcher die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine Öffnung in Richtung Bildungsforschung erfährt. Inwiefern die von ihren Exponenten entwickelten Ausbildungskonzepte und Unterrichtsmittel immer auf die Bedürfnisse der Praxis und die Wirkungen im Feld abgestellt sind, ist indessen nicht immer ersichtlich.

Einige Jahrzehnte später haben ökonomische, politische und soziale Veränderungen, aber auch die Wissensentwicklung selbst, die Konzepte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und die damit verbundenen Erwartungen weiter angetrieben. Im Zuge der Öffnung der nationalen Märkte (Liberalisierung), der Entstehung transnationaler Netzwerke (Globalisierung) und einer neuen Territorialisierung sind die Anforderungen einer «neuen Governance» allgegenwärtig. Die Herausforderungen der Globalisierung wirken sich so auf jegliche politischen Projekte aus, betroffen ist damit das Feld der Bildung und der Erziehung. Die Veränderungen im Bereich der Bildung manifestieren sich bspw. in internationalen Evaluationsstudien, welche die «Welle der internationalen Ranglisten (Benchmarking)» (Draelents, 2007, 7; *freie Übersetzung der Redaktion*) alimentieren, die ihrerseits wieder die Legitimationsbestrebungen der Politik verstärken. Diese Entwicklungen können insofern auch in diesem Sinn gelesen werden, dass *Large Scale Assessments* das politische Bedürfnis unterstützen, sämtliche Prozesse und Entscheide zu dokumentieren, sie «transparent» und (damit zumindest vordergründig) kontrollierbar zu machen. Und einer solchen Logik folgen sowohl interne (interne Evaluation) als auch von aussen an die Institutionen herangetragene (externe Evaluation) Prozesse. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung entrinnt diesem Phänomen nicht und die Lehrpersonen werden fortan aufgerufen als Bildungsexperten in diesen Prozessen mitzutun. Um diesen Forderungen Genüge zu tun, werden auf der Ebene der Ausbildungsinstitutionen entsprechende Strukturen geschaffen, die für die notwendig gewordene Rechenschaftsablegung erforderlich sind. Aber die Legitimationspflicht greift auch auf der Ebene der Individuen. Nämlich dann wenn von den Lehrpersonen nebst dem mittelbaren Attest ihrer Kompetenzen durch die Resultate einer Leistungsüberprüfung ihrer Schülerinnen und Schüler auch eine konstante und reflexive Selbstevaluation verlangt wird. Und schliesslich setzt der Legitimationszwang auch auf der Ebene der Wissensbestände (namentlich auch die Angebote in der Fachdidaktik) und deren Umsetzung an, nämlich da wo erwartet wird, dass diese erstens formell den wissenschaftlichen Standards genügen und dass zweitens, die in den Ausbildungsinstitutionen erworbenen «neuen Kenntnisse» von den «Bildungsexperten» im Unterricht eingesetzt werden, um damit die Effizienz des gesamten Schulsystems zu steigern. Die internen und externen Evaluationen erlangen durch einen solchen Mechanismus fortlaufend und selbstreferentiell ihre Gültigkeit und ihre Legitimation.

Der Aufstieg des Begriffs «Professionalität»

Als professionelle Experten werden Lehrpersonen von den internationalen politischen Akteuren, spezifisch durch die von der OECD publizierte Anforderungen, angehalten, eine aktive Rolle zu übernehmen, da sie «durch die Aneignung sozialer und unternehmerischer Fertigkeiten befähigt sind zu verstehen

und umzusetzen, was die Gesellschaft von der Schule erwartet (Keeley, 2007, 77, *freie Übersetzung der Redaktion*). Gemäss solcher Zielsetzungen liegt es an der Schule sowohl wirtschaftlichen (Effizienzerreichung gemäss nationalen und internationalen Standards) wie auch pädagogischen (kognitive Aspekte der Kompetenzaneignung, soziale Aspekte der gesellschaftlichen Integration) Erwartungen zu genügen. Die Lehrpersonen werden ersucht alles Notwendige zu tun, damit ihre Schülerinnen und Schüler die nationalen Testwerte (Bildungsstandards) erreichen.

