

Tremp, Peter; Weil, Markus

## **Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner: Ansprüche und Kontexte.– Einleitung ins Themenheft**

*Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 33 (2015) 3, S. 309-318*



Quellenangabe/ Reference:

Tremp, Peter; Weil, Markus: Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner: Ansprüche und Kontexte.–  
Einleitung ins Themenheft - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 33 (2015) 3, S. 309-318 -  
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-139044 - DOI: 10.25656/01:13904

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-139044>

<https://doi.org/10.25656/01:13904>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner: Ansprüche und Kontexte – Einleitung ins Themenheft

Peter Tremp und Markus Weil

**Zusammenfassung** Mit der Etablierung von pädagogischen Hochschulen in der Schweiz erhalten Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner einen vielfältigen Leistungsauftrag im Kontext der Tertiärbildung. Der Begriff «Lehrerbildnerin» bzw. «Lehrerbildner» spiegelt – ähnlich dem universitären «Lehrstuhl» – die lehrorientierte Tradition wider, bleibt aber unvollständig und in seinem Bezug zur Hochschulumwelt ungeklärt. Aufgaben und Funktionen von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern lassen sich unter vielfältigen Perspektiven diskutieren und mit Vergleichen erörtern: zu Hochschullehrenden und Hochschuldidaktik oder zur (höheren) Berufsbildung und Berufspraxis.

**Schlagwörter** Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner – Hochschule – Bildungsinstitution

### On the Positioning of Teacher Educators: Contexts and Demands - Introduction to the Issue

**Abstract** Since the foundation of universities of teacher education in Switzerland, the range of tasks assigned to teacher educators has become multifaceted and manifold in this context of tertiary education. Although the term «teacher educator» reflects the teaching-oriented tradition of this profession, it remains incomplete and its relations to academia are still fuzzy. The responsibilities and functions of teacher educators can be considered from a variety of perspectives, e.g. by drawing comparisons with university teachers and higher education pedagogy or with (higher) vocational education and the professional field.

**Keywords** teacher educator – higher education – institutional contexts of education

## 1 Einleitung

Im Bericht «Supporting Teacher Educators» unterstreicht die Europäische Kommission die grosse Bedeutung der Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner: «Teacher educators are crucial players for maintaining – and improving – the high quality of the teaching workforce. They can have a significant impact upon the quality of teaching and learning in our schools» (European Commission, 2013, S. 4). Der Bericht geht von einer weit gefassten Definition der Bezeichnung «Lehrerbildnerin/Lehrerbildner» aus: «It is logical to argue that teacher educators are all those who play a role in teacher education. ... Teacher Educators are all those who actively facilitate the (formal) learning of student teachers and teachers» (ebd., S. 7–8). Konsequenz einer solch weit gefassten

Umschreibung ist, dass sich Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner untereinander in vielerlei Hinsicht unterscheiden: zuallererst in ihrem Tätigkeitsfeld (hierzu gehören beispielsweise auch Tätigkeiten in Weiterbildung, Mentoring oder Forschung), aber auch in ihrer formalen Qualifizierung, ihrem Kompetenzprofil, ihrer beruflichen Erfahrung oder dem Salär. Die Positionierung von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern erfolgt bezogen auf divergierende Kontexte und hat sich unterschiedlich ausdifferenziert. Einen wichtigen strukturellen Kontext bildet in der Schweiz die Etablierung der pädagogischen Hochschulen mit ausgewiesenen Leistungsaufträgen. Im Folgenden beziehen wir uns hauptsächlich auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung für den Unterricht an Volksschulen; für das Bezugsfeld Gymnasien, Berufsfachschulen, höhere Fachschulen und Hochschulen lassen sich jeweils andere Kontextualisierungen vornehmen.

