

E-Offprint

Hinweis zum Copyright

Die «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (BzL) sind eine Open-Access-Zeitschrift ohne Embargo-Frist für die einzelnen Artikel.

Die Autorinnen und Autoren sind frei, die in der Zeitschrift «BzL» publizierte Version («version of record», d.h. den hier vorliegenden E-Offprint) unter der Lizenz [Creative Commons Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) über weitere Kanäle (z.B. Repositorien, Plattformen, Websites) öffentlich zugänglich zu machen.



Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

Erscheint dreimal jährlich

ISSN 2296-9632

Zitiervorschlag: Herzog, S. (2025). Kontinuum von Aus- und Weiterbildung. Strukturelle und konzeptionelle Überlegungen zur Qualifikation von Lehrpersonen in der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 43 (2), 188–203. <https://doi.org/10.36950/bzl.43.2.2025.10395>

www.bzl-online.ch

Editorial

- Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler, Dorothee Brovelli,
Doreen Flick-Holtsch, Sandra Moroni, Afra Sturm und Markus Weil 169

Schwerpunkt

Übergang in den Beruf I

- Irene Guidon, Janine Hostettler Schärer, Adrian Baumgartner, Deborah Bernhard, Anne Christe de Mello, Sabina Calastri, Katharina Roth und Yvonne Vogel** Strukturierte Berufseinführung als Scharnier zwischen Aus- und Weiterbildung 172

- Silvio Herzog** Kontinuum von Aus- und Weiterbildung. Strukturelle und konzeptionelle Überlegungen zur Qualifikation von Lehrpersonen in der Schweiz 188

- Manuela Keller-Schneider** Der Übergang in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit nach Regelstudiengängen – Schweiz, Deutschland und Österreich im Vergleich 204

- Lena Hollenstein, Benita Affolter, Barbara Ott, Jan Hochweber und Christian Brühwiler** Entwicklung mathematischen und mathematikdidaktischen Wissens von Primarlehrpersonen und Lehrpersonen der Sekundarstufe I vom Studienbeginn bis in das dritte Berufsjahr 227

- Gerda Hagenauer und Christoph Helm** Coping von Lehramtsstudierenden im Lehrberuf – eine personale Ressource für die Bewältigung der Doppelrolle? 245

Forum

- Annina Truniger, Annette Koechlin, Bea Zumwald und Franziska Vogt** Deprofessionalisierung durch den Einsatz von Assistenzpersonen? 263

- Achim Brosziewski** Evidenzbasierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als Grundlage einer nationalen Forschungsinitiative? Kritische Anfragen an die institutionellen Ansprüche eines Forschungsprogramms 277

Rubriken

Buchbesprechungen

- Reinfried, S. (Hrsg.). (2023). *Geographie unterrichten lernen. Die Didaktik der Geographie*. Berlin: Cornelsen (Moritz Gubler) 295
- Gebauer, M. L., Grehl, M. M. & Lange, F. (2024). *Nonverbal kommunizieren. Körperausdruck in Studium und Beruf erfolgreich einsetzen*. München: UVK UTB (Björn Reifler) 297
- Franke, M. & Lachmut, A.-M. (2024). *Digitales Lesen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto (Bettina Imgrund) 299
- Hirzinger-Unterrainer, E. M. (Hrsg.). (2024). *Aufgabenorientierung im Italienischunterricht. Ein theoretischer Einblick mit praktischen Beispielen*. Tübingen: Narr Francke Attempto (Vincenzo Todisco) 301
- Zierer, K. (Hrsg.). (2024). *Lerntagebuch Staatsexamen Schulpädagogik*. Münster: Waxmann UTB (Christine Wolfgramm) 303
- Zhixiang Yang, J. (2024). *When Confucius «Encounters» John Dewey. A Cross-Cultural Inquiry Into Dewey's Visit to China*. Charlotte: Information Age Publishing (Jürgen Oelkers) 305

Neuerscheinungen 307

Zeitschriftenspiegel 309

Editorial

Der Übergang von der Ausbildung in die Berufstätigkeit ist sowohl aus der Sicht der einzelnen Lehrpersonen als auch aus institutioneller Sicht der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bedeutsam. Aus individueller Perspektive erweist sich der Berufseinstieg als entscheidende berufsbiografische Phase für die professionelle Entwicklung. Viele Lehrpersonen erleben diese Phase als herausfordernd, beispielsweise in Bezug auf Elternarbeit, Klassenführung oder den Umgang mit heterogenen Lerngruppen, fühlen sich aber oft nur unzureichend darauf vorbereitet. Aus institutioneller Perspektive stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage, ob die Vorbereitung auf den Berufseinstieg ausreichend ist und wie angehende Lehrpersonen im Rahmen der Berufseinführung gezielt unterstützt werden können. Eine wirksame Lehrpersonenbildung zeichnet sich auch dadurch aus, wie gut ihre Absolventinnen und Absolventen den Berufseinstieg meistern.

Auch aus diesem Grund sind in den letzten Jahren verschiedene Studienmodelle entwickelt worden, die auf die Herausforderungen beim Berufseinstieg reagieren und bei denen der Übergang in den Beruf flexibel gestaltet wird, etwa indem der Berufseinstieg bereits während der Ausbildung vorgesehen ist und entsprechend systematisch gerahmt wird. Mit dieser Heterogenisierung von Ausbildungsgängen vollziehen sich Übergänge in den Beruf zunehmend auf vielfältige Art und Weise, weshalb der klassische Berufseinstieg, bei dem auf den Abschluss der Ausbildung die Übernahme einer eigenverantwortlichen Berufstätigkeit folgt, immer seltener wird. In anderen Fällen vollzieht sich der Übergang in den Beruf, ohne dass dies institutionell vorgesehen wäre, beispielsweise wenn Studierende bereits während des Studiums in Eigenverantwortung an Schulen unterrichten. Diesen Entwicklungen ist gemein, dass sie die klassischen, sequenziellen Vorstellungen des Berufseinstiegs herausfordern und die Frage nach institutioneller Planbarkeit und Steuerbarkeit dieser wichtigen Berufsphase neu akzentuieren.

Diese Entwicklungen nehmen die BzL zum Anlass, aktuelle Arbeiten zum Übergang in den Beruf vorzustellen. Die Resonanz auf die Ausschreibung zu diesem Schwerpunkt war so gross, dass die Redaktion sich entschieden hat, eine Doppelnummer zum Thema «Übergang in den Beruf» zu konzipieren. Im nun vorliegenden ersten der beiden Themenhefte sind fünf Beiträge versammelt.

Der Beitrag von **Irene Guidon, Janine Hostettler Schärer, Adrian Baumgartner, Deborah Bernhard, Anne Christe de Mello, Sabina Calastri, Katharina Roth und Yvonne Vogel** thematisiert die strukturierte Berufseinführung in der Schweiz als Scharnier zwischen Aus- und Weiterbildung und ihre Bedeutung für die Professionalisierung von Lehrpersonen. Die Grundlage für die Analyse bildet eine Bestandsaufnahme kantonalen Modelle zur Berufseinführung in der Schweiz. Der Beitrag zeigt auf, inwiefern neue Modelle entwickelt werden müssen, die bisher nicht berücksichtigte Bedarfe aufnehmen und eine engere Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung gewährleisten. Abschliessend formuliert der Beitrag Empfehlungen, die dazu beitragen sollen, Lehr-

personen in dieser zentralen Phase besser zu begleiten und ihre langfristige professionelle Entwicklung zu fördern.

Der Beitrag von **Silvio Herzog** präsentiert strukturelle und konzeptionelle Überlegungen zur Qualifikation von Lehrpersonen in der Schweiz. Er plädiert für ein Kontinuum von Aus- und Weiterbildung, das angesichts gestiegener beruflicher Anforderungen und des anhaltenden Lehrpersonenmangels an Aufmerksamkeit gewinne. Im Beitrag wird argumentiert, dass trotz vielversprechender Konzepte für eine kohärente Verbindung von Ausbildung, Berufseinführung und Weiterbildung strukturelle Weiterentwicklungen notwendig seien, um die Wirksamkeit der Verbindung zu entfalten. Erhöhte strukturelle Mindeststandards und Verbindlichkeiten würden allerdings einen schweizweiten Dialog zwischen Bildungspolitik, Pädagogischen Hochschulen und dem Schulfeld erfordern.

