

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Aktuelle Herausforderungen der Lehrerinnen- und
Lehrerbildung – 40 Jahre BzL

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

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

Erscheint dreimal jährlich.

Herausgebende und Redaktion

Dorothee Brovelli, Pädagogische Hochschule Luzern, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Sentimatt 1, 6003 Luzern, Tel. 041 203 01 52, dorothee.brovelli@phlu.ch

Christian Brühwiler, Pädagogische Hochschule St. Gallen, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Notkerstrasse 27, 9000 St. Gallen, Tel. 071 243 94 86, christian.bruehwiler@phsg.ch

Bruno Leutwyler, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 65 85, bruno.leutwyler@phzh.ch

Sandra Moroni, Pädagogische Hochschule Bern, Institut Sekundarstufe I, Fabrikstrasse 8, 3012 Bern, Tel. 031 309 25 00, sandra.moroni@phbern.ch

Kurt Reusser, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Tel. 044 634 27 68 (27 53), reusser@ife.uzh.ch

Afra Sturm, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Zentrum Lesen, Medien, Schrift, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, Tel. 056 202 80 23, afra.sturm@fnw.ch

Markus Weil, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Weiterbildung und Dienstleistungen, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 63 84, markus.weil@phzh.ch

Manuskripte

Manuskripte können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden. Richtlinien für die Gestaltung von Beiträgen sind auf www.bzl-online.ch verfügbar (siehe «Beiträge einreichen» → «Manuskriptgestaltung»). Diese Richtlinien sind verbindlich und müssen beim Verfassen von Manuskripten unbedingt eingehalten werden.

Lektorat

Jonna Truniger, bzl-lektorat@bluewin.ch

Externe Mitarbeitende

Buchbesprechungen

Matthias Baer, Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 031 302 55 86, matthias.baer@phzh.ch

Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel

Peter Vetter, Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften, Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I, Rue Faucigny 2, 1700 Freiburg, Tel. 026 300 75 87, peter.vetter@unifr.ch

Editorial

Bruno Leutwyler, Afra Sturm, Markus Weil, Dorothee Brovelli,
Christian Brühwiler, Sandra Moroni und Kurt Reusser 301

Schwerpunkt

Aktuelle Herausforderungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – 40 Jahre BzL

Christine Pauli, Helmut Messner und Lucien Criblez
Kurt Reusser und die BzL: 40 Jahre Engagement für eine professionelle
Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen 306

Colin Cramer Chronik und Zukunft der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.
Ein Resümee zu 40 Jahrgängen «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» 320

Manuela Keller-Schneider Lehrprofession und/oder Professionen im
Bildungsbereich – ein 40-jähriger Diskurs 334

Stefan D. Keller Von der Methodenlehre zur wissenschaftlichen Disziplin.
Entwicklung der Fachdidaktik in der Schweiz 349

Caroline Sahli Lozano, Michael Eckhart und Fabian Setz Diversität,
Inklusion und Chancengerechtigkeit. Rezeption in den BzL und an den
Pädagogischen Hochschulen der Schweiz 365

Franziska Bertschy, Christine Künzli David, Nadia Lausset und Alain Pache
Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung und Lehrerinnen- und
Lehrerbildung – eine Beziehung mit Potenzial 381

José Gomez, Annette Bauer-Klebl und Charlotte Nüesch Digitaler Wandel
und Bildung: Diskursfelder und Zukunftsfragen 393

Bruno Leutwyler, Dorothee Brovelli und Christian Brühwiler
Forschung & Entwicklung: Alte Herausforderungen, neue Entwicklungen? 407

Annette Tettenborn Das langsame Aufscheinen von Laufbahnwegen an den
Pädagogischen Hochschulen der Schweiz 425

Monika T. Wicki Handlungskoordination unter etablierten Akteurinnen
und Akteuren 441

Brigitte Kürsteiner und Nathalie Hermann Entwicklungen der internationalisierten Lehrpersonenbildung in der Schweiz: Von der «Ausländerpädagogik» zu Internationalisierungstopologien 450

Kurt Reusser Nachruf Heinz Wyss 467

Rubriken

Buchbesprechungen

Billion-Kramer, T. (2021). Nature of Science. Lernen über das Wesen der Naturwissenschaften. Wiesbaden: Springer VS (Markus Emden) 471

Brachmann, J. (2019). Tatort Odenwaldschule. Das Tätersystem und die diskursive Praxis der Aufarbeitung von Vorkommnissen sexualisierter Gewalt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Keupp, H., Mosser, P., Busch, B., Hackenschmied, G. & Straus, F. (2019). Die Odenwaldschule als Leuchtturm der Reformpädagogik und als Ort sexualisierter Gewalt. Eine sozialpsychologische Perspektive. Wiesbaden: Springer (Patrick Bühler und Daniel Deplazes) 473

Trumpa, S., Kostianinen, E., Rehm, I. & Rautiainen, M. (Hrsg.). (2020). Innovative schools and learning environments in Germany and Finland. Research and findings of comparative approaches. Ideas of good and next practice. Münster: Waxmann (Matthias Krepf) 477

Keller-Schneider, M. (2020). Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Bearbeitung beruflicher Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen sowie in berufsdifferenten Vergleichen (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Münster: Waxmann (Nina Glutsch) 479

Sakr, M. (2019). Digital Play in Early Childhood. What's the Problem? London: Sage (Lena Hollenstein) 481

van Schaik, C. & Michel, K. (2020). Die Wahrheit über Eva. Die Erfindung der Ungleichheit von Frauen und Männern. Hamburg: Rowohlt (Johannes Rudolf Kilchsperger) 483

Neuerscheinungen 487

Zeitschriftenspiegel 489

Eine Vorschau auf die Schwerpunktthemen künftiger Hefte finden Sie auf unserer Homepage (www.bzl-online.ch). Manuskripte zu diesen Themen können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden (vgl. dazu die Richtlinien zur Manuskriptgestaltung, verfügbar auf der Homepage).

Editorial

Mit dem Jahrgang 2022 feiert die Zeitschrift «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (BzL) ihr 40-jähriges Bestehen: Seit 40 Jahren beschäftigt sie sich mit aktuellen und systematischen Fragen und Themen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ihre Nummer 3 des 40. Jahrgangs gestalten die BzL deshalb als «Jubiläumsnummer». Diese Ausgabe will den facettenreichen und bedeutungsvollen Diskurs würdigen, wie er in vier Jahrzehnten BzL gepflegt wurde. Die Jubiläumsnummer möchte jedoch nicht nur zurückblicken, sondern orientiert sich zugleich an denjenigen Themen, die nach wie vor für die Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung von besonderer Bedeutung sind. Zur Identifikation solcher Themen stützt sich diese Nummer auf die Strategie 2021–2024 der Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities (verfügbar unter: www.swissuniversities.ch). Darin sind aktuelle Herausforderungen für die Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung formuliert: «Die Strategie 2021–2024 der Kammer Pädagogische Hochschulen umfasst acht strategische Ziele. Sie definiert die Leitlinien für das Handeln der Kammer Pädagogische Hochschulen und ihrer Gremien (Kommissionen, Arbeitsgruppen, Projektgruppen).» Die Ausführungen der Kammer Pädagogische Hochschulen dienen der BzL-Jubiläumsnummer in ihrem Schwerpunktteil als Hintergrundfolie, um aktuelle und bedeutsame Themen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu benennen:

- Professionen im Bildungsbereich – Positionierung der Pädagogischen Hochschulen als massgebliche Akteurinnen im Bildungswesen;
- Fachdidaktik – Stärkung der Fachdidaktik als wissenschaftliche Disziplin;
- Diversität, Inklusion und Chancengerechtigkeit – Förderung eines konstruktiven Umgangs mit Diversität, Inklusion und Chancengerechtigkeit in Lehre, Forschung und Entwicklung und Dienstleistungen sowie in der Hochschulentwicklung;
- Nachhaltigkeit und Bildung – Konsequente Ausrichtung am Prinzip der Nachhaltigkeit in Lehre, Forschung und Entwicklung und Dienstleistungen sowie in der Hochschulentwicklung;
- Digitaler Wandel und Bildung – Mitgestaltung des digitalen Wandels in Lehre, Forschung und Entwicklung, Dienstleistungen sowie Hochschulentwicklung;
- Forschung und Entwicklung – Intensivierung der Forschung und Entwicklung zur Weiterentwicklung von Lehren und Lernen, von Bildung und Erziehung sowie des Bildungssystems;
- Nachwuchsförderung – Etablierung von Laufbahnen im Hinblick auf den Nachwuchs für den gesamten Leistungsauftrag der Pädagogischen Hochschulen;
- Kooperationen, Partnerschaften und Mobilität – Stärkung der Zusammenarbeit mit strategisch wichtigen Partnerinnen und Partnern, Internationalisierung und Förderung der Mobilität.

Vor diesem Hintergrund wurden Autorinnen und Autoren eingeladen, zu je einem dieser strategischen Ziele der Kammer Pädagogische Hochschulen einen Beitrag auszuarbeiten, der die bisherigen Diskurse in den BzL bzw. in der Lehrerinnen- und Leh-

rerbildung zu diesen Themenfeldern nachzeichnet und gleichzeitig Überlegungen zur Weiterentwicklung des Themas zur Diskussion stellt. Dabei wurden keine systematischen, bildungshistorischen Analysen erwartet, sondern Beiträge, die aus der Sicht von Expertinnen und Experten – dabei durchaus auch thesenhaft und subjektiv gefärbt – besonders interessante Facetten zum Thema benennen, Entwicklungen in den Zugängen zum Thema akzentuierend nachzeichnen und auf allfällige Ausblendungen in den bisherigen Diskursen hinweisen. Entstanden ist so eine Sammlung von Beiträgen, die auf beeindruckende Art und Weise aufzeigt, wie gehaltvoll der Diskursraum ist, den die BzL in den letzten vier Jahrzehnten ausgelotet haben.*

Entstanden sind damit Beiträge, die sich zwischen strategischen Leitgedanken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und den in den BzL über die vergangenen Jahrzehnte bearbeiteten thematischen Strängen verorten lassen: Einerseits zeigen sie auf, wie die BzL den Diskurs zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung in ihrem 40-jährigen Bestehen mitprägten, andererseits spannen sie mit Blick auf die strategischen Leitlinien von swissuniversities den Bogen zu künftigen Herausforderungen und damit auch zu neuen Diskursfeldern.

Mit dem Abschluss des 40. Jahrgangs der BzL (2022) verlässt Kurt Reusser, der als einer der Gründungsredaktoren die BzL aufgebaut und 40 Jahre massgebend und profilbildend geprägt hat, die Redaktion. Die ehemaligen und gegenwärtigen Kolleginnen und Kollegen der Redaktion haben die Zusammenarbeit mit Kurt Reusser stets ausserordentlich geschätzt und von seinen analytischen, kritisch-konstruktiven und inspirierenden Impulsen unglaublich viel gelernt. Sie danken Kurt Reusser ganz herzlich für seine beispiellose Arbeit. Deshalb steht in dieser Jubiläumsnummer eine Laudatio am Anfang: **Christine Pauli, Helmut Messner und Lucien Criblez** würdigen als langjährige ehemalige Redaktionsmitglieder dieses aussergewöhnliche Engagement unter dem Titel «Kurt Reusser und die BzL: 40 Jahre Engagement für eine professionelle Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen».

Zur Jubiläumsnummer passend folgt ein Überblicksartikel von **Colin Cramer**. In seinem Beitrag werden Profil und Relevanz der Zeitschrift beschrieben sowie Schwerpunkte der Diskussion systematisch rekapituliert. Schliesslich werden Stand und Perspektiven der Diskussion in den BzL in den theoretischen und empirischen Forschungsstand eingeordnet und künftige Diskursfelder der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Allgemeinen und für die BzL im Besonderen identifiziert und beschrieben.

Im ersten Beitrag zu den Zielen der Kammer Pädagogische Hochschulen nimmt **Manuela Keller-Schneider** die strategische Facette zu den Professionen im Bildungsbereich und der damit verbundenen Positionierung der Pädagogischen Hochschulen als

* Sämtliche Beiträge sind im Open-Access-Heftarchiv zugänglich unter: <https://bzl-online.ch/de/heftarchiv/beitrag-suchen>.

massgebliche Akteurinnen im Bildungswesen auf. Dazu diskutiert sie zunächst Konzepte von Profession, Professionalisierung sowie Professionalität und analysiert auf dieser Basis, wie die BzL die damit verbundenen Themen aufgriffen und diskutierten. Dies bündelt sie in vier Themenfeldern und zeigt anschliessend auf, welche Aspekte bisher in den BzL noch eher wenig aufgegriffen wurden, so etwa die Frage, «welche Professionen dem Bildungsbereich zugeordnet werden und wodurch sich Professionelle von Laiinnen und Laien unterscheiden».

Das zweite Ziel – die Stärkung der Fachdidaktik als wissenschaftliche Disziplin – greift **Stefan D. Keller** auf. Auch er zeichnet die Debatte dazu nach, stützt sich dabei auf ausgewählte Beiträge in den BzL und zeigt auf, welche Entwicklungen und Wendepunkte zentral auf dem Weg der Fachdidaktik(en) zu einer eigenständigen Wissenschaft waren. Anschliessend analysiert er die gegenwärtige Situation der Fachdidaktik(en) in der Schweiz: Kennzeichnend sind unter anderem die breit gefächerten Forschungsinteressen, vielfältige Bezüge zu den benachbarten Bildungswissenschaften oder den jeweiligen Fachwissenschaften bis hin zu Herausforderungen, die die Beziehungen der Fachdidaktiken untereinander oder die Frage der Betreuung von fachdidaktischen Qualifikationsarbeiten betreffen.

Der Beitrag von **Caroline Sahli Lozano, Michael Eckhart und Fabian Setz** nimmt das dritte strategische Ziel auf, das die «Förderung eines konstruktiven Umgangs mit Diversität, Inklusion und Chancengerechtigkeit in Lehre, Forschung und Entwicklung und Dienstleistungen sowie in der Hochschulentwicklung» vorsieht. In ihrem Beitrag untersuchen sie mit einer Dokumentenanalyse, inwiefern diese Entwicklungsthemen in den BzL sowie in Konzepten der Pädagogischen Hochschulen der Schweiz rezipiert wurden. Dabei nehmen die Autorin und die beiden Autoren inklusive Kulturen, Strukturen und Praktiken sowie die Berücksichtigung unterschiedlicher Diversitätsdimensionen in den Blick. Sie folgern daraus, dass die Thematik an den Schweizer Hochschulen unterschiedlich aufgenommen werde und dass allgemein noch grosser Entwicklungsbedarf bestehe.

Dem vierten strategischen Ziel der Kammer Pädagogische Hochschulen folgend widmen sich **Franziska Bertschy, Christine Künzli David, Nadia Lusannelet und Alain Pache** der wissenschaftlichen und bildungspolitischen Bedeutung des Themas «Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung» (BNE) für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Sie konstatieren, dass BNE im schweizerischen Professionalisierungsdiskurs noch kaum wahrgenommen werde. Das Thema «BNE» sei in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung angekommen und in der professionsspezifischen Auseinandersetzung liege durchaus ein Potenzial, auf Herausforderungen der fachlichen Fragmentierung sowie auf das Verhältnis von Unterrichtspraxis und wissenschaftlicher Praxis zu reagieren.

José Gomez, Annette Bauer-Klebl und Charlotte Nüesch analysieren die bisherigen Beiträge der BzL zum fünften strategischen Ziel, das die Kammer Pädagogische Hochschulen als Mitgestaltung des digitalen Wandels in allen Leistungsbereichen der Hochschulentwicklung umschreibt. In ihrem Rückblick konzentrieren sie sich auf den Zeitraum der letzten zwanzig Jahre und streifen dabei videobasierte Fallarbeit sowie Lernumgebungen oder Fragen der Professionalisierung. Mit Bezug auf den Einfluss der Covid-19-Pandemie konstatieren sie, dass das Festhalten an Präsenzhochschulen und den neu entstandenen Ansprüchen und Erwartungen der Studierenden noch Klärungsbedarf mit sich bringe. Sie plädieren dafür, digitalen Wandel stärker als gesamtorganisationales Thema zu verstehen und die Rolle aller Akteurinnen und Akteure zu überdenken und allenfalls zu ändern. In diesem Zusammenhang betonen sie auch, dass sich digitaler Wandel nicht in der individuellen Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen erschöpfen könne.

Dem sechsten strategischen Ziel – der Intensivierung von Forschung und Entwicklung (F&E) zur Weiterentwicklung von Lehren und Lernen oder des Bildungssystems – widmen sich **Bruno Leutwyler, Dorothee Brovelli und Christian Brühwiler**. Die bisherigen Argumentationslinien dazu in den BzL zeichnen sie nach, indem sie zunächst das Gesamtregister inhalts- und frequenzanalytisch auswerten. Auf dieser Basis kristallisieren sich drei zentrale Stossrichtungen heraus: F&E als Leistungsauftrag, die Verbindung von Forschung und Lehre sowie Evidenzbasierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Im Ausblick halten sie fest, dass damit verbundene Kontroversen noch nicht beigelegt seien und dass hinsichtlich Evidenzorientierung die Herausforderung unter anderem darin bestehe, zu klären, wie wissenschaftliche Erkenntnisse in der Bildungspraxis ankommen und verankert werden können.

Annette Tettenborn zeigt in ihrem Beitrag bezogen auf das siebte strategische Ziel auf, wie in den BzL der letzten zwanzig Jahre Fragen zur Personal-, Fach- und Organisationsentwicklung aufgenommen und diskutiert wurden. Unterstützungssysteme für Laufbahnentwicklungen zeichnen sich vor allem mit Fokus auf die Fach- und Personalentwicklung in den Fachdidaktiken ab. Vorgeschlagen wird unter anderem, weiterhin auf das Promotionsrecht zu setzen, Laufbahnwege auch hochschulübergreifend zu denken und neben einer Fach- und Führungslaufbahn auch den sogenannten «Third Space» als berufliches Entwicklungsfeld attraktiv zu machen.

Der Beitrag von **Monika T. Wicki** nimmt einen ersten Aspekt des achten strategischen Ziels auf, bei dem die «Stärkung der Zusammenarbeit mit strategisch wichtigen Partnerinnen und Partnern» im Vordergrund steht. Die Autorin bettet die Strukturveränderungen und die neuen Steuerungselemente in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in die theoretischen Grundlagen der Educational Governance und der politischen Öffentlichkeit ein und regt den Einbezug zusätzlicher Akteurinnen und Akteure in die Handlungskoordination an.

Einen zweiten Aspekt des achten strategischen Ziels nimmt der Beitrag von **Brigitte Kürsteiner und Nathalie Hermann** auf. Das Thema «Stärkung der Internationalisierung und Förderung der Mobilität» beleuchten sie unter dem Titel «Entwicklungen der internationalisierten Lehrpersonenbildung in der Schweiz: Von der ‹Ausländerpädagogik› zu Internationalisierungstopologien». Unter der Perspektive, dass die Internationalisierung von Hochschulen Teil weiter reichender geopolitischer Bildungsagenden ist, gibt der Beitrag einen Überblick über diese grösseren Internationalisierungslogiken. Dabei argumentieren die Autorinnen, dass ein verstärkter Bezug zu diesen Logiken sowohl im Diskurs als auch in institutionellen Strategien neue Möglichkeiten der Internationalisierung eröffnen könne. Zudem zeigen sie anhand zweier aktueller Beispiele auf, welche Chancen und Herausforderungen sich für die Internationalisierung der Lehrpersonenbildung daraus ergeben, und skizzieren entsprechende Perspektiven für zukünftige Weiterentwicklungen.

Zum Schluss würdigt **Kurt Reusser** in einem Nachruf das Schaffen von Heinz Wyss, der als schweizweit geachteter Experte die BzL als Redaktionsmitglied und Autor zahlreicher Beiträge mitgeprägt und mehr als 45 Jahre im Dienste der Lehrpersonenbildung gestanden hat.

Bruno Leutwyler, Afra Sturm, Markus Weil, Dorothee Brovelli, Christian Brühwiler, Sandra Moroni und Kurt Reusser

Kurt Reusser und die BzL: 40 Jahre Engagement für eine professionelle Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen

Christine Pauli, Helmut Messner und Lucien Criblez

Das Jubiläum «40 Jahre BzL» fällt zusammen mit dem Rücktritt des Gründungsredaktors Kurt Reusser aus der Redaktion der «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (BzL) (zur Berufsbiografie von Kurt Reusser vgl. Messner, 2011). Dass sich jemand über 40 Jahre lang für eine Zeitschrift und die damit verbundenen Ziele, nämlich kritisch und analytisch, aber doch immer auch entwicklungsorientiert über die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen nachzudenken, engagiert, ist ungewöhnlich. Eine Würdigung aus Anlass des Jubiläums und aus Anlass des Rücktritts ist deshalb mehr als selbstverständlich. Als ehemalige Redaktionsmitglieder haben wir die Aufgabe übernommen, Kurt Reussers Wirken in der BzL-Redaktion von der Gründung bis zum nun vorliegenden 40. Jahrgang zu würdigen. Wir konzentrieren uns dabei auf vier ausgewählte Themen: auf Kurt Reussers Engagement als Mitbegründer und Redaktionsmitglied der BzL (Abschnitt 1) sowie drei seiner wichtigen Themenbereiche: die wissenschaftsorientierte Ausbildung von Lehrpersonen (Abschnitt 2), die Didaktik als Forschungsgegenstand (Abschnitt 3) sowie die Entwicklung der Fachdidaktik(en) (Abschnitt 4).

1 Kurt Reusser als Mitbegründer und Redaktionsmitglied der BzL

Kurt Reussers Beitrag zur Entwicklung der BzL, der zugleich ein Beitrag zur Entwicklung der schweizerischen Lehrpersonenbildung in Richtung einer wissenschaftsgestützten Aus- und Weiterbildung von professionell handelnden und denkenden Lehrpersonen war und ist, kann nur mit Bezug zu seinem früh einsetzenden verbandspolitischen Engagement verstanden werden, zu dem die Gründung der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) gehört. Wir gehen im Folgenden auf diesen Zusammenhang nur kurz ein, weil er in mehreren Artikeln der BzL, die anlässlich früherer Jubiläen der BzL erschienen sind, bereits ausführlich beschrieben worden ist, insbesondere von Heinz Wyss unter dem Titel «20 Jahre Beiträge zur Lehrerbildung» (Wyss, 2003), zum 30-Jahre-Jubiläum von Kurt Reusser selbst in seinem Rückblick «Entstehung, Entwicklung, Themenpolitik und Selbstverständnis der «Beiträge zur Lehrerbildung»» (Reusser, 2012) und von Claudia Crotti unter dem Titel «Vom Verbandsorgan zur wissenschaftlichen Zeitschrift» aus Anlass des 25-jäh-

rigen Jubiläums der SGL (Crotti, 2017).¹ Auf diese Darstellungen stützt sich auch die folgende Kurzfassung, die sich auf wenige Eckpunkte konzentriert. Zudem konnte auf ein Aktenkonvolut zurückgegriffen werden, das Kurt Reusser zur Gründungsgeschichte der BzL zusammengestellt hat (Reusser, 2022).

Schon in seinen frühen Berufsjahren als Seminarlehrer am Lehrerseminar Biel (1974–1980) und Assistent von Hans Aebli an der Abteilung «Pädagogische Psychologie» der Universität Bern (1980–1984) ging Reussers Engagement für eine qualitativ hochstehende Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen in der Schweiz weit über die Wahrnehmung seiner Aufgaben als Lehrerbildner und wissenschaftlicher Assistent hinaus. Sein Anliegen einer Professionalisierung der Schweizer Lehrpersonenbildung verfolgte er unter anderem dadurch, dass er sich 1978² in den Vorstand des damaligen Berufsverbands der Lehrpersonenbildnerinnen und Lehrpersonenbildner, des Schweizerischen Pädagogischen Verbands (SPV), wählen liess. In diesem Kontext kam es 1982 zur Gründung der BzL.

Was ursprünglich aufgrund des Bedürfnisses nach einem Mitteilungsbulletin des SPV als Loseblattsammlung mit Vereinsinformationen angedacht worden war, wurde 1982 in der Diskussion des Vorstands zur Idee eines Fachorgans modifiziert. Dafür hatte Kurt Reusser bereits im Dezember 1981 «Einige Vorüberlegungen zur Klausur-Tagung des SPV-Vorstandes im Januar 1982» vorgelegt, in denen er die Grundlinien einer Zeitschrift mit den Schwerpunktthemen «Pädagogik», «Psychologie», «Didaktik», «Fachdidaktik» sowie «Didaktik der Lehrerbildung» entwarf (vgl. auch Reusser, 1982). Der SPV-Vorstand beschloss an seiner Sitzung vom 27. April 1982 die Herausgabe einer Nullnummer (Reusser, 2022). Für die Redaktion stellten sich die Vorstandsmitglieder Peter Füglistler, Kurt Reusser und Fritz Schoch zur Verfügung (Wyss, 2003). Die drei Gründungsredaktoren, alle (zum Teil ehemalige) Assistenten von Hans Aebli an der Universität Bern, verfolgten mit der geplanten Publikation, die unter dem Titel «Beiträge zur Lehrerbildung» zunächst als «Probenummer» an die Verbandsmitglieder und weitere potenzielle Interessentinnen und Interessenten verschickt wurde, von Anfang an eine zweifache Zielsetzung: einerseits als Informationsorgan die Kommunikation im Fachverband zu unterstützen, andererseits aber durch die Publikation von Grundlagentexten zu theoretischen und praktischen Fragen einer wirksamen Lehrpersonenbildung

¹ Weitere Darstellungen zur Gründungsgeschichte der SGL (und der Rolle der BzL) finden sich im Jubiläumsheft zum 25-jährigen Bestehen der SGL, darunter ein Gruppeninterview, an dem Kurt Reusser beteiligt war (Kohler & Bascio, 2017); zum 1895 gegründeten Schweizerischen Seminarlehrerverein (SSLV) und zum 1945 daraus hervorgegangenen Schweizerischen Pädagogischen Verband (SPV) als Vorgängerorganisationen vgl. Hoffmann-Ocon & Metz (2013) sowie Metz (2017). Sowohl der SSLV als auch der SPV waren als Fachverbände noch Teil des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG). Wegen der Gründung der SGL formierte sich der SPV 1993 als pädagogisch-psychologischer Verband der Mittelschullehrerinnen und Mittelschullehrer (PPV) innerhalb des VSG neu (vgl. Eugster, Ryser & Trotman, 1993).

² In seinem Schreiben zum Austritt aus dem SPV-Vorstand (13. Mai 1995) im Zusammenhang mit der Gründung der SGL datiert Kurt Reusser seine Wahl in den Vorstand auf «1978 oder 1979».

zur Dissemination und Diskussion professionellen Wissens beizutragen. Dieser fachliche Anspruch wurde in der Nullnummer 0/1982 mit der Publikation eines Grundlagentextes von Kurt Reusser unterstrichen (Reusser, 1982). Gleichzeitig ermutigten die Redaktoren die Adressatinnen und Adressaten aber auch zu Stellungnahmen, die «spontan, persönlich, engagiert, lesbar und ungezwungen» sein könnten. Nachdem dem Probeheft grosser Erfolg beschieden gewesen war, stimmten die Mitglieder des SPV der Herausgabe der BzL an der Jahresversammlung vom November 1982 einstimmig zu, sodass 1983 die drei Hefte des ersten Jahrgangs erscheinen konnten (Wyss, 2003).

Das Engagement Kurt Reussers und seiner Redaktionskollegen für die Professionalisierung der schweizerischen Lehrpersonenbildung, unter anderem durch ihre Etablierung auf Hochschulniveau, spiegelt sich in den ersten zehn, zwanzig Jahrgängen der BzL zum einen auf inhaltlicher Ebene wider, und zwar in Form angefragter und selbst verfasster Artikel und Themenhefte, in denen die tiefgreifenden Modernisierungsprozesse kommentiert, reflektiert und diskutiert wurden. Dabei haben die BzL, wie Kurt Reusser rückblickend schreibt, «keinen Hehl daraus gemacht, dass sie vor dem Hintergrund transnationaler bildungspolitischer und wissenschaftlicher Entwicklungen die sich anbahnende Akademisierung und Verschiebung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den tertiären Bildungssektor grundsätzlich befürworten» (Reusser, 2012, S. 9). Zum anderen engagierte sich Kurt Reusser auf der strategischen Ebene des Fachverbandes (SPV), was für die Entwicklung der BzL von Bedeutung war. So leitete er als Vizepräsident des SPV die Gründung der SGL in die Wege, die am 13. November 1992 in Neuenburg erfolgte. Ziel der Umwandlung des SPV in die SGL war es, für die in Zukunft ausschliesslich auf Tertiärstufe wirkenden Lehrpersonenbildnerinnen und Lehrpersonenbildner eine passendere, die professionelle Identität stärkende und vom auf die Sekundarstufe II ausgerichteten VSG unabhängige Fachvereinigung zu schaffen. Mit der Gründung der SGL, die zu einem erheblichen Teil auf die Initiative Kurt Reussers zurückgeht, erhielten die BzL eine neue Herausgeberschaft, nämlich die SGL.

Es ist hier nicht möglich, die gesamte weitere Entwicklung der BzL nachzuzeichnen, zumal sie in früheren Beiträgen in den BzL nachzulesen ist (u.a. Crotti, 2017; Reusser, 2012; Wyss, 2003). Wir greifen nur einige der Entwicklungen heraus, für die sich Kurt Reusser als Redaktionsmitglied besonders eingesetzt hat. Dazu gehörte die Aushandlung der redaktionellen Autonomie der BzL, die schon unter der Herausgeberschaft des SPV durch einen entsprechenden Artikel im BzL-Reglement festgehalten worden war und auch nach dem Wechsel zur SGL weiterhin Bestand hatte (vgl. Crotti, 2017). So sind die BzL heute sowohl Fachorgan der SGL als auch eine wissenschaftliche Fachzeitschrift, die hohe Qualitätsstandards (durch)setzt und eingereichte Manuskripte einem Peer-Review-Verfahren unterzieht. Dass die BzL als wissenschaftliche Fachzeitschrift auch über die Schweiz hinaus ernst genommen werden, zeigt sich nicht zuletzt daran, dass zunehmend Autorinnen und Autoren aus umliegenden Ländern in den BzL publizieren möchten. Die Produktion von nach wie vor drei – mittlerweile umfangreichen – Heften pro Jahrgang erforderte im Lauf der Zeit eine Erweiterung

der Redaktion von ursprünglich drei auf derzeit sieben Mitglieder, die nach wie vor unentgeltlich für die BzL tätig sind. Während sich die Zusammensetzung der Redaktion durch Zu- und Weggänge im Lauf der Zeit veränderte, blieb Kurt Reusser während 40 Jahren als Gründungsredaktor eine wichtige Konstante. Er setzte sich beharrlich und kritisch-konstruktiv, aber immer freundschaftlich für die Grundidee, den qualitativen Anspruch, das Fortbestehen und die stetige Weiterentwicklung der BzL ein. Sein Engagement beschränkte sich indessen nie nur auf die redaktionelle und konzeptionelle Tätigkeit im engeren Sinne. So kümmerte er sich beispielsweise auch um Werbeaktionen, um die Finanzierung, um Fragen der formalen Gestaltung, der Archivierung und der Bewirtschaftung von Restbeständen von BzL-Heften oder um die Verbesserung der Zugänglichkeit der BzL im Zeitalter von Open Access.

Das Kernanliegen Kurt Reussers, die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen voranzubringen und auf Hochschulstufe als wissenschaftlich fundiertes, aber zugleich handlungswirksames Studium zu etablieren und weiterzuentwickeln, spiegelt sich in den BzL seit ihrer Gründung 1982 bis heute deutlich wider. Die BzL haben die Entwicklung der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen sowohl hinsichtlich struktureller als auch hinsichtlich inhaltlicher und curricularer Fragen kontinuierlich begleitet. Kurt Reusser hat diese Entwicklungen regelmässig mit eigenen Beiträgen nicht nur kommentiert, sondern auch kritisch-konstruktiv diskutiert und dabei wichtige Impulse für die Weiterentwicklung gegeben. Auf der inhaltlichen Ebene illustrieren wir dies im Folgenden exemplarisch an drei von ihm bearbeiteten Themenbereichen: an der wissenschaftlichen Fundierung der Lehrpersonenbildung, an der Didaktik als Forschungsgegenstand und Entwicklungsaufgabe sowie an der Entwicklung und Rolle der Fachdidaktiken in der Lehrpersonenbildung.

2 Wissenschaftsbasierung der Lehrpersonenbildung

Der Ausgangspunkt, an den die Bemühungen der BzL im Allgemeinen und speziell von Kurt Reusser zur stärkeren Wissenschaftsorientierung der Lehrpersonenbildung anschlossen, lässt sich etwa so kurz zusammenfassen: Die 1960er- und 1970er-Jahre waren in der Schweiz wie auch anderswo in der westlichen Welt durch verstärkte Prozesse der Verwissenschaftlichung geprägt (Weingart, 1983). Motiviert waren diese unter anderem durch den technologischen Wandel und durch die Verschiebung von Arbeitsplätzen in den Dienstleistungsbereich (und mit beidem verbunden: veränderte Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt und an die Ausbildung des Personals), durch eine weitreichende Expansion des Bildungsbereichs, insbesondere den Ausbau des Hochschul- und Wissenschaftssystems (dies nicht zuletzt im Bereich der Sozialwissenschaften; vgl. Raphael, 1996) sowie durch weitreichende Erwartungen an die Wissenschaft, zur Besserqualifizierung von Arbeitskräften sowie zur Lösung der Expansionsfolgeprobleme und gesellschaftlicher Probleme ganz allgemein beizutragen (vgl. zu diesen generellen, also nicht nur den Bildungsbereich betreffenden Erwartungen Stettler, 1994).

Die Bildungsexpansion hatte auch in der Schweiz zur Schaffung neuer Forschungs-«infrastrukturen» im Bildungsbereich und in der Erziehungswissenschaft geführt (vgl. detaillierter Criblez, 2001), unter anderem zur Gründung der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) in Aarau im Jahr 1971, der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) im Jahr 1975, deren Zeitschrift «Bildungsforschung und Bildungspraxis» (1978; seit 2000: «Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften») und verschiedener Bildungsplanungsstellen bzw. Pädagogischer Arbeitsstellen sowie zur Einrichtung neuer Lehrstühle in der Erziehungswissenschaft, zum Beispiel an den Universitäten Bern und Zürich (für einen Überblick vgl. Criblez, 2007). Hans Aebli diagnostizierte 1975: «Wissenschaft wirkt heute in einer nie dagewesenen Weise in die Theorie der Erziehung und in die Praxis der Schule hinein» (Aebli, 1975, S. 4). In der Lehrpersonenbildung hielt man allerdings – anders als in Deutschland, England, den USA oder den nordischen Staaten – vorerst an stark praxisorientierten und in vielen Kantonen an seminaristischen Ausbildungskonzepten fest. Für den Bericht «Lehrerbildung von morgen» (kurz: LEMO-Bericht; Müller, Gehrig, Jenzer, Kaiser & Strittmatter, 1975), der auch als Versuch interpretiert werden kann, an internationale Entwicklungen anzuschliessen, konnten sich die pädagogischen Experten nicht auf eine gemeinsame Strukturvariante der Lehrpersonenbildung für die Primarstufe einigen. Deshalb blieb ein massgeblicher Tertiarisierungsprozess, der eine stärkere Wissenschaftsorientierung auch strukturell ermöglicht hätte, zunächst aus (die grosse Ausnahme war der Kanton Aargau). Trotzdem blieb dieser Bericht für die Diskussionen um die Reform der Lehrpersonenbildung bis in die 1990er-Jahre ein wichtiger Bezugspunkt. Hier war von einer Expertengruppe erstmals ein stärkerer Wissenschaftsbezug, ja sogar die Ausbildung an hochschulähnlichen Institutionen eingefordert und teilweise über die curricularen Vorschläge auch konkretisiert worden. Kurt Reusser bezog sich immer wieder auf den LEMO-Bericht, insbesondere auf die curricularen Vorschläge und die Modellpensen. Und die BzL widmeten dem Bericht zehn Jahre nach seinem Erscheinen ein Themenheft (BzL 1/1985). Auch wenn die Verlängerung der seminaristischen Ausbildung nach den wirtschaftlichen Umbrüchen (Stichwort «Ölpreisschocks») seit der zweiten Hälfte der 1970er-Jahre (vgl. Criblez, 2017) neue Möglichkeiten in der Konzeption der Ausbildung schuf, blieben die berufsfeldorientierten Disziplinen (Pädagogik, Allgemeine Didaktik, Fachdidaktiken) mit Ausnahme der Psychologie zunächst normativ auf Orientierungswissen oder auf praktisches Handeln ausgerichtet und der Verwissenschaftlichungsprozess setzte nur zögerlich ein.

Mit der Gründung der BzL waren nun aber im Hinblick auf die Wissenschaftsorientierung der Ausbildung im Allgemeinen und die stärkere Wissenschaftsfundierung der pädagogisch-didaktischen Ausbildung im Besonderen neue Ansprüche verbunden. Bereits in der Null-Nummer wurde dies von Kurt Reusser (1982) thematisiert und zu einer Art «Programm», das sich durch die bisherigen 40 Jahrgänge der BzL durchzieht. Am deutlichsten wurde dies bei Kurt Reussers Beiträgen zur Allgemeinen Didaktik und zur Fachdidaktik (vgl. Abschnitt 3 und Abschnitt 4), wo er den Wissenschaftsbezug vor allem in der kognitionspsychologischen Fundierung sah. Allerdings blieb die

Forderung nach stärkeren Wissenschaftsbezügen nicht auf die Psychologie begrenzt, sondern umfasste eigentlich alle Bereiche zunächst der Ausbildung, später auch der Weiterbildung von Lehrpersonen.

Kurt Reusser vertrat allerdings kein «naives» Konzept von Verwissenschaftlichung, das eine simple Suprematie der wissenschaftlichen gegenüber anderen Wissensformen, etwa dem berufspraktischen Wissen, impliziert und davon ausgeht, dass wissenschaftliches Wissen einfach in der Praxis «angewendet» werden könne. «Es genügt in der Lehrerbildung nicht, sich erziehungswissenschaftliche und didaktische Erkenntnisse bloss theoretisch ... anzueignen» (Reusser, 1989b, S. 435). Eine theorieorientierte Lehrpersonenbildung soll die Auszubildenden «bei den Alltagstheorien» abholen (Reusser, 1989b, S. 427). Und zugleich: «Gute Praxis ist immer reflektierte Praxis, und Reflexion heisst Theoretisieren» (Reusser, 1989b, S. 436). In vielerlei Hinsicht nahmen Kurt Reusser und die BzL Prozesse, die in den 1990er-Jahren zur Konzeption Pädagogischer Hochschulen und um die Jahrtausendwende zur deren Gründung führten, gedanklich vorweg. Die BzL begleiteten diesen Prozess denn auch kritisch-konstruktiv. Um die Jahrhundertwende publizierte Kurt Reusser zum Beispiel mit Heinz Wyss eine Standortbestimmung zur Reform der Lehrpersonenbildung (Reusser & Wyss, 2000). Einige ausgewählte Aussagen und Fragen zeigen die reflexive Funktion der BzL in dieser Reformphase: Trotz Strukturreformen müsse der Unterricht Zentrum des Lehrhandelns und damit der Ausbildung bleiben – «Was müssen Lehrerinnen und Lehrer wissen, dass sie professionell handeln können?» (Reusser & Wyss, 2000, S. 12), oder: Wie könne und solle die Lehrpersonenbildung didaktisch erneuert werden (Reusser & Wyss, 2000, S. 11 f.)?

Dass der künftige strukturelle Ort, die Hochschule, eine Herausforderung für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen sein werde, thematisierte Kurt Reusser bereits 1996 in einem BzL-Beitrag und identifizierte drei Gruppen von Problemen, die zu bearbeiten seien (Reusser, 1996): Strukturprobleme (u.a. Struktur der Pädagogischen Hochschulen, Verhältnis zu Universitäten und Fachhochschulen, Gleichwertigkeitsprobleme, Personalfragen), Identitätsprobleme (z.B. gesellschaftliche Anerkennung des Lehrberufs, Professionsverständnis) und Bildungsprobleme (u.a. Wissenschaftsanspruch, Akademisierung, Forschung). Der Hochschulstatus werde die Lehrpersonenbildung verändern, war Kurt Reusser überzeugt, bevor die bis dahin vor allem postulierten Reformen überhaupt in die Phase der Umsetzung und Implementierung eintraten (für einen Überblick über die Reformprozesse nach 1990 vgl. Criblez, Lehmann & Huber, 2016). Diese frühen Hinweise auf zu bearbeitende Problemlagen sind nur ein weiteres Beispiel dafür, wie die BzL und Kurt Reusser die idealistische Reformprogrammatik immer wieder auf ihre möglichen Folgen und Implikationen befragten, auch wenn die grundlegende Richtung der Reformen, die vollständige Einbindung in den Hochschulbereich und die Stärkung des Wissenschaftsbezugs, immer wieder argumentativ unterstützt wurden.

3 Didaktik als Forschungsgegenstand und Entwicklungsaufgabe

Kurt Reusser hat durch seine Forschungsarbeiten und seine Lehre massgebend zu einem wissenschaftlich fundierten Verständnis der (Allgemeinen) Didaktik beigetragen und das Verständnis von Unterricht und unterrichtlichem Handeln durch Kognitionsforschung und empirische Lehr- und Lernforschung erweitert. Dieses erweiterte Fachverständnis bezog sich nicht nur auf seine Tätigkeit als Lehrstuhlinhaber für Pädagogische Psychologie und Didaktik an der Universität Zürich, sondern richtete sich ebenfalls auf die Transformation der Allgemeinen Didaktik als Studienbereich in der Ausbildung von Lehrpersonen, was in verschiedenen Beiträgen in den BzL seinen Niederschlag fand.

Reussers wissenschaftlich fundierte Didaktik hat einen doppelten Bezugspunkt: einerseits die Lernpsychologie und andererseits die Unterrichtsforschung. Die lernpsychologische Didaktik fokussiert die kognitiven, sozialen und personalen Prozesse und Bedingungen für gelingendes Lernen oder für Lernschwierigkeiten. Lernen wird dabei als Ziel des Unterrichts, Lehren als Mittel der institutionellen Lernförderung aufgefasst. Dieses Verständnis entspricht auch dem Konzept der «psychologischen Didaktik», wie es von Hans Aebli, dem Lehrer von Kurt Reusser, begründet und vertreten wurde. Die psychologische Didaktik im Sinne von Aebli (1983) fokussiert den inneren Zusammenhang von Lernzielen und den Prozessen ihrer Aneignung. Aus dem psychologischen Verständnis der Prozesse, die der Aneignung von Lerninhalten und dem Erzielen von Lernfortschritten zugrunde liegen, werden methodische Massnahmen zu deren Förderung abgeleitet und begründet. Dieses Grundverständnis der Didaktik kommt bei Kurt Reusser bereits in einem frühen programmatischen Beitrag in den BzL zum Ausdruck: «Verstehen lehren: Verstehen als psychologischer Prozess und als didaktische Aufgabe» (Reusser, 1989a). Das Verstehen von Begriffen und Operationen, die als kulturell-geistige Instrumente des Denkens und Erkennens dienen, wird darin zum Schlüsselbegriff seiner kognitionspsychologischen Didaktik.

Auch der Kompetenzbegriff, den Reusser als Zielbegriff für die Entwicklung des Lehrplans 21 eingeführt und in den BzL vertreten hat (Reusser, 2014), beruht auf einem lernpsychologischen Verständnis. Kurt Reusser bezieht den Kompetenzbegriff auf wissensbasierte Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im Sinne von Anderson und Krathwohl (2001) auf zunehmend komplexeren Stufen des Wissens und Könnens verfügbar sind: von elementaren Fähigkeiten des Wiedergebens bzw. Erinnerns zu zunehmend komplexeren Fähigkeiten des Verstehens, Anwendens, Analysierens und Evaluierens bis zum selbstständigen Problemlösen. Es geht dabei nicht um bestimmte Leistungen in spezifischen Situationen, die als Oberflächenstrukturen verstanden werden, sondern um die Tiefenstrukturen (Verhaltensbasis) des Denkens und Handelns in variablen Situationen mit ihren vielseitigen Voraussetzungen kognitiver, motivationaler, strategischer und sozialer Natur. In diesem Verständnis dient der Kompetenzbegriff für Kurt Reusser als Orientierungshilfe für die Entwicklung anregender fachbezogener und

fachübergreifender Lernaufgaben und Lernumgebungen, mit denen die Entwicklung von fachbezogenen und überfachlichen Kompetenzen gefördert werden soll. Die kognitive Aktivierung der Schülerinnen und Schüler durch interessante Problemstellungen ist dabei zentral. Anregende, möglichst authentische Problemstellungen, die selbstständig bearbeitet werden, bilden den Kern eines problemorientierten Unterrichts, wie ihn Kurt Reusser in den BzL propagierte (Reusser, 2005). Er vertritt dabei in Anlehnung an Vygotskij eine erweiterte sozialkonstruktivistische Auffassung von Lernen, in welcher die soziale Interaktion, der Dialog mit Mitschülerinnen und Mitschülern sowie Lehrpersonen und der soziale Austausch in der Gruppe für gelingendes Lernen wichtig sind.

Die Unterrichtsforschung bildet den zweiten Bezugspunkt der wissenschaftlichen Didaktik von Kurt Reusser, mit der die kognitionspsychologischen Annahmen und Theorien empirisch abgestützt werden. Die Ergebnisse dieser Unterrichtsforschung fanden in verschiedenen Beiträgen von Kurt Reusser in den BzL ihren Niederschlag. Im Fokus dieser Forschung stehen neben den individuellen Prozessen der Lernenden vor allem die sozialen, kulturellen und kontextuellen Merkmale und Bedingungen des Unterrichts. Anstoss für diese Akzentverschiebung in der Forschung boten internationale Vergleichsstudien (TIMSS und PISA) zu den Schulleistungen in Mathematik, in den Naturwissenschaften und beim Lesen auf der Sekundarstufe I, welche zum Teil erhebliche Leistungsunterschiede zwischen einzelnen Ländern und Schulen sichtbar machten. Diese Befunde führten zur Frage nach der «Lernwirksamkeit» des Unterrichts (Reusser, 2009), die in der Folge zu einer zentralen Fragestellung der Unterrichtsforschung und der Unterrichtsentwicklung wurde.

Als forschungsmethodischen Zugang wählte Reusser die Videoanalyse von Unterricht. Die internationale TIMSS-Videoanalyse von 1999 bot eine erste Gelegenheit dazu (Reusser, Pauli & Zollinger, 1998). Ziel der Studie war es, Unterrichtsmerkmale des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts auf der Sekundarstufe I zu identifizieren, die erfolgreiche Schulklassen in verschiedenen Ländern kennzeichnen. Worin unterscheiden sich erfolgreiche (Best Practice) von weniger erfolgreichen Klassen? In einem ersten Schritt ging es dabei darum, Unterricht differenzierter zu beschreiben und unterschiedliche Unterrichtskulturen darzustellen bzw. die jeweils kulturell bedingte «grammar of schooling» zu erfassen. Dabei werden verschiedene Merkmale berücksichtigt, zum Beispiel didaktische Grobziele, Aufgabenstellungen, Lernaktivitäten von Schülerinnen und Schülern, verwendete Zeit zur Aufgabebearbeitung, Sozialformen, Hausaufgaben, Impulse der Lehrperson, störungsfreier Unterricht und andere mehr. In weiteren Videostudien («Pythagoras»-Studie, Studie zum Geschichtsunterricht) ging Kurt Reusser der Frage nach der Unterrichtsqualität in verschiedenen Fächern nach. Die im Rahmen der Studien generierten Videoaufnahmen von realem Unterricht, die in einer Datenbank zur Verfügung stehen (vgl. <https://www.unterrichtsvideos.ch/>), bieten wertvolle Möglichkeiten für die didaktische Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen.

Die Frage nach dem «guten Unterricht» lässt sich empirisch jedoch nicht eindeutig beantworten, denn das Unterrichtsgeschehen ist durch vielseitige Wechselwirkungen zwischen Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen- und Kontextmerkmalen gekennzeichnet. Für die weitere Unterrichtsforschung bezog sich Reusser (2009) in der Folge auf das systemische Angebots-Nutzungs-Rahmenmodell, das diesen Umstand besser berücksichtigt als das traditionelle Prozess-Produkt-Schema, bei dem Unterrichtsvariablen linear mit dem Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler korreliert wurden. Der Unterrichtserfolg hängt im Angebots-Nutzungs-Modell wesentlich auch davon ab, ob und wie das didaktische Angebot von den Lernenden genutzt wird. Angesichts der zunehmenden soziokulturellen Heterogenität der Schülerinnen und Schüler in den Lernvoraussetzungen und Interessen stellen sich neue Anforderungen an den Unterricht, die in der Leitidee des «Adaptiven Unterrichts» ihre Entsprechung finden. Reusser betont in diesem Zusammenhang die Bedeutung einer neuen «Aufgabenkultur» im Unterricht. Lernumgebungen mit anregenden und unterschiedlich anspruchsvollen Lernaufgaben tragen den unterschiedlichen Voraussetzungen und Interessen der Lernenden besser Rechnung als ein einseitiger lehrpersonengestützter Unterricht. Die Rolle der Lehrperson erfährt dabei eine Akzentverschiebung von der Stoffvermittlerin zur Gestalterin von Lernumgebungen und zur Lernbegleiterin (Lerncoach). Für den Erfolg des Unterrichts kommt es entscheidend darauf an, die richtige Balance zwischen Instruktion durch die Lehrperson einerseits und der selbstgesteuerten Konstruktion auf der Seite der Schülerinnen und Schüler andererseits zu finden.