## 2 Traditionelle Ansprüche: Verortung im Kontext Ausbildung und Lehre

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat sich parallel zur Volksschule etabliert – mit vielfältigen und oftmals sehr engen Verknüpfungen zu dieser. Die Aufgaben bezogen sich primär auf die Ausbildung von Lehrpersonen. In ihren Anfängen war Lehrerinnen- und Lehrerbildung vor allem «das Medium, um die Struktur der Volksbildung und den Beruf ihrer Lehrer zugleich zu konstruieren» (Tenorth, 2015, S. 8). Neben Fragen des Verhältnisses von Volksschule und Lehrerinnen- und Lehrerbildung und damit auch der angemessenen Positionierung der Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie ihrer spezifischen Didaktik wurden auch immer wieder Fragen nach den notwendigen Voraussetzungen sowie Qualifizierungen für Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner gestellt – und nach den erforderlichen Qualifizierungsangeboten. Solche Fragen werden bezüglich der Situation in der Schweiz beispielsweise im Bericht «Lehrerbildung von morgen» aufgenommen (Müller, Gehrig, Jenzer, Kaiser & Strittmatter, 1975). Was die gewünschte Qualifizierung der Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner betrifft, werden in diesem Bericht auch die Universitäten in die Pflicht genommen: Diese hätten pädagogische Lehrstühle zu schaffen oder auszubauen und damit Qualifizierungsangebote zu schaffen, wobei folgende Ausrichtungen im Vordergrund stünden (Müller et al., 1975, S. 310):

- 1) ein Lehrstuhl für Systematische und Historische Pädagogik, einschliesslich der Schultheorie;
- 2) ein Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie;
- 3) ein Lehrstuhl für allgemeine Didaktik und Curriculumtheorie.

Diese Passagen im sogenannten LEMO-Bericht sind von Hans Aebli verfasst, der in dieser Zeit an der Universität Bern einen neu geschaffenen Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Pädagogik übernehmen kann. Im Rahmen der Ausbildung von «Lehrern und Sachverständigen der Erziehungs- und Bildungswissenschaften» (LSEB) werden hier sodann fünf Studiengänge geplant für 1) Lehrer der Pädagogik und der Psychologie, 2) Lehrer der Psychologie und der Pädagogik, 3) Lehrer der Allgemeinen Didaktik, 4) Fachdidaktiker und 5) Bildungssachverständige, wobei lediglich die drei

Erstgenannten tatsächlich erfolgreich realisiert werden konnten (vgl. Baer & Fuchs, 2006; dazu auch Criblez, 2006, S. 103–105). Eingangsvoraussetzung war eine mindestens zweijährige Unterrichtstätigkeit und damit eine Fundierung im Lehrberuf. Das Studium wurde mit einem Staatsexamen abgeschlossen, «das von den Universitätsprofessoren im Namen des Kantons Bern, nicht von der Universität Bern, abgenommen wurde» (Baer & Fuchs, 2006, S. 86). Zwar sind einige Überlegungen Aebli's auch heute durchaus noch anregend, doch zeigt sich mit der Etablierung von pädagogischen Hochschulen eine deutlich veränderte Ausgangslage: Die Verpflichtung, sich um die Qualifizierung von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern zu kümmern, muss heute in erster Linie den pädagogischen Hochschulen übertragen werden. Erst wenn sie sich in angemessener Art um ihren akademischen Nachwuchs kümmern und kümmern dürfen, entsprechen sie auch der Hochschullogik der Reproduktion der eigenen Expertise (Forneck, 2013).

Eine besondere Bedeutung haben – insbesondere für die Übergangszeit zu pädagogischen Hochschulen – die in den späten 1990er-Jahren angebotenen Qualifizierungskurse und -studiengänge erlangt. Hierbei ging es um eine Passung von institutionellen und abschlussbezogenen Zuordnungen, die typischerweise bei strukturellen Veränderungen im Bildungssystem auftreten können: Ergänzend zu einem informellen und non-formalen beruflichen Kompetenzerwerb werden damit auch formale Qualifizierungsansprüche formuliert, wobei sich diese beispielsweise dahin gehend unterscheiden lassen, inwiefern Lehr- und Forschungskompetenzen weiterentwickelt werden wollen. So richtete beispielsweise die Universität Bern ab 1997 den Nachdiplom-Studiengang «Master of Advanced Studies in Fachdidaktik» ein und reagierte auf die «latente Legitimationsunsicherheit» von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern, welche in der Schweiz keine grundständigen Studiengänge vorfanden und sich deshalb gegenüber ihren Kolleginnen und Kollegen der Erziehungswissenschaft oder Kolleginnen und Kollegen der Psychologie im Nachteil befanden (Badertscher & Steinhöfel, 2009, S. 85). Die fachdidaktische Qualifizierung wurde später von den pädagogischen Hochschulen selbst übernommen und soll im Rahmen des neuen Hochschulkoordinations- und -förderungsgesetzes bzw. des zurzeit laufenden Projekts «Förderung der wissenschaftlichen Fachdidaktik» neuen Schwung erhalten. Mit den fachdidaktischen Studien- und Lehrgängen werden zudem auch Wege eingerichtet, welche Berufspraktikerinnen und Berufspraktiker zu Tätigkeiten in der pädagogischen Hochschule führen können. Neben solchen Studiengängen haben sich weitere Angebote für Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner etabliert, so etwa allgemeine hochschuldidaktische Angebote oder spezifische Formate wie beispielsweise der Zertifikatskurs «Coaching und Mentoring» (vgl. Staub & Niggli, 2009).

