

Criblez, Lucien

Strukturfragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Spiegel der ersten dreissig Jahrgänge der «Beiträge zur Lehrerbildung»

Beiträge zur Lehrerbildung 30 (2012) 1, S. 21-35



Quellenangabe/ Reference:

Criblez, Lucien: Strukturfragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Spiegel der ersten dreissig Jahrgänge der «Beiträge zur Lehrerbildung» - In: Beiträge zur Lehrerbildung 30 (2012) 1, S. 21-35 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-137990 - DOI: 10.25656/01:13799

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-137990>

<https://doi.org/10.25656/01:13799>

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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Strukturfragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Spiegel der ersten dreissig Jahrgänge der «Beiträge zur Lehrerbildung»

Lucien Criblez¹

Zusammenfassung Der folgende Beitrag analysiert die Strukturdiskussionen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den bisher erschienen Jahrgängen der «Beiträge zur Lehrerbildung». Zunächst wird geklärt, was unter «Struktur» zu verstehen ist. Im Hauptteil wird die Diskussion in vier Phasen dargestellt: Eine erste Phase bis 1991 ist schwergewichtig den Folgen des Expertenberichts «Lehrerbildung von morgen» (1975) gewidmet. In der zweiten Phase (1992 bis 2002) stehen die Eckwerte der Reform zur Diskussion. In der dritten Phase (2003 bis 2008/2009) wird kaum zu Strukturen, sondern vor allem zu Inhalten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung publiziert. Die letzte Phase (einsetzend 2009) ist von ersten Bilanzierungen der Reform gekennzeichnet. Im letzten Teil des Beitrags münden die Analysen in ein kurzes Fazit.

Schlagwörter Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Lehrbildungspolitik – Lehrbildungsreform – pädagogische Hochschulen

The Debates on the Structures of Teacher Education as Mirrored in the First Thirty Volumes of the Journal «Beiträge zur Lehrerbildung»

Abstract The following article analyses the debate on the structures of teacher education in all previously published volumes of the journal «Beiträge zur Lehrerbildung». First, the meaning of the term «structure» is explained. In the main part of the article, the debate is presented in four phases: in the first phase, the debate is mainly related to the expert report «Teacher education for tomorrow» (published in 1975). In the second phase (from 1992 to 2002), the structural parameters of teacher education are under discussion. In the third phase (from 2003 to 2008/2009), the contents of teacher education are discussed but not the structures. The last phase (since 2009) has been characterized by the initiation of taking stock of the reform processes. In the last part of the article, the analyses result in a short conclusion.

Keywords teacher education – teacher training – policies on teacher education – teacher training reform – university of teacher education

Über die «rechte» Form ist seit der Etablierung organisatorisch stabiler Formen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts immer wieder und jeweils unter veränderten Rahmenbedingungen des Schul- und Beschäftigungssys-

¹ Der Autor dieses Beitrags war selbst von 2001 bis 2004 Mitglied der Redaktion der BzL und hat verschiedene Beiträge für diese Zeitschrift verfasst.

tems diskutiert worden. So sind auch in den 30 Jahren des Erscheinens der «Beiträge zur Lehrerbildung» (fortan «BzL»; Nullnummer: 1982) immer wieder, aber mit sich veränderndem Fokus und sich verändernden Zielsetzungen grundlegende Themen der Ausbildung² wie deren Organisationsstruktur, deren «Ort» im Bildungssystem, deren Zulassungsvoraussetzungen sowie deren Dauer und Konzeption bearbeitet worden.

Wie aber analysiert man die Entwicklung einer solchen Diskussion, die Hunderte von Druckseiten umfasst, und wie stellt man sie kurz und prägnant dar? Ausgangspunkt der folgenden Analyse war eine von der Redaktion zur Verfügung gestellte Liste der Beiträge in den BzL zum Thema «Strukturelle Voraussetzungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (eine gekürzte Version derselben ist auch in diesem Heft abgedruckt). Die skeptische Grundhaltung des Wissenschaftlers hat dazu geführt, dass diese Liste zwar als Ausgangspunkt genommen wurde, die bisher erschienenen Hefte der BzL (drei pro Jahr) aber trotzdem noch einmal systematisch analysiert wurden. Denn was die BzL-Redaktion unter «strukturellen Voraussetzungen» verstanden hat und was im Folgenden als «Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» verstanden werden soll, bedurfte einer Klärung. Diese Klärung erfolgt im ersten Abschnitt.

Für die Analyse von Zeitschriften stehen – wenn die Rahmenbedingungen der Produktion, wie etwa die Zusammensetzung der Redaktion, ausser Acht gelassen werden – mindestens drei mögliche Perspektiven zur Verfügung: eine zeitliche, eine thematisch/inhaltliche sowie eine auf Autorinnen und Autoren zentrierte. Für den folgenden Beitrag wurden die beiden ersten Analyseperspektiven verfolgt, wobei für die Gliederung der Darstellung der einfachere Modus von zeitlichen Phasen gewählt wurde (Abschnitt 2). Mit diesem Darstellungsmodus sollen vor allem die Veränderungen in der Diskussion betont werden. Im dritten Abschnitt werden die Analysen in einem kurzen Fazit verdichtet.

1 Was heisst «Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung»?

Da der Institutionenbegriff soziologisch heute meist weit gefasst wird und auch Normen, Sitten und andere als Teil der sozialen Ordnung gesellschaftlich sedimentierte Handlungserwartungen umfasst (Berger & Luckmann, 1974), kann sich «Struktur» im Sinne eines Musters von Elementen und deren Beziehungen zueinander nicht einfach auf Lehrerbildungs*institutionen* beziehen, obwohl der alltagssprachliche Begriff der Lehrerbildungsinstitution dem Gemeintem wahrscheinlich nahekommt. Der in der Soziologie anstelle von Institution verwendete Begriff der *Organisation*, der zunehmend auch von der Erziehungswissenschaft rezipiert wird (Göhlich, Hopf & Sausele, 2005; Ohlhaver, 2005), ist aber gleichzeitig zu eng und zu weit: Es geht nicht vorwiegend um

² Die Analyse bezieht sich ausschliesslich auf die Grundausbildung; Strukturfragen der Berufseinführung und Weiterbildung werden in diesem Beitrag nicht thematisiert.

