

Thema

Die «profilerte» Lehrperson: eine konzeptionelle Antwort auf berufsimmanente Widersprüche

Michael Fuchs, Pädagogische Hochschule Luzern
Silvio Herzog, Pädagogische Hochschule Schwyz

Die Frage, wie Grundschullehrpersonen qualifiziert werden müssen, wird in diesem Beitrag ausgehend von einer Analyse ihrer Aufgaben und der Rahmenbedingungen an Grundschulen diskutiert. Erkennbar wird insgesamt ein Widerspruch zwischen der für die Lehrtätigkeit notwendigen Polyvalenz und der für die Professionalisierung und die Qualität des Unterrichts erforderlichen Spezialisierung. Mit dem Ansatz der «profilerten» Lehrperson wird auf der konzeptionellen Ebene ein Zugang präsentiert, der die berufsimmanenten Widersprüche des Lehrberufs aufnimmt. Die damit verbundenen Herausforderungen erfordern eine stärker berufsbiografisch ausgerichtete Qualifikation, eine intensiviertere Verzahnung von Lehrerinnen- und Lehrerbildung und Entwicklungen im Schulfeld sowie eine Erhöhung der Evidenzbasierung zukunftsweisender und mutiger Reformen.

1. Einleitung

Gegen Ende des Jahres 2012 beschloss der Regierungsrat des Kantons Zürich (Schweiz), auf den Sommer 2013 hin an der Volksschule einen Schulversuch zur Reduktion der Anzahl Lehrpersonen pro Klasse durchzuführen (Regierungsrat des Kantons Zürich, 2012). Dem Projekt lag die Annahme zugrunde, dass Kinder mehr und besser lernen, wenn sie von möglichst wenigen Lehrpersonen unterrichtet werden, zu denen sie eine starke Beziehung aufbauen können. Dementsprechend lautete der Titel des Schulversuchs «Fokus Starke Lernbeziehungen» (FSL). Das Ziel, in einer Klasse möglichst wenige Lehrpersonen einsetzen zu müssen, erreichen Schulleitungen nur dann, wenn die an den Schulen tätigen Lehrpersonen ein möglichst integrales Diplom als «Generalistin» oder als «Generalist» aufweisen und somit fachlich breit unterrichten können. Insbesondere für Schulen im alpinen Raum ist dies bei der Personaleinsatzplanung hilfreich (Müller et al., 2011). Die zur Begleitung des Schulversuchs eingesetzte Evaluation gelangte denn auch zum Schluss, dass die Schulorganisation vereinfacht worden sei und das Projekt die Weiterentwicklung des integrativen Unterrichts und die dafür notwendige Zusammenarbeit im Schulteam vorangetrieben habe. Eine Stärkung der Lernbeziehungen, die eigentliche Intention des Projektes, konnte hingegen nicht nachgewiesen werden (Maag Merki et al., 2017).

Der Schulversuch aus dem Kanton Zürich steht exemplarisch für zahlreiche Bemühungen, die in den letzten drei Jahrzehnten zur Frage unternommen wurden, wie Lehrpersonen der Grundschule ihren Berufsauftrag bestmöglich erfüllen und wie sie hierfür qualifiziert werden können. Erkennbar wird dabei, dass die «Generalistin» bzw. der «Generalist» gerade in der politischen Diskussion in der Schweiz in den letzten Jahren ein gewisses «Revival» erfahren hat. War bis in die späten 1990er-Jahre hinein die Lehrperson, die alle Fächer in möglichst vielen Stufen innerhalb der Volksschule zu unterrichten vermag, das Normmodell (Badertscher et al., 1993), wurden die Ausbildungsprofile der tertiarierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung der deutschsprachigen Schweiz Anfang der 2000er-Jahre an vielen Pädagogischen Hochschulen auf eine reduzierte Fächerauswahl ausgerichtet. Dabei fielen die institutionellen Antworten auf die Frage, wie im Rahmen der begrenzten Ausbildungszeit von drei Jahren (Bachelorstudium) in jedem Fach ausreichende fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenzen aufgebaut werden können, jedoch sehr unterschiedlich aus. Entstanden ist eine Vielzahl von Ausbildungsprofilen, die von einer Lehrbefähigung für sechs bis zwölf Fächer ausgehen (EDK, 2019b). Trotz verschiedener Vorstösse ist eine Vereinheitlichung bisher nicht gelungen. Mit der Totalrevision der Anerkennungsreglemente von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen vom 28. März 2019 (EDK, 2019a) wurde diese Vielfalt politisch nochmals explizit bestätigt und sämtliche Ausbildungen – das heisst auch bei einem Fokus auf lediglich sechs von zwölf Fächern – wurden als «generalistisch» bezeichnet (EDK, 2019b, S. 21).

Die Frage, wie umfassend Lehrpersonen der Grundschule ausgebildet werden sollen, ist damit aber nicht abschliessend geklärt. Dies zeigt erstens das Verhalten von Schulleitungen, die gerade in Zeiten des Lehrerinnen-

und Lehrermangels Absolvierende mit fehlender Fach- oder Stufenausbildung anstellen (Duss, 2015; Siegrist, 2016). Zweitens weisen Ausbildungsverantwortliche, die ihre Studiengänge wieder auf die ganze Fächerbreite umgestellt haben, auf die starke Verschulung und die fehlende Vertiefung als Grenzen solcher Vorhaben hin (Herzog & Futter, 2017). Und drittens gelangte die Kammer der Pädagogischen Hochschulen von swissuniversities im Zusammenhang mit dem Projekt «Weiterentwicklung der Qualifikation von Primarlehrpersonen» (QuaPri) zum Schluss, dass aufgrund der gestiegenen Anforderungen an Schulen strukturelle Erneuerungen der heutigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung unausweichlich seien, um die Qualifikation von Grundschullehrpersonen auch in Zukunft auf hohem Niveau gewährleisten zu können (swissuniversities, 2021).

Die entscheidende Frage dürfte daher auch in Zukunft aktuell bleiben: Wie umfassend müssen Grundschullehrpersonen für ihre Tätigkeit qualifiziert werden? Der vorliegende Beitrag geht dieser Fragestellung nach, indem er in Abschnitt 2 Merkmale des Berufs der Grundschullehrperson einer Analyse unterzieht und dabei sowohl auf die Anforderungen an den Lehrberuf als auch auf ausgewählte Charakteristika der Grundschule im Kontext der schweizerischen Bildungslandschaft¹ eingeht. Dabei werden Spannungsfelder und Widersprüche sichtbar. In Abschnitt 3 wird mit der Darstellung der «profilierter» Lehrperson auf der konzeptionellen Ebene eine Antwort auf die vielschichtigen und daher oft widersprüchlichen Ansprüche, die sich oft antinomisch fassen lassen, versucht. In der Diskussion in Abschnitt 4 werden aus diesen Überlegungen schliesslich Implikationen für die Aus- und Weiterbildung, aber auch für die Forschung abgeleitet.

2. Merkmale des Berufs der Grundschullehrperson

Der Beruf einer Grundschullehrperson ist vielfältig bezüglich der beruflichen Tätigkeiten und auch der Anforderungen, die an sie gestellt werden. Rothland (2016) arbeitete für den Lehrberuf allgemein 20 Aspekte heraus, welche die Profession kennzeichnen. Dies ist eine Zahl, welche die Vielfalt illustriert, aber nicht als absolut zu verstehen ist. Nachfolgend werden sechs Merkmale hervorgehoben, die u.E. für die Frage der Breite der Ausbildungskonzeption von Grundschullehrpersonen von zentraler Bedeutung sind. Es sind dies einerseits drei charakteristische *Merkmale des Lehrberufs*, wie sie Herzog et al. (2021) beschrieben haben: die Bedeutung sozialer Beziehungen (Abschnitt 2.1), die unvollkommene Expertise (Abschnitt 2.2) und die Widersprüchlichkeit der Aufgaben und Anforderungen (Abschnitt 2.3). Andererseits werden drei *Merkmale heutiger Grundschulen* erläutert: die Arbeit an geleiteten Schulen (Abschnitt 2.4), die erhöhten Anforderungen in Lehrplänen (Abschnitt 2.5) und die Arbeit in integrativen Settings (Abschnitt 2.6). Im Sinne einer Synthese aus dieser Analyse wird die Qualifikation von Grundschullehrpersonen anschliessend als Antinomie beschrieben (Abschnitt 2.7), was als Basis dient, um in Abschnitt 3 das Potenzial einer Ausbildung von «profilierter» Lehrpersonen darzulegen.