In einem globalisierten Kontext, in dem jeder Bürger und jede Bürgerin die je eigene Zweckdienlichkeit für den Arbeitsmarkt unter Beweis stellen muss, um von den angebotenen Möglichkeiten zu profitieren (Favarque 2008), kommt der Lehrerinnen- und Lehrerbildung die eigentliche Aufgabe von Bildung *und* Erziehung des Volkes zu, ebenso wie dies die ehemaligen Lehrerseminare taten: Sie müssen «zeitgemässe» Studiengänge anbieten, um dadurch Lehrpersonen auszubilden, die fähig sind die gesellschaftlichen Veränderungen aufzunehmen und vermitteln zu können. Das Engagement und die Verpflichtung zur Rechenschaftslegung werden somit für alle Ausbildungsgefässe der Grund- und Weiterbildung wesentlich. Ein Niederschlag dieser Anforderungen lässt sich auch in der Schweiz für die durch die Anerkennungsprozeduren der EDK evaluierten Lehrerinnen- und Lehrerbildungs-Studiengänge feststellen. So dokumentiert und präzisiert der EDK-Bericht zur «Weiterentwicklung der Lehrdiplom-Kategorien für die Vorschulstufe/Primarstufe» (EDK, 2009), welcher im Mai 2009 in Vernehmlassung gegeben wurde, die Erwartungen an die künftigen Lehrpersonen wie folgt:

Weiterentwicklungen im Schulsystem führen zu veränderten Ansprüchen an die Qualifikation der Lehrpersonen. Das HarmoS-Konkordat (2007) und das Sonderschulkonkordat (2007) ziehen Reformen nach sich, die neue Ansprüche an den Lehrberuf und damit an die Ausbildung der Lehrpersonen für die Volksschule mit sich bringen. (EDK, 2009, 7)

So präsentiert sich der historisch-politische Kontext der Entwicklungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als ein stetiger Veränderungsprozess, der von unterschiedlichen Ambitionen und Erwartungen gekennzeichnet ist. Dieser allgemeine Kontext ist nicht ausser Acht zu lassen, soll das Thema *Forschung über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* angegangen werden. Aktuell können diese Forschungen zwei Grundrichtungen annehmen: einerseits, aus der Sicht des Politischen-Administrativen, können sie in Form einer Rechenschaftsüberprüfung die Erreichung der unterschiedlichen Standards nachzeichnen und kontrollieren; andererseits, aus der Warte eines Professionalisierungsprozesses, können damit Instrumente zur Verfügung gestellt werden, um die Profession und ihre spezifische Entwicklung zu analysieren, zu reflektieren und gegebenenfalls anzupassen.

Die Ausbildung professioneller Lehrpersonen

Die Grundlage der meisten Reformen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bildet die deklarierte Notwendigkeit durch die *Professionalisierung von Forschenden und Lehrpersonen* sowohl die Effizienz als auch die Effektivität des Schulsystems (aus polit-ökonomischer Sicht) zu fördern. Aber was genau bedeutet Professionalisierung in diesem Zusammenhang? Der an sich mehrdeutige Begriff wird von der Professionssoziologie dahingehend verwendet, dass er sich auf einen zweifachen Prozess bezieht. Einerseits auf die (professionelle) Entwicklung der Kompetenzen einer Lehrpersonen, d.h. auf den Bestand und die Aneignung von Wissen und von Fertigkeiten auf höchstem Niveau, auf die Reflexion der eigenen Berufstätigkeit hinsichtlich einer berufsbezogenen Expertise und auf den beruflichen Ethos sowie die Berufskultur (vgl. Lang 1999, 26). Andererseits bezieht sich der Professionalisierungsprozess gemäss Lang (1999) «auf die Position einer Profession in der arbeitsteiligen Gesellschaft, somit also auf die Frage des sozialen Status und der Privilegien einer Gruppe» (27, *freie Übersetzung der Redaktion*). Die Professionalisierung, analysiert Lang (1999) weiter, «ist nicht der Zugang zu einem Zustand, jedoch vielmehr ein Prozess durch welchen ein Berufsstand sich an den Normen einer bereits etablierten Profession verschreibt: es handelt sich insofern um eine Strategie der gesellschaftlichen Positionierung» (28, *freie Übersetzung der Redaktion*).