Der Beitrag von **Manuela Keller-Schneider** vergleicht den Übergang in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit nach Regelstudiengängen in der Schweiz, in Deutschland und in Österreich und zeigt auf, dass sich die institutionellen Angebote zur Berufseinführung je nach Land unterscheiden. Die Ergebnisse aus zusammengeführten länderspezifischen Studien mit quantitativen und qualitativen Daten weisen darauf hin, dass sich Lehrpersonen aus den drei Ländern im ersten Berufsjahr hinsichtlich der Wahrnehmung und der Deutung der Berufsanforderungen wie auch im Erleben ihrer Kompetenz trotz unterschiedlicher Qualifikationsmodelle kaum unterscheiden. Deutlich wird jedoch ebenfalls, dass sich die länderdifferenten Modelle im Rollenverständnis des Mentorings niederschlagen.

Im Beitrag von **Lena Hollenstein, Benita Affolter, Barbara Ott, Jan Hochweber und Christian Brühwiler** wird die Entwicklung des Mathematikwissens und des mathematikdidaktischen Wissens von 74 Lehrpersonen mit standardisierten Tests aus TEDS-M längsschnittlich untersucht. Während für die Primarstufe im Studienverlauf kein Zuwachs des Mathematikwissens, dafür aber eine moderate Zunahme des mathematikdidaktischen Wissens feststellbar ist, nehmen auf der Sekundarstufe I sowohl das Mathematikwissen als auch das mathematikdidaktische Wissen zu. Das im Studium erworbene mathematikdidaktische Wissen bleibt bei Lehrpersonen beider Zielstufen bis zum dritten Berufsjahr stabil, die Leistungen im Bereich des Mathematikwissens nehmen hingegen ab. Die Befunde werden mit Blick auf die Bedeutung von Lerngelegenheiten für den Erwerb von Professionswissen diskutiert.

Der Beitrag von **Gerda Hagenauer und Christoph Helm** untersucht Coping, das als personale Ressource betrachtet wird, bei Lehramtsstudierenden, die begleitend zum Studium in den Lehrberuf einsteigen. Mittels Strukturgleichungsmodellen wird überprüft, inwieweit Coping mit emotionaler Erschöpfung und Engagement in Beziehung steht. Die Ergebnisse belegen, dass das problemorientierte Coping mit einer geringeren emotionalen Erschöpfung im Beruf und einem höheren Engagement im Studium in

Verbindung steht, während das emotionsorientierte Coping positiv mit der emotionalen Erschöpfung im Beruf korreliert. Für das vermeidende Coping schliesslich zeigten sich keine Zusammenhänge. In Anbetracht dieser Ergebnisse wird argumentiert, dass problemorientierte Copingstrategien eine bedeutsame Ressource in der frühen Berufseinstiegsphase darstellen und als fester Bestandteil in die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen integriert werden sollten.

Neben diesen Beiträgen zum Schwerpunktthema beinhaltet das Heft auch zwei Forumsbeiträge: **Annina Truniger, Annette Koechlin, Bea Zumwald und Franziska Vogt** gehen in ihrem Beitrag der Frage nach, inwiefern der Einsatz von Assistenzpersonen in Schulen zu Deprofessionalisierung führe. Die Autorinnen diskutieren Deprofessionalisierungstendenzen und erläutern, welche Effekte der Einsatz von Assistenzen auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler haben kann. Des Weiteren zeigen sie auf, dass die Forderung nach einer Anleitung von Assistenzen in der Praxis kaum umgesetzt wird. Vor diesem Hintergrund skizziert der Beitrag zwei Herangehensweisen im Hinblick darauf, wie Lehrpersonen in der Aus- und Weiterbildung für die Zusammenarbeit mit Nichtprofessionalisierten professionalisiert werden könnten.

Der Beitrag von **Achim Brosziewski** nimmt ein Thema auf, das in BzL 3/2024 «Evidenzorientierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» diskutiert wurde. Im Zentrum der kritischen Auseinandersetzung steht die Annahme, dass die Evidenzbasierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vielversprechende Perspektiven sowohl für ein nationales Forschungsprogramm zum Thema «Bildung» als auch für die Wissenschaftsförderung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung biete. Im Beitrag wird vor allem kritisiert, dass der zentrale Terminus «Evidenzbasierung» begriffliche Konfusionen schaffe und eine Relevanz für die Wissenschaften an Pädagogischen Hochschulen reklamiere, die sich bei einem genaueren Verständnis von Evidenz nicht halten lasse.

Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler, Dorothee Brovelli, Doreen Flick-Holtsch, Sandra Moroni, Afra Sturm und Markus Weil

Kontinuum von Aus- und Weiterbildung. Strukturelle und konzeptionelle Überlegungen zur Qualifikation von Lehrpersonen in der Schweiz

Silvio Herzog

Zusammenfassung Das Kontinuum von Aus- und Weiterbildung gewinnt angesichts gestiegener beruflicher Anforderungen und des anhaltenden Lehrkräftemangels an Aufmerksamkeit. Trotz vielversprechender Konzepte für eine kohärente Verbindung von Ausbildung, Berufseinführung und Weiterbildung sind strukturelle Weiterentwicklungen notwendig, um die Wirksamkeit der Verbindung zu entfalten. Erhöhte strukturelle Mindeststandards und Verbindlichkeiten erfordern einen schweizweiten Dialog zwischen Bildungspolitik, Pädagogischen Hochschulen und dem Schulfeld. So können die gegenwärtigen Herausforderungen als Chance genutzt werden, um den Lehrberuf als Profession zu stärken und seine Attraktivität nachhaltig zu erhöhen.

Schlagwörter Anforderungen – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Strukturreform – Bildungssteuerung

The continuum of initial teacher education and professional development. Structural and conceptual considerations on the qualification of teachers in Switzerland

Abstract The continuum of initial teacher education and professional development has received growing attention in view of increased professional demands and the persistent shortage of teachers. Despite promising concepts for a coherent connection between initial teacher education, induction, and continuing education, further structural developments are necessary to make them effective. Heightened structural minimum standards and binding commitments require a nationwide dialogue between education policy, universities of teacher education, and the schools. In this regard, the current challenges can be seen as an opportunity to strengthen teaching as a profession and to increase its attractiveness in a sustainable way.

Keywords demands – teacher education – structural reform – educational governance

1 Lehrerinnen- und Lehrerbildung neu denken – ein (erneutes) Gebot der Stunde

In den Jahren 2023 bis 2025 feierten und bilanzierten die meisten Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz ihr zwanzigjähriges Bestehen. Eine bedeutsame strukturelle Errungenschaft der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist die Zusammenführung von Ausbildung, Weiterbildung, Forschung und Entwicklung sowie Dienstleistungen «unter einem Dach». Die Verantwortung für den vierfachen Leistungsauftrag eröffnete die Möglichkeit, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ganzheitlich zu denken, insbesondere dann, wenn die Aufträge nicht additiv, sondern integrativ bearbeitet werden. Während die Verbindung von Forschung und Lehre bereits prominent beleuchtet wurde (Leutwyler, Brovelli & Brühwiler, 2022), wurde das Kontinuum von Aus- und Weiterbildung lange Zeit sehr viel seltener in den Fokus gerückt.