2.1 Soziale Beziehungen

Sowohl die Bildungspolitik (EDK, 2017) als auch die Berufsverbände (LCH, 2014) halten die Erwartungen, die sie an Lehrkräfte stellen, in *Berufsaufträgen* oder in *Berufsleitbildern* und daraus abgeleiteten *Professionsstandards* (z.B. KMK, 2019) fest. Obschon eine Vielzahl von unterschiedlich formulierten Erwartungsbeschreibungen vorliegt, lassen sie sich oft einem von fünf übergeordneten Aufgabenbereichen von Lehrkräften zuweisen:

1. *Unterricht, Erziehung und Sozialisation*: Lehrpersonen sind gefordert, Unterricht gezielt, systematisch, lernzielorientiert und auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse zu planen, durchzuführen und zu reflektieren. Sie berücksichtigen dabei das pädagogische Konzept ihrer Schule. Das Unterrichten beinhaltet in dieser Lesart auch das Erziehen im Sinne schulischer Sozialisierung (Faulstich-Wieland, 2002; Ulich, 2001). Gerade in den ersten Schuljahren gehören das Erziehen und das Sozialisieren in Auseinandersetzung und in Abstimmung mit den Erziehungsberechtigten zu den Kernaufgaben einer Lehrperson (KMK, 2018). Weil die Erziehungsberechtigten – wie auch die Kinder der Schulklassen – sehr vielfältig zusammengesetzt sind (Budde & Willems, 2009) und die Politik stets neue normative Anforderungen (Medienbildung, Ausgleich sozialer Benachteiligung, Eingehen auf die Kompetenzen in der Erstsprache etc.) mit dem Erziehen verbindet, stellen die Konzipierung und konkrete Gestaltung der Erziehung für eine Lehrperson ein sehr anspruchsvolles Unterfangen dar.

¹ Für ähnliche Diskurse in Österreich (Soukup-Altrichter, 2020) und Deutschland (Kucharz, 2020) wird auf entsprechende Beiträge verwiesen.

2. *Beratung und Zusammenarbeit:* Lehrerinnen und Lehrer beraten und begleiten ihre Schülerinnen und Schüler, wobei das Beraten vor allem auf das fachliche und das soziale Lernen bezogen ist und sich somit aus der lernhelfenden Position (Griese, 2009) der Lehrperson ergibt. Die Beratung von Erziehungsberechtigten hingegen bezieht sich auf Lern- und Entwicklungsprobleme und das schulische Erleben des Kindes. In Ausübung dieser Beratungstätigkeiten ist sowohl innerhalb der Schule wie auch mit externen Fachstellen Zusammenarbeit nötig (siehe Abschnitt 2.4).
3. *Beurteilen:* Eine kompetente und verantwortungsbewusste Beurteilung von Leistungen und Verhalten gehört als Voraussetzung zur Vergabe von Berechtigungen für Ausbildungs- und Berufswege. Dieser Aufgabenbereich konkretisiert die Allokationsfunktion der Schule (Fend, 2006). Mit dem Beurteilen sind zudem das Diagnostizieren und das Fördern verbunden (Ingenkamp & Lissmann, 2008). Beides setzt eine adäquate Beziehungsgestaltung zu Kindern und Eltern voraus.
4. *Mitarbeit in der Schule:* Die heutigen Schulen sind in der Regel geleitete Schulen. Die Mitarbeit in solchen Organisationen und insbesondere die Mitwirkung an Schulentwicklungsprozessen erfordern diverse soziale Kompetenzen, in diesem Aufgabenbereich bezogen auf Erwachsene (siehe Abschnitt 2.4).
5. *Fort- und Weiterbildung:* Lehrpersonen sind verpflichtet, Fort- und Weiterbildungsangebote zu nutzen, um sich mit neuen Entwicklungen und aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen auseinanderzusetzen und diese in ihre Arbeit zu integrieren.

Diese Aufstellung macht unter anderem deutlich, dass die zentralen Aufgabenfelder von Lehrkräften durch *soziale Beziehungen* geprägt sind. Das Bilden und das Erziehen sind grösstenteils Beziehungsarbeit. Im Schulalltag steht die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern im Vordergrund. Dies ist in vielen Fällen zugleich der Hauptgrund, weshalb Lehrkräfte diesen Beruf gewählt haben (Rothland, 2014). Bei der Ausübung dieser Aufgabe verspüren sie daher oftmals eine intrinsisch motivierte Befriedigung. Beziehungen spielen aber auch bei der Beratung und der Zusammenarbeit oder bei der Mitarbeit in der Weiterentwicklung der Schule und der Fort- und Weiterbildung eine bedeutsame Rolle. Für ein erfolgreiches Bewältigen des Erziehungs- und Bildungsauftrags von Lehrpersonen ist das Arbeiten in sozialen Beziehungsgeflechten somit essenziell.

2.2 Unvollkommene Expertise

Mit der Vielzahl an geforderten professionellen Kompetenzen geht die Gefahr einher, dass das erwartete Wissen und Können zu einem konkreten Thema oder in einem bestimmten Fach als nicht fundiert genug erlebt wird. Das Gefühl der *«unvollkommenen Expertise»* begleitet Lehrkräfte deshalb häufig durch ihre ganze Berufsbiografie (Herzog et al., 2021, S. 37). Der Gedanke «Ich kann irgendwie alles und trotzdem nichts richtig» bringt dieses Dilemma des Grundschullehrberufs umgangssprachlich zum Ausdruck.

Fachexpertise wird gemeinhin durch eine spezialisierte Sprache erkennbar, die für Laiinnen und Laien in ihrer Differenzierung nur bedingt erfassbar ist. Lehrkräfte erwerben während ihrer Ausbildung zwar eine solche Fachsprache, verwenden aber in ihrem beruflichen Alltag angesichts ihrer Vermittlungsfunktion meist eine Sprache, die für alle Zielgruppen (insbesondere Schülerinnen und Schüler, Erziehungsberechtigte) verständlich ist. Mit dieser Vermittlungssprache grenzen sie sich weniger stark von Nicht-Expertinnen und Nicht-Experten ab, als dies in anderen Berufsgruppen, beispielsweise im juristischen Bereich oder in der Medizin, der Fall ist, was für die Erfüllung des Bildungsauftrags wichtig, aber für den Berufsstatus nicht unproblematisch ist.

2.3 Widersprüchliche Aufgaben und Anforderungen

Neben dem Erleben einer unvollkommenen Expertise liegt eine weitere mögliche Quelle für Unsicherheit im Lehrberuf in der Tatsache, dass die Aufgaben, die eine Lehrkraft erfüllen muss, teilweise im Widerspruch zueinander stehen (Terhart, 2011). Solche «Antinomien» im Sinne von widersprüchlichen Handlungsanforderungen sind im Lehrberuf zahlreich (Helsper, 2016). In diesem Beitrag verwenden wir den Antinomiebegriff nicht strikt formallogisch. Vielmehr dienen uns die Antinomien im Sinne von Elmar Anhalt (2010) als «Haltepunkte», die es ermöglichen, widersprüchliche, gegensätzliche, paradoxe pädagogische Sachverhalte thematisieren zu können, ohne gleichzeitig alle theoretischen Voraussetzungen à fond problematisieren zu müssen (Anhalt, 2010, 2012).

Drei zentrale Antinomien des Lehrberufs sind nach Helsper (2016) die folgenden:

1. *Praxisantinomie:* Praxis ist immer durch Handlungsdruck, Zeitknappheit und Entscheidungszwänge gekennzeichnet. Die theoretische Reflexion aber bedarf der Handlungsentlastung und der Ruhe. Das Lehrerhandeln muss im Sinne der reflexiven Praxis zwischen den gegensätzlichen Handlungsformen von Theorie und Praxis vermitteln.