Auch wenn die Lehrpersonen sich manchmal des «Professionalismus» bedienen um ihre Sache zu verteidigen und um auch ausserhalb Anerkennung für den eigenen Berufsstand zu erhalten (Lang, 1999, 29), ist es nicht die Verbesserung dieser Anerkennung, um die sich die Diskussion um eine Verstärkung der Professionalisierung innerhalb des Lehrberufs dreht. Von diesem zweifachen Prozess scheint jedenfalls der erste am weitesten auf Konsens zu stossen, da er sich auf die alltäglichen beruflichen Bedürfnisse der Lehrpersonen stützt. Die Bereitstellung einer objektiven Wissensbasis, deren Wirksamkeit im Bezug auf die Erfüllung von Effizienzerwartungen wissenschaftlich getestet ist, von esoterischen Zirkeln anerkannt wird und in einer Hochschule vermittelt wird, ist schlussendlich auch der Konvergenzpunkt, an dem sich die Reformbemühungen der Politik und des Berufsstandes am besten vereinen. Zahlreiche Publikationen analysieren und legen Zeugnis ab von den derzeitigen Veränderungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, von der Analyse des Kompetenzzuwachses und dem Vorwärtkommen des Professionalisierungsprozesses.¹

Die hier vorliegende Heftnummer will sich nicht in den Bereich solcher Übersichten einreihen. Jedoch gibt es eine Reihe von Fragen, für die es (noch) kaum Antworten gibt: Was wissen wir über die nachhaltigen Effekte der Ausbildung, über den Berufsverlauf von Schülerinnen und Schülern im Erwachsenenalter und über die Effekte der neuen Ausbildungsstrukturen? Aufgrund welcher Indizien und welcher empirischen Basis wurden die Studiengänge transformiert und welche wissenschaftliche Legitimation liegen den neu geschaffenen Struktu-

ren zugrunde? Welchen Beitrag leisten die neuen Studiengänge im Bezug auf den Prozess der Professionalisierung?

Die Beiträge für die hier vorliegende Heftnummer der *Schweizerischen Zeitschrift für Bildungswissenschaften* wurden so ausgewählt, dass sie zur Beleuchtung dieser Problemstellungen einen Beitrag leisten können. Insofern geht es im Folgenden um Forschungsergebnisse über den Objektbereich Lehrerinnen- und Lehrerbildung (was von Forschung *in* der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu unterscheiden ist). Es geht also darum, etwas über die Wirkungen und über die Gültigkeiten der durch die Reformen getroffenen Entscheide sagen zu können. In diesem Heft werden folglich aktuelle Forschungsergebnisse präsentiert, die sich in ihrem Stufenbezug und in ihrem kulturellen Kontext unterscheiden. Auch sind die Analysen unter einer prospektiven Optik präsentiert, um damit das Nachdenken über die Effekte der Studienstrukturen und -inhalte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung anzuregen. Das Interesse gilt vornehmlich den wissenschaftlichen Wissensbeständen, die den Ausbildungen zugrunde liegen. Die Beiträge orientieren sich dabei an den zwei traditionellen Achsen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Erstens die didaktische Ausbildung sowie zweitens, der Theorie-Praxis-Bezug und der Berufseinstieg.

Die didaktische Ausbildung

Definiert man die Didaktik als Wissensbereich, der eng mit den Fragen des Unterrichts und des Wissenserwerbs in den verschiedenen Fachbereichen verbunden ist, ist ihr eine zentrale Rolle für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zuzuschreiben. Dies nämlich dahingehend, dass Didaktik nicht das Unterrichtswissen behandelt, sondern das Wissen über den Unterricht (Hofstetter & Schneuwly, 2009). Hierzu hält Schneuwly (2009) fest:

*Didaktik entwickelt sich zuerst als Praxis des Unterrichts von Wissen und Können hinsichtlich ihrer Aneignung durch Schüler. Praxis ist aber, wie man weiss, nie losgelöst von Wissen: Didaktik entwickelt sich deshalb auch als Reflexion der Praxis des Unterrichts, zum Behufe ihrer Entwicklung, Veränderung und vor allem auch Vermittlung an andere. Diese Reflexion kann allgemein sein, entwickelt sich aber auch in Funktion bestimmter Unterrichtsgegenstände und -bereiche. Nehmen wir Quintilian als Paradebeispiel, und natürlich Comenius und seine *Novissima linguarum methodus*. Didaktik in diesem weiten Sinn, als Praxis und Reflexion des Unterrichts, ist gegeben, wenn drei Bedingungen erfüllt sind:*

- ein sozialer Raum, der ausschliesslich dem Unterrichten und Lernen dient;
- bestimmte Unterrichtsinhalte;
- spezialisierte Methoden für den Unterricht.