Gerade solche Angebote im Bereich des Coachings reagieren auch auf unterschiedliche Aufgaben und Funktionen im Rahmen der Ausbildung künftiger Lehrerinnen und Lehrer. Denn tatsächlich unterstützen und begleiten Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner künftige Lehrpersonen in vielfältiger Weise bei ihrer beruflichen Kompetenz-

entwicklung. «Lehrtätigkeit» von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern umfasst also eine breite Palette an Realisierungsformen, die zudem nicht auf den Studienort «Hochschule» beschränkt sind. Dies verdeutlicht ein Modell, welches Formen der Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen in den Fokus nimmt und dabei handlungsorientiertes Erfahrungswissen, das meist informell erworben wird, mit formal erworbenem Theoriewissen verbindet (zum Theorie-Praxis-Verhältnis vgl. in diesem Heft Forneck, 2015). Gleichzeitig werden damit einige Konsequenzen für die Rollen von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern diskutierbar (vgl. in diesem Heft Dengerink, Lunenberg & Korthagen, 2015). Für Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner gilt es, in der Lehre Bezüge sowohl zum formalen Setting der Bildungsinstitution als auch zur qualifizierenden Funktion der beruflichen Praxis für (angehende) Lehrpersonen herzustellen. Im Modell beruflicher Bildung (vgl. Abbildung 1) werden formales und informelles Lernen sowie Theoriewissen und Erfahrungswissen in ein konstruktives Verhältnis gesetzt.

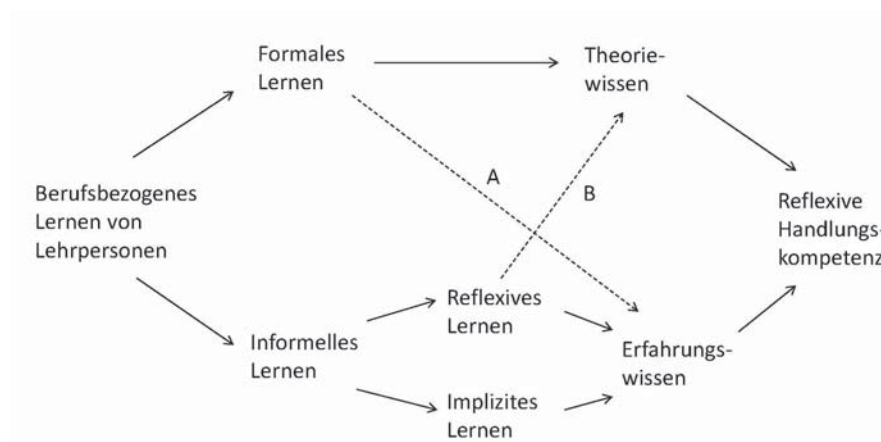


Abbildung 1: Informelles und formales Lernen in Bezug zur Handlungskompetenz von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern (in Anlehnung an Dehnbostel, 2002, S. 47; Heise, 2009, S. 20; Weil, 2015).