Arbeitsteilung, Verantwortungsdelegation und Machtteilung oder um Mitarbeitende als Mitglieder der Organisation (Olhaver, 2005, S. 15), also nicht primär um die Stellung der Dozierenden und des Mittelbaus oder um die Gliederung in Prorektorate, Abteilungen oder Institute. Es geht auch nicht einfach nur um die Organisation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung selbst, sondern auch um deren Stellung im Bildungssystem insgesamt und um deren Relation zu anderen Teilen des Bildungssystems, die sich unter anderem aus der Definition der Zulassungsvoraussetzungen ergibt. Unter «Struktur» könnten pragmatisch verschiedene, inzwischen teilweise in den Anerkennungsreglementen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) geregelte Eckwerte verstanden werden. Im Einzelnen geht es unter systematischen Gesichtspunkten vor allem um folgende Strukturmerkmale:

(a) um die *Zulassungsvoraussetzungen*; sie definieren den «Ort» der Ausbildung im Bildungssystem und die möglichen Bildungswege: Im seminaristischen Ausbildungskonzept wurde in der Regel ein Volksschulabschluss vorausgesetzt, in einzelnen Ausbildungsgängen (für Fachlehrpersonen, für den Kindergarten) wurde zudem oft eine Mindestaltersgrenze (17 oder 18 Jahre) festgelegt. Die Ausbildung ist tertiär, wenn eine abgeschlossene Ausbildung auf der Sekundarstufe II für die Zulassung vorausgesetzt wird. Bei einer tertiären Ausbildung stellen sich dann die Anschlussfragen nach Art und Umfang der Vorbildung auf der Sekundarstufe II (heute: gymnasiale Matur, Fachmatur oder Berufsmatur) bzw. danach, ob ein Teil der Allgemeinbildung durch Lebens- und Berufserfahrung substituiert werden kann, wie es in Ausbildungsmodellen für Berufsleute vorgesehen war (vgl. das entsprechende Themenheft der BzL 1/1991) und heute für sogenannte «Quereinsteiger» (EDK, 2010) teilweise wieder vorgesehen ist. Soll eine gymnasiale Matur zur tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung führen, stellt sich die Frage nach einem pädagogisch-sozialen Gymnasium bzw. danach, wie die Seminare zu Maturitätsschulen weiterentwickelt werden können (Merazzi & Wyss, 1991).

(b) um die Frage der *Ausbildungsdauer*: Da sich relativ früh in der Reform die Norm «bac+3» (Mittelschulabschluss + drei Jahre Hochschulstudium) abzeichnete (Plotke, 1991), wurden über die Dauer in den BzL kaum wesentliche Diskussionen geführt.

(c) um das *Konzept der Ausbildung mit drei zentralen Merkmalen*: Erstens definiert die Anzahl Fächer, für die eine Unterrichtsberechtigung erworben wird, den Umfang (und die Dauer) der Ausbildung in den Schulfächern und damit, ob es sich um eine Fachlehrpersonenausbildung (ein bis zwei Schulfächer), eine Fachgruppenausbildung oder eine Ausbildung von Generalistinnen und Generalisten (alle Schulfächer) handelt. Zweitens stellte sich für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer für die Sekundarstufe I die Frage, ob sie sich nur auf die Schulstufe oder auch auf unterschiedliche Schulformen der leistungsdifferenzierten Sekundarstufe I ausrichten soll. Drittens stellen sich bei tertiären Ausbildungsgängen Fragen nach dem «Niveau» der Ausbildungsinstitution bzw. nach der «Nähe» zum Berufsfeld und nach

dem Grad der Verwissenschaftlichung. Idealtypisiert dargestellt: Eine höhere Fachschule wird als Berufsbildung im tertiären Bildungsbereich erachtet, bei einem Fachhochschulstudiengang wird gegenüber einer höheren Fachschule die Ausbildungsdauer verlängert und der Wissenschaftsbezug verstärkt, und an Universitäten wird in der Regel ein wissenschaftliches Studium mit wesentlichen *disziplinären* Anteilen absolviert. Mit diesen Fragen sind dann auch Folgefragen verknüpft wie etwa diejenige nach den notwendigen Qualifikationen unterschiedlicher Personalkategorien. Alle Modelle sind jedoch «schulische» Modelle: Der Ausbildungsmodus ist vorwiegend (hoch)schulisch mit Praxisanteilen. Modelle, in denen die Ausbildung vorwiegend im Modus der Praxis, also im «Betrieb» Schule erfolgt (ähnlich der dualen Berufsbildung), sind in der Schweiz um 1830 verworfen worden (Criblez, 2000). Vorstellungen einer sehr weitreichenden Ausbildung in der Praxis scheinen aber in Theorie-Praxis-Diskussionen immer wieder auf und hatten für die Ausbildung von Lehrpersonen der Sekundarstufen I und II in der Westschweiz eine bestimmte Tradition. Kürzlich wurde ein solches Modell von der Schweizerischen Volkspartei (SVP) als Alternative zu den pädagogischen Hochschulen wieder lanciert (SVP, 2012).

(d) um die Frage nach einem *Gesamtkonzept für alle Lehrkategorien* als Alternative zur Heterogenität sehr vieler kleiner und unterschiedlich konzipierter Ausbildungsgänge mit unterschiedlichen Standorten für unterschiedliche Lehrkategorien.

Selbstverständlich wurden diese Grundfragen der Lehrerbildungsstruktur nicht in dieser Systematik diskutiert, sondern meist in einer Gemengelage von unterschiedlichen Beispielen und überlagert mit weiteren Fragen. Dabei stammen die publizierten Beiträge zu den Strukturfragen in den BzL fast ausschliesslich von Männern und thematisieren zunächst hauptsächlich die Entwicklungen in der deutschsprachigen Schweiz. In der ersten Phase kommt zwar der Kanton Tessin mehrfach vor, nicht aber die Westschweizer Kantone. Genf gerät dann allerdings in der zweiten Phase wegen seines universitären Lehrerbildungsmodells in den Fokus der Aufmerksamkeit. Aber auch innerhalb der deutschsprachigen Schweiz wurde die Aufmerksamkeit ungleich verteilt: Wenn nicht über alle Kantone systematisch berichtet wurde, wie dies in der zweiten Phase oft der Fall war, standen in den BzL vorwiegend die Kantone Aargau, Basel-Stadt, Bern und Zürich im Vordergrund.