(Schneuwly, 2009, 5, freie Übersetzung des Autors)

Im Rahmen dieser Themenummer, und als Beispiel für die Entwicklungen, welche die Didaktikausbildung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erfahren hat, analysieren zwei Beiträge die Auswirkungen des Unterrichts in zwei unterschiedlichen Unterrichtsbereichen: Ein erster Beitrag untersucht die Wirkungen der Weiterbildung, welche Lehrpersonen der Sekundarstufe II im Kanton Genf im Fach Französisch (Muttersprache) zuteil wurden. Ein zweiter Beitrag fokussiert die Allgemeine Didaktik: Anhand einer Curriculumsanalyse des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Deutschschweizer Lehrerbildungsinstitutionen wird dabei der Frage nachgegangen, was die künftigen Lehrpersonen in der Grundausbildung lernen sollten.

Sich mit der Frage befassend, welche Wirkung die Ausbildung in Französischdidaktik (Muttersprache) hat, legt Roxane Gagnon (Universität Genf, Schweiz) einen Artikel vor, der auf einer Datenerhebung im Rahmen ihrer Dissertation beruht. In ihrer Analyse interessiert sie sich für die Art und Weise des Debattierens innerhalb eines spezifischen schulischen Kontextes. Entsprechend werden im Beitrag die Dimensionen und die Praktiken des Debattierens in einem spezifisch fachlichen Kontext analysiert. Die Autorin interessiert sich dabei für die Differenzen in den Argumentationsstilen in der Ausbildung und im Schulunterricht. Um diese Unterschiede zu beobachten, hat sie mögliche Einflüsse von Weiterbildungselementen auf die Unterrichtspraxis von Lehrpersonen einer Berufsschule untersucht.

Samuel Krattenmacher, Christian Brühwiler, Fritz Oser und Horst Biedermann untersuchen ihrerseits die curricularen Inhalte, die angehenden Lehrpersonen in den Deutschschweizer Lehrerbildungsinstitutionen vermittelt werden. Im Rahmen der internationalen Lehrerausbildungsstudie TEDS-M² wurde eine Curriculumanalyse der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung auf der Grundlage aller Studiengänge für die Primar- und Sekundarstufe I in der Deutschschweiz durchgeführt. Erstaunlicherweise zeigen sich die Unterschiede nicht etwa im Bezug auf die Zielstufen, sondern vielmehr ergeben sich Differenzen zwischen den Lehrerbildungsinstitutionen. Dennoch lässt sich ein gemeinsamer Kanon an Themenbereichen herausarbeiten, der einen Beitrag zur Diskussion um ein schweizerisches Kerncurriculum leisten kann.

Der Theorie-Praxis-Bezug und der Berufseinstieg

Ein weiteres Kernelement der «neuen» Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist der Theorie-Praxis-Bezug. Die Ausbildung zielt auf die Herausbildung von Lehrpersonen als professionelle Expertinnen und Experten, die befähigt werden, ihren Berufskontext zu reflektieren, um dieses (Kontext-) Wissen aktiv in Unterrichtssituationen einzubringen. Hierzu schreibt etwa Perrenoud (2004):

Die 'Konversation mit einer Situation', nach der Formel von Schön (1994), ist eine mentale Aktivität von hohem Rang, welche, solange die Problemstellung dies erfordert, eine Vielzahl von unterschiedlichen Ressourcen mobilisiert, um eine eigenständige und situationsadäquate Lösung zu generieren.
(Perrenoud, 2004, 11, freie Übersetzung der Redaktion).