Dieser Umstand vermag zu erstaunen, zumal der Berufseinführung und der Weiterbildung als an die Grundausbildung anschliessenden Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aus empirischer Sicht besonders *hohes Wirkungspotenzial* zugeschrieben wird (Herzog, 2016; Müller, Eichenberger, Lüders & Mayr, 2010). Begründet wird dies erstens damit, dass sich die Weiterbildung auf die ganze Berufsdauer beziehe und der zeitliche Horizont der Unterstützung der beruflichen Entwicklung deshalb um ein Vielfaches geweitet werde. Ein zweiter Grund liegt in einem Paradigmenwechsel in der Betrachtung des Lehrberufs, der auf die späten 1980er-Jahre zurückgeht. Wird «Lehrer-Werden und Lehrer-Bleiben als lebenslanger Prozess» (Terhart, 1990, S. 247) und die Professionalisierung explizit als ein sich je individuell vollziehender, berufsbiografischer Entwicklungs- und Lernprozess verstanden (Fabel-Lamla, 2018; Terhart, 2011), ist das Lernen von Lehrpersonen nicht mit der Grundausbildung abgeschlossen, sondern findet in formellen und informellen Weiterbildungsanlässen über die gesamte Berufsspanne hinweg seine Fortführung. Drittens bieten Weiterbildungen gerade auch in Kombination mit Beratungen die Möglichkeit von flexiblen und passgenauen Settings, die rasch auf konkrete Bedürfnisse von Schulen und Lehrpersonen sowie veränderte Rahmenbedingungen und Anforderungen reagieren können. Weiterbildung und Beratung werden dadurch direkt mit der Unterrichts- und Schulentwicklung vor Ort verbunden (Herzog, 2009). Diese enge Verbindung ist eine wichtige Gelingensbedingung einer wirksamen Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Lipowsky & Rzejak, 2021). Viertens sind Weiterbildung und Beratung mit dem intensiven Praxisbezug zentrale Orte der Wissenszirkulation zwischen Hochschule und Praxis.

Dass das Kontinuum von Aus- und Weiterbildung in den letzten Jahren an Aufmerksamkeit gewonnen hat, hat mindestens zwei Gründe. Erstens wurde die Diskussion dazu intensiviert, inwiefern die heutige Ausbildung von Primarlehrpersonen auch in Zukunft den *gewachsenen Anforderungen an den Lehrberuf* zu genügen vermöge. So steigen mit dem gesellschaftlichen und technologischen Wandel und einer diverser werdenden Gesellschaft die Erwartungen an das, was Schulen leisten müssen. Dabei

handelt es sich nicht lediglich um ein quantitatives Mehr an Erwartungen, sondern auch um eine qualitative Veränderung der Ansprüche und der Rahmenbedingungen. In einer Welt, die unbeständiger, unsicherer, komplexer und mehrdeutiger wird, wird auch die Umsetzung des gesetzlichen Auftrags der Schule komplexer und somit anspruchsvoller. Damit gehen auch erweiterte Anforderungen an die Lehrpersonen und ihre notwendigen Kompetenzen einher.

Vor diesem Hintergrund hatte sich die Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities Ende 2018 die Aufgabe gestellt, die steigenden Anforderungen zu identifizieren und Möglichkeiten auszuarbeiten, die aufzeigen, wie mit Angeboten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung frühzeitig darauf reagiert werden könnte. Ergebnisse des Berichts einer Projektgruppe sind eine Analyse der erweiterten Anforderungen, Visionen zur Primarschule der Zukunft und der Primarlehrperson der Zukunft sowie elf Szenarien der strukturellen Ausgestaltung der Qualifikation von Primarlehrpersonen (swissuniversities, 2021b). Im Positionspapier zum Bericht wurde Folgendes festgehalten: «Die Kammer PH ist überzeugt, dass aufgrund steigender Anforderungen an Primarlehrpersonen strukturelle Anpassungen der Qualifikation von Primarlehrpersonen notwendig sind» (swissuniversities, 2021a, S. 2).

Ein zweiter Anlass, über die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen in grundsätzlicher Form nachzudenken, ist der *Lehrkräftemangel*. Der im Bildungsbericht 2018 (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2018) prognostizierte Mangel an Lehrpersonen auf allen Stufen ist in den meisten Regionen der deutschsprachigen Schweiz eingetroffen. Mit verschiedenen Massnahmen wurde und wird auf kantonaler und kommunaler Ebene versucht, diesem Mangel entgegenzuwirken (Sandmeier & Herzog, 2024). Gemäss den Prognosen des Bundesamts für Statistik (2022) wird der Lehrkräftemangel in den nächsten zehn Jahren ein zentrales Thema bleiben, obgleich es auch Unterschiede zwischen den Regionen und den Kantonen gibt. Es ist zudem davon auszugehen, dass Entscheidungen, die heute zur Behebung des Fachkräftemangels gefällt werden und nicht reversibel sind, die Bildungslandschaft weit über die akute Mangelsituation hinaus prägen werden. Dies gilt insbesondere für die Anstellung von Personen, die ohne pädagogische Ausbildung unterrichten und keinen regulären Abschluss anstreben. Einfluss hat der Lehrkräftemangel jedoch auch auf das reguläre Studium, wenn Studierende neben dem Studium immer häufiger einer studienunabhängigen Unterrichtstätigkeit nachgehen (Scheidig & Holmeier, 2022; Winter, Nonte & Reintjes, 2025).

Die gestiegenen Anforderungen an den Lehrberuf einerseits und der Lehrkräftemangel andererseits können als «Gebote der Stunde» gesehen werden, die einen Anlass bieten, in grundsätzlicher Weise über die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen nachzudenken – erneut. Denn bereits die Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsanstalten zu Pädagogischen Hochschulen hatte sich «vor allem aus den veränderten Ansprüchen an den Schulunterricht und aus der Notwendigkeit einer Professionalisie-

rung des Lehrberufs im Zusammenhang mit der Forderung nach verbesserter Schulqualität» (EDK, 1993, S. 5) ergeben. So gross die damit verbundenen Herausforderungen sind, so bietet die gegenwärtige Situation für Hochschulen und Schulen doch auch die Chance der gemeinsamen Weiterentwicklung der Qualifikation von Lehrpersonen. Mit dieser Perspektive werden nachfolgend im Sinne eines Übersichtsbeitrags strukturelle Ansätze des Kontinuums von Aus- und Weiterbildung betrachtet (Abschnitt 2) und ausgewählte konzeptionelle Überlegungen beschrieben (Abschnitt 3), um vor diesem Hintergrund mögliche Wege der Weiterentwicklung insbesondere im Kontext des Lehrkräftemangels diskutieren zu können (Abschnitt 4).

2 Kontinuum von Aus- und Weiterbildung: Strukturelle Ansätze

2.1 Grundlagen

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz ist mehrphasig konzipiert: Auf die Grundausbildung (Phase 1) folgen die Berufseinführung (Phase 2) und die Weiterbildung (Phase 3). Diese Phasen bilden «getrennt organisierte Welten» (Oelkers & Oser, 2000, S. 48), was funktionslogisch begründet wird (Radtko, 2000). Aus systemischer Sicht können Aus- und Weiterbildung entsprechend als «zwei Bildungssysteme unter einem Dach» bezeichnet werden (Weil, 2024, S. 151). Nachfolgend sollen diese Unterschiede mit Blick auf die Steuerung und die Formalisierung schematisch beschrieben werden.

Die *Grundausbildung* wird hinsichtlich ihrer strukturellen Ausgestaltung durch das Diplomanerkenntnisreglement der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und Erziehungsdirektoren gerahmt (EDK, 2019). Regelt werden hier insbesondere die Voraussetzungen für die Zulassungen, die Ziele, der Umfang und die Struktur der Ausbildungen, die Ausbildungsbereiche und deren Umfänge sowie die Anforderungen an die Eignungsabklärung. Die weitere Ausgestaltung obliegt den einzelnen Hochschulen, was eine Vielzahl von Profilen, zum Beispiel bezüglich der Anzahl der Fächer oder der Schulstufen, für die der Ausbildungsabschluss befähigt, zur Folge hat (Huber & Wyss, 2023). Die Studienpläne der einzelnen Pädagogischen Hochschulen werden in unterschiedlichen Zyklen Reformen unterzogen und die Inhalte der einzelnen Module systematisch den aktuellen Erkenntnissen aus Forschung und Praxis inhaltlich und didaktisch angepasst. Grössere Veränderungen der Ausbildungsstruktur erfordern längere Vorlaufzeiten sowie mehrere Jahre der Umsetzung, bis sie wirksam werden.