Die wissenschaftliche Fundierung der Didaktik durch Lern- und Unterrichtsforschung hat als ungewollte Nebenwirkung auch dazu beigetragen, dass die normativen Fragen der Ziele und Inhalte des Unterrichts, die für die bildungstheoretische Didaktik zentral sind, in den Hintergrund getreten sind. Die Fragmentierung der Didaktik durch verschiedene Fachdidaktiken einerseits und die Lernpsychologie andererseits haben die traditionelle Allgemeine Didaktik in den Studienplänen der Pädagogischen Hochschulen zurückgedrängt oder ganz verdrängt. Kurt Reusser (2018) trat dieser Entwicklung mit einem integrativen Ansatz der Allgemeinen Didaktik entgegen, welcher auch die normative Reflexion der Ziele und Inhalte einbezieht. Er sieht die Aufgabe der Allgemeinen Didaktik darin, eine gemeinsame Theorie- und Fachsprache für die interdisziplinäre Verständigung und Zusammenarbeit der beteiligten Disziplinen in der Ausbildung von Lehrpersonen zu entwickeln. Durch seine Beiträge in den BzL hat er wesentlich dazu beigetragen, die Allgemeine Didaktik wissenschaftlich abzustützen und damit anschlussfähig zu machen.

4 Zur Entwicklung und Rolle der (Fach-)Didaktiken in der Ausbildung von Lehrpersonen

Das Engagement Kurt Reussers für eine wissenschaftlich fundierte, theoretisch und empirisch verankerte Didaktik hat sich nicht auf seine Forschungstätigkeit als Lehr-

stuhlinhaber an der Universität Zürich beschränkt. Vielmehr hat sich Kurt Reusser immer auch mit der Rolle und der Stellung der Didaktik für die Lehrpersonenbildung beschäftigt. Dabei setzte er sich auch für die Entwicklung der Fachdidaktiken und deren Verankerung in der Ausbildung von Lehrpersonen ein. Ein Blick in 40 Jahrgänge der BzL macht deutlich, wie Kurt Reusser sein Anliegen, in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine wissenschaftlich fundierte Didaktik zu etablieren und zu sichern, von Anfang an und bis heute beharrlich verfolgt hat, wobei er neben der zentralen Rolle der Fachdidaktiken für die Lehrpersonenbildung stets auch die Rolle und die Anforderungen an die Allgemeine Didaktik sowie das Verhältnis der Allgemeinen Didaktik zu den Fachdidaktiken im Auge hatte. Sein Anliegen, die Fachdidaktiken sowohl als wissenschaftliche Disziplinen weiterzuentwickeln als auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu stärken, artikuliert sich in den BzL in mehrfacher Weise: inhaltlich in Form von eigenen Artikeln und regelmässig publizierten Heftschwerpunkten, strategisch durch die gezielte Berufung von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern in die BzL-Redaktion ab 2001, also mit dem 19. Jahrgang der Zeitschrift.

Schon 1985, im ersten Heft des dritten Jahrgangs der BzL, äusserte sich Kurt Reusser, gemeinsam mit Heinz Wyss, «zur Diagnose der gegenwärtigen Situation der Fachdidaktiken in der Lehrerbildung» (Wyss & Reusser, 1985), anknüpfend an den «LEMO-Bericht» (Müller et al., 1975), der sich für eine fachdidaktische Abstützung der Lehrpersonenbildung ausgesprochen hatte. Wyss und Reusser nahmen in diesem Artikel Kernfragen und mögliche Problemstellungen im Zusammenhang mit der Stärkung der Fachdidaktiken vorweg, die sich in späteren Jahren zum Teil anders akzentuiert haben oder nach wie vor bestehen. Dazu gehören das Verhältnis der Fachdidaktiken, die sich primär an Schulfächern orientieren, zur Struktur der wissenschaftlichen Disziplinen, an denen sie sich fachlich orientieren, die Frage, ob die Allgemeine Didaktik durch die zunehmende Abstützung der Ausbildung auf einzelne Fachdidaktiken marginalisiert oder inhaltlich entleert werde, oder die Qualifizierung der Fachdidaktikdozierenden. Bereits in diesem frühen Artikel wurde auch die Gefahr einer zu starken Vereinzelung und Fragmentierung der Fachdidaktiken infolge ihrer Orientierung an den immer mehr sich spezialisierenden wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen benannt, der es mit «Bereichsdidaktiken» entgegenzuwirken gelte.

Sechs Jahre später nahm Reusser (1991) das Thema aus Anlass des EDK-Dossiers «Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiker» (EDK, 1990) wieder auf und führte es weiter, wobei er – aus gegebenem Anlass – insbesondere zur Ausbildung der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker Stellung nahm, aber auch ausführlich auf die Aufgaben der Fachdidaktiken und das Verhältnis von Fachdidaktiken und Allgemeiner Didaktik einging. Trotz des Titels «Plädoyer für die Fachdidaktik und für die Ausbildung von Fachdidaktiker/innen für die Lehrerbildung» stellt der Artikel nicht nur ein Plädoyer für die Fachdidaktiken und für eine wissenschaftlich fundierte, auf universitärer Stufe erfolgende Qualifizierung der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker dar, sondern auch ein Plädoyer für die Allgemeine Didaktik, für die er nach wie vor einen

Platz in der Ausbildung von Lehrpersonen sah. Das Verhältnis zwischen Fachdidaktiken und Allgemeiner Didaktik wurde auch in späteren Artikeln wieder aufgegriffen und weiter geklärt (Reusser, 2018; Reusser & Messner, 2002), wobei Reusser weder für ein Ausspielen des einen gegen das andere noch für ein «friedliches Nebeneinander», sondern für ein dezidiertes *Miteinander* plädierte. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, so Reusser (2018, S. 322), «braucht auch in Zukunft einen kohärenzstiftenden, allgemeindidaktischen Ausbildungsrahmen als Korrektiv einer um sich greifenden Spezialisierung». Dazu brauche es allerdings «eine sich multiplen Zugängen öffnende Allgemeine Didaktik, die ihre genuin integrative, fächer- und stufenübergreifende Perspektive forschend weiterentwickelt und diese als bildungstheoretisch *und* pädagogisch-psychologisch informierte Theorie des Unterrichts in die Ausbildung einbringt» (Reusser, 2018, S. 325). Konstruktive Zusammenarbeit als Voraussetzung einer wirksamen Lehrpersonenbildung umfasse indessen mehr als die didaktischen Disziplinen, denn: «Unterrichtskompetenz als didaktische Handlungskompetenz kann bei angehenden Lehrpersonen nur aufgebaut werden, wenn alle Disziplinen, die zu deren Erklärung beizutragen vermögen, in der Ausbildung – für die Lehramtsstudierenden sichtbar und in Studienplänen auf stimmige Weise aufeinander bezogen – zusammenarbeiten» (Reusser, 2018, S. 325) – eine Forderung, die vor dem Hintergrund der modularisierten Studienpläne nach wie vor aktuell erscheint.

Kurt Reusser hat sein Engagement für ein produktives *Miteinander* wissenschaftlich fundierter Didaktiken nicht nur mit eigenen Artikeln verfolgt, sondern auch indem er sich als Mitglied der BzL-Redaktion immer wieder als Impulsgeber für diese Thematik stark gemacht hat, was zu gezielten Anfragen an verschiedene Autorinnen und Autoren für Beiträge und zur Gestaltung ganzer Themenschwerpunkte geführt hat. So sind bis heute verschiedene Hefte mit Schwerpunkt «Fachdidaktik» (oder Allgemeine Didaktik im Verhältnis zu Fachdidaktiken) publiziert worden – das erste 1991 (BzL 2/1991 «Fachdidaktik»), das neuste 2022 (BzL 1/2022 «Entwicklung der Fachdidaktiken»). Eine Suche im BzL-Archiv unter dem Schlagwort «Fachdidaktik» führt zu 77 publizierten Artikeln, von denen 47 seit 2010 erschienen sind.

Auf strategischer Ebene hat Kurt Reusser der zunehmenden Bedeutung der Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dadurch Rechnung getragen, dass er sich für die Berufung von Fachdidaktikerinnen oder Fachdidaktiker in das Redaktionsteam der BzL einsetzte. Als erste Fachdidaktikerin nahm 2001 Anni Heitzmann Einsitz. Seit her sind in der mittlerweile auf sieben Mitglieder angewachsenen Redaktion immer mindestens ein, zurzeit zwei Fachdidaktikerinnen oder Fachdidaktiker vertreten.

Ein Blick in das neuste Themenheft «Entwicklung der Fachdidaktiken» (BzL 1/2022) zeigt im Vergleich zum frühen Artikel von Wyss und Reusser (1985, vgl. oben), dass hier eine substanzielle Entwicklung stattgefunden hat. Die von Kurt Reusser in seinen thematischen Beiträgen wiederholt unterstützten Bestrebungen, die Fachdidaktiken als zentrale Ausbildungsbereiche in der Lehrpersonenbildung zu stärken und sie als eigen-

ständige wissenschaftliche Disziplinen in der schweizerischen Hochschullandschaft zu etablieren, scheinen heute dem Ziel schon wesentlich näher zu sein, insbesondere was Ersteres betrifft, während in Bezug auf Letzteres nach wie vor Entwicklungsbedarf konstatiert wird (vgl. z.B. Bader et al., 2022; Larcher, 2022).

Was wir hier am Beispiel der wissenschaftlichen Fundierung der Ausbildung von Lehrpersonen und der Didaktik gezeigt haben, liesse sich auch für andere zentrale Themen und Problemstellungen der Lehrpersonenbildung nachzeichnen, die Kurt Reusser in den BzL wiederholt aufgegriffen hat, sei es durch eigene Beiträge oder durch Themenschwerpunkte. Dazu gehören beispielsweise die Fragen nach einem «Kerncurriculum», dem Verhältnis von Theorie und Praxis, wirksamen Formaten der berufspraktischen Ausbildung oder der produktiven Nutzung digitaler Medien. Als ehemalige Redaktionsmitglieder der BzL haben wir, die Co-Autorin und die Co-Autoren dieser Würdigung, von der enormen Breite und Tiefe seines Wissens und seinem Sensorium für aktuelle (und bestehende) Problemstellungen und Entwicklungen im Zusammenhang mit der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen profitiert, etwa wenn an den Redaktions-sitzungen sein höchst umfangreicher «Themenspeicher» zum Einsatz kam, Konzepte für Themenschwerpunkte entwickelt wurden oder über die Qualität eingegangener Beiträge und deren Relevanz für das Themenspektrum der BzL diskutiert wurde. Mit seinem 40 Jahre dauernden Engagement für die BzL erweist sich Kurt Reusser als das pure Gegenteil eines Wissenschaftlers, der im berühmten Elfenbeinturm seine Forschung vorantreibt: Trotz der internationalen Anerkennung, die er durch seine Forschung im wissenschaftlichen Kontext genießt, war und ist er sich nie zu schade gewesen, sich auch um den Praxiskontext der Lehrpersonenbildung und der Volksschulbildung (wie sein Engagement für den Lehrplan 21 zeigt) zu kümmern. Dabei kamen und kommen ihm zwei besondere Fähigkeiten zugute, nämlich einerseits die Fähigkeit, komplexe Zusammenhänge, Problemlagen und Konzepte theoretisch fundiert und präzise, aber gleichzeitig verständlich darzulegen, und andererseits die Fähigkeit, zuzuhören und auf andere Meinungen kritisch-konstruktiv, aber immer wertschätzend, ja freundschaftlich eingehen zu können. Hier liegt sicherlich auch einer der Gründe dafür, dass die BzL nun seit 40 Jahren existieren und sich «vom Verbandsorgan zur wissenschaftlichen Zeitschrift» (Crotti, 2017) entwickelt und stetig weiterentwickelt haben, wie auch dafür, dass ihre zunehmend interdisziplinär zusammengesetzte Redaktion stets bestens funktioniert hat. Und so besteht auch kein Grund, am künftigen Fortbestehen und der weiteren Entwicklung der BzL zu zweifeln, wenn mit Kurt Reusser nun der letzte Gründungsredaktor die Redaktion verlässt.

Wir danken Kurt Reusser herzlich für seine vierzigjährige Arbeit, die für das Produkt «BzL», die Lehrpersonenbildung und ganz besonders auch für alle ehemaligen und aktiven Redaktionskolleginnen und Redaktionskollegen von unschätzbarem Wert war und ist.

Literatur

- Aebli, H.** (1975). Schule, Wissenschaft und Gesellschaft. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 120 (1), 4–7.
- Aebli, H.** (1983). *Zwölf Grundformen des Lehrens*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R.** (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Bader, B., Rosebrock, C., Leuders, T., Thonhauser, I., de Pietro, J.-F., Colberg, C. & Brière, F.** (2022). Errungenschaften und Herausforderungen bei der Entwicklung der Fachdidaktiken in der Schweiz – Die Perspektive des programmbegleitenden Expertinnen- und Expertengremiums P9. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40 (1), 7–18.
- Criblez, L.** (2001). Bildungsexpansion durch Systemdifferenzierung – am Beispiel der Sekundarstufe II in den 1960er- und 1970er-Jahren. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23 (1), 95–118.
- Criblez, L.** (2007). Die Neukonstituierung der Bildungsforschung in der Schweiz Ende der 1960er- und anfangs der 1970er-Jahre – und deren Konsequenzen. In C. Crotti, P. Gonon & W. Herzog (Hrsg.), *Pädagogik und Politik. Historische und aktuelle Perspektiven* (S. 205–227). Bern: Haupt.
- Criblez, L.** (2017). Lehrerinnen- und Lehrermangel in den 1960er- und frühen 1970er-Jahren – Phänomen, Massnahmen und Wirkungen. In C. E. Bauer, C. Bieri Buschor & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung* (S. 21–38). Bern: hep.
- Criblez, L., Lehmann, L. & Huber, C.** (Hrsg.). (2016). *Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990. Kantonale Reformprozesse und nationale Diplomanerkennung*. Zürich: Chronos.
- Crotti, C.** (2017). Vom Verbandsorgan zur wissenschaftlichen Zeitschrift. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (0), 81–98.
- EDK.** (1990). *Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiker. Konzept und Vorschläge* (Dossier 15A). Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Eugster, W., Ryser, J. & Trottmann, B.** (1993). Willkommen im PPV. *Gymnasium Helveticum*, 47 (3), 156–157.
- Hoffmann-Ocon, A. & Metz, P.** (2013). Nähe und Distanz. Zur Geschichte und zum Verhältnis des Gymnasial- und des Seminarlehrervereins. *Gymnasium Helveticum*, 67 (5), 13–19.
- Kohler, R. & Bascio, T.** (2017). «Wenn wir über Lehrpersonenbildung reden, sind wir mitten in der Politik» – Gruppeninterview zur Gründung und Funktion der SGL. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (0), 68–80.
- Larcher, S.** (2022). «Lehrerbildung von morgen» – Nationale Strategie Fachdidaktik. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40 (1), 19–28.
- Messner, H.** (2011). Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung entwickeln und gestalten. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21 (1), 118–128.
- Metz, P.** (2017). Mehrfachorientierung als Herausforderung für Eigenständigkeit – Zur Geschichte der SGL und ihrer Vorgängerverbände. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (0), 8–29.
- Müller, F., Gehrig, H., Jenzer, C., Kaiser, L. & Strittmatter A.** (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Hitzkirch: Comenius.
- Raphael, L.** (1996). Die Verwissenschaftlichung des Sozialen als methodische und konzeptionelle Herausforderung für eine Sozialgeschichte des 20. Jahrhunderts. *Geschichte und Gesellschaft*, 22 (2), 165–193.
- Reusser, K.** (1982). Vom Phänomen zum Begriff – vom Begriff zur Handlung. Zur Didaktik der pädagogischen Fächer in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 0, 4–16.
- Reusser, K.** (1989a). Verstehen lehren: Verstehen als psychologischer Prozess und als didaktische Aufgabe. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7 (2), 131–147.
- Reusser, K.** (1989b). Anmerkungen zur Vermittlung von «Theorie» in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7 (3), 425–438.
- Reusser, K.** (1991). Plädoyer für die Fachdidaktik und für die Ausbildung von Fachdidaktiker/innen für die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 9 (2), 193–215.
- Reusser, K.** (1996). Lehrerbildung als Herausforderung für die Hochschule – Hochschule als Herausforderung für die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (3), 265–278.

- Reusser, K.** (2005). Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (2), 159–182.
- Reusser, K.** (2009). Von der Bildungs- und Unterrichtsforschung zur Unterrichtsentwicklung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (3), 259–312.
- Reusser, K.** (2012). Entstehung, Entwicklung, Themenpolitik und Selbstverständnis der «Beiträge zur Lehrerbildung». *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30 (1), 6–14.
- Reusser, K.** (2014). Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (3), 325–339.
- Reusser, K.** (2018). Allgemeine Didaktik – quo vadis? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (3), 311–328.
- Reusser, K.** (2022). Aktenkonvolut zur Gründungsgeschichte der Zeitschrift «Beiträge zur Lehrerbildung» (BzL) 1982–1983 anhand von Protokollen und Dokumenten mehrerer Vorstandssitzungen sowie des Protokolls der Beschluss fassenden Jahresversammlung des Schweizerischen Pädagogischen Verbands.
- Reusser, K. & Messner, H.** (2002). Das Curriculum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – ein vernachlässigtes Thema. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (3), 282–299.
- Reusser, K., Pauli, C. & Zollinger, A.** (1998). Mathematiklernen in verschiedenen Unterrichtskulturen – eine Videostudie im Anschluss an TIMSS. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (3), 427–438.
- Reusser, K. & Wyss, H.** (2000). Die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer unterwegs zu neuen Zielen. Standortbestimmung der schweizerischen Lehrerbildung zu Beginn des neuen Jahrhunderts und Perspektiven ihrer künftigen Weiterentwicklung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (1), 7–16.
- Stettler, N.** (1994). «Die Zukunft ist errechenbar ...». In D. Blanc & Ch. Luchsinger (Hrsg.), *achtung: die 50er Jahre!* (S. 95–117). Zürich: Chronos.
- Weingart, P.** (1983). Verwissenschaftlichung der Gesellschaft – Politisierung der Wissenschaft. *Zeitschrift für Soziologie*, 12 (3), 225–241.
- Wyss, H.** (2003). 20 Jahre Beiträge zur Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21 (1), 108–119.
- Wyss, H. & Reusser, K.** (1985). Zur Diagnose der gegenwärtigen Situation der Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3 (1), 71–79.

Autorin und Autoren

Christine Pauli, Prof. Dr., Universität Freiburg/Fribourg, Departement Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Sekundarstufen, christine.pauli@unifr.ch

Helmut Messner, Dr. phil., helmut.messner@bluewin.ch

Lucien Criblez, Prof. Dr., Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, lcriblez@ife.uzh.ch

Chronik und Zukunft der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ein Resümee zu 40 Jahrgängen «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung»

Colin Cramer

Zusammenfassung In diesem Beitrag wird die herausragende Rolle der Zeitschrift «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» für den Diskurs um die Professionalisierung von Lehrpersonen gewürdigt. Dazu werden Profil und Relevanz der Zeitschrift beschrieben, Schwerpunkte der Diskussion systematisch rekapituliert und schliesslich Desiderate für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Forschung und Lehre aufgeworfen.

Schlagwörter Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Lehrberuf – Professionalisierung – Reform

Chronicle and future of teacher education. A conclusion on 40 years of «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung»

Abstract In this article, the outstanding role of the journal «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» for the discourse on the professionalization of teachers is acknowledged. To this end, the profile and the relevance of the journal are described, focal points of the discussion are systematically recapitulated, and, finally, desiderata for teacher education in research and teaching are raised.

Keywords teacher education – teaching profession – professionalization – reform

Gerne folge ich der Einladung der Redaktion zu einem Rückblick auf 40 Jahre Diskurs zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung (LLB) in der Zeitschrift «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (BzL).¹ Zunächst wird die besondere Position der BzL im Gefüge von Fachzeitschriften zur LLB insgesamt hervorgehoben (Abschnitt 1). Dann werden wesentliche Themenbereiche der BzL systematisch identifiziert, grob chronologisch geordnet und kritisch-konstruktiv diskutiert (Abschnitt 2). Schliesslich werden Stand und Perspektiven der Diskussion in den BzL in den theoretischen und empirischen Forschungsstand eingeordnet und künftige Diskursfelder der LLB im Allgemeinen und für die BzL im Besonderen identifiziert und beschrieben (Abschnitt 3).

¹ Ich danke Lucien Criblez für wertvolle Hinweise zu diesem Beitrag.

1 Zeitschriften zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung und die Rolle der BzL

Zur LLB («teacher education») haben sich zahlreiche Zeitschriften etabliert. So erscheint etwa das «Journal of Teacher Education» seit 1950 und rangiert mit einem Zwei-Jahres-Impact-Faktor von über 5.357 derzeit auf Rang 10 der 265 Zeitschriften im Bereich «Education and Educational Research», die im «Journal Citation Report» gelistet werden. Deutschsprachige Zeitschriften spezifisch zur LLB werden dort nicht geführt und sind international kaum sichtbar. Gleichwohl erfüllen sie eine wichtige Funktion: Die in die regionalen LLB-Systeme involvierten Stakeholderinnen und Stakeholder aus Politik und Bildungsadministration, die Auszubildenden an den Hochschulen, Seminaren und Schulen, die Studierenden und Praktizierenden und die für Bildungsfragen sensibilisierte Öffentlichkeit sind auf wissenschaftliche Referenzpunkte angewiesen. So existieren trotz der Globalisierung der Wissenschaft drei etablierte deutschsprachige Zeitschriften zur LLB, die traditionell als Printversion erscheinen und sukzessive auch online zugänglich wurden. Zudem erscheinen seit Kürzerem mehrere Online-Zeitschriften zur LLB.

Die Zeitschrift «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (BzL) ist die älteste der drei etablierten Zeitschriften und erscheint seit 1982 dreimal jährlich. Ihrem Selbstverständnis nach publiziert sie Beiträge zu «aktuellen und systematischen Fragen», versteht sich als «Forum für den Fachdiskurs ... der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz und in ihren Nachbarländern» und gibt «Impulse zur Weiterentwicklung des Berufs- und Rollenverständnisses von Lehrpersonen» (<https://bzl-online.ch/de/uber-uns/profil>) und folgt damit dem doppelten Anspruch, wissenschaftliche Beiträge zur LLB mit Relevanz für die LLB zu publizieren. Jede Ausgabe widmet sich einem Schwerpunkt. Die Einzelbeiträge umfassen meist 35000 bis 40000 Zeichen, erscheinen digital im Open-Access-Format und sind zudem im Online-Repository «peDOCS» (<https://www.pedocs.de>) frei zugänglich.

Das «journal für lehrerInnenbildung» (jlb) erscheint im 22. Jahrgang mit vier Ausgaben jährlich. Es versteht sich als «Zeitschrift an der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis» (<https://jlb-journallehrerinnenbildung.net/die-zeitschrift/>) im gesamten deutschsprachigen Raum, als «Diskussions- und Weiterbildungsplattform für alle reflektierenden Lehrerbildner*innen», lädt dazu ein, «die aktuelle Diskussion in Wissenschaft und Praxisfeld zu reflektieren» und folgt damit eher der Absicht der Wissenschaftskommunikation und ist keine wissenschaftliche Zeitschrift im engeren Sinne. Dem entspricht auch die Kürze der Manuskripte im Umfang von maximal 18900 Zeichen. Das jlb ist frei zugänglich.

Die Zeitschrift «Lehrerbildung auf dem Prüfstand» (LbP) liegt im 15. Jahrgang mit zwei Ausgaben jährlich vor. Ihrem Selbstverständnis nach soll die LLB im gesamten deutschsprachigen Raum «mit Hilfe empirischer Untersuchungen, kritischer Diskurse und Diskussionen begleitet und evaluiert» (<https://www.vep-landau.de/programm/lbp/>)

werden. Mit «im Regelfall empirisch» orientierten Beiträgen liegt der Anspruch einer evidenzbasierten Entwicklung der LLB «zu einem hohen Niveau» vor. Der wissenschaftliche Anspruch findet Entsprechung in längeren Beiträgen im Umfang von bis zu 50000 Zeichen und einem Double-Blind-Peer-Review-Verfahren. Nur ältere Jahrgänge sind als Open-Access-Ausgaben verfügbar.

Im Rahmen der «Qualitätsoffensive Lehrerbildung» wurden in Deutschland mehrere Online-Zeitschriften zur LLB begründet. Die Zeitschrift «Herausforderung Lehrer*innenbildung» (HLZ) erscheint seit 2018 mit «wissenschaftlich fundierten Beiträgen zur Konzeption und Gestaltung von Lehrer*innenbildung in allen Phasen» (<https://www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/about>). Ebenfalls seit 2018 ist ähnlich breit das «heiEDUCATION Journal» online, das sich als «transdisziplinär» profiliert (<https://heiup.uni-heidelberg.de/journals/index.php/heied/about>). Die Zeitschrift «PraxisForschungLehrer*innenBildung» (PFLB) erscheint seit 2019 und zielt auf «innovative praxisnahe Konzepte sowie lokal gebundene Aktivitäten mit Begleitforschung» (<https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb/about>). Das «Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung» (k:ON) erscheint seit 2020 und adressiert «verschiedenste Akteur*innen» (https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/k_ON/about). Mit «Lehrerbildung@LMU» findet sich ein Journal, das nur auf die Publikation der «Projektumsetzungen und Praxisbeispiele» eines Standortes abzielt (<https://lehrerbildung.ub.uni-muenchen.de/lehrerbildung/about>).

Es stellt sich angesichts dieser Vielfalt die Frage, welche Funktion eine (deutschsprachige) Zeitschrift zur LLB heute hat und welche Themen warum bearbeitet werden sollten. In dieser Gemengelage nehmen die BzL eine herausragende Position ein: Die Zeitschrift dokumentiert die schweizerische und die deutschsprachige Situation der LLB seit vier Dekaden, begleitet die Entwicklungen kritisch und stösst neue Diskussionen an, ist Forum des wissenschaftlichen Diskurses zu *aktuellen* und *dauerhaft relevanten* Themen der LLB und ihrer Praxis.

2 Prominente Themen und Diskurse in 40 Jahrgängen BzL

Seit Erscheinen der ersten Ausgabe der BzL im Jahr 1982 wurden 1063 Artikel in der Datenbank FIS-Bildung indiziert (Stand: 04.05.2022). Die Reichhaltigkeit dieser Beiträge ist kaum zu überblicken und kann hier nicht annähernd gewürdigt werden. Daher wird exemplarisch am Beispiel zentraler Diskurse, die in «Schwerpunkten» (Themenheften) mehrfach aufgegriffen wurden, der Versuch einer knappen Skizze des Korpus der BzL vorgenommen. Grössere Linien werden thematisch gruppiert und chronologisch dargestellt.

2.1 Anfangsjahre: Verhältnis von Theorie und Praxis

Im ersten Heft («Nullnummer») der «Beiträge zur Lehrerbildung» – damals noch mit dem Untertitel «Zeitschrift zu theoretischen und praktischen Fragen der Didaktik der Lehrerbildung» – ist im Editorial zu lesen, «dass die Qualität einer Lehrerbildung sehr direkt mit der Kompetenz der Ausbilder, der Güte der Arbeits- und Lernbedingungen in einer Institution und der Güte einer Theorie der Lehrerbildung verknüpft ist» (BzL 0/1982, S. 2), womit zentrale Themen gesetzt wurden. Der Grundlagenartikel von Kurt Reusser wurde Leitfigur einer kontroversen Diskussion: «Keine Theorie ... vermag dem Handelnden – dem Praktiker – Entscheidungen abzunehmen, welche eingreifen in die *individuelle Komplexität einer konkreten Situation*» (BzL 0/1982, S. 5, Hervorhebung im Original) – eine bis heute anschlussfähige Modellierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses (Neuweg, 2022). Zum zehnjährigen Jubiläum (BzL 3/1992) wird dieser Diskurs wieder aufgegriffen und jüngst mit dem Themenheft «Das Verhältnis von Forschung und Praxis» (BzL 1/2020) auf die Wissenschaftskommunikation angewandt.

Diese erste Ausgabe hatte Rechtfertigungscharakter und stärkte den bis dahin losen, «unkontinuierlichen, erschwerten und einseitigen» (BzL 3/1983, S. 2) Kommunikationsfluss innerhalb des Verbandes, wie die Gründungsredaktion aus Peter Füglistler, Kurt Reusser und Fritz Schoch konstatiert. Es sind damals ein Dozent am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik in Bern und zwei Assistenten von Hans Aebli an der Universität Bern – nicht etwa etablierte Ordinariate –, die den Bedarf einer ersten deutschsprachigen Zeitschrift zur LLB erkennen, diese Idee auch gegen skeptische Stimmen verteidigen und damit Pionierarbeit leisten. Die ersten Jahrgänge sind geprägt vom Charakter der BzL als «Informationsorgan und Forum des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes (SPV)». Dies wird mit der Funktion eines «Doppelorgans» als «Zeitschrift und Verbandsbulletin» (BzL 1/1983, S. 2) begründet. Eine wissenschaftliche Ausrichtung ist erst in Ansätzen erkennbar.

2.2 Konsolidierung: Antizipation von Zukunftsthemen

Zunehmend entsteht eine Fachzeitschrift, wie Claudia Crotti in der SGL-Jubiläumsnummer 0/2017 darlegt. Früh wird die Frage nach der «Ausbildung der Ausbilder» aufgeworfen, beispielsweise durch Hans Aebli in BzL 1/1985, und auf «Praxislehrer» (BzL 3/1985) sowie auf «Dozierende» (BzL 1/2009) bezogen (erneut in BzL 3/2015). Die Einlassung von Stefan Albisser zur LLB als «Doppelqualifizierung» (BzL 1/1985) spricht aus heutiger Sicht die Frage von Grundständigkeit versus Polyvalenz der Studiengänge an. Eine Diskussion «Vom Berufsmann zum [Berufsschul-]Lehrer» (BzL 1/1986) oder um den «Lehrer(innen)beruf als Zweitberuf» (BzL 1/1991) greift der heutigen Debatte um den Quer- und Seiteneinstieg vor. Die Pluralität der schweizerischen Qualifikationswege und ihre seminaristische Tradition werden diskutiert (BzL 3/1986). Auch die Frage nach Selektion und/oder Qualifikation (BzL 2/1986) zeigt: Viele der heute noch (oder wieder) diskutierten Fragen wurden in den BzL früh antizipiert und kontinuierlich bearbeitet, hier erneut zur «Rekrutierung, Eignungsabklärung und Selektion» (BzL 1/2006), wobei Auswahl *und* Ausbildung relevant sind (Heinz Rhyn).

In ihrer gesamten Historie greifen die BzL bis heute virulente Zukunftsfragen auf, explizit etwa im Schwerpunkt «Das Leben und die Schule von morgen» (BzL 1/1990), wenn Matthis Behrens über «Das Portfolio zwischen formativer und summativer Bewertung» (BzL 2/1997) schreibt oder wenn Hermann J. Forneck im Ausblick auf die 1990er-Jahre die Initiierung einer «modernen» Berufsidealität und von Forschendem Lernen zwischen Grundlagenforschung und Schulpraxis fordert (BzL 2/1990). Dem Thema «Forschend lernen – forschend unterrichten» (BzL 2/2019) wird erst viel später ein Schwerpunkt gewidmet. Zum zehnjährigen Jubiläum wird eine erste Bilanz gezogen (BzL 3/1992). Insgesamt erfahren die BzL vielfältiges Lob: Die Redaktion sorgte für enorme Kontinuität: Heinz Wyss trat 1992 als Mitglied hinzu, 1997 Christine Pauli, daraufhin Helmut Messner. Nach der Jahrtausendwende kommen Lucien Criblez und Anni Heitzmann hinzu, in der Folge weitet sich der Kreis merklich aus und die Redaktionsmitglieder fluktuieren.

2.3 Gemengelagen: Professionalisierung zwischen Disziplin und Profession

Nachdem Helmut Fend über «15 Merkmale einer guten Schule» (BzL 1/1987) geschrieben hatte, markieren die Beiträge von ihm sowie Jürgen Oelkers zum Verhältnis von Pädagogik und LLB Fragen, die im Schwerpunkt «Die erziehungswissenschaftliche Ausbildung von Lehrpersonen zwischen Disziplin- und Anwendungsorientierung» (BzL 3/2004) wieder aufgegriffen und bis heute diskutiert werden (z.B. Böhme, Cramer & Bressler, 2018). Roland Reichenbach plädiert dort für pädagogische Urteilsfähigkeit durch Orientierungswissen als Merkmal von Professionalität. Später widmet sich der Schwerpunkt «Pädagogisches Berufswissen» (BzL 3/2007) der Allgemeinen Pädagogik als «Reflexionskern» (Lucien Criblez) der LLB.

Bereits in Ausgabe 2/1988 werden zentrale Fragen der Professionsforschung adressiert, etwa wenn nach «Schlüsselqualifikationen des <guten> Lehrers» gefragt wird oder «Eignungsmerkmale für den Lehrerberuf» sowie die «Rekrutierung und Auslese künftiger Lehrkräfte» (BzL 3/1988) oder der Zusammenhang von «Lehrerbild und Lehrerbildung» (BzL 3/1990) zum Gegenstand werden. Im Schwerpunkt «Funktionsdifferenzierung in der Schule» (BzL 1/2018) werden gestiegene Anforderungen an Lehrpersonen deutlich und die notwendige Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams wirft die Frage nach dem Kern von Professionalität auf. Diese direkte Adressierung der Lehrperson als Forschungsgegenstand im deutschsprachigen Raum ist dem schweizerischen Diskurs zu verdanken: In Österreich setzt die (empirische) Professionsforschung eher später ein, in Deutschland intensiv gar erst um die Jahrtausendwende – mit signifikanten Ausnahmen (Rothland, Cramer & Terhart, 2018).

2.4 Vielfalt: Internationalisierung und Diversität

In den BzL haben stets Autorinnen und Autoren aus dem gesamten deutschsprachigen Raum publiziert, unter anderem aus Deutschland Manfred Prenzel, Heinz-Elmar Tenorth, Ewald Terhart oder Franz E. Weinert. Zugleich werden die BzL in Deutschland, Österreich und der Schweiz gleichermaßen rezipiert. Erstmals explizit wird die

Internationalisierung der LLB mit dem Schwerpunkt «Improving Education by Improving Teacher Education» (BzL 3/1989) aufgegriffen und erst mit «Lehrerinnen- und Lehrerbildung im internationalen Kontext» (BzL 1/2011) erneut expliziert, ergänzt um einen Schwerpunkt zur Situation der LLB in der Romandie (BzL 3/2012). Aspekte von Diversität werden mit Diskurslinien wie zum Beispiel «Multikulturelle Schule und Lehrerbildung» (BzL 3/1999) eingeführt und später in Einzelbeiträgen (z.B. von Carola Mantel und Bruno Leutwyler in BzL 2/2013) wieder aufgegriffen, die angesichts der jüngsten Entwicklungen im Bereich der Migration, Flucht und Vertreibung mehr denn je relevant sind. «Genderfragen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» widmen sich die BzL erstmals nach der Jahrtausendwende (BzL 3/2001), später folgt ein Schwerpunkt zum Thema «Diversität» (BzL 1/2017).

2.5 Evaluation: Standardisierung und Qualitätssicherung

Aspekte der Evaluation und Qualitätssicherung (BzL 3/1991) werden früh mit Fragen der «Schulleitung und Schulentwicklung» (BzL 1/1992) und teilautonomen Schule verbunden (z.B. durch Walter Herzog in BzL 2/1994). Jürgen Oelkers schreibt zur «Effizienz und Evaluation in der Lehrerausbildung» und initiiert mit Fritz Oser eine Diskussion um «Standards in der Lehrerbildung» im SNF-Projekt «Zur Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme der Schweiz» (BzL 1/1997; Oser & Oelkers, 2001), die durch Ewald Terhart bezogen auf «Strukturprobleme der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (BzL 2/1999) aufgegriffen wird. Diese Sensitivität für Fragen der «Accountability» schlägt sich in Diskussionen um «Beurteilung und Assessment» (BzL 1/1999) und «Leistungsnachweise» (BzL 1/2007) nieder, wobei auch weiche Variablen wie die «Erfassung des professionellen Ethos», mit der sich Sigrid Blömeke, Christiane Müller und Anja Felbrich in BzL 1/2007 befassen, Beachtung finden. Später werden auch schulische Standards diskutiert (BzL 3/2008), unter anderem von Ueli Halbheer und Kurt Reusser sowie von Helmut Fend aus der Perspektive der Educational Governance. Die Schwerpunkte «Pädagogische Diagnostik» (BzL 2/2013) und «Diagnostik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (BzL 1/2019) fokussieren eher eine Mikroebene.

2.6 Querschnittsthema: Didaktik und Fachdidaktik

Noch zu Zeiten der Konjunktur der Allgemeinen Didaktik befassen sich die BzL bereits mit der Fachdidaktik als «Disziplin mit Nachholbedarf» (BzL 2/1991, S. 179). Es folgen Schwerpunkte unter anderem zu einzelnen Fachdidaktiken (BzL 2/1994; BzL 3/1998), zur Didaktik der Berufsbildung (BzL 3/1994), zur «Qualifizierung von Fachdidaktikern in der Lehrerbildung» (BzL 3/1987), zur Naturwissenschaftsdidaktik (BzL 1/2004), zur Allgemeinen Didaktik (BzL 2/2004), zur Hochschuldidaktik (BzL 1/2005; BzL 2/2005) und zur Fremdsprachendidaktik (BzL 2/2007) oder zu Lehr- und Lernmedien (BzL 1/2010), später zur Professionalisierung in den Fachdidaktiken (BzL 2/2015), auch in kompetenzorientierter Perspektive (BzL 1/2016), oder zur Zukunft der Allgemeinen Didaktik (BzL 3/2018). Es ist ein grosses Verdienst der BzL, die zentrale Frage nach der Bedeutung der Fachdidaktiken früh erkannt (BzL 1/1985) und kritisch-konstruktiv virulent gehalten zu haben (zuletzt BzL 1/2022).

Die Didaktiken insgesamt waren aber – anders als der ursprüngliche Untertitel der Zeitschrift vermuten lässt – im Diskurs in den BzL nie dominant. So erscheint die Änderung des Untertitels ab dem 11. Jahrgang in «Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Grundausbildung – Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern» samt neuem Layout folgerichtig. Zugleich fungiert nun die «Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (SGL) als Herausgeberin. Mit dem Schwerpunkt «Fort- und Weiterbildung» (BzL 3/1993) wird dem neuen Untertitel konform eine Profilierung vorgenommen.

2.7 Reform: Akademisierung

Ab Heft 1/1993 wird die Akademisierung der schweizerischen LLB kontrovers diskutiert, besonders mit Blick auf die Pädagogischen Hochschulen, die bis heute sehr wichtig für das Selbstverständnis des föderalen kantonalen Bildungssystems sind, aber auch bezogen auf die universitäre LLB (BzL 2/1993). Die historischen Umbrüche führen zu einer erneuten Betrachtung der Rolle von Schulpraxis (1/1995) und die Position der Pädagogischen Hochschulen zwischen «Wissenschaftsaspiration und Wissenschaftskritik» (Lucien Criblez) wird diskutiert (2/1998), ebenso wie ihre eingeschränkte Autonomie (z.B. Hermann J. Forneck in BzL 2/2009). Ein Schwerpunkt zum Thema «Steuerung und Führung pädagogischer Hochschulen» (BzL 2/2010) macht unterschiedlichste Ansprüche deutlich. In BzL 1/2012 bezeichnet Kurt Reusser «die Transformation der seminaristischen Ausbildung zu Pädagogischen Hochschulen [als für lange Zeit] *das* zentrale Thema» (S. 8, Hervorhebung im Original) und sie ist *die* zentrale Strukturfrage (Herzog & Makarova, 2020). Der Forschungsauftrag der Pädagogischen Hochschulen verbindet sich mit erhöhten Anforderungen an das Personal und prallt auf das fehlende Promotionsrecht. Zurzeit setzt sich der Anspruch eines «doppelten Kompetenzprofils» (BzL 3/2020) in Wissenschaft *und* Berufsfeld für Dozierende und Studierende der Pädagogischen Hochschule durch, auch für Abschlussarbeiten (BzL 1/2021; BzL 2/2021).

Nach der Jahrtausendwende werden die neue Anforderung der «Modularisierung der Studiengänge» (BzL 1/2002) und deren Folgen (BzL 3/2006) kritisch diskutiert. Dabei wird die institutionelle «Entwicklung der pädagogischen Hochschulen» (BzL 2/2002) fokussiert. Seit dem Jahr 2003 erscheinen die BzL erneut mit modifiziertem Untertitel als «Fachzeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern», der vollends den Wandel zu einer primär wissenschaftlichen Zeitschrift markiert. In dieser Zeit wird auch der heute eher inflationär gebrauchte Reflexionsbegriff erstmals diskutiert, wenn etwa Walter Herzog über «Reflexive Praktika» (BzL 3/1995) schreibt. Die «Berufspraktische Ausbildung» (BzL 1/2001) und «Berufspraktische Studien» (BzL 2/2012) im Besonderen geraten infolge der Akademisierung neu in den Blick, vor allem bezüglich der Begleitung der Praktizierenden (BzL 2/2001), zum Beispiel durch Coaching und Mentoring (Fritz C. Staub; später erneut in BzL 2/2008) oder bezogen auf Anforderungen an Praktikumslehrpersonen (Tina Hascher & Peter Moser).

2.8 Positionsbestimmung: Wissenschaftsorientierung und Professionalisierung

Im Zuge der sich ändernden Schullandschaft plädiert Jürgen Oelkers in BzL 2/1992: «Eine universitäre Lehrerbildung ist unverzichtbar, wenn die Schulen ihre Standards bewahren und den Anschluss an die Wissensproduktion nicht verlieren wollen» (S. 195), was zu Repliken und einer Duplik führte und die Diskussionskultur der BzL unterstreicht. In BzL 1/1996 wird das Verhältnis von «Personalität und Professionalität» (Peter Fauser) diskutiert, ebenso wie die Rolle von Wissenschaft und Forschung für die LLB. Hans U. Grunder fragt nach dem «guten Lehrer» (BzL 1/1996), spezifisch auch Franz E. Weinert (BzL 2/1996). Thematisiert wird weiterhin, warum sich Lehrpersonen mit Forschung beschäftigen (BzL 3/1996) oder sogar selbst forschen sollten (BzL 2/1998) und ob die LLB gar eine eigene Wissenschaft braucht (Walter Herzog in BzL 3/1999). Später werden Forschungsorientierung, Forschendes Lernen und die forschungsmethodische Ausbildung thematisiert (BzL 3/2013).

Der in den 1990er-Jahren begonnene institutionelle Umbau der LLB in der Schweiz wird nach der Jahrtausendwende fortgeführt und die Beschäftigung mit den Folgen wird bedeutend (BzL 1/2000): Kurt Reusser und Heinz Wyss antizipieren eine veränderte Lehrpersonenrolle, plädieren für eine interdisziplinäre fachdidaktische Qualifikation und die LLB als berufslebenslange Entwicklungsaufgabe. Mit der «Berufseinführung» (BzL 1/1999) gerät ein «neues Element der Ausbildung» (Helmut Messner) in den Blick. Berufliche Entwicklung (BzL 2/2000) und Weiterbildung (BzL 3/2000; BzL 1/2008) werden schon früh auch mit Bezug zur Beanspruchung im Beruf (Georg Stöckli in BzL 2/2000) thematisiert. Didaktische Fragen des selbstregulierten Lernens im Beruf werden aufgeworfen (BzL 2/2009), zum Beispiel wenn Dominik Petko, Annett Uhlemann und Urs Büeler zu «Blended Learning» schreiben. Das Verhältnis von Erstqualifikation und Weiterbildung wird beleuchtet (BzL 2/2017).

2.9 Vernachlässigung: Inhalte und Curriculum

Früh wirft Hans Badertscher in BzL 1/1992 die Frage nach (In-)Kohärenz auf: «Eine curriculare Verzahnung von Grundausbildung und Fortbildung scheitert an der Unvereinbarkeit der je eigenständigen Rahmenbedingungen» (S. 63). Erst mit Heft 3/2002 geraten aber die «Studieninhalte» in den Blick. So ist das Curriculum gemäss Kurt Reusser und Helmut Messner «ein vernachlässigtes Thema» (S. 282), obwohl es schon durch die Kommission «Lehrerbildung von morgen» (LEMO) im Jahr 1975 diskutiert wurde. Die Frage nach einem *Kerncurriculum* (z.B. in den Bildungswissenschaften) wird kritisch im Verhältnis zu *Standards* und damit letztlich im Spannungsverhältnis von Input- und Outputsteuerung diskutiert (BzL 3/2003). Johannes Wildt beschreibt das Verhältnis von Hochschule und Schule in BzL 2/2005 auch als didaktische «Relationierungsaufgabe» (S. 183) zwischen Theorie-Praxis-Bezügen, die sich an beiden Institutionen ergebe. Mit dem Schwerpunkt «Fächerstruktur» (BzL 3/2016) wird auf Inkohärenzen zwischen Schulfächern und Studienangebot hingewiesen. Das Verhältnis

von Erstqualifikation und Weiterbildung (Kohärenz zwischen Phasen) wird eher sporadisch diskutiert.

2.10 Gegenwart: Kompetenzorientierung, Digitalisierung und Zukunftsthemen

In der «Jubiläumsnummer: 30 Jahre BzL» (BzL 1/2012) antizipiert Kurt Reusser zehn «Probleme und Themenfelder» für den künftigen Diskurs: 1) Professionalität, 2) berufsqualifizierender Wert der Wissenschaft, 3) Forschungsorientierung, 4) Kerncurriculum, 5) berufspraktische Ausbildung, 6) Lerngelegenheiten und Studienphasen, 7) Didaktik der pädagogischen Fächer, 8) Integration der Fachdidaktik(en) in den fächerübergreifenden Diskurs, 9) Lehrpersonenbildungsforschung und 10) Akademisierung. Es folgen Einzelbeiträge zu vier prominenten Themenfeldern der BzL: «Strukturelle Voraussetzungen», «Fachdisziplinen/Inhalte», «Berufspraktische Ausbildung» und «Person/Profession». Zuvor nimmt Alois Niggli gemeinsam mit Redaktionsmitgliedern jeweils einen «Streifen» durch diese Themenfelder vor. Dieses systematische Resümee dokumentiert die nun wissenschaftliche Ausrichtung der BzL, die ab 2014 als «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» erscheinen.

Eine systematische Auseinandersetzung mit dem seit der Jahrtausendwende aufstrebenden Kompetenzbegriff setzt mit dem Schwerpunkt «Kompetenzorientierung» (BzL 3/2014) in unterrichtlich-didaktischer Hinsicht ein und wird auf den «Erwerb professioneller Kompetenz» von Lehrpersonen erweitert (BzL 1/2015). Mit dem Schwerpunkt «Digitale Medien» (BzL 2/2011) wird erstmals nach dem Schwerpunkt «Schule – Fernsehen & Computer» (BzL 2/1985) das heute sehr prominente Thema der Digitalisierung aufgegriffen, etwa wenn Dominik Petko und Beat Döbeli Honegger «Hintergründe, Ansätze und Perspektiven» digitaler Medien aufzeigen. Im Schwerpunkt «Digitale Transformation» (BzL 2/2018) wird das Thema breiter gefasst. Hans-Jürgen Keller antizipiert zudem zentrale thematische Trends wie Demografie, Klimawandel, Migration oder die Konkurrenz von Nationalstaaten (BzL-Sondernummer 0/2017). Den Herausforderungen der LLB durch die Covid-19-Pandemie wird ein aktuelles Heft (BzL 3/2021) gewidmet.

3 Zukunft der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Forschung und Lehre

Ausgehend von den von Kurt Reusser antizipierten Problemen und Themenfeldern (BzL 1/2012), der Darstellung von Schwerpunkten in den BzL sowie unter Rekurs auf den Forschungsstand werden nun mögliche Entwicklungsfelder der (Diskussion um) LLB skizziert (vgl. Cramer, 2022), die in den BzL *bislang eher unterrepräsentiert* sind und aufgegriffen werden können.

Internationalisierung: Zwar wird in den BzL Internationalisierung in der LLB thematisch aufgegriffen, aber der Diskurs wird überwiegend auf Basis deutschsprachiger Literatur geführt. Wenngleich im gegenstandsbezogenen Fokus auf die LLB im deutschsprachigen Raum auch eine Stärke der BzL gesehen werden kann, so verbindet sich mit dessen rein deutschsprachiger Darstellung für die globale Rezeption – sollte diese (künftig) auch ein Anspruch sein – eine doppelte Einschränkung: Einerseits können deutschsprachige Beiträge global nur von vergleichsweise wenigen Menschen rezipiert werden; andererseits wurden viele spezifische Ansätze und Begriffe bislang nicht in den anglophonen Diskurs eingeführt (doppelter «language bias»). So sind zum Beispiel die Anschlussfähigkeit und die Sichtbarkeit qualitativer Forschung international gering. Wo thematisch international eine lange Forschungstradition besteht, etwa zu «professional development» oder «educational leadership», entwickelt sich die deutschsprachige Forschung teils noch zögerlich. Dies ist kein Versäumnis der BzL, sondern markiert eine Anforderung an die künftige Forschung zur LLB im deutschsprachigen Raum generell. Gleichwohl erscheint eine stärkere Rezeption anglophoner Literatur in den Artikeln der BzL essenziell und auch die Publikation englischsprachiger Artikel könnte die Rezeption der Zeitschrift erweitern. Forschungsorientierung in der LLB verbindet sich auch mit Internationalisierung.