Alexandre Buysse (PH Wallis, Schweiz) und Sabine Vanhulle (Universität Genf) befassen sich in ihrem Beitrag mit den theoretischen Fundierungen des Zusammenspiels von Theorie und Praxis sowie deren Implementation in der Lehre in Form des Einsatzes eines Portfolios. Im Einklang mit der Vygotskyschen Theorie-Perspektive und im Hinblick auf die Wichtigkeit der Frage der Vermittlung beim Zusammenspiel von Theorie und Praxis bei der Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler, behandeln die Autoren das Instrument «Portfolio» unter seiner doppelten Vermittlungsfunktion: Einerseits im Hinblick auf die Kontrolle, welche Studierende via Portfolio auf Gelerntes ausüben können, andererseits im Hinblick auf die wissensstrukturierende Funktion des Portfolios, da es erlaubt Zusammenhänge des Lernens manifest zu machen, die bei der Konstruktion des Wissens beteiligt sind. Nach einer theoretischen Einleitung zur Konstruktion von professionellem Wissen bei Studierenden durch den Unterricht illustrieren die Autoren ihre Annahmen anhand des Einsatzes von Portfolios in zwei unterschiedlichen Ausbildungsinstitutionen. Sie zeigen abschliessend auf, wie die gewonnen Erkenntnisse für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung nutzbar gemacht werden können.

Luc Ria, Guillaume Serres und Serge Leblanc, Professoren des *Instituts universitaire des formations des maitres* der Auvergne und des Languedoc (Frankreich) spezifizieren das Theorie-Praxis-Verhältnis anhand des Berufseintritts: Ausgehend von den Schwierigkeiten, welche die Phase der Berufseinführung für Lehrpersonen darstellen kann, zeigen sie anhand eines Beispiels, wie eine Ausbildungsinstitut die Studierenden in dieser Phase begleitet. Die Autoren analysieren dabei ein Beobachtungsinstrumentarium mit dem die Praktikantinnen und Praktikanten der französischen Lehrerbildungsinstitution auf ihren ersten Feldkontakt vorbereitet werden: Durch die sukzessiv in den Unterricht eingeführten Videosequenzen zur Unterrichtsarbeit in einem schwierigen Milieu sowie durch reale Beobachtungsvorgänge werden die Studierenden aufgefordert, ihre Emotionen, Erfahrungen und Reflexionen zu den unterschiedlichen Beobachtungssequenzen zu beschreiben. Die Resultate zeigen das Potential von Lerngefässen mit Video- und Unterrichtsbeobachtung, sie verweisen aber auch auf die Wichtigkeit der reflexiven Begleitung der Studierenden, damit die Beobachtungen zu einer tatsächlichen beruflichen Weiterentwicklung beitragen können.

Der Blick über den Tellerrand

Abschliessend bietet ein letzter Beitrag von Prof. Ian Menter und seinen Kolleginnen und Kollegen der «Teacher Education Group» eine Gesamtschau der Entwicklungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Grossbritannien. Das Forscherkollektiv skizziert anhand einer Analyse einer Online-Datenbank eine Landkarte der Forschungsbestrebungen im Vereinigten Königreich, entsprechend ihrer thematischen und methodischen Zugänge. Sie kommen dabei zum Schluss, dass bei den publizierten Forschungen qualitative, praxisnahe und kleinräumige Projekte übermässig präsent sind. Sie halten ebenso kritisch fest, dass aufgrund der starken Praxisverknüpfung der Projekte die Verbindung zur Theorie bisweilen in den Hintergrund rückt. Inhaltlich wiederum dominieren, und dies dürfte kaum weiter erstaunen, Themen der Lern-Lehr-Entwicklung mit Bezug zum Feld, während Inhalte zum Lehrrethos und zur Ausbildung der Auszubildenden kaum vorkommen.