Die Phase der begleiteten *Berufseinführung* bezieht sich auf einen Zeitraum in der Berufsbiografie, der mit der Aufnahme einer eigenständigen beruflichen Tätigkeit und berufsphasenspezifischen Herausforderungen einhergeht (Keller-Schneider, 2023). In der Schweiz lassen sich verschiedene Modelle der Steuerung der Berufseinführung beschreiben (Vögeli-Mantovani, 2011; vgl. in diesem Heft Guidon et al., 2025): Die begleitete Berufseinführung wird 1) von der Pädagogischen Hochschule, 2) von der

kantonalen Bildungsverwaltung, 3) von den Schulleitungen oder 4) von allen drei Partnerinnen verantwortet. Da die Pädagogischen Hochschulen in den Modellen 2 und 3 nicht an dieser Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beteiligt sind, wird eine Ausgestaltung des Kontinuums von Aus- und Weiterbildung unter diesen Bedingungen erschwert. Der Umstand, dass eine gewisse Anzahl der Studierenden nach dem Abschluss der Ausbildung in einem anderen Kanton berufstätig wird, erfordert ein kantons- und hochschulübergreifendes Denken. Zudem ist der Umfang der formalisierten Begleitung dieser sensiblen, für die weitere Professionalisierung und den Berufsverbleib bedeutsamen Phase heute sehr unterschiedlich ausgeprägt (Keller-Schneider, 2023). So gibt es in einzelnen Kantonen auch gar keine übergreifenden Verbindlichkeiten in Bezug auf die Begleitung (EDK, 2024).

Die *Weiterbildung* als dritte Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist hinsichtlich der Formate sowie der formellen und informellen Lernsettings plural. Dies gilt auch für die Trägerschaft, den Freiwilligkeitsgrad und die Finanzierung, die sich je nach Angeboten und Kantonen stark unterscheiden können. Aus einer Governance-Perspektive können in der Weiterbildung mehrere Steuerungsakteurinnen und Steuerungsakteure mit multiplen Interessen identifiziert werden (Herzog, 2016). Zu erwähnen sind die Lehrpersonen, die Schulleitungen, die kommunalen Schulträger, die Kantone, die EDK und die Pädagogischen Hochschulen. Mit Ausnahme von Ergänzungs- und Aufstiegsqualifikationen über Weiterbildungslehrgänge, wo sie etwa auf Curriculum, erforderliche Leistungen und Abschluss Einfluss nehmen können, übernehmen die Pädagogischen Hochschulen in der Weiterbildung ausschliesslich die Rolle der Anbietenden.

Die schematische Beschreibung der strukturellen Verankerung verweist auf verschiedene «Brüche» zwischen den drei Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. So wird die Steuerung mit jeder Phase zunehmend pluraler und komplexer, wobei die Steuerungsmöglichkeiten der Pädagogischen Hochschulen abnehmen. Zudem ist die Grundausbildung über Standards und Leistungsnachweise schweizweit formal geregelt, während es in der Berufseinführung und vor allem in der Weiterbildung zumeist an Verbindlichkeiten und kantonsübergreifenden Vereinbarungen fehlt.

Besondere Relevanz kommt in diesem Kontext der *Verbindung von Theorie und Praxis* zu. Die Praxis spielt in allen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Schweiz eine zentrale Rolle und wird in allen Studiengängen der Pädagogischen Hochschulen von Studienbeginn weg mit den Ausbildungsmodulen verknüpft. Allerdings folgt der Praxisbezug in der Ausbildung und in der Weiterbildung unterschiedlichen Logiken (Scheidig, 2017). So ist die Grundausbildung als «Pre-Service» (Wildt, 2009, S. 33) konzipiert. Sie steht in «zeitlicher und räumlicher Distanz zur referenzierten Praxis, also noch ohne praxisbezogene Verantwortungsübernahme und ohne Handlungsdruck», und hat den Anspruch, «die Praxis in ihrer Breite abdecken und zugleich mit einer gewissen Offen- und Vagheit» erfassen zu können (Scheidig, 2017, S. 337). Die Berufseinführung und die Weiterbildung stellen demgegenüber ein «In-Service-Training» (Wildt, 2009,

S. 33) dar, das berufsbegleitend erfolgt. Sie orientieren sich an der «unmittelbaren Dienlichkeit für die real existierende Praxis der Teilnehmenden» (Scheidig, 2017, S. 337). Damit gehen unterschiedliche Ausrichtungen des Praxisbezugs der verschiedenen Phasen einher: «Während Lehrpersonenweiterbildungen in Entsprechung mit ihrer Praxiskontextualisierung in aller Regel handlungsorientiert sind, folgen Lehramtsstudiengänge primär einer Reflexionsorientierung, bei der eine angemessene Praxisdistanz Grundlage wie auch Folge ist» (Scheidig, 2017, S. 338). Die Sensibilisierung für die verschiedenen Ausgestaltungen des Praxisbezugs scheint besonders dann bedeutsam zu sein, wenn strukturelle Verbindungen zwischen Grundausbildung, Berufseinführung und Weiterbildung konzipiert werden. Dies gilt auch für die Frage der konkreten Ausgestaltung der berufspraktischen Studien, wenn Studierende bereits während ihrer Ausbildung eine Anstellung als Lehrperson haben (vgl. Abschnitt 4).

2.2 Weiterführende Strukturmodelle der Qualifikation von Primarlehrpersonen

Im in Abschnitt 1 bereits erwähnten Projekt «Weiterentwicklung der Qualifikation von Primarlehrpersonen» (QuaPri) von swissuniversities (2021b) sind in Zusammenarbeit von Bildungswissenschaft, Bildungsverwaltung und Bildungspraxis elf strukturelle Zukunftsszenarien konzipiert und anhand von zehn Kriterien bewertet worden. Hervorzuheben ist im vorliegenden Kontext, dass sieben der elf Szenarien ihre Konzeption explizit im Kontinuum von Aus- und Weiterbildung verorten. Sie folgen der Annahme, dass die Grundausbildung nicht per se besser wird, wenn sie verlängert wird. Vielmehr sollen die Grundausbildung, die Berufseinführung und zum Teil auch die Weiterbildung zusammengeführt werden. In Tabelle 1 werden die sieben Szenarien zusammenfassend beschrieben.

Bei den Szenarien handelt es sich in einem ersten Schritt um *strukturelle* Vorschläge, die das Lernen von Lehrpersonen formal rahmen. Die erweiterten «Denkräume» erlauben es, umfassendere Formen der Verzahnung von Ausbildung und Berufseinstieg zu konzipieren und das Verhältnis von Hochschule und Praxis neu zu bestimmen. Zudem wird die Weiterentwicklung der Studiengänge eng mit der Weiterentwicklung des Lehrberufs und der Organisation «Schule» verbunden (vgl. Abschnitt 3.2). Allen Szenarien gemein ist, dass sie eine *Erhöhung der Mindestdauer* der formal geregelten Studienzeit erfordern, was auch Fragen zur institutionellen und finanziellen Realisierbarkeit mit sich bringt. Einzelne Szenarien, die in diesem Projekt für die Qualifikation von Primarlehrpersonen erarbeitet wurden, lassen sich auch auf die Lehrpersonenbildung für andere Schulstufen übertragen.