Sowohl das formale Lernen (z.B. als Lehrende an Hochschulen) als auch die Begleitung von informellem Lernen und die Gestaltung von entsprechenden Lernumgebungen für Lehrpersonen (z.B. als Praxislehrpersonen) stellen wichtige Funktionen von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern dar. In formalen, organisierten Lehr-Lern-Settings sind sie als Lehrende aktiv; hier werden Lernen und Lehren in einem Wechselverhältnis zueinander positioniert. Informelles Lernen kommt demgegenüber ohne formale Instruktion und Strukturierung aus. Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner sind in diesem Kontext an der Schaffung von Lernumgebungen sowie in der reflexiven Begleitung des Lernens tätig. Dies drückt sich auch in den typischen Formen der jeweiligen Settings aus: Auf der einen Seite stehen mit Vorlesungen und Seminaren an Hochschulen und

also in der disziplinär strukturierten Wissenschaftswelt geprägte Lehr-Lern-Formen, auf der anderen Seite stehen mit Praktika typische auf das berufspraktische Erfahrungswissen ausgerichtete Elemente, welche Einblicke in eine Berufswirklichkeit auf Zeit (vgl. Weil & Tresp, 2010) ermöglichen sollen. Übungen, Werkstätten, Reflexionsseminare etc. versuchen ergänzend, einen Bezug zwischen informellem und formalem Lernen herzustellen.

Die Pfeile A und B im Abbildung 1 bezeichnen mögliche Verbindungen und Überschneidungen der definierten Lernformen. So ist es möglich, dass (A) Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner die Umsetzung von formalem Lernen in Erfahrungswissen anleiten und begleiten und (B) informelle Lernprozesse in Theoriebildung überführt werden. Hier seien als Beispiele Reflexionsseminare, Mentorate, Fallbesprechungen, begleitete Unterrichtsplanung oder Lehrpersonen-Coaching genannt (vgl. in diesem Heft Lazarides & Mohr, 2015). Bei der Gestaltung der benannten Pfeile gilt es Formen zu finden, mit denen informelle und formale Lehr-Lern-Prozesse in einen konstruktiven Bezug gesetzt werden können und so letztlich zur Handlungskompetenz von Lehrpersonen beitragen (vgl. auch Eugster & Weil, 2012, S. 184 f.; Molzberger, 2007, S. 81 f.).

Der Bedeutung der Lehraufgabe an pädagogischen Hochschulen entspricht auch die in den Anerkennungsreglementen der EDK (1999a, 1999b) geforderte hochschuldidaktische Qualifizierung der Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner. Allerdings bleiben Fragen nach angemessenen Anforderungen und Ansprüchen an hochschuldidaktische Kompetenzen ebenso weitgehend ungeklärt wie Fragen nach einer «Didaktik der Lehrerinnen- und Lehrerbildung». Gerade der oftmals bemühte «didaktische Doppeldecker» (vgl. auch *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3/2014, Heftthema «Doppeldecker Kompetenzförderung») ist unzureichend, weil er – trotz einiger sehr plausibler Begründungen – stets gefährdet bleibt, sehr nahe am Volksschulgeschehen zu bleiben und gewissermassen eine Abkürzung nehmen zu wollen, Fragen also «unterkomplex» und zu praxisnah zu behandeln. Dieses Setting riskiert, mit einer Musterlektion verwechselt zu werden oder sogar eine solche zu werden. Umgekehrt müssen sich stark forschungsorientierte oder theoriegeleitete Lehrveranstaltung oder Weiterbildungen in ihrem Verhältnis zum berufspraktischen Handwerk relationieren (Tresp, 2015) und also die Komplexität des Lehrberufs berücksichtigen.

### **3 Erweiterung und Bündelung: Aufgabendifferenzierung im Kontext Hochschule**

Die Aufgaben von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern sind institutionell verortet. Entwicklungen dieser Institutionen verändern demnach auch den Kontext dieser Aufgabenfelder. Mit der Etablierung von pädagogischen Hochschulen wurde in der Schweiz die «Hochschule» zum zentralen Kontext für Lehrerbildnerinnen und Leh-

rerbildner. Damit sind verschiedene Aufgaben im Zusammenhang mit der tertiären Ausbildung von Lehrpersonen unter demselben institutionellen Dach versammelt. Entsprechend differenzieren sich auch die Aufgaben der dort tätigen Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist in einem engeren Sinne in ein Hochschulsystem eingebunden, von dem nicht nur die Aus- und Weiterbildung von Berufsleuten erwartet wird, sondern das sich auch als organisatorischer Kern einer Wissenschafts- und Expertenkultur und als Ort intellektueller Freiheit und Reflexion versteht (Wissenschaftsrat, 2010, S. 17–18). Dabei spielen Lehre (als Aus- und Weiterbildung) und Forschung sowie damit verbundene Dienstleistungen eine zentrale Rolle. Hochschulen lassen sich dann gerade dadurch beschreiben, dass sich hier Funktionen und Leistungen in spezifischer Art und Weise kombinieren. Zentraler Kern ist dabei die Verknüpfung von Forschung und Lehre. Die Bündelung der Aufgaben, die beabsichtigte «Forschungsorientierung» und die notwendige «innere Tertiarisierung» (Forneck, 2009) werden zu den bestimmenden Herausforderungen.