2 Vier Publikationsphasen

Analysiert man die BzL unter der Perspektive der Diskussionen über Strukturen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, wie sie oben definiert worden sind, können in den erschienenen Jahrgängen vier unterschiedliche Publikationsphasen unterschieden werden, deren Hauptmerkmale im Folgenden ohne Anspruch auf inhaltliche Vollständigkeit beschrieben werden. Die erste Phase umfasst den Zeitraum von der Gründung der Zeitschrift bis 1991 – hier als Phase des Nachwirkens und der Folgen des Expertenberichts

«Lehrerbildung von morgen» (LEMO), der 1975 erschienen war, bezeichnet. Die zweite Phase beginnt mit der Nummer 2/1992, in der sich die kommenden Reformen in den Beiträgen abzuzeichnen beginnen. Bis 2002 erscheinen drei Themenhefte und immer auch Einzelbeiträge, die den strukturellen Reformen gewidmet sind. Die Zeit zwischen 2003 und 2008/2009 kann als Latenzphase bezeichnet werden: Die Strukturdiskussionen brechen ab und werden durch Diskussionen über die Inhalte ersetzt. Die letzte Phase beginnt 2009: Die Reformphase wird nun bilanziert, es beginnen Diskussionen über die Effekte der Reform.

1. Phase (bis 1991): Nachwirkungen und Folgen von LEMO

Die Strukturdiskussionen in den BzL waren in dieser Phase zumindest konzeptionell rückwärtsgerichtet: Im Vordergrund standen die Folgen des 1975 erschienenen Expertenberichts «Lehrerbildung von morgen» (LEMO; vgl. dazu Müller et al., 1975; EDK/Auswertungsgruppe, 1978; Gehrig, 1978; Hedinger, 1978) und die entsprechenden Empfehlungen der EDK (1978). Schwergewichtig wurde in den BzL wie auch im LEMO-Bericht die Ausbildung von Primarlehrerinnen und Primarlehrern thematisiert. Die Strukturdiskussionen über die Reform der Sekundarstufe I, initiiert durch einen weiteren Expertenbericht der EDK (Egger, 1983) und die neuen Voraussetzungen, die durch Schulversuche mit vorwiegend kooperativen Schulmodellen auf der Sekundarstufe I geschaffen worden waren, wurden zwar in den ersten BzL-Nummern eingeleitet (Badertscher, 1983a, 1983b) und auf die Vernehmlassung und deren Resultate wurde hingewiesen (BzL 1/1984, S. 48; BzL 2/1985, S. 179–184), aber eine entsprechende Diskussion fand nicht statt.

Dass der LEMO-Bericht Folgen hatte, war in der Themennummer zu 10 Jahren LEMO (BzL 1/1985) unbestritten (Reusser, 1985). Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung habe aber durch die Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt stark an Bedeutung verloren (Jenzer, 1985). «Die Autoren des LEMO-Berichtes haben sich das Morgen nicht so vorgestellt, wie es heute ist» (Hügli, 1986, S. 120). Anton Hügli (1986) umschrieb die damalige Situation deshalb mit «Abenddämmerung in der Lehrerbildung von morgen».

Der LEMO-Bericht hatte zwar die Strukturfrage offengelassen und das seminaristische und das maturitätsgebundene Ausbildungskonzept als gleichwertig eingestuft, gleichzeitig aber ein inhaltliches Programm für die Primarlehrpersonenausbildung vorgelegt (Criblez, 2007). Dieses Programm diente nach LEMO insbesondere als Leitlinie, um die seminaristische Primarlehrpersonenausbildung von vier auf fünf Jahre Dauer zu verlängern (Wyss, 1976). Aber neben der Verlängerung der Ausbildung, der Einführung einer gemeinsamen Grundausbildung für verschiedene Lehrkategorien in Zürich und der Tertiarisierung der Primarlehrpersonenausbildung im Kanton Aargau war die Zeit seit LEMO eher strukturkonservativ geprägt; Wyss bezeichnete die 1970er- und 1980er-Jahre deshalb als Zeit der «innern Reformen» (Wyss, 1992b, S. 246).

Der Modus der Diskussion über die unterschiedlichen Lehrerbildungsmodelle in den BzL war in den ersten Jahren stark deskriptiv: Es wurden immer wieder kürzere Beiträge über die Lehrerbildung in einzelnen Kantonen (AG, BE, BS, LU, TI, ZH) und «Kurzporträts» einzelner Lehrerbildungsinstitutionen publiziert, allerdings nur von tertiären Ausbildungsgängen – eine leise Ankündigung der Tertiarisierung in den 1990er-Jahren? Bereits in dieser Phase lassen sich jedoch Hinweise auf die kommenden Reformen finden – und diese Hinweise nehmen ab 1990 zu. Drei Beispiele sollen dies verdeutlichen:

(1) Das seminaristische Ausbildungskonzept (Criblez, 2000; Strittmatter, 1989) war im Wesentlichen einerseits durch die Zulassung im Anschluss an die Volksschule, andererseits durch eine spezifische Konzeption der Allgemeinbildung, die sich inhaltlich – anders als im Gymnasium – stark am schulischen Curriculum orientierte, definiert. Reformen, die an diesen Eckwerten rüttelten, bedeuteten zwangsläufig den «Abschied vom Mittelschulseminar» (Wyss, 1992a, S. 145 ff.). Die enge Verbindung von Allgemeinbildung und Berufsbildung im Seminar (Strittmatter, 1989, S. 342 f.) wurde allerdings seit 1982 zunehmend infrage gestellt, weil die Seminare ihre Allgemeinbildungskonzepte den gymnasialen Programmen anpassen mussten, um den angesichts der hohen Lehrpersonenarbeitslosigkeit erstrebenswerten Hochschulzugang für die Absolventinnen und Absolventen der fünfjährigen Ausbildung zu gewährleisten. Die «Gymnasialisierung» der Allgemeinbildung hatte zumindest einen Eckwert des seminaristischen Konzepts bereits damals infrage gestellt (Rickenbacher, 1985; Strittmatter, 1985, S. 30; 1989, S. 344 ff.).

(2) Die Empfehlungen der EDK zum LEMO-Bericht (EDK, 1978) zielten – obwohl sie primär auf die Ausbildung von Primarlehrerinnen und Primarlehrern ausgerichtet waren – u.a. auf die Verstärkung der «Einheit des Lehrberufs». Basel hatte in dieser Hinsicht bereits in den 1920er-Jahren ein Gesamtkonzept zu realisieren versucht (Campana & Criblez, 2011) und wurde deshalb als entsprechendes Beispiel vorgestellt (Hügli, 1989, 1990). Auch Hans Gehrig (1989) stellte das Zürcher Modell, das auf der Grundlage des neuen Zürcher Lehrerbildungsgesetzes von 1978 realisiert worden war, als «Gesamtkonzept» vor, das allerdings «nur» die Ausbildungsgänge für Primar-, Real- und Oberschul- sowie Sekundarlehrkräfte umfasste, nicht aber die Ausbildung von Fachlehrkräften und von Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrern. Das Modell konnte als Spezialität für sich in Anspruch nehmen, dass für die unterschiedlichen Lehrkategorien ein gemeinsames erstes Studienjahr am Seminar für Pädagogische Grundausbildung geschaffen worden war. Eine eigentliche Strategie für eine Gesamtkonzeption verfolgte zudem der Kanton Bern (Thomet, 1990). Denn die Gleichwertigkeit der Ausbildung (Badertscher, 1983b; Wyss, 1990, S. 143 f.) hatte die Einheit des Lehrberufs als Reformziel abgelöst.