Tabelle 1: Ausgewählte Zukunftsszenarien für die strukturelle Weiterentwicklung der Qualifikation von Primarlehrpersonen (Auszug aus swissuniversities, 2021b, S. 61–62, teilweise gekürzt bzw. leicht adaptiert)

Szenario	Ausgestaltung
Szenario 1e: Bachelor-Plus	Die 6-semestrige Ausbildung zur breiten fachlichen Kompetenz wird mit dem Bachelor von 180 ECTS abgeschlossen. Zum Erwerb des Lehdiploms müssen während zwei weiteren Semestern 60 ECTS mittels fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Leistungsnachweise mit starkem Berufsfeldbezug erbracht werden.
Szenario 2a: Berufseinführung institutionalisiert	Die Phase der Berufseinführung wird institutionalisiert nach dem Bachelorabschluss durchgeführt. Ein formativer Kompetenztest wird für einen gezielten und individuellen Kompetenzaufbau der Lehrpersonen genutzt. Formal könnte die Berufseinführung als CAS mit entsprechendem Zertifikat konzipiert werden.
Szenario 2b: Verzahnung Ausbildung und Berufseinführung	Nach 120 ECTS Grundstudium folgt ein vorgezogener, institutionell begleiteter Berufseinstieg. In dieser zweiten Studienphase (90 ECTS; während zwei Jahren) ändert sich das Verhältnis von Studium-Praxis. Nach insgesamt 180 ECTS wird ein formativer Kompetenztest absolviert, der die Grundlage für die individualisierte Diplomphase bildet. Den Abschluss bildet ein EDK-Diplom (210 ECTS).
Szenario 3a: Formale Steuerung	Die Weiterbildung wird top-down über formale Vorgaben gesteuert. Um die Berufsbe-fähigung aufrechtzuerhalten, müssen Lehrpersonen bestimmte Weiterbildungen besuchen, die zeitlich und inhaltlich gewissen Anforderungen entsprechen müssen.
Szenario 3b: Koordinierte Steuerung	Die Weiterbildung wird von jenen Akteuren inhaltlich gesteuert, die Weiterbildungs-angebote definieren, anbieten oder nutzen. Das komplexe Zusammenspiel dieser Akteure gilt es so zu gestalten, dass die einzelnen Akteure koordiniert agieren, um eine Über- bzw. eine Untersteuerung zu vermeiden.
Szenario 4a: Breite	In Form eines fakultativen Masterstudiengangs erweitern und vertiefen Primarlehr-personen ihre Professionskompetenzen. Vorgeschlagen werden je nach Vorbildung unterschiedliche Profile, bei denen die Erweiterung in den Fächern und in den Stufen sowie eine Vertiefung der erworbenen Expertise unterschiedlich gewichtet werden.
Szenario 4b: Profilierung	Lehrpersonen erweitern ihre Professionskompetenzen hinsichtlich spezifischer Funktionen an einer Schule. Sie entwickeln ein Profil im Sinne einer Spezialisierung in einem für die Schule relevanten Tätigkeitsfeld.

2.3 Umsetzung

In ihrem Positionspapier hält die Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities fest, dass «[m]ehrere von der Projektgruppe herausgearbeitete Szenarien und Modelle ... für die strukturelle Weiterentwicklung der Qualifikation von Primarlehrpersonen vielversprechend» seien (swissuniversities, 2021a, S. 2). Auf dieser konzeptionellen Grundlage sollten die Szenarien mit der EDK wie auch den Berufsverbänden der Lehrpersonen und der Schulleitungen mit Blick auf ihre Vor- und Nachteile hin diskutiert werden. Als Ziel wurden «schweizweite strukturelle Mindeststandards» angestrebt, «die über die heutigen Regelungen hinausgehen und im Rahmen des Diplomanerkennungsreglements der EDK festgehalten werden» (swissuniversities, 2021a, S. 2).

Bis Mitte 2025 ist es nicht gelungen, auf der Ebene der Politik den von der Kammer Pädagogische Hochschulen erhofften *schweizweiten* Dialog über die Zukunftsszenarien zu lancieren. Zu erwähnen ist jedoch das gemeinsame Vorgehen der *Westschweizer Kantone*. Aufbauend auf den Szenarien von «QuaPri» haben die Kantone und die Pädagogischen Hochschulen der Westschweiz das Projekt «Calliope» lanciert, dessen übergeordnetes Ziel wie folgt lautet:

Il vise à augmenter, en articulation étroite entre la formation initiale et continue, les qualifications du personnel enseignant primaire pour lui permettre de faire face à la complexification des compétences requises et continuer d'assurer un haut degré de qualité de l'enseignement généraliste, tout au long de la carrière. (CIIP, 2024, S. 1)

Die Konzeption von «Calliope» erstreckt sich über alle drei Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und wird in den Kantonen schrittweise bis spätestens 2028 umgesetzt. Hervorzuheben ist diesbezüglich die Situation im Kanton Genf, der bereits vor einigen Jahren höhere Ansprüche hinsichtlich des Gesamtstudienumfangs für den Abschluss als Primarlehrperson festgelegt hatte (swissuniversities, 2021b, S. 29). So dauert das Studium in Genf vier Jahre. Nach den 180 ECTS-Punkten für den «Bachelor en enseignement primaire» ist zusätzlich das «Certificat complémentaire en enseignement primaire» (CCEP) im Umfang von 60 ECTS-Punkten zu absolvieren, wenn eine Unterrichtsberechtigung für den Kanton Genf erlangt werden soll (swissuniversities, 2021b, S. 51). Ein gemeinsames Vorgehen wie bei den Westschweizer Kantonen ist in der Deutschschweiz gegenwärtig nicht geplant.

3 Konzeptioneller «Brückenschlag»

Nachfolgend sollen ausgewählte Konzeptionen vorgestellt werden, die die Verbindung von Grundausbildung, Berufseinführung und Weiterbildung grundlegen. Es wird zwischen phasenübergreifenden Konzeptionen (vgl. Abschnitt 3.1) und individualisierten Instrumenten (vgl. Abschnitt 3.2) unterschieden.

3.1 Phasenübergreifende Konzeptionen

Curriculare Steuerungsinstrumente, die die verschiedenen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung einschliessen, werden an einigen Pädagogischen Hochschulen schon heute eingesetzt (Weil, 2024) und sind bereits in der frühen Phase der Tertiarisierung entwickelt worden. So dienten insbesondere *Professionsstandards* als Referenz- und Steuerungsrahmen, der von der Grundausbildung ausgehend konzipiert, aber mit einer entwicklungsbezogenen Perspektive auch auf die Weiterbildung übertragen wurde (Leutwyler & Ettlin, 2008). Mit der Formulierung von Professionsstandards wurde in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ein Paradigmenwechsel von einer primär curricular ausgerichteten Inputsteuerung hin zu einer kompetenzorientierten Outputsteuerung eingeleitet. In einer konsequenten Orientierung der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen an einem solchen gemeinsamen Referenzrahmen sehen Leutwyler und Ettlin

(2008) grosse Chancen: Erstens werde dadurch der «Erwartungshorizont für berufliche Entwicklungen» (Leutwyler & Ettlin, 2008, S. 17) bestimmt, indem klare Ansprüche über die Ausbildung hinaus festgelegt würden. Für die Weiterbildung würden Professionsstandards «neue Ansprüche generieren, «Möglichkeitsräume» für berufliche Entwicklung aufzeigen und damit die Entwicklung und die Erweiterung der beruflichen Kompetenzen auch im Rahmen der Berufstätigkeit in systematischer Form verlangen» (Leutwyler & Ettlin, 2008, S. 17). Zweitens bieten Professionsstandards den Pädagogischen Hochschulen die Chance, ein unter Einbezug aller Stakeholderinnen und Stakeholder expliziertes Verständnis von Professionalität an sich und in ihrer biografischen Dimension zu erarbeiten. Professionsstandards haben drittens ein beachtliches Steuerungspotenzial hinsichtlich der Ausrichtung der Angebote der Weiterbildung sowie der Personalentwicklungsaufgabe von Schulleitungen. Und viertens ermöglicht ein solches integrales Referenzsystem eine systematische Evaluation und Bewertung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Einen weiteren vielversprechenden Zugang zur konzeptionellen Gesamtrahmung von Aus- und Weiterbildung stellt der Ansatz der *iterativen Bildung* dar. Im Modus der iterativen Bildung geht es nach Kraus (2017, S. 298) erstens um eine «Verschränkung von Lernprozessen im Wechsel von Teilnahme an organisierten Bildungstätigkeiten, Praxiserfahrungen und Lernprozessen im Vollzug von praktischen Tätigkeiten, durch die sich Kompetenzen in einem biografischen Bogen entwickeln». Zweitens steht die konstitutive Verschränkung von Praxiserfahrungen und organisierten Bildungsprozessen über gemeinsame thematische Bezugspunkte im Vordergrund. Das reflexive und das experimentelle Lernen gewinnen hierbei an Bedeutung, weil sie das wissenschaftsorientierte Lernen und das implizite Lernen verschränken. Drittens wird der Modus der iterativen Bildung vom Grundgedanken der Beständigkeit in der Bewegung bei gleichzeitiger Offenheit getragen. Lehrpersonen folgen keinem allgemeinen Plan, sondern können die Inhalte im Verlauf des Prozesses immer wieder selbst bestimmen.