2. *Begründungsantinomie*: «Wieso haben Sie so reagiert?» – Wenn Erziehungsberechtigte oder auch Schülerinnen und Schüler selbst diese Frage stellen, sind Lehrkräfte gefordert. Sie müssen ihre Handlungen *rational* begründen können, und zwar selbst dann, wenn sie unter Handlungsdruck *reflexhafte* Entscheidungen gefällt haben.
3. *Differenzierungsantinomie*: Lehrkräfte sind grundsätzlich gehalten, alle Schülerinnen und Schüler formal gleich zu behandeln, sie aber zugleich entsprechend ihrem Niveau differenziert und individuell zu fördern. Dies hat zur Folge, dass einige Schülerinnen und Schüler mehr Unterstützung benötigen oder angepasste Lernziele erhalten, was im Widerspruch zur Norm der Gleichbehandlung steht (Baeriswyl & Bertschy, 2010).

Diese multipel antinomische Struktur, welche den Kontext der Berufsausübung wesentlich prägt, steht einer Ausbildung mittels einfacher Rezepte, Tricks und Tipps entgegen (Oevermann, 1999). Und zugleich lässt sich Sicherheit im professionellen Handeln nur durch eine kritische, theoriebasierte Reflexion von praktischen Beispielen und eigener Erfahrung erreichen. Lehrhandeln kann deshalb während der Erstausbildung nicht abschliessend «erlernt» werden, sondern stellt vielmehr einen kontinuierlichen, sich während der Ausübung der beruflichen Praxis vollziehenden Transformationsprozess dar, bei dem es darum geht, die Spannungen und Antinomien zu reflektieren und auszubalancieren und auf dieser Basis «reflexive Handlungsrouninen» zu entwickeln, die es ermöglichen, die Offenheit der Situationen zu bewältigen (Helsper 2016, S. 111).

2.4 Arbeit an geleiteten Schulen

Ausgehend von den Prämissen des New Public Management (Schedler & Proeller, 2003) wurden Schulen in den letzten gut zwanzig Jahren zunehmend als teilautonome Einheiten gestaltet (Bucher & Imgrüth, 2005; Roos et al., 2005). Geleitete Schulen haben eine administrative und pädagogische Leitung, welche für die Schule nach innen und aussen verantwortlich zeichnet. Die Schule gibt sich ein eigenes Profil und definiert eine eigene Arbeits-, Lern- und Zusammenlebenskultur. Zu diesem Zweck richten Schulleitungen partizipative Strukturen ein, die Lehrpersonen dazu auffordern, bei der Gestaltung und der Weiterentwicklung der Schule und des Unterrichts, beispielsweise auf der Grundlage von Evaluationen, aktiv mitzuwirken. Teamarbeit wird dadurch zu einem wesentlichen Bestandteil der beruflichen Tätigkeit, womit erneut der Beziehungsaspekt ins Zentrum rückt (siehe Abschnitt 2.1). Des Weiteren wird der Grundauftrag der Grundschullehrperson, für den Lehr- und Lernprozess der Kinder ihrer Klasse die volle Verantwortung zu übernehmen, in geleiteten Schulen durch die Anforderung ergänzt, sich an die an der Schule konsensual ausgehandelten Maximen zu halten und an der Schulkultur kooperativ zu partizipieren. Dieses zweite Normensystem der an der Schule geltenden Regelungen und Vereinbarungen engt die Autonomie von Klassenlehrkräften, die darin besteht, dass sie den Unterricht mit ihren Schülerinnen und Schülern eigenständig und selbstverantwortlich gestalten können, auf nicht unbeträchtliche Weise ein. Zudem führen Teams, die klassen- und sogar stufenübergreifend zusammenarbeiten, zu einer Aufweichung der «wabenartigen» Schulstruktur (W. Herzog, 2000, S. 65), die aus einzelnen, weitgehend autonomen Klasseneinheiten besteht. Dies bedeutet, dass sich die Grundschullehrperson im Spannungsfeld zwischen methodisch freier Gestaltung von Unterricht und Erziehung einerseits und der Zusammenarbeitsstruktur und dem Profil der Schule andererseits souverän bewegen und die bisweilen antinomischen Ansprüche bedienen können muss.

2.5 Arbeit mit neuen Lehrplänen

Lehrpläne geben vor, was in der Schule gelehrt und gelernt werden soll, also Inhalte, Ziele und Kompetenzen. Sie sind wichtige normgebende Dokumente für das berufspraktische Handeln (Vollstädt, 2003). In der Schweiz sind mit dem Plan d'études cadre romand (PER) (CIIP, 2004), dem Piano di studio (Dipartimento Educazione Cultura e Sport, Divisione della Scuola, 2015) und dem Lehrplan 21 (D-EDK, 2016) in den letzten zwei Jahrzehnten neue Curricula entstanden, die einen Paradigmenwechsel mit sich gebracht haben. Die neuen Lehrpläne definieren zu erreichende Kompetenzen und nicht mehr primär an Wissensinhalten ausgerichtete Ziele. Die Kompetenzorientierung erhöht die Anforderungen an die Gestaltung des Unterrichts. Lehrpersonen benötigen unter anderem eine Vorstellung der Lernprozesse, denn nur so kann ein kontinuierlicher Aufbau von Kompetenzen erreicht werden (Lersch & Schreder, 2013). Dies erfordert fundierte Kenntnisse der fachdidaktischen Prozesse, die dieses Lernen befördern. Weil in den Lehrplänen der neuen Generation Mindestanforderungen, die von allen Kindern erreicht werden müssen, von erweiterten Ansprüchen unterschieden werden, sind zudem diagnostische Fähigkeiten gefordert. Des Weiteren wurden in den neuen Lehrplänen zusätzlich zu den fachspezifischen Kompetenzen überfachliche Kompetenzen definiert und überfachliche Themen aufgenommen. Reduktionen gegenüber den bisherigen Lehrplänen wurden hingegen kaum vorgenommen. Die

neuen Lehrpläne verlangen von den Lehrpersonen deshalb sowohl in der Breite als auch in der Tiefe erweiterte Fähigkeiten.

2.6 Arbeiten in integrativen Settings

Die Grundschule ist gefordert, die für die Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler charakteristische Heterogenität zu bewältigen. Diese Herausforderung stellt sich in der Schweiz in besonderem Masse, da die Aufteilung der Kinder auf unterschiedliche Schultypen nach ihren schulischen Leistungen erst im dritten Zyklus, das heisst in der Sekundarstufe I (7.-9. Schuljahr), stattfindet und ein Grossteil der obligatorischen Schulzeit daher in Klassenverbänden absolviert wird, die nicht nach Leistungsniveau gegliedert sind. Die sich daraus ergebende Heterogenität führt zu spezifischen schulischen Bedingungen des Lehrens und Lernens, die ein Arbeiten in integrativen Settings und eine bestimmte Art und Weise des Unterrichtens erfordern. Die Herausforderung solcher integrativen Settings besteht nach Eckert et al. (2012) in den folgenden Ansprüchen: Die Lehrperson muss ein lernförderliches Unterrichtsklima gestalten und dazu über vielfältige Motivierungs- und Klassenführungsstrategien verfügen, die sowohl präventive als auch reaktive Elemente der Verhaltenssteuerung vereinen (Lohmann, 2007; Syring, 2016). Des Weiteren benötigt sie Kompetenzen zur adaptiven Unterrichtsgestaltung, muss Methoden und Sozialformen variieren und kognitiv aktivierende Aufgaben stellen, welche durch intelligentes Üben zur Entwicklung von «basic skills» bzw. automatisierten Fertigkeiten führen. Neben klar strukturierten Unterrichtseinheiten sind offene Lernangebote erforderlich, die das aktive, selbstständige Lernen der Kinder fördern und deren individuelle Unterstützung ermöglichen. Mit anderen Worten ist eine Lehr- und Lernkultur gefordert, die offene und geführte didaktische Settings lernwirksam einsetzt (Hellmich & Blumberg, 2017; Rehle et al., 2018). Lehrpersonen der Grundschule definieren sich vor diesem Hintergrund tendenziell nicht über ihre Fachexpertise in den einzelnen Fächern, sondern verstehen sich selbst als «Universalgelehrte», wie eine Grundstufenlehrperson die Profession selbst beschreibt (Schubert, 2014, S. 10). Das offene Lernen in den integrativen Settings ermöglicht es, den Unterricht so zu gestalten, dass eine Unterteilung in streng voneinander abgegrenzte Fächer unnötig erscheint. Es dürfte wohl sogar davon auszugehen sein, dass in der Grundschule der Zukunft das inter- und transdisziplinäre Lernen ausgehend von komplexen Problemen der Gegenwart noch mehr Gewicht erhalten wird, als dies heute bereits der Fall ist. Dennoch ist eine fundierte fachspezifische Ausbildung der Lehrpersonen unabdingbar und behält ihre Relevanz, weil, wie in Abschnitt 2.5 schon erwähnt, ein kontinuierlicher Aufbau von Kompetenzen klares fachdidaktisches Konzeptwissen verlangt.