Damit stellt sich die Frage nach dem Portfolio einer Lehrerbildnerin bzw. eines Lehrerbildners (vgl. dazu in diesem Heft Mayr et al., 2015). Wenn an Hochschulen verschiedene Aufgaben und Funktionen miteinander verbunden sind, ist damit nicht notwendigerweise das Aufgabenfeld der einzelnen Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner bereits beschrieben (vgl. in diesem Heft Stäuble, 2015). Zu klären wäre also, wie die verschiedenen Aufgaben einer Hochschule sinnvollerweise auf einzelne Personen oder Personengruppen verteilt werden können. Wie kann wissenschaftliche Tätigkeit an einer Hochschule realisiert werden und Expertise in einem oder mehreren Leistungsbereichen entwickelt werden? Und welche Bedeutung haben dabei rahmende Bedingungen wie beispielsweise das geringe Forschungsvolumen an pädagogischen Hochschulen?

Forschungsorientierung gehört zu den grundlegenden Ansprüchen von Hochschulen und akademischer Tätigkeit – auch an pädagogischen Hochschulen. Die Verknüpfung von Forschung und Lehre ist zu einer – wenn auch nicht präzise definierten – Leitformel geworden und kann aus unterschiedlichen Perspektiven diskutiert werden. Zwei dieser Perspektiven sollen hier kurz dargestellt werden:

- *Perspektive Studierende/Studium bzw. Lehrpersonen/Weiterbildung:* Hochschulen sind Einrichtungen der wissenschaftsgestützten bzw. wissenschaftsorientierten Lehre. Damit sind verschiedene Erwartungen verbunden, die in professionsorientierten Studiengängen und Weiterbildungsangeboten eng mit Berufskonzepten verknüpft sind. Zu diesen Erwartungen und Ansprüchen gehören beispielsweise der Erwerb eines forschungs- bzw. wissenschaftsbasierten Wissens und der Aufbau einer forschenden Haltung.
- *Perspektive Dozierende:* Eine zentrale Erwartung aus der Verknüpfung von Forschung und Lehre besteht darin, dass die Aktualisierung der Lehrthemen vorstrukturiert werde, wenn sich Dozierende mit eigener Forschungstätigkeit an der disziplinären Wissensgenerierung bzw. an der Scientific Community beteiligen.

Die Verknüpfung von Forschung und Lehre wird traditionellerweise auf personaler Ebene verfolgt: Wer lehrt, forscht, wer forscht, lehrt. Allerdings lässt sich feststellen, dass sich die oben genannten Ansprüche auch in anderer Form realisieren lassen: Ein forschungsorientiertes Studium ist zuallererst eine curricular-didaktische Herausforderung, die Beteiligung von Dozierenden an Forschungsprojekten weder ausreichende noch notwendige Voraussetzung. Gerade pädagogische Hochschulen mit einem sehr geringen Forschungsanteil müssen Verknüpfungen von Forschung und Lehre finden, welche den oben genannten Perspektiven mit ihren Anliegen und Ansprüchen ebenso Rechnung tragen wie dem eigenen institutionellen Kontext. Selbstverständlich sind angemessene Anstellungsbedingungen für Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner notwendige Voraussetzung dafür.

Insgesamt zeigt sich, dass die institutionelle Rahmung der Tätigkeit von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern von einiger Bedeutung ist (eine veränderte institutionelle Rahmung aber nicht unbedingt mit Veränderung in der beruflichen Orientierung einhergehen muss; vgl. in diesem Heft Böttcher & Blasberg, 2015), denn damit ist auch die Vielfalt der Tätigkeitsfelder vorstrukturiert. Eine Vielfalt der Aufgaben, so hält der eingangs erwähnte Bericht der Europäischen Kommission fest, erfordere eine gemeinsame Verständigung, um die bedeutsame «Aufgabe Lehrerinnen- und Lehrerbildung» zu rahmen. Nur so lasse sich berufliche Identität herstellen als eine Voraussetzung für ein hohes Qualitätsbewusstsein.