Zum kohärenten Aufbau des Curriculums sind im Bericht zur Weiterentwicklung der Qualifikation von Primarlehrpersonen von swissuniversities (2021b) im Hinblick auf die Konzeption von fakultativen Masterstudiengängen zwei Vorschläge ausgearbeitet worden (vgl. Tabelle 1): Erhöhung der Kompetenzen von Primarlehrpersonen in der Breite (Szenario 4a) und Erhöhung der Kompetenzen von Primarlehrpersonen durch Profilierung (Szenario 4b). Bei beiden Szenarien wurde «davon ausgegangen, dass die Qualifizierungsangebote im Anschluss an die berufsbefähigende Bachelorausbildung in berufsbegleitender Form durchgeführt werden» (swissuniversities, 2021b, S. 53). In Szenario 4a werden einerseits eine *Vertiefung* und eine Festigung der vorhandenen Expertise im Kontext der Berufseinführungsphase sowie mit einer engen Verzahnung mit Forschungs- und Entwicklungsprojekten vorgeschlagen. Andererseits soll die vorhandene Expertise auf alle Fächer oder auf weitere Schulstufen *erweitert* werden. Die Gewichtung der beiden Teile könnte je nach Vorbildung in der Bachelorausbildung un-

verschiedlich erfolgen. Dadurch könnte es mindestens auf der Stufe des Masters zu einer schweizweiten Angleichung der Fach- und Stufenprofile kommen (vgl. Abschnitt 2.1).

Die Ausarbeitung von Szenario 4b wurde demgegenüber von der Annahme geleitet, dass das Tätigkeitsfeld einer Primarlehrperson durch den Besuch eines fakultativen Masterstudiengangs in der Regel innerhalb der Schule erweitert wird und es zu einer fachlichen *Profilierung* kommt. In diesem Ansatz werden Studiengangsprofile eng mit Entwicklungen des Berufsfelds und der Laufbahnperspektive verknüpft. Von Funktionsdifferenzierungen des Lehrberufs wird ein beträchtlicher Mehrwert für die Schulen und die Attraktivität des Lehrberufs erwartet (Herzog, 2018; Leutwyler & Herzog, 2010). Diesbezüglich wird insbesondere davon ausgegangen, dass die Professionalität der Lehrperson gestärkt wird, wenn sie durch Funktionsdifferenzierungen die gezielte Möglichkeit einer Vertiefung ihrer Expertise erhält. Im Vordergrund steht dabei nicht eine «Spezialisierung», da diese durchaus zu einer Deprofessionalisierung des Lehrberufs und einer Verringerung der Unterrichtsqualität führen könnte (Abächerli & Leutwyler, 2018; Herzog, 2018). Aus diesem Grund ist es konstitutiv für den Ansatz der Profilierung, dass die Merkmale des Lehrberufs und der Schule berücksichtigt werden. Gemäss Fuchs und Herzog (2022, S. 41) verfügt die «profilierter» Lehrperson «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». In ihren Darlegungen zur Konzeption eines fakultativen Masterstudiengangs für Primarlehrpersonen führte die Projektgruppe «QuaPri» die erforderliche Entwicklung des Arbeitsfelds «Schule» mit der Entwicklung neuer Qualifikationsformate zusammen, wobei sie ihre konzeptionellen Überlegungen auf einer «Differenzierungslandkarte für die Primarschule der Zukunft» (swissuniversities, 2021b, S. 57) abstützte.

3.2 Individualisierte Instrumente

Neben phasenübergreifenden Gesamtkonzeptionen stellen individualisierte Instrumente einen zweiten Ansatz der curricularen Steuerung dar. Im Projekt zur Weiterentwicklung der Qualifikation von Primarlehrpersonen wurde mit Blick auf die Kopplung von Ausbildung und Berufseinführung die Idee von *formativen Tests* entwickelt (swissuniversities, 2021b, S. 34). Deren Ergebnisse könnten am Ende der Bachelorausbildung eine individuelle Standortbestimmung ermöglichen, die Orientierung im Kompetenzaufbau in der Phase der Berufseinführung (Szenario 2a) bzw. im individuellen, berufsintegrierenden Studienabschluss (Szenario 2b) bietet (vgl. Tabelle 1).

Stärker im Kontext der Selbststeuerung der Studierenden zu verorten ist das Führen eines *Kompetenzportfolios* (vgl. Sieber-Suter, 2014). In einem individuellen Portfolio wird die Kompetenzorientierung in der Bildung in vielfältiger Weise mit Dokumentation und Reflexion kombiniert. Dieser Zugang ist auch für ein aktuelles Beispiel der Kompetenzabbildung für eine lebenslange Professionsentwicklung und reflexive Praxis

an der Pädagogischen Hochschule Bern leitend (Steiner & Gumpert, 2025). Ausgerichtet an einem schulstufenübergreifenden Orientierungsrahmen, den die Pädagogische Hochschule Bern als «Grundstein für eine kompetenzorientierte Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen» entwickelt hatte und der «die gesamte Berufsbiografie von der Ausbildung über den Berufseinstieg bis hin zur Berufszeit ins Blickfeld» nimmt (Pädagogische Hochschule Bern, 2012, S. 3), wurde mit «KOMET» ein eigens konzipiertes Kompetenzabbildungswerkzeug geschaffen. Mit diesem Instrument können die Studierenden ihre Vorerfahrungen, Lernprozesse, Lernprodukte und Leistungsnachweise mit den Kompetenzzielen abgleichen. Seine Entwicklung erfolgte in direktem Zusammenhang mit der Flexibilisierung und der Individualisierung der Studiengänge (Winkler, Conrad & Kolb, 2024). So sind die Lernwege bereits innerhalb der Ausbildung vielfältiger geworden, was sich auf eine Flexibilisierung der Studienstrukturen, der Lernorte und Wissensformen oder der Inhalte und methodischen Zugänge zurückführen lässt (Trempe, 2024). Dieser Ansatz der Individualisierung ist auch bezüglich des Berufseinstiegs vielversprechend, da dieser von grossen Unterschieden hinsichtlich des Zeitpunkts und der individuellen Erfahrungen geprägt ist. Die Bewährung dieses Ansatzes in der Berufseinführung steht allerdings auch in Bern noch aus.

4 Fazit und Ausblick

Die Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Schweiz hatte die Gelegenheit geschaffen, Aus- und Weiterbildung als Teil des vierfachen Leistungsauftrags unter dem «Dach» der Pädagogischen Hochschule zu vereinen und die Lehrerinnen- und Lehrerbildung als Kontinuum zu gestalten. Nach dem zwanzigjährigen Bestehen der Pädagogischen Hochschulen hat die organisatorische Zusammenführung jedoch – um es mit den Worten von Criblez (2015, S. 84) zu formulieren – «noch nicht wirklich dazu geführt ..., dass Aus- und Weiterbildung in eine Gesamtkonzeption unter einer Laufbahnperspektive eingemündet wären». Zwar hat sich in den Grundlagen vieler Pädagogischer Hochschulen die Absicht niedergeschlagen, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung als mehrphasigen Prozess zu verstehen, der durch einen übergreifenden Referenzrahmen geleitet werden soll (vgl. Abschnitt 3.1). Vielversprechend sind meines Erachtens insbesondere der Ansatz der iterativen Bildung sowie die Gesamtkonzeption von Studiengängen entlang von mit dem Schulfeld abgestimmten «Profilen», da sie die Perspektive der Laufbahn und der Professionalisierung als biografischen Entwicklungsprozess besonders betonen. Bei beiden Zugängen dürften jedoch Beständigkeit und Verbindlichkeit zentrale Gelingensbedingungen sein. Beide strukturellen Kriterien sind derzeit im Bereich der Berufseinführung und vor allem in der Weiterbildung nur bedingt gegeben (vgl. Abschnitt 2.1). So besteht zwar die Möglichkeit, über individualisierte Instrumente wie das Kompetenzportfolio und die damit verbundenen Schulungen die (angehenden) Lehrpersonen bei der kohärenten Gestaltung ihres individuellen Lern- und Entwicklungswegs und die Schulleitungen bei ihrer Aufgabe der Personalentwicklung zu unterstützen. Ohne strukturelle Anpassungen der heutigen

Lehrerinnen- und Lehrerbildung dürften sich die konzeptionellen Ansätze zur Gestaltung des Kontinuums von Aus- und Weiterbildung jedoch nur eingeschränkt wirksam umsetzen lassen.