Dieses Ausbalancieren zwischen strukturiertem und offenem Unterricht, das Oszillieren zwischen disziplinärem und interdisziplinärem Lernen oder auch das Changieren zwischen der klassischen Lehrerinnen- und Lehrerrolle und der Rolle der Lernbegleitung sind ebenfalls in eine antinomische Struktur eingebunden, die wenig Sicherheit vermittelt. Angesichts dieser durch Unsicherheit geprägten Situation gilt es, einen berufsspezifischen «Denk- und Professionshabitus von Generalist*innen» aufzubauen, der dazu beiträgt, dass Lehrpersonen «einen produktiven Umgang mit dem angelegten Spannungsverhältnis finden» (Künzli David et al., 2020, S. 88).

2.7 Synthese zur Qualifikation von Grundschullehrpersonen

Die vorliegende Analyse ausgewählter Merkmale des Berufs und des Berufsfeldes von Grundschullehrpersonen hat eine Vielzahl von widersprüchlichen Erwartungen und Ansprüchen auf verschiedenen Ebenen erkennbar werden lassen. Der Lehrberuf ist durch soziale Beziehungen geprägt, die insbesondere bezogen auf die jungen Schülerinnen und Schüler im Rahmen eines stabilen sozialen Gefüges gepflegt werden müssen. Unterricht findet in Kontexten statt, die von verschiedensten Faktoren und Herausforderungen geprägt sind. Lehrkräfte haben unter diesen Bedingungen den Auftrag, Brücken zu schlagen und Perspektiven miteinander in Verbindung zu bringen. Gerade in der Grundschule, wo das inter- und transdisziplinäre Lernen in integrativen Settings sowie überfachliche Kompetenzen und Themen eine besonders grosse Rolle spielen, lassen sich die verschiedenen Aufgaben des beruflichen Auftrags von Grundschullehrpersonen aus diesen Gründen nicht einfach separieren und auf mehrere Spezialistinnen und Spezialisten verteilen (W. Herzog, 2018). Die aus dieser Polyvalenz folgende «Breite» der notwendigen Kompetenzen wird gleichsam zum «Spezifischen» des Lehrberufs.

Gleichzeitig ist in dieser Breite auch «Tiefe» erforderlich. Nur ein reflektiertes didaktisches und fachdidaktisches Können erlaubt es, das Lernen der Kinder aktiv und wissenschaftsgestützt zu fördern und adaptiven Unterricht zu gestalten. Dazu benötigt eine Lehrperson fachliche Expertise auf einem bestimmten Niveau in vielen verschiedenen Fächern. Fehlt diese Tiefe, ist dies nicht lediglich für die Unterrichtsqualität, sondern auch für die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrperson problematisch, wie dies im dargelegten Merkmal der «unvollkommenen Expertise» zum Ausdruck kommt. Dieses Gefühl der mangelnden Expertise wird noch

gesteigert durch ständig neue Erwartungen, welche die Gesellschaft an die Schule und deren Exponentinnen und Exponenten heranträgt.

Vor diesem Hintergrund hat die Lehrerinnen- und Lehrerbildung die im Berufsfeld vorhandenen Antinomien und Spannungsfelder zu reproduzieren und diese gleichzeitig gemeinsam mit dem Praxisfeld zu bearbeiten. Sie muss einerseits möglichst ganzheitlich ausbilden und darf sich andererseits dennoch nicht mit blosser Oberflächlichkeit in der Ausbildung der einzelnen allgemeinen und fachlich-fachdidaktischen Kompetenzen zufriedengeben. Erforderlich sind daher Konzepte, welche die geschilderten Antinomien aufnehmen und Ansätze zur Bewältigung der mit ihnen verbundenen Schwierigkeiten konkretisieren.

3. Die «profilierter» Lehrperson

Nach der Analyse der zentralen Merkmale des Berufs der Grundschullehrperson und der Kontextbedingungen an heutigen Grundschulen stellt sich die Frage, wie Kompetenzprofile beschrieben werden können, die den aufgezeigten Widerspruch zwischen der für die Lehrtätigkeit unabdingbaren Polyvalenz und der für die Professionalisierung und die Qualität des Unterrichts notwendigen Vertiefung berücksichtigen und bearbeiten. Ein möglicher Zugang, der an dieser Stelle eingeführt wird, ist der Ansatz der «profilierter» *Lehrperson* (Arslan, 2011; Herzog & Leutwyler, 2011). Er lässt sich in aller Kürze wie folgt umreissen: Die profilierte Lehrperson

- verfügt über alle erforderlichen Handlungskompetenzen, um ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag ganzheitlich zu erfüllen,
- zeichnet sich aber zugleich durch in einzelnen Bereichen besonders ausgeprägte Kompetenzen aus und
- ist mit diesem individuellen Profil Teil eines heterogen zusammengestellten Teams.

Aus diesem Ansatz erwachsen vielfältige Implikationen und Anknüpfungspunkte für vertiefte Diskurse zu verschiedenen Fragen der Gestaltung von Lehrberuf und Schule. Diese Implikationen betreffen die Ebene der Schule als Organisation (Abschnitt 3.1), der Teams (Abschnitt 3.2) und der einzelnen Lehrperson (Abschnitt 3.3).

3.1 Ebene Schule: Strukturelle, kulturelle und praktische Implikationen

Für Schulen können unterschiedliche Kompetenzprofile einzelner Lehrpersonen einen Mehrwert bieten. Dazu müssen sie jedoch sichtbar gemacht, wertgeschätzt und institutionell verankert werden. Dies erfordert von Schulen eine Weiterentwicklung auf verschiedenen Ebenen.

Strukturell ergibt sich die Notwendigkeit, dass die Aufgaben der Lehrpersonen und deren Kompetenzprofile kongruent sein müssen. Da die «profilierter» Lehrperson breit ausgebildet ist, ist ihre Qualifikation mit dem Berufsauftrag der Grundschullehrpersonen weitgehend identisch. Gleichzeitig wird es auf dieser Basis möglich, die Aufgaben von Lehrpersonen *punktuell auszudifferenzieren* und unterschiedliche Berufsaufträge zu definieren. Dies ist kein neuer Gedanke: Bereits der Bericht «Lehrerbildung von morgen» (LEMO) von 1975 (Müller et al., 1975) wies auf die Bedeutung einer Spezialisierung von Lehrpersonen und einer strukturierten Lehrerinnen- und Lehrerschaft hin. Auch in den letzten Jahren ist das Thema in der Schweiz in unterschiedlichen Zusammenhängen wieder aufgenommen worden, beispielsweise von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK, 2001, 2008), dem Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH, 2010) oder dem Verbund der Pädagogischen Hochschulen (Kraus & Arpagaus, 2018). Insgesamt scheint eine gewisse Einigkeit darin zu bestehen, dass Differenzierungen der beruflichen Tätigkeit an Schulen zwar grosses Potenzial aufweisen, aber auch Gefahren bergen. Gemäss S. Herzog (2018) entstehen die Gefahren «insbesondere dann, wenn a) Prozesse der Bildung und Erziehung, die zusammengehören, getrennt werden, b) Expertise über Beziehungen gestellt wird und c) Verantwortung und Verbindlichkeit diffus oder dysfunktional sind» (S. 27).