#### **4 Spannungsfeld Hochschulbezug – Schulfeldbezug**

Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner – dies macht der Begriff bereits deutlich – beziehen sich auf die Berufsgruppe der Lehrpersonen. Entsprechend ist die Tätigkeit der Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner stets auch mit Fragen des schulischen Unterrichts, der Schulentwicklung generell und der gesellschaftlichen Funktion von Schule verbunden. Die Diskussion um die Verbindung von Lehrerinnen- und Lehrerbildung und Profession wird sowohl in der Ausrichtung der Forschung als auch in der curricularen Ausrichtung der Studiengänge geführt, sie zeigt sich aber auch in den Anforderungen an Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner. Diese sollen dann beispielsweise als Broker (Markowitsch, 2001, S. 107–108) fungieren und also – in den Begrifflichkeiten von Murray und Male (vgl. Swennen & Snoek, 2012, S. 23) – sowohl als «first order practitioner» als auch «second order practitioner» gelten können. Während also Praktikerinnen und Praktiker erster Ordnung Schülerinnen und Schüler unterrichten, sind Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner Praktizierende zweiter Ordnung: Sie lehren das Unterrichten, das sie aber aus der eigenen Praxis gut kennen. Gesichert werden soll damit eine Rückbindung bzw. eine geschickte Relationierung zur beruflichen Praxis erster Ordnung.



Diese Verbindung zum «Schulfeld» wird auch in den Anerkennungsreglementen der EDK (1999a, 1999b) bzw. in den darin aufgeführten notwendigen Voraussetzungen für Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner betont. Diese sollten «in der Regel über ein Lehrdiplom und Unterrichtserfahrung» verfügen (EDK, 1999a, Artikel 6, S. 7; vgl. CRUS, KFH & COHEP, 2009, S. 4). Die gewünschte «eigene Unterrichtserfahrung» auf der Zielstufe der Ausbildung ist in ihrer Betonung auffällig, kennt aber Entsprechungen in anderen Ländern wie auch zu Regelungen von berufsorientierten Studienangeboten an Fachhochschulen. Allerdings bleibt dieser beabsichtigte «Schulfeldbezug» verschwommen: Als Kombination aus Ansprüchen an inhaltliche Orientierungen der Hochschule insgesamt und (vermeintlichen?) Zeichen gesteigerter Glaubwürdigkeit gegenüber der Schulpraxis (und Bildungsverwaltung). Dabei zeigen sich stufenspezifische Unterschiede: Für die Dozierenden der Studiengänge Sekundarstufe I (und ähnlich für die Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner für die Gymnasialstufe) beispielsweise wird dieses Lehrdiplom nicht mehr gefordert, lediglich für die Dozierenden der Fachdidaktik ohne Promotion in Fachdidaktik (EDK, 1999b, Artikel 7, S. 7). Zudem wäre darauf hinzuweisen, dass eigene Unterrichtserfahrung – darauf machen Studien zur beruflichen Entwicklung von Lehrpersonen aufmerksam – nicht gleichzusetzen ist mit einem Expertise-Status. Der berufspraktische Expertise-Status wird ja vielmehr durch die Personen eingebracht, welche die Studierenden in ihren Praktika begleiten, also insbesondere durch die Praxislehrpersonen.

Wenngleich die geforderte «Unterrichtserfahrung» als problematische Konkretisierung des Anspruchs an eine beabsichtigte Verbindung einer Hochschule für Lehrerinnen- und Lehrerbildung zur Lehrprofession und Unterrichts- bzw. Schulentwicklung gesehen wird, so stellt sich dennoch die Frage, wie diese Professionsorientierung erreicht wird, zumal die pädagogischen Hochschulen ihren eigenen Nachwuchs nicht selbst ausbilden können. Konkret etwa stellt sich die Frage nach den Einstiegshilfen für neue Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner: Wie gelingt es diesen, eine berufliche Identität als Lehrerbildnerin und Lehrerbildner zu entwickeln, nachdem sie sich hauptsächlich in einer disziplinären Struktur für diese Tätigkeit qualifiziert haben? Und auch: Wie gelingt es Lehrerinnen und Lehrern, sich zu Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern weiterzuentwickeln und ein entsprechendes wissenschaftliches Selbstverständnis aufzubauen (vgl. in diesem Heft Steinmann, 2015)?