(3) Bereits in der Themennummer «Lehrer(innen)bildung der 90er Jahre» (BzL 2/1990) stellte Heinz Wyss «Anzeichen dafür, dass sich eine Abkehr von der seminaristischen

Lehrerbildung ankündigt» (Wyss, 1990, S. 137), fest. Diese Anzeichen sah er offensichtlich insbesondere darin, dass der Kanton Bern eine vollständige Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beschlossen hatte (Thomet, 1990) und sich in anderen Kantonen ebenfalls Reformen abzuzeichnen begannen. Der Beitrag endet programmatisch: «Nach den 70er Jahren tut jetzt ein neuer Aufbruch zu einem veränderten Bewusstsein und Handeln not, und das noch vor der Jahrtausendwende» (Wyss, 1990, S. 145). Diese Perspektive wurde durch einen Beitrag von Hermann Forneck (1990) unterstützt, in dem er Reformpostulate modernisierungstheoretisch begründete.

2. Phase (1992 bis 2002): Strukturreform

Mit dem Beitrag von Heinz Wyss (1992a) zur «Neustrukturierung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern» begann eine neue Phase der Strukturdiskussion; das Thema des Jahreskongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1993 war dafür symptomatisch: «Die Lehrerbildung neu denken» (Wyss, 1994). Diese Phase stand nun sehr deutlich unter der Reformperspektive, war prospektiv und nicht mehr auf einzelne Kantone, sondern zumindest teilweise national ausgerichtet: An den Beitrag von Heinz Wyss (1992b) zu den «Perspektiven der Lehrerbildung» schlossen Kurzberichte zu Reformprojekten in neun Kantonen der deutschsprachigen Schweiz an und Hans Badertscher (1993) nahm in seinem Aufsatz «Lehrerbildung in der Schweiz» explizit die ganze Schweiz in den Blick. Die Diskussion über Lehrerinnen- und Lehrerbildung war zudem nicht mehr ausschliesslich selbstbezüglich, auch wenn die Frage «Sonderfall Schweiz oder Eingliederung in das europäische Umfeld?» (Wyss, 1992b, S. 248) noch nicht beantwortet war, sondern bezog sich auch auf ein internationales Umfeld (vgl. dazu auch Abschnitt 3), das in der Themennummer zur «Lehrerbildung im europäischen Vergleich» (BzL 1/1993) erstens mit einem internationalen Überblick (Buchberger, 1993), zweitens mit einem Beitrag zu Regelungen für die Unterrichtsberufe in der Europäischen Gemeinschaft (Baumann, 1993) und drittens mit einem Beitrag von Jürgen Oelkers (1993), der die Vor- und Nachteile der «Akademisierung der Ausbildung» gegeneinander abwog, ausgelotet wurde.

Das Thema pädagogische Hochschulen (Wyss, 1992b, S. 249; Wyss, 1993b) bzw. pädagogische Fachhochschule (Streiff, 1992) wurde nun zum diskussionsdominierenden Thema. Die BzL widmeten den Reformen in dieser Phase insgesamt drei Themenhefte (2/1993, 2/1998, 2/2002) und begleiteten so die Strukturreformen mit Einzeldarstellungen zu den Reformen in den Kantonen und Regionen, mit Überblicksdarstellungen über die Entwicklungen in der gesamten Schweiz, mit kritischen Kommentaren (zum Beispiel zu Folgeproblemen der Hochschulförmigkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung; vgl. Reusser, 1996), mit einer Kritik an reformkritischen Positionen (Wyss, 1996) sowie mit verschiedenen Beiträgen über Entwicklungen im Ausland. Insgesamt wurden die Bezugspunkte der Diskussion von einzelnen Kantonen auf die ganze Schweiz und auch auf internationale Entwicklungen ausgeweitet. Auch die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Westschweiz und im Tessin wurde stärker in den Blick genommen (Gygi, 1993; Tschoumy, 1993; Wyss, 1993a). Insbesondere der

Kanton Genf war von Interesse, weil er bereits über eine längere Tradition der universitären Lehrerbildung verfügte (Perrenoud, 1993).

In den BzL mit dem Schwerpunktthema «Stand und Neuordnung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der deutschsprachigen Schweiz» (BzL 2/1998) wurden die Reformprojekte einer Art Zwischenbilanz unterworfen. Was genau eine pädagogische Hochschule ausmacht, schien damals in vielerlei Hinsicht nach wie vor unklar zu sein. Von der Suche der pädagogischen Hochschulen nach ihrem «Standort zwischen Schule und Universität» (Perrenoud & Wyss, 1998), von «Verunsicherung von Reformvorhaben» (Metz, 1998, S. 198) und von gleichzeitiger Wissenschaftsaspiration und Wissenschaftskritik (Criblez, 1998) war die Rede. Dies kann im Rückblick angesichts des unterschiedlichen Standes der Reformprojekte (vgl. BzL 2/1998, S. 244–283) einerseits und der sich erst allmählich abzeichnenden gesamtschweizerischen Anerkennungsbedingungen (Wyss, 1998) nicht erstaunen. Das «Wesentliche in Leitsätzen» kann dann auch als Versuch der Selbstvergewisserung gelesen werden: Wir wissen, «worauf es ankommt» (Perrenoud & Wyss, 1998, S. 174).

Nachdem in der Themenummer 1/2000 ein Blick in die Zukunft gewagt worden war («Einschätzungen, Perspektiven, Wünsche, Visionen»), beschäftigten sich die BzL 2002 mitten in der Startphase noch einmal intensiv mit der Entwicklung der pädagogischen Hochschulen. Noch sei es schwierig, sich einen «einigermassen zuverlässigen Einblick in die Reformprojekte» zu verschaffen (Schärer, 2002, S. 137), es zeigten sich Konvergenzen und Divergenzen in den Bereichen institutioneller Ort, Leistungsauftrag sowie Zulassungsbedingungen und Ausbildungsprofile. Ähnliches konstatierte Maradan (2002) für die französisch- und italienischsprachige Schweiz. Mit einem systematischen Überblick über die neuen Profile der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Kantonen schliesst die Publikationstätigkeit der BzL über die Strukturreform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz ab, obwohl 2002 verschiedene Projekte noch nicht in die Phase der Implementation gekommen waren.