Mit dem vorgeschlagenen Ansatz der «profilierter» Lehrperson werden diese Kritikpunkte zur Nutzung des Potenzials von Differenzierungen berücksichtigt: Wenn Lehrpersonen durch eine breite Grundqualifikation für die zentralen Bildungs- und Erziehungsprozesse gebildet werden, können die Aufgaben ganzheitlich ausgeübt werden. Auf diese Weise lässt sich mit einer kleinen Zahl von Lehrpersonen eine hohe Stabilität in den Beziehungsstrukturen generieren. Die Verantwortlichkeiten sind geklärt. Auf dieser breiten Lehrbefähigung und Aufgabenwahrnehmung aufbauend können sich sodann unterschiedliche Kompetenzprofile herausbilden. Diese müssen jedoch nicht ausschliesslich oder notwendigerweise zu Funktions- und Statusdifferenzierungen führen. Zurzeit steht die konkrete Umsetzung der konzeptionellen und strukturellen Verankerung solcher Profile noch aus und hätte im Dialog von Bildungspraxis, Bildungspolitik und Bildungswissenschaft zu erfolgen. Leitend

wäre dabei Frage, welchen Beitrag solche Profile zur Weiterentwicklung der Schule als Organisation und zur Professionalisierung des Lehrberufs leisten können (Abächerli & Leutwyler, 2018).

Vor diesem Hintergrund stellt sich in einem weiteren Schritt die Frage, welche Bedeutung dabei der Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zukommt. In Anbetracht der in Abschnitt 2 formulierten Merkmale und Ansprüche kann das Ziel der Grundausbildung, die in der Schweiz in der Regel in einem dreijährigen Bachelorstudium, absolviert wird, lediglich darin bestehen, den erfolgreichen Berufseinstieg, das heisst die Initiation in den Beruf, vorzubereiten und zu gewährleisten. Bereits in einem frühen Artikel hatte Jürgen Oelkers festgehalten, dass die Vorbereitung auf den Lehrberuf dann gelingen könne, «wenn ein breit angelegtes Studium vom Ziel der Initiation in das Berufsbild ‹Lehrer› verstanden wird und das universitäre Curriculum darauf möglichst optimal Rücksicht nimmt. ‹Optimal› kann hier nur heissen, orientiert an demjenigen Wissen und Können, welches für die Reflexion und die praktische Beherrschung des Berufs notwendig und hinreichend sind [sic]» (Oelkers, 1987, S. 98f.). Auf dieser Initiation lässt sich anschliessend im Zuge der persönlichen Weiterentwicklung und durch den Besuch von Fort- und Weiterbildungen ein individuelles Profil aufbauen. Erforderlich sind hierfür systematische und konzeptionell angeleitete gemeinsame Anstrengungen von Grundausbildung, Berufseinführung und Fort- bzw. Weiterbildung im Sinne eines Kontinuums. Will die Lehrerinnen- und Lehrerbildung einen namhaften Beitrag zur Bildung von «profilierter» Lehrpersonen leisten, gilt es einerseits die profilbildenden Qualifikationen an den Hochschulen aus einer Vision der Grundschule der Zukunft abzuleiten, wodurch eine grosse Innovationskraft mit hoher Praxisrelevanz generiert werden kann (swissuniversities, 2021). Andererseits muss die Weiterqualifikation im Rahmen der Fort- und Weiterbildung verbindlicher werden.

Aus dem Ansatz der «profilierter» Lehrperson ergeben sich auch *kulturelle* Implikationen. Die traditionelle Berufskultur, von Lortie (1975) als «Autonomie-Paritäts-Muster» bezeichnet, beruht auf einer weitgehenden Gleichheit der Aufgabenbereiche. Die informellen Normen sind identisch, die Aufgabenwahrnehmung erfolgt autonom im Klassenzimmer. Unterschiedliche Kompetenzprofile hingegen lassen Unterschiede manifest werden, was dem traditionellen Selbstverständnis von Lehrpersonen und dem Gedanken der Parität widerspricht. Obschon sich im Bereich der Zusammenarbeit und infolge der Relativierung der Autonomie in jüngster Vergangenheit Veränderungen ergeben haben (Abschnitt 2.4), kann dieser kulturelle Aspekt die Umsetzung von möglichen Differenzierungen potenziell erschweren. Anders ausgedrückt lässt sich diese Überlegung wie folgt formulieren: Während der Umgang mit Heterogenität in den Schulklassen zu einer herausfordernden Selbstverständlichkeit geworden ist, bedarf der Umgang mit Heterogenität in den Lehrpersonenteams noch weiterer Entwicklungsschritte. Inwiefern der Ansatz der «profilierter» Lehrperson dazu einen Beitrag leisten kann und welche Chancen sich daraus insbesondere für das Lernen der Lehrpersonen ergeben, wird in Abschnitt 3.2 ausgeführt.

Schliesslich hat der hier dargelegte Ansatz auch Implikationen auf der *praktischen* Ebene, insbesondere für die Prozesse der Personalplanung, der Personalentwicklung und der Personalerhaltung. Kompetenzprofile von Lehrpersonen und damit verbundene Differenzierungen der Aufgabenfelder bieten Entwicklungsperspektiven für Lehrpersonen (Herzog & Leutwyler, 2010, 2011). Daraus ergibt sich die Möglichkeit, Lehrpersonen ihren Stärken entsprechend gezielt einzusetzen, ihre Entwicklung und Fort- bzw. Weiterbildung systematisch auszurichten und nicht zuletzt kompetente, fundiert gebildete Lehrpersonen länger im Schulsystem zu halten.

3.2 Ebene Team: Heterogenität als Chance für die Tätigkeiten und das Lernen

Wenn Lehrpersonen unterschiedliche Kompetenzprofile aufweisen, ergeben sich erweiterte Perspektiven und Notwendigkeiten für die Teamarbeit. Möglich und notwendig werden Teams, «deren Fähigkeiten einander ergänzen und die sich für eine gemeinsame Sache, gemeinsame Leistungsziele und einen gemeinsamen Arbeitsansatz engagieren und sich gegenseitig zur Verantwortung ziehen» (Katzenbach & Smith, 1993, zitiert nach Achermann, 2005, S. 4). Es geht somit darum, die unterschiedlichen individuellen Kompetenzprofile zu einem ausgewogenen Teamprofil zusammenzuführen, damit die bereits hohen und nach wie vor wachsenden Herausforderungen kooperativ bewältigt werden können. Als Instrument einer entsprechenden Bildung *von heterogen zusammengesetzten Teams* kann das Teamportfolio dienen (Herzog & Leutwyler, 2011).

In den Konzepten der multiprofessionellen bzw. multifunktionalen Teams, welche in den letzten Jahren entwickelt wurden (Kansteiner et al., 2019; Philipp, 2014) wird erkennbar, dass die Heterogenität des Teams die Lehrpersonen nicht lediglich ihre *Arbeit* anders organisieren lässt, sondern auch ihr *Lernen* voneinander anregt. Untersuchungen zu Laufbahnmodellen im Lehrberuf belegen, dass der Austausch zwischen Lehrpersonen mit unterschiedlichen Erfahrungen und Kompetenzen zu höheren Problemlösekompetenzen führen

kann und gleichzeitig die Ausgangslage für gemeinsames Lernen in den Teams bildet (Ofsted, 2003; Schacter et al., 2004). W. Herzog (2000) bringt dies wie folgt auf den Punkt: «Denn wo alle gleich sind und alle das gleiche [sic] tun, da sieht sich keiner zur Veränderung veranlasst. Innovation setzt Differenz voraus; wo keine Unterschiede sind, da fehlen die Motive für das Lernen» (S. 64). Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass in der Regel sowohl die Schule als Organisation als auch die Lehrpersonen selbst von der Heterogenität in Teams profitieren.