Curriculum und Kohärenz: Die bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalte der LLB gelten als recht beliebig. Darauf weisen beispielsweise Ewald Terhart in BzL 1/2012 sowie Felix Schreiber, Colin Cramer und Maximilian Randak in BzL 1/2022 hin. Schwerpunkte der BzL zeigen zum Beispiel ein Ringen um das Selbstverständnis zwischen, aber auch innerhalb der Fachdidaktiken. Eine neue Verständigung über das Generische im Sinne einer «Allgemeinen Fachdidaktik» (Bayrhuber, Abraham, Frederking, Jank, Rothgangel & Vollmer, 2017) beansprucht, die Verständigung über das curriculare Herstellen von Kohärenz zu erleichtern. Dass in den Bildungswissenschaften nur zögerlich eigene Fachdidaktiken (z.B. Psychologiedidaktik) hervorgebracht wurden, ist ein Defizit. Zwar erscheint die Debatte um ein Kerncurriculum über Lehrämter hinweg schwierig, doch schon die Kohärenzfrage macht eine Verständigung über das Curriculum der LLB bedeutsam. Wie eine sinnvolle Relationierung der Inhalte innerhalb und zwischen den Komponenten der LLB erfolgen kann, ist neben curricularen Aspekten auch eine Frage der Herstellung informell-individueller Kohärenz durch Studierende (Cramer, 2020) und kann angesichts eines heimlichen Curriculums in der LLB diskutiert werden.

Inhalte in Forschung und Lehre: Welche Lerngelegenheiten im Studium wie zur Professionalisierung beitragen, ist noch weitgehend ungeklärt. Zur schulpraktischen Qualifikation gibt es Erkenntniszuwachs, der aber meist standortspezifisch ist und methodisch oft nicht adressiert, wie das Potenzial schulpraktischer Studien (besser) genutzt werden kann. Auch zur Weiterbildung liegen vermehrt Befunde vor; zu deren Nachhaltigkeit und zur Relevanz informellen Lernens ist aber wenig bekannt. Auch zur Situation von Lehrpersonen mit besonderen Aufgaben und Schulleitungen, die für Schulentwicklung

aus Sicht der «Educational Governance» (Altrichter & Maag Merki, 2016) bedeutend sind, liegt wenig Forschung vor (Tulowitzki & Kruse, 2020). Inhaltlich greifen die BzL noch zögerlich Themen wie «Bewahrung der Demokratie» oder «Nachhaltigkeit» auf, die berufliche Herausforderungen markieren. Zwar soll in der LLB die Vielschichtigkeit der Themen transparent werden, um auf die komplexe berufliche Praxis vorzubereiten (Cramer, Harant, Merk, Drahmman & Emmerich, 2019), zum Verhältnis von Forschung und Lehre sind gemäss Lucien Criblez aber viele Fragen offen (BzL 1/2012).

Theoretische Fundierung und grössere Forschungsformate: Angesichts der hochgradigen Ausdifferenzierung der LLB sind die standortspezifisch eingesetzten Konzepte und Methoden sowie konform die Begriffe und Konstrukte in der Professionalisierungsforschung auch in den BzL teilweise unscharf. Was ist jeweils unter Begriffen wie zum Beispiel «Digitalisierung», «Heterogenität» oder «Inklusion», unter Phänomenen wie «Kohärenz» oder «Reflexivität», unter Konzepten und Methoden wie «Forschendes Lernen» oder «Portfolioarbeit» und unter Komponenten wie «Bildungswissenschaften» und «Fachdidaktiken» zu verstehen? Bestimmungen von Begriffen und Konstrukten sind konsequent einzufordern: Anschlussfähige Forschung *zur* LLB *für* die LLB ist auf geteilte Begriffe (und folglich Theorien) angewiesen. Nur theoriebasierte (empirische) Forschung kann zu einem kumulativen Erkenntnisfortschritt beitragen. Grössere Forschungsformate anstelle standortspezifischer Mikrobetrachtungen können einen kumulativen Erkenntnisfortschritt steigern.

Konzepte und Methoden: Trotz der intensiven Diskussion um die LLB ist in den einzelnen Massnahmen kaum mit spezifischen Konzepten und Methoden zu rechnen. Selbst die zurzeit intensiv diskutierten Fragen zum Beispiel nach Fallarbeit, Forschendem Lernen, Portfolioarbeit, Simulation von Klassenräumen usw. gab es in ähnlicher Form schon früher, wie die BzL eindrücklich dokumentieren – sie finden sich auch in anderen Studiengängen für andere Zielgruppen. So sind in der Forschung nicht nur die Potenziale zu betonen, sondern auch die konstitutiven Grenzen einer «technischen» Optimierung der LLB zu bestimmen (z.B. Feder & Cramer, 2019). Der Fortschritt der empirischen Professionalisierungsforschung dürfte dabei eng mit dem korrespondierenden Fortschritt der Theorieentwicklung einhergehen.

Orientierungswissen und Wissenschaftskommunikation: Wenngleich eine Zeitschrift wie die BzL den jeweils aktuellen Diskurs idealtypisch dokumentiert, so kann sie nicht das Bereitstellen von systematischem Orientierungswissen ersetzen, wie es etwa in Handbüchern vorliegt, die sich auf wesentliche Aspekte in unübersichtlichen Diskursfeldern konzentrieren. Solches Orientierungswissen, dessen grundlegende Bedeutung auch Roland Reichenbach in BzL 3/2004 hervorhebt, ist in einer Zeit rasanter Wissensproduktion unerlässlich als Ausgangspunkt für die LLB. Orientierungswissen wird auch über geeignete Formate der Wissenschaftskommunikation bereitgestellt (z.B. Clearing-Houses, Erklärvideos, Glossare, Hypertext) – was in den BzL erst andiskutiert wurde.

Reform und Autonomie: Der Grundlagendiskurs zum Verhältnis von Theorie und Praxis wurde in den BzL fortwährend geführt, verbunden mit der Frage nach der Gewichtung akademischer und schulpraktischer Anteile. Diese Kontroverse (Rothland, 2020) lässt sich nicht zugunsten einer rein wissenschaftlichen oder rein berufsfeldbezogenen LLB hin auflösen und ein Einlassen auf die Spannungen zwischen beiden Referenzsystemen erscheint wichtig (Idel, 2021), um Brüche in der Professionalisierung zu vermeiden. Die schweizerischen Pädagogischen Hochschulen sind mit ihrem breiten Leistungsauftrag ein Ort, an dem Ansprüche unterschiedlicher Stakeholderinnen und Stakeholder kulminieren, und können sich zugleich der Dynamik des Wissenschaftssystems nicht entziehen: Sie befinden sich in einem konstitutiven Spannungsverhältnis von verordneter Reform und professioneller Autonomie. Insofern sind in den BzL auch künftig Chancen und Grenzen zu bestimmen, die sich mit der LLB an Pädagogischen Hochschulen verbinden, an welchen zum Beispiel Promotionen nur in spezifischen Kooperationen mit Universitäten möglich sind. Damit verbindet sich noch immer ein Strukturproblem für die Qualifizierung Dozierender für die LLB.

Evidenzorientierung: LLB war und ist durch Interessenkonflikte geprägt. In der Gemengelage zwischen wissenschaftlicher Freiheit und staatlichen Anforderungen erweist sich ihre Organisation in Studiengängen als pragmatischer Kompromiss: Welche Gewichtung der Komponenten im Studium angemessen erscheint, ist Gegenstand normativer Aushandlung und kaum evidenzbasiert zu entscheiden, denn zu Wirkungen von Programmen ist recht wenig bekannt (Hascher, 2014; König & Blömeke, 2020). Als Beitrag der BzL zu Steuerungsentscheidungen erscheint relevant, eine Sensitivität für die Berücksichtigung von Evidenz (gesamtes Spektrum auch kontroverser wissenschaftlicher Erkenntnisse) zu schaffen und diese als *ein* wichtiges Entscheidungskriterium heranzuziehen. Einem unreflektierten Evidenzglauben, der Grenzen empirischer Evidenz ignoriert (vgl. Stark, 2017), ist – wie einer rein interessengeleiteten Steuerung der LLB – vorzubeugen.

Strukturelle Herausforderungen: Basale Herausforderungen der LLB wurden international als *Strukturprobleme* beschrieben (z.B. Cochran-Smith, 2004). Weniger defizitorientiert können diese als *konstitutive Strukturen* von LLB gefasst werden. Reformen und Diskussionen zu immer ähnlichen Fragen dokumentieren die Unzufriedenheit mit der LLB und lösen ihre «Probleme» doch nicht auf. In den BzL wird deutlich: Die anhaltenden Debatten markieren eine «produktive Unruhe» und sind Ausdruck eines fortwährenden Bemühens um eine «gute» und auch «bessere» LLB. Es kann nicht abschliessend bestimmt werden, welcher Weg von wem mit welcher Berechtigung und welchem Ergebnis eingeschlagen wird. Vielmehr evozieren die konstitutiven Strukturen eine kontinuierliche Bearbeitung der Herausforderungen. Die LLB wird niemals unstrittig: Es wäre beunruhigend, wenn Argumente gegen Gewissheiten ersetzt würden, wenn Forschung nicht mehr zu diskussionswürdigen Befunden führte und wenn Lehrerinnen- und Lehrerbildende ihrer eigenen Praxis nicht mehr kritisch-reflexiv gegenüberstünden (Cramer, 2022).

Formale Aspekte: Die BzL haben den Weg zur Open-Access-Zeitschrift beschritten. Dadurch werden die Beiträge stärker rezipiert und sind allen Interessierten unabhängig von deren Ressourcen zugänglich (Forschung als öffentliches Gut). Die Verfahrensabläufe vom Einreichen einer Publikation bis zu deren Erscheinen könnten noch transparenter werden: Nach welchen Kriterien wird eine Vorauswahl getroffen? Welche Zeit entfällt auf welchen Verfahrensschritt? Wie werden die Reviews redaktionell evaluiert und welche Perspektiven gibt es für die Ausgestaltung des Review-Prozesses? Der DOI («Digital Object Identifier») sollte nicht nur post-hoc über «peDOCS» zugewiesen, sondern bereits auf dem Artikel genannt werden. Die Länge der Beiträge stellt einen Kompromiss zwischen Zielgruppen dar: Für erstklassige wissenschaftliche Beiträge ist der Umfang knapp und die BzL könnten im «Forum» ein Format für «cutting-edge research» erwägen. Dann wäre auch ein Bemühen um eine breitere internationale Indizierung erforderlich, damit der Impact der Beiträge ersichtlich wird.

In BzL 1/2012 schreibt Kurt Reusser, der als einziges Gründungsmitglied der BzL bis heute aktiv ist, in seinem Resümee zum dreissigjährigen Jubiläum vor zehn Jahren: «Die insgesamt 90 Hefte spiegeln somit über drei Jahrzehnte die Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz ... wider» (S. 7), was als bescheidenes Unterstatement gewertet werden kann: Die BzL lesen sich in der Retrospektive wie eine Chronik von vier Dekaden deutschsprachiger Geschichte der LLB insgesamt. Die Zeitschrift vermag authentisch und sukzessive Prozesse abzubilden, die in Handbüchern (z.B. Cramer, Rothland, König & Blömeke, 2020) nur in der Retrospektive und damit verzerrt beschrieben werden können. Wie Ewald Terhart ebenfalls in der Jubiläumsnummer 1/2012 festhält, sind die BzL weiterhin «Informationsquelle sowie ... Indikator für neue Themen und Probleme der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (S. 59) und dokumentieren den Diskurs. Sie orientieren sich immer am Zeitgeist, greifen zugleich bedeutende Themen kontinuierlich auf und scheuen Kontroversen nicht. Insofern leisten sie nicht nur einen Beitrag «als begleitende Dokumentation der Entwicklungen, als Archiv und Tiefengedächtnis» der LLB, wie die Redaktion im Editorial in BzL 3/2021 (S. 319) schreibt: Die BzL sind ein eindrückliches Zeugnis, wie durch die Bündelung verschiedener Perspektiven auf LLB und den konsequenten Einbezug wissenschaftlicher Erkenntnisse einfachen Erklärungen Einhalt geboten wird – eine zentral bedeutsame Leistung einer wissenschaftlichen Zeitschrift. Zu ihrer verantwortungsvollen Weitsicht kann man die Zeitschrift und ihre Redaktion nur beglückwünschen: Happy Birthday BzL! – und ein gesundes, langes und ereignisreiches Leben.

Literatur

- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.). (2016). *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Bayrhuber, H., Abraham, U., Frederking, V., Jank, W., Rothgangel, M. & Vollmer, H.J. (2017). *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik*. Münster: Waxmann.
- Böhme, J., Cramer, C. & Bressler, C. (Hrsg.). (2018). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im*

- Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cochran-Smith, M.** (2004). The problem of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 55 (4), 295–299.
- Cramer, C.** (2020). Kohärenz und Relationierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 269–279). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb.
- Cramer, C.** (2022). Stand und Perspektiven der Professionalisierung von Lehrpersonen und deren Erforschung. In G. Schauer, L. Jesacher-Rößler, D. Kemethofer, J. Reitingner & C. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege. Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung* (S. 309–325). Münster: Waxmann.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahm, M. & Emmerich, M.** (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (3), 401–423.
- Cramer, C., Rothland, M., König, J. & Blömeke, S.** (Hrsg.). (2020). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb.
- Feder, L. & Cramer, C.** (2019). Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Ein systematischer Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22 (5), 1225–1245.
- Hascher, T.** (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage) (S. 542–571). Münster: Waxmann.
- Herzog, W. & Makarova, E.** (2020). Entwicklung und Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 237–246). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb.
- Idel, T.-S.** (2021). Jenseits von «Verzahnung». Plädoyer für eine differenztheoretische Sicht auf Kohärenz in der Lehrkräftebildung. In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung* (S. 243–258). Münster: Waxmann.
- König, J. & Blömeke, S.** (2020). Wirksamkeits-Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 172–178). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb.
- Neuweg, G. H.** (2022). *Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Münster: Waxmann.
- Oser, F. & Oelkers, J.** (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Rüegger.
- Rothland, M.** (2020). Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 133–140). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb.
- Rothland, M., Cramer, C. & Terhart, E.** (2018). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Auflage) (S. 1011–1034). Wiesbaden: Springer VS.
- Stark, R.** (2017). Probleme evidenzbasierter bzw. -orientierter pädagogischer Praxis. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31 (2), 99–110.
- Tulowitzki, P. & Kruse, C.** (2020). Qualifikation für Schulleitung und besondere Aufgaben. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 360–368). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb.

Autor

Colin Cramer, Prof. Dr., Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft,
colin.cramer@uni-tuebingen.de

Lehrprofession und/oder Professionen im Bildungsbereich – ein 40-jähriger Diskurs

Manuela Keller-Schneider

Zusammenfassung Der Beitrag greift das erste Ziel «Professionen im Bildungsbereich» der Strategie 2021–2024 der Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities auf. Nach einer Ausleuchtung der eng damit verbundenen Begriffe Profession, Professionalisierung und Professionalität folgen Ergebnisse einer Analyse der Themenhefte der BzL über die vierzig Jahre ihres Bestehens nach den vier herausgearbeiteten Themenfeldern Lehrpersonenbildnerinnen und Lehrpersonenbildner als Profession, strukturelle Aspekte der Lehrpersonenbildung zur Professionalisierung von Lehrpersonen, Lehre zum Aufbau von Professionalität sowie Bezüge zwischen den Pädagogischen Hochschulen und den Professionen im Schulfeld. Der Beitrag schliesst mit weiterführenden Impulsen.

Schlagwörter Profession(en) – Professionalität – Professionalisierung – Bildungsbereich

Teaching profession and/or professions in the field of education – A 40-year discourse

Abstract The article focuses on the first goal «Professions in the education sector» as defined in the strategy 2021–2024 of the Chamber of Universities of Teacher Education of swissuniversities. After explanations of the closely linked terms profession, professionalization and professionalism, results of an analysis of the volumes of the journal BzL over the 40 years of its existence are presented according to the four themes teacher educators as a profession, structure of teacher education for professionalization, teaching for the development of professionalism, and connections between universities of teacher education and the professions in the school field. The article closes with impulses for additional areas.

Keywords profession(s) – professionalization – professionalism – educational field

1 Einleitung

Die Zeitschrift «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (BzL) feiert ihr 40-jähriges Jubiläum. Als bedeutendes Organ der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und ihrer Akteurinnen und Akteure hat sie diese einerseits mitgeprägt; andererseits schlagen sich die vielfältigen Diskurse in ihr nieder. Schon die erste Nummer spiegelt ein spezifisches Bild dieser Profession wider, getragen durch zentrale Vertreter der Lehrpersonenbildung, die einander auch kannten und den Diskurs über die BzL hinaus pflegten. Im weiteren Verlaufe des Bestehens der BzL lassen sich vielfältige und grundlegende

themenausdifferenzierende Facetten erkennen, die durch Autoren und zunehmend auch durch Autorinnen verfasst wurden und aus spezialisierteren Perspektiven die jeweilige Thematik beleuchteten.

In der *Einleitung zur Strategie 2021–2024* der Kammer Pädagogische Hochschulen werden die Pädagogischen Hochschulen als «autonome und vernetzte Professionshochschulen sowie als umfassende Expertinnen- und Expertenorganisationen für Lehren, Lernen, Bildung und Erziehung» (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2020, S. 1) dargestellt. Mit der Erfüllung des Vierfachauftrags von Aus- und Weiterbildung, Forschung/Entwicklung und Dienstleistungen und der Beteiligung an der Weiterqualifikation des eigenen wissenschaftlichen Personals haben sich der Auftrag der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie das diesem zugrunde liegende Professionsverständnis deutlich gewandelt.

Das *erste strategische Ziel* widmet sich den Professionen im Bildungsbereich und fokussiert auf die Positionierung der *Pädagogischen Hochschulen als massgebliche Akteurinnen im Bildungswesen* (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2020, S. 3). Dabei wird hervorgehoben, dass die Pädagogischen Hochschulen Bildung nicht nur pflegen und betreiben, sondern dass pädagogische und didaktische Fähigkeiten und Fertigkeiten Kern ihres Vierfachauftrags seien. Lebenslanges Lernen habe gesellschaftlich an Bedeutung gewonnen, Vermittlungskompetenzen seien zentral. Laufbahnperspektiven von Akteurinnen und Akteuren im Bildungsbereich als berufsbiografische Entwicklungsmöglichkeiten von Bildungsfachleuten (inklusive Angehöriger von Pädagogischen Hochschulen) sollten erweitert werden. Damit wird das Strategieziel «Professionen im Bildungsbereich» breit aufgestellt.

Wie sich der in den Ausführungen zum ersten Strategieziel breit ausgelegte Diskurs zu Professionen im Bildungsbereich mit den in Themenheften der BzL gesetzten Schwerpunktthemen in Beziehung setzen lässt, wird im vorliegenden Beitrag thesenartig dargestellt. Da in den Ausführungen zum Strategieziel nicht nur Professionen thematisiert werden, sondern auch Professionalisierungsprozesse sowie Aspekte von Professionalität anklingen und *Professionalisierung als Prozess* sowie *Professionalität als Erwartung* eng mit *Profession als Gruppierung* verbunden sind, wird der Beitrag entlang dieser für die Professionsforschung zentralen Begriffe geführt. Nach einer Umschreibung dieser Begriffe (Abschnitt 2) folgen Ergebnisse der Analyse der Themenhefte (Abschnitt 3) mit spezifischen Verweisen auf einzelne Nummern, wie sie in den BzL über die vierzig Jahre ihres Bestehens bearbeitet wurden. Der Beitrag schliesst mit der Diskussion weiterführender Impulse (Abschnitt 4).

2 Zentrale Begriffe: Profession – Professionalisierung – Professionalität

In der Bezeichnung der *Pädagogischen Hochschulen als Professionshochschulen* sowie als *Expertinnen- und Expertenorganisationen für Lehren, Lernen, Bildung und Erziehung* sind die Begriffe Profession und Professionalität, sowie Professionalisierung auf individueller und kollektiver Ebene immanent. Da Expertinnen- und Expertenorganisationen selbst lernende Organisationen sind – sonst würden sie ihrem Status der Expertise nicht gerecht – kann davon ausgegangen werden, dass sie auch zur Weiterentwicklung der Profession bzw. der Professionen beitragen.

Doch was bedeuten Profession, Professionalität und Professionalisierung und welche Bezüge bestehen zwischen den Begriffen? Das folgende Zitat relationiert die erwähnten Begriffe in einer knapp formulierten Weise: «Bezeichnet Professionalität einen bestimmten erreichten Grad an Könnerschaft, steht Professionalisierung für den berufsbiografischen Prozess, durch den die Professionellen in die Strukturen ihres Berufes [Profession] hineinfließen und die zu seiner Ausübung notwendigen Kompetenzen [Grundlagen] erwerben» (Hericks, Keller-Schneider & Bonnet, 2022, S. 648). Der Bedeutung der einzelnen Begriffe wird im nächsten Abschnitt nachgegangen.

2.1 Beruf und Profession

Professionen sind durch spezifische Merkmale gekennzeichnet, zum Beispiel die Regelung des Berufszugangs durch autonome Standesorganisationen und die weitgehende Autonomie in der Berufsausübung (Hericks et al., 2022). Im Zuge der Regulierung des Berufsauftrags der klassischen Professionen (Ärztinnen und Ärzte, Anwältinnen und Anwälte, Klerikerinnen und Kleriker) haben diese klassischen Merkmale an Bedeutung verloren (Terhart, 2011). Professionen werden weiter gefasst. Mitglieder einer Profession zeichnen sich durch spezifische Fähigkeiten der Berufsausübung aus, über welche sie sich von Laiinnen und Laien unterscheiden, wobei je nach professions-theoretischer Perspektive die Bezeichnung für «Profession» variiert (Helsper, 2021). Der Lehrberuf sowie die weiteren Berufe im Bildungsbereich sind strukturell von Ungewissheit im Handeln der Akteurinnen und Akteure und dessen Wirkung geprägt (Helsper, 2014). Sie erfordern ein situatives, individuell zu verantwortendes und den Erwartungen der Profession entsprechendes Handeln (Keller-Schneider & Hericks, 2017) und können damit als «Profession» bezeichnet werden (Cramer & Rothland, 2021).

2.2 Professionalisieren als Sich-Professionalisieren bzw. Professionalisiert-Werden

Professionalisierungsprozesse umfassen von Angehörigen einer Profession zu beschreitende Wege, um in der beruflichen Entwicklung voranzukommen und den eigenen sowie fremden Erwartungen zu entsprechen. Professionalisierung ist ein aktiver Prozess; die Auseinandersetzung mit Anforderungen ist für die weitere Professionalisierung relevant (Keller-Schneider & Hericks, 2017). Sich stellende und subjektiv

wahrgenommene Anforderungen sind bedeutend, wobei deren subjektiv wahrgenommene Bedeutsamkeit und Bewältigbarkeit professionalisierungsrelevante Komponenten darstellen (Keller-Schneider, 2020). Ein passives Professionalisiertwerden ist daher nicht möglich.

Strukturtheoretischen Ansätzen zufolge erfolgt Professionalisierung über Irritationen (Combe, 2015; Combe, Paseka & Keller-Schneider, 2018); Lehrpersonen in Schule und Hochschule kommt dabei eine kriseninduzierende sowie eine krisenlösende Funktion zu (Combe, 2015; Helsper, 2021). Eine unreflektierte Übernahme von Regelwissen trägt zur Festigung des eigenen Schülerinnen- bzw. Schülerhabitus bei (Helsper, 2018) und setzt damit der Professionalisierung Grenzen (Keller-Schneider, 2020), wobei individuelle und kollektiv getragene Überzeugungen die Aufnahme von Impulsen kanalisieren (Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008).

Professionalisierung erfolgt als *individuelle, kollektive und standespolitische Entwicklung* der Akteurinnen und Akteure auf individueller, kollektiver und struktureller Ebene. Je nach erkenntnistheoretischer Perspektive vollzieht sich Professionalisierung im Umgang mit strukturell gegebenen, antinomisch sich zeigenden Anforderungen (Helsper, 2014), im Erwerb von berufsspezifischem Wissen und berufsrelevanten Kompetenzen (König, 2016) sowie in der Auseinandersetzung mit beruflichen, mittels individueller Ressourcen wahrgenommenen und bearbeiteten Entwicklungsaufgaben (Hericks et al., 2022; Keller-Schneider & Hericks, 2021), die zu professionalisierungsfördernden Erkenntnissen führen (Keller-Schneider, 2020). Für nachfolgende Professionalisierungsprozesse wesentlich sind auch die Selektion angehender Lehrpersonen (Klassen & Kim, 2019) sowie ihre schulkulturelle Einbindung (Hascher, Kramer & Pallesen, 2021).

Aus diesen exemplarisch gewählten Zugängen wird deutlich, dass für Professionalisierungsprozesse unterschiedliche Zugänge relevant sind, welche auf ihre je spezifische Weise die in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung initiierten Professionalisierungsprozesse prägen (Keller-Schneider & Hericks, 2021). Der *Diskurs* innerhalb der Profession der Lehrpersonenbildnerinnen und Lehrpersonenbildner sowie zwischen den Professionen im Bildungsbereich über Professionalisierungsvorstellungen und daraus hervorgehende Professionalität kann anregend und durch die Uneindeutigkeit ihrer Richtigkeit auch weiterführend wirken. Auch die Akteurinnen und Akteure der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind gefordert, sich weiter zu professionalisieren. Dazu tragen die BzL als zentrales Organ der Lehrerinnen- und Lehrerbildung seit vierzig Jahren bei.

2.3 Professionalität

Professionalität ist der individuelle Zustand, der für die Ausübung der professionellen Berufsaufgaben einer Profession durch Berufsinhabende als hinreichend angesehen wird (Cramer & Rothland, 2021). Unterschiedlichen Zugängen zur Professionalisierung entsprechend zeigt sich Professionalität im (selbst)reflexiven Habitus (Kramer,

2019), der es ermöglicht, der Ungewissheit des beruflichen Handelns zu begegnen (Helsper, 2014), in einem hohen Mass an Wissen und Können (König, 2016), in der Bewältigung subjektiv wahrgenommener beruflicher und berufsphasenspezifischer Entwicklungsaufgaben (Keller-Schneider, 2020), in der Qualität des Unterrichts (Praetorius, Martens & Brinkmann, 2021) sowie in der Angemessenheit des beruflichen Handelns im schulkulturellen Kontext (Hascher et al., 2021). Damit wird deutlich, dass Professionalität ein facettenreiches Konstrukt darstellt, dessen Erreichung jedoch von der jeweiligen beurteilenden Instanz definiert wird.

Professionalität ist *kein Zustand*, der einmal erworben ein Berufsleben lang anhält, sondern *eine Anforderung*, die im Kontext von sich wandelnden Anforderungen zu bearbeiten ist, um professionell zu bleiben. Damit stellt sich Professionalität als berufsbiografisches Entwicklungsproblem (Terhart, 2011) und erfordert die Bereitschaft zur kontinuierlichen Weiterentwicklung.

Im Kontext der Professionalität von Lehrpersonenbildnerinnen und Lehrpersonenbildnern in der *Schweiz* wird der Anspruch nach einem *doppelten Kompetenzprofil* gestellt, welches sowohl eine disziplinäre als auch eine auf das Schulfeld bezogene Professionalität fordert. Durch die Erfüllung eines doppelten Kompetenzprofils hebt sich die schweizerische Lehrerinnen- und Lehrerbildung von Qualifikationen anderer Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen ab. Auch diese Diskurse werden in den BzL aufgegriffen.

3 Professionen im Bildungsbereich – Analyse des Diskurses in den BzL

Um die Differenzierung der in den BzL aufgegriffenen Themen auszuleuchten und Schwerpunkte systematisch zu erkennen, wurden in der Vorarbeit zu diesem Beitrag die Überschriften der Themenhefte mittels induktiv entwickelter Kategorien thematisch gebündelt. Die daraus hervorgehenden Themenschwerpunkte beleuchten Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowohl auf der Mikroebene als auch auf der Meso- und der Makroebene. Die Themenstränge ziehen sich durch die vierzig Jahre hindurch, blieben also über die gesamte Zeitspanne hinweg im Fokus, wurden jedoch zunehmend facettenreicher beleuchtet.

Die nun nach übergreifenden Themenfeldern gebündelten Ausführungen werden entlang der aus den Themenheften induktiv herausgearbeiteten Schwerpunkte geführt. Dabei werden einzelne Themenhefte explizit und exemplarisch genannt, um die Schwerpunkte zu verdeutlichen. Die Schilderung dieser Themenfelder, welche die thematische Breite der BzL beschreiben, wird entlang eines roten Fadens geführt, der von den Lehrpersonenbildnerinnen und Lehrpersonenbildnern als *Profession* ausgeht, die Thematik der *Professionalisierung* von Lehrpersonen auf institutioneller Ebene beleuchtet,

zur Lehre als Mittel zum Aufbau von *Professionalität* übergeht und mit Bezügen zum Schulfeld und einer *Erweiterung auf Professionen im Schulfeld* schliesst. Die zunehmend gendersensibel geführte Sprache der BzL spiegelt sich durch teilweise wörtliche Zitationen in den Ausführungen; die sprachliche Ausdrucksweise und ihre Entwicklung werden dadurch implizit nachgezeichnet.

3.1 Lehrpersonenbildnerinnen und Lehrpersonenbildner als eigenständige Profession

Die ersten Jahrgänge der BzL, erschienen zehn Jahre nach dem Ende der lang andauernden Hochkonjunktur, wodurch der Bildungsoptimismus einer zunehmenden Wissenschaftsskepsis Platz gemacht hatte, hielten an der Professionalisierung der Lehrpersonen sowie der Lehrpersonenbildnerinnen und Lehrpersonenbildner fest (z.B. BzL 1/1985). Die Themen *Profession* und *Professionalisierung* ziehen sich wie eine Leitschnur durch die verschiedenen Jahrgänge der Zeitschrift hindurch. Thematisiert werden in den ersten Jahren insbesondere die Lehre sowie die Art und Weise der Vermittlung. Kern vieler Beiträge ist die Didaktik der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (BzL 1/1982; BzL 2/1988; BzL 1/2016; BzL 2/2016), die sich auch auf die «gute» Lehrperson ausrichtete (BzL 2/1988) und die «Neustrukturierung der Lehrer(innen)bildung» (BzL 2/1992) thematisierte. Die *Profession der Lehrpersonenbildnerinnen und Lehrpersonenbildner* soll zukünftige *Professionelle im Bildungswesen* hervorbringen.

Damit wird deutlich, dass Lehrpersonenbildnerinnen und Lehrpersonenbildner eine spezifische Profession darstellen, die eine entsprechende Qualifizierung erfordert. Das immer wieder diskutierte *doppelte Kompetenzprofil* war vor vierzig Jahren ein implizites Merkmal von Lehrenden der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Dieses soll sowohl die wissenschaftliche Fundierung des zu vermittelnden Wissens als auch den Feldbezug sicherstellen und damit dazu beitragen, auf den Beruf vorzubereiten. Befürchtungen einer nur fachwissenschaftlichen Orientierung der Fachdidaktiken, da die Seminarlehrer keinen Primarschulbezug hätten (BzL 1/1983, S. 24), wurden ebenso thematisiert wie das Wiedererstarken des Persönlichkeitsansatzes, wonach Professionalisierung von Lehrpersonen erst möglich sei, wenn sie über entsprechende Persönlichkeitsmerkmale verfügten (BzL 2/1986, S. 92). Die Frage der Qualifizierung und des Qualifikationserhaltens von Dozierenden der Hochschulstufe bzw. der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (z.B. BzL 1/1985; BzL 3/1996; BzL 1/2009; BzL 1/2015) und des doppelten Kompetenzprofils (BzL 3/2020) wurde immer wieder diskutiert, mitbedingt durch die Erweiterung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf Bachelor- bzw. Masterniveau und die damit verbundene verstärkte Wissenschaftsorientierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie die Einführung des «Qualifikationsrahmens für den schweizerischen Hochschulbereich» (BzL 3/2020, S. 441).

Ergänzt um die Forderung einer weiteren akademischen Qualifikation (Doktorat), um den Anforderungen einer Hochschule zu entsprechen, zeichnet sich in der Qualifikation von Lehrenden der Lehrerinnen- und Lehrerbildung die Forderung nach einer Quadra-

tur des Kreises (zumindest die Zeit betreffend, um alle nötigen Qualifikationen zu erreichen) ab, deren Lösung weiter in Diskussion ist. Darüber hinaus ist auch die Berechtigung der Pädagogischen Hochschule als eigenständige Hochschule zur umfassenden Qualifikation ihres Nachwuchses in Diskussion.

3.2 Professionalisierung – Strukturen der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitution

Die damalige Lehrerinnen- und Lehrerbildung erfolgte an Seminaren, einige waren auf der Sekundarstufe II angesiedelt und wurden als seminaristische Ausbildung bezeichnet (wie z.B. Bern), andere waren nachmaturitär auf tertiärer Stufe angesiedelt (wie Zürich). Dass man in den verschiedenen Kantonen von in anderen Kantonen erworbenen Lehrdiplomen nicht allzu viel hielt, zeigt sich in der Tatsache, dass die EDK erst 1990 Empfehlungen zur gegenseitigen *Anerkennung von Lehrdiplomen* abgab. Die BzL, getragen von Lehrerbildnern aus verschiedenen Kantonen und Hintergründen, diskutierten die Thematik der Ansiedlung der Seminare kontrovers (z.B. BzL 2/1984; BzL 3/1984).

Lehrerinnen- und Lehrerbildung als Erwachsenenbildung wurde in BzL 3/1986 thematisiert. Dabei wurde diskutiert, inwiefern sich die Lehre in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung von derjenigen in der Volksschule abhebt und auch abheben soll.

Themen zur *Struktur und Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* wurden in zahlreichen Themenheften aufgegriffen, wobei sich die Gründung der Pädagogischen Hochschulen in den Begrifflichkeiten und den thematischen Ausrichtungen niederschlägt. In den ersten zwanzig Jahren wurde der Fokus auf die *Zukunft der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* ausgerichtet, mit der Sondernummer 1985 zum 10-jährigen Erscheinen des Berichts «Lehrerbildung von Morgen» (LEMO), der «Lehrer(innen) bildung der 1990er Jahre» (BzL 2/1990), der Thematik des Wandels der Seminare (BzL 1/1991) und der «Neustrukturierung der Lehrer(innen) bildung» (BzL 2/1992). Der Fort- und Weiterbildung wurde ein eigenes Themenheft gewidmet (BzL 3/1993), wobei die Lehrerinnen- und Lehrerbildung seit dem ersten Erscheinen der Zeitschrift als über die Grundausbildung hinausführend gedacht und diskutiert wurde. Der Schweizerische Pädagogische Verband (SPV) als damaliger Herausgeber der BzL verstand sich ja als «Verein zur Förderung der Lehrerbildung aller Stufen und Kategorien (Grundausbildung, Fort- und Weiterbildung)» (BzL 1/1983 bis BzL 3/1986).

Eingeleitet mit der Themennummer zum Stand der «Neuordnung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» in der deutschsprachigen Schweiz (BzL 2/1998) wurde im Jahr 2000 mit der Nummer zur «Lehrerbildung für das 21. Jahrhundert» (BzL 1/2000) der Blick auf das neue Jahrtausend gelegt. In der Zeit der *Gründung der Pädagogischen Hochschulen* wurden insbesondere strukturelle Aspekte dieses neuen Hochschultyps thematisiert, beispielsweise die Modularisierung der Lehre (BzL 1/2002), Studieninhalte (BzL 3/2002), Fragen nach «Kerncurriculum und/oder Standards für die Lehrerbil-

«dung» (BzL 3/2003), die Modularisierung und ihre Folgen (BzL 3/2006), Leistungsnachweise (BzL 1/2007) und die Steuerung und Führung der Pädagogischen Hochschulen (BzL 2/2010).

Die *Wissenschaftsorientierung* der Lehre und des Lernens an den Pädagogischen Hochschulen, seit dem ersten Erscheinen der BzL ein auch kontrovers diskutiertes Thema, wurde erstmals 1996 (BzL 1/1996 und BzL 3/1996) als Schwerpunktthema aufgegriffen; 2021 folgten in zwei Nummern Ausführungen zu wissenschaftlichen Qualifikationsarbeiten in der Ausbildung zur Lehrperson (BzL 1/2021; BzL 2/2021).

Die Maturität als Voraussetzung ergänzende *Wege in den Lehrberuf* wurden über die Schwerpunkte zu Beurteilung und Assessment (BzL 1/1999) sowie «Rekrutierung, Eignungsabklärung und Selektion für den Lehrerinnen- und Lehrerberuf» (BzL 1/2006) aufgegriffen. Durch den Einbezug von weichen Kriterien der Selektion, in einem Beitrag bereits in BzL 1/1985 thematisiert, hebt sich der Hochschultyp der Pädagogischen Hochschule von anderen Hochschultypen ab.

3.3 Lehre zum Aufbau von Professionalität

Am häufigsten und über die gesamte Zeitspanne der BzL hinweg wurden Themen zur Lehre in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aufgegriffen, mit dem Schwerpunkt auf der Ausbildung von Lehrpersonen. Professionalität zu ermöglichen und zu erreichen, steht dabei im Zentrum. Themen der Allgemeinen Didaktik, der berufspraktischen Ausbildung, der Fachdidaktik und der Erziehungswissenschaften bzw. der Pädagogik wurden etwa gleich stark gewichtet. Pädagogik und Allgemeine Didaktik standen in enger Verbindung. Die Frage nach «der guten Lehrerin» und «dem guten Lehrer» wurde in zwei Themenheften (BzL 2/1988 und BzL 2/1996) explizit bearbeitet.

Allgemeine Didaktik, 1982 in der Nullnummer als Kern der Didaktik der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ins Zentrum gestellt, bis hin zur Frage «quo vadis» in BzL 3/2018, wurde über die gesamte Zeitspanne der BzL aufgegriffen.

Inhalte der *Pädagogik* bzw. *Erziehungswissenschaften* wurden nur in einzelnen Ausgaben explizit thematisiert; diese Themen sind – mindestens in den Anfangsjahren übereinstimmend mit Leserinnen und Lesern sowie Autorinnen und Autoren – in zahlreichen Themenheften jedoch immanent. *Fachdidaktik* war seit Beginn in der Zeitschrift präsent, in ihrer Verbindung zur Allgemeinen Didaktik und zu psychologischen Grundlagen des Lernens oder in Tagungsberichten (BzL 1/1983) und Berichten aus der EDK-Arbeitsgruppe zur «Qualifizierung von Fachdidaktikern in der Lehrerbildung» (BzL 3/1987). Sie kam erstmals in BzL 2/1991 als Schwerpunktthema zur Sprache und wurde in weiteren Heften thematisiert (BzL 3/1998; BzL 1/2013; BzL 2/2015; BzL 1/2022). Darauf folgten Themenhefte zu spezifischen Fachdidaktiken (Deutsch: BzL 2/1994; Naturwissenschaften: BzL 1/2004; Fremdsprachen: BzL 2/2007).

Die *Berufspraktische Ausbildung* der Studierenden zieht sich ebenfalls durch die gesamten vierzig Jahre hindurch, wobei die berufspraktische Ausbildung selbst (BzL 1/1983; BzL 3/1985; BzL 1/2001; BzL 2/2012) sowie spezifische Aspekte, unter anderem die Ausbildung von Praxislehrpersonen (BzL 3/1983), das Beobachten und Beurteilen von Unterricht (BzL 1/1988), das Begleiten und Beraten (BzL 1/1995; BzL 2/2001; BzL 2/2008), später auch die Verbindung zu weiteren Bereichen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (BzL 2/2020), beleuchtet wurden.

Die *Lehre* wurde in den ersten Jahren als «Didaktik der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (BzL 0/1982), später vermehrt als «Hochschuldidaktik» bezeichnet (BzL 1/2005; BzL 2/2005; BzL 3/2005), ergänzt um spezifische Zugänge wie Projektarbeit (BzL 3/1988), Forschungsorientierung (BzL 1/1998; BzL 2/1999; BzL 3/2012; BzL 3/2013; BzL 1/2020), Fallarbeit (BzL 1/2014; BzL 2/2014) oder die Nutzung von Medien (BzL 1/2003; BzL 2/2033; BzL 1/2010).

Die im Bildungsbereich sich manifestierende Kompetenzorientierung schlägt sich auch in den BzL nieder: So werden die Erziehungskompetenz von Lehrpersonen (BzL 3/2010), die Kompetenzorientierung allgemein (BzL 3/2014) sowie der Erwerb professioneller Kompetenzen (BzL 1/2015) aufgegriffen. Im Themenheft zu Diversität (BzL 1/2017) wird deutlich, dass sich weitere Anforderungen an die Professionalisierung von Lehrpersonen stellen, mitbedingt durch Ausseneinflüsse wie die zunehmende Digitalisierung (BzL 2/2018) und den durch die Covid-19-Pandemie induzierten Einsatz von Fernunterricht (BzL 3/2021).

3.4 Professionen im Bildungswesen – Bezüge der Pädagogischen Hochschulen zum Schulfeld

Schulfeld als Ort der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Dem Bezug zwischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung und Schulpraxis wurde bereits in BzL 1/1983 ein Schwerpunkt gewidmet. Darin spiegelt sich das Verständnis, dass Lehrerinnen- und Lehrerbildung und Schulpraxis in enger Verbindung stehen. Der enge Schulfeldbezug kann als zentrales Merkmal der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung als einphasiger Ausbildung bezeichnet werden.

Spezifische Gruppen von Akteurinnen und Akteuren wie «Berufsschullehrer und Berufsschullehrerinnen» (BzL 1/1986), «der Klassenlehrer» (BzL 1/1989) oder die Schulleitung und ihre Bedeutung für die Schulentwicklung (BzL 1/1992) sowie Bezüge zur Sonderpädagogik (BzL 1/1987; BzL 2/1995), zur Berufspraxis allgemein (BzL 1/1989) und zur Multikulturalität der Schule (BzL 3/1999) wurden insbesondere vor der Gründung der Pädagogischen Hochschulen beleuchtet, im letzten Themenheft zu «Klassenlehrperson und Klassenteam» (BzL 2/2022) jedoch erneut und in einer auf die Kooperation in Teams ausgelegten und damit erweiterten Aufgabe aufgegriffen.

Durch die Neustrukturierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an den Pädagogischen Hochschulen, die Eingrenzung der Ausbildung auf *Fächerprofile* und das damit einhergehende Abrücken von der Allrounderin bzw. vom Allrounder wurde die Frage der Passung zwischen Ausbildung und Schulfeld virulent und im Themenheft «Fächerstruktur – Kompatibilität von Zielstufe und Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (BzL 3/2016) aufgegriffen. Der Akteursgruppe der Gymnasiallehrpersonen wurden in den BzL zwar vereinzelte Beiträge (z.B. BzL 1/2014), aber kein Schwerpunkt gewidmet.

Schulfeld als Adressat von Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bereits in den 1980er-Jahren wurde die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen als Kontinuum gedacht, im Themenheft «Lehrerbildung von morgen» (LEMO-Sondernummer 1/1985) beleuchtet und auch danach in Berichten zur «Lehrerfortbildung von morgen» (LEFOMO) immer wieder thematisiert (etwa BzL 1/1992; BzL 1/1999). Die in BzL 1/1991 aufgegriffene Thematik des Lehrberufs als Zweitberuf wird im Bildungswesen in den kommenden Jahren erneut Diskussionspunkt werden.

Auch wenn in der Schweiz die Weiterbildung von Lehrpersonen einen wichtigen Bestandteil des Berufsverständnisses einnimmt, so wurde die Weiterbildung in den BzL, insbesondere in den ersten Jahren, verhältnismässig eher wenig beleuchtet. Ein Wandel spiegelt sich im Untertitel der BzL, der im ersten Jahrzehnt «Zeitschrift zu theoretischen und praktischen Fragen der Didaktik der Lehrerbildung» und ab 1993, im Zuge des Wechsels der Herausgabe vom SPV zur SGL, «Zeitschrift zu theoretischen und praktischen Fragen der Grundausbildung und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern» lautete. Damit wird deutlich, dass die BzL die Lehrprofession in ihrer gesamten zeitlichen Spannweite in den Blick rücken. Diese wird im Themenheft zur Berufseinführung (BzL 1/1999) sowie in den beiden Heften zur beruflichen Entwicklung von Lehrpersonen (BzL 2/2000) und zum Lernen im Beruf (BzL 3/2000) explizit. Die Erweiterung des Blickfeldes manifestiert sich zudem in der Thematik «Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen» (BzL 2/2017) sowie in der Themennummer zur «Funktionsdifferenzierung in der Schule» (BzL 1/2018). Zurzeit zeigen sich die Bezüge zwischen Pädagogischer Hochschule und Schulfeld in den Themen des Verhältnisses von Forschung und Praxis (BzL 1/2020) sowie in der Relationierung zwischen Schulpraxis, Fachdidaktik und Berufsbezug (BzL 2/2020).

Ergänzend soll die frühe Nutzung einer *gendergerechten Sprache* hervorgehoben werden, die sich bereits im ersten Jahrzehnt der BzL zeigt (z.B. BzL 2/1988: «Der «gute» Lehrer, die «gute» Lehrerin»), ab der Jahrtausendwende konsequent genutzt wurde und sich seit 2014 auch im Titel der Zeitschrift zeigt. Dadurch heben sich die BzL in ihrem Respektieren einer Differenzierung innerhalb der Profession von anderen deutschsprachigen Zeitschriften ab.

4 Diskussion und weiterführende Überlegungen

Im Folgenden werden Themen diskutiert, die für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung und die Profession(en) im Bildungsbereich von Bedeutung sind, in den BzL bis anhin aber eher wenig aufgegriffen wurden.

4.1 Lehrberuf als Profession – Professionen im Bildungswesen

Eine Profession ist durch spezifische Merkmale gekennzeichnet und verfügt über eine gewisse Autonomie in der Berufsausübung. Auch wenn diese Autonomie durch zunehmende Regulierung eingeschränkt wird (Terhart, 2011), so bleibt sie im Kern erhalten, da der Lehrberuf von einem Adressatinnen- und Adressatenbezug gekennzeichnet ist und damit mit komplexen, lebendigen Systemen (Herzog, 1999) und interagierenden Individuen in komplementären Rollen zu tun hat. Allen Professionen im Bildungsbereich gemeinsam sind der *Vermittlungsauftrag* sowie der *Adressatinnen- und Adressatenbezug*, in der *Rolle als Lehrperson im institutionellen Kontext* (Hericks et al., 2022) – damit kann übergreifend von einer alle Professionen umfassenden Lehrprofession gesprochen werden. Professionalisierung aus der Sicht der Sichprofessionalisierenden zu bearbeiten, könnte den Bezug zu den Adressatinnen und Adressaten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aus einer erweiterten Perspektive beleuchten.

Die Professionen im Bildungsbereich unterscheiden sich in den Adressatinnen und Adressaten sowie im Vermittlungsauftrag. Steht den Adressatinnen und Adressaten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine Freiwilligkeit in der Entscheidung zu, die Ausbildung zur Lehrperson zu wählen (bei erfüllten Aufnahmekriterien), so sind die Schülerinnen und Schüler der Volksschule zum Schulbesuch verpflichtet und dazu auch berechtigt. Den Lehrpersonen der unterschiedlichen Adressatinnen und Adressaten kommen damit je spezifische Rollen zu: Sind Lehrpersonen der Volksschule grundsätzlich verpflichtet, allen Schülerinnen und Schülern Bildung zu ermöglichen, so ist die Qualifikation zur Lehrperson einer Selektion unterstellt. Inwiefern diese vermehrt genutzt werden kann und soll, um den hohen Anforderungen des Lehrberufs entsprechende Personen zu rekrutieren und der Lehrprofession eine entsprechende Anerkennung zu geben, oder ob der Zugang zum Lehrberuf weiter geöffnet werden soll, um (kurzfristig) dem Mangel an Lehrpersonen zu begegnen, wird kontrovers diskutiert und wurde in den BzL in den letzten Jahren erst wenig aufgegriffen (BzL 1/2006).

Mit dem erweiterten Zugang zum Lehrberuf und der Breite der Professionen im Bildungswesen wird die Frage nach den Grenzen virulent, um die Ansprüche an die Professionalität einer Profession und an die Professionellen erhalten zu können. Die Frage stellt sich, welche Professionen dem Bildungsbereich zugerechnet werden und wodurch sich Professionelle von Laiinnen und Laien unterscheiden. Wird der Bildungsauftrag eng gefasst, so umfasst die Lehrprofession alle im Schuldienst stehenden und für den Lehrberuf qualifizierten Lehrpersonen. Werden Spezifizierungen der Funktionen im Schuldienst betrachtet, die auf auf dem Lehrdiplom aufbauenden Qualifika-

tionen beruhen (Schulische Heilpädagogik, Deutsch als Zweitsprache, Schulleitung), so kann von Professionen gesprochen werden. Wird der Begriff der Professionen im Bildungsbereich weit gefasst, so können auch Professionen der Tagesbetreuung, der Mittagsverpflegung, der Schulsozialarbeit und der Schulpsychologie dazugerechnet werden, wobei sich diese durch ihre je spezifischen Grundausbildungen von den auf den Lehrberuf aufbauenden Professionen unterscheiden.