3. Phase (2003 bis 2008): Strukturelle Latenzphase

Die dritte Phase steht im Hinblick auf Strukturfragen in starkem Kontrast zur zweiten Phase: Eigentliche Strukturdiskussionen fanden kaum mehr statt. In den meisten Kantonen und Regionen war der politische Normierungsprozess der neuen Lehrerbildungsinstitutionen abgeschlossen oder stand kurz vor dem Abschluss. Die Reformen waren – folgt man der Heuristik eines Policy-cycle-Modells (Jann & Wegrich, 2003) – in die Implementationsphase getreten und die Institutionen waren mit der Umsetzung beschäftigt. Die Inhalte, nicht die Strukturen standen jetzt im Vordergrund – der Schwerpunkt zum Thema «Studieninhalte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (BzL 3/2002) kann in diesem Sinne als Programm für die nächsten Jahre interpretiert werden. Die

viel stärker inhaltliche Orientierung lässt sich an der Themensetzung der Schwerpunkte der dritten Phase deutlich zeigen.³

Nicht die Ausbildung, sondern der Lehrberuf im Allgemeinen wurde im Umfeld der Berufsleitbilddebatte der EDK (Bucher & Nicolet, 2003) thematisiert (Wyss, 2003; Rhyn, 2006). Auf diese Berufsleitbilddiskussion wurden Fragen der Studienwahl, der Zulassungsvoraussetzungen, der Eignungsabklärung und der Selektion eng bezogen (BzL 1/2006). Während aber eine Einigung auf ein Berufsleitbild unter den Kantonen nicht zustande kam, waren die eigentlichen Strukturfragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (zumindest vorläufig) geklärt, und mit Ausnahme eines Beitrags zur Ausbildung von Lehrpersonen für den Kindergarten und die Primarunterstufe (Leuchter, 2005) wurden sie auch nicht mehr prominent thematisiert.

Dagegen wurde in dieser Phase die Diskussion über die Hochschulförmigkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die in der zweiten Phase initiiert worden war, fortgesetzt. Es wurden also Themen fokussiert, die als Folge der Reform, insbesondere der vollständigen Einbindung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Hochschulbereich, nun auf die Themenagenda kamen. Dies zeigt sich insbesondere in drei Themenbereichen: der Frage nach der Forschung⁴ in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, der Frage nach der Qualifizierung der Dozierenden und der Frage nach einer der Lehrerinnen- und Lehrerbildung angemessenen Hochschuldidaktik. Dem letzten Thema waren alle drei Schwerpunkte des 23. Jahrganges (2005) gewidmet. Im Hinblick auf die Qualifizierung des Personals wurden zwei Problemzonen identifiziert: Peter Bonati (2004) erneuerte die Forderung nach einer spezifischen Ausbildung der Dozierenden in Fachdidaktik und Markus Neuenschwander (2005) wies darauf hin, dass die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Hochschulen zwingend auf die Forschungskompetenzen des Personals angewiesen sei, und legte in Ansätzen ein entsprechendes Weiterbildungskonzept vor. Das Forschungsthema wurde aber auch unter anderen Perspektiven diskutiert: Peter Tremp stellte sich in der letzten Themenummer zur Hochschuldidaktik dem Thema «Verbindung von Forschung und Lehre» (Tremp, 2005) und Walter Herzog (2006) beklagte, dass die erziehungswissenschaftliche Forschung in der Schweiz zu stark von der Bildungspolitik vereinnahmt werde. Daraus ergab sich eine der wenigen Debatten, die überhaupt als solche bezeichnet werden können: Der Generalsekretär der EDK warf Herzog vor, dass er offensichtlich die Zusammenarbeit zwischen Bildungsforschung

³ Drei Themenhefte zur Hochschuldidaktik, je zwei Themenhefte zu Bildungsstandards (in der Schule und in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung) und zu Informations- und Kommunikationstechnologien, je ein Themenheft zur Naturwissenschafts- und zur Fremdsprachendidaktik, zur Allgemeinen Didaktik, zur erziehungswissenschaftlichen Ausbildung und zu pädagogischem Berufswissen, zur Eignungsabklärung, zur Modularisierung und zu Leistungsnachweisen, zu Coaching und Mentoring, zur Weiterbildung sowie zu Bildung und Betreuung der 4- bis 8-Jährigen.

⁴ Fragen des Wissenschaftsbezugs und der Konzeption von Forschung und Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung waren bereits in der zweiten Phase mehrfach thematisiert worden; vgl. dazu die Schwerpunkte in den BzL 1/1998 und 2/1999 und die Beiträge in Heft 1/1996.

und Bildungspolitik aufkündigen wolle (Ambühl, 2006). Im Hinblick auf Forschung ist auf eine weitere Entwicklung hinzuweisen: Ab Heft 1/2005 wurde die bislang unter dem Titel «Kurzberichte aus der Bildungsforschung» geführte Rubrik unter einen neuen Titel gestellt: «Kurzberichte zu Forschungsprojekten an pädagogischen Hochschulen». Damit wurde zwar ein Forum geschaffen, in dem sich die Forschung an pädagogischen Hochschulen präsentieren kann, gleichzeitig wurden die Berichte über Forschungsergebnisse auf solche aus pädagogischen Hochschulen eingeschränkt.

4. Phase (seit 2009): Bilanzierung der Reformen

Ob 2009 eine neue Phase beginnt, kann zurzeit nicht abschliessend beurteilt werden, die Zeitperiode ist dafür noch zu kurz. Verschiedene Merkmale der dritten Phase treffen denn auch auf die vierte Phase zu: Grundlegende Strukturdiskussionen finden nach wie vor nicht mehr statt, die inhaltliche Gestaltung der Ausbildung steht weiterhin im Vordergrund, Hochschuldidaktik im weiteren Sinne bleibt ein wichtiges Thema und auch die Frage der Qualifizierung des Personals wird weiterverhandelt.

Zwei neue Perspektiven auf Strukturfragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung rechtfertigen es, von einer neuen Phase auszugehen: die evaluative Perspektive auf den Reformprozess und die Frage nach der (politischen) Steuerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Externe Anlässe dazu sind die beiden von der Rektorenkonferenz der pädagogischen Hochschulen und der EDK durchgeführten Bilanztagungen (Ambühl & Stadelmann, 2010, 2011), die allerdings in den BzL kaum Niederschlag fanden.