Vor diesem Hintergrund führt der Ansatz der «profilierten» Lehrperson im Kontext der *Teamarbeit* in mindestens dreifacher Weise zu Akzentuierungen. Erstens werden die Teams kleiner, wenn sie aus breit ausgebildeten Lehrpersonen zusammengesetzt werden. Zweitens dürfte die Akzeptanz der Unterschiedlichkeit vor dem Hintergrund des weiterhin vorherrschenden Paritätsmusters in einem Team von «profilierten» Lehrpersonen vermutlich grösser ausfallen als in einem Team von «Spezialistinnen» und «Spezialisten», da der Grossteil der Aufgaben und der zu erwerbenden Kompetenzen nach wie vor identisch ist. Und drittens ermöglicht der Ansatz der «profilierten» Lehrpersonen eine Binnendifferenzierung des Lehrberufs: Die Unterrichtsteams werden in erster Linie von *Lehrpersonen* mit unterschiedlichen Profilen gebildet, was den Ansatz des Lehrberufs als «Leitprofession des Schulsystems» (W. Herzog, 2018, S. 18; in Anlehnung an Stichweh, 1996) stärkt. Eine Ergänzung durch andere Professionen wie z.B. die Schulsozialarbeit schliesst dies jedoch nicht aus.

3.3 Ebene Lehrperson: Beitrag zur systematischen Entwicklung und zum erneuerten Berufsbild

Die in Abschnitt 2.2 beschriebene Problematik der «unvollkommenen Expertise» und die dadurch beeinträchtigte Selbstwirksamkeitserwartung werden mit dem Konzept der «profilierten» Lehrperson dadurch aufgenommen, dass sich Lehrpersonen fokussiert und über eine längere Zeit in ausgewählten Kompetenzbereichen vertiefen und ihre *Fort- und Weiterbildungen* auf dieses Profil hin ausrichten können. Damit wird auch ein zentrales Postulat wirksamer Fort- und Weiterbildungen eingelöst (S. Herzog, 2016; Lipowsky, 2014).

Werden die Anforderungen an Schulen arbeitsteilig angegangen, ist weiter von einer *Entlastung* der einzelnen Lehrperson auszugehen. Studien weisen darauf hin, dass eine Spezifizierung der Aufgaben- und Anforderungsprofile und daran gekoppelt eine fokussierte Kompetenzentwicklung einen Beitrag dazu leisten, dass sich Lehrpersonen als wirksamer wahrnehmen, die gegenseitige Unterstützung optimieren und somit gesünder im Lehrberuf verbleiben können, als wenn die Anforderungen an die berufliche Tätigkeit breit und diffus sind (S. Herzog, 2007).

Profile sind jedoch nicht nur für die Entwicklung der individuellen Lehrperson, sondern auch für diejenige des *Berufsstandes* insgesamt bedeutsam. Unterschiedliche Profile verbunden mit Funktionendifferenzierungen lassen Veränderungen bei den Lehrpersonen zu, ohne dass diese das Berufsfeld verlassen müssen. Der Lehrberuf würde dadurch von seinem «Sackgassenimage» befreit und mehr *Anziehungskraft* für «leistungswillige, neugierige, an Lernen zutiefst interessierte Menschen» erhalten (EDK, 2008, S. 53).

Und schliesslich kann von einer mit der Profilbildung einhergehenden Differenzierung des Berufsauftrags eine *Unterstützung der Professionalisierung* von Lehrpersonen ausgegangen werden: «Erst wenn das Schulsystem bereit ist, seine wabenartige Struktur aufzulösen, Ungleichheit zuzulassen und dem pädagogischen Einheitsmythos abzuschwören, werden die kontextuellen Bedingungen gegeben sein, damit der Berufsarbeit von Lehrerinnen und Lehrern zu mehr Professionalität verholfen werden kann» (W. Herzog, 2000, S. 65). In dieser Feststellung wird auch erkennbar, in welchem direkten Zusammenhang die Professionalität von Lehrpersonen mit strukturellen Kriterien ihres Berufsfelds steht und wie bedeutsam es ist, die Thematik auf allen erwähnten Ebenen zu bearbeiten.

4. Diskussion

Lehrpersonen für die heutigen und zukünftigen Grundschulen unter der Prämisse eines sechssemestrigen Studiums adäquat auszubilden, scheint angesichts der Vielzahl an zu erwerbenden Kompetenzen ein kaum erreichbares Ziel darzustellen. Die Ansprüche, die an Lehrpersonen gestellt werden, sind dermassen vielfältig, hoch und widersprüchlich, dass jeder Versuch, alle für alles (gut) ausbilden zu wollen, zwangsläufig scheitern muss. Da sich die in Abschnitt 2 aufgezeigten Ansprüche, die an Lehrpersonen gestellt werden, aller Voraussicht nach in Zukunft noch weiter vergrössern und sich die Komplexität und die Widersprüche verstärken werden, ist eine befriedigende Lösung innerhalb der jetzigen Ausbildungsstruktur kaum zu finden. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann sich heute nur entscheiden, ob sie Absolventinnen und Absolventen entweder mit Lücken

im Fächer- oder Stufenprofil entlassen oder mangelnde Fachexpertise in Kauf nehmen will. Besonders schwer wiegen in diesem Zusammenhang Lücken in der Fachlichkeit. Bei fachlich breit ausgebildeten Generalistinnen und Generalisten entstehen solche Lücken, weil in den einzelnen Fachbereichen und Fachdidaktiken zu wenig Ausbildungszeit zur Verfügung steht, um die erforderlichen Inhalte in sämtlichen Unterrichtsfächern und für alle Entwicklungsstufen des Kindesalters vertieft zu behandeln. In Studiengängen mit sogenannt «eingeschränkter Fächerbreite» wiederum entstehen Lücken, weil das gewählte Fächerprofil zur Berufsausübung nicht vollständig ausreicht und infolgedessen die Employability tangiert.

Mit dem Projekt «Weiterentwicklung der Qualifikation von Primarlehrpersonen» (QuaPri) hat die Kammer der Pädagogischen Hochschulen von swissuniversities bereits verschiedene Wege aufgezeigt, wie dieses Problem aus *struktureller* Sicht angegangen werden könnte (swissuniversities, 2021). Der in diesem Beitrag vorgeschlagene Ansatz der «profilierter» Lehrperson, das heisst einer Lehrperson, die breit ausgebildet ist und sich in ausgewählten, auf das Teamportfolio abgestimmten Bereichen vertieft, gibt komplementär dazu auf der *konzeptionellen* Ebene eine Antwort. Er nimmt die berufs- und berufsfeldimmanenten Antinomien auf und versucht, sowohl der in Anbetracht der komplexen Lehrtätigkeit und des Berufsfelds notwendigen Polyvalenz als auch der für die Professionalisierung und die Qualität des Unterrichts notwendigen Spezialisierung Rechnung zu tragen (Abschnitt 2.7). Das Konzept einer «profilierter» Lehrperson stellt somit eine Grundlage für die Weiterentwicklung einer auf die gesamte Berufsbiografie bezogenen kontinuierlichen Qualifikation von Grundschullehrpersonen dar, welche sich sowohl für die Unterrichtsqualität und die Schule als Organisation als auch für die Profession insgesamt als fruchtbar erweisen kann.

Damit dies gelingt, gilt es einige Herausforderungen zu bewältigen. Der vorliegende Vorschlag erfordert eine explizite und dynamische Verzahnung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit den Entwicklungen im Schulfeld. Dadurch nimmt die Komplexität der Weiterentwicklung zu und die Umsetzung von Zukunftsmodellen wird – wie in Abschnitt 3.1. bereits festgehalten – vom gelingenden Dialog zwischen Bildungspraxis, Bildungspolitik und Bildungswissenschaft abhängen. Auch das Kontinuum von Aus- und Fort- und Weiterbildung, das für ein solches Konzept und generell für die Weiterentwicklung der Qualifikation von Grundschullehrpersonen zentral ist, erfordert gerade in der Schweiz die Überwindung verschiedener formaler Hürden. So schränkt heute die strikte Trennung zwischen Ausbildung und Fort- und Weiterbildung bezogen auf die Steuerung, die Finanzierung oder die Anrechnung von Vorleistungen die Weiterentwicklung von Qualifizierungs- und Laufbahnmodellen für Grundschullehrpersonen ein (swissuniversities, 2021).