Durch den Einbezug von Klassenassistenten, Zivildienstleistenden, Seniorinnen und Senioren sowie insbesondere von in den Schuldienst einbezogenen und Aufgaben einer Lehrperson übernehmenden Personen ohne Lehrdiplom werden Laiinnen und Laien in den Bildungsbereich aufgenommen, die nicht der Lehrprofession zugerechnet werden können. Sie übernehmen wichtige Aufgaben, wenn diese ihren Möglichkeiten, Fähigkeiten und ihrer Qualifikation entsprechen. Welche Aufgaben im Bildungsbereich auch von Laiinnen und Laien ausgeführt werden können, muss jedoch diskutiert werden. Werden fehlende Heilpädagoginnen und Heilpädagogen durch zusätzliche Klassenassistentenstunden oder Klassenlehrpersonen durch pädagogisch nicht ausgebildete Fachpersonen ersetzt, so kann das zumindest kurzfristig zur Entlastung der Lehrperson bzw. der Schule und vielleicht zur Aufrechterhaltung des Schulbetriebs beitragen, doch die Förderung der bildungsberechtigten Kinder in einer lernförderlichen Klassengemeinschaft kommt zu kurz. Das Thema wurde in den BzL mit dem Schwerpunkt «Funktionsdifferenzierung in der Schule» (BzL 1/2018) aufgegriffen; seither hat sich die Problematik der Thematik aber verschärft. Eine aus unterschiedlichen Perspektiven geführte Diskussion kann kontrovers erwartet werden.

4.2 Professionalisierung als Kernaufgabe von Lehrpersonen

In der beruflichen Entwicklung voranzukommen, erfordert ein aktives Vorgehen in der Auseinandersetzung mit subjektiv wahrgenommenen und von individuellen Ressourcen geprägten Anforderungen, die sich situativ und kontextuell stellen (Keller-Schneider, 2020). Damit wird deutlich, dass sowohl der individuelle als auch der kontextuelle Bezugsrahmen von Bedeutung sind. Die Adressatinnen und Adressaten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung rücken dabei in den Fokus.

Kompetenzen können im Rahmen einer Ausbildung gefordert werden, Standards geben die Richtung vor, doch wie Professionalisierende und Sichprofessionalisierende damit umgehen, ist individuell verschieden. Wie Blömeke und Mitarbeitende konstatieren, werden nur diejenigen Impulse aufgenommen, die sich «vergleichsweise mühelos in das vorhandene Überzeugungssystem einpassen lassen» (Blömeke et al., 2008, S. 305). Damit wird deutlich, dass der subjektive Referenzrahmen für die weitere Professionalisierung von Bedeutung ist. Sich aktiv mit beruflichen Anforderungen und den zugrunde liegenden Entwicklungsaufgaben auseinanderzusetzen (Keller-Schneider, 2020), ist dem berufsbiografisch orientierten Zugang zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung zufolge zentral.

Durch erziehungs- und bildungswissenschaftliche sowie durch fachdidaktische Impulse, wie in den BzL aufgegriffen, kann im Rahmen der Aus- und Weiterbildung eine vertiefte Auseinandersetzung mit professionalisierungsrelevanten Impulsen angeregt werden. Je nach Ausgestaltung der Lehrveranstaltung und der Leistungsnachweise (BzL 1/2007) werden jedoch Kompetenzen gefordert, die nicht zwingend von Erkenntnissen begleitet sind und damit nur gering zum Erwerb von fluider Expertise (Tartwijk, Zwat & Wubbels, 2017) beitragen.

Da der Lehrberuf von Kontingenz geprägt ist (Combe, 2015) und einen professionellen Umgang mit der Ungewissheit von Lehr- und Lernprozessen sowie ihrer Wirkung erfordert (Combe et al., 2018), sind Lehrpersonen und Lehrpersonenbildnerinnen und Lehrpersonenbildner sowie weitere Professionelle im Bildungswesen gefordert, sich auf die Ungewissheit ihres beruflichen Handelns einzulassen und sich aufgrund ihrer Reflexionskompetenz mit den situativ sich stellenden und sich verändernden Anforderungen auseinanderzusetzen (Keller-Schneider, 2018). Die Ungewissheit in Bildungsprozessen und die Mitverantwortung der Professionellen im Bildungsbereich werden in BzL-Beiträgen zwar immer wieder erwähnt (z.B. BzL 1/2020, S. 57), könnten aber eine weitere, von den BzL schwerpunktmässig zu beleuchtende Thematik darstellen.

4.3 Professionalität – ein facettenreiches Konstrukt

Professionalität als Könnerschaft (Neuweg, 2014), um den Erwartungen unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure sowie Adressatinnen und Adressaten im Bildungswesen zu entsprechen, umfasst ein facettenreiches Konstrukt, das je nach Perspektive unterschiedlich verstanden wird. Als im Handeln sichtbare Kompetenzen (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015) und diesen zugrunde liegendes Wissen (König, 2016) kann Professionalität auf einen bestimmten Zeitpunkt bezogen fassbar und prüfbar gemacht werden, was für die Qualifikation zum Beruf erforderlich ist. Die Qualifikationen werden in disziplinären Zugängen erworben, um für den facettenreichen Beruf vorbereitet zu sein. Dieser Diskurs wird in den BzL differenziert dargestellt.

Um situativ sich stellenden Anforderungen im Beruf professionell zu begegnen, ist jedoch eine umfassendere und die Teildisziplinen *vernetzende Professionalität* erforderlich, die als individuelle Ressource verfügbar ist und auch Wahrnehmungs- und Entscheidungsprozesse einschliesst (Blömeke et al., 2015). Professionalität wird damit zum komplexen Konstrukt, das in der Auseinandersetzung mit im Bildungsfeld tätigen Professionellen laufend austariert und weiterentwickelt werden muss, um dem Anspruch an die Professionalität zu entsprechen und diese zu erhalten.

Die BzL als wissenschaftliche Zeitschrift für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung könnten zur Diskussion der nicht direkt sichtbaren und damit wenig fassbaren Komponenten von Professionalität beitragen und Impulse zur Weiterentwicklung der Lehre in Aus- und Weiterbildung geben, die über die einzelnen Disziplinen hinaus die Perspektive von in den Beruf einsteigenden Lehrpersonen auf berufliche Anforderungen einnimmt

(Keller-Schneider, 2020) und in ihrer Vernetzung die Entwicklung und die Erhaltung einer fluiden Expertise (Tartwijk et al., 2017) fördert.

4.4 Professionsentwicklung

Aus diesen Herleitungen geht hervor, dass nicht nur *Professionelle* gefordert sind, sich im sich verändernden beruflichen Umfeld individuell weiter zu professionalisieren, sondern dass sich die *Profession* insgesamt sowie die differenten *Professionen* im Bildungswesen weiter professionalisieren müssen, um sich mit den sich verändernden Anforderungen, die sich an die Schule als Institution insgesamt, an die Einzelschule als spezifische Organisation wie auch an die individuellen Akteurinnen und Akteure im Bildungswesen richten, auseinanderzusetzen, was im Gesamtkontext der Bildungslandschaften eine fortwährende Positionierung und Neupositionierung erfordert.

Literatur

- Blömeke, S., Gustafsson, J. & Shavelson, R.** (2015). Beyond dichotomies. *Zeitschrift für Psychologie*, 223 (1), 3–13.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R.** (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer*. Münster: Waxmann.
- Combe, A.** (2015). Schulkultur und Professionstheorie. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur – Theoriebildung im Diskurs* (S. 117–135). Wiesbaden: Springer VS.
- Combe, A., Paseka, A. & Keller-Schneider, M.** (2018). Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns. Kontingenzzumutung – Kontingenzbelastung – Kontingenzfreude – Kontingenzbewusstsein. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 53–81) Wiesbaden: Springer VS.
- Cramer, C. & Rothland, M.** (2021). Pädagogische Professionelle in der Schule. In T. Hascher, W. Helsper & T.-S. Idel (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–23). Wiesbaden: Springer VS.
- Hascher, T., Kramer, R.-T. & Pallesen, H.** (2021). Schulklima und Schulkultur. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–30). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W.** (2014). Lehrerprofessionalität. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 216–240). Münster: Waxmann.
- Helsper, W.** (2018). Lehrerhabitus. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W.** (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Opladen: Barbara Budrich.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A.** (2022). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiographischer Perspektive. In M. Haring, C. Rohlfis & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 647–658). Münster: Waxmann.
- Herzog, W.** (1999). Professionalisierung im Dilemma. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (3), 340–374.
- Kammer Pädagogische Hochschulen.** (2020). *Strategie 2021–2024 der Kammer Pädagogische Hochschulen*. Bern: swissuniversities.
- Keller-Schneider, M.** (2018) «Es genügt nicht mehr, einfach zu unterrichten». Den Umgang mit Ungewissheit als Herausforderung annehmen. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit im Unterricht als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 231–254). Wiesbaden: Springer VS.
- Keller-Schneider, M.** (2020). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen* (2., überarbeitete und ergänzte Auflage). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U.** (2017). Professionalisierung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (2), 301–317.

- Keller-Schneider, M. & Hericks, U.** (2021). Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–20). Wiesbaden: Springer VS.
- Klassen, R. & Kim, L.** (2019). Selecting teachers and prospective teachers: A meta-analysis. *Educational Research Review* 26, 32–51.
- König, J.** (2016). Lehrerexpertise und Lehrerkompetenz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 127–148). Münster: Waxmann.
- Kramer, R.-T.** (2019). Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 307–330). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neuweg, H. G.** (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 583–614). Münster: Waxmann.
- Praetorius, A.-K., Martens, M. & Brinkmann, M.** (2021). Unterrichtsqualität aus Sicht der quantitativen und qualitativen Unterrichtsforschung. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper W. (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–20). Wiesbaden: Springer VS.
- Terhart, E.** (2011). Lehrerberuf und Professionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 57, 202–224.
- Tartwijk, J., Zwart, R. & Wubbels, T.** (2017). Developing teachers' competences with the focus on adaptive expertise in teaching. In D. J. Clandinin & J. Husu (Hrsg.), *The Sage handbook of research on teacher education* (S. 820–833). London: Sage.

Autorin

Manuela Keller-Schneider, Prof. Dr. phil. habil., Pädagogische Hochschule Zürich,
m.keller-schneider@phzh.ch

Von der Methodenlehre zur wissenschaftlichen Disziplin. Entwicklung der Fachdidaktik in der Schweiz

Stefan D. Keller

Zusammenfassung In diesem Beitrag wird die Entwicklung der Fachdidaktik als wissenschaftliche Disziplin in der Schweiz anhand ausgewählter Artikel aus der Zeitschrift «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» nachgezeichnet. Im ersten Teil erfolgt ein Rückblick auf die Debatten der letzten vierzig Jahre, wobei die Wandlung von einer Vermittlungsdisziplin zu einer eigenständigen Wissenschaft sichtbar wird. Besonders bedeutsam war dabei die kognitive Wende, bei der sich die Forschung in vielen Fachdidaktiken stärker der Lehr- und Lernforschung zuwandte. Im zweiten Teil wird der gegenwärtige Zustand der Fachdidaktik in der Schweiz beleuchtet, woraus einige Empfehlungen für die zukünftige Positionierung dieser Disziplin abgeleitet werden.

Schlagwörter Fachdidaktik – Entwicklung – kognitive Wende – Lehr- und Lernforschung

From teaching practice to academic discipline: The development of subject-specific education in Switzerland

Abstract This article traces the development of subject-specific education from a practical «art of teaching» to a genuine scientific discipline in Switzerland by referring to discussions in the journal «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung». The first part looks back on the development of this discipline in the last forty years, showing how the «cognitive turn» was instrumental in moving subject-specific education closer to empirical teaching and learning studies. The second part describes the current state of the discipline, from which a few recommendations for its future development are derived.

Keywords subject-specific education – development – cognitive turn – empirical teaching and learning studies

1 Einleitung

In der *Nationalen Strategie Fachdidaktik Schweiz 2021–2028* (swissuniversities, 2021) wird die Fachdidaktik als Wissenschaft des domänen- und fachspezifischen Lehrens und Lernens bezeichnet, welche «nicht allein auf Erkenntnis, sondern ganz wesentlich auf deren Umsetzung in der Bildungspraxis» abzielt (swissuniversities, 2021, S. 3). In einem national koordinierten Entwicklungsprogramm (swissuniversities, 2022) wurden grosse Anstrengungen unternommen, um die Fachdidaktik in der Schweiz als eigenständige wissenschaftliche Disziplin zu etablieren, wozu der gleichberechtigte Zugang zu Forschungsmitteln, der Aufbau von fachdidaktischen Masterstudiengängen

sowie die Förderung von wissenschaftlichem Nachwuchs in kooperativen Promotionsprogrammen von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen gehören (Larcher, 2022). Eingefordert – aber noch nicht vollständig umgesetzt – sind Professuren in Fachdidaktik mit substanziellen Forschungsdeputaten sowie das Promotionsrecht für Pädagogische Hochschulen in dieser Disziplin (Bader et al., 2022).

Die Debatte um den wissenschaftlichen Status der Fachdidaktik wird seit bald einem halben Jahrhundert mit grosser Vehemenz ausgetragen und lässt sich über weite Strecken in der Zeitschrift «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (BzL) nachverfolgen (Bonati et al., 1991; Fachkommission Fachdidaktik, 1998; Heitzmann, 2013; Heitzmann & Pauli, 2015; Leutwyler, 2000). Die Genese von Orientierungswissen für die Unterrichtspraxis war für die Fachdidaktik in der Schweiz von Anfang an konstitutiv, jedoch ursprünglich nicht forschungsbasiert angedacht (Bonati et al., 1991). Akademische Disziplinen hingegen orientieren sich in ihrem Selbstverständnis an wissenschaftsmethodischen Orientierungen zur Gewinnung neuen Wissens, welche über fachimmanente disziplinäre Standards geregelt werden (Reusser, 1991, S. 205). Der Status als Wissenschaft stellt für die Fachdidaktik in der Schweiz somit einen Paradigmenwechsel dar: Die Qualität dessen, was in einer akademischen Disziplin geleistet wird, bemisst sich ebenso stark an Kriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität des wissenschaftlichen Outputs wie an Fragen der praktischen Nützlichkeit.

Wie im Folgenden dargestellt wird, kündigte sich dieser Paradigmenwechsel bereits in den 1990er-Jahren durch die «kognitive Wende» an, wobei die Fachdidaktiken teilweise in die Nähe einer Reihe von Forschungsdisziplinen mit sozial- und naturwissenschaftlicher Tradition rückten, insbesondere der Pädagogischen Psychologie, der Soziologie und der empirischen Bildungsforschung. Diese Disziplinen sind dem kritischen Rationalismus von Popper (1963) verpflichtet, womit der Anspruch verbunden ist, «ihre Modelle bzw. die aus Theorien abgeleiteten Hypothesen in empirischen Untersuchungen – seien sie quantitativer oder qualitativer Natur – scheitern zu lassen» (Köller, 2014, S. 103).

Im ersten Teil des vorliegenden Beitrags werden die Entwicklungen und Wendepunkte nachgezeichnet, welche die Fachdidaktik in der Schweiz auf ihrem Weg zu einer eigenständigen Wissenschaft genommen hat. Im zweiten Teil wird die gegenwärtige Situation analysiert, woraus sich einige Empfehlungen für die zukünftige Entwicklung der Disziplin ergeben.¹

¹ Der Autor dankt Marlene Labude für die wissenschaftliche Mitarbeit bei diesem Beitrag.

2 Der Blick zurück

2.1 Fachdidaktik als Übersetzungsdisziplin

Initialzündung für die Debatte um den Status der Fachdidaktik in der Schweiz stellte der EDK-Bericht «Lehrerbildung von morgen» (LEMO) dar, in welchem die Vision einer «auf wissenschaftlicher Erkenntnis beruhenden Professionalisierung» entwickelt wurde (Müller, Gehrig, Jenzer, Kaiser & Strittmatter, 1975, S. 21). Dieses «Prinzip der Wissenschaftlichkeit» (Müller et al., 1975, S. 112) sollte durch eine systematische Grundierung der Lehrpersonenbildung in der Allgemeinen Didaktik erreicht werden. Diese wurde verstanden als umfassende Theorie des Unterrichts, welche auch die Pädagogik, die Psychologie und die Soziologie des Unterrichts miteinschloss. Der Fachdidaktik kam die Rolle einer Übersetzungsdisziplin zu. Ihr Einsatz auf der Primarstufe wurde abgelehnt, weil dadurch eine allzu frühe fachliche Spezialisierung in der Lehrpersonenbildung befürchtet wurde. Auf der Sekundarstufe (ab dem siebten Schuljahr) sollte sie dann die Übersetzung der Allgemeinen Didaktik für verschiedene Fächer leisten. Zu diesem Zweck sollten Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker eine Ausbildung in Allgemeiner Didaktik, Fachwissenschaft, Curriculumtheorie sowie Lernpsychologie erhalten, ohne aber selbst wissenschaftlich tätig zu werden (Müller et al., 1975, S. 306).

Im LEMO-Bericht wurde auch ein umfassendes Curriculum für eine wissenschaftsbasierte Lehrpersonenausbildung entworfen. In Deutsch wurden zum Beispiel «Sprachfähigkeit und ihre Bedeutung für die Schulleistung» oder der Umgang mit «Schundliteratur» (Müller et al., 1975, S. 146) genannt, in der Mathematik «die psychologische Bedeutung der Operation» oder «Rechnen mit wirklichen Dingen und dinglichen Symbolen» (Müller et al., 1975, S. 148). Empirische Forschung zum Lehren und Lernen in diesen Domänen gab es zu diesem Zeitpunkt in der Schweiz jedoch kaum. Im internationalen Forschungsdiskurs fanden sich erste Untersuchungen in der Pädagogischen Psychologie, vor allem zum mathematischen Lernen (Reusser, 1991). Weder die (universitären) Fachwissenschaften noch die Allgemeine Didaktik befassten sich jedoch empirisch mit dem Kompetenzerwerb in jenen Domänen, welche der LEMO-Bericht als Kerncurriculum der Lehrpersonenausbildung genannt hatte, bzw. sie hielten solche Fragen für uninteressant oder zweitrangig (Peyer & Portmann, 1996). Der Bedarf des Bildungssystems nach bildungsbezogenem Handlungswissen, das auf domänenspezifischer Lehr- und Lernforschung beruhte, stellte somit den Ausgangspunkt für die Entwicklung der Fachdidaktik als wissenschaftliche Disziplin in der Schweiz dar.

2.2 Fachdidaktik als eigenständige wissenschaftliche Disziplin

Im LEMO-Bericht wurde die Fachdidaktik in einem «verortenden Zugang» (Schreiber, Cramer & Randak, 2022, S. 98) über ihr Verhältnis zu etablierten Disziplinen wie Erziehungswissenschaft, Fachwissenschaft oder Lernpsychologie definiert. Erst in den frühen 1990er-Jahren wurden in den BzL «aufgabenbezogene Zugänge» (Schreiber et al., 2022, S. 98) sichtbar, welche sich an den Aufgaben und Funktionen von Fachdidaktik als eigenständiger wissenschaftlicher Disziplin orientierten. Dabei sticht besonders

der Beitrag «Plädoyer für die Fachdidaktik und für die Ausbildung von Fachdidaktiker/innen für die Lehrerbildung» von Kurt Reusser (1991) heraus. Darin wurde eine «zunehmende Aushöhlung und Substanzenfleerung der Allgemeinen Didaktik» konstatiert, weshalb sich Wissenschaftlichkeit bei der Ausbildung von Lehrpersonen nur im Rahmen zunehmend «professionalisierter Fachdidaktiken» erreichen lasse (Reusser, 1991, S. 194). In diesem Kontext sprach Reusser (1991, S. 197) von Fachdidaktik als «Wissenschaft und Lehre von den gegenstands- oder fachbezogenen Prozessen des Lehrens und Erkennens bzw. vom pädagogisch angeleiteten, sach- und methodenbezogenen Lernen und Verstehen». Dabei wurde sie nicht länger als «Magd einer ihrer Bezugsdisziplinen» (Reusser, 1991, S. 200) verstanden, sondern als empirisch arbeitende Wissenschaft mit einem eigenständigen Erkenntnisinteresse. Dazu gehörte «die gesamte sozio-kognitive Phänomenologie des Zustandekommens und des Nutzens von Erkenntnis und Wissen in einem Fach» (Reusser, 1991, S. 206). Der Beitrag zeigte auch, dass sich im internationalen Kontext viele Fachdidaktiken «von einseitigen Bindungen an fachwissenschaftliches Systemdenken emanzipiert und einen z.T. beachtlichen Grad an Eigenständigkeit erreicht» hatten (Reusser, 1991, S. 194). Nicht so aber in der Schweiz, wo viele Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker «um die Definition eines angemessenen, Theorie und Praxis umgreifenden Lehrauftrags ringen müssen» und wo «unter dem Deckmantel eines integrierten oder immanenten fachdidaktischen Unterrichts» einfach mehr Fachwissenschaft unterrichtet wurde (Reusser, 1991, S. 194). Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker befanden sich somit «in einseitigen Abhängigkeiten zu ihren Bezugsdisziplinen» (Reusser, 1991, S. 194), was die Entwicklung der Disziplin behinderte.

Reussers (1991) Verständnis der Fachdidaktik als eigenständige Wissenschaft war in der Schweiz keineswegs Konsens, wie weitere Beiträge im selben BzL-Heft zeigen. Auf die Frage «Was verstehen Sie unter Fachdidaktik?» meinte Rolf Dubs, an der Hochschule St. Gallen seien «alle Dozenten der Wirtschaftspädagogik ... in erster Linie Fachdidaktiker, weil sie schwergewichtig praktische Lehrübungen ... betreuen» (Bonati et al., 1991, S. 229). Karl Frey empfahl Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern das regelmässige Studium fachwissenschaftlicher Zeitschriften, denn «jede Woche erscheint z.B. für die Chemie eine neue fachdidaktische Erkenntnis, die man verarbeiten sollte» (Bonati et al., 1991, S. 227). Beide verorteten die Fachdidaktik also nach wie vor in vollständiger Abhängigkeit zur schulpraktischen Methodenlehre (Dubs) bzw. Fachwissenschaft (Frey).

2.3 Kognitive Wende und «Empirisierung» der Fachdidaktik

Ab Mitte der 1990er-Jahre kann man in den BzL mitverfolgen, wie die Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker in der Schweiz ihre Teildisziplinen aus dem Abhängigkeitsverhältnis zu den jeweiligen Fachwissenschaften herauszulösen und als eigenständige Wissenschaften zu etablieren begannen. Dazu gehörte eine zunehmende Vernetzung in den internationalen Scientific Communities, wo viele Didaktiken sich bereits als empirisch arbeitende Wissenschaften etabliert hatten (Sieber, 1998). Diese Entwicklung verlief in Bezug auf Tempo und Schwerpunktsetzungen in verschiedenen Fachdidaktiken

unterschiedlich und ist auch heute noch nicht abgeschlossen (für einen Überblick vgl. Heitzmann & Pauli, 2015; zur Geschichtsdidaktik vgl. Ziegler, 2022; zur Naturwissenschaftsdidaktik vgl. Metzger, 2013). Eine wichtige Zäsur in dieser Entwicklung stellte die «kognitive Wende» dar, welche im Folgenden am Beispiel der Deutschdidaktik exemplarisch dargestellt werden soll.

In der Deutschdidaktik rückte der Erwerb fach- und domänenspezifischer Fähigkeiten ins Zentrum des fachdidaktischen Erkenntnisinteresses, was eine Hinwendung zu den empirisch arbeitenden Bildungswissenschaften auslöste. Gut beobachten lässt sich dies am Tagungsband zum «Symposium Deutschdidaktik», welcher 1994 in den BzL erschien (Sieber & Sitta, 1994). Im ersten Hauptvortrag forderte Spinner (1994) eine engere Verknüpfung der Fachdidaktik mit der empirischen Lehr- und Lernforschung. Den im Literaturunterricht zentralen Begriff der Perspektivenübernahme bezeichnete er als «kognitive Grundfähigkeit» des Menschen: «Der kognitive Blick auf Lernprozesse ermöglicht es uns, die fachspezifischen Lernprozesse in ihrem Zusammenhang mit der Gesamtentwicklung des Menschen zu sehen» (Spinner, 1994, S. 150). Im zweiten Hauptvortrag forderte Bremerich-Vos (1994, S. 164) Trainingsstudien zum Erwerb von Schulgrammatik oder zum Verständnis literarischer Texte nach den Standards der psychologischen Lehr- und Lernforschung. In Abgrenzung zur klassischen Linguistik hatte die Deutschdidaktik somit die Frage nach dem «Auf- und Ausbau von Sprachkompetenz unter unterschiedlichen Bedingungen und zu verschiedenen Zeitpunkten» (Sieber, 1998, S. 363) zu einem zentralen Forschungsinteresse erklärt.

Die kognitive Wende führte zu einer «Empirisierung» der Fachdidaktik Deutsch, welche jedoch innerhalb der Disziplin nur teilweise akzeptiert wurde (Winkler & Schmidt, 2016, S. 8). Dabei entstand «fachintern ein Spannungsverhältnis zwischen dem hermeneutisch-geisteswissenschaftlichen und dem empirisch-szientistischen Forschungsverständnis» (Winkler & Schmidt, 2016, S. 8–9), welches bis heute in vielen Teildisziplinen der Fachdidaktik weiterbesteht. Unbestritten ist jedoch, dass die kognitive Wende den Gegenstandsbereich der Fachdidaktik erweiterte und ihr bei der Entwicklung zu einer eigenständigen, empirischen Wissenschaft sensu Popper (1963) entscheidende Impulse lieferte. Gleichzeitig führte sie in vielen Teildisziplinen zu einer Emanzipation von den (universitären) Fachwissenschaften, deren Hilfswissenschaft die Fachdidaktik jahrzehntelang gewesen war.

In der Deutschdidaktik stellten Peyer und Portmann (1996, S. 39) fest, dass «eine eigentliche Schul-Linguistik» ein Desiderat für wissenschaftliche Forschung sei, dass der Erwerb sprachlicher Kompetenzen in der Schule von der traditionellen Linguistik jedoch «nicht als forschungsrelevant wahrgenommen» werde. Nach der kognitiven Wende erschien nun plötzlich die Linguistik als defizitär, da sie sich mit Fragen des bildungsbezogenen Wissenserwerbs gar nicht auseinandersetzte: «[M]anche Fragen kann sie nicht beantworten, andere nimmt sie nicht ernst oder versteht sie gar nicht» (Peyer & Portmann, 1996, S. 42). Waren die Fachdidaktiken vorher noch als «Schmuddelkin-

der» der der Fachwissenschaften angesehen worden (Peyer & Portmann, 1996, S. 1), so waren daraus nun «ungleiche Schwestern» geworden, welche sich «wesensmäßig verwandt sind, doch verschiedene, einander ergänzende Wirkungssphären» haben (Sieber 1998, S. 365).

2.4 Entwicklung eines fachdidaktischen Methodenkanons

Die kognitive Wende stellte jene Forscherinnen und Forscher, welche sich darauf einliessen, vor eine schwierige Entwicklungsaufgabe: einen Kanon von Forschungsmethoden zu entwickeln, mit denen sich die wissenschaftlichen Fragen nach dem domänenspezifischen Wissens- und Kompetenzerwerb in verschiedenen Fächern empirisch bearbeiten liessen. Fachdidaktik war zu einer empirischen Bildungswissenschaft geworden, deren Gegenstände «in Forschung, Lehre und Entwicklung fach- bzw. domänenspezifische Lernprozesse» darstellten (Parchmann, 2013, S. 32). Sie knüpfte damit an das Erkenntnisinteresse der Pädagogischen Psychologie, der empirischen Lehr- und Lernforschung oder der Soziologie an, wobei die besondere Herausforderung darin bestand, die forschungstheoretischen und methodischen Zugänge dieser Referenzdisziplinen «nicht additiv nebeneinanderzustellen, sondern im Sinne einer chemischen Synthese etwas Neues aus dem Gefüge der verschiedenen Erkenntnisse und Theorien zu entwickeln» (Parchmann, 2013, S. 32).

Auch dieser Prozess der Synthese eines fachdidaktischen Kanons an Forschungsmethoden lässt sich in den BzL gut nachverfolgen. Der Mathematikdidaktiker Wittmann (1998) argumentierte, die fachdidaktische Forschung müsse zur Untersuchung ihrer disziplinären Erkenntnisfragen auf Methoden aus Fachwissenschaft, Pädagogik und Psychologie zurückgreifen. Er mahnte aber an, wissenschaftliche Erkenntnisse über das Lernen und Lehren in fachlichen Domänen seien «nicht als mixtum compositum dieser Wissenschaften» zu gewinnen (Wittmann, 1998, S. 330). Es bedürfe vielmehr einer «spezifisch mathematikdidaktischen Forschung, die aus diesen verschiedenen Aspekten ein integratives Bild des Mathematikunterrichts formt und konstruktiv in der Praxis umsetzt» (Wittmann, 1998, S. 330). Als geeignete Methode nannte er Design Science, auf deren Grundlage fachdidaktische Lernumgebungen theoriebasiert entwickelt und ihre Wirkungen in der Unterrichtspraxis empirisch überprüft werden konnten.

Während sich die Untersuchungsgegenstände und Erkenntnisinteressen in den verschiedenen Teildisziplinen der Fachdidaktik über die Jahre ausdifferenzierten, kann die Etablierung eines angemessenen Repertoires an empirischen Forschungsmethoden als gemeinsame Herausforderung aller Teildisziplinen der Fachdidaktik angesehen werden. Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker sind zum Beispiel auf Feldforschung angewiesen, wenn sie «tatsächlich zu einer Weiterentwicklung von Lehr-Lern-Prozessen in authentischer Praxis» beitragen sollen (Parchmann, 2013, S. 38). Dazu gehören Methoden der empirischen Sozialforschung, welche «Studien mit grossen Probandenzahlen (Trends über situative und individuelle Gegebenheiten hinweg)» ebenso zulassen wie

die «genaue Untersuchung einzelner Fälle (Identifizierung situativer und individueller Einflussfaktoren)» (Parchmann, 2013, S. 38).

Wie Leuders (2015, S. 225) in den BzL in einem zentralen Beitrag zur Struktur fachdidaktischer Forschung argumentiert, besteht deren besondere Stärke in der «substantziellen Nutzung der fachlichen Strukturen» auf der einen Seite und der «psychischen Strukturen der Lernenden» auf der anderen Seite. Er benennt dabei sieben benachbarte Disziplinen mit jeweils unterschiedlichen disziplinären Logiken, auf welche sich die fachdidaktische Forschung beziehen kann, darunter die Fachwissenschaft, die Lehr- und Lernforschung, die Pädagogik, die Soziologie sowie die empirische Bildungsforschung. Für fachdidaktische Forscherinnen und Forscher sei es deshalb zentral, «dass sie in der Methodenwahl nicht blind einer möglicherweise für ihr Erkenntnisinteresse unpassenden Norm folgen, sondern dass sie ihre Methode passend zu ihren Forschungszielen auswählen» (Leuders, 2015, S. 228).

Damit die Akteurinnen und Akteure in der Disziplin diese wissenschaftlichen Kompetenzen erwerben konnten, wurden entsprechende Strukturen benötigt. Der Aufbau von institutionellen Strukturen stellte deshalb den nächsten Entwicklungsschritt für die wissenschaftliche Entwicklung der Fachdidaktik im Schweizer Hochschulsystem dar.

2.5 Aufbau institutioneller Strukturen für die Fachdidaktik

Der Aufbau von geeigneten Rahmenbedingungen für die fachdidaktische Lehre und Forschung, insbesondere von eigenständigen Ausbildungsprogrammen für den wissenschaftlichen Nachwuchs, wurde zur dominierenden Entwicklungsaufgabe der Disziplin seit der Jahrtausendwende. Dieser Prozess ist noch nicht abgeschlossen und eng verbunden mit der Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen als Institutionen mit einem vierfachen Leistungsauftrag, wobei Forschung zunehmend an Stellenwert gewinnt (Prusse, 2022). In diesem Zusammenhang war das Programm «Aufbau der wissenschaftlichen Kompetenzen in den Fachdidaktiken» (swissuniversities, 2022) zentral, welches von der EDK mit dem Ziel lanciert wurde, Fachdidaktik als forschende Disziplin zu stärken und institutionell zu konsolidieren. Das besondere Augenmerk lag dabei auf dem Aufbau spezialisierter Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten auf den Stufen «Master» und «Doktorat». Zugleich wurde die Vernetzung innerhalb der Fachcommunities und zwischen den verschiedenen Fachdidaktiken gefördert (Larcher, 2022, S. 10).

Für den Aufbau von Qualifikationsmöglichkeiten in Fachdidaktik an Pädagogischen Hochschulen war die Einsicht zentral, dass ein erfolgreicher Übergang von einer berufspraktischen zu einer (empirisch) wissenschaftlichen Tätigkeit in dieser Disziplin nur im Rahmen von mehrjährigen Qualifikationsphasen gelingen kann, zu welchen in zunehmendem Masse auch eine Promotion gehört. Traditionellerweise bestand die typische Berufslaufbahn von fachdidaktischen Forscherinnen und Forschern aus einer

Qualifikation in einer Nachbarwissenschaft, meist in einem bestimmten Fach, in der Erziehungswissenschaft oder in der Lehr- und Lernforschung. Obwohl diese indirekten Bildungswege in der Schweiz sehr erfolgreiche Forscherinnen und Forscher hervorgebracht haben, gehören zu einer eigenständigen Wissenschaft auch Ausbildungsformate, in welchen Theorie- und Methodenwissen mit direktem Bezug auf die zentralen disziplinären Erkenntnisfragen erworben werden können. Zentral ist dabei domänenspezifische Expertise in einem bildungsrelevanten Fachbereich (Leuders, 2015) zusammen mit bildungswissenschaftlichen Kenntnissen (z.B. generische Aspekte von Unterrichtsqualität) sowie einer starken Fundierung in qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden (vgl. Abschnitt 3.4. und Abschnitt 3.5).

Die institutionelle Etablierung wissenschaftlicher Studiengänge in Fachdidaktik nimmt eine Forderung auf, welche bereits im LEMO-Bericht artikuliert worden war, nämlich eine Lehrpersonenausbildung auf wissenschaftlicher Basis. Damals wurde «Forschung auf universitärem Niveau» eingefordert, welche «explizit auf die Lehrerbildung bezogen» ist (Müller et al., 1975, S. 33). Heute wird dieses Vorhaben in der Fachdidaktik und schwerpunktmässig an Pädagogischen Hochschulen umgesetzt, aber gleichwohl mit dem damals eingeforderten Professionsverständnis einer theoriebasierten, empirischen Wissenschaftsdisziplin (swissuniversities, 2021, 2022).

3 Gegenwärtige Situation und Empfehlungen für die Zukunft

3.1 Fachdidaktik als Disziplin mit breit gefächertem Forschungsinteresse

Die Beiträge in den BzL der letzten vierzig Jahre zeigen, dass sich der Kanon an Themen und Inhalten, die Gegenstand fachdidaktischer Forschung sind, mit der Zeit stetig erweitert hat. Am Anfang standen die Übersetzung fachwissenschaftlicher Erkenntnisse für die Schulpraxis sowie die Gestaltung von fachlichen Unterrichtseinheiten. Mit der «kognitiven Wende» erfolgte eine stärkere Hinwendung zu empirischen Untersuchungen, wobei auch eine Erweiterung des Methodenkanons in Richtung der empirischen Sozialforschung stattfand. Gleichzeitig blieben die Material- und Unterrichtsentwicklung sowie deren Reflexion in einem hermeneutisch-geisteswissenschaftlichen Forschungsparadigma ein wichtiger Bestandteil in praktisch allen Teildisziplinen der Fachdidaktik (Schreiber et al., 2022; Winkler & Schmidt, 2016).

Dieser Entwicklungsprozess ist nicht als linearer Fortschritt, sondern als Verbreiterung und Vertiefung der Gegenstände und Themen zu sehen, welchen sich fachdidaktische Forschung zuwendet. Die Disziplin trägt die verschiedenen Stufen ihrer Entwicklung in sich, sodass sie gleichzeitig eine «Berufswissenschaft für Lehrpersonen», Design Science und einen empirischen Forschungsbereich umfasst (Gautschi, 2004, S. 196). Dementsprechend breit ist das Spektrum der Themen, denen sich fachdidaktische Forschung heute zuwendet. In einer Synthese der Forschungsanliegen in 17 Teildisziplinen kommt Rothgangel (2020, S. 540) zum Schluss, dass sich fachdidaktische Forschung

allen Ebenen des Bildungssystems zuwendet, und zwar sowohl synchron (Auswahl fachlicher Inhalte; Lehr- und Lernforschung; Forschung zu Schülerinnen und Schülern; Forschung zu Lehrpersonen) als auch diachron bezüglich der Geschichte und der Theorie der Fachdidaktik. Breite und Vielfalt dieser Zugänge legen erstens nahe, dass es innerhalb der Fachdidaktik – oder innerhalb ihrer Teildisziplinen – Forscherinnen und Forscher mit unterschiedlichen Forschungszugängen geben muss, welche weit auseinanderliegende Themen bearbeiten. Zweitens ist damit impliziert, dass fachdidaktische Forschung Themenbereiche von Nachbardisziplinen berührt, was wiederum die Frage nach der Zusammenarbeit über Disziplinengrenzen hinweg aufwirft.

3.2 Beziehung der Fachdidaktik zu ihren Nachbardisziplinen

Durch die Verbreiterung ihrer Forschungsthemen und die «Synthetisierung» eines eigenen Methodenrepertoires (Parchmann, 2013, S. 32) ist die Fachdidaktik auch in der Schweiz dabei, sich als gleichberechtigte Disziplin in den Reigen der Bildungswissenschaften einzureihen (vgl. dazu Leuders, 2015). In diesem Verständnis ist Bildungsforschung ein interdisziplinäres Vorhaben von hoher gesellschaftlicher Relevanz, an dem neben der Fachdidaktik viele weitere Disziplinen beteiligt sind: die Psychologie, die Soziologie, die Erziehungswissenschaft, die Ökonomie und neuerdings auch die Neurowissenschaften (Köller, 2014, S. 103).

Die Forschungsgebiete der modernen Fachdidaktik überlappen sich mit jenen von benachbarten Bildungswissenschaften, etwa der Forschung zur Professionalität von Lehrpersonen (Baumert & Kunter, 2006) oder der empirischen Bildungsforschung (Köller, 2014), in vielen Teildisziplinen auch mit starkem Bezug zu den jeweiligen Fachwissenschaften (Leuders, 2015). Fachdidaktische Forscherinnen und Forscher sind daher dafür prädestiniert, über den Rand ihrer eigenen Disziplin hinauszuschauen und interdisziplinär zu arbeiten (Lindauer, Schmellentin & Beerenwinkel, 2016). Wenn etwa die Wirkungskette einer Massnahme in der Lehrpersonenausbildung auf die Unterrichtsqualität und schliesslich auf den Lernerfolg von Kindern untersucht werden soll, wird ein solches Projekt sinnvollerweise in einem Verbund von Forschenden aus Fachdidaktik, psychologischer Lehr- und Lernforschung und Bildungssoziologie in Angriff genommen – wobei mit Blick auf den Impact in der Praxis auch Lehrpersonen in den Forschungsprozess einbezogen werden können (Lindauer, Schmellentin & Beerenwinkel, 2016).

Aufgrund der vielfältigen Bezüge und Überschneidungen zu Nachbardisziplinen wird die Frage nach der «Disziplinarität» von Fachdidaktik bis heute kontrovers diskutiert (Heitzmann & Pauli, 2015). Beispielsweise bezeichnen Winkler und Schmidt (2016, S. 9) die Deutschdidaktik als «Hybridfach», welches «Elemente zahlreicher Bezugswissenschaften amalgamiert» und deshalb als «Unterdiziplin der Germanistik» gesehen werden kann. Auf der Basis des im vorliegenden Beitrag rekonstruierten Entwicklungsprozesses, zu welchem eine Neuregelung der Beziehungen zu den Fachwissenschaften, die Definition eigener Erkenntnisinteressen und die Entwicklung

eines dazu passenden Methodenarsenals gehören, erscheint diese Sichtweise für die Fachdidaktik in der Schweiz heute nicht mehr zutreffend (vgl. dazu Schneuwly, 2013). So ergab eine Untersuchung von 355 Beiträgen aus unterschiedlichen Fachdidaktiken (Schreiber et al., 2022), dass die Hauptaufgabe von Fachdidaktik von den Akteurinnen und Akteuren selbst in gegenstands- und domänenspezifischer Lehr- und Lernforschung gesehen wird (ca. die Hälfte aller Nennungen). Darauf folgen Aufgaben in Bezug auf Metakommunikation (Konflikte zwischen Akteurinnen und Akteuren und Disziplinen des Bildungssystems mediiieren, 20%) und Unterrichtsentwicklung (10%). Die Fachdidaktik kann heute als eigenständige Wissenschaftsdisziplin verstanden werden, die jedoch unterschiedliche Teildisziplinen und, darin eingebettet, Erkenntnisinteressen in sich vereint. In diesem Sinne kann man die verschiedenen Fachdidaktiken auch als eigenständige Teildisziplinen bezeichnen, welche jedoch «konstitutive interdisziplinäre Dialogpartnerinnen bzw. Bezugswissenschaften» haben, nämlich die Fachwissenschaften, andere Fachdidaktiken sowie speziell die empirische Bildungsforschung (Rothgangel & Simojoki, 2021, S. 25).

Die Vielfalt interdisziplinärer Projekte, in welchen fachdidaktische Forscherinnen und Forscher arbeiten, sollte zudem nicht dazu verleiten, die Fachdidaktik selbst als «interdisziplinäre Disziplin» zu sehen: «Wollen sich Fachdidaktiken als eigenständige akademische Disziplinen verstehen, kann eine Fachdidaktik nicht in sich selbst interdisziplinär sein, sondern erst als eigenständige Disziplin kann sie interdisziplinär mit anderen Disziplinen zusammenarbeiten» (Lindauer, Schmellentin & Beerenwinkel, 2016, S. 226). Es bleibt jedoch eine wichtige Aufgabe innerhalb der Disziplin, das teilweise konflikthafte Verhältnis zwischen hermeneutischen und empirischen Zugriffen auf fachdidaktische Forschungsgegenstände produktiv zu klären: «Gelingt dies nicht, entfremden sich Angehörige desselben Faches» (Winkler & Schmidt, 2016, S. 9).

3.3 Die Beziehung der Fachdidaktiken untereinander

Da viele Teildisziplinen der Fachdidaktik ursprünglich eng an eine bestimmte Fachwissenschaft gekoppelt waren, ging mit ihrer akademischen Entwicklung immer auch die Gefahr einer Zersplitterung einher. Bereits Reusser (1991, S. 195) warnte vor einer «Aufsplitterung der sich an immer spezialisierter werdenden Wissenschaftsdisziplinen orientierenden Fachdidaktiken» bei gleichzeitigem «Fehlen didaktisch wirksam gestalteter, das heisst handlungsbestimmender Theorie-Praxis-Bezüge». Bei der Erforschung bildungsbezogener Lehr- und Lernprozesse ist eine domänenspezifische Fokussierung durchaus intendiert. Die Fachdidaktik hat aber zudem die Aufgabe, Lehrpersonen auf erfolgreiches Handeln in der Bildungspraxis vorzubereiten und über verschiedene Fächer hinweg zum Aufbau eines kohärenten Handlungswissens beizutragen. Damit stellt sich die Frage nach der Kohärenz und dem inneren Zusammenhalt dieser Disziplin (bzw. ihrer Teildisziplinen) mit besonderem Nachdruck.

Für dieses Problem gibt es eine institutionelle, eine wissenschaftstheoretische und eine philosophische Lösung. Die institutionelle Lösung besteht darin, dass die Fachdidak-

tiken in der (Deutsch-)Schweiz (mehrheitlich) an den Pädagogischen Hochschulen angesiedelt sind, das heisst an spezialisierten Institutionen der Lehrpersonenbildung mit einer starken Identität als Professionshochschulen (Prusse, 2022). Dies begünstigt die Betonung von Gemeinsamkeiten zwischen den einzelnen Schwester- und Bruderdisziplinen etwa im Gegensatz zu Deutschland, wo die Fachdidaktiken oft an die jeweiligen Fachinstitute angeschlossen sind. Auch die Integration von bildungswissenschaftlichen und berufspraktischen Ausbildungskomponenten wird vereinfacht – wenngleich in der Praxis nicht immer konsequent umgesetzt.

Die wissenschaftstheoretische Lösung besteht darin, dass die fachdidaktische Forschung erst einmal keinen konkreten Schulbezug und auch keine institutionelle Kopplung an ein bestimmtes Schulfach voraussetzt. Sie ist deshalb auch nicht an Grenzen zwischen den Fächern und Curricula gebunden, die sich zu einem bestimmten Zeitpunkt etabliert haben. Ein Modell der Zusammenarbeit zwischen Fachdidaktiken kann darin bestehen, dass Modelle des Lehrens und Lernens in einer Domäne entwickelt werden (z.B. in der Politikdidaktik) und danach in einer anderen, benachbarten Domäne angepasst und überprüft werden (z.B. in der Geschichtsdidaktik; Weißenow & Massing, 2020). Auch der Aufbau von fachdidaktischen Netzwerken, in die verschiedene Teildisziplinen eingebunden sind, spielt dabei eine wichtige Rolle. Bei dieser Zusammenarbeit verschiedener Teildisziplinen kann sich ein Verständnis dessen entwickeln, «wie im Zusammenspiel der Fächer der gemeinsame Enkulturationsauftrag der Schule geleistet werden kann» (Schneider, Isler & Schmellentin Britz, 2022, S. 34). Zudem existieren in der Schweiz auch erste Ansätze für bereichsübergreifende Didaktiken in den «Integrationsfächern» (Heitzmann, 2013).

Auf philosophischer Ebene kann man die Verwandtschaft zwischen den verschiedenen Teildisziplinen der Fachdidaktik mit Wittgensteins (1953) Begriff der Familienähnlichkeit beschreiben. Mit diesem Begriff drückt Wittgenstein aus, dass es durchaus nicht so sei, dass alle unter einen gegebenen Begriff fallenden Entitäten eine Gemeinsamkeit aufweisen müssen; vielmehr können sie in vielen verschiedenen Hinsichten miteinander verwandt sein (Wittgenstein, 1953). In analoger Weise kann man sich verschiedene Teilgebiete der Fachdidaktik denken, die nur wenige Gemeinsamkeiten haben, aber trotzdem zur selben Familie gehören, weil sie eine Reihe von «Familienähnlichkeiten» aufweisen: Die Erforschung von Lernverläufen und Erwerbslogiken, das Bemühen um Enkulturation junger Menschen in gesellschaftlich relevanten Disziplinen, die Reflexion von Unterrichtspraktiken usw. Alle Fachdidaktiken (Plural) gehören zur Familie der Fachdidaktik (Singular) und bilden gemeinsam eine einzige wissenschaftliche Disziplin.

Die «Familienähnlichkeit» (Wittgenstein, 1953) der fachdidaktischen Teildisziplinen lässt sich auch mit allgemeinen (generischen) und fachspezifischen Aspekten von Unterrichtsqualität begründen. Wie die Unterrichtsqualitätsforschung gezeigt hat, gibt es fächerübergreifende Merkmale von effektivem Unterricht, die damit einhergehen, dass die jeweils intendierten Lernziele erreicht werden (Praetorius & Gräsel, 2021,

S. 168). So ist es empirisch gut nachgewiesen, dass das Merkmal «kognitive Aktivierung der Schülerinnen und Schüler» in einem breiten Kontext von Fächern mit guten Lernergebnissen einhergeht (Klieme, 2019). Gleichzeitig lassen sich Merkmale guten Unterrichts ohne Referenz auf fachliche Spezifika nicht vollständig beschreiben oder verstehen: Lehrpersonen werden kognitive Aktivierung im Englischunterricht anders herstellen als in den Fächern Mathematik, Geschichte oder Kunst. Demnach würden sich auch die Aufgabenformate unterscheiden, welche geeignet sind, um bei den Lernenden kognitive Aktiviertheit (in der fachspezifischen Tiefenstruktur) auszulösen. Solche Forschungsfragen betreffen deshalb den innersten Kern unterschiedlicher Fächer und verweisen gleichzeitig auf gemeinsame, generische Merkmale von qualitativem Unterricht. Teildisziplinen der Fachdidaktik können demnach gleichzeitig eine ausgeprägte fachliche Individualität und eine enge Beziehung zu einer verbindenden akademischen Disziplin haben, nämlich der Fachdidaktik als Ganzes.