Vor diesem Hintergrund ist in erster Linie die *Bildungspolitik* gefordert, die strukturellen Rahmenbedingungen für die Gestaltung des Kontinuums von Aus- und Weiterbildung zu schaffen. Wie es im Positionspapier der Kammer Pädagogische Hochschulen formuliert wurde, müssen «schweizweite strukturelle Mindeststandards ... , die über die heutigen Regelungen hinausgehen» (swissuniversities, 2021a, S. 2), das Ziel sein. Subsidiär liessen sich sprachregionale Vorgehensweisen konzipieren: Mit dem Vorbild des Projekts «Calliope» der Westschweizer Kantone (vgl. Abschnitt 2.3) könnten die Pädagogischen Hochschulen und die Kantone der Deutschschweiz übergreifende Mindeststandards einführen und gemeinsame Angebote prüfen. In Anbetracht der interkantonalen Mobilität der Studierenden wie auch der Lehrpersonen sind individuelle Lösungen einzelner Hochschulen im Gegensatz dazu eher zu vermeiden.

Innerhalb solcher erweiterten strukturellen Möglichkeitsräume sind die *Pädagogischen Hochschulen* aufgefordert, ihre Angebote zur Qualifikation von Lehrpersonen im Sinne des Kontinuums von Aus- und Weiterbildung weiterzuentwickeln. Gemäss dem Leitbild eines biografisch orientierten Professionsverständnisses gilt es die gemeinsame Verantwortung von Aus- und Weiterbildung für eine wirksame Begleitung von Lehrpersonen wahrzunehmen. Zudem ist in den vorhergehenden Ausführungen in vielfältiger Hinsicht die enge Verzahnung der Hochschulen mit dem *Schulfeld* offensichtlich geworden. Gerade wenn der Berufseinstieg – wie in den Projekten «QuaPri» (swissuniversities, 2021b) und «Calliope» (CIIP, 2024) vorgeschlagen – mit der Grundausbildung zusammengeführt wird und Spezialisierungen innerhalb der Studiengänge auf Differenzierungen im Berufsfeld abgestimmt werden, ist eine intensive Zusammenarbeit der Hochschulen mit der Bildungsverwaltung, den Schulleitungen und den Lehrpersonen unerlässlich.

Auch der *Lehrkräftemangel* lässt sich in einen Bezug zur Diskussion über das Kontinuum von Aus- und Weiterbildung stellen. So lässt sich gegenwärtig gerade in der Deutschschweiz beobachten, dass Szenarien, die im Bericht zur Weiterentwicklung der Qualifikation von Primarlehrpersonen beschrieben wurden (swissuniversities, 2021b), als Beitrag zur Deckung des Lehrkräftebedarfs eingeführt wurden. So sind an verschiedenen Pädagogischen Hochschulen der Schweiz «berufsbegleitende» Studienformate konzipiert worden, bei denen der Berufseinstieg ab dem zweiten oder dritten Studienjahr parallel zum Abschluss des Studiums von der Grundausbildung begleitet wird (vgl. z.B. Pädagogische Hochschule St.Gallen, 2025; Pädagogische Hochschule Thurgau, 2025). Erfolgt der Berufseinstieg bereits bei Studienbeginn, kann von einem «berufsbegleitenden» Studium gesprochen werden. Diese Variante wird von der Pädagogischen Hochschule Bern angeboten (vgl. Pädagogische Hochschule Bern, 2025). An dieser Institution hatten 2023 62 Prozent der Studierenden während des Studiums be-

reits eine Anstellung an einer Schule; knapp 20 Prozent der an einer Schule angestellten Primarstudierenden befanden sich im ersten Studienjahr (Pädagogische Hochschule Bern, 2023). Diese hohe Anzahl von Studierenden, die bereits zu einem frühen Zeitpunkt in ihrer Ausbildung in den Lehrberuf einsteigen, kann vielfältige Konsequenzen für die Gestaltung des Studiums haben, da die Grundausbildung von Lehrpersonen in der Schweiz (ursprünglich) nicht berufsbegleitend konzipiert worden war (vgl. Abschnitt 2.1).

Anders als mit dem Projekt «QuaPri» intendiert, führt die Umsetzung solcher Konzepte zudem nicht zu einer Erhöhung der Mindeststandards der Qualifikation von Lehrpersonen, sondern vielmehr zu einer *Verdichtung* im bestehenden strukturellen Rahmen. Dadurch besteht die Gefahr, dass die Qualität der Ausbildung, die Qualität der Arbeit in der studienunabhängigen Unterrichtstätigkeit und/oder die Gesundheit der Studierenden leiden. Des Weiteren ist aufseiten der Schulen vor Ort wie auch aufseiten der Hochschule im Studium von einer Intensivierung der Begleitung der Studierenden auszugehen. So erhöht sich das Risiko, dass die Studierenden ohne Begleitformate wie etwa Coaching oder Unterrichtsbesprechungen «ihre eigenen Unterrichtserfahrungen nicht strukturiert reflektieren und auf vermeintlich bewährte Handlungsmuster zurückgreifen» (Scheidig & Holmeier, 2022, S. 482). Auch Winter et al. (2025, S. 85, Hervorhebung im Original) gelangen zum gleichen Schluss und weisen auf die Gefahr der «Etablierung deprofessionalisierender Muster oder einer *kollektiven Deprofessionalisierung*» hin. Zudem verlören die Praktika ihren Stellenwert als Ort des verantwortungserleichterten Erprobens, wenn sie ausschliesslich in der angestammten Klasse der berufstätigen Studierenden stattfänden.

Die Pädagogischen Hochschulen wirken solchen Gefahren und Risiken mit angepassten Studienkonzepten entgegen. Ob es gelingen kann, damit den gestiegenen Anforderungen des Lehrberufs zu genügen und den Lehrkräftemangel nachhaltig zu mindern, bleibt evidenzbasiert zu beobachten. Dazu ist entsprechende Begleitforschung notwendig. Zumindest bietet sich die Möglichkeit, die veränderten Rahmenbedingungen als Chance zu sehen und die studienungebundene Unterrichtstätigkeit als Lerngelegenheit strukturiert in das Studium einzubinden. Hierzu sind adäquate hochschuldidaktische Antworten zu entwickeln und bewährte Formate der Berufseinführung in die Ausbildungsgestaltung zu integrieren. Damit wären die unmittelbaren Massnahmen zur Minderung des Lehrkräftemangels das kurzfristige und die gestiegenen Anforderungen an den Lehrberuf das mittel- und langfristige «Gebot der Stunde», die Lehrerinnen- und Lehrerbildung neu zu denken, wobei beide die Entschlossenheit der Gegenwart erfordern – dies, zumal eine anforderungsreiche Qualifikation gerade auch in Zeiten des Lehrkräftemangels ein wichtiges Zeichen für die Stärkung der Profession der Lehrpersonen und der Schulen darstellt.