Aussichten

Die Zusammenstellung dieses Themenheftes hat uns vor Augen geführt und zugleich erstaunt, wie wenig zu den in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eingesetzten Instrumenten und Mitteln geforscht wird – auch in der Schweiz. Im Gegensatz zur Situation im angelsächsischen Raum, wo die Forschung über Forschung im Bildungsbereich allgemein eine längere Tradition und eine grössere Präsenz aufweist (*Evidence-Based Policy, Evidence-Based Policy Making, Evidence-Based Practice* oder auch *Evidence-informed Policy Making*). Dort werden Forschungsergebnisse genutzt, um das Bildungssystem «durch die Beweisführung und nicht durch den guten Glauben oder statthafte Dogmen» zu steuern. Dies in einem System, in dem Forschungsergebnisse Akzeptanz als «Unterstützungssystem für die rationale Entscheidungsfindung in der Praxis und in der Politik» (Saussez & Lessard, 2009, *freie Übersetzung der Redaktion*) finden. Ausser in den Beiträgen der ‚Teacher Education Group‘ und der Autorengruppe, die sich auf die Ergebnisse der TEDS-Studie beziehen, haben wir in den uns vorliegenden Artikeln keine Hinweise gefunden, die sich auf eine solche Tendenz beziehen. Dennoch: Die hier präsentierten Texte, ob aus universitärer Provenienz oder aus den Fachhochschulen, orientieren sich alle am klassischen universitären Forschungsmodell. Sie gehen von Promotionsarbeiten aus oder beziehen sich auf bestehende Forschungsprojekte, die im Bezug auf die Themenwahl von autonom agierenden Professorinnen und Professoren geleitet werden. Die von jungen Forschenden und von engagierten Projektleitenden entwickelte Dynamik, deren Resultate sicherlich zur gelingenden Fortschreibung des Professionalisierungsprozess beitragen, können sicherlich erfreuen. Ebenso positiv hervorzuheben ist, dass die zeitgenössische wissenschaftliche Forschung ihre

wichtige autonome Stellung vis-à-vis den politischen Erwartungen und der Auftragsforschung halten konnte. Trotzdem stellen wir fest, dass die oben beschriebene Forschungsausrichtung, welche durch die neue Governance hervorgebracht wurde und zur stetigen Evaluation und Auto-Evaluation der Ausbildungsgänge auffordert, noch wenig Eingang gefunden hat.

Gibt es einige wertvolle Arbeiten zur Evaluation von Ausbildungsgängen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, bleiben sie doch in quantitativer Hinsicht relativ dünn gesät (vgl. dazu die Synthese im Schwerpunktbericht Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Lehmann, Criblez, Guldemann, Fuchs & Périsset Bagnoud, 2007). Dies erstaunt aus zwei Gründen: Erstens haben die Pädagogischen Hochschulen, ebenso wie die Universitäten, in letzter Zeit beinahe flächendeckend Abteilungen zur Qualitätssicherung erstellt. Die Befunde dieser Stellen bleiben aber zumeist vertraulich und die Resultate sind nur für den internen, administrativen Gebrauch bestimmt. Ihnen fehlt, um den Status einer wissenschaftlichen Arbeit zu erlangen, dass die eingesetzten Fragestellungen kritisch hinterfragt und die Resultate publiziert respektive unter Peers diskutiert werden können. Zweitens erstaunt ebenfalls, und dies mag mit Ersterem zusammenhängen, der scheinbar fehlende Willen der betroffenen Lehrpersonen oder Dozierenden, die Analyse der Unterrichtsmittel vermehrt in die eigene Hand zu nehmen, auf mögliche Effekte hin zu evaluieren, diese gegebenenfalls zu überarbeiten, und zwar ohne dass dies durch eine vorgesetzte Stelle explizit verlangt wird. Dieser permanente Verbesserungsprozess wäre sicher im Sinne einer Weiterentwicklung der Professionalisierung, sowohl der Ausbildung als auch der Unterrichtsarbeit im Feld, wie sie eigentlich von den Lehrpersonen, den Dozierenden und den Forschenden gewünscht wird.

Das vorliegende Themenheft der SZBW ermöglicht hierzu interessante Perspektiven und Aussichten für die Forschung und die interinstitutionelle Zusammenarbeit. So gesehen eröffnet das Beispiel eines Entwurfes neuer Forschungsfragen anhand des bestehenden Grossprojekts TEDS-M, wie es von der Schweizer Forschendengruppe gemacht wurde, Möglichkeiten, wie aus anderen Untersuchungen weitere Fragen abgeleitet werden können, die sich tatsächlich um die Inhalte und Formen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kümmern. Dies wäre nicht zuletzt mit der eigentlichen Idee der neuen Governance vereinbar, den Lehrpersonen ein professionelles Fortkommen durch die Strukturen und Inhalte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu ermöglichen.