3.4 Methodische Standards absichern

Fachdidaktische Forschung soll wissenschaftsbasiertes Handlungswissen mit hoher Relevanz für die Unterrichtspraxis hervorbringen. Es ist daher typisch für den Forschungszugang dieser Disziplin, dass Entwicklungskomponenten in den Forschungsprozess integriert werden, zum Beispiel wenn innovative Unterrichtskonzepte entwickelt werden, um danach zu untersuchen, ob sich die Qualität des Fachunterrichts verbessert hat (GFD, 2016). Um diese Entwicklungsprozesse wissenschaftlich zu begleiten, sind geeignete Forschungsstrategien unerlässlich. Orientierung bietet hier beispielsweise der «Good Research Guide in Education» (Descombe, 2010, zitiert nach Leuders, 2015, S. 228). Massgebliche Strategien fachdidaktischer Forschung sind Befragungen, Fallstudien, Experimente, Ethnografie, Phänomenologie, Grounded Theory, Action Research sowie Mixed-Methods-Ansätze.

Besonders jene Forschungszugänge, die sich mit dem domänenspezifischen Erwerb von fachlichem Wissen befassen, stehen der psychologischen Lehr- und Lernforschung näher als der Forschung in den Fachwissenschaften. Dazu gehören insbesondere die längsschnittliche Modellierung von Kompetenzerwerb in typischen Erwerbsstufen oder die Operationalisierung von fachlichem Wissen in Kompetenzmodellen. Empirische Forschung in diesen Gebieten ist ein Alleinstellungsmerkmal der modernen Fachdidaktik, stellt aber gleichzeitig eine Qualifikationshürde dar, welche besonders Forschende am Beginn ihrer wissenschaftlichen Karriere nicht ohne systematische institutionelle Unterstützung überwinden können. Der forschungsmethodischen Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses sollte deshalb ein hoher Stellenwert eingeräumt werden. Gleichzeitig stellen die Kriterien der Nachvollziehbarkeit und der Verallgemeinerbarkeit, die mit den Methoden der empirischen Sozialforschung verbunden sind, eine wichtige «Währung» bei der Legitimation der Fachdidaktik als akademische Disziplin dar.

3.5 Eine «lernspezifische Fachwissenschaft» entwickeln

Die Fachdidaktik als forschende Disziplin ist auf ein differenziertes Verständnis der fachlichen Inhalte und Domänen angewiesen, welche in Bildungskontexten zentral sind. Allerdings ist bereits in den 1990er-Jahren klar geworden, dass dies nicht durch eine Übersetzung aus der «universitären» Fachwissenschaft erreicht werden kann, da deren Auswahl an Themen und forschungsmethodische Zugänge oft nur beschränkt erwerbs- oder schulelevant sind (Peyer & Portmann, 1996). Die Fachdidaktik benötigt einen eigenständigen, erwerbsspezifischen Blick auf die Gegenstände und Domänen des Lernens, besonders auch auf den unteren Schulstufen (vgl. «Rechnen mit dinglichen Symbolen», Abschnitt 2.1). Dies bedeutet, spezialisiertes Wissen über bildungsrelevante Lerngegenstände zu entwickeln, welches die Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern und typische Lernverläufe in diesen Domänen miteinschliesst (Parchmann, 2013). Solches Wissen ist Teil einer eigenen «lernspezifischen Fachwissenschaft», welche innerhalb der Fachdidaktik als genuines Studienggebiet gepflegt werden und in fachdidaktischen Studiengängen einen bedeutenden Raum einnehmen sollte. Beispielhaft kann hier die erwerbs- und domänenspezifische Lehr- und Lernforschung im angelsächsischen Raum sein, welche eine Trennung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Epistemologien der Erkenntnis entweder nicht kennt oder diese als komplementäre Perspektiven aufeinander zu beziehen weiss (Leuders, 2015).

3.6 Betreuung fachdidaktischer Qualifikationsarbeiten

Die in den BzL dokumentierten Debatten zeigen deutlich, wie eng die Entwicklung der Fachdidaktik als wissenschaftliche Disziplin an den Aufbau von institutionellen Strukturen im Schweizer Hochschulsystem gebunden war. Bei der Beurteilung ihres Outputs werden Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker sowohl an der Nützlichkeit ihrer Erkenntnisse für die Bildungspraxis als auch an den wissenschaftlichen Standards der internationalen Scientific Community gemessen. Dies bedeutet, dass Dozierende in Fachdidaktik an Pädagogischen Hochschulen sowohl über Erfahrung im Schulfeld als auch über eine wissenschaftliche Ausbildung (Promotion in Fachdidaktik) verfügen sollen. Im Umkehrschluss gilt jedoch, dass die Etablierung einer wissenschaftlichen Fachdidaktik strukturelle Rahmenbedingungen analog zu den bestehenden wissenschaftlichen Disziplinen voraussetzt, zum Beispiel den Fachwissenschaften oder den Erziehungswissenschaften (Bader et al., 2022). Die in den letzten Jahren an Pädagogischen Hochschulen etablierten Masterstudiengänge in Fachdidaktik stellen dabei einen entscheidenden Fortschritt dar. Sie vermitteln den fachdidaktischen Blick auf die Lerngegenstände und die bildungswissenschaftlichen und forschungsmethodischen Kenntnisse, welche heute zu einer erfolgreichen Tätigkeit als Fachdidaktikerin oder Fachdidaktiker mit der Fähigkeit zu eigenständiger Forschung gehören.

Auf Stufe Promotion wurden kooperative Promotionsprogramme in Fachdidaktik etabliert, welche Universitäten gemeinsam mit Pädagogischen Hochschulen anbieten und welche auf der «Expertise und der Zusammenarbeit komplementärer Hochschulpartner» beruhen (swissuniversities, 2021, S. 11). Diese Programme sollen die «Qualifizie-

nung einer bedarfsgerechten Zahl an Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern für die Betreuung von fachdidaktischen Dissertationen an einer promotionsberechtigten Hochschule» sicherstellen (swissuniversities, 2021, S. 12). Die Umsetzung dieses wichtigen Strategieziels wird jedoch dadurch erschwert, dass einerseits Pädagogische Hochschulen in der Schweiz kein Promotionsrecht haben und andererseits (Deutsch-)Schweizer Universitäten nur über wenige Professorinnen und Professoren mit fachdidaktischer Forschungsorientierung verfügen. Fachdidaktische Promotionsprojekte werden deshalb oft «fachfremd» betreut oder aber an ausländischen Instituten angesiedelt, wo spezifisch fachdidaktische Betreuungsstrukturen vorhanden sind (meist an deutschen Universitäten). Damit die Schweiz in Zukunft ihr Strategieziel umsetzen kann, den wissenschaftlichen Nachwuchs in Fachdidaktik selbst ausbilden zu können (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2020, S. 4), sind auf dieser Stufe weitere institutionelle Entwicklungen nötig. In einem ersten Schritt könnten Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker an Pädagogischen Hochschulen, welche über eine Habilitation oder äquivalente Qualifikationen verfügen, an den universitären Promotionsprogrammen assoziiert werden. Mittel- und längerfristig sollte eine zentrale Empfehlung des begleitenden Expertinnen- und Expertengremiums des Programms P-9 (swissuniversities, 2022) umgesetzt werden: «Promotionsrecht für alle wissenschaftlichen Fachdidaktikprofessuren (bzw. hoch dotierten Fachdidaktikdozenturen mit Forschungsauftrag), *unabhängig vom Hochschultyp*» (Bader et al., 2022, S. 16; Hervorhebung des Autors).

4 Abschluss

Die Fachdidaktik in der Schweiz hat, salopp gesprochen, eine disziplinäre Entwicklung vom «wissenschaftlichen Findelkind» zur «Herrin im eigenen Haus» hinter sich. In deren Verlauf ist aus einer «Relationswissenschaft zwischen den Stühlen» (Fachkommission Fachdidaktik, 1998, S. 224) eine eigenständige Wissenschaft mit zahlreichen Teildisziplinen entstanden. Für ein Land, in welchem sich die Sicht auf Fachdidaktik als berufspraktische Methodenlehre besonders lang und hartnäckig gehalten hat, ist dies als grosse Leistung zu würdigen. Innerhalb der Disziplin gilt es nun, die Diskussion über die Zusammenarbeit der Fachdidaktiken untereinander und mit den benachbarten Disziplinen der Bildungsforschung weiter voranzutreiben. Dies bedeutet, dass die einzelnen Teildisziplinen ihre fachliche Identität stärken und sich gleichzeitig als Teil einer übergeordneten Wissenschaft positionieren sollten.

Bildungspolitisch geht es darum, die «Inkongruenz von forschungspolitischen Desideraten auf der einen Seite und strukturellen Rahmenbedingungen auf der anderen Seite» (Bader et al., 2022, S. 16) weiter zu verringern. Dazu ist es notwendig, dass die Fachdidaktiken über die befristeten Aufbauprogramme von swissuniversities (2021, 2022) hinaus «als eigenständige und gleichwertige wissenschaftliche Disziplinen anerkannt sowie systematisch und auf Augenhöhe in das bestehende Hochschul- und Forschungsgefüge integriert werden» (Bader et al., 2022, S. 17). Damit wird eine jun-

ge wissenschaftliche Disziplin «erwachsen», deren Jugendjahre in den BzL seit den 1990er-Jahren dokumentiert sind und die nun bereit ist, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz auf wissenschaftlicher Basis nachhaltig zu prägen.

Literatur

- Bader, B., Rosebrock, C., Leuders, T., Thonhauser, I., de Pietro, J., Colberg, C. & Brière, F.** (2022). Errungenschaften und Herausforderungen bei der Entwicklung der Fachdidaktiken in der Schweiz – Die Perspektive des programmbegleitenden Expertinnen- und Expertengremiums P9. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40 (1), 7–18.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Bonati, P., Born, R., Dubs, R., Frey, K., Meili-Lehner, D. & Reusser, K.** (1991). Was verstehen Sie unter Fachdidaktik? Expert(inn)en-Befragung zur Fachdidaktik und zur Fachdidaktiker(innen)-Ausbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 9 (2), 216–229.
- Bremerich-Vos, A.** (1994). An der Hochschule Deutschdidaktik lehren und lernen – einige Streiflichter. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12 (2), 159–169.
- Denscombe, M.** (2010). *The good research guide: For small-scale social research projects*. Maidenhead: McGraw-Hill International.
- Fachkommission Fachdidaktik.** (1998). Impulse für die Fachdidaktik in der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (2), 222–230.
- Gautschi, P.** (2004). Handlungsorientierte Geschichtsdidaktik – ein Praxisbericht. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (3), 367–379.
- GFD.** (2016). *Formate Fachdidaktischer Forschung. Definition und Reflexion des Begriffs. Positionspapier der GFD*. Münster: Gesellschaft für Fachdidaktik.
- Heitzmann, A.** (2013). Entwicklung und Etablierung der Fachdidaktik in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Überlegungen zu Rolle und Bedeutung, Analyse des Ist-Zustands und Reflexionen für eine produktive Weiterentwicklung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31 (1), 6–17.
- Heitzmann, A. & Pauli, C.** (2015). Professionalisierung in den Fachdidaktiken – Überlegungen zu einem zentralen, aber nicht unproblematischen Begriff. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (2), 183–199.
- Kammer Pädagogische Hochschulen.** (2020). *Strategie 2021–2024 der Kammer Pädagogische Hochschulen*. Bern: swissuniversities.
- Klieme, E.** (2019). Unterrichtsqualität. In M. Gläser-Zikuda, M. Harring & C. Rohlfs (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 393–408). Stuttgart: UTB.
- Köller, O.** (2014). Entwicklung und Erträge der jüngeren empirischen Bildungsforschung. In R. Fatke & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart* (S. 102–122). Weinheim: Beltz.
- Larcher, S.** (2022). «Lehrerbildung von morgen» – Nationale Strategie Fachdidaktik. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40 (1), 19–28.
- Leuders, T.** (2015). Empirische Forschung in der Fachdidaktik. Eine Herausforderung für die Professionalisierung und die Nachwuchsqualifizierung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (2), 215–234.
- Leutwyler, B.** (2000). Lehrerbildung für das 21. Jahrhundert: Einschätzungen, Perspektiven, Wünsche, Visionen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (1), 23–65.
- Lindauer, T., Schmellentin, C. & Beerenwinkel, A.** (2016). Sprachbewusster Naturwissenschafts-Unterricht. Werkstattbericht zu einem transdisziplinären Entwicklungsprojekt. In I. Winkler & F. Schmidt (Hrsg.), *Interdisziplinäre Forschung in der Deutschdidaktik. «Fremde Schwestern» im Dialog* (S. 225–246). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Metzger, S.** (2013). Desiderate der Naturwissenschaftsdidaktischen Forschung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31 (1), 42–52.

- Müller, F., Gehrig, H., Jenzer, C., Kaiser, L. & Strittmatter, A.** (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Hitzkirch: Comenius.
- Parchmann, I.** (2013). Wissenschaft Fachdidaktik – Eine besondere Herausforderung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31 (1), 31–41.
- Peyer, A. & Portmann, P.** (1996). *Norm, Moral und Didaktik – Die Linguistik und ihre Schmuttelkinder*. Berlin: de Gruyter.
- Popper, K.R.** (1963). *Conjectures and refutations*. London: Routledge.
- Praetorius, A. & Gräsel, C.** (2021). Noch immer auf der Suche nach dem heiligen Gral: Wie generisch oder fachspezifisch sind Dimensionen der Unterrichtsqualität? *Unterrichtswissenschaft*, 49 (2), 167–188.
- Prusse, M.** (2022). Die Entwicklung der Fachdidaktiken als ein Identitätsmerkmal der Pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40 (1), 86–96.
- Reusser, K.** (1991). Plädoyer für die Fachdidaktik und für die Ausbildung von Fachdidaktiker/innen für die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 9 (2), 193–215.
- Rothgangel, M.** (2020). 17 Fachdidaktiken im Vergleich. Ergebnisse und Perspektiven. In M. Rothgangel, U. Abraham, H. Bayrhuber, V. Frederking, W. Jank & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich* (S. 469–568). Münster: Waxmann.
- Rothgangel, M. & Simojoki, H.** (2021). Potentiale der Allgemeinen Fachdidaktik für die Religionsdidaktik. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 29 (1), 10–28.
- Schneider, H., Isler, D. & Schmellentin Britz, C.** (2022). Das Forschungsnetzwerk Schulsprachdidaktik als Sozialisationsraum und Motor der Fach- und Personalentwicklung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40 (1), 29–40.
- Schneuwly, B.** (2013). Didaktik: Aufbau eines disziplinären Feldes – Eine frankofone Perspektive. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31 (1), 18–30.
- Schreiber, F., Cramer, C. & Randak, M.** (2022). Aufgaben und Verortungen der Fachdidaktik in wissenschaftlicher Literatur. Systematische Annäherung an den Begriffsgebrauch. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40 (1), 97–110.
- Sieber, P.** (1998). Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik – zum Verhältnis zweier ungleicher Schwestern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (3), 353–366.
- Sieber, P. & Sitta, H.** (1994). Symposium Deutschdidaktik Zürich. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12 (2), 141–145.
- Spinner, K.** (1994). Neue und alte Bilder von Lernenden. Deutschdidaktik im Zeichen der kognitiven Wende. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12 (2), 146–158.
- swissuniversities.** (2021). *Nationale Strategie Fachdidaktik Schweiz 2021–2028. Aktionsplan*. Bern: swissuniversities.
- swissuniversities.** (2022). *Aufbau der wissenschaftlichen Kompetenzen in den Fachdidaktiken. Schlussbericht P-9 2017–2020/21*. Bern: swissuniversities.
- Weißenow, G. & Massing, P.** (2020). Politikdidaktik. In M. Rothgangel, U. Abraham, H. Bayrhuber, V. Frederking, W. Jank & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich* (S. 290–338). Münster: Waxmann.
- Winkler, I. & Schmidt, H.** (Hrsg.). (2016). *Interdisziplinäre Forschung in der Deutschdidaktik. «Fremde Schwestern» im Dialog*. Berlin: Peter Lang.
- Wittgenstein, L.** (1953). *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wittmann, E.** (1998). Design und Erforschung von Lernumgebungen als Kern der Mathematikdidaktik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (3), 329–342.
- Ziegler, B.** (Hrsg.). (2022). *Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin*. Bern: Deutschschweizerische Gesellschaft für Geschichtsdidaktik.

Autor

Stefan D. Keller, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, stefandaniel.keller@phzh.ch

Diversität, Inklusion und Chancengerechtigkeit. Rezeption in den BzL und an den Pädagogischen Hochschulen der Schweiz

Caroline Sahli Lozano, Michael Eckhart und Fabian Setz

Zusammenfassung Das übergeordnete Programm P-7 von swissuniversities sowie Strategieziel 3 der Kammer Pädagogische Hochschulen fordern Entwicklungen in den Bereichen «Diversität», «Inklusion» und «Chancengerechtigkeit». Mittels einer Dokumentenanalyse wird untersucht, inwiefern diese Entwicklungsthemen in den BzL (2002–2022) sowie in Konzepten der Pädagogischen Hochschulen der Schweiz rezipiert wurden. Hierbei werden inklusive Kulturen, Strukturen und Praktiken sowie die Berücksichtigung unterschiedlicher Diversitätsdimensionen in den Blick genommen. Die Analysen zeigen, dass die Thematik an den Schweizer Hochschulen unterschiedlich aufgenommen wird und allgemein noch grosser Entwicklungsbedarf besteht. Dies erklärt womöglich die noch eher geringe Rezeption dieser Themen in den BzL.

Schlagwörter Lehrpersonenausbildung – Inklusion – Diversität – Chancengerechtigkeit

Diversity, inclusion, and equal opportunities. Reception in the journal «BzL» and at the Swiss universities of teacher education

Abstract The P-7 programme and Strategic Goal 3 of the Chamber of Swiss Universities of Teacher Education call for developments in the areas of diversity, inclusion, and equal opportunities. A document analysis is used to examine the extent to which these development-related topics have been taken up in the journal «BzL» (2002–2022) and in concepts of the Swiss universities of teacher education. Inclusive cultures, structures, and practices as well as the consideration of different diversity dimensions are examined. The analyses show that the topic is taken up differently at Swiss universities and that there is generally still a great need for development. This may explain the still rather poor reception of these topics in the journal «BzL».

Keywords teacher education – inclusion – diversity – equal opportunities

1 Ausgangslage und Fragestellungen

Diversität, Inklusion und Chancengerechtigkeit sind keine neuen Schlagworte der Bildungsdiskussion. Bereits in der Salamanca-Erklärung (UNESCO, 1994) und später in der von der Schweiz im Jahr 2014 ratifizierten (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2014) UN-Behindertenrechtskonvention (UN, 2006) wird die Etablierung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen gefordert. Zurzeit verlangen bedeutsame internationale Pläne und Programme, die auch auf nationaler Ebene aufgenommen werden,

wie beispielsweise der UN-Aktionsplan «Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung» (UN, 2015), Entwicklungen hin zur Inklusion.

Der Inklusionsbegriff hat sich im Verlauf der Zeit immer stärker weg von einzelnen Diversitätsdimensionen entwickelt: Im Vordergrund stehen die bestmögliche Förderung sowie die maximale Partizipation *aller* Lernenden mit dem Ziel, bestehende Bildungsungleichheiten abzubauen (z.B. Resch, Lindner, Streese, Proyer & Schwab, 2021; Schweizerische Eidgenossenschaft, 2014, Art. 24). Entsprechend beziehen sich viele Ziele und Programme im Kontext inklusiver Bildung auf ein sogenannt erweitertes Inklusionsverständnis, das nicht nur auf die Determinante «Behinderung» fokussiert, sondern auch weitere Diversitätsdimensionen (Herkunft, Geschlecht u.a.) berücksichtigt. Dieses erweiterte Verständnis findet seine Legitimation insbesondere in den Überlegungen zur Intersektionalität, wonach Benachteiligungen aufgrund bestimmter Diversitätsdimensionen nie isoliert auftreten und aufgrund ihrer Überschneidungen bedeutungsvolle Wechselwirkungen und Kumulierungen entstehen, die wiederum zu neuen Macht- und Diskriminierungsdynamiken führen (z.B. Budde & Hummrich, 2013; Hinni & Zurbriggen, 2018; Löser & Werning, 2015; Resch et al., 2021; Walgenbach, 2021).

Die Themen «Diversität», «Inklusion» und «Chancengerechtigkeit» beschäftigen schweizweit und international nicht nur die Bildungspolitik und die Schulen, sondern gewinnen, verglichen mit der Schulebene erst stark verzögert (Greiten, Geber, Gruhn & Königer, 2017), zunehmend an Bedeutung für die Lehrpersonenausbildung (z.B. Becker, Buchhaupt, Katzenbach, Lutz, Strecker & Urban, 2022; Boban & Hinz, 2016; Buholzer, Zulliger & Zutavern, 2015). Für die Schweizer Hochschulen bedeutsam und handlungsleitend ist in diesem Zusammenhang Ziel 3 zur Förderung von Diversität, Inklusion und Chancengerechtigkeit, das in die Strategie 2021–2024 der Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2020) und in Programm P7, welches alle Schweizer Hochschulen betrifft (swissuniversities, 2022), aufgenommen wurde.

Welche Resonanz diese Programmatik erzeugt hat, soll im Folgenden untersucht werden, indem anlässlich der Jubiläumsausgabe der «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (BzL) analysiert wird, wie die Themen in den BzL rezipiert wurden. Des Weiteren soll erörtert werden, inwiefern die Pädagogischen Hochschulen der Schweiz in ihren Konzepten die Thematik oder einzelne Aspekte daraus aufgreifen.

2 Schweizer Lehrpersonenausbildung im Kontext von Diversität, Inklusion und Chancengerechtigkeit

Inklusion, Diversität und Chancengerechtigkeit sind komplexe Konstrukte und werden teilweise kontrovers aufgefasst und diskutiert (z.B. Kappus, 2015). Insbesondere der Begriff «Chancengerechtigkeit» muss kritisch betrachtet werden (z.B. Becker, 2013;

Heid, 1988). Eine diesbezüglich vertiefte Auseinandersetzung würde den Rahmen dieses Beitrags jedoch sprengen und ist zusätzlich erschwert, da im Strategieziel der Kammer Pädagogische Hochschulen (2020) weder die einzelnen Begriffe definiert sind, noch geklärt wird, welche Diversitätsdimensionen mitgemeint sind. Aus Gründen der Nachvollziehbarkeit nachfolgender Ausführungen werden die Begriffe im Folgenden dennoch kurz umrissen und es werden insbesondere mögliche Zusammenhänge zwischen den Konzepten, die mit den drei Begriffen konnotiert sind, dargelegt.

Der Begriff «Inklusion» wird oft in Abgrenzung zum Begriff «Integration» definiert (Hinz, 2004). Während Integration bedeutet, gewisse Menschen nachträglich einzugliedern, geht es bei der Inklusion darum, die Gesellschaft und dementsprechend auch das Bildungssystem als gesellschaftliche Aufgabe so zu gestalten, dass jeder Mensch entsprechend seinen Möglichkeiten und Interessen, gegebenenfalls mit angepasster Unterstützung, gleichberechtigt an allen Prozessen teilhaben und sie mitgestalten kann (Booth & Ainscow, 2011).

Bislang sind die inklusiven Bildungs- und Gesellschaftsmodelle noch nicht Realität. Deshalb befasst sich der Diskurs rund um Inklusion häufig mit der Kehrseite, nämlich mit Bildungsbenachteiligungen von gewissen Personengruppen. Es stellt sich die Frage, welche Prozesse und Mechanismen dazu führen, dass manche Personengruppen aufgrund bestimmter Diversitätsdimensionen benachteiligt werden, und damit verbunden, wie Exklusionsprozesse reduziert und Entwicklungen hin zur Inklusion gefördert werden können. Inklusion wird in diesem Zusammenhang oft als ein Instrument zur Reduktion bestehender Bildungsungleichheiten gesehen (Resch et al., 2021). Diese Reduktion wird oft gleichgesetzt mit der in der Strategie der Kammer Pädagogische Hochschulen (2020) genannten Chancengerechtigkeit.

Die einführend beschriebenen programmatischen und rechtlichen Grundlagen hin zur Inklusion beschäftigen die Ausbildungsinstitutionen für Lehrpersonen schon seit geraumer Zeit. 2008 erfolgte dazu ein Grundlagenpapier, das von der Schweizerischen Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (Arbeitsgruppe Heilpädagogik der COHEP, 2008) verfasst wurde. 2016 publizierte die Kammer Pädagogische Hochschulen ein Empfehlungspapier zur Implementation sonderpädagogischer Aspekte in der Ausbildung der Regelklassenlehrpersonen (swissuniversities, 2016). In den beiden genannten Empfehlungen lag der Hauptfokus auf der Integration sonderpädagogischer, insbesondere behinderungsbezogener Inhalte und Kompetenzen in die allgemeine Lehrpersonenausbildung, was einem engen Inklusionsverständnis entspricht. Mit dem Strategiepapier der Kammer Pädagogische Hochschulen (2020, S. 5) wird dem Wortlaut nach ein «breites», das heisst erweitertes, mehrdimensionales sowie intersektionales Inklusionsverständnis verfolgt, welches verschiedene Diversitätsdimensionen sowie Wechselwirkungen zwischen diesen miteinbezieht (vgl. Abschnitt 1). Strategieziel 3 der Kammer Pädagogische Hochschulen fokussiert Ziele des Programms «P-7 Diversität, Inklusion und Chancengerechtigkeit in der Hochschulent-

wicklung» (2021–2024), durch welches entsprechende Projekte sowie Kooperationen zwischen Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen gefördert werden sollen.

In Strategieziel 3 wird gefordert, dass die Pädagogischen Hochschulen «mit ihrem vierfachen Leistungsauftrag in Ausbildung, Weiterbildung, Forschung/Entwicklung und Dienstleistungen massgeblich zur Entwicklung eines diversitätsbewussten, inklusiven und chancengerechten Bildungssystems als Basis für eine demokratische Gesellschaft» (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2020, S. 5) beitragen. Auch die Vielfalt der Studierenden und Mitarbeitenden soll berücksichtigt werden. Dies erfordert Diversitätsmanagement und Diversitätsmonitoring (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2020, S. 5).

Im Zusammenhang mit Hochschulentwicklungen werden derzeit verschiedene Studienmodelle diskutiert, welche die Inklusions- und Diversitätsthematik multiperspektivisch aufgreifen. Diese sollen für Lehr- und Fachpersonen mit unterschiedlichen Profilen und Kompetenzen eine hochwertige Ausbildung bieten, die Inklusion und den Umgang mit Vielfalt als Querschnittsaufgabe für alle Disziplinen berücksichtigt (Hochschulrektorenkonferenz & Kultusministerkonferenz, 2015; Holzinger, Feyerer, Grabner, Hecht & Peterlini, 2019). Hierbei geht es insbesondere um Fragen, inwieweit und wie Studiengänge der Regel- und Sonderpädagogik integrativer gestaltet und näher zusammengeführt werden (Merz-Atalik, 2017; Radhoff, Buddeberg & Hornberg, 2018; Trautmann, 2017).

3 Der internationale Index für Inklusion: inklusive Kulturen, Strukturen und Praktiken

Die geforderte Entwicklung in der Ausbildung für Lehrpersonen in Richtung Diversität, Inklusion und Chancengerechtigkeit kann inhaltlich mithilfe des internationalen Index für Inklusion (Boban & Hinz, 2003; Booth & Ainscow, 2002) strukturiert werden. Dieser eignet sich, um die im Strategieziel beschriebenen Aspekte auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems zu beschreiben. Nebst der Diversität und der Inklusion an den Schulen, auf die angehende Lehrpersonen an Pädagogischen Hochschulen vorbereitet werden sollen, gilt es gemäss Strategieziel 3, auch die Hochschulen in ihrem Umgang mit der Diversität ihrer Studierenden und Mitarbeitenden weiterzuentwickeln. Der Index, der ursprünglich für inklusive Entwicklungen an Schulen herausgegeben wurde und international weit verbreitet angewendet wird, dient in adaptierter Fassung zunehmend dazu, Entwicklungen in der Lehrpersonenausbildung zu planen, umzusetzen und zu reflektieren (Becker et al., 2022; Boban & Hinz, 2016; Booth, 2011; Booth & Ainscow, 2019; Hascher & de Zordo, 2015; Veber, Dexel, Rott & Fischer, 2015). Während die ersten Indexversionen (Boban & Hinz, 2003; Booth & Ainscow, 2002) stark auf behinderungsbezogene Inklusionsprozesse fokussierten, berücksichtigen die neueren Versionen (z.B. Booth, 2011; Booth & Ainscow, 2019) bewusst ein erweitertes Inklusionsverständnis.

Im Index wird das Ziel einer inklusiven Schule für alle, welches auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems verfolgt werden kann, anhand von drei gleichwertigen Dimensionen beschrieben, die einander wechselseitig beeinflussen (Booth & Ainscow, 2019).

- 1) *Inklusive Kulturen schaffen*: Hierbei geht es um das Bilden einer Gemeinschaft und um das Verankern inklusiver Werte. Diese Dimension zielt darauf ab, eine sichere, akzeptierende, zusammenarbeitende und anregende Gemeinschaft zu schaffen, in der alle gleichermassen willkommen geheissen, geschätzt und respektiert werden und ihr Potenzial vollumfänglich entfalten können (Boban & Hinz, 2003; Booth & Ainscow, 2002, 2019).
- 2) *Inklusive Strukturen etablieren*: Diese Dimension soll sicherstellen, dass Inklusion und die damit verbundenen inklusiven Werte als Leitbild alle Strukturen einer Institution durchdringen und der wertschätzende Umgang mit Vielfalt dadurch gefördert und unterstützt wird. Die Strukturen einer Institution sollen die Teilhabe und die Partizipation aller Lernenden und Mitarbeitenden ermöglichen und gute Rahmenbedingungen für individuelle und gemeinschaftsbezogene Entwicklungen schaffen (Boban & Hinz, 2003; Booth & Ainscow, 2002, 2019).
- 3) *Inklusive Praktiken entwickeln*: Diese Dimension fokussiert darauf, dass jede Institution ihre Kulturen und Strukturen so gestaltet, dass sie der Vielfalt aller Beteiligten Rechnung trägt. Hier geht es um die konkrete Umsetzung beispielsweise des Unterrichts, der Vorlesungen oder der Sitzungen (Boban & Hinz, 2003; Booth & Ainscow, 2002, 2019).

4 Design und Methodik

Die vorliegenden Analysen setzen sich mit zwei Fragestellungen auseinander, die sich aus unterschiedlichen Sichtweisen mit der Thematik «Diversität, Inklusion und Chancengerechtigkeit in der Ausbildung von Lehrpersonen» auseinandersetzen. So soll erstens untersucht werden, inwiefern diese Themen während der letzten zwanzig Jahre in den BzL rezipiert wurden. Zweitens werden die Konzepte der Pädagogischen Hochschulen hinsichtlich der Thematik analysiert.

Methodisch wurden die Konzepte und die Zeitschriftenbeiträge einer Dokumentenanalyse unterzogen (vgl. Döring & Bortz, 2016). Hierbei wurde im Sinne einer genuine Dokumentenanalyse mit bereits vorhandenen Dokumenten gearbeitet, die vom Forschungsprozess unabhängig sind. Die Dokumente wurden im Rahmen einer quantitativen Inhaltsanalyse ausgewertet, bei welcher zunächst ein deduktiv entwickeltes Kategoriensystem angewendet wurde. Die Operationalisierung der Kategorien erfolgte, indem anhand der in den vorangehenden Abschnitten beschriebenen Definitionen zum Index für Inklusion sowie zu den Diversitätsdimensionen inhaltsanalytische Kategorien sowie deren Ausprägungen gebildet wurden. Bei der Betrachtung der Diversitätsdimensionen wurden die Kategorien an die Klassifizierung von Heitzmann und Klein

(2012) angelehnt. Folgende Kategorien wurden verwendet: «Gender/Geschlecht», «Behinderung», «Migration», «Soziale Herkunft».

Die ausgewählten Beiträge der BzL wurden von zwei Personen unabhängig voneinander kodiert, wobei die Übereinstimmung zunächst bei $r = .78$ lag. Nach einer gemeinsamen Überarbeitung lag die Intercoder-Reliabilität bei $r = .89$, was als hoch einzustufen ist (Gläser-Zikuda, 2013). Nach der Quantifizierung des Ausgangsmaterials wurde dieses, im Sinne einer quantitativen Datenanalyse, welche den zweiten Teil einer quantitativen Dokumentenanalyse nach Döring und Bortz (2016, S. 553) darstellt, ausgewertet und anschliessend interpretiert.

4.1 Analyse der BzL 2002–2022

Für die Bearbeitung der ersten Fragestellung wurden in den BzL alle Ausgaben im Zeitraum zwischen 2002 und 2022 ausgewertet. Dies betrifft insgesamt 62 Ausgaben der Zeitschrift. Die Kategorien folgten dabei den in Abschnitt 3 dargestellten drei Dimensionen des Index für Inklusion nach Booth und Ainscow (2019). Das heisst, es wurde betrachtet, inwiefern einzelne Beiträge inklusive Kulturen, Strukturen oder Praktiken thematisieren. Es wurden ausschliesslich Beiträge analysiert, in welchen besagte Kategorien explizit genannt wurden. Zudem wurde untersucht, welche Diversitätsdimensionen aufgenommen worden sind, ob der jeweilige Beitrag das Thema auf Schulebene oder Hochschulebene behandelt hat, wie der Beitrag eingeordnet werden konnte (Forschung, Entwicklung, Theoriearbeit, Überblick, andere) und um welche Art von Beitrag es sich handelte (Schwerpunkt, Forum, Bildungsforschung, Veranstaltungsberichte, andere).

4.2 Analyse der Konzepte der Pädagogischen Hochschulen

Die Konzepte der 18 Hochschulen, die der Kammer Pädagogische Hochschulen angehören, wurden betrachtet, wobei sich die Analysen ausschliesslich auf Informationen bezogen, die über die Website der jeweiligen Hochschulen für die Öffentlichkeit zugänglich sind. In die Betrachtung miteinbezogen wurden Dokumente wie «Diversity Policies», «Strategien», «Aktionspläne» oder «Leitbilder», welche einen konzeptuellen Charakter aufweisen. Dahingehend ist eine Limitation des vorliegenden Beitrags, dass die Analysen auf Dokumenten mit sehr grossen Unterschieden hinsichtlich Konkretisierungsgrad, Bezeichnungen, Reichweiten und Absichten beruhen. Nicht in die Untersuchung einbezogen wurden interne Dokumente sowie konkrete Projekte und Lehrveranstaltungen, die nicht in den konzeptuellen Dokumenten aufgeführt wurden. Es besteht somit eine weitere Limitation im Hinblick darauf, dass es nicht der Anspruch dieses Beitrages ist, zu evaluieren, welche Massnahmen an den Pädagogischen Hochschulen der Schweiz tatsächlich umgesetzt werden. Vielmehr soll betrachtet werden, welche Themen auf konzeptueller Ebene verfolgt und zudem nach aussen getragen werden. Des Weiteren gelangten ausschliesslich Themen und Massnahmen in die Untersuchung, welche von den Pädagogischen Hochschulen explizit erwähnt werden.

Bei der Analyse der Konzepte der Pädagogischen Hochschulen wurden ebenfalls, ausgehend von den drei Dimensionen des Index für Inklusion, deduktiv Subkategorien gebildet, die inhaltlich induktiv ausdifferenziert wurden. Des Weiteren wurden auch bei dieser Fragestellung die vier Diversitätsdimensionen betrachtet. Die Untersuchung der Websites erfolgte im Juni 2022, wobei eine letzte Prüfung auf Neuerungen am 4. Juli 2022 durchgeführt wurde.

5 Ergebnisse zur Rezeption des Strategieziels «Diversität, Inklusion und Chancengerechtigkeit»

5.1 BzL

Im Zeitraum zwischen 2002 und 2021 wurden in den analysierten Ausgaben der BzL total 61 Beiträge mit Bezug zu Diversität, Inklusion und Chancengerechtigkeit publiziert. Dabei handelt es sich bei 28 Beiträgen um Schwerpunktbeiträge. Im Vergleich dazu: Im selben Zeitraum wurden in den BzL deutlich über 550 Schwerpunktbeiträge veröffentlicht. Die Thematik wird also nur gerade bei ungefähr 5% der Hauptbeiträge berücksichtigt. Die weiteren 34 Beiträge sind erheblich kürzer gehalten und sind den Forumsbeiträgen, Veranstaltungsberichten, Rubriken sowie weiteren Beitragsformen zuzuordnen. Werden die 61 Beiträge im Überblick betrachtet, so fokussieren sie 26-mal die Ebene der Schule bzw. des Unterrichts, 17-mal jene der Hochschule und 15-mal werden jeweils beide Ebenen berücksichtigt. Drei Beiträge können nicht zugeordnet werden. In Abbildung 1 erfolgt eine Übersicht über die in den 61 Beiträgen aufgenommenen Diversitätsdimensionen. Da einzelne Beiträge zum Teil mehrere Dimensionen thematisieren, sind Mehrfachnennungen möglich.

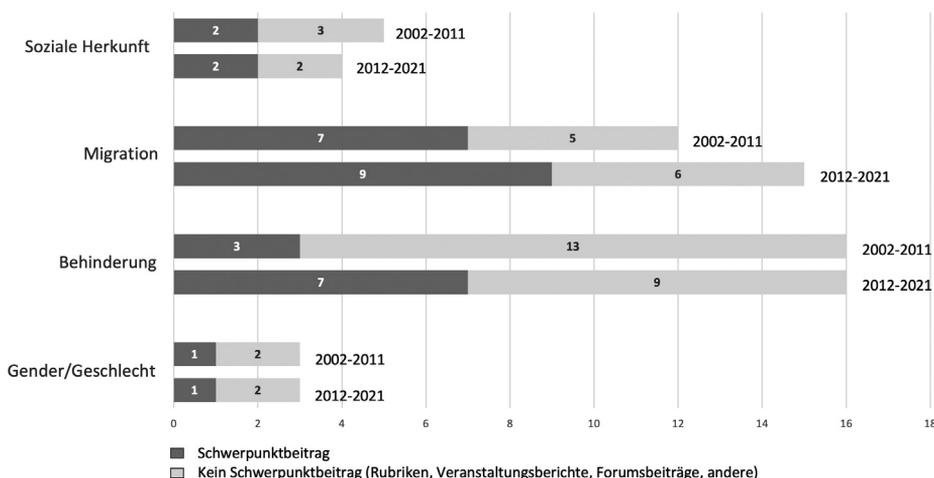


Abbildung 1: Thematisierte Diversitätsdimensionen im Zeitvergleich.

Werden die beiden Dekaden (2002–2011 und 2012–2021) miteinander verglichen, so können bei den Dimensionen «Gender/Geschlecht» sowie «Soziale Herkunft» keine wesentlichen Unterschiede festgestellt werden. Eine deutliche Diskrepanz kann diesbezüglich jedoch bei der Dimension «Behinderung» ausgemacht werden, wo in der ersten Dekade drei Schwerpunktbeiträge zu diesem Thema erschienen sind und zwischen 2012 und 2021 deren sieben. Werden nicht nur die Schwerpunktbeiträge berücksichtigt, so fällt auf, dass «Behinderung» von 2002 bis 2011 relativ häufig (13-mal) thematisiert wird. Das heisst konkret, dass das Thema auch in Tagungs-, Forschungs- oder Forumsbeiträgen berücksichtigt wird.

In Abbildung 2 werden die in den 61 Beiträgen erfassten Kategorien den Dimensionen des Index für Inklusion nach Booth und Ainscow (2019) zugeordnet. Auch in dieser Analyse sind Mehrfachnennungen möglich, da in den einzelnen Beiträgen teilweise explizit mehrere Ebene thematisiert werden. Die Kategorie «Allgemein» wird verwendet, wenn der Beitrag die Thematik übergeordnet behandelt und deswegen keiner Indexkategorie zugeordnet werden kann.

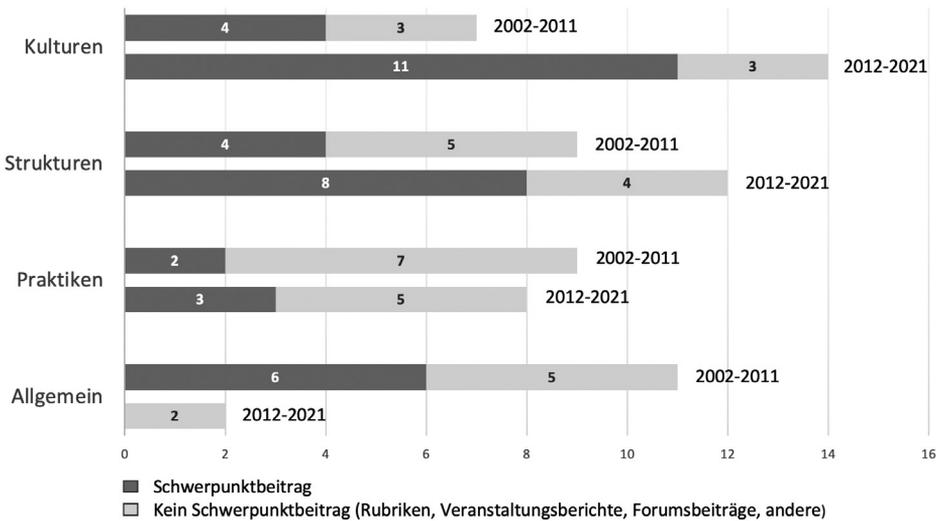


Abbildung 2: Thematisierte Dimensionen des Index für Inklusion im Zeitvergleich.

Werden die beiden Zeiträume getrennt betrachtet, so fällt auf, dass die Anzahl der Schwerpunktbeiträge vom ersten zum zweiten Zeitraum in allen Kategorien ansteigt. Bei den Praktiken ist dieser Anstieg gering, bei den Strukturen und den Kulturen hingegen deutlich. Über die beiden Zeiträume hinweg ist jedoch auch insgesamt die Zahl der Schwerpunktbeiträge angestiegen (2002–2011: 259; 2012–2021: 300).

5.2 Konzepte der Pädagogischen Hochschulen der Schweiz

Die Pädagogischen Hochschulen der Schweiz setzen sich mit der Thematik rund um Ziel 3 der Strategie 2021–2024 der Kammer Pädagogische Hochschulen (2020) auseinander, was sich in den analysierten Dokumenten niederschlägt. Anzumerken gilt es, dass vier Pädagogische Hochschulen aus der Westschweiz (HEP BEJUNE, HEPVD, PHFR, PHVS) eine gemeinsame Strategie formuliert haben (Gossin, Ballif-Banderet, Guyaz & Jacquemet, 2020).

5.2.1 Diversitätsdimensionen

Hinsichtlich der in den Konzepten genannten Diversitätsdimensionen kann festgehalten werden, dass eine grosse Mehrheit der Pädagogischen Hochschulen der Schweiz auf konzeptueller Ebene ein breites Diversitätsverständnis vertritt. So nennen 14 der 18 Pädagogischen Hochschulen (HEP BEJUNE, Gossin et al., 2020; HEPVD, Gossin et al., 2020; HfH, o.J.; PHBE, 2019; PH FHNW, 2020; PHFR, Gossin et al., 2020; PHLU, 2021; PHSG, 2021; PSH, AG Gender & Diversity, 2014; PHVS, Gossin et al., 2020; PHZH, o.J.; SUPSI, 2019; UniFR, 2020; UniGE, 2021) explizit mehrere oder sämtliche der folgenden Heterogenitätsdimensionen, wobei teilweise abweichende Bezeichnungen benutzt werden: «Gender/Geschlecht», «Behinderung», «Migration», «Soziale Herkunft». Die Pädagogische Hochschule Luzern (PHLU, 2021) und die Pädagogische Hochschule St. Gallen (PHSG, 2021) betrachten die verschiedenen Dimensionen zudem aus einer intersektionalen Perspektive und berücksichtigen Wechselwirkungen zwischen den Differenzdimensionen. Einzelne Hochschulen zielen mit ihren Konzepten hingegen überwiegend auf die Gleichstellung der Geschlechter (PHGR, o.J.; PHTG, 2022) oder auf «Migrationsbezogene Vielfalt» (PHZG, 2019). Wird die Dimension «Behinderung» inhaltlich vertiefter betrachtet, fällt auf, dass dort (fast) ausschliesslich nachteilsausgleichende Massnahmen für Personen, die das erforderliche kognitive Potenzial sowie die formalen Qualifikationen für eine Pädagogische Hochschule mitbringen, aufgeführt werden.

5.2.2 Inklusive Kulturen

Ein wichtiger Bestandteil einer inklusiven Schulkultur ist gemäss den analysierten Konzepten eine diversitätssensible Kommunikation. So haben 13 der 18 Pädagogischen Hochschulen (HEP BEJUNE, Gossin et al., 2020; HEPVD, Gossin et al., 2020; HfH, 2018; PH FHNW, o.J.; PHFR, Gossin et al., 2020; PHLU, 2021; PHSG, 2021; PSH, AG Gender & Diversity, 2014; PHTG, 2019; PHVS, Gossin et al., 2020; PHZH, o.J.; SUPSI, 2019; UniFR, o.J.; UniGE, 2021) Massnahmen oder Ziele in dieser Hinsicht formuliert.

Um ein diversitätsfreundliches und nicht diskriminierendes Klima im Sinne einer inklusiven Kultur zu schaffen, thematisieren viele Pädagogische Hochschulen (HEP BEJUNE, Gossin et al., 2020; HEPVD, Gossin et al., 2020; PH FHNW, o.J., PHFR, Gossin et al., 2020; HfH, 2018; PHTG, 2019; PHVS, Gossin et al., 2020; PHZH, 2014; UniFR, 2020; UniGE, 2021) in ihren Konzepten Aspekte wie Sensibilisierung und Prä-

vention durch Aufklärungsarbeit, Kampagnen oder Veranstaltungen. Wichtig scheint zudem, dass die Diversität insbesondere in Führungspositionen sowie bei Veranstaltungen abgebildet wird (HEP BEJUNE, Gossin et al., 2020; HEPVD, Gossin et al., 2020; HfH, 2018; PHBE, 2019; PHFR, Gossin et al., 2020; PHVS, Gossin et al., 2020; SUPSI, 2019; UniFR, 2020).

Um inklusive Kulturen zu schaffen, wird in einigen Konzepten festgehalten, dass ein positiver Umgang mit Diversität sichtbar sein muss. Die Universität Genf (UniGE, 2021) und die SUPSI (2019) streben dabei eine offensive Kommunikation ihrer Gleichstellungs- und Diversitätspolitik an. Andere Pädagogische Hochschulen der Schweiz verfolgen eine ähnliche Strategie, zum Beispiel durch Massnahmen zur Förderung und Sichtbarmachung von Forschungsarbeiten im Themenbereich «Diversität» (HEP BEJUNE, Gossin et al., 2020; HEPVD, Gossin et al., 2020; PHFR, Gossin et al., 2020; PSHH, AG Gender & Diversity, 2014; PHVS, Gossin et al., 2020; UniGE, 2021).

5.2.3 Inklusive Strukturen

Konzepte zur Etablierung inklusiver Strukturen zielen bei vielen Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz auf die Vereinbarkeit von Privatleben und Arbeit oder dem Studium an der Hochschule. Insgesamt 16 der 18 Hochschulen nennen diesbezüglich Ziele oder konkrete Massnahmen (HEP BEJUNE, Gossin et al., 2020; HEPVD, Gossin et al., 2020; PHBE, 2019; PH FHNW, o.J.; PHFR, Gossin et al., 2020; PHGR, o.J.; PHSG, 2021; PSHH, AG Gender & Diversity, 2014; PHTG, 2022; PHVS, Gossin et al., 2020; PHZH, o.J.; SUPSI, 2019; UniFR, 2020; UniGE, 2021). Dazu werden beispielsweise Ziele hinsichtlich der Flexibilisierung von Arbeitszeiten und Stundenplänen oder das Anbieten bzw. Vermitteln von Krippenplätzen genannt.

Auch der Zugang zum Studium wird fokussiert. Den Abbau von Zugangsbarrieren nennen hierbei 11 der 18 Hochschulen als zentralen Punkt (HEP BEJUNE, Gossin et al., 2020; HEPVD, Gossin et al., 2020; PHBE, 2019; PH FHNW, o.J.; PHFR, Gossin et al., 2020; PHSG, o.J.; PSHH, o.J.; PHVS, Gossin et al., 2020; PHZH, o.J.; SUPSI, 2019; UniFR, 2020). Oft formuliert wird in diesem Zusammenhang auch der Anspruch auf Nachteilsausgleich.

Eine weitere Strategie ist die Berücksichtigung der Diversität und der Chancengerechtigkeit bei der Personalgewinnung (HEP BEJUNE, Gossin et al., 2020; HEPVD, Gossin et al., 2020; HfH, 2018; PHBE, 2019; PH FHNW, o.J.; PHFR, Gossin et al., 2020; PHLU, 2021; PHTG, 2019; PHVS, Gossin et al., 2020; PHZH, o.J.; SUPSI, 2019; UniFR, 2020; UniGE, 2021) oder bei der Vergabe von Forschungsmitteln (HEP BEJUNE, Gossin et al., 2020; HEPVD, Gossin et al., 2020; PHFR, Gossin et al., 2020; PSHH, AG Gender & Diversity, 2014; PHVS, Gossin et al., 2020), wobei hauptsächlich ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis angestrebt wird.

Einzig die Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW, o.J.) äussert sich explizit zur geschlechtlichen Identität und führt Ziele auf hinsichtlich eines klaren Ablaufs zur Änderung von Namens- und Geschlechtereintrag oder geschlechtsneutraler Toiletten und Umkleideräume.