Angesichts dieser Überlegungen wird auch nochmals deutlich, dass die Frage, wie und in welcher Breite und Tiefe Grundschullehrpersonen qualifiziert werden sollen, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die Bildungspolitik und die Bildungspraxis noch lange beschäftigen wird. Mit Blick auf die Qualität der weiteren Bearbeitung dieser vielschichtigen Frage ist neben einem konzeptionellen Zugang und dem intensivierten Dialog zwischen den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren insbesondere die Rolle der Forschung hervorzuheben. So fehlt heute noch weitgehend empirische Evidenz zur Beantwortung der Frage, ob die in diesem Beitrag aufgezeigten Potenziale auch tatsächlich die beabsichtigten Wirkungen zeitigen. Die Tatsache, dass in Europa wie auch innerhalb der Schweiz selbst im Bereich der Ausbildung von Grundschullehrkräften eine Vielzahl an Ausbildungsstrukturen vorzufinden ist, eröffnet eine Chance für das Generieren von forschungsbasierter Evidenz. Eine Beteiligung der Schweiz an einer international angelegten Vergleichsstudie zu den Effekten verschiedener Ausbildungssettings könnte in diesem Kontext wertvolles Steuerungswissen generieren. Dass empirische Untersuchungen unerwartete Ergebnisse hervorbringen können, hat die einleitend erwähnte Evaluation zum Schulversuch im Kanton Zürich aufgezeigt. Den ursprünglichen Intentionen widersprechende Ergebnisse dürfen jedoch nicht entmutigen, denn die Umsetzung von Innovationen in vielschichtigen, multifaktoriell bedingten Kontexten führt selten zu eindeutigen, linear zu berechnenden Effekten. Aus diesem Grund ist zur empirisch gestützten Weiterentwicklung der Profession der Lehrperson und der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zweierlei erforderlich: Eine Vision und der Mut, sichere Wege zu verlassen, einerseits, und Forschung zur kritischen Prüfung und empirischen Validierung der neu eingeschlagenen Wege andererseits. Nur in dieser Konstellation kann Neues entstehen, das nachweislich zweckdienlicher und erfolgsversprechender ist als das Bestehende.

Literaturverzeichnis

- Abächerli, A., & Leutwyler, B. (2018). Kriterien zur Funktionsdifferenzierung in Schulen: Postulate und Kandidaten. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(1), 82–102. <https://doi.org/10.25656/01:17092>
- Achermann, E. (2005). *Unterricht gemeinsam machen. Ein Modell für den Umgang mit Heterogenität*. Schulverlag blmv.
- Anhalt, E. (2010) «Haltepunkte». Zur Funktion der Problemgenerierung bei Whitehead, Cassirer, Piaget und in der Erziehungswissenschaft. In R. L. Fetz, B. Seidenfuß, & S. Ullrich (Hrsg.), *Whitehead, Cassirer, Piaget. Unterwegs zu einem neuen Denken* (S. 87–131). Karl Alber.
- Anhalt, E. (2012). *Komplexität der Erziehung. Geisteswissenschaft – Modelltheorie – Differenztheorie*. Klinkhardt.
- Arslan, E. (2011). Profilierte Lehrperson. *Journal für LehrerInnenbildung*, 11(2), 48–52.
- Badertscher, H., Criblez, L., Wälchli, S., Weissleder, M., & Vauthier, E. (1993). *Handbuch zur Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz*. EDK.
- Baeriswyl, F., & Bertschy, B. (2010). Schulische Leistungen kohärent beurteilen – auch bei Inklusionen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 16(9/10), 2–19.
- Bucher, B., & Imgrüth, P. (2005). *Schulen mit Profil. Lesebuch*. Lehrmittelverlag des Kantons Luzern.
- Budde, J., & Willems, K. (Hrsg.). (2009). *Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten*. Juventa.
- CIIP. (2004). *Le plan d'études cadre romand PECARO*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- D-EDK. (2016). *Lehrplan 21. Gesamtausgabe* (bereinigte Fassung vom 29.02.2016). Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz.
- Dipartimento Educazione Cultura e Sport, Divisione della Scuola (2015). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, Repubblica e Cantone Ticino.
- Duss, C. (2015). *Schulleiteraustausch 2015. Auswertung der Rückmeldungen*. Pädagogische Hochschule Luzern.
- Eckert, M., Hanke, P., & Hein, A. K. (2012). Schulische Bedingungen des Lehrens und Lernens im Anfangsunterricht der Grundschule – ausgewählte Ergebnisse aus dem FiS-Projekt. In F. Hellmich, S. Förster & F. Hoya (Hrsg.), *Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven* (Jahrbuch Grundschulforschung, Band 16, S. 65–68). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19137-9_5
- EDK. (2001). *Erklärung der EDK zu Perspektiven des Lehrberufs vom 1. Juni 2001*. EDK.
- EDK. (2008). *Lehrberuf. Analyse der Veränderungen und Folgerungen für die Zukunft* (EDK-Bericht 27A). EDK.
- EDK. (2017). *Berufsauftrag für Lehrpersonen der obligatorischen Schule: rechtliche Grundlagen*. EDK.
- EDK. (2019a). *Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen (4.2)*. EDK.
- EDK. (2019b). *Erläuterungen zum Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe und an Maturitätsschulen*. EDK.
- Faulstich-Wieland, H. (2002). *Sozialisation in Schule und Unterricht*. Luchterhand.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Griese, C. (2009). Lehrer beraten Eltern. Ratgeberliteratur für Lehrer zur Elternarbeit. *PÄD-Forum: unterrichten erziehen*, 37/28(5), 213–216. <https://doi.org/10.25656/01:3203>
- Hellmich, F., & Blumberg, E. (Hrsg.). (2017). *Inklusiver Unterricht in der Grundschule*. Kohlhammer.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103–125). Waxmann.
- Herzog, S. (2007). *Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf. Eine salutogenetische und biografische Untersuchung im Kontext unterschiedlicher Karriereverläufe*. Waxmann.
- Herzog, S. (2016). Weiterbildung und Dienstleistungen an Pädagogischen Hochschulen. Sichtweisen zu ihren Problemzonen und zum Potential ihrer Beziehungen. In E. Wannack & H. Rhyn (Hrsg.), *Reflexionen zum Auftrag Pädagogischer Hochschulen* (S. 69–87). hep.
- Herzog, S. (2018). Funktionsdifferenzierung in Schulen – Ein Kommentar zum Beitrag von Walter Herzog mit konzeptionellen Erweiterungen und konkreten Hinweisen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und-Lehrerbildung*, 36(1), 25–32.
- Herzog, S., & Futter, K. (2017). Die Ausbildung an der PHSZ – eine Zwischenbilanz mit Ausblick. *phsz fokus*, 1, 16–19.
- Herzog, S., & Leutwyler, B. (Hrsg.). (2010). *Entwicklungslandkarte für Lehrpersonen. Notwendigkeit, Konzept und Implikationen eines biografisch orientierten Personalentwicklungsinstruments*. Haupt.
- Herzog, S., & Leutwyler, B. (2011). Entwicklungsperspektiven für Lehrpersonen. Empirische Befunde und praktische Anregungen für die Personal- und Organisationsentwicklung in Schulen. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulleitung und Schulentwicklung* (C2.23, S. 1–16). Raabe.
- Herzog, S., Sandmeier A., & Affolter, B. (2021). *Gesunde Lehrkräfte in gesunden Schulen. Eine Einführung*. Kohlhammer.
- Herzog, W. (2018). Funktionsdifferenzierung in Schulen zwischen Professionalisierung und Deprofessionalisierung – ein pragmatischer Vorschlag. *Beiträge zur Lehrerinnen- und-Lehrerbildung*, 36(1), 7–24. <https://doi.org/10.25656/01:17052>
- Herzog, W. (2000). Professionalisierung durch Differenzierung des Berufsfeldes. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 18(1), 64–65.
- Ingenkamp, K. H., & Lissmann, U. (2008). *Pädagogische Diagnostik. Grundlagen und Methoden der Leistungsbeurteilung in Schulen*. Beltz.
- Kansteiner, K., Stamann, C., Buhren, C., & Therul, P. (2019). *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen*. Beltz Juventa.
- KMK. (2018). *Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.10.2018). Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- KMK. (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019). Sekretariat der Kultusministerkonferenz.