## 5 Fazit

Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner, verstanden als Fachpersonen, welche den beruflichen Einstieg und die berufliche Weiterentwicklung von Lehrpersonen unterstützen, bilden insgesamt eine heterogene Gruppe, die sich in ihren Tätigkeiten ebenso unterscheiden wie in ihren dafür notwendigen Qualifikationen. Nur eine breite Definition des Begriffs der Lehrerbildnerin bzw. des Lehrerbildners kann die Vielfalt der Aufgaben umschliessen. Allerdings muss umgekehrt die Bedeutung der eigenen Tätigkeit für diese beabsichtigte Unterstützung von Lehrpersonen expliziert und die eigene Tätigkeit

in ihrer wissenschaftlichen Fundierung begründet werden können. Damit ist nicht gemeint, dass alle Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner in Forschungstätigkeiten eingebunden sein müssen. Sie müssen vielmehr das Spannungsfeld in der Ausrichtung auf Lehre, Forschung und Beruf klug bespielen können – und dafür ist zumindest eine «Rufweite» zu Forschung und Wissenschaft unabdingbar. Dabei gilt es auch, den Begriff «Lehrerbildnerin» bzw. «Lehrerbildner» zu kontextualisieren und die Bezüge zu Hochschulen, zum eigenen Tätigkeitsfeld und zur jeweiligen Zielgruppe der Lehrerinnen- und Lehrerbildung herzustellen. Die Didaktik der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bleibt hierbei ein Desiderat. Es gilt sie zu entwickeln und zu erforschen – auch als konsequente Umsetzung der inneren Tertiarisierung bei gleichzeitiger Pflege eines Erfahrungswissens im Kontext von Schule und Beruf. Forschung, Lehre und Lehrprofession sind hier die zentralen Referenzpunkte, die Hochschule spielt als Ort von Lehre und Forschung eine bedeutsame Rolle, muss aber gleichzeitig den «Studienort Volkshochschule» und die dort tätigen Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner mitbedenken.

## Literatur

- Badertscher, H. & Steinhöfel, R.** (2009). Master of Advanced Studies in Fachdidaktik der Universität Bern. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 27 (1), 84–92.
- Baer, M. & Fuchs, M.** (2006). Grundsätze der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bei Hans Aebli. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistler, K. Reusser & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage: Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung* (S. 86–96). Bern: hep.
- Böttcher, W. & Blasberg, S.** (2015). Wie professionell und reformfähig ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an deutschen Hochschulen? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (3), 356–365.
- Criblez, L.** (2006). Hans Aebli's Beitrag zur Lehrerbildungsreform. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistler, K. Reusser & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage: Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung* (S. 97–107). Bern: hep.
- CRUS, KFH & COHEP.** (2009). *Die drei Hochschultypen im schweizerischen Hochschulsystem*. Online verfügbar unter: [www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/DE/UH/NQR/Typologie-d.pdf](http://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/DE/UH/NQR/Typologie-d.pdf) (17.12.2015).
- Dehnboitel, P.** (2002). Modelle arbeitsbezogenen Lernens und Ansätze zur Integration formellen und informellen Lernens. In M. Rohs (Hrsg.), *Arbeitsprozessintegriertes Lernen. Neue Ansätze für die berufliche Bildung* (S. 37–57). Münster: Waxmann.
- Dengerink, J., Lunenberg, M. & Korthagen, F.** (2015). The Professional Teacher Educator: Six Roles. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (3), 334–344.
- EDK.** (1999a). *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe vom 10. Juni 1999*. Bern: EDK.
- EDK.** (1999b). *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Sekundarstufe I vom 26. August 1999*. Bern: EDK.
- Eugster, B. & Weil, M.** (2015). Grenzfall Weiterbildung: Forschungsorientierung in der Entstrukturierung. In P. Tremp (Hrsg.), *Forschungsorientierung und Berufsbezug im Studium. Hochschulen als Orte der Wissensgenerierung und der Vorstrukturierung von Berufstätigkeit* (S. 63–82). Bielefeld: Bertelsmann.
- European Commission.** (2013). *Supporting Teacher Educators for better learning outcomes*. Online verfügbar unter: [ec.europa.eu/education/policy/school/doc/support-teacher-educators\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf) (17.12.2015).
- Forneck, H.J.** (2009). Von der äusseren zur inneren Tertiarisierung – Entwicklungslinien der Professionalisierung. In H.J. Forneck, A. Düggele, C. Künzli David, H. Linneweber-Lammerskitten, H. Messner & P. Metz (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Orientierungsrahmen für die Pädagogische Hochschule FHNW* (S. 207–221). Bern: hep.