5.2.4 Inklusive Praktiken

12 der 18 Pädagogischen Hochschulen der Schweiz (HEP BEJUNE, Gossin et al., 2020; HEPVD, Gossin et al., 2020; PHBE, 2019; PH FHNW, o.J.; PHFR, Gossin et al., 2020; PHGR, o.J.; PHLU, 2021; PSHH, AG Gender & Diversity, 2014; PHTG, 2019; PHVS, Gossin et al., 2020; SUPSI, 2019; UniFR, o.J.; UniGE, 2021) legen strategisch fest, diversitätsspezifische Themen in die Lehre zu integrieren. Einige Hochschulen (PHBE, 2019; PH FHNW, o.J.; PHGR, o.J.; PSHH, AG Gender & Diversity, 2014; PHZG, 2019; SUPSI, 2019; UniFR, o.J.) haben in ihren Konzepten zudem vermerkt, dass die Didaktik in den Veranstaltungen diversitätsgerecht, das heisst binnendifferenziert gestaltet werden soll, um eine diverse Studierendenschaft anzusprechen. In diesem Zusammenhang setzen einige Hochschulen dabei an, die Kompetenzen ihrer Dozierenden zu erweitern, indem entsprechende Weiterbildungen und Veranstaltungen durchgeführt werden sollen (HEP BEJUNE, Gossin et al., 2020; HEPVD, Gossin et al., 2020; PHBE, o.J.; PH FHNW, 2020; PHFR, Gossin et al., 2020; PHVS, Gossin et al., 2020; UniGE, 2021). Weitere, auf konzeptueller Ebene genannte Praktiken sind Mentoring-Programme für Frauen in Führungspositionen (PHZH, o.J.; UniGE, 2021) und Massnahmen hinsichtlich der Karriereförderung von unterrepräsentierten Personen (HEP BEJUNE, Gossin et al., 2020; HEPVD, Gossin et al., 2020; PHFR, Gossin et al., 2020; PHVS, Gossin et al., 2020) oder das aktive Unterstützen von studentischen Initiativen zu Diversitätsthemen (UniGE, 2021).

6 Diskussion und Folgerungen

Die in diesem Beitrag zusammengefassten rechtlichen und programmatischen Grundlagen zeigen, dass mit den Schlagworten «Diversität», «Inklusion» und «Chancengerechtigkeit» verbundene Themen für die Ausbildung von Lehrpersonen sowie für Entwicklungen auf Hochschulebene von grosser Bedeutung sind. Deshalb wird die Thematik von der Kammer Pädagogische Hochschulen (2020) als Strategieziel definiert, welches für die Hochschulen handlungsleitenden Charakter hat.

Im vorliegenden Beitrag wird untersucht, inwiefern die Thematik zum einen in den BzL, die das offizielle Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind, und zum anderen in den Konzepten der Schweizer Pädagogischen Hochschulen Berücksichtigung findet. Die mittels Dokumentenanalyse gewonnenen Ergebnisse zeigen, dass Beiträge zur Thematik nur einen kleinen Teil der insgesamt publizierten BzL-Beiträge ausmachen. Diese eher geringe Rezeption hat möglicherweise damit zu tun, dass inklusive Entwicklungen nach dem Einzug in die Schulen erst stark

verzögert von den Ausbildungsinstitutionen wahrgenommen und implementiert werden (Greiten et al., 2017) und es danach erneut eine Weile dauert, bis sie in einschlägigen Zeitschriften zur Professionalisierung von Lehrpersonen erscheinen. Demzufolge wird ein Forschungsdesiderat zu diesen Themen im Bereich der Lehrpersonenausbildung identifiziert (Greiten et al., 2017; Trautmann, 2017).

Werden die Beiträge inhaltlich analysiert, fällt auf, dass in den Zeitschriftenbeiträgen insbesondere die Dimensionen «Migration» sowie «Behinderung» fokussiert werden. In aktuelleren Beiträgen wird diesen Themen stärker Beachtung geschenkt, indem vermehrt Beiträge zu Schwerpunktthemen verfasst werden und einzelne Themenhefte entstehen. Im Gegensatz zu diesen beiden Dimensionen werden Beiträge zur sozialen Herkunft sowie zur Dimension «Geschlecht/Gender» relativ selten publiziert. Bezüglich der Analyse gilt es als limitierend zu bemerken, dass nur Beiträge ausgewählt und weiterführend analysiert wurden, in welchen die Kategorien explizit genannt wurden. Zudem war die eindeutige Zuteilung zur jeweiligen Index-Dimension vereinzelt schwierig, da die Dimensionen in einem engen Verhältnis zueinander stehen und sich wechselseitig beeinflussen (Booth & Ainscow, 2019). Um weitere Aussagen zur Rezeption der Themen «Diversität», «Inklusion» und «Chancengerechtigkeit» zu machen, wäre es notwendig und gewinnbringend, mehrere Professionalisierungszeitschriften systematisch zu analysieren und zum Beispiel Beiträge aus verschiedenen Ländern miteinander zu vergleichen.

In Bezug auf die Konzepte der Pädagogischen Hochschulen ist interessant, dass alle Hochschulen Themen rund um das Strategieziel aufgreifen, jedoch ein unterschiedlich weites Inklusionsverständnis vertreten sowie unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Die meisten Hochschulen berücksichtigen mehrere Diversitätsdimensionen, wobei ein deutlicher Fokus auf der geschlechtlichen Gleichstellung liegt, was meistens die Vereinbarkeit von Familie und Studium bzw. Beruf bedeutet. Zwei Hochschulen fokussieren explizit ein intersektionales Inklusionsverständnis, in welchem Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Diversitätsdimensionen berücksichtigt werden. Hinsichtlich der Dimension «Behinderung», ist zudem auffällig, dass bei den Überlegungen der Pädagogischen Hochschulen fast ausschliesslich Personen berücksichtigt werden, welche die notwendigen formalen Qualifikationen sowie ein gewisses kognitives Potenzial mitbringen. Über «neue» Hochschulzugänge und Optionen für Menschen, die diese Bedingungen nicht erfüllen, wird in den konzeptuellen Dokumenten noch kaum geschrieben. Hochschulübergreifend fördert in der Schweiz das Netzwerk «Stark hoch 3», das als Projekt im Rahmen des übergreifenden Programms P-7 von swissuniversities (2022) durchgeführt wird, Aktivitäten, Kooperationen und Vernetzungen zu dieser Thematik.

Werden Massnahmen zu den Kulturen, Strukturen und Praktiken betrachtet, liegt gesamthaft eine breite Palette an konzeptuellen Grundlagen vor, die zur Reduktion von Bildungsbenachteiligungen beitragen können. Es wäre in einem weiteren Schritt in-

interessant, zu analysieren, inwiefern und wie die Hochschulen, die in den Konzepten genannten Aspekte tatsächlich in Angriff nehmen, welche aktuellen Projekte laufen und wie Aus-, Weiterbildungs- und Hochschulentwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion vorangetrieben werden. Hierzu wäre eine vertiefende Analyse der Umsetzungspraktiken an den einzelnen Hochschulen erforderlich.

Das rechtlich breit abgestützte Strategieziel 3, welches die «Förderung eines konstruktiven Umgangs mit Diversität, Inklusion und Chancengerechtigkeit in Lehre, Forschung und Entwicklung und Dienstleistungen sowie in der Hochschulentwicklung» (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2020, S. 5) fordert, verlangt von den Hochschulen tiefgreifende Veränderungsprozesse hin zu einem intersektionalen Inklusionsverständnis und entsprechende Entwicklungen. Diese scheinen dringend erforderlich, um Lehrpersonen adäquat auszubilden und an Hochschulen Kompetenzen im Umgang mit Diversität auf allen Ebenen aufzubauen und somit das von swissuniversities gesetzte Ziel von mehr Chancengerechtigkeit bzw. dem Abbau von Bildungsungleichheiten zu verfolgen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Themen «Diversität», «Inklusion» und «Chancengerechtigkeit» sowohl in den BzL als auch in den Konzepten der Pädagogischen Hochschulen Beachtung finden. Es wird aber deutlich, dass sich die Hochschulen unterschiedlich mit der Thematik auseinandersetzen und dass allgemein noch viel Entwicklungspotenzial vorhanden ist. Eine differenziertere Klärung der Begrifflichkeiten, der angestrebten Ziele sowie der Zielgruppen des Programms P-7 sowie des Strategieziels 3 der Kammer Pädagogische Hochschulen (2020) könnte deren Umsetzung beschleunigen, harmonisieren und professionalisieren. Des Weiteren könnten der Blick über die eigene Hochschule hinaus und das stärkere Zusammenarbeiten zwischen den Hochschulen zu einer gegenseitigen Bereicherung und Unterstützung bei der Konzeption und der Implementation von Strategien und konkreten Umsetzungen rund um die Diversitäts-, Inklusions- und Chancengerechtigkeitsthematik beitragen.

Literatur

- AG Gender & Diversity.** (2014). *Empfehlungen für eine gender- und diversitätsgerechte Hochschulentwicklung*. Kreuzlingen: Internationale Bodensee Hochschule.
- Arbeitsgruppe Heilpädagogik der COHEP.** (2008). *Analyse und Empfehlungen: Heilpädagogik in der allgemeinen Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bern: COHEP.
- Becker, J., Buchhaupt, F., Katzenbach, D., Lutz, D., Strecker, A. & Urban, M.** (2022). Qualifizierung für Inklusion in der Berufsschule, Hochschule und Erwachsenenbildung – zur Kontextualisierung der Erträge eines aktuellen Forschungsprogramms. In J. Becker, F. Buchhaupt, D. Katzenbach, D. Lutz, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion. Berufsschule, Hochschule und Erwachsenenbildung* (S. 7–22). Münster: Waxmann.
- Becker, R.** (2013). Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit in der Schweiz (Editorial). *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35 (3), 405-413.
- Boban, I. & Hinz, A.** (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle: Martin-Luther-Universität.

- Boban, I. & Hinz, A.** (2016). Das Ringen um Inklusion und Entwicklungen mit dem Index. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Arbeit mit dem Index für Inklusion* (S. 15–50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Booth, T.** (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *PROSPECTS*, 41 (3), 303–318.
- Booth, T. & Ainscow, M.** (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T. & Ainscow, M.** (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3. edition, substantially revised and expanded). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T. & Ainscow, M.** (2019). *Index für Inklusion: Ein Leitfaden für Schulentwicklung* (2., korrigierte und aktualisierte Auflage). Weinheim: Beltz.
- Budde, J. & Hummrich, M.** (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 7 (4).
- Buholzer, A., Zulliger, S. & Zutavern, M.** (2015). Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Einblicke zum Thema Heterogenität in der Lehrpersonenausbildung. In C. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Ontrup & R. Buschmann (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 41–54). Münster: Waxmann.
- Döring, N. & Bortz, J.** (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage). Berlin: Springer.
- Gläser-Zikuda, M.** (2013). Qualitative Inhaltsanalyse in der Bildungsforschung – Beispiele aus diversen Studien. In L. Schmelter, K. Vogt & N. Würffel (Hrsg.), *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung* (S. 136–159). Berlin: Peter Lang.
- Gossin, P., Ballif-Banderet, L., Guyaz, M. & Jacquemet, N.** (2020). *Auf dem Weg zu einem Aktionsplan für Chancengleichheit und Vielfalt – Leitfaden für die Pädagogischen Hochschulen*. Delémont: HEP BEJUNE.
- Greiten, S., Geber, G., Gruhn, A. & Köninger, M.** (Hrsg.). (2017). *Lehrerbildung für Inklusion: Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Hascher, T. & de Zordo, L.** (2015). Praktika und Inklusion. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 165–184). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heid, H.** (1988). Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34 (1), 1–17.
- Heitzmann, D. & Klein, U.** (2012). Zugangsbarrieren und Exklusionsmechanismen an deutschen Hochschulen. In U. Klein & D. Heitzmann (Hrsg.), *Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme* (S. 11–45). Weinheim: Beltz Juventa.
- HfH.** (2018). *Diversity Policy*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- HfH.** (o.J.). *Gleichstellung und Diversity – Erfolge und Herausforderungen*. Verfügbar unter: <https://www.hfh.ch/gleichstellung-und-diversity-erfolge-und-herausforderungen> (04.07.2022).
- Hinni, C. & Zurbruggen, C.** (2018). Trend: Intersektionalität in der Sonderpädagogik. Perspektiven für die Analyse der Wechselbeziehungen von Behinderung und anderen Ungleichheitsdimensionen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 87 (2), 167–172.
- Hinz, A.** (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 41–74). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hochschulrektorenkonferenz & Kultusministerkonferenz.** (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015). Berlin: HRK & KMK.
- Holzinger, A., Feyerer, E., Grabner, R., Hecht, P. & Peterlini, H.K.** (2019). Kompetenzen für Inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018* (S. 63–98). Graz: Leykam.
- Kammer Pädagogische Hochschulen.** (2020). *Strategie 2021–2024 der Kammer Pädagogische Hochschulen*. Bern: swissuniversities.
- Kappus, E.N.** (2015). Equity: Begriffsbestimmung und Grundsatzfragen für Schule und Bildung. In A. Haenni Hoti (Hrsg.), *Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Migrationshintergrund und soziale Herkunft im Fokus* (S. 9–26). Bern: EDK.

- Löser, J.M. & Werning, R.** (2015). Inklusion – Allgegenwärtig, kontrovers, diffus? *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 17–24.
- Merz-Atalik, K.** (2017). Inklusive Lehrerbildung oder Inklusionsorientierung in der Lehrerbildung?! Einblicke in internationale Erfahrungen und Konzepte. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Königer (Hrsg.), *Lehrerbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (S. 48–63). Münster: Waxmann.
- PHBE.** (2019). *Handlungsfelder Sozial- und Umweltverantwortung*. Bern: Pädagogische Hochschule Bern.
- PHBE.** (o.J.). *Vision und Strategie*. Verfügbar unter: <https://www.phbern.ch/ueber-die-phbern/hochschule/portraet/vision-und-strategie> (04.07.2022).
- PH FHNW.** (2020). *Diversity an der FHNW – Strategische Stossrichtung und Aktionsplan 2021–2024*. Windisch: Fachhochschule Nordwestschweiz.
- PH FHNW.** (o.J.). *Diversity*. Verfügbar unter: <https://www.fhnw.ch/de/die-fhnw/diversity-gleichstellung> (04.07.2022).
- PHGR.** (o.J.). *Diversity*. Verfügbar unter: <https://phgr.ch/uber-uns/portrait/diversity?language=de-CH> (04.07.2022).
- PHLU.** (2021). *Umgang mit Diversität an der PH Luzern – Diversity-Policy*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- PHSG.** (2021). *Diversity Policy*. St. Gallen: Pädagogische Hochschule St. Gallen.
- PHSG.** (o.J.). *Diversität an der Hochschule*. Verfügbar unter: <https://www.phsg.ch/de/ueber-uns/die-phsg/soziale-verantwortung/diversity> (04.07.2022).
- PHSH.** (o.J.). *Diversity*. Verfügbar unter: <https://www.phsh.ch/ueber-uns/organisation/diversity> (04.07.2022).
- PHTG.** (2019). *Regelung zur Gleichstellung der Geschlechter*. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau.
- PHTG.** (2022). *Gleichstellung*. Verfügbar unter: <https://www.phtg.ch/hochschule/die-phtg/gleichstellung/> (04.07.2022).
- PHZG.** (2019). *Leitbild und Strategie 2019–2026*. Zug: Pädagogische Hochschule Zug.
- PHZH.** (2014). *Diversity Policy*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- PHZH.** (o.J.). *Kommission Diversity_Gender*. Verfügbar unter: https://phzh.ch/de/ueber-uns/Organisation/Gremien--Vereine/Kommission-Diversity_Gender/ (04.07.2022).
- Radhoff, M., Buddeberg, M. & Hornberg, S.** (2018). Inklusion in der Lehrerbildung im Spannungsfeld unterschiedlicher Professionen. *heiEDUCATION Journal*, 1 (2), 197–219.
- Resch, K., Lindner, K.-T., Streese, B., Proyer, M. & Schwab, S.** (2021). *Inklusive Schule und Schulentwicklung: Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster: Waxmann.
- Schweizerische Eidgenossenschaft.** (2014). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Bern: Bundeskanzlei.
- SUPSI.** (2019). *Piano d'azione 2021–2024 DFA – Processo 1 – Strategia*. Manno: Scuola universitaria professionale della Svizzera Italiana.
- swissuniversities.** (2016). *Sonderpädagogische Aspekte in der Ausbildung der Regelklassen-Lehrpersonen*. Bern: swissuniversities.
- swissuniversities.** (2022). *P-7 Diversität, Inklusion und Chancengerechtigkeit in der Hochschulentwicklung (2021–2024)*. Bern: swissuniversities.
- Trautmann, M.** (2017). Lehrerbildung für die inklusive Schule. Eine Einschätzung zum Stand der Diskussion. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Königer (Hrsg.), *Lehrerbildung für Inklusion: Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (S. 37–47). Münster: Waxmann.
- UN.** (2006). *Übereinkommen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Verfügbar unter: <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20122488/index.html> (20.08.2022).
- UN.** (2015). *The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Verfügbar unter: <https://sdgs.un.org/fr/goals#icons> (20.08.2022).
- UNESCO.** (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education: Adopted by the world conference on special needs education; Access and quality*. Paris: UNESCO.

UniFR. (2020). *Strategie 2020–2030*. Freiburg: Universität Freiburg.

UniFR. (o.J.). *Dienststelle Gleichstellung, Diversität und Inklusion*. Verfügbar unter: <https://www.unifr.ch/egalite/de/> (04.07.2022).

UniGE. (2021). *Égalité & Diversité à l'UNIGE – Vision Stratégique 2030*. Genf: Universität Genf.

Veber, M., Dexel, T., Rott, D. & Fischer, C. (2015). Der Index für Inklusion als Instrument einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung – Theoretische Grundlagen und praktische Anwendung. *VDS Sonderpädagogische Förderung in NRW*, 53 (4), 14–23.

Walgenbach, K. (2021). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Vielfalt, Heterogenität, Diversity/Diversität, Intersektionalität. In I. Hedderich, J. Reppin & C. Butschi (Hrsg.), *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen* (2., durchgesehene Auflage) (S. 41–59). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autorin und Autoren

Caroline Sahli Lozano, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Bern, caroline.sahliozano@phbern.ch

Michael Eckhart, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Bern, michael.eckhart@phbern.ch

Fabian Setz, Pädagogische Hochschule Bern, fabian.setz@phbern.ch

Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung und Lehrerinnen- und Lehrerbildung – eine Beziehung mit Potenzial

Franziska Bertschy, Christine Künzli David, Nadia Lausset und Alain Pache

Zusammenfassung Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung (BNE) hat für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf wissenschaftlicher und bildungspolitischer Ebene an Bedeutung gewonnen. Im Rahmen der «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (BzL) ist das Thema indes kaum abgebildet – es erschienen nur wenige Beiträge in den vergangenen 25 Jahren. Es lässt sich daher feststellen, dass BNE im schweizerischen Professionalisierungsdiskurs noch kaum wahrgenommen wird, obwohl das Thema in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung angekommen ist und in der professionsspezifischen Auseinandersetzung durchaus ein Potenzial vorliegt, auf Herausforderungen zu reagieren, mit denen die Lehrerinnen- und Lehrerbildung konfrontiert ist: die zunehmende fachliche Fragmentierung sowie das Verhältnis von Unterrichtspraxis und wissenschaftlicher Praxis.

Schlagwörter Bildung für (eine) Nachhaltige Entwicklung – Nachhaltige Entwicklung – Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Education for sustainable development and teacher education – A relationship with potential

Abstract Education for sustainable development (ESD) has become an important issue within teacher education at the scientific level and at the level of education policy. The topic is only marginally represented in the context of the journal «BzL», however – merely a few contributions have been published in the past 25 years. It can therefore be stated that ESD is still hardly perceived in the Swiss discourse on professionalization although the topic has arrived in teacher education and there is certainly potential in the profession-specific debate to react to challenges with which teacher education is confronted: the increased fragmentation of subjects and the relationship between teaching practice and academic practice.

Keywords education for sustainable development – sustainability – sustainable development – teacher education

1 Ausgangslage

Für die Jahre 2021 bis 2024 legte die Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities das Strategieziel «Nachhaltigkeit und Bildung: konsequente Ausrichtung am Prinzip der Nachhaltigkeit in Lehre, Forschung und Entwicklung, Dienstleistungen sowie Hochschulentwicklung» als einen von acht Schwerpunkten fest. Dieses

Strategieziel bezieht sich auf alle Aspekte von Bildung im Kontext einer Nachhaltigen Entwicklung (NE) in allen Leistungsbereichen und ist damit sehr umfassend formuliert. Im Strategiepapier wird jedoch nicht näher ausgeführt, was unter «Prinzip der Nachhaltigkeit» verstanden wird. Nachfolgend wird davon ausgegangen, dass sich das Strategieziel auf das Verständnis von Nachhaltigkeit im Sinne der Vereinten Nationen (vgl. unten) bezieht und Nachhaltigkeit nicht in einem alltags sprachlichen Sinne von «dauerhafte Wirkungen erzielend» verstanden wird. Mit dem Strategiepapier der Kammer Pädagogische Hochschulen erfolgt somit der Auftrag zu einer Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Bildung und Nachhaltigkeit im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im vierfachen Leistungsauftrag. Nachhaltigkeit ist zudem ein wesentliches Kriterium der institutionellen Reakkreditierung gemäss der Akkreditierungsverordnung des Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetzes (HFKG).

In der Konsequenz dieser Ausgangslage findet sich das Thema «Nachhaltigkeit und Bildung» auch in den Strategiepapieren der einzelnen Pädagogischen Hochschulen und es wurden – als erste konkrete Umsetzungen – einzelne Nachhaltigkeitsthemen, zum Beispiel «Chancengerechtigkeit», in zahlreichen Bachelor- und Masterstudiengängen und in verschiedenen Weiterbildungsformaten aufgenommen und es finden sich auch Module zu Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung (BNE), wie eine Standortbestimmung sichtbar gemacht hat (Baumann, Lausset & Pache, 2019). Die Auseinandersetzung mit Fragen von Bildung im Kontext einer NE scheint in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf der Ebene bildungspolitischer Konzepte angekommen zu sein.

Nachhaltigkeit und der diesbezügliche Beitrag von Bildung werden seit der UN-Dekade «BNE» (2005–2014) auch in der Schweiz auf verschiedenen bildungspolitischen Ebenen vielfältig diskutiert. Die Schwerpunktsetzung der Kammer Pädagogische Hochschulen erfolgte insbesondere auch konsequent im Nachgang der Verankerung von BNE in den sprachregionalen Lehrplänen für die verschiedenen Bildungsstufen und der vorangegangenen breit getragenen Mandatsaufträge der schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz zu diversen Fragen von Bildung im Kontext einer NE (Bertschy, Gingings, Künzli, Di Giulio & Kaufmann-Hayoz, 2007; BNE-Konsortium der COHEP, 2012).

Was genau ist indes mit der «konsequente[n] Ausrichtung am Prinzip der Nachhaltigkeit» in der Strategie der Kammer Pädagogische Hochschulen gemeint? Welche Aspekte kommen in den Blick? Gemäss Di Giulio und Künzli David (2005) lassen sich verschiedene Funktionen von Bildung im Kontext von Nachhaltigkeit unterscheiden, die auch für den schweizerischen Kontext relevant sind:

- 1) Bildung als Politiksektor, dessen Institutionen Massnahmen hinsichtlich einer NE umsetzen. Unter dieser Funktion kommen Fragen in den Blick wie: Wie gewährleisten wir Chancengleichheit in der Forschung? Welche Mitbestimmungsmöglichkeiten werden an den Hochschulen ermöglicht?
- 2) Grundsätzlicher Zugang zu hochwertiger Bildung als Ziel einer NE.
- 3) Bildung als Massnahme zur Realisierung konkretisierter Ziele einer NE wie den Sustainable Development Goals (SDGs, z.B. Beitrag zur Bekämpfung von Armut).
- 4) Bildung verstanden als Vermittlung spezifischer Kompetenzen für die Mitgestaltung einer NE.

Die ersten drei Funktionen adressieren alle Hochschulen und sind nicht spezifisch für Pädagogische Hochschulen. Funktion 3 kann auch als «Lernen für Nachhaltige Entwicklung» bezeichnet werden, nicht aber als «BNE» (Nohl, 2022). Bei der letzten Funktion, die in der Regel als «BNE» bezeichnet wird, ist der Beitrag der Lehrerinnen- und Lehrerbildung jedoch ausgesprochen gewichtig. Dieser besteht darin, (angehende) Lehrpersonen dazu zu befähigen, eine Auseinandersetzung mit Bildung und Nachhaltigkeit zu ermöglichen sowie der Frage nachzugehen, wie die spezifischen Kompetenzen zur Mitgestaltung einer NE bei Schülerinnen und Schülern gefördert werden können (vgl. detaillierter Abschnitt 2). Es geht letztlich um den Aufbau professioneller Handlungskompetenz im Bereich von BNE (Bertschy, Künzli David & Lehmann, 2013). Aus diesem Grunde ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zentral angesprochen.

Der vorliegende Beitrag nimmt nachfolgend genau diese Spezifik der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Hinblick auf die Förderung von NE-spezifischen Kompetenzen in den Blick und fokussiert daher ausschliesslich auf Funktion 4, das heisst BNE als Vermittlung spezifischer Kompetenzen, die zur Mitgestaltung einer NE von allen Menschen benötigt werden, und die damit verbundene Befähigung von Lehrpersonen zur Förderung dieser Kompetenzen. Diesbezüglich werden theoretisch-konzeptionelle Grundlagen und empirische Erkenntnisse benötigt. Unter diesem Fokus werden die Beiträge in der Zeitschrift «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (BzL) untersucht und besprochen.

Nachfolgend soll zunächst das Verständnis von BNE im Sinne von Funktion 4 kurz ausgeführt werden, um darauf Bezug nehmend aufzuzeigen, in welchem Ausmass und wie BNE bzw. Professionalisierung für BNE in den BzL aufgegriffen wurde (Abschnitt 2). Darauf bezogen soll skizziert werden, wie BNE Innovationsimpulse für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung allgemein setzen kann (Abschnitt 3). Der Beitrag schliesst mit einem Ausblick, der insbesondere auf offene Fragen hinweist (Abschnitt 4).

2 BNE in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Beiträgen der BzL

Das Thema «Nachhaltigkeit» hat in den letzten Jahren in der Gesellschaft insbesondere durch die Klima- und Biodiversitätsdebatten grossen Auftrieb erhalten. Eine grosse Transformation der Gesellschaft soll herbeigeführt werden (WBGU, 2011). Mit diesen Diskussionen sind der gesellschaftliche Druck auf und damit verbundene Erwartungen an Bildungsinstitutionen im Hinblick auf diese Transformation gestiegen. Dadurch nimmt aber auch die Gefahr der (politischen) Instrumentalisierung von Bildungsinstitutionen und damit von Schülerinnen und Schülern zu. Eine solche Vereinnahmung widerspricht jedoch grundsätzlich der Idee von Bildung (Künzli David & Bertschy, 2018), wenn unter Bildung die «Steigerung der Reflexivität und Komplexität des Welt- und Selbstbezugs» (Koller, 2016, S. 155, auch in Anlehnung an Marotzki, 1990), das heisst der Prozess der gesellschaftlich auferlegten Problembearbeitung, der anschlussfähig an weitere Bildungsprozesse ist und damit Widerstreit offenlässt (Koller, 2016), verstanden wird. Mit diesem Bildungsverständnis muss das übergeordnete Ziel einer BNE darüber hinaus in der Entwicklung einer fundierten ethisch-moralischen Urteilsfähigkeit, um eine NE mitgestalten zu können, gesehen werden und nicht in der Vermittlung nachhaltiger Verhaltensweisen (Künzli David & Bertschy, 2018). Da NE eine normative Idee darstellt, ist es unabdingbar, im Rahmen einer BNE auch die der Idee zugrunde liegenden Werte zur Diskussion zu stellen (Künzli David, Buchs & Wüst, 2015). Dies wird auch im Lehrplan 21 deutlich: «Bildung soll den Menschen helfen, ... darüber nachzudenken, was eine Nachhaltige Entwicklung für die eigene Lebensgestaltung und das Leben in der Gesellschaft bedeutet» (D-EDK, 2016, S. 17). Vor diesem Hintergrund ist auch der im Lehrplan aufgeführte übergeordnete dritte Bildungsauftrag zu interpretieren: «Die Schülerinnen und Schüler werden in ihrer Entwicklung zu eigenständigen Persönlichkeiten, beim Erwerb sozialer Kompetenzen sowie auf dem Weg zu verantwortungsvollem Handeln gegenüber Mitmenschen und Umwelt unterstützt» (D-EDK, 2016, S. 2).

Insgesamt finden sich seit dem Jahr 2000 sieben Beiträge in den BzL, die das Thema «BNE» explizit aufgreifen bzw. von den Autorinnen und Autoren im Diskurs um BNE verortet werden: Das Thema «BNE» wird in den BzL bereits im Jahre 2004 unter dem Themenschwerpunkt «Naturwissenschaftsdidaktik und Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (BzL 1/2004) mit den Beiträgen «Welches Wissen? Welche Bildung? Aktuelle Entwicklungen in der Umweltbildung» (Kyburz-Graber, 2004) sowie «Umweltbildung und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzförderung» (Nagel & Affolter, 2004) diskutiert. Ein weiterer Beitrag erschien 2012 unter dem Titel «Erziehung zu nachhaltiger Entwicklung im Licht der Weltbilder von Primarschülerinnen und Primarschülern» (Pache, 2012). Vier Jahre später erschienen unter dem Themenschwerpunkt «Fächerstruktur – Kompatibilität von Zielstufe und Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (BzL 3/2016) drei weitere Artikel: «Kompetenzentwicklung angehender Sachunterrichtslehrkräfte zwischen disziplinärer Verortung

und interdisziplinärer Herausforderung: Einlassungen aus der Sicht der Bildung für nachhaltige Entwicklung» (Barth, 2016) und «Systemdenken als Schlüsselkompetenz einer Bildung für nachhaltige Entwicklung» (Bollmann-Zuberbühler, Strauss, Kunz & Frischknecht-Tobler, 2016) sowie «Die Bedeutung von Nachhaltigkeit ist entscheidend – Eine praxistheoretische Analyse von Bildung für nachhaltige Entwicklung in der koreanischen Lehrpersonenbildung» (Tschapka & Lee, 2016). Im Jahr 2019 erschien ein letzter Beitrag, bei dem das Thema «BNE» aufgegriffen wird: «Moralische und emotionale Aspekte in Gesprächen in den Bereichen «Ernährung», «Konsum» und «Nachhaltige Entwicklung» – ein Beitrag zur Hochschuldidaktik» (Bender & Valsangiacomo, 2019).

Zusätzlich zu den erwähnten Artikeln finden sich jedoch auch Beiträge, die Aspekte thematisieren, die für BNE konstituierend sind bzw. im Rahmen einer BNE diskutiert werden: so zum Beispiel Artikel zum Integrationsanspruch am Beispiel des Fachs «Räume, Zeiten, Gesellschaften» (Bürki, Gautschi, Reuschenbach, Steinkrüger & Tanner, 2016), zu moralischer Urteilsfähigkeit (Gasser & Dammert, 2019; Weinberger, 2014), zu Partizipation (Hauser, Mundwiler & Nell-Tuor, 2020; Müller, 2020; Weinberger & Patry, 2019) oder zum Aspekt der Interdisziplinarität im Rahmen des Fachbereichs «NMG» (Kalcsics & Wilhelm, 2022). Diese Beiträge machen jedoch keine expliziten oder nur am Rande Bezüge zu Bildungskonzepten im Bereich der NE und werden hier daher nicht weiter diskutiert.

Es lässt sich festhalten, dass in den BzL – der Zeitschrift, in der der schweizerische Lehrerinnen- und Lehrerbildungsdiskurs geführt wird – kaum Beiträge erschienen sind, die sich schwerpunktmässig Fragen der Professionalisierung von Lehrpersonen im Hinblick auf BNE widmen bzw. sich durch eine Schlagwortsetzung in diesem Diskurs verorten. Das Thema scheint im wissenschaftlichen Professionalisierungsdiskurs der Schweiz erst zaghaft wahrgenommen zu werden, obwohl in den BzL bereits im Jahr 2000 im Rahmen der Visionen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung für das 21. Jahrhundert die Bedeutung von NE für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit dem Konzept der Umweltbildung diskutiert wurde (BzL 1/2000, vgl. darin den Beitrag von Kyburz-Graber, 2000).

Aufgrund der wenigen Beiträge lässt sich vermuten, dass – obwohl die Themen «Bildung» und «Nachhaltigkeit» sowie «BNE» an den Pädagogischen Hochschulen angekommen sind und es zahlreiche Publikationen und Forschungsarbeiten zu BNE gibt – BNE im schweizerischen Professionalisierungsdiskurs noch wenig wahrgenommen und auch die Diskussion zu professionsspezifischen Kompetenzen im Hinblick auf BNE kaum geführt wird. Interessanterweise hat die Anzahl der Publikationen mit der Dringlichkeit von Fragen zu NE, die in den letzten Jahren sowohl in den verschiedenen Disziplinen als auch im politischen und öffentlichen Diskurs aufgenommen wurden, nicht – wie zu vermuten wäre – zugenommen. Im Gegenteil gab es in den letzten Jahren sogar kaum mehr Beiträge. Die Diskussion um BNE und Lehrerinnen- und Lehrer-

bildung ist jedoch in den entsprechenden fachdidaktisch orientierten oder spezifisch auf NE und BNE ausgerichteten Zeitschriften abgebildet.

Dass sich in den BzL kaum Beiträge zum Thema «BNE» finden, hat wohl auch mit einer lange vorherrschenden Gleichsetzung von BNE mit Umweltbildung zu tun. So fällt beispielsweise auch in Bezug auf die Beiträge in den BzL auf, dass noch sehr lange nach der Nachhaltigkeitskonferenz in Rio von 1992, mit der das Konzept der NE ins öffentliche Bewusstsein kam, Beiträge zur Umweltbildung erscheinen (BzL 1/2022; Kyburz-Graber, 2004), nicht aber zu BNE. Konzepte der Umweltbildung wurden in der Erziehungswissenschaft grundsätzlich eher weniger diskutiert (Herzog & Künzli David, 2007). Der erziehungswissenschaftliche Diskurs tut sich schwer mit Bildungsanliegen, die unter «Programmatikverdacht» stehen. Die Diskussionen rund um BNE sind erstaunlicherweise (noch) nicht durchgehend auf einer wissenschaftlichen Ebene anzusiedeln. Diese Schlussfolgerung von Herzog und Künzli David (2007) gilt weiterhin und wohl so lange, wie BNE als ein Rahmen für alle möglichen Bildungs- und Erziehungsanliegen zur «Verbesserung der Welt» wahrgenommen wird und oftmals ohne Begründungszusammenhang argumentiert wird (Künzli David & Bertschy, 2018).

Nicht zuletzt hat die fehlende Präsenz des Themas im wissenschaftlichen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsdiskurs, wie er in den BzL geführt wird, auch damit zu tun, dass dieses nicht einer bestimmten und etablierten fachdidaktischen Disziplin oder den Erziehungswissenschaften zugeordnet werden kann. Querschnittanliegen und auch «neue Themen» haben es in der Konsequenz schwer, sich in einer nach Fach- und Studienbereichen gegliederten Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu konstituieren. Sie würden aber gerade diesbezüglich ein grosses Potenzial darstellen.

3 BNE in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Potenzial und quovadis?

Es stellt sich also die Frage, welchen Beitrag BNE zur Innovationsförderung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung leisten kann. Dieser Frage soll nachfolgend nachgegangen werden. Wir sehen insbesondere zwei Herausforderungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, zu deren Bearbeitung bzw. Bewusstwerdung BNE – gerade weil dieses Bildungsanliegen mit dem Lehrplan 21 und dem Plan d'étude Romand verbindlich festgeschrieben ist – einen Beitrag leisten kann. Diese nachfolgend genannten Herausforderungen werden derzeit unter anderem auch im Kontext der «Qualitätsoffensive Lehrerbildung» des deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) breit diskutiert (vgl. für viele Cramer, König, Rothland & Blömeke, 2020): 1) die fachliche Fragmentierung in der Primarlehrpersonenausbildung sowie 2) das Verhältnis von Unterrichtspraxis und wissenschaftlicher Praxis.

Die in den letzten Jahren erfolgte Stärkung und Etablierung der einzelnen Fachdidaktiken als wissenschaftliche Disziplinen hat teilweise zu einer fachlichen Fragmentierung geführt und damit ein seit Längerem diskutiertes Strukturproblem der Lehrerinnen- und Lehrerbildung noch akzentuiert, das derzeit unter dem Stichwort «Kohärenz» vielfältig und intensiv bearbeitet wird (vgl. zusammenfassend Cramer, 2022). Insbesondere für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung für den Unterricht in den Zyklen 1 und 2 stellt sich die Frage, wie vermieden werden kann, dass die Zusammenführung einer durch Fachbereiche «fragmentierten Schulwirklichkeit» (vgl. z.B. Reusser & Messner, 2002) und des Studiums ganz den Studierenden überlassen wird. Reusser und Messner machten schon 2002 darauf aufmerksam, dass die Fachdidaktiken in ihren Begriffen und Konzepten disparat seien und dass in generalistisch angelegten Studiengängen die Gefahr von begrifflichen Verwirrungen und Doppelspurigkeiten bestehe. Diese Erkenntnis wird durch neue Arbeiten von Cramer (2022) bestätigt. Des Weiteren weisen sie – wie auch der Lehrplan 21 – darauf hin, dass sich der Unterricht in den Zyklen 1 und 2 oftmals fächerübergreifend an lebensnahen Themen ausrichte:

Wenn Lehrpersonen auf diese Aufgabe vorbereitet sein sollen, müssen sie bereits in der Grundausbildung Erfahrungen in der Bearbeitung von Problemen sammeln, die nicht einfach einem bestimmten Fach oder einer wissenschaftlichen Disziplin zugeordnet werden können und ein Überschreiten der Fächergrenzen erfordern. (Reusser & Messner, 2002, S. 287; vgl. dazu auch Humbel, Jolliet & Varcher, 2013; Roy, Pache & Gremaud, 2017)

Die Fachdidaktiken haben sich mit eigener spezifischer Forschung und Fachdiskussionen an den Pädagogischen Hochschulen etabliert. Dieser Umstand hat aber auch dazu geführt, dass die geteilten Fragen kaum mehr gemeinsam bearbeitet wurden. BNE als übergeordnetes fachbereichsverbindendes Bildungsanliegen, das in den schweizerischen Lehrplänen verbindlich in allen Zyklen auch mit diesem interdisziplinären Fokus vorgegeben ist und alle Fachbereiche anspricht, könnte als Chance einer exemplarischen kohärenzstiftenden Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Fachdidaktiken und der Erziehungswissenschaft gesehen werden (Bänninger, Burren, Künzli David & Sahrai, 2021). In der Bearbeitung des Bildungsanliegens «BNE» wird eine solche Art der Zusammenarbeit zwischen den Fachdidaktiken und zwischen Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft erforderlich, wenn nicht sogar zwingend. Eine interdisziplinäre Zusammenarbeit der Vertreterinnen und Vertreter der einzelnen Studienfächer kann durch BNE möglich bzw. gestärkt werden. Im Rahmen einer BNE können die spezifischen Weltzugänge der einzelnen Fachbereiche (Dressler, 2013) für die Bearbeitung komplexer Problemstellungen expliziert und in ihrer Spezifik und Unterschiedlichkeit, aber auch Komplementarität reflektiert werden. In der Konsequenz werden die Fachbereiche mit ihrem jeweiligen Bildungsgehalt geschärft und gestärkt. Die Integration von BNE in den Studienplänen der Pädagogischen Hochschulen ist auch eine Möglichkeit, innovative Formate zu integrieren wie zum Beispiel interdisziplinäre Blockwochen an ausserschulischen Lernorten oder Mobilitätsprojekte (z.B. PEERS-Projekte, vgl. dazu Lausset & Goetschi Danesi, 2020; Pache & Robin, 2017). Am Beispiel einer interdisziplinären Auseinandersetzung mit BNE könnte erreicht werden,

dass die Herstellung von Kohärenz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht einheitstheoretisch verstanden, sondern vielmehr differenztheoretisch angelegt wird (Idel, 2021). Ein reflexiver Umgang mit Differenzen, Inkohärenzen und Inkommensurabilität (Idel, 2021) und ein Bewusstsein dafür, dass diese für den Lehrberuf konstituierend sind, könnten angeregt werden, wodurch ein Beitrag zu einer «Metareflexivität» (Cramer, 2022) bei Studierenden geleistet werden könnte.

Das zweite Problemfeld zeigt sich im Hinblick auf den Berufsfeldbezug und damit die Frage nach dem Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und Erfahrungswissen. Diese Diskussion wird zum Beispiel zurzeit am Thema des geforderten doppelten Kompetenzprofils von Lehrenden an Pädagogischen Hochschulen geführt (vgl. BzL 3/2020). Angesprochen ist damit aber auch die Zusammenarbeit zwischen Akteurinnen und Akteuren des Professionsfelds und der Hochschule bzw. die gemeinsame Ausbildungsverantwortung, wo nach wie vor zahlreiche Fragen offen sind. Hier könnte das Konzept der Transdisziplinarität interessante Impulse liefern. Das Paradigma der transdisziplinären Forschung, das sich insbesondere in der Nachhaltigkeitsforschung etabliert hat, hat den Anspruch, verschiedene Wissensformen für die Bearbeitung gesellschaftlich relevanter Fragen durch eine Zusammenarbeit zwischen wissenschaftlichen und ausserwissenschaftlichen Akteurinnen und Akteuren systematisch fruchtbar zu machen (Di Giulio & Defila, 2016). In transdisziplinären Settings sind die Distanzierungsfähigkeit zu «Gesellschaft» und gleichzeitig das «In-Beziehung-treten-Können» gleichermaßen wichtig. Es geht darum, die spezifische Expertise der unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure in ihrer jeweiligen Logik zu erkennen und in Wert zu setzen.

Aufgrund der Nähe zur Nachhaltigkeitsforschung sind auch in der Forschung zu BNE transdisziplinäre Ansätze verbreitet und spezifisch für den Bildungsbereich weiterentwickelt worden (Beywl & Künzli David, 2020). Im Hinblick auf Fragen des Umgangs mit unterschiedlichen Wissensformen und Expertisen könnten die in der Forschung zu BNE etablierten transdisziplinär ausgerichteten Formate, zum Beispiel didaktische Labore und Realexperimente (Niederhauser, Vez, Jörg, Bertschy, Künzli David & Pfründer, eingereicht), in denen die gemeinsame Bearbeitung von Forschungs- und Entwicklungsfragen mit methodisch-systematischer Einbindung von wissenschaftlicher und unterrichtspraktischer Expertise im Zentrum steht, wichtige Impulse zur Relationierung von wissenschaftlichem Wissen und professionellem Handeln geben. Ein interessantes Format für Schulentwicklungsprozesse sind in diesem Zusammenhang BNE-Lern- und Praxisgemeinschaften, die von Schulen aufgebaut werden und durch Pädagogische Hochschulen wissenschaftlich begleitet werden. Die Schulen identifizieren eine Herausforderung für den Unterricht, die sie gemeinsam angehen wollen, und die Pädagogische Hochschule begleitet den gemeinsamen Lernprozess auf der Ebene der Moderation und wenn nötig mit inhaltlichen Beiträgen (Bürgener & Barth, 2020; Kater-Wettstädt, Bruhn, Bürgener & Barth, 2019). Weitere transdisziplinäre Formate haben sich mit der Förderung studentischer Initiativen (U-Change-Programme 2017–2021 und 2021–2024) im Bereich von Nachhaltigkeit und BNE ergeben. Solche

studentischen Projekte müssen im Hinblick auf eine Relationierung von wissenschaftlichem Wissen und Erfahrungswissen aber hochschulseitig begleitet werden.

Die Bedeutung der Fachdidaktiken, der interdisziplinären und der transdisziplinären Zusammenarbeit in Lehre, Forschung und Entwicklung wird im Zusammenhang mit Fragen einer BNE sehr deutlich. Diese Überlegungen werden auch auf internationaler Ebene geteilt (vgl. z.B. 30. Environmental and Sustainability Education Research, ESER | EERA). Wir sehen dies als Chance von BNE für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung allgemein.

4 Ausblick und offene Fragen

Die gesellschaftliche Erwartungshaltung an das Bildungssystem und damit auch an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist, wie bereits festgestellt, durch die Dringlichkeit des Klimawandels und des Biodiversitätsverlusts gestiegen. Es werden indes sehr unterschiedliche Erwartungen an Schulen und an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung vonseiten der Bildungspolitik und von zivilgesellschaftlichen Organisationen geäußert, die mit den Erwartungen und Bedürfnissen des Schulsystems nicht immer übereinstimmen. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat also als herausfordernde Aufgabe, (zukünftige) Lehrpersonen so auszubilden, dass sie das Spannungsfeld zwischen sozialen Erwartungen an Schulen und der Idee von Bildung produktiv bearbeiten können. Wir haben es zudem mit unterschiedlichen Vorstellungen zum Verständnis von BNE in Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaft zu tun, die sich befruchten, aber auch behindern. In diesem heterogenen Erwartungsfeld ist es wichtig, dass die Wirksamkeit von Studienprogrammen zu BNE für (angehende) Lehrpersonen der verschiedenen Bildungsstufen untersucht wird. Des Weiteren geht es um die Frage, wie Professionalisierungsansätze der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen rund um BNE gestaltet werden und wie Professionalisierung in diesem Bereich gefördert wird. Welche Rolle nehmen dabei die einzelnen Studienbereiche im Hinblick auf die Kompetenz der Vermittlung von BNE ein und wie kann die in Abschnitt 3 erwähnte differenztheoretisch begründete Kohärenz hergestellt werden? Wie setzen Lehrpersonen das Bildungsanliegen «BNE» um und an welchem Verständnis von NE und BNE orientieren sie sich?

Neben inhaltlichen Fragen geht es auch um die Frage, wie die curriculare Einbindung und Verankerung so gelingt, dass sich alle Studierende in allen Bachelor- und Masterstudiengängen mit Fragen von Bildung im Kontext von NE auseinandersetzen und eine professionelle Handlungskompetenz für die Umsetzung von BNE im Unterricht aufbauen können, oder um die Frage, welche Anpassungen es für die Integration in die Weiterbildung braucht. Nicht zuletzt geht es auch darum, welche Studiengangstrukturen und Formate benötigt werden, um BNE als übergreifendes Anliegen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu implementieren: für Studiengänge, die Fachlehrpersonen und solche, die Generalistinnen und Generalisten ausbilden.

Um das Potenzial von BNE für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu nutzen, müssen nationale Forschungsprogramme in diesem Bereich angestoßen und allgemein im Professionalisierungsdiskurs verankert werden. Im Rahmen solcher Programme können inhaltliche und strukturelle sowie curriculare Fragen gezielt bearbeitet und generell für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen diskutiert werden.

Literatur

- Bänniger, Ch., Burren, S., Künzli-David, Ch. & Sahrai, D.** (2021). *Orientierungsrahmen «Nachhaltige Entwicklung an der PH FHNW»*. Arbeitsgruppe Agenda 2020/BNE. Internes Arbeitspapier.
- Barth, M.** (2016). Kompetenzentwicklung angehender Sachunterrichtslehrkräfte zwischen disziplinärer Verortung und interdisziplinärer Herausforderung: Einlassungen aus der Sicht der Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (3), 294–304.
- Baumann, S., Lousselet, N. & Pache, A.** (2019). *L'EDD dans la formation des enseignant-e-s. Etat des lieux*. Bern: swissuniversities.
- Bender, U. & Valsangiacomo, F.** (2019). Moralische und emotionale Aspekte in Gesprächen in den Bereichen «Ernährung», «Konsum» und «Nachhaltige Entwicklung» – ein Beitrag zur Hochschuldidaktik. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 37 (3), 352–368.
- Bertschy, F., Gingings, F., Künzli, Ch., Di Giulio, A. & Kaufmann-Hayoz, R.** (2007). *Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Grundschule. Schlussbericht zum Expertenmandat der EDK: «Nachhaltige Entwicklung in der Grundschulausbildung – Begriffsklärung und Adaption»*. Bern: EDK.
- Bertschy, F., Künzli David, Ch. & Lehmann, M.** (2013). Teachers' competencies for the implementation of educational offers in the field of education for sustainable development. *Sustainability*, 5 (12), 5067–5080.
- Beywl, W. & Künzli David, Ch.** (2020). Augenhöhe von Forschung und Praxis im Bildungsbereich. Potenziale instrumentell inklusiver Forschung für Pädagogische Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (1), 54–66.
- BNE-Konsortium der COHEP.** (2012). *Massnahmen zur Integration von Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Empfehlungen zuhanden der Schweizerischen Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (COHEP)*. Bern: COHEP.
- Bollmann-Zuberbühler, B., Strauss, N.-C., Kunz, P. & Frischknecht-Tobler, U.** (2016). Systemdenken als Schlüsselkompetenz einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine explorative Studie zum Transfer in Schule und Unterricht. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (3), 368–383.
- Bürgener, L. & Barth, M.** (2020). Die Zusammenarbeit von Lehrkräften, Hochschule und außerschulischen Bildungsakteuren – kollaborative Materialentwicklung unter der Perspektive BNE. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspolitik*, 43 (2), 4–10.
- Bürki, R., Gautschi, P., Reuschenbach, M., Steinkrüger, J.-E. & Tanner, R. P.** (2016). Zwischen Skylla und Charybdis – Gedanken zur Entwicklung des Fachs «Räume, Zeiten, Gesellschaften» auf der Sekundarstufe I und in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (3), 344–358.
- Cramer, C.** (2022). Stand und Perspektiven der Professionalisierung von Lehrpersonen und deren Erforschung. In G. Schauer, L. Jesacher-Röblier, D. Kemethofer, J. Reitingger & C. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege. Was wissen wir über die Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften?* (S. 309–325). Münster: Waxmann.
- Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.)**. (2020). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- D-EDK.** (2016). *Lehrplan 21. Grundlagen*. Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz.
- Defila, R. & Di Giulio (Hrsg.)**. (2016). *Transdisziplinär forschen – zwischen Ideal und gelebter Praxis. Hotspots, Geschichten, Wirkungen*. Frankfurt am Main: Campus.