Literatur

- Abächerli, A. & Leutwyler, B.** (2018). Kriterien zur Funktionsdifferenzierung in Schulen: Postulate und Kandidaten. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (1), 82–102.
- Bundesamt für Statistik.** (2022). *Bildungsperspektiven. Szenarien 2022–2031 für die Lehrkräfte der obligatorischen Schule*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- CIIP.** (2024). *Le projet Calliope vise à donner de meilleurs outils et de nouvelles perspectives de carrière au corps enseignant du primaire* [Medienmitteilung]. Neuchâtel: Conférence intercantonale de l’instruction publique et de la culture de la Suisse romande et du Tessin.
- Criblez, L.** (2015). Die Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern: vom Staatsmonopol zum handelbaren Gut? In K. Kraus (Hrsg.), *Bildung von Lehrerinnen und Lehrern: Herausforderungen in Schule, Hochschule und Gesellschaft* (S. 73–89). Opladen: Barbara Budrich.
- EDK.** (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK.** (2019). *Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen (Anerkennungsreglement Lehrdiplome, ARLD) vom 28. März 2019*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK.** (2024). *Berufseinführung. Primarstufe (Jahre 3-8)* (Stand Schuljahr 2023-24). Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Fabel-Lamla, M.** (2018). Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit?! Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 82–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fuchs, M. & Herzog, S.** (2022). Die «profilierter» Lehrperson: eine konzeptionelle Antwort auf berufs-immanente Widersprüche. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 44 (1), 35–47.
- Guidon, I., Hostettler Schärer, J., Baumgartner, A., Bernhard, D., Christe de Mello, A., Calastri, S., Roth, K. & Vogel, Y.** (2025). Strukturierte Berufseinführung als Scharnier zwischen Aus- und Weiterbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 43 (2), 172–187.
- Herzog, S.** (2009). Weiterbildung und Unterrichtsentwicklung. Zur Gestaltung einer komplexen Beziehung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (3), 385–394.
- 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: 10 Jahre PHBern* (S. 69–87). Bern: 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.
- Huber, C. & Wyss, M.** (2023). Das Desiderat der Harmonisierung der Ausbildung für die Primarstufe – Lehrdiplomkategorien und Ausbildungsstrukturen in der Ausbildung von Lehrpersonen für die Primarstufe (Schuljahre 1 bis 8). In P. Tremp (Hrsg.), *Nachdenken über Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Anregungen zur Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen in der deutschsprachigen Schweiz. Aus Anlass des 20-Jahre-Jubiläums der Pädagogischen Hochschule Luzern* (S. 69–77). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Keller-Schneider, M.** (2023). Berufseinstieg in der Schweiz: Herausforderungen und institutionelle Angebote. *Erziehung und Unterricht*, 173 (7–8), 596–604.
- Kraus, K.** (2017). Bildung im Modus der Iteration: Überlegungen zur professionellen Entwicklung von Lehrpersonen und zum Beitrag von Hochschulen und Schulfeld. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (2), 287–300.
- Leutwyler, B., Brovelli, D. & Brühwiler, C.** (2022). Forschung & Entwicklung: Alte Herausforderungen, neue Entwicklungen? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40 (3), 407–424.
- Leutwyler, B. & Ettlin, E.** (2008). Standards in der Weiterbildung – Perspektiven eines integralen Steuerungskonzeptes. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26 (1), 11–22.

- Leutwyler, B. & Herzog, S.** (2010). Entwicklungsmöglichkeiten für Lehrpersonen: Befunde, Positionen und Desiderata. In S. Herzog & B. Leutwyler (Hrsg.), *Entwicklungslandkarte für Lehrpersonen. Notwendigkeit, Konzept und Implikationen eines biografisch orientierten Personalentwicklungsinstruments* (S. 7–29). Bern: Haupt.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D.** (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Müller, F. H., Eichenberger, A., Lüders, M. & Mayr, J.** (Hrsg.). (2010). *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann.
- Oelkers, J. & Oser, F.** (2000). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Pädagogische Hochschule Bern.** (2012). *Orientierungsrahmen*. Bern: Pädagogische Hochschule Bern.
- Pädagogische Hochschule Bern.** (2023). *Studiums begleitendes Arbeiten an Schulen. Befragung der Studierenden der PHBern 2023*. Bern: Pädagogische Hochschule Bern, Zentrum für Bildungsevaluation.
- Pädagogische Hochschule Bern.** (2025). *Studienbegleitender Berufseinstieg Primarstufe* [Website]. Bern: Pädagogische Hochschule Bern. <https://www.phbern.ch/studium/primarstufe/studienangebot/studienbegleitender-berufseinstieg>
- Pädagogische Hochschule St.Gallen.** (2025). *Bachelorstudium Kindergarten- und Primarstufe* [Website]. St.Gallen: Pädagogische Hochschule St.Gallen. <https://www.phsg.ch/de/studium/kindergarten-und-primarstufe/bachelorstudium>
- Pädagogische Hochschule Thurgau.** (2025). *Primarstufe für Quereinsteigende* [Website]. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau. <https://phtg.ch/studium/primarstufe/quereinstieg>
- Radtke, F.-O.** (2000). Professionalisierung der Lehrerbildung durch Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung. *Sowi-Onlinejournal*, 0 (0), 1–8.
- Sandmeier, A. & Herzog, S.** (2024). Maßnahmen gegen den Lehrkräftemangel in der Schweiz. Eine empirische Perspektive. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24 (1), 28–38.
- Scheidig, F.** (2017) Zur Differenzlogik der Praxisbezüge in der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (2), 331–342.
- Scheidig, F. & Holmeier, M.** (2022). Unterrichten neben dem Studium – Implikationen für das Studium und Einfluss auf das Verlangen nach hochschulischen Praxisbezügen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12 (3), 479–496.
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.** (2018). *Schweizer Bildungsbericht 2018*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Sieber-Suter, B.** (Hrsg.). (2014). *Kompetenzmanagement – Erfahrungen und Perspektiven zur beruflichen Entwicklung von Lehrenden in Schule und Weiterbildung*. Bern: hep.
- Steiner, D. & Gumpert, A.** (2025). *KOMET – Kompetenzabbildung für eine lebenslange Professionsentwicklung und reflexive Praxis von Lehrpersonen* [Case]. Vortrag an der Bürgenstock-Konferenz der Schweizer Hochschulen, 24. Januar, Luzern, Schweiz.
- swissuniversities.** (2021a). *Weiterentwicklung der Qualifikation von Primarlehrpersonen: Position der Kammer Pädagogische Hochschulen*. Bern: swissuniversities.
- swissuniversities.** (2021b). *Weiterentwicklung der Qualifikation von Primarlehrpersonen. Schlussbericht*. Bern: swissuniversities.
- Terhart, E.** (1990). Sozialwissenschaftliche Theorie- und Forschungsansätze zum Beruf des Lehrers: 1970–1990. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 10 (3), 235–254.
- Terhart, E.** (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft, S. 202–224). Weinheim: Beltz.
- Tremp, P.** (2024). Flexibilisierung des Hochschulstudiums – eine Leitidee in vielfältiger Ausprägung. Einleitung in das Themenheft. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 42 (2), 91–104.
- Vögeli-Mantovani, U.** (2011). *Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern der Volksschule – Organisation, Umsetzung und Analyse ihrer Wirksamkeit*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

- Weil, M.** (2024). Weiterbildung als «Flexibilisierungsoption» für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 42 (2), 147–164.
- Wildt, J.** (2009). Hochschuldidaktik als Hochschullehrerbildung? Hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung zur Förderung der Professionalisierung in der Lehre. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (1), 26–36.
- Winkler, A., Conrad, S.-J. & Kolb, A.** (2024). Individualisierung und Flexibilisierung in der Lehrpersonenbildung? Herausforderungen der Studiengangsentwicklung am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Bern. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 42 (2), 105–118.
- Winter, I., Nonte, S. & Reintjes, C.** (2025). Schultätigkeit von Lehramtsstudierenden in Zeiten von Lehrkräftemangel und ihr Einfluss auf den Professionalisierungsprozess. In R. Porsch, C. Reintjes & G. Bellenberg (Hrsg.), *Heterogen qualifizierte Lehrpersonen an Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 67–89). Münster: Waxmann.

Autor

Silvio Herzog, Prof. Dr., Mutaufbruch GmbH, silvio.herzog@mutaufbruch.ch