Steuerungsfragen werden in den BzL seit 2010 explizit thematisiert: Lukas Lehmann (2010) zeigt in seinem Beitrag zum «Wandel der Steuerung» auf, wie sich die Steuerung im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch die Schaffung der gesamtschweizerischen Diplomanerkennung veränderte, und Christina Huber (2010) beschreibt, wie es im Reformprozess dazu kam, dass in einzelnen Regionen nicht kantonale, sondern mehrkantonale Trägerschaften eingerichtet wurden, und welche politischen Herausforderungen damit verbunden sind. Der Beitrag von Stefan Denzler (2010) fragt nach Möglichkeiten der Steuerung im Bildungsbereich im Allgemeinen und denjenigen durch ein nationales Bildungsmonitoring im Speziellen. Er fokussiert dabei die Rekrutierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und den Lehrkräftebedarf. Allerdings dient ihm die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eigentlich nur als Beispiel, um die Möglichkeiten des nationalen Bildungsmonitorings aufzuzeigen. Weitere Beiträge analysieren die Rolle der Hochschulrektorenkonferenzen im Hinblick auf politische Steuerung bzw. nationale Koordination und Harmonisierung (Brunner, 2010; Loprieno, 2010; Rosenberg & Stadelmann, 2010).

Als Beispiel für die evaluative Perspektive kann die Diskussion um Hochschulautonomie für pädagogische Hochschulen gelten. Hermann Forneck (2009) bearbeitet das Thema erstmals in einem selbstständigen Beitrag und stellt dem «neoliberalen» Autonomiekonzept eine Alternative entgegen: Autonomie der pädagogischen Hochschu-

len legitimiere sich durch die Autonomie der Wissenschaft und damit aufgrund ihrer Disziplinarität – und nicht durch einen wie auch immer gearteten Praxisbezug. «Die Pädagogische Hochschule gewinnt keine Autonomie, indem sie sich als die bessere Praxisinstitution versteht. Die Praxisinstitution der Pädagogischen Hochschule ist die Schule. Die wissenschaftliche Institution der Schule ist die Pädagogische Hochschule» (Forneck, 2009, S. 253). Eher vom Rechtsstatus der Organisation her reflektieren Beck (2010) und Perriard (2010) die im Reformprozess erreichte Autonomie der pädagogischen Hochschulen. Ihr gemeinsames Resultat: Der Autonomiestatus der pädagogischen Hochschulen bleibe prekär.

3 Ein Fazit

Mit Ausnahme der ersten Phase, in der die Strukturdiskussionen in den BzL noch nicht auf die Reformen der 1990er-Jahre ausgerichtet waren, sondern sich vorwiegend mit den Folgen des Expertenberichtes «Lehrerbildung von morgen» beschäftigten, folgen die Strukturdiskussionen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den BzL ungefähr den an anderer Stelle aufgezeigten Reformphasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Criblez, 2010). Die Strukturdiskussionen in den BzL bilden zudem einen idealtypischen *policy cycle* (Jann & Wegrich, 2003) ab, zwar nicht für die Entwicklungen in einzelnen Kantonen oder Regionen (die Ungleichzeitigkeiten sind zu gross), aber doch für den gesamten Prozess der Strukturreform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Verschiedene Problemlagen waren zwar seit Längerem bekannt und wurden bereits in den 1980er-Jahren thematisiert. Aber insgesamt waren die Phasen der Problemerkennung und -definition, des Agenda-Settings sowie der Entwicklung von Lösungsansätzen («Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen»; EDK, 1993) dann doch relativ kurz (ca. 1991–1993). Die Phase der politischen Entscheidung dauerte anschliessend knapp zehn Jahre. Während der folgenden Implementationsphase blieben die Strukturdiskussionen weitgehend aus. Erst in den letzten Jahren zeigt sich eine evaluative Phase, in der einerseits die Steuerungsprozesse, andererseits die Resultate der Reform bilanzierend analysiert werden.

Der Prozess hin zur vollständigen Einbindung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Hochschulbereich wurde von den BzL in den letzten 30 Jahren mit einer Vielzahl von Beiträgen zu Strukturfragen begleitet. Dabei können drei Schwerpunkte identifiziert werden: Erstens werden die gesetzlich-normativen Prozesse vor allem in der zweiten Phase der Entwicklung immer wieder dargestellt und kommentiert. Zweitens kommt dem Thema Wissenschaftsorientierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung seit Mitte der 1990er-Jahre grosse Aufmerksamkeit zu. Jedoch wird die zentrale Frage, diejenige nach der Verbindung von Lehre und Forschung, zwar immer wieder angesprochen, aber nur ein einziger Beitrag (Trempp, 2005) thematisiert dieses Verhältnis umfassend – allerdings unter der in den letzten zehn Jahren vorherrschenden Perspektive der Hochschuldidaktik. Drittens wird immer wieder die Qualifizierung des Per-

sonals angesprochen, ohne dass aber eine Gesamtsicht über alle Personalkategorien hinweg entwickelt wurde. Fragen rund um die Personalkategorie «Mittelbau» zum Beispiel werden ebenso wenig thematisiert wie Laufbahnmodelle für das Personal pädagogischer Hochschulen.

Über die dreissig Jahrgänge der BzL hinweg lässt sich eine zumindest dreifache Ausweitung des Blicks auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung feststellen: Werden in der ersten Phase vorwiegend Strukturentwicklungen in den Kantonen oder in einzelnen Lehrerbildungsinstitutionen thematisiert, wird der Blick in der zweiten Phase zumindest auf die deutschsprachige Schweiz, mitunter auch auf die gesamte Schweiz ausgeweitet. Zudem ist eine zwar insgesamt immer noch bescheidene, aber stetige internationale Öffnung festzustellen, die mit dem Schwerpunkt «Lehrerinnen- und Lehrerbildung im internationalen Kontext» (BzL 1/2011) ihren Höhepunkt erreicht.

Die BzL waren hinsichtlich Strukturfragen in der ersten Phase fast ausschliesslich an der Ausbildung von Primarlehrerinnen und Primarlehrern orientiert. Die Ausbildung von Lehrpersonen für die Sekundarstufe I wurde zwar ab und zu in den Blick genommen, aber nicht systematisch analysiert und diskutiert. Mit den Reformdiskussionen der 1990er-Jahre und unter der Perspektive von Gesamtkonzeptionen erweiterte sich dieser sektorielle Blick auf alle Lehrkategorien, wobei aber insbesondere die Ausbildung der Lehrkräfte für die Sekundarstufe II und diejenige für die Vorschulstufe nach wie vor eher geringe Beachtung finden.