- Di Giulio, A. & Künzli David, Ch.** (2005). Bildung und nachhaltige Entwicklung – Facetten eines Verhältnisses. In B. Sieber (Hrsg.), *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Inhalte – Umsetzung – Partnerschaften. Beiträge der Werkstatt-Tagung vom 26./27. November 2004* (S. 3–8). Solothurn: Pädagogische Hochschule Solothurn.
- Dressler, B.** (2013). Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken. In K. Müller-Roselius (Hrsg.), *Bildung – empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit* (S. 183–202). Opladen: Budrich.
- Gasser, L. & Dammert, Y.** (2019). Ein Prozessmodell zur Entwicklung und Erforschung moralpädagogischer Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 37 (3), 322–337.
- Hauser, S., Mundwiler, V. & Nell-Tuor, N.** (2020). Partizipative Unterrichtsforschung: Erfahrungsbericht über ein Projekt zum Klassenrat. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (1), 116–126.
- Herzog, W. & Künzli David, Ch.** (2007). Nachhaltigkeit in der Erziehungswissenschaft. Schlaglichter auf einen un abgeschlossenen Diskurs. In SAGW (Hrsg.), *Nachhaltigkeitsforschung – Perspektiven der Sozial- und Geisteswissenschaften* (S. 281–304). Bern: Schweizerische Akademie für Geistes- und Sozialwissenschaften.
- Humbel, L., Jolliet, F. & Varcher, P.** (2013). La déconstruction et l'élément déclencheur, deux démarches clés pour permettre le développement d'un apprentissage fondamental en EDD: la capacité de problématiser. Une application en classes de collège au sujet de QSV liées au fait religieux. *Penser l'éducation*, hors série, 329–345.
- Idel, T.-S.** (2021). Jenseits von «Verzahnung». Plädoyer für eine differenztheoretische Sicht auf Kohärenz in der Lehrkräftebildung. In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung* (S. 243–258). Münster: Waxmann.
- Kalcsics, K. & Wilhelm, M.** (2022). Bedeutung einer «wissenschaftlichen» Fachdidaktik im Hinblick auf die Professionskompetenz von Lehrpersonen zum interdisziplinären Fachbereich «Natur, Mensch, Gesellschaft». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40 (1), 58–71.
- Kater-Wettstädt, L., Bruhn, K., Bürgener, L. & Barth, M.** (2019). Implementing Education for Sustainable Development in teacher education – case studies from Germany. In S. Lahiri (Hrsg.), *Environmental Education* (S. 13–31). Delhi: Studera Press.
- Koller, H.-Ch.** (2016). Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse. In D. Verständig, J. Holze & R. Biermann (Hrsg.), *Von der Bildung zur Medienbildung* (S. 149–161). Wiesbaden: Springer VS.
- Künzli David, Ch. & Bertschy, F.** (2018). Bildung als Reparaturwerkstatt der Gesellschaft? Die zu unterscheidenden Facetten von Bildung im Kontext einer Nachhaltigen Entwicklung. In S. Meisch, U. Jäger & T. Nielebock (Hrsg.), *Erziehung zur Friedensliebe. Annäherungen an ein Ziel aus der Landesverfassung Baden-Württemberg* (S. 289–304). Baden-Baden: Nomos.
- Künzli David, Ch., Buchs, Ch. & Wüst, L.** (2015). Die Bedeutung des Philosophierens mit Kindern in der Umsetzung einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) im Sachunterricht. In H.-J. Fischer, H. Giest & K. Michalik (Hrsg.), *Bildung im und durch Sachunterricht* (S. 115–120). Bad Heilbrunn: Klinkhart.
- Kyburz-Graber, R.** (2000). Eine inhaltliche und methodische Herausforderung: Umweltbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (1), 72–74.
- Kyburz-Graber, R.** (2004). Welches Wissen? Welche Bildung? Aktuelle Entwicklungen in der Umweltbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 22 (1), 83–94.
- Lausset, N. & Goetschi Danesi, N.** (2020). Périple indien au cœur de l'apprendre. *Prismes*, 17 (26), 54–59.
- Marotzki, W.** (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Müller, K.** (2020). Schulen forschend entwickeln: Ein Praxisbeispiel. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (1), 127–137.
- Nagel, U. & Affolter, Ch.** (2004). Umweltbildung und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzförderung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 22 (1), 95–105.
- Niederhauser, J., Vez, C., Jörg, A., Bertschy, F., Künzli David, Ch. & Pfründer, G.** (eingereicht). *Innovative power of artistic practices for education in the field of sustainable development*.

Nohl, A.-M. (2022). *Massenerziehung und individuelle Bildung: Zur pädagogischen Bearbeitung gesellschaftlicher Umbrüche*. Referat im Rahmen der DGfE-BNE-Kommissionstagung «Ökologische, gesellschaftliche und individuelle Umbrüche und ihre Bedeutung für Bildung für nachhaltige Entwicklung», 05. bis 07.09 2022, Frankfurt am Main.

Pache, A. (2012). Erziehung zu nachhaltiger Entwicklung im Licht der Weltbilder von Primarschülerinnen und Primarschülern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30 (3), 434–453.

Pache, A. & Robin, V. (2017). Coupler les dispositifs PEERS (Projet d'étudiants et d'enseignants-chercheurs en réseaux sociaux) et Lesson Study pour enrichir les dispositifs de formation en EDD. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 14 (22), 177–193.

Reusser, K. & Messner, H. (2002). Das Curriculum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – ein vernachlässigtes Thema. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (3), 282–299.

Roy, P., Pache, A. & Gremaud, B. (Hrsg.). (2017). La problématisation et les démarches d'investigation scientifique dans le contexte d'une éducation en vue d'un développement durable. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 14 (22).

Tschapka, J. & Lee, Y.-J. (2016). Die Bedeutung von Nachhaltigkeit ist entscheidend – Eine praxistheoretische Analyse von Bildung für nachhaltige Entwicklung in der koreanischen Lehrpersonenbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (3), 384–393.

WBGU. (2011). *Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. Berlin: Wissenschaftlicher Beirat Globale Umweltveränderungen der Bundesregierung.

Weinberger, A. (2014). Diskussion moralischer Fallgeschichten zur Verbindung moralischer und epistemischer Ziele. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (1), 60–72.

Weinberger, A. & Patry, J.-L. (2019). Partizipative Prozesse im Unterrichtsmodell VaKE als Form eines diskursiven Berufsethos. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 37 (3), 338–351.

Autorinnen und Autor

Franziska Bertschy, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule FHNW, franziska.bertschy@fhnw.ch

Christine Künzli David, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule FHNW, christine.kuenzli@fhnw.ch

Nadia Lousselet, Prof. assoc., Haute école pédagogique du canton de Vaud, Pôle éducation à la durabilité, UER Didactiques des sciences humaines et sociales, nadia.lousselet@hepl.ch

Alain Pache, Prof. Dr., Haute école pédagogique du canton de Vaud, UER Didactiques des sciences humaines et sociales, alain.pache@hepl.ch

Digitaler Wandel und Bildung: Diskursfelder und Zukunftsfragen

José Gomez, Annette Bauer-Klebl und Charlotte Nüesch

Zusammenfassung Der Beitrag zeichnet die bisherigen Diskurslinien zum digitalen Wandel in Schule und Bildung in den bisherigen Ausgaben der «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» nach. Ausgehend von dieser Analyse werden Schlussfolgerungen gezogen und es wird aufgezeigt, welche Bereiche nach der Bewältigung der Covid-19-Pandemie künftig vermehrt und vertiefter fokussiert werden sollten, damit die Digitalisierung von Schule und Bildung sinnvoll fortgeführt werden und die digitale Transformation gelingen kann.

Schlagwörter digitale Transformation – digitaler Wandel – Schulentwicklung – Blended Learning

Digital transformation in education: Fields of discourse and issues for the future

Abstract This article shows how digital transformation in education has been discussed in the journal «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» in the past 40 years. Based on this analysis and considering the various Covid-19 experiences in the field of education, conclusions are made and future issues to be focused on are identified so that digital transformation in education can succeed.

Keywords digital transformation – school development – change management – blended learning

1 Einleitung

Diskussionen zur Digitalisierung und zum digital gestützten Lehren und Lernen und ihren Möglichkeiten und Herausforderungen für Schule und Hochschule werden mit unterschiedlichen Akzentuierungen und Begrifflichkeiten seit Jahrzehnten geführt. Die Anfänge betreffen die Formen des computergestützten Unterrichts und reichen zurück bis in die 1960er-Jahre. Davon ausgehend vollzogen sich die Entwicklungen in verschiedenen Wellen (Dittler, 2017). Mittlerweile ist der digitale Wandel in aller Munde. Er hat sämtliche Lebens- und Arbeitsbereiche und auch die Lehrerinnen- und Lehrerbildung erreicht. Entsprechend stellt sich die Frage, wie die digitale Transformation in Schule und Bildung tatsächlich gelingen kann.

Im vorliegenden Beitrag werden die bisherigen Diskurslinien zum digitalen Wandel in Schule und Bildung in der Zeitschrift «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (BzL) nachgezeichnet und davon ausgehend Schlussfolgerungen gezogen und

weiterführende Fragen formuliert. In Abschnitt 2 werden die zentralen Diskursfelder in den BzL ohne Berücksichtigung der Covid-19-Pandemie herausgearbeitet. Abschnitt 3 beleuchtet den Einfluss der Pandemie auf die digitale Transformation in Schule und Bildung. Darauf aufbauend werden in Abschnitt 4 Schlussfolgerungen und weiterführende Fragen abgeleitet.

2 Digitaler Wandel und Bildung: ein Rückblick – Diskursfelder in den BzL

Während sich in den 1980er-Jahren erste Bezüge auf das digitale Lernen nur in den Rubriken «Buchbesprechungen» und «Kurzinformationen aus der Bildungsforschung» finden, befassen sich ab 1990 erste wenige Beiträge mit der Thematik. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Thema «Digitaler Wandel und Bildung» erfolgt erst in den 2000er-Jahren, als die technischen Entwicklungen (Verfügbarkeit der Internetzugänge, Lernplattformen, interaktive Webapplikationen und Webdienste) einen breiteren Einsatz digital unterstützter Lehr- und Lernprozesse in Schule und Hochschule möglich machten. Dies steht historisch im Einklang mit dem Ende der zweiten Welle des digitalen Lehrens und Lernens (Dittler, 2017). Einen Beitrag zur vertieften Auseinandersetzung mit der Thematik in den BzL leisteten sicher auch die Förderprogramme zur Integration digitaler Medien in Schulen und Hochschulen (z.B. Impulsprogramm des Bundes «Swiss Virtual Campus»), die ab 2000 lanciert wurden. Entsprechend finden sich in den BzL ab diesem Zeitpunkt immer wieder Themenhefte mit Bezug zur Thematik «Digitaler Wandel und Bildung». Konkret zu nennen sind:

- BzL 1/2003 und BzL 2/2003: «Lehren und Lernen mit neuen Informations- und Kommunikationstechnologien»;
- BzL 2/2011: «Digitale Medien in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung»;
- BzL 2/2014: «Videobasierte Fallarbeit/Kasuistik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung»;
- BzL 2/2018: «Digitale Transformation»;
- BzL 3/2021: «Pädagogische Hochschulen in der Covid-19-Pandemie – Erfahrungen, Befunde und Konzepte aus der Schweiz».

Darüber hinaus befassen sich immer wieder verschiedene Einzelbeiträge mit der Thematik. Sie beschäftigen sich etwa mit den Einsatzmöglichkeiten bestimmter digitaler Werkzeuge oder beleuchten digital gestützte Unterrichtsmethoden. Auch übergreifende Einzelbeiträge, etwa zur Mediendidaktik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung oder zum E-Learning aus studentischer Perspektive, lassen sich finden.

Im Folgenden werden aus Gründen des Umfangs insbesondere die Themenhefte 2003 bis 2018 in den Blick genommen, indem zentrale Aussagen und Beiträge jeweils hervorgehoben werden, wodurch der Diskussionsverlauf in den BzL über die Jahre nach-

gezeichnet wird. Auf die Covid-19-Pandemie und ihre Bedeutung für das digitale Lehren und Lernen (BzL 3/2021) wird in Abschnitt 3 Bezug genommen.

Bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass das Themenheft 2/2014 inhaltlich für sich alleinsteht. Gegenstand der Diskussion ist die videobasierte Fallarbeit und somit der Einsatz des Mediums «Video» zur Unterstützung des fallbasierten Lehrens und Lernens in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Es finden sich drei Argumentationsschwerpunkte: Zum Ersten zielen die Beiträge auf eine stärkere Systematisierung und theoretische Fundierung der bisherigen Forschung zu videobasierten Formen des Lernens von (angehenden) Lehrpersonen. Sie ordnen gewonnene Erkenntnisse etwa in Bezug auf die Gestaltung videobasierter Lernumgebungen ein und machen sie nutzbar. Zum Zweiten untersuchen die Beiträge einzelne Komponenten videobasierter Lernumgebungen hinsichtlich ihrer Prozesse und Wirkungen. Und zum Dritten wird der Frage der Verfügbarmachung videobasierter Lehr- und Lernmaterialien für die Nutzung in der Aus- und Weiterbildung nachgegangen. Neben dem Themenheft finden sich seit dem Jahr 2005 immer wieder auch Einzelbeiträge in den BzL, welche die Frage des Potenzials und der Einsatzmöglichkeiten videobasierter Lehr- und Lernformen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern diskutieren. Dies verdeutlicht die (nach wie vor) grosse Bedeutung des Einsatzes videogestützter Lernumgebungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Die Themenhefte von 2003, 2011 und 2018 stehen in einer argumentativen Linie, indem sie die Anforderungen und Herausforderungen, die sich in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Zusammenhang mit dem digitalen Wandel jeweils stellen, aufnehmen und diskutieren. Im Jahr 2003 finden sich gleich zwei Themenhefte zum Schwerpunkt «Lehren und Lernen mit neuen Informations- und Kommunikationstechnologien»: Heft 1 dokumentiert im Sinne einer Bestandsaufnahme ausgewählte Initiativen und Projekte mit Bezug auf den Einsatz neuer Bildungsmedien in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Die Palette reicht von hochschulübergreifenden Aktivitäten (Impulsprogramm «Swiss Virtual Campus» des Bundes, Gründung eines Kompetenznetzwerks für den Wissensaustausch unter Lehrpersonen) und Initiativen dreier Hochschulen, die E-Learning-Konzepte in der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern erproben, bis zu fachdidaktischen Initiativen in den Bereichen «Sprache» und «Geschichte». Die vorgestellten E-Learning-Konzepte der drei Hochschulen sind alle nach dem Prinzip des Blended Learning gestaltet, das heisst im Sinne von integriertem Lernen nach Kerres, de Witt und Stratmann (2002) als Kombination von E-Learning und klassischem Lernen. Die Initiativen beabsichtigen unter anderem eine höhere Flexibilität durch Reduktion der Präsenzzeit zugunsten höherer Anteile des Selbststudiums, orts- und zeitunabhängiges Absolvieren wesentlicher Anteile des Lernens und die Schaffung eines didaktischen Mehrwerts. Heft 2 thematisiert die Potenziale und Lernchancen sowie die Herausforderungen und Probleme, mit denen beim Einsatz verschiedener Formen von E-Learning zu rechnen ist. Zudem wird die Frage diskutiert, ob ein Mehrwert für Lernende und Lehrende zu erwarten ist, der die hohen

Anstrengungen und Investitionen rechtfertigt. Besonders zentral erscheint der Beitrag «E-Learning» als Katalysator und Werkzeug didaktischer Innovation» von Reusser (2003), weil viele seiner Aussagen nach wie vor zutreffen. Zwar verwendet Reusser noch nicht den Begriff «digitale Transformation», dennoch wird aus seinen Formulierungen deutlich, dass er sowohl die Notwendigkeit einer solchen als auch die damit verbundenen Herausforderungen erkannt hat, wenn er Folgendes formuliert: «Politik, Bildungsplanung und Pädagogen von der Grundschule bis zur Universität und Weiterbildung sehen sich vor die Entscheidung gestellt, wie auf den Strukturwandel globaler digitaler Wissenskommunikation zu reagieren ist» (Reusser, 2003, S. 176), bzw.

[e]in nicht leicht zu überwindendes Problem besteht darin, dass sowohl Lernende als auch Lehrende über Jahre hinweg Lern- und Lehrgewohnheiten aufgebaut haben, die sich nicht so schnell und nur durch Anstrengung ändern lassen. Wie bei jeder didaktischen Innovation sind auch beim E-Learning ... keine revolutionären Quantensprünge an Qualität, sondern nur langsame – evolutionäre – Fortschritte zu erwarten. Dies auch nur dann, wenn die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, und damit auch Pädagogische Hochschulen, sich auf die neuen Aufgaben und Herausforderungen einlassen, und wenn es einer forschungsgestützten Praxis – durch beharrliche Entwicklungsanstrengung und ohne Erwartung schneller Ökonomisierungseffekte – gelingt, die immer noch recht schmale Basis an «Best Practice» mit mediengestützten Lernformen zu erweitern und nach aussen hin sichtbar zu machen. (Reusser, 2003, S. 189–190, Hervorhebungen getilgt)

In seinem Beitrag zeigt Reusser (2003) zudem wertvolle Ansatzpunkte für die didaktische Planung von lernwirksamen Lehr- und Lernumgebungen auf, deren Berücksichtigung auch im Nachgang an die Covid-19-Krise hilfreich sein dürfte. Die anderen Beiträge des Hefts fokussieren spezifische Aspekte, Elemente und Prozesse des Online-Lernens (z.B. ICT-Einsatz in kooperativen und dialogischen Lehr- und Lernumgebungen, Diskutieren in virtuellen Lehrveranstaltungen, Stimmungsbarometer als interaktives Steuer- und Evaluationsinstrument, technische Begleitung) und stellen basierend auf eigenen Unterrichtserfahrungen entsprechende Leitfäden, Empfehlungen, Praxisanleitungen etc. zur Verfügung (Best Practice).

Das Themenheft 2/2011 mit dem Schwerpunkt «Digitale Medien in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» nimmt die Frage auf, ob die um die Jahrtausendwende lancierten Förderprogramme zur Integration digitaler Medien in Schulen und Hochschulen in den DACH-Ländern Deutschland, Österreich und Schweiz eine nachhaltige Wirkung entfaltet haben. Konkret soll geklärt werden, ob sich der Unterricht bzw. die Lehre hinsichtlich des Einsatzes digitaler Medien deutlich verbessert hat und die Lehrenden im Bereich der Medienbildung und der Gestaltung digitaler Lehre spürbar besser ausgebildet sind. Vergleicht man die vielen im Heft dargestellten Forschungs- und Modellprojekte, zeigt sich eine grosse Heterogenität theoretischer Perspektiven, Begrifflichkeiten und Herangehensweisen. Für alle drei Länder wird zudem mehr oder minder deutlich, dass trotz der vielen verschiedenen Initiativen und Modellprojekte auf diversen Ebenen digitale Medien im Unterricht nur verhalten eingesetzt werden und «sich die Unterrichtspraxis seit dem Ende der 1990er-Jahre nicht grundlegend verändert hat, obwohl die meisten Lehrpersonen entsprechende Ausbildungen absolviert haben»

(Rey & Coen, 2011, S. 201). Auch für Merz-Abt (2011, S. 275–276) ist die Medienbildung in der Volksschule durch eine hohe Unterschiedlichkeit und Zufälligkeit gekennzeichnet, zeigen sich regelmässig deutliche Defizite bei der Kompetenz der Lehrpersonen in Bezug auf medienpädagogische und mediendidaktische Fragen und gestaltet sich auch das Lehrangebot an Schweizer Pädagogischen Hochschulen in Bezug auf die Thematik recht unterschiedlich (Hansen, 2010; Merz-Abt, 2011).

Mögliche Gründe für die bestehenden Herausforderungen gerade in Bezug auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Pädagogischen Hochschulen werden im Beitrag von Schiefner-Rohs (2011, S. 265–269) beleuchtet: So zeigt sich nach Sicht der Autorin Lehren und Lernen mit digitalen Medien an Pädagogischen Hochschulen erstens als Lehr- und Lernmethode, zweitens als Inhalt der Ausbildung und drittens als Inhalt der Weiterbildung und Personalentwicklung. Entsprechend lassen sich drei Handlungsfelder identifizieren, die für eine nachhaltige Integration des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zentral sind, nämlich erstens die Lehrveranstaltungsdurchführung, zweitens die Studiengangentwicklung und Entwicklungsforschung sowie drittens die hochschuldidaktische Weiterbildung und Qualifizierung. Da diese Handlungsfelder in unterschiedlicher Verantwortung liegen – im besten Fall arbeiten die entsprechenden Akteurinnen und Akteure nebeneinanderher, im schlechtesten Fall stehen sie in Konkurrenz zueinander –, sieht Schiefner-Rohs (2011) die Hochschulen in der Pflicht, das nötige Zusammenspiel von Fachdidaktik, Hochschuldidaktik und Mediendidaktik zu gewährleisten. Unabhängig von der Frage, ob dieser Prozess mittlerweile erfolgreich angegangen wurde, wird damit der Blick auf organisationale Gestaltungsfelder gelenkt: Digital gestütztes Lehren und Lernen ist somit als stärker gesamtorganisationales Thema zu betrachten, auf das hin die verschiedenen beteiligten Akteurinnen und Akteure auf den verschiedenen Ebenen der (Hoch-)Schule zu verpflichten sind.

Vor dem Hintergrund dessen, dass Digitalität mittlerweile sämtliche Lebens- und Arbeitsbereiche beeinflusst und der Begriff der Digitalität mit vielfältigen, teilweise sehr unterschiedlichen Erscheinungsformen einhergeht, werden in Themenheft 2/2018 mit dem Titel «Digitale Transformation» zentrale Herausforderungen für Bildungsinstitutionen und die Lehrerinnen- und Lehrerbildung herausgearbeitet. Wichtig erscheint, dass es im Zusammenhang mit der digitalen Transformation «um eine kritisch-reflexive Haltung im Umgang mit Veränderungen geht – mit Veränderungen, welche einen massgeblichen Einfluss auch auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung und insgesamt auf den Bildungsbereich haben und noch haben werden» (Leutwyler, Weil, Brühwiler, Reusser, Tettenborn & Wilhelm, 2018, S. 153). Bedeutsam erscheinen insbesondere die im Folgenden dargestellten Beiträge, die aus verschiedenen Perspektiven Anforderungen an Schulen und an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung aufzeigen.

- Petko, Döbeli Honegger und Prasse (2018) verdeutlichen die enge Verknüpfung zwischen den Anforderungen der digitalen Transformation in der Gesellschaft einerseits und den Anforderungen der digitalen Transformation im Schulwesen und in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung andererseits. Vor diesem Hintergrund zeigen die Autoren und die Autorin mögliche Entwicklungs- und Handlungsfelder für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf.
- Seufert, Guggemos und Tarantini (2018) stellen das Rahmenmodell «Digitale Kompetenzen von Lehrpersonen» vor, das an bestehende Modelle zu professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen anknüpft und diese um spezifische Kompetenzmodelle im Umgang mit digitalen Medien erweitert. Das Rahmenmodell soll als normative Orientierung dienen und die Grundlage für eine integrierende Perspektive auf Kompetenz-, Unterrichts- und Schulentwicklung im digitalen Wandel legen. Zudem untersuchen die Autorin und die Autoren, inwiefern Lehrpersonen über die im Rahmenmodell beschriebenen digitalen Kompetenzen verfügen. Die Studienergebnisse zeigen, dass noch erhebliche Anstrengungen in Bezug auf die Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen notwendig sind und kaum Vorstellungen darüber existieren, wie Schulen in der Zukunft aussehen könnten. Damit einher geht auch die Frage nach der Ausbildung von Lehrpersonen für die Zukunft.
- Rummler (2018) hebt in seinem Beitrag hervor, dass Medienbildung durch die Einführung des Lehrplans 21 in den Schweizer Volksschulen nun einen neuen Stellenwert erhalten habe: «Sowohl die Perspektive des professionellen Einsatzes von Medien in Lernprozessen (mediendidaktische Perspektive) als auch die Thematisierung von und die Auseinandersetzung mit Medien als Gegenstand von Unterricht (medienerzieherische Perspektive) werden damit systematischer Teil von Unterricht» (Rummler, 2018, S. 203). Gleichzeitig stellt sich aber auch die Frage, ob diese Anpassung ausreichend bzw. angemessen ist, um die eigentlichen im Zusammenhang mit digitaler Bildung bestehenden Herausforderungen zu lösen: So erscheint es dem Autor etwa ungewiss, ob sich die Potenziale digitaler Bildung in Institutionen überhaupt entfalten können und wie Schule und Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Mediatisierungsprozessen in anderen Feldern, Domänen und Bereichen anschlussfähig sind und bleiben.

Welche Erkenntnisse ergeben sich durch diesen Rückblick? Wie wurde die Thematik «Digitaler Wandel und Bildung» in den BzL aufgenommen? So lässt sich zeigen, dass mit Beginn intensiver geführter Diskussionen zum digitalen Lernen und den damit verbundenen Herausforderungen für Schulen in der Literatur auch in den BzL vermehrt entsprechende Beiträge aufgenommen werden. Immer wieder werden Bemühungen aufgezeigt, den Wandel zu gestalten, immer wieder werden erforderliche Anpassungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verdeutlicht, immer wieder wird sichtbar, dass noch erhebliche Anstrengungen erforderlich sind, um den digitalen Wandel an Schulen zu gestalten. Im Fokus der Diskussion stehen ausgewählte Aspekte der Digitalisierung; besonderes Augenmerk findet dabei die wichtige Frage der individuellen Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen. Nur wenige Anhaltspunkte finden sich jedoch in Bezug

auf die Frage, wie der digitale Wandel aus einer ganzheitlichen Sicht heraus tatsächlich gelingen kann. Um die Transformation zu bewerkstelligen, sind neben den Überlegungen zur Kompetenzentwicklung auf individueller Ebene sowie Überlegungen auf der Mikroebene von Unterricht an Schule und Hochschule auch organisationale Prozesse auf Fachgruppen-, Ausbildungsgang- und Schulebene notwendig; es bedarf somit nicht nur des Lernens des Individuums, sondern auch des Lernens der Organisation, es braucht die Gestaltung eines ganzheitlichen Schulentwicklungs- und Change-Prozesses. Bedeutsam erscheint hier zudem, dass diese Fragen zur Schulentwicklung nicht nur für Schulen relevant sind, sondern sich ebenso den Pädagogischen Hochschulen stellen: Da Pädagogische Hochschulen angehende Lehrpersonen ausbilden, ist es wichtig, dass sie bezüglich der notwendigen organisationalen Prozesse als Vorbild dienen und den angehenden Lehrpersonen eine Vorstellung davon vermitteln, wie der digitale Wandel in Bildungsinstitutionen gelingen könnte.

3 Der Einfluss der Covid-19-Pandemie auf die digitale Transformation in Schule und Bildung

Die im Zuge der Covid-19-Pandemie innert kurzer Zeit erfolgte Umstellung auf digitalen Fernunterricht hat Schulen, Lehrende und Lernende vor grosse Herausforderungen gestellt. Umso erstaunlicher ist es, wie gut die beteiligten Akteurinnen und Akteure die Situation gemeistert haben. Angesichts der vielerorts gelungenen Umstellung könnte man schlussfolgern, der digitale Unterricht habe seinen endgültigen Durchbruch in der Bildungspraxis erlebt: «Der Geist ist aus der Flasche.» Was ist von dieser These zu halten? Inwiefern haben wir während der Covid-19-Pandemie einen digitalen Wandel und damit einhergehend die Zukunft des Lehrens und Lernens erlebt?

Im BzL-Themenheft 3/2021 «Pädagogische Hochschulen in der Covid-19-Pandemie – Erfahrungen, Befunde und Konzepte aus der Schweiz» wurden die Erfahrungen mit der Online-Lehre aus den ersten eineinhalb Jahren der Pandemiezeit dargestellt und reflektiert. Dabei wurden unter anderem verschiedene Perspektiven von Anspruchsgruppen (Studierende, Dozierende, Leitung einer Bildungsinstitution), die Herausforderungen für die Leistungsbereiche einer Hochschule (Lehre, Weiterbildung, Forschung) sowie die Herausforderungen bei der Förderung berufspraktischer Kompetenzen in den Blick genommen. Bedeutsam erscheint insbesondere die Erkenntnis, dass durch die Pandemie kein nachhaltiger Entwicklungsschub für digitales Lehren und Lernen ausgelöst werden konnte, wie das von Döbeli Honegger (2021, S. 414–416) und Schmidt (2021, S. 425) betont wird. Grund hierfür ist, dass während der pandemiebedingten Krise eine Notfallsituation vorherrschte und bei den Dozierenden an Hochschulen, aber auch bei den Lehrpersonen an den Schulen ein «Versuchs- und Irrtumslernen» überwog: Es wurde ausprobiert und dann erneut gemacht, was sich als gangbar erwiesen hatte. Eine differenzierte theoriegestützte Planung des eigenen Handelns und eine anschließende theoriegestützte Reflexion der Handlungserfahrungen, wie dies für einen nachhaltigen

Kompetenzaufbau erforderlich wäre, erfolgten aufgrund des bestehenden Zeit- und Handlungsdrucks in der Regel eher weniger. Entsprechend besteht laut Kerres und Buchner (2022) durchaus die Gefahr, dass es nach der Pandemie zu einem Rückschritt kommt und erneut «alte Normalität» gepflegt wird. Zudem stellt sich die Frage, ob für eine nachhaltige Entwicklung des digitalen Lehrens und Lernens an Schulen und Hochschulen das Denken in bestehenden didaktischen Konzepten genügt, ob somit eine Überführung des Analoges in digitales Lehren und Lernen und eine Orientierung an bestehenden Formaten ausreichend sind für ein didaktisch sinnvoll gestaltetes, digital gestütztes Lehren und Lernen. Vor diesem Hintergrund ist Stanisavljevic und Tresp (2021, S. 345–347) zuzustimmen, wenn sie auf neue Formate und damit auf neue didaktische Konzepte verweisen, die jedoch in ihren Bezügen zu den unterschiedlichen Referenzfeldern geprüft werden müssen (Stanisavljevic & Tresp, 2021, S. 348–349).

Als Beispiel für die Erfahrungen mit Fernunterricht während der Covid-19-Pandemie mag im Sinne eines weiteren Befunds auch eine Evaluation an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen im Frühlingsemester 2021 dienen. In der durchgeführten Befragung gaben 141 von 187, also rund 75% der Dozierenden an, mit dem Distance Teaching insgesamt gut zurechtgekommen zu sein. Bei den Studierenden beträgt die Zustimmungsrate 78.5% (700 von 891 befragten Studierenden). Einen deutlichen Kratzer bekommt dieses positive Bild, wenn man die Dozierenden und Studierenden nach ihrer Belastungssituation während des Fernunterrichts fragt: 169 von 186 antwortenden Dozierenden (90.8%) geben an, dass ihnen die sozialen Kontakte mit den Kolleginnen und Kollegen fehlen, und 71.8% der Befragten sind der Meinung, dass der Fernunterricht Auswirkungen auf ihr persönliches Wohlbefinden hat. Aufseiten der Studierenden vermissen 84.7% (754 von 890 Personen) die sozialen Kontakte mit ihren Mitstudierenden und 66.8% sind der Ansicht, dass sich das Distance Learning auf das persönliche Wohlbefinden auswirkt. Rund die Hälfte der befragten Studierenden macht sich zudem Sorgen um den Lernerfolg und etwa 30% sorgen sich um ihren Studienabschluss.

Die Sorgen und Nöte der Studierenden und Dozierenden der Pädagogischen Hochschule St. Gallen scheinen auch an anderen Schweizer Hochschulen Realität zu sein. Laut dem Positionspapier von swissuniversities vom 18. Februar 2021

zeigt sich ... in aller Deutlichkeit, dass Fernunterricht in dieser Ausnahmesituation zwar gut funktioniert, ein dauerhafter Verzicht auf Präsenzunterricht aber mit gewichtigen und langfristigen Nachteilen verbunden wäre: Eine qualitativ hochstehende Ausbildung beschränkt sich nicht auf die Vermittlung von Kenntnissen und Methoden, sondern umfasst darüber hinaus vor allem auch die Fähigkeit, komplexe Sachverhalte zu analysieren, differenziert zu argumentieren, vernetzt zu denken und sich mit anderen Ideen und Meinungen respektvoll auseinanderzusetzen. Diese Facetten der Hochschulbildung sind auf Präsenzunterricht und die Begegnung sowohl von Lehrenden und Studierenden als auch von Studierenden untereinander angewiesen. In diesem Sinn betonen die Schweizer Hochschulen mit Nachdruck, dass sie im Grundsatz Präsenzhochschulen sind und dies auch bleiben werden. (swissuniversities, 2021, S. 1–2)

Die Position von swissuniversities ist verständlich und nachvollziehbar, bedarf jedoch der Klärung im Hinblick darauf, wie an Präsenzhochschulen mit neu entstandenen oder akzentuierten Ansprüchen und Erwartungen umgegangen werden soll. In der erwähnten Evaluation an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen beispielsweise sprechen sich 41.9% der Studierenden dafür aus, dass in Zukunft mehr als 60% der Lehrveranstaltungen als synchrone Online-Lehrveranstaltungen angeboten werden. 35.9% der Studierenden wünschen sich für die Zukunft einen Anteil an asynchronen Online-Lehrveranstaltungen von über 60%. Die überwiegende Mehrheit der Studierenden erwartet zudem die asynchrone Verfügbarkeit von Lehrinhalten, zum Beispiel das Bereitstellen von Vorlesungsaufzeichnungen und Lösungsvideos, sowie mehr Freiheitsgrade im Studium (weniger Präsenzpflcht und mehr Flexibilität bezüglich Lernort und Lernzeit).

Ähnliche Befunde wie in der Schweiz finden sich im Ausland. Befragungen von Studierenden in Deutschland (z.B. Marczuk, Multrus & Lörz, 2021) und Österreich (z.B. Holzer et al., 2021) etwa zeigen, dass die Umstellung auf Distance Learning mit gestiegenen Belastungen und Aufwendungen seitens der Dozierenden und Studierenden einherging. Laut einer Online-Umfrage von Vötter (2021) litten im Frühsommer 2020 mehr als ein Drittel der 1500 befragten Studierenden und Ende 2020 mehr als 40% der Befragten an depressiven Verstimmungen.

4 Schlussfolgerungen und weiterführende Fragen

Der Wert der Präsenzlehre und des sozialen Lernens vor Ort scheint unbestritten. Unbestritten sind auch die voranschreitende, unumkehrbare Digitalisierung von Bildungsprozessen und die damit einhergehenden Erwartungen und Potenziale wie die Flexibilisierung und Individualisierung des Lernens. Fakt ist auch, dass digitaler Fernunterricht in Reinform, wie er während der Covid-19-Pandemie häufig praktiziert wurde, als «Notbehelf» funktionieren, aber keine dauerhafte Antwort auf den digitalen Wandel sein kann. Zu berücksichtigen ist zudem, dass während der Covid-19-Pandemie die Herausforderung von Schulen, Lehrenden und Lernenden in erster Linie darin bestand, Ad-hoc-Lösungen zur digitalen, ortsunabhängigen Abbildung des vor Ort angebotenen Präsenzunterrichts zu finden. Im Vordergrund stand die digitale Reproduktion oder Substitution von Lehr- und Lernprozessen und weniger die digitale Transformation, verstanden als ein «fortlaufender, durch digitale Technologien begründeter Entwicklungsprozess» (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2022, S. 5). Dies wirft die Frage auf, wie die Digitalisierung von Schule und Bildung nach Bewältigung der Covid-19-Pandemie sinnvoll fortgeführt werden und die digitale Transformation gelingen kann.

Ein zentraler Ansatzpunkt zur Beantwortung dieser Frage besteht darin, den digitalen Wandel als eine ganzheitlich verstandene, kontinuierliche Schulentwicklungsaufgabe zu verstehen. In diesem Sinne erfordert der digitale Wandel, und dieser Aspekt wäre

zukünftig stärker zu beleuchten, die Weiterentwicklung der Schule als System. Das heisst, die digitale Transformation ist stärker als gesamtorganisationales Thema zu betrachten, auf das hin alle Beteiligten zu verpflichten sind. Alle zentralen Akteurinnen und Akteure (Lehrpersonen, Lernende, Schulleitungen, Schulträger, Schulbehörden) sind gefordert, ihre Einstellungen und langjährigen Gewohnheiten zu überdenken und gegebenenfalls zu ändern. Dies ist nur durch Offenheit, Anstrengung und ohne Erwartung rascher ökonomischer Effekte möglich. In Anlehnung an Reusser (2003) gilt es dabei zu beachten, dass auch beim digitalen Wandel, wie bei jeder grundlegenden organisationalen Veränderung, nur langsame, evolutionäre Fortschritte zu erwarten sind.

Ein Kernaspekt des durch digitale Technologien forcierten organisationalen Wandels betrifft die Unterrichtsentwicklung, das heisst die Suche nach und die Umsetzung von didaktisch sinnvollen Alternativen zum «Corona-Lernen» bzw. zum digitalen Fernunterricht. Vielversprechend erscheinen Blended-Learning-Ansätze, das heisst formelle Lehr- und Lernangebote, die zentrales, dezentrales, synchrones und asynchrones Lernen wirksam kombinieren und integrieren (vgl. Staker & Horn, 2012). Zu den Blended-Learning-Ansätzen zählen unter anderem Inverted- oder Flipped-Classroom- sowie Flex-Modelle. Ein wesentliches Merkmal von Blended Learning besteht darin, dass die Lernenden unter Verwendung digitaler Technologien phasenweise zeit- und ortsunabhängig, also auch asynchron, lernen und somit das eigene Lerntempo und die eigenen Lernpfade selbst bestimmen können. «Formell» ist Blended Learning in dem Sinne, dass es in organisierten Bildungsgängen, in einer definierten Lehr-Lern-Beziehung und auch in vor Ort durchgeführten Präsenzveranstaltungen stattfindet. Die Wahl und die Ausgestaltung eines Blended-Learning-Modells erfordern somit eine Reflexion über die Rollen von Lehrenden und Lernenden. Im Vordergrund steht die Frage, welches Ausmass an Verantwortung die Lernenden im Lernprozess übernehmen und wie viele Freiheitsgrade sie haben sollen, das heisst, inwieweit die Lernenden Zeit und Ort des Lernens, das Lerntempo, die Lernpfade oder gar die Lerninhalte selbst bestimmen können und welche pädagogischen Mehrwerte und Potenziale in einem spezifischen Lehr- und Lernsetting durch den Einsatz digitaler Technologien genutzt werden sollen bzw. können. Letzteres hängt im konkreten Fall von der Technologie selbst sowie den Voraussetzungen der Lernenden und den vorhandenen zeitlichen, räumlichen und sachlichen Ressourcen ab. Häufig genannte pädagogische Mehrwerte, die sich aus dem Einsatz von digitalen Medien ergeben können, sind:

- die Flexibilisierung und die Individualisierung des Lernens bezüglich Lernort, Lernzeit, Lerntempo, Lernpfad oder Lernzielen und Lerninhalten und damit verbunden die Förderung des selbstorganisierten, kollaborativen, adaptiven und/oder personalisierten Lernens und die Weiterentwicklung der Lernkompetenz der Lernenden (des Repertoires an Lernstrategien),
- die Möglichkeit von individualisierten Lernstands- und Leistungsüberprüfungen sowie Feedbacks,
- die Steigerung des Autonomie- und Kompetenzerlebens bei den Lernenden und damit der Lernmotivation,

- die Förderung von technologischen und digitalen Anwendungskompetenzen,
- die Reduktion des Anteils zum Erwerb von Grundlagenwissen zugunsten des Anteils an Wissenstransfer und Kompetenzerwerb (z.B. Bearbeitung komplexer Probleme, Projekt- oder Werkstattunterricht, handlungsorientierter Unterricht).

Zusätzlich zu diesen Nutzenpotenzialen werden mit Blick auf die Förderung vertiefter, anspruchsvoller Denkprozesse vermehrt auch Hoffnungen in immersive Technologien (Virtual Reality, Augmented Reality) gesetzt und Anwendungen der Künstlichen Intelligenz (KI) diskutiert, wobei vor allem Letztere noch in den Kinderschuhen stecken. Immersiven Technologien und KI wird neben Simulationen und intelligenten tutoriellen Systemen in Anlehnung an das SAMR-Modell (Puentedura, 2006) ein hohes Transformationspotenzial attestiert, das heißt, ihnen wird das Potenzial zugesprochen, Inhalte und Aufgaben nicht nur digital zu substituieren oder zu erweitern, sondern diese auch grundlegend neu oder umzugestalten sowie neuartige Aufgaben zu generieren (Seifried, 2021). Inwieweit immersive Technologien und KI ihre Potenziale entfalten werden, hängt von den jeweiligen didaktischen Konzepten, also davon ab, ob die jeweiligen Technologien bzw. Medien sinnvoll in die Unterrichtsprozesse integriert werden und einen pädagogischen Mehrwert erzeugen.

Bei der Wahl und der Ausgestaltung von digital unterstützten Unterrichtssettings sollte auch das Prüfen stärkere Berücksichtigung finden als bisher, zumal die Prüfungspraxis das Lernen stark steuert (vgl. z.B. Huber, 1991; Müller, 2012). In den BzL finden sich zu dieser Thematik bisher nur vereinzelte Beiträge. Die sinnvolle Gestaltung des Digitalen im Zusammenhang mit Leistungsnachweisen und Prüfungen ist aber zentral dafür, dass die Lernenden die im Unterricht angestrebten Kompetenzen ernst nehmen und zeigen können, inwiefern sie diese erworben haben. Lehren und Lernen einerseits und valides Prüfen andererseits müssen somit gemeinsam gedacht werden und sind Teil einer erfolgreichen digitalen Transformation. Im Vordergrund steht die Frage, inwieweit digitale Technologien oder Medien für valide formative oder summative Lernerfolgskontrollen eingesetzt werden können und ob solche Technologien sogar validere und reliablere Lernzielüberprüfungen ermöglichen als analoge Lernerfolgskontrollen. Dabei geht es nicht darum, wie bestehende analoge Prüfungsformate idealerweise in digitale Formate zu überführen sind, sondern darum, wie bestehende und im Zuge der digitalen Transformation aufzubauende Kompetenzen (z.B. fachliche Inhalte und Ziele, Lernstrategien im Zusammenhang mit dem digitalen Lernen, Skills zum Umgang mit Tools und Werkzeugen, kollaborative Fähigkeiten usw.) valide(r) geprüft werden können.

Weitgehende Einigkeit scheint darüber zu bestehen, dass die zunehmend digitale und vernetzte Bildung hohe Ansprüche an die Lehrpersonen stellt, was auf der Ebene der Personalentwicklung einen steigenden Bedarf an Aus- und Weiterbildung, Unterstützung und Beratung auslöst. Eine bedarfsgerechte Förderung und Unterstützung von Lehrpersonen dürfte deshalb eine wichtige Gelingensbedingung für den digitalen

Wandel darstellen. Die im BzL-Themenheft 2/2018 referierten Studienergebnisse von Seufert et al. (2018) deuten allerdings darauf hin, dass in Bezug auf die Kompetenzentwicklung der Lehrpersonen noch erhebliche Anstrengungen notwendig sind. Inwieweit die Covid-19-Pandemie diesen Befund relativiert hat, müsste genauer untersucht werden. Es kann jedoch vermutet werden, dass der notgedrungen praktizierte Fernunterricht nicht in ausreichendem Masse zum erforderlichen Ausbau der Kompetenzen von Lehrpersonen geführt hat, wenngleich die Lehrpersonen während der Covid-19-Pandemie vielfältige Erfahrungen im Umgang mit digitalen Medien und Unterrichtsettings sammeln, Vertrauen in den Umgang mit neuen Medien gewinnen und sich anwendungsbezogene Fertigkeiten aneignen konnten. Die digitale Transformation erfordert jedoch mehr, nämlich eine systematische und umfassende Weiterentwicklung der medienspezifischen Kompetenzen von Lehrpersonen, wie es zum Beispiel das international verbreitete Technological-Pedagogical-Content-Knowledge-Modell (TPCK) von Mishra und Koehler (2006) nahelegt. Gemäss diesem Kompetenzmodell, das auf Shulman (1986) zurückgeht, «müssen Lehrpersonen nicht nur ihr Wissen über spezifische Fachinhalte mit ihrem Wissen über geeignete pädagogisch-didaktische Formen kombinieren, sondern auch ihr technologisches Wissen über geeignete digitale Anwendungen integrieren» (Petko et al., 2018, S. 166).

Die Befähigung von Lehrpersonen ist eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für digitalen Wandel, das heisst, digitaler Wandel erschöpft sich nicht in der individuellen Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen. Laut der Kammer Pädagogische Hochschulen (2019, S. 15) wird «die Primarschule der Zukunft ... durch profilierte Lehrpersonen in lerngruppenbezogenen Teams verantwortet». Diese Aussage dürfte auch auf andere Schulstufen übertragbar sein und in besonderem Masse auch für die digitale Transformation gelten, zumal die Planung und die Gestaltung von flexiblen, stärker individualisierten und digital unterstützten Lernumgebungen sowie die Ermöglichung und die Begleitung von zeit- und ortsunabhängigem Lernen mit einer höheren Komplexität und einem erhöhten Koordinations- und Kooperationsaufwand einhergehen. Viele Aufgaben lassen sich nicht mehr allein bewältigen und verlangen Teamarbeit. Folglich müssen auch die für die digitale Transformation erforderlichen Teamrollen und Teamkompetenzen bestimmt und gezielt gefördert werden. Ein anderer Aspekt von Teamentwicklung betrifft gemäss Schiefner-Rohs (2011) das Zusammenspiel von Fachdidaktik, Hochschuldidaktik und Mediendidaktik. Da diese Handlungsfelder häufig in unterschiedlicher Verantwortung liegen und zum Teil auch in Konkurrenz zueinander stehen, braucht es auch hier intensivere Zusammenarbeit und gemeinsame Verständigung.

Ganzheitlich verstandene Schulentwicklung und damit verbunden individuelle und teambezogene Kompetenzentwicklung, Unterrichtsentwicklung, organisationale Veränderung und organisationales Lernen sind wesentliche Elemente der digitalen Transformation in Schule und Bildung. Die Bildungspraxis und die Bildungsforschung sind deshalb gefordert, diese Elemente stärker zu beleuchten und in ihren Wirkungen und

Zusammenhängen systematisch zu reflektieren und die Ergebnisse dem Erfahrungsaustausch und der Diskussion zugänglich zu machen. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung und die Pädagogischen Hochschulen stehen dahingehend in einer besonderen Verantwortung, dass «Studierende eine Lehr- und Lernkultur erleben sollten, die sie in stufen-spezifischer Abwandlung auch als Lehrpersonen selbst umsetzen sollen» (Petko et al., 2018, S. 167). In diesem Sinne ist dem von der Kammer Pädagogische Hochschulen formulierten Grundsatz beizupflichten, wonach «die Pädagogischen Hochschulen eine Schlüsselfunktion in der digitalen Transformation von Schule, Lernen und Gesellschaft einnehmen» (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2022, S. 2).