- Forneck, H.J.** (2013). Nachwuchsförderung in transitorischen Hochschulsystemen. In C. Böckelmann, C. Erne, A. Kölliker & M. Zölch (Hrsg.), *Der Mittelbau an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz. Eine Situationsanalyse* (S. 137–146). München: Rainer Hampp.
- Forneck, H.J.** (2015). Doppelter Bezug von pädagogischer Theorie und Praxis als zentrales Professionalisierungsziel. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (3), 345–355.
- Heise, M.** (2009). *Informelles Lernen von Lehrkräften: ein Angebots-Nutzungs-Ansatz*. Münster: Waxmann.
- Lazarides, R. & Mohr, S.** (2015). Lehramtsstudierende im Orientierungspraktikum: Wie wird die universitäre Praktikumsbetreuung wahrgenommen? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (3), 380–392.
- Markowitsch, J.** (2001). *Praktisches akademisches Wissen: Werte und Bedingungen praxisbezogener Hochschulbildung*. Wien: WUV-Universitäts-Verlag.
- Mayr, J., Gutzwiller-Helfenfinger, E., Krammer, G. & Nieskens, B.** (2015). Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner: Was tun sie gern – und was nicht? Eine Studie zur Interessenstruktur von Personen, die an der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mitwirken. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (3), 319–333.
- Molzberger, G.** (2007). *Rahmungen informellen Lernens. Zur Erschließung neuer Lern- und Weiterbildungsperspektiven*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, F., Gehrig, H., Jenzer, C., Kaiser, L. & Strittmatter, A.** (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Hitzkirch: Comenius.
- Staub, F. & Niggli, A.** (2009). Zertifikatskurs der Universität Freiburg: Coaching und Mentoring in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 27 (1), 93–103.
- Stäuble, E.** (2015). Fachlichkeit in drei Ausprägungen – Ein Diskussionsbeitrag zu Rahmenbedingungen und Herausforderungen der akademischen Personalentwicklung an pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (3), 393–401.
- Steinmann, S.** (2015). Beliefs and Shared Beliefs zum Theorie-Praxis-Verhältnis der Lehrpersonenausbildenden. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (3), 366–379.
- Swennen, A. & Snoek, M.** (2012). LehrerbildnerInnen – eine neu entstehende Berufsgruppe in Europa: Forschungsbefunde und politische Strategien. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 12 (3), 20–30.
- Tenorth, H.-E.** (2015). Schulmänner als Lehrerbildner: Reflexionsstil und Handlungsformen früher Professionseliten. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 15 (2), 7–11.
- Tremp, P.** (Hrsg.). (2015). *Forschungsorientierung und Berufsbezug. Hochschulen als Orte der Wissensgenerierung und der Vorstrukturierung von Berufstätigkeit*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Weil, M.** (2015). Zum Verhältnis von Lehrpersonenbildung und Hochschuldidaktik. In K. Kraus (Hrsg.), *Bildung von Lehrerinnen und Lehrern. Herausforderungen in Schule, Hochschule und Gesellschaft* (S. 43–56). Opladen: Budrich UniPress.
- Weil, M. & Tremp, P.** (2010). Praktikum im Studium als Berufswirklichkeit auf Zeit. Zur Planung und Gestaltung obligatorischer Praktika im Studium. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. 1–16). Berlin: Raabe.
- Wissenschaftsrat.** (2010). *Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen*. Lübeck: Wissenschaftsrat.

## Autoren

**Peter Tremp**, Prof. Dr., Leiter Forschung und Entwicklung, Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Forschung und Entwicklung, peter.tremp@phzh.ch

**Markus Weil**, Prof. Dr., Leiter Produktbereich Weiterbildung und Beratung für Schulen und Bildungsinstitutionen, Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Weiterbildung und Beratung, markus.weil@fhnw.ch