Letztlich hat sich der Blick von der Grundausbildung auf die gesamte Laufbahn von Lehrpersonen ausgeweitet. Geht man davon aus, dass Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen sich während drei bis sechs Jahren für ihren Beruf ausbilden, ihn trotz hoher Berufsaussteigerquote anschliessend aber auch heute noch oft während rund 40 Jahren ausüben, dürfte der Weiterbildung und der Laufbahnperspektive in Zukunft auch in den BzL noch grössere Bedeutung zukommen.

Literatur

Ambühl, H. (2006). Im Schatten der Polemik. Ein Aufruf zur Profilierung der Bildungsforschung als Absage an die Zusammenarbeit mit der Bildungspolitik? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24 (3), 410–412.

Ambühl, H. & Stadelmann, W. (Hrsg.). (2010). *Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I*. Bern: EDK.

Ambühl, H. & Stadelmann, W. (Hrsg.). (2011). *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II*. Bern: EDK.

Badertscher, H. (1983a). Modellvorschläge für die Verbesserung und Koordination der Lehrerbildung für die Sekundarstufe I in der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 1 (2), 21–23.

Badertscher, H. (1983b). Gleichwertigkeit heisst differenzierte Einheit. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 1 (3), 21–25.

Badertscher, H. (1993). Lehrerbildung in der Schweiz. Anmerkungen zum status quo, zu seiner Genese und zur plötzlichen Dynamik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11 (2), 194–204.

- Baumann, J.** (1993). Die Regelungen für die Unterrichtsberufe in der Europäischen Gemeinschaft und die diesbezüglichen Reformbestrebungen in der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11 (1), 21–34.
- Beck, E.** (2010). Hochschulautonomie und gesellschaftliche Verantwortung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28 (2), 264–271.
- Berger, P. L. & Luckmann, Th.** (1974). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie* (engl. Original: 1966). Frankfurt am Main: Fischer.
- Bonati, P.** (2004). Tevjes letzte Tochter – zur Ausbildung von Fachdidaktik-Dozierenden in der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 22 (3), 362–374.
- Brunner, I.** (2010). Führung und Steuerung Pädagogischer Hochschulen im Handlungskontext der österreichischen Rektorenkonferenz (RÖPH). *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28 (2), 233–240.
- Buchberger, F.** (1993). Lehrerbildung 92: Themen und Trends im internationalen Vergleich. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11 (1), 7–20.
- Bucher, B. & Nicolet, M.** (2003). *Leitbild Lehrberuf*. Bern: EDK.
- Campana, S. & Criblez, L.** (2011). Pädagogik an der Universität Basel. Frühe und vielversprechende Anfänge, Auslagerung und Niedergang (1870–1950). In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Hrsg.), *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz* (S. 93–112). Bern: hep.
- Criblez, L.** (1998). Lehrerbildung zwischen Wissenschaftsaspiration und Wissenschaftskritik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (2), 177–195.
- Criblez, L.** (2000). Das Lehrerseminar – zur Entwicklung eines Lehrerbildungskonzeptes. In L. Criblez, R. Hofstetter & D. Périsset Bagnoud (Hrsg.), *Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen – Geschichte und aktuelle Reformen* (S. 299–338). Bern: Lang.
- Criblez, L.** (2007). Allgemeine Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung oder: vom Verschwinden des Reflexionskerns durch Modularisierung und Kompetenzorientierung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25 (3), 295–305.
- Criblez, L.** (2010). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz seit 1990: Reformprozesse, erste Bilanz und Desiderata. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I* (S. 22–58). Bern: EDK.
- Denzler, St.** (2010). Steuerungspolitische Überlegungen am Beispiel der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vor dem Hintergrund des nationalen Bildungsberichts. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28 (1), 166–175.
- EDK.** (1978). Beschlüsse und Empfehlungen zu Lehrerbildung von morgen vom 26. Oktober 1978.
- In EDK** (1995), *Beschlüsse und Empfehlungen* (S. 57–61). Bern: EDK. Online verfügbar unter: <http://edudoc.ch/record/24416/files/D36A.pdf> (19.07.2012).
- EDK.** (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Bern: EDK.
- EDK.** (2010). *Gestiegener Bedarf an Lehrerinnen/Lehrern und schulischen Heilpädagogen/-innen. Abklärungen zu möglichen Massnahmen im Bereich der Diplomanerkennung*. Bern: EDK. Online verfügbar unter: http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/quereinstieg_d.pdf (10.06.2012).
- EDK/Auswertungsgruppe der Kommission für Mittelschulfragen und der Pädagogischen Kommission.** (1978). *Lehrerbildung von morgen. Auswertung der Vernehmlassung zum Bericht «Lehrerbildung von morgen»*. Genf: EDK.
- Egger, E.** (1983). *Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I*. Bern: Haupt.
- Forneck, H.** (1990). Modernisierung und Lehrerbildung. Überlegungen und Thesen zu den Aufgaben der Lehrerbildung in den neunziger Jahren. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 8 (2), 192–197.
- Forneck, H.** (2009). Die Autonomie Pädagogischer Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (2), 250–256.
- Gehrig, H.** (1978). Konsequenzen aus dem Expertenbericht «Lehrerbildung von morgen» für schweizerische Reformen der Lehrerbildung. In K. Aregger, U.-P. Lattmann & U.P. Trier (Hrsg.), *Lehrerbildung und Unterricht* (S. 157–173). Bern: Haupt.
- Gehrig, H.** (1989). Ansätze zu einer Gesamtkonzeption der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7 (3), 355–362.
- Göhlich, M., Hopf, C. & Sausele, I.** (Hrsg.). (2005). *Pädagogische Organisationsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Gygi, B.** (1993). Überblick über die berufliche Ausbildung der «enseignants secondaires» in der Suisse romande und im Tessin. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11 (2), 176–184.
- Hedinger, U. K.** (1978). Inhaltliche Tendenzen in Reformmodellen der Lehrerbildung in der Schweiz. In K. Aregger, U.-P. Lattmann & U. P. Trier (Hrsg.), *Lehrerbildung und Unterricht* (S. 187–199). Bern: Haupt.
- Herzog, W.** (2006). Im Schatten der Bildungspolitik. Aufruf für eine pädagogische Profilierung der Bildungsforschung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24 (2), 223–230.
- Huber, Ch.** (2010). Regionalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Argumente und Herausforderungen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28 (2), 248–263.
- Hügli, A.** (1986). Abenddämmerung in der Lehrerbildung von morgen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 4 (2), 120–128.
- Hügli, A.** (1989). Die Basler Lehrerbildung und das Problem der Einheit des Lehrberufs. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7 (3), 349–354.
- Hügli, A.** (1990). Die Reform der Lehrerausbildung im Kanton Basel-Stadt. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 8 (2), 180–191.
- Jann, W. & Wegrich, K.** (2003). Phasenmodelle und Politikprozesse: Der Policy Cycle. In K. Schubert & N. C. Bandelow (Hrsg.), *Lehrbuch der Politikfeldanalyse* (S. 71–105). München: Oldenbourg.
- Jenzer, C.** (1985). Lehrerbildung in verändertem Umfeld. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3 (1), 39–41.
- Lehmann, L.** (2010). «Jeder Kanton bleibt im übrigen frei» – Zum Wandel der Steuerung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28 (2), 212–223.
- Leuchter, M.** (2005). Die Ausbildung zur Kindergarten-/Unterstufenlehrperson: Theoretische Überlegungen und praktische Umsetzung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (1), 113–124.
- Loprieno, A.** (2010). Zur Rolle der CRUS in der Koordination der schweizerischen Universitätslandschaft. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28 (2), 241–247.
- Maradan, O.** (2002). Die Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP) der französisch- und italienischsprachigen Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (2), 150–162.
- Merazzi, C. & Wyss, H.** (1991). Der Wandel des Seminars zur Maturitätsschule. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 9 (1), 62–80.
- Metz, P.** (1998). Problemhorizont Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (2), 196–206.
- Müller, F. et al.** (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Hitzkirch: Comenius.
- Neuenschwander, M. P.** (2005). Forschungskompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erweitern – ein Weiterbildungskonzept. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (2), 270–280.
- Oelkers, J.** (1993). Perspektiven der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11 (1), 35–44.
- Olhaver, F.** (2005). *Schulwesen und Organisation*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Perrenoud, Ph.** (1993). Die Ausbildung der Primarlehrkräfte an der Universität. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11 (2), 139–152.
- Perrenoud, Ph. & Wyss, H.** (1998). Die Pädagogischen Hochschulen suchen ihren Standort zwischen Schule und Universität. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (2), 161–176.
- Perriard, M.** (2010). Wie autonom können Pädagogische Hochschulen sein? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28 (2), 272–280.
- Plotke, H.** (1991). *Gegenseitige Anerkennung von Diplomen und Berufserfahrung in der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft und Auswirkungen auf die Schweiz*. Basel: Helbing & Lichtenhahn.
- Reusser, K.** (1985). Überlegungen zum Konzept einer BzL-Sondernummer «10 Jahre Lehrerbildung von morgen». *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3 (1), 6–9.
- Reusser, K.** (1996). Lehrerbildung als Herausforderung für die Hochschule – Hochschule als Herausforderung für die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (3), 265–278.
- Rhyn, H.** (2006). Der Lehrberuf als Herausforderung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24 (1), 6–11.
- Rickenbacher, I.** (1985). Von der Gleichwertigkeit zum Eintopf? Anmerkungen zur Gleichwertigkeit der beiden Wege zum Primarlehrer und zum Legitimationsdruck der Seminare vor den Gymnasien. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3 (1), 35–37.
- Rosenberg, S. & Stadelmann, W.** (2010). Steuerung der koordinierten Weiterentwicklung der Hochschulinstitutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28 (2), 224–232.