Literatur

- Dittler, U.** (2017). Ein kurzer historischer Rückblick auf die bisherigen drei Wellen des E-Learning. In U. Dittler (Hrsg.), *E-Learning 4.0. Mobile Learning, Lernen mit Smart Device und Lernen in sozialen Netzwerken* (S. 5–42). Berlin: De Gruyter Oldenbourg.
- Döbeli Honegger, B.** (2021). Covid-19 und die digitale Transformation in der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 39 (3), 412–422.
- Hansen, H.** (2010). *ICT und Medienbildung in der Lehrpersonenausbildung. Fallstudie über das Studienangebot an Pädagogischen Hochschulen*. Adlikon: Science Office.
- Holzer, J., Lüftenegger, M., Korlat, S., Pelikan, E., Salmela-Aro, K., Spiel, C. & Schober, B.** (2021). Higher education in times of COVID-19: University students' basic need satisfaction, self-regulated learning, and well-being. *AERA Open*, 7 (1), 1–13.
- Huber, L.** (1991). Sozialisation in der Hochschule. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (4., völlig neu bearbeitete Auflage) (S. 417–441). Weinheim: Beltz.
- Kammer Pädagogische Hochschulen.** (2019). *Weiterentwicklung der Qualifikation von Lehrpersonen. Schlussbericht*. Bern: swissuniversities.
- Kammer Pädagogische Hochschulen.** (2022). *Grundsätze und Leitvorstellungen für die Mitgestaltung von Schule und Lernen in einer Kultur der Digitalität*. Bern: swissuniversities.
- Kerres, M. & Buchner, J.** (2022). Education after the pandemic: What we have (not) learned about learning. *Education Sciences*, 12 (5), Article 315, 1–8.
- Kerres, M., de Witt, C. & Stratmann, J.** (2002). E-Learning. Didaktische Konzepte für erfolgreiches E-Learning. In K. H. Schuchow & J. Guttman (Hrsg.), *Jahrbuch Personalentwicklung und Weiterbildung 2003* (S. 131–139). Neuwied: Luchterhand.
- Leutwyler, B., Weil, M., Brühwiler, C., Reusser, K., Tettenborn, A. & Wilhelm, M.** (2018). Editorial. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (2), 153–156.
- Marczuk, A., Multrus, F. & Lörz, M.** (2021). *Die Studiensituation in der Corona-Pandemie. Auswirkungen der Digitalisierung auf die Lern- und Kontaktsituation von Studierenden* (DZHW Brief 01/2021). Hannover: DZHW.
- Merz-Abt, T.** (2011). Medienbildung braucht eigene Unterrichtsgefäße – Ein Plädoyer für einen neuen Weg. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29 (2), 272–278.
- Mishra, P. & Koehler, M.J.** (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017–1054.
- Müller, F.H.** (2012). Prüfen an Universitäten – Wie Prüfungen das Lernen steuern. In B. Kossek & C. Zwiauer (Hrsg.), *Universität in Zeiten von Bologna. Zur Theorie und Praxis von Lehr- und Lernkulturen* (S. 121–132). Wien: Vienna University Press.
- Petko, D., Döbeli Honegger, B. & Prasse, D.** (2018). Digitale Transformation in Bildung und Schule: Facetten, Entwicklungslinien und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (2), 157–174.

- Puentedura, R.** (2006). *Transformation, technology and education: A model for technology and transformation*. Verfügbar unter: http://hippasus.com/resources/te/puentedura_tte.pdf (26.10.2022).
- Reusser, K.** (2003). «E-Learning» als Katalysator und Werkzeug didaktischer Innovation. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21 (2), 176–191.
- Rey, J. & Coen, P.-F.** (2011). Auswirkungen der IKT-Ausbildungen für Lehrpersonen: Eine Studie an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29 (2), 199–208.
- Rummler, K.** (2018). Digitalisierung als Mediatisierungsschub im Schulfeld. Sondierungsversuche in unterschiedlichen Diskursdomänen aus medienpädagogischer Sicht. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (2), 194–207.
- Schiefner-Rohs, M.** (2011). E-Learning in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Veränderte Rahmenbedingungen und deren Auswirkungen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29 (2), 260–271.
- Schmidt, R.** (2021). Ergänzende Perspektive: Deprofessionalisierung durch Normalisierung der Ausnahme? Neue Herausforderungen in der Lehrpersonenbildung durch Beliefs, ubiquitäre Thematisierung und «Digital Mainstreaming». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 39 (3), 423–426.
- Seifried, J.** (2021). Der lange Weg in ein «New Normal» – Noch ist unklar, was nach der Pandemie bleibt. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 117 (3), 309–321.
- Seufert, S., Guggemos, J. & Tarantini, E.** (2018). Digitale Transformation in Schulen – Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (2), 175–193.
- Shulman, L. S.** (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.
- Staker, H. & Horn, M. B.** (2012). *Classifying K-12 blended learning*. Mountain View: Innosight Institute.
- Stanisavljevic, M. & Tremp, P.** (2021). Zunehmende Komplexität – notwendige Differenzierungen: Ein Diskussionsbeitrag zu Studium und Lehre als digitale Praxis. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 39 (3), 336–350.
- swissuniversities.** (2021). *Der Präsenzunterricht bleibt die wichtigste Form der Hochschullehre – Positionspapier der Hochschulen*. Bern: swissuniversities.
- Vötter, B.** (2021). Studieren in Zeiten von Corona: Eine österreichweite Erhebung der psychischen Gesundheit von Studierenden – Projekt «StudentsCoWeD». In Psychologische Studierendenberatung Innsbruck (Hrsg.), *Mein Studium, mein Fahrrad und ICH* (S. 39–45). Innsbruck: Studia-Verlag.

Autor und Autorinnen

José Gomez, Dr. oec., dipl. Hdl. HSG, Universität St. Gallen, Prorektorat Studium und Lehre, jose.gomez@unisg.ch

Annette Bauer-Klebl, Prof. Dr., OST – Ostschweizer Fachhochschule, Zentrum für Hochschulbildung, annette.bauer@ost.ch

Charlotte Nüesch, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule St. Gallen, Institut ICT & Medien, charlotte.nuesch@phsg.ch

Forschung & Entwicklung: Alte Herausforderungen, neue Entwicklungen?

Bruno Leutwyler, Dorothee Brovelli und Christian Brühwiler

Zusammenfassung Der vorliegende Beitrag thematisiert aktuelle Herausforderungen zu Forschung & Entwicklung in der deutschschweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Im Fokus stehen drei strategische Stossrichtungen, welche die Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities in ihrer Strategie 2021–2024 benannt hat: die weitere Entwicklung des Leistungsauftrags «Forschung & Entwicklung», die Verbindung von Forschung und Lehre sowie die Evidenzbasierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Als Beitrag zu einer Jubiläumsnummer zeichnet dieser Artikel nach, wie diese Themen in den letzten vier Jahrzehnten in den «Beiträgen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» diskutiert wurden, und stellt Überlegungen für künftige Entwicklungen zur Diskussion.

Schlagwörter Forschung & Entwicklung – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Forschung und Lehre – Evidenzbasierung

Research & development: Old challenges, new developments?

Abstract This article discusses the current challenges of research & development in teacher education in the German-speaking part of Switzerland. The focus is on three strategic goals that the Chamber of Universities of Teacher Education of swissuniversities named in its strategy 2021–2024: the further development of the R&D activities, the connection of research and teaching, and evidence-based teacher education. As a contribution to a jubilee number, the article documents how these topics have been discussed in the journal «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» over the past four decades and presents considerations regarding future developments.

Keywords research & development – teacher education – research and teaching – evidence-based teacher education

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag thematisiert aktuelle Herausforderungen zu Forschung & Entwicklung (F&E) in der deutschschweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung (LLB) und zeichnet anlässlich des 40-jährigen Jubiläums der «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (BzL) nach, wie diese Themen in den letzten vier Jahrzehnten in den BzL diskutiert wurden. Als Beitrag zu einer «Jubiläumsnummer» würdigt dieser Artikel die bisherigen Beiträge, die in ihrem Zusammenspiel einen facettenreichen Diskurs

zu zentralen Fragen von F&E abbilden. Dabei fokussiert er auf diejenigen Themen, die auch gegenwärtig von grosser Bedeutung sind.

Zur Identifikation dieser Themen stützen wir uns auf die aktuelle Strategie 2021–2024 der Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities, die aktuelle Herausforderungen auch zu F&E benennt (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2020, S. 8). Diese nimmt in ihrem Strategieziel Nummer 6 folgende aktuelle Herausforderungen für F&E auf: «Intensivierung der Forschung und Entwicklung zur Weiterentwicklung von Lehren und Lernen, von Bildung und Erziehung sowie des Bildungssystems» (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2020, S. 8). In der Beschreibung zu dieser Zielsetzung wird festgehalten, dass «der rasche gesellschaftliche Wandel und die damit verbundenen Veränderungen des Lehrens und Lernens sowie die steigenden Anforderungen an Bildungsfachleute eine Intensivierung der Forschungs- und Entwicklungstätigkeit an Pädagogischen Hochschulen [erfordern]» (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2020, S. 8). Zudem wird festgehalten: «Sie [die Pädagogischen Hochschulen] positionieren ihre Forschung und Entwicklung noch klarer – dies einerseits im Hinblick auf die Formulierung ihrer Ansprüche an Politik und SNF sowie Innosuisse, andererseits im Hinblick auf die Fundierung von Lehre, Dienstleistungen und Berufsfeld durch wissenschaftliche Erkenntnisse» (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2020, S. 8). Damit wird deutlich, dass die Strategie in einer ersten Stossrichtung die weitere Entwicklung des Leistungsauftrages «F&E» integral im Blick hat: durch eine Intensivierung der Aktivitäten und durch eine noch klarere Positionierung.

Eine zweite Stossrichtung betrifft die Verbindung von Forschung und Lehre: «Pädagogische Hochschulen messen der Verbindung von Forschung und Lehre sowie dem forschenden Lernen eine besondere Bedeutung zu» (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2020, S. 8). Darüber hinaus wird erwähnt, dass die Pädagogischen Hochschulen ihre F&E-Aktivitäten noch stärker international ausrichten, die Zusammenarbeit untereinander intensivieren und sich am Aufbau und an der Weiterentwicklung der Forschungsinfrastrukturen auf Schweizer Ebene mitbeteiligen sollen (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2020, S. 8). In einem internen Arbeitspapier der Kammer Pädagogische Hochschulen werden die strategischen Zielsetzungen bezüglich F&E mit zwei Massnahmen aufgenommen: «Verbesserung der Rahmenbedingungen für Forschung/Entwicklung an Pädagogischen Hochschulen» (Massnahme 14) sowie «Stärkung der Evidenzbasierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie internationale Zusammenarbeit» (Massnahme 15).

Für den vorliegenden Beitrag lassen sich aus diesen Beschreibungen drei strategische Stossrichtungen zusammenfassen, welche für die Analyse der letzten vier Jahrzehnte BzL als thematisches Raster dienen sollen: erstens die weitere Entwicklung des Leistungsauftrags «F&E», zweitens die Verbindung von Forschung und Lehre sowie drittens die Stärkung der Evidenzbasierung in der LLB.

Ziel des vorliegenden Beitrages ist es, die bisherigen Diskurse zu diesen drei aktuellen Herausforderungen von F&E darzustellen. Dabei stehen in dieser BzL-Jubiläumsnummer vor allem diejenigen Argumentationslinien im Vordergrund, die sich in den bisherigen BzL-Jahrgängen gezeigt haben. Konkret wurden sämtliche Titel und Untertitel im Gesamtregister der BzL inhaltsanalytisch im Hinblick darauf ausgewertet, inwiefern sie Aspekte zur Entwicklung des Leistungsauftrags «F&E», zur Verbindung von Forschung und Lehre sowie zur Stärkung der Evidenzbasierung in der LLB thematisieren oder illustrieren. Zentrale Themenfelder, welche F&E nur mittelbar betreffen, wurden dabei nicht aufgenommen, beispielsweise die Verbindung von Theorie und Praxis oder die Tertiärisierung, Akademisierung und Verwissenschaftlichung der LLB. Auch wenn F&E in solchen Themenfeldern sehr wohl eine wichtige Rolle spielt, ist es inhaltlich geboten, diese Themenkomplexe nicht als Themen der Forschung zu besprechen.

Bei der Analyse des Gesamtregisters der BzL wurden die Titel und Untertitel von allen insgesamt 1060 einzelnen Beiträgen (1983–1992: $n = 191$; 1993–2002: $n = 260$; 2003–2012: $n = 321$; 2013–2021: $n = 288$) auf ihre Passung zu den drei aktuellen Herausforderungen von F&E geprüft. Dabei fällt auch auf, dass sich die Verfassenden im Laufe der vierzig BzL-Jahrgänge in Bezug auf das Geschlechterverhältnis deutlich veränderten: Waren in der ersten BzL-Dekade von 1983 bis 1992 erst 9% Autorinnen (bei total 226 Autorinnen und Autoren), so stammt in der vierten BzL-Dekade von 2013 bis 2021 die Hälfte der Beiträge (genau 50% von total 638 Autorinnen und Autoren) von Frauen.

Neben der inhaltsanalytischen Auswertung des Gesamtregisters wurde das Gesamtkorpus der vierzig BzL-Jahrgänge auch mittels einer korpuslinguistischen Analyse quantitativ ausgewertet: Damit konnten für bestimmte Schlüsselbegriffe oder Begriffskombinationen Frequenzwerte in einzelnen BzL-Dekaden ermittelt werden.¹ Die verwendeten Schlüsselbegriffe wurden so gewählt, dass sie möglichst repräsentativ für die drei strategischen Stossrichtungen stehen, die diesem Beitrag zugrunde liegen. Die ermittelten Frequenzwerte können auf Entwicklungen in Bezug darauf hinweisen, wie häufig die damit benannten Themen in den entsprechenden Dekaden diskutiert wurden.

Die Ergebnisse dieser inhalts- und frequenzanalytischen Auswertungen werden in den folgenden Abschnitten für die einzelnen thematischen Schwerpunkte dargestellt. Dabei lassen sich aus Platzgründen nicht alle einzelnen Beiträge abbilden. Ziel ist aber nicht eine vollständige bildungshistorische Darstellung, sondern ein Nachzeichnen derjenigen Argumentationslinien, die für die Entwicklung von F&E besonders bedeutsam scheinen. Der Auswahl der referierten Beiträge mag deshalb durchaus eine gewisse Subjektivität anhaften, wenn wir als Prorektoren bzw. Prorektorin für F&E vor allem diejenigen Beiträge ausgewählt haben, die uns in Bezug auf notwendige institutionelle Entwicklungen besonders bedeutsam erschienen. Dennoch werden dadurch Entwick-

¹ Wir danken an dieser Stelle Dr. Stephan Marti (Pädagogische Hochschule Luzern) für diese Auswertungen.

lungen sichtbar, die auch für die aktuellen Debatten bedeutsam sind, und zwar erstens für die weitere Entwicklung des Leistungsauftrags «F&E», zweitens für die Verbindung von Forschung und Lehre sowie drittens für die Stärkung der Evidenzbasierung in der LLB.

2 Strategische Stossrichtungen

2.1 Forschung & Entwicklung als Leistungsauftrag

Zur Entwicklung des Leistungsauftrags «F&E» im Sinne institutioneller Strukturen finden sich in der Anfangszeit der BzL kaum Ausführungen. So wurden in den 1980er-Jahren in den BzL strukturelle Fragen zu F&E meist nur als Randnotiz erwähnt, zum Beispiel anlässlich der Jahresversammlung der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung im Juni 1983 zum Vortrag «Bildungsforschung und ihre Umsetzung» von Strittmatter (1983), der die Problematik von Bildungsforschung an Seminarien darlegte. Dies lässt sich im Zusammenhang mit einer nur geringen Beachtung von Forschungsthemen in den ersten zehn Jahren der BzL sehen, wie sie sich auch in der korpuslinguistischen Analyse zeigt: Die Frequenzanalyse ergibt über die vier Dekaden einen deutlichen Anstieg der Nennung des Begriffs «Forschung», der zwischen der Dekade 1983–1992 und der Dekade 1993–2002 besonders ausgeprägt ist (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Frequenzanalyse für Schlüsselbegriffe und Schlüsselbegriffspaare nach Dekaden

Begriffe / Begriffspaare	1983–1992 ($n_{\text{Hefte}} = 30$)	1993–2002 ($n_{\text{Hefte}} = 30$)	2003–2012 ($n_{\text{Hefte}} = 30$)	2013–2021 ($n_{\text{Hefte}} = 28$)
Referenzwert: Anzahl nominale Nomen	62204	61665	65990	57704
Forschung	149	1132	1107	1756
Forschung und Lehre	15	299	243	442
Evidenz	1	5	26	61
Empirisch	12	55	127	172

Institutionelle Fragen zu F&E rückten ab Mitte der 1990er-Jahre im Hinblick auf die Gründung der Pädagogischen Hochschulen in den Fokus. Heft 1/1996 widmete sich unter anderem dem Schwerpunktthema «Wissenschaft und Forschung in der Lehrerbildung». Ausgehend von der Frage nach einer Verbindung von Lehre und Forschung gemäss den «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» (EDK, 1993) stellte Criblez (1996) die Frage, *wer* in der LLB forschen solle. Neben der Möglichkeit des Forschens von Dozentinnen und Dozenten, das zusätzliche finanzielle Mittel, Zeit und Know-how erfordern würde, und dem Forschen von Studierenden, das aufgrund der für Forschung notwendigen aufwendigen «Initiationsprozesse» unmöglich sei, erwähnte

Criblez (1996) auch das «Ausscheiden von Forschungsstellen» an den Institutionen der LLB, was aber das Problem der Verknüpfung der Forschungstätigkeit mit der Ausbildung hervorbringe.

In Themenheft 1/1998 mit dem Schwerpunkt «Forschung in der Lehrerbildung» zeigte sich die Auseinandersetzung mit der Rolle von F&E in der LLB: Unter anderem wurde die Rolle der «Praxisforschung als Mittel zur Entwicklung von Fachhochschulen» (Moser, 1998) beleuchtet, zudem präsentierten Gretler, Grossenbacher und Schärer (1998) eine Bestandsaufnahme zu F&E in der LLB und Criblez (1998) diskutierte die «Professional Development Schools» als ein Modell für praxisnahe Forschung in der LLB. Im darauffolgenden Jahr wurde F&E in Heft 2/1999 mit dem Schwerpunkt «Forschung und Entwicklung in der Lehrerbildung» für die damals in der Planung befindlichen Pädagogischen Hochschulen ins Zentrum gerückt, dies unter Titeln wie «Warum nicht einfach Forschung? Gedanken zur Diskussion um Forschung an den zukünftigen pädagogischen Hochschulen» (Zutavern, 1999), «Thesen zur Forschung einer akademisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (Catani & Albisser, 1999) und «Zur Bedeutung einer wissenschaftlichen Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (Beck, 1999). Dabei fällt auf, dass inhaltliche Profilfragen stärker im Vordergrund standen als Fragen des Ausbaus, der Finanzierung oder der institutionellen Situierung von F&E. Diese stärker politisch geprägten Themen finden sich kaum als solche in den BzL wieder. Profilfragen der Bildungsforschung und damit verbunden die Frage, welche Art von Wissenschaft die LLB benötige, griff Herzog (1999, 2006, 2007) in der Folge mehrfach auf. Zudem wurden in einigen Beiträgen des Themenhefts 2/1999 Abgrenzungen zwischen Forschung und Entwicklung (und teilweise Evaluation) vorgenommen.

Zehn Jahre später widmeten die BzL Heft 3/2009 dem Kongressthema «Unterrichtsforschung und Unterrichtsentwicklung» des Kongresses 2009 der SGBF und der SGL. Die Beiträge belegten eine Auseinandersetzung mit der Nützlichkeit der Forschung für die Entwicklung von Unterricht und die LLB, beispielsweise in den folgenden Beiträgen: «Von der Bildungs- und Unterrichtsforschung zur Unterrichtsentwicklung – Probleme, Strategien, Werkzeuge und Bedingungen» (Reusser, 2009), «Von der Unterrichtsforschung zur Exzellenz in der Lehrerbildung» (Prenzel, 2009) und «Vom Nutzen einer pädagogischen Unterrichtsforschung für die Lehrerbildung» (Pflugmacher, Gruschka, Twardella & Rosch, 2009). Erkennbar ist aber auch die wachsende Bedeutung der fachdidaktischen Forschung, zum Beispiel anhand von Titeln wie «Die Fachdidaktiken – im Zentrum der Unterrichtsforschung und -entwicklung» (Schneuwly, 2009) und «Die forschungsgeleitete Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für die frühe naturwissenschaftliche Bildung» (Möller, Kleickmann & Tröbst, 2009).

Heft 3/2012 mit dem Schwerpunkt «Forschung und Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Westschweiz» nahm unter anderem die Forschungslandschaft in den französischsprachigen LLB-Institutionen in den Blick (Schneuwly, Villemin

& Heitzmann, 2012). Im darauffolgenden Jahr thematisierten die BzL die Forschung in den Fachdidaktiken, zum Beispiel unter den Titeln «Wissenschaft Fachdidaktik – eine besondere Herausforderung» (Parchmann, 2013) und «Desiderate der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung» (Metzger, 2013). Auch in Heft 2/2015 zur Professionalisierung in den Fachdidaktiken kam der Forschung eine grosse Bedeutung zu, unter anderem in einem Beitrag von Leuders (2015) zu den Herausforderungen für die Professionalisierung des forschenden Personals in der Fachdidaktik und einem Beitrag von Brunner (2015) zur Mathematikdidaktik. Überblicksbeiträge über Forschungsprojekte an lehrpersonenbildenden Institutionen finden sich auch in den Folgejahren, zum Beispiel bei Grossenbacher und Oggenfuss (2015), die einen vertieften Einblick in die Forschungsleistungen an LLB-Institutionen gewährten. Sie analysierten die gesamte Forschungsprojektdatenbank der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) seit 1991 und konnten anhand dieser quantitativen Daten feststellen, «dass mit der Entstehung der pädagogischen Hochschulen der Anteil der in der Datenbank registrierten Projekte von Lehrerbildungsinstitutionen um das Jahr 2001 stark ansteigt» (Grossenbacher & Oggenfuss, 2015, S. 408). Dabei liess sich eine deutliche Orientierung der Forschungstätigkeit an Fragestellungen und Themen des Berufsfelds erkennen (Grossenbacher & Oggenfuss, 2015, S. 402).

Die spezifische Situierung der Pädagogischen Hochschulen in den Systemen von Bildungswissenschaft und Bildungspraxis war für Beywl, Künzli David, Messmer und Streit (2015) Ausgangspunkt, um das Forschungsverständnis der Pädagogischen Hochschulen zur Diskussion zu stellen und ein Ordnungsschema mit den zwei Dimensionen «Art des angestrebten Nutzens» und «Sozialer Produktionsmodus» zu beschreiben. Auch hier wurde wieder die bereits in den Vorjahren diskutierte Frage nach der Profilierung einer auf den Nutzen für die Praxis ausgerichteten Forschung deutlich. Diesem Thema widmeten sich die BzL dann in Heft 1/2020 mit dem Schwerpunkt «Das Verhältnis von Forschung und Praxis» explizit und stellten die Frage, wie Forschung in Praxiskontexten Wirksamkeit entfalten könne und mit welchen Forschungszugängen der Anspruch auf Praxisrelevanz adressiert werde. Den Abschluss der Beiträge, die in den vergangenen vierzig Jahren BzL F&E als Leistungsauftrag aufgreifen, bildeten 2021 die Beiträge von Brosziewski (2021) und Brühwiler (2021) zu den Auswirkungen der Covid-19-Pandemie auf Forschung an Pädagogischen Hochschulen.

Zusammenfassend lässt sich anhand der genannten Beispiele feststellen, dass Fragen der inhaltlichen Ausrichtung im Hinblick auf den Leistungsauftrag von F&E in der Diskussion der vergangenen Jahre viel Beachtung fanden. Zunächst betraf dies Fragen der Profilbildung in den Neunzigerjahren, später Fragen der Nützlichkeit der Forschung, wobei vor allem der Praxisbezug und das Verhältnis zum Berufsfeld beleuchtet wurden, und schliesslich vermehrt fachdidaktische Fragen. In den BzL weniger sichtbar wurden dagegen strukturelle Fragen, zum Beispiel zum Aufbau der Leistungsbereiche «F&E», zu Supportstrukturen an Pädagogischen Hochschulen oder zur Organisationsentwicklung der Pädagogischen Hochschulen im Hinblick auf die Erfüllung des Leistungsauf-

trags «F&E». Das Fehlen dieser Themen lässt sich mit dem Selbstverständnis der BzL erklären, die ihren Beitrag weniger auf institutioneller als auf inhaltlicher Ebene sehen – erkennbar auch am Untertitel der ersten Jahrgänge: «Zeitschrift zu theoretischen und praktischen Fragen der Didaktik der Lehrerbildung».

2.2 Verbindung von Forschung und Lehre

Die Verbindung von Forschung und Lehre ist als genereller hochschulischer Anspruch auch in der Strategie der Kammer Pädagogische Hochschulen enthalten. Im Kontext der LLB wird damit auf ein Postulat rekuriert, das bereits 1993 in den «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» formuliert wurde: «Die Pädagogischen Hochschulen zeichnen sich durch wechselseitigen Bezug zwischen Ausbildung und Forschung ... aus» (EDK, 1993, S. 13). In der aktuellen Strategie 2021–2024 der Kammer Pädagogische Hochschulen wird dieses Postulat wie folgt wieder aufgenommen: «Pädagogische Hochschulen messen der Verbindung von Forschung und Lehre sowie dem forschenden Lernen eine besondere Bedeutung zu» (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2020, S. 8).² In dieser Formulierung, die um die Bedeutung des forschenden Lernens ergänzt ist, werden zwei strategische Ansprüche postuliert, die in den BzL seit Langem diskutiert werden. Im Folgenden sollen diese Debatten kurz nachgezeichnet werden: zunächst diejenigen zur Bedeutung des forschenden Lernens, sodann diejenigen zur Verbindung von Forschung und Lehre.

Auf die Bedeutung des *forschenden Lernens* wies Strittmatter (1983) bereits im ersten Jahrgang der BzL hin: Damit Bildungsforschung wirksam werden könne, müsse die Schule mit Bildungsforschung umgehen lernen, und deshalb brauche es «Forschendes Lernen in der Lehrerbildung» (Strittmatter, 1983, S. 14). Im Zuge der Tertiarisierung gewannen dann professionstheoretische Begründungen für das forschende Lernen an Gewicht, im Sinne der Förderung kritisch-reflexiver Elemente im Studium (exemplarisch z.B. Hofer, 2013). Im Rahmen der BzL wurde das forschende Lernen allerdings stärker als didaktisches Prinzip diskutiert denn als Beispiel für die Verbindung von Forschung und Lehre. So haben Coradi, Bernhard und Peter (1999, S. 189) das Konzept des forschenden Lernens für die Pädagogischen Hochschulen vorgeschlagen, um die «wirksame Umsetzung zentraler Ausbildungsinhalte in der Praxis» zu ermöglichen. Dazu präzisierten sie: «Das forschende Lernen zielt nicht auf generalisierbare Aussagen, sondern auf Entwicklungs-, Lern- und Veränderungsprozesse der Beteiligten» (Coradi et al., 1999, S. 189). Diese Argumentation wurde unter anderem auch von Herzog (2015, S. 160) aufgegriffen, als er von einem «amputierten Forschungsbegriff» warnte, wenn der subjektive Lerngewinn den Massstab für forschendes Lernen bilde.

² Die Verbindung von Forschung und Lehre war bereits in den Vorgängerperioden seit 2012 als strategisches Ziel der Kammer Pädagogische Hochschulen enthalten. In der Strategie 2007–2011 der COHEP ist die Verbindung von Forschung und Lehre allerdings noch kein Thema (COHEP, 2007).

Die *Verbindung von Forschung und Lehre* war in der ersten BzL-Dekade kaum ein explizites Thema (vgl. Tabelle 1): Die im Rahmen korpuslinguistischer Analysen ermittelten Frequenzwerte ergeben für das Begriffspaar «Forschung und Lehre» in den dreissig Heften der ersten zehn Jahrgänge 1983–1992 lediglich 15 Nennungen. Im Hinblick auf die Gründung der Pädagogischen Hochschulen nahm die Häufigkeit dann sehr deutlich zu; und auch in der jüngsten Dekade nahm sie noch einmal deutlich zu. Diese Auszählungen machen deutlich, dass die Verbindung von Forschung und Lehre in den BzL immer wieder debattiert wurde.

Inhaltlich fällt dabei auf, dass die strategisch postulierte Verbindung von Forschung und Lehre nicht unumstritten blieb: So hinterfragte Tremp (2005) in den Anfangszeiten der Pädagogischen Hochschulen, wieweit die aus einer universitären Tradition stammenden Ansprüche an die Verbindung von Forschung und Lehre ebenso für Pädagogische Hochschulen gelten können. Noch deutlicher hinterfragte Herzog (2015) die Verbindung von Forschung und Lehre: In der BzL-Nummer 1/2015 kritisierte er in seinem Beitrag «Müssen Forschung und Lehre eine Einheit bilden? Einspruch gegen ein Dogma der pädagogischen Hochschulen» den Anspruch auf Einheit von Forschung und Lehre als «dogmatische Setzung, die der kritischen Prüfung nicht standhält» (Herzog, 2015, S. 152).

Diese Rückfragen zur Verbindung von Forschung und Lehre machen deutlich, dass die Art und Weise, wie Forschung und Lehre zu verknüpfen sind, besonderer konzeptioneller und didaktischer Überlegungen bedarf. Solche Überlegungen finden sich in den BzL denn auch sehr zahlreich. Besonders prominent wurde in den BzL über die Frage nachgedacht, ob es einen bestimmten Forschungszugang gebe, der im Rahmen der Ausbildung für angehende Lehrpersonen besonders geeignet sei. Diese Frage wurde bereits in den Vorgängerinstitutionen der Pädagogischen Hochschulen diskutiert: So stellte Füglistler (1984) sehr früh im zweiten BzL-Jahrgang ein Beispiel für eine «ausbildungsnahe Forschung» (S. 3) vor, die «eine bildende Wirkung auf den forschenden Lehrer hat» (S. 17). Später zeigte sich eine Kontroverse in Bezug auf die Frage, wie nahe die Forschungszugänge im Rahmen der Ausbildung an der Praxis der Studierenden sein sollen. Während einerseits eine unmittelbare Nähe als Voraussetzung zur Professionalisierung von Lehrpersonen gesehen wurde (z.B. mit Praxisforschungsprojekten, vgl. dazu Soukup-Altrichter & Altrichter, 2012; oder mit Entwicklungsorientierter Bildungsforschung, vgl. dazu z.B. Vetter, Hirschier, Zimmermann & Steiner, 2021; Vetter & Steiner, 2016), wurde andererseits gerade die Bedeutung der Distanzierung zur Praxis hervorgehoben und für eine Einbindung von Studierenden in grosse Forschungsvorhaben plädiert (z.B. Brunner, 2021; Lüthi & Leonhard, 2016; Wilhelm, Brovelli, Tardent & Gut, 2021).

Mit dieser Kontroverse wurde die Frage nach der Rolle der Forschung im Rahmen der Lehrpersonenausbildung angesprochen. Explizit nahmen die BzL diese Frage zunächst in einem eigenen Themenheft zur «Forschungsorientierung» auf (BzL 3/2013),

später im Themenheft «Wissenschaftliche Abschlussarbeiten – Teil II» (BzL 2/2021). Im Themenheft zur «Forschungsorientierung» erinnerten Tresp und Tettenborn (2013, S. 298) an die grundsätzliche Frage, dass unterschiedliche Studiengänge (in unterschiedlichen Hochschultypen) «je ein besonderes Verhältnis zu Forschung und studentischer Forschung» kennen und dass deshalb «Präzisierungen, z.B. in Bezug auf die Verknüpfung von Forschungsorientierung und Berufsbezug» notwendig seien. Eine interessante Auslegeordnung für solche Präzisierungen schlug Neuweg (2013, S. 304) im gleichen Themenheft vor, als er die «instrumentelle Funktion» einer Wissenschafts- bzw. Forschungsorientierung für praktische Handlungskompetenz über verschiedene Auffassungen modellierte («Technologien», «Theoretische Brillen», «Starthilfen», «Reflexionsvehikel», «Begründungsinventare»). Bereits einige Jahre früher schlugen Kamm und Bieri (2008) mit professionstheoretischen Bezugspunkten – mit Verweis auf die Konzepte «Der Lehrer als Experte», «Die reflektierende Praktikerin» und «Der forschende Habitus» – grundlegende Leitkonzepte vor, um die LLB-spezifische Ausgestaltung von Forschung in der Ausbildung zu präzisieren.

Zusammenfassend lässt sich bilanzieren, dass die Verbindung von Forschung und Lehre nicht nur ein Thema ist, das die Diskurse zur Hochschulbildung seit Jahrhunderten beschäftigt, sondern dass die Frage nach produktiven Formen dieser Verbindung auch im Schweizer Kontext für die LLB konkretisiert wird – und dass die BzL dafür einen wesentlichen Diskursraum bieten.

Noch vor zehn Jahren bilanzierte Reusser (2012, S. 12) in einem Überblicksartikel zu dreissig Jahren BzL, dass «nach wie vor ... klare Konturen eines produktiven Wechselspiels zwischen Forschungsauftrag und Ausbildungsauftrag sowie von Konzepten seiner Umsetzung [fehlen]». Die hier präsentierte Übersicht über die verschiedenen Diskursfacetten zeigt, dass die Konturierung dieses Wechselspiels im vierten BzL-Jahrzehnt durchaus weiterentwickelt wurde, dass aber keineswegs «klare Konturen» vorliegen.

Bei diesem kurzen Überblick fällt auf, dass die Verbindung von Forschung und Lehre praktisch ausschliesslich als Verbindung von Forschung und Ausbildung diskutiert wird. Inwiefern Forschung und Weiterbildung zu relationieren sind und wie eine forschungsorientierte Weiterbildung zu denken wäre, bleibt in den bisherigen Diskursen zur Verbindung von Forschung und Lehre deutlich unterbelichtet. Und in den bisherigen Diskursen zur Verbindung von Forschung und Lehre fehlt weitgehend eine empirische Fundierung: Bereits 2013 bilanzierten Zutavern und Duss: «Zur Wirkung unterschiedlicher Formen der Verbindung von Forschung und Lehre auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung findet man wenig» (Zutavern & Duss, 2013, S. 372). Einige Jahre später stellten auch Lüthi und Leonhard fest: «Welcher methodologische und methodische Zugang sich für Studierende als besonders zugänglich und erkenntnisbezogen ergiebig erweist, ist eine empirische Frage, deren Beantwortung noch weitgehend aussteht» (Lüthi & Leonhard, 2016, S. 197) – ein Befund, der auch 2022 nach wie vor

seine Gültigkeit hat. Es fehlt der Diskussion um die Verbindung von Forschung und Lehre also eine angemessene Evidenzbasierung – eine Evidenzbasierung, wie sie im strategischen Ziel 6 der Strategie 2021–2024 grundsätzlich für die LLB gefordert wird.

2.3 Evidenzbasierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Mit der Forderung nach einer Stärkung der Evidenzbasierung der LLB ist die Kammer Pädagogische Hochschulen weder allein, noch ist die Forderung neu. Schon in Heft 1/1996 titelte Oser «Auf der Suche nach Licht: Was heisst Wissenschaftsorientierung einer neuen Lehrerbildung?» (Oser, 1996). Und Gräsel wies in Heft 1/2020 zum Thema «Verhältnis von Forschung und Praxis» prominent darauf hin, dass eine Verbesserung der LLB nur gelingen könne, wenn sie sich an gesicherten wissenschaftlichen Ergebnissen orientiere (Gräsel, 2020). Dabei wählte sie den Begriff der *Evidenzorientierung* als Konzept für die Verbindung von Forschungs- und Professionsorientierung in der LLB. Im selben Themenheft packte Prenzel (2020) die Erwartungen an die Forschung in der LLB in die knappe Formel «Nützlich, praktisch, gut». In dieser Formel spiegelt sich der Anspruch an eine der Evidenzbasierung verpflichtete Forschung und sie anerkennt den hohen Wert «der Wissenschaft als Fundament der Lehrerbildung sowie des Lehrerhandelns», wie Reusser (2012, S. 11) bereits in der letzten Jubiläumsnummer der BzL festgehalten hatte.

Die aktuelle Forderung nach mehr Evidenzbasierung ist also keineswegs neu. Bereits um die Jahrtausendwende kritisierte unter anderem der deutsche Wissenschaftsrat (2001) heftig, dass kaum empirisches Wissen zu wesentlichen Fragen der LLB vorhanden sei. Als Folge davon wurde eine Reihe von gross angelegten Forschungsprogrammen initiiert wie zum Beispiel die «Qualitätsoffensive Lehrerbildung», an der 58 Hochschulen in Deutschland beteiligt sind (BMBF, 2020). Diese Förderprogramme fanden auch in den BzL ihren Niederschlag, beispielsweise im Beitrag von Seidel et al. (2016) zum Projekt «Teach@TUM» aus der «Qualitätsoffensive Lehrerbildung», das auf die Weiterentwicklung der LLB im MINT-Bereich durch eine kompetenzorientierte und evidenzbasierte Hochschullehre abzielt.

Die vom Wissenschaftsrat (2001) geäusserte Kritik am Mangel empirischen Wissens zur LLB lässt sich auch in den BzL nachzeichnen. So war in den ersten Jahren der BzL das Thema «Evidenzbasierung» ebenfalls kaum präsent. Erst im sechsten Jahrgang der BzL erschien ein erster Beitrag mit einem expliziten Hinweis auf eine empirische Untersuchung. Dabei konnte Kramis (1988) in einem quasiexperimentellen Untersuchungsdesign zeigen, dass Lehrfertigkeitstrainings wie Microteaching oder Reflective Teaching nachweislich wirksame Formen der LLB sind. In Heft 3/1989 wies Trier im Beitrag «Schulforschung und -entwicklung in der Schweiz: Folgerungen für die Lehrerbildung» darauf hin, dass zwar regelmässig Desiderata zur LLB ausformuliert würden, diese sich aber nicht forschungsbasiert ableiten liessen, weil es «keine (hinreichende) Schulforschung» (Trier, 1989, S. 380) gebe.

Der geringe Stellenwert der Evidenzbasierung der LLB in der ersten Dekade der BzL lässt sich auch mittels der Frequenzanalysen (vgl. Abschnitt 2.1, Tabelle 1) belegen. In den ersten zehn Jahren wurde der Begriff «Evidenz» gerade einmal genannt und auch im darauffolgenden Jahrzehnt kam er nur fünfmal vor. Erst in der dritten und vor allem in der vierten Dekade mit 61 Nennungen wurde der Begriff «Evidenz» häufiger verwendet. Nun kann man zu Recht kritisch einwenden, dass Begrifflichkeiten gewissen Modeerscheinungen unterworfen sind. Jedoch ergibt sich ein ähnliches Bild, wenn man Evidenzbasierung über den Begriff «empirisch» operationalisiert. Während der Begriff «empirisch» in der ersten Dekade zwölfmal in den BzL verwendet wurde, hat die Begriffsverwendung in den letzten beiden Jahrzehnten mit 127 bzw. 172 Nennungen deutlich zugenommen. Die Frequenzanalyse gibt also einen groben (empirischen) Hinweis darauf, dass in den vierzig Jahren seit der Gründung der BzL die Publikation von empirischen Studien kontinuierlich zunahm: Es bildet sich also auch in den BzL ab, dass der Diskurs zu Fragen und Themen rund um die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen zunehmend evidenzbasiert geführt wurde.

Mit dem in den 1990er-Jahren durchgeführten Nationalen Forschungsprogramm zur «Wirksamkeit unserer Bildungssysteme» (NFP 33), das in Heft 1/1994 erstmals mit acht Beiträgen vorgestellt wurde, ist die LLB selbst zum Forschungsgegenstand geworden (Criblez, 1997). Die BzL widmeten dem NFP-33-Teilprojekt zur «Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz» (Oser & Oelkers, 2001) in den Jahren 1997 (BzL 1/1997) und 1999 (BzL 2/1999) zwei Themenhefte und gestalteten dadurch den nationalen und auch den internationalen Diskurs (im deutschsprachigen Raum) zur empirischen LLB-Forschung mit. Besonders einflussreich waren die Beiträge zu den «Standards der Lehrerbildung» (Oser, 1997) oder die Überlegungen von Criblez (1999) zu den «Neue[n] Schwerpunkten für die Lehrerbildungspolitik», die sich als Konsequenzen aus NFP 33 empiriebasiert ableiten liessen.

Nachdem die LLB zunächst national untersucht wurde, internationalisierte sich die Lehrpersonenforschung nach der Jahrtausendwende nicht nur zunehmend, sondern es fand auch ein Wandel von Untersuchungen mittels Selbsteinschätzungen hin zu objektiveren, standardisierten Kompetenzmessungen statt. Die BzL widmeten mehrere Beiträge der internationalen Vergleichsstudie «Teacher Education and Development Study in Mathematics» (TEDS-M), die zum Ziel hatte, Aussagen darüber zu machen, wie gut angehende Lehrpersonen im Fachbereich «Mathematik» auf ihre Berufstätigkeit vorbereitet sind. In einer Ergebnisübersicht zu TEDS-M berichteten Biedermann, Oser, Brühwiler, Kopp, Krattenmacher und Steinmann (2011) in Heft 1/2011 über das im Ländervergleich hohe mathematische und mathematikdidaktische Wissen der künftigen Lehrpersonen in der Deutschschweiz. Blömeke (2011) widmete sich in ihren Analysen den «Überzeugungen in der Lehrerausbildungsforschung». Im Themenheft «Erwerb professioneller Kompetenz: Ergebnisse der Deutschschweizer Zusatzstudie zu TEDS-M» (1/2015) wurden aus einer quasilängsschnittlichen Ergänzungsstudie Unterschiede von Studierenden bei Studienbeginn und Studienende berichtet. Oser (2015,

S. 104) reflektierte die Beiträge des Themenhefts vor allem bezüglich der «verborgenen Normativität» und nahm so die unausgesprochenen Erwartungen an die LLB, die auch empirischen Untersuchungen implizit sind, in den Blick. Auf der Basis der TEDS-M-Ergebnisse leitete Hascher (2015) «Ansatzpunkte und Herausforderungen bei der Modellierung von Entwicklungsprozessen im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» ab. In Heft 3/2017 konnten Affolter, Hollenstein und Brühwiler (2017) aus der ebenfalls an TEDS-M angehängten Längsschnittstudie «Wirkungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf die professionelle Kompetenz» nachweisen, dass das pädagogisch-psychologische Wissen von Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase stabil bleibt.

Neben den grossen Forschungsprogrammen zur Wirksamkeit der LLB gab es zahlreiche weitere empirische Studien, die auf einer Mikroebene wichtige Teilaspekte der LLB empirisch untersuchten und so relevante Beiträge zur Evidenzbasierung leisteten (vgl. zusammenfassend Grossenbacher & Oggenfuss, 2015). Beispielhaft sei auf einen Beitrag zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika (Hascher, 2012) sowie generell auf eine Zunahme an empirischen Beiträgen aus den Fachdidaktiken verwiesen (vgl. auch Abschnitt 2.1).

Wichtige Quellen für evidenzbasierte Erkenntnisse, die die Gestaltung und die Weiterentwicklung der LLB anregen können, sind schliesslich auch Befunde aus zusammenfassenden Arbeiten wie Reviews oder aus der Bildungsberichterstattung. In einem systematischen Review beleuchteten beispielsweise Brouwer (2014) in Heft 2/2014 den Einsatz von Unterrichtsvideos für das Lernen von Lehrpersonen oder Dengerink, Lunenberg und Korthagen (2015) in Heft 3/2015 die Rollen von Lehrpersonenbildnerinnen und Lehrpersonenbildnern. In Heft 3/2007 berichteten Lehmann und Criblez (2007) ausgewählte Ergebnisse aus dem Schwerpunktbericht zur LLB in der Schweiz (Lehmann, Criblez, Guldemann, Fuchs & Périsset Bagnoud, 2007). Ganz im Sinne einer evidenzbasierten LLB forderten sie, dass empirische Befunde mit theoretischen Überlegungen zu Systembeobachtung und Systemsteuerung verbunden werden sollen.

Betrachtet man die vierzig Jahrgänge der BzL mit Blick auf die Evidenzbasierung, so lässt sich zusammenfassen, dass ein deutlicher Wandel von einem Verbandsorgan des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes (SPV) hin zu einer wissenschaftlichen Zeitschrift mit zunehmend höherer Gewichtung empirischer Studien erkennbar ist. Diese Entwicklung der BzL verlief parallel zu einem generell zunehmenden Interesse der empirischen Bildungsforschung an der LLB als Forschungsgegenstand, was sich mit der Gründung der Pädagogischen Hochschulen und dem damit verbundenen Leistungsauftrag zu F&E (vgl. Abschnitt 2.1) weiter verstärkte. Dieser Wandel dürfte sich in den BzL auch in der markanten Zunahme von Autorinnen- und Autorentams in den letzten Jahren widerspiegeln, denn empirische Studien werden häufig in arbeitsteiligen Teams oder in Kooperationsprojekten durchgeführt. So wurden in der ersten BzL-Dekade von

1983–1992 noch 86% aller Beiträge von Einzelpersonen verfasst, in der zweiten BzL-Dekade 80%, in der dritten 59% und in der vierten Dekade schliesslich nur noch 36%.

Eine besondere Rolle für die Evidenzbasierung nahmen die grossen Studien zur Wirksamkeit der LLB (NFP 33 und TEDS-M) ein, die belastbare Erkenntnisse zu wichtigen Fragen der LLB lieferten und den Diskurs um die Weiterentwicklung der LLB sowohl auf Systemebene als auch auf Ebene der Einzelinstitutionen belebten. Daneben leisten aber auch viele empirische Einzelprojekte wertvolle Beiträge zur Evidenzbasierung. Bei Einzelprojekten auf der Mikroebene ist jedoch, wie auch Cramer (2022) in diesem Heft anmerkt, darauf zu achten, dass standortspezifische Bedingungen und lokale Strukturen kein (zu) grosses Gewicht erhalten. Ansonsten leidet die Generalisierbarkeit des Erkenntnisgewinns, was die Nutzbarmachung von empirischen Erkenntnissen zugunsten einer evidenzbasierten Weiterentwicklung der LLB einschränkt. Neben den Mikrobetrachtungen bedarf es für einen kontinuierlichen und kumulativen Erkenntnisgewinn aber auch grösserer Forschungsvorhaben, die normalerweise nicht von Einzelinstitutionen, sondern nur in Forschungsverbänden umsetzbar sind. Als Beispiel sei nochmals auf die internationale Vergleichsstudie TEDS-M verwiesen, die zunächst gewinnbringend war, um die schweizerische LLB erstmals im internationalen Vergleich zu verorten, was für die einzelnen LLB-Systeme zwangsläufig relativ unspezifisch zu erfolgen hatte. Die Studie wirkte aber darüber hinaus – nicht nur in der Schweiz, sondern auch international – ungemein stimulierend für die Untersuchung weiterer spezifischer Fragestellungen.

3 Bilanz und Ausblick

Der kurze Einblick in die facettenreichen Diskurse, wie sie in den letzten vier Jahrzehnten in den BzL abgebildet sind, macht mindestens zweierlei deutlich: *Erstens* zeigt sich, wie gehaltvoll der Diskursraum ist, den die BzL für Fragen zu F&E bieten – und zwar nicht erst seit der Gründung der Pädagogischen Hochschulen und dem damit einhergehenden neuen Leistungsauftrag zu F&E. Kaum enthalten in den bisherigen BzL-Diskursen waren allerdings diejenigen Themen, die eine stärker bildungspolitische Wendung haben (z.B. «Intensivierung der Zusammenarbeit») oder die nicht LLB-spezifisch sind (z.B. «Forschungsinfrastrukturen» und «Open Science»).

Zweitens wird in diesem kurzen Einblick deutlich, dass die zentralen strategischen Stossrichtungen Themen aufnehmen, die mindestens seit drei Jahrzehnten die deutschschweizerische LLB begleiten: Welche Art von Forschung und wie viel Forschung die LLB brauche und welche Forschungszugänge für die LLB besonders geeignet seien, wurde schon vor der Gründung der Pädagogischen Hochschulen kontrovers diskutiert – und die Kontroversen halten an. Sie halten wohl auch deshalb an, weil die Erwartungen an F&E stets vielfältig waren und auch sehr vielfältig bleiben: Gerade in den strategischen Stossrichtungen der Kammer Pädagogische Hochschulen wird die Brei-

te der Erwartungen deutlich: F&E soll für die Verbindung von Forschung und Lehre dienlich sein und gleichzeitig für eine Evidenzbasierung der LLB sorgen. Die Liste mit legitimen Erwartungen an F&E liesse sich fortschreiben. Entsprechend vielfältige Gestaltungsformen muss es also auch für F&E geben, um diese verschiedenen Ansprüche adressieren zu können. Es scheint deshalb wenig gewinnbringend über Art, Typus oder Ausrichtung der Forschung zu diskutieren und diese festlegen zu wollen. Eine solche Diskussion riskierte, die *Notwendigkeit* vielgestaltiger Realisierungsformen zu übersehen und die breiten Möglichkeiten von F&E auf singuläre Ansprüche engzuführen. Stattdessen gilt es «vor allem den Mehrwert zu betonen, den die Forschung für die weitere Professionalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, für die weitere Professionalisierung der pädagogischen Berufe und für die weitere Professionalisierung des schulischen Wandels leisten kann» (Leutwyler, 2020, S. 45) – und zwar weder programmatisch noch appellativ, sondern mit konkreten Beispielen, welche die Wirksamkeit der F&E-Tätigkeiten illustrieren – also mit qualitativ hochwertigen F&E-Projekten, die gehaltvolle Fragestellungen adressieren.

Auch mit der Verbindung von Forschung und Lehre nimmt die Strategie 2021–2024 der Kammer Pädagogische Hochschulen (2020) eine grundsätzliche Thematik auf, die seit Langem breit diskutiert wird – nicht nur im Kontext der LLB, sondern epochenübergreifend auch im internationalen Hochschulkontext. Die Pädagogischen Hochschulen unterstreichen damit einerseits ihre Hochschulformigkeit. Andererseits übersetzen sie die grundlegende Herausforderung, Wissenschafts- und Forschungsorientierung *und* Berufsvorbereitung zu verbinden, in einem organisational handhabbaren Anspruch. So wird die Relationierung von Theorie und Praxis organisational gerahmt, die konstitutive Herausforderung aber bleibt bestehen. Deshalb wird