- Kucharz, D. (2020). Lehrer*innenbildung für die Primarstufe in Deutschland. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20(3), 26–33. <https://doi.org/10.25656/01:21131>
- Künzli David, Ch., Bertschy, F., Leonhard, T., & Müller, Ch. (2020). Universaldilettant*innen, defizitäre Generalist*innen? Herausforderungen für die Primarstufenausbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20(3), 86–93. <https://doi.org/10.25656/01:21137>
- Kraus, K., & Arpagaus, J. (2018). Kommentar zum Positionspapier «Laufbahnperspektiven im Professionsfeld Lehrberuf». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(1), 103–104.
- LCH. (2010). *Personalvielfalt an Volksschulen* (LCH-Positionspapier). Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz.
- LCH. (2014). *Der Berufsauftrag der Lehrerinnen und Lehrer*. Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz.
- Lersch, R., & Schreder, G. (2013). *Grundlagen kompetenzorientierten Unterrichts. Von den Bildungsstandards zum Schulcurriculum*. Barbara Budrich.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage, S. 511–541). Waxmann.
- Lohmann, G. (2007). *Mit Schülern klarkommen – Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplininkonflikten*. Cornelsen.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Maag Merki, K., Moser Opitz, E., Pfaffhauser, R., Stöckli, M., Bühlmann, F., Kunz, B., & Garrote, A. (2017). *Evaluation des Schulversuchs Fokus Starke Lernbeziehungen (FSL). Schlussbericht*. Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Müller, F., Gehrig, H., Jenzer, C., Kaiser, L., & Strittmatter, A. (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Comenius.
- Müller, R., Keller, A., Kerle, U., Raggl, A., & Steiner, E. (Hrsg.). (2011). *Schule im alpinen Raum*. Studien-Verlag.
- Oelkers, J. (1987). Pädagogische Reflexionen zur Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5(2), 93–101
- Oevermann, U. (1999). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.
- Ofsted. (2003). *Advanced skills teacher. A survey*. Office for Standards in Education.
- Philipp, E. (2014). *Multiprofessionelle Teamentwicklung. Erfolgsfaktoren für die Zusammenarbeit in der Schule*. Beltz.
- Regierungsrat des Kantons Zürich. (2012). *Regierungsratsbeschluss 1380/2012, Volksschule: Schulversuch «Weniger Lehrpersonen pro Klasse»*. Staatskanzlei.
- Rehle, C., Thoma, P., Häberlein-Klumpner, R., & Menzel, D. (2018). *Einführung in grundschulpädagogisches Denken* (5. Auflage). Auer.
- Roos, M., Büeler, X., & Buholzer, A. (2005). *Schulen mit Profil: Forschungsergebnisse – Brennpunkte – Zukunftsperspektiven*. Studien-Verlag.
- Rothland, M. (2014). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage, S. 349–385). Waxmann.
- Rothland, M. (Hrsg.). (2016). *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Waxmann/UTB.
- Schacter, J., Thum, Y. M., Reifsnieder, D., & Schiff, T. (2004). *The teacher advancement program report two: Year three results from Arizona and year one results from South Carolina TAP Schools*. Milken Family Foundation.
- Schedler, K., & Proeller, I. (2003). *New Public Management*. Haupt.
- Schubert, N. (2014). Die Universalgelehrten. *Grundschule*, 2(3), 10–13.
- Siegrist, M. (2016). *Erfahrungen von Zentralschweizer Schulleitungen mit Absolventinnen und Absolventen der PH Luzern. Bericht zur Befragung der Schulleitungen in 2015/16*. Pädagogische Hochschule Luzern.
- Soukup-Altrichter, K. (2020). Lehrer*innenbildung für die Primarstufe in Österreich. Spezialisierte Generalist*innen für die Volksschule. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20(3), 44–52. <https://doi.org/10.25656/01:21133>
- Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 49–69). Suhrkamp.
- Syring, M. (2016). *Classroom Management: Theorien, Befunde, Fälle – Hilfen für die Praxis*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- swissuniversities. (2021). *Weiterentwicklung der Qualifikation für Primarlehrpersonen. Schlussbericht*. swissuniversities.
- Terhardt, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, S. 202–224). Beltz.
- Ulich, K. (2001). *Einführung in die Sozialpsychologie der Schule*. Beltz.
- Vollstädt, W. (2003). Steuerung von Schulentwicklung und Unterrichtsqualität durch staatliche Lehrpläne? In H.-P. Füssel & P. M. Roeder (Hrsg.), *Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 47, S. 194–214). Beltz.

Schlagworte: Lehrerinnen- und Lehrerbildung; Lehrberuf; Professionalisierung; Kooperation; Personalentwicklung

L'enseignant-e « profilé-e » : une réponse conceptuelle aux contradictions inhérentes à la profession

Résumé

Dans cet article, la question de la qualification des enseignant-e-s de l'école primaire est discutée sur la base d'une analyse des tâches et des contextes de l'école primaire. Une contradiction apparaît ainsi entre la polyvalence nécessaire à l'enseignement primaire et la spécialisation requise par la professionnalisation et la qualité de l'enseignement. L'approche de l'enseignant-e « profilé-e » se présente, sur un plan conceptuel, comme une voie d'accès aux contradictions inhérentes à la profession enseignant-e. Les défis associés relèvent d'une qualification plus fortement orientée vers les biographies professionnelles, d'une intensification de l'interconnexion entre la formation des enseignant-e-s et le développement en contexte scolaire ainsi que d'un renforcement de la base factuelle de réformes audacieuses et tournées vers l'avenir.

Mots-clés : Formation des enseignant-e-s ; profession d'enseignant-e ; professionnalisation ; coopération ; développement du personnel

L'insegnante „profilato“: una risposta concettuale alle contraddizioni inerenti alla professione

Riassunto

La questione di come gli insegnanti della scuola primaria devono essere qualificati è discussa in questo articolo sulla base di un'analisi dei loro compiti e delle condizioni quadro nelle scuole primarie. Nell'insieme, emerge una contraddizione tra la polivalenza necessaria per l'insegnamento e la specializzazione richiesta per la professionalizzazione e la qualità dell'insegnamento. La nozione di insegnante „profilato“ qui presentata permette di rappresentare simbolicamente le contraddizioni inerenti alla professione di insegnante. Le sfide associate richiedono una qualificazione più fortemente orientata verso le biografie professionali, un'interconnessione intensificata tra la formazione degli insegnanti e gli sviluppi nel campo della scuola, così come un incremento di riforme audaci e orientate al futuro che siano fondate su evidenze scientifiche.

Parole chiave: Formazione degli insegnanti; professione di insegnante; professionalizzazione; cooperazione; sviluppo del personale

The „profiled“ teacher: A conceptual response to inherent contradictions in the profession

Summary

The question of how primary school teachers need to be qualified is discussed in this article based on an analysis of their tasks and the framework conditions at primary schools. Overall, a contradiction between the polyvalence necessary for teaching and the specialisation required for professionalisation and the quality of teaching becomes apparent. With the notion of the „profiled“ teacher, an approach is presented on the conceptual level that takes up the contradictions inherent in the teaching profession. The associated challenges require a qualification that is more strongly oriented towards professional biographies, an intensified interlocking of teacher education and developments in the school field, as well as an increase in the evidence-based nature of future-oriented and audacious reforms.

Keywords: Teacher education; teaching profession; professionalisation; cooperation; personnel development

Michael Fuchs, Prof. Dr., PH Luzern, Leiter Ausbildung Primarstufe von 2002 bis 2021. Schwerpunkte: Schulmanagement, Allgemeine Didaktik, Historische Pädagogik.
PH Luzern, Pfistergasse 20, CH-6006 Luzern
E-Mail: mfuchsph@gmail.com

Silvio Herzog, Prof. Dr., PH Schwyz, Rektor. Schwerpunkte: Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Berufsbiografien von Lehrpersonen, Funktionsdifferenzierungen an Schulen, Führen mit Visionen.
PH Schwyz, Zaystrasse 42, CH-6410 Goldau
E-Mail: silvio.herzog@phsz.ch