- Schärer, H.-R.** (2002). Die Reformprojekte der Deutschschweizer Lehrpersonenbildung im Spannungsfeld von Vielfalt und Einheit. Eine Zwischenbilanz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (2), 137–149.
- Streiff, H. J.** (1992). Modell einer Pädagogischen Fachhochschule. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 10 (2), 158–166.
- Strittmatter, A.** (1985). War die Lehrerbildung von morgen eine Lehrerbildung von heute Abend? Bemerkungen zum Prospektivcharakter des Expertenberichts von 1975. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3 (1), 29–32.
- Strittmatter, A.** (1989). Der seminaristische Weg der Primarlehrerausbildung – Begründungen, Mythen und Entwicklungslinien. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7 (3), 340–348.
- SVP.** (2012). *Lehrer-Lehre statt Pädagogische Hochschule*. Online verfügbar unter: http://www.svp.ch/display.cfm/id/101786/disp_type/display/filename/d2012.01-Lehrer-Lehre.pdf (10.06.2012).
- Thomet, U.** (1990). Zur «Gesamtkonzeption Lehrerbildung im Kanton Bern». *Beiträge zur Lehrerbildung*, 8 (2), 146–156.
- Tremp, P.** (2005). Verknüpfung von Lehre und Forschung: Eine universitäre Tradition als didaktische Herausforderung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (3), 339–348.
- Tschoumy, J.-A.** (1993). Der Wandel zur universitären Ausbildung aller Lehrkräfte in Europa und seine Auswirkungen auf die Suisse romande und den Kanton Tessin. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11 (2), 129–138.
- Wyss, H.** (1976). *Inhalte und Strukturen einer erneuerten und verlängerten Primarlehrerausbildung*. Bern: Haupt.
- Wyss, H.** (1990). Entwicklungslinien künftiger Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer, aufgesucht und nachgezeichnet anhand dreier kantonaler Leitbilder. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 8 (2), 136–145.
- Wyss, H.** (1992a). Neustrukturierung der Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 10 (2), 141–151.
- Wyss, H.** (1992b). Perspektiven der Lehrerbildung: Herausforderung und Aufbruch, aber auch Anlass zur Irritation und zu Kontroversen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 10 (3), 242–263.
- Wyss, H.** (1993a). Entwicklungstendenzen in der Lehrerbildung der Suisse romande und des Tessins. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11 (2), 167–175.
- Wyss, H.** (1993b). Thesen zur Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11 (3), 341–347.
- Wyss, H.** (1994). Lehrerbildung neu denken. Bericht über den 1. Jahreskongress der SGL/SSFE vom 19./20. November 1993 in Bern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12 (1), 5–18.
- Wyss, H.** (1996). Lehrerbildungsreform im Gegenwind. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (2), 210–218.
- Wyss, H.** (1998). EDK – Anerkennung der Lehrdiplome. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (2), 284–293.
- Wyss, H.** (2003). Profil und Perspektiven des Lehrberufs in der öffentlichen Diskussion. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21 (1), 125–128.

Autor

Lucien Criblez, Prof. Dr., Professor für Historische Bildungsforschung und Steuerung des Bildungssystems am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, lcriblez@ife.uzh.ch