Anmerkungen

- 1 Vgl. bspw. : Criblez, 2007; Crotti & Oelkers, 2002; Hofstetter & Criblez, 2000; Tardif & Lessard, 2004; Gauthier & Mellouki, 2006; Kamm, 2007; Maradan, 2002; Mialaret, 1996; Perrenoud, 1994; Schärer, 2002
- 2 Mehr zur Studie unter: [<http://www.iea.nl/teds-m.html>]

Bibliographie

- Criblez, L. (2007). Allgemeine Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung oder: vom Verschwinden des Reflexionskerns durch Kompetenzorientierung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25 (3), 295–305.
- Criblez, L., Hofstetter, R. (Hrsg.) & Périsset Bagnoud, D. (Koll.). (2000). *Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen. La formation des enseignant(e)s: Histoire et réformes actuelles*. Bern: Lang.
- Crotti, C, Oelkers, J. (2002). *Ein langer Weg – Die Ausbildung der bernischen Lehrkräfte von 1798 bis 2002*. Bern: BLMV
- Delsaut, Y. (1992). *La place du maître: une chronique des Écoles normales d'instituteurs*. Paris: L'Harmattan.
- Draelents, H. (2007). Les savoirs pédagogiques comme source de légitimation pour l'action publique. Une étude de cas en Belgique francophone. *Cahiers de la recherche en éducation et formation du Girsef*, n° 59.
- EDK (2009). *Weiterentwicklung der Lehrdiplom-Kategorien für die Vorschulstufe/Primarstufe*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Favarque, N. (2008). Éducation, formation, insertion: les apports de l'approche par les capacités de Sen. In V. Dupriez J.-F. Orianne, M. Verhoeven (Hrsg.), *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question* (s. 65-87). Berne: Lang.
- Fend, H. (2006). *Geschichte des Bildungswesens : der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gauthier, C. & Mellouki, M. (Éd.). (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Hofstetter, R., Magnin, Ch., Criblez, L. & Jenzer, C. (Éd.). (1999). *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école d'État démocratique en Suisse, 19^e siècle*. Berne: Lang.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Éd.). (2009). *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles : de Boeck, Raisons éducatives.
- Kamm, E. (2007). *Vom Seminar zur Fachhochschule – neue Strukturen, bewährte Mythen: Fallrekonstruktion eines schulkulturellen Transformationsprozesses*. Bern: Lang.
- Keely, B. (2007). *Le capital humain. Comment le savoir détermine la vie. Les essentiels*, Paris: OCDE.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris: PUF.
- Lehmann, L., Criblez, L. Guldemann, T. Fuchs, W. & Périsset Bagnoud, D. (2007). *Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Bericht im Rahmen des Bildungsmonitorings 2006*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Maradan, O. (2002). Die ‚Hautes Écoles Pédagogiques (HEP)‘ der französisch- und deutschsprachigen Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung* 20 (2), 150-162.
- Mialaret, G. (1996). *La formation des enseignants*. Paris: PUF, Que sais-je?
- Nique, Ch. (1991). *L'impossible Gouvernement des esprits: histoire politique des Écoles normales primaires*. Paris: Nathan.
- Périsset Bagnoud, D. (2003). *Vocation: régent, institutrice. Jeux et enjeux autour de la formation des enseignants du Valais romand, 1846-1996*. Sion: Archives cantonales, Cahier Vallesia n° 10.
- Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants*. Paris: L'Harmattan.
- Perrenoud, Ph. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. In J.-F. Inisan, (Hrsg.). *Analyse de pratiques et attitude réflexive en formation* (s. 11-32). Reims: CRDP de Champagne-Ardenne.
- Saussez, F. & Lessard, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'Éducation Basée sur la Preuve. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 168. 113-136.

- Schärer, Hans-Rudolf (2002). Die Reformprojekte der Deutschschweizer Lehrpersonenbildung im Spannungsfeld von Vielfalt und Einheit. Eine Zwischenbilanz, *Beiträge zur Lehrerbildung* 20 (2), 137-149.
- Schneuwly, B. (2009). *Die Fachdidaktiken, im Zentrum der Unterrichtsforschung und -entwicklung. Parallelvortrag. Jahreskongress SGBF/SGL*. Zürich 30. Juni 2009. Genève: Université, FPSE, SED (unveröffentlichtes Manuskript).
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Logiques.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2004). (Hrsg.). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec: Presses de l'Université Laval.

Übersetzung und Überarbeitung: Lukas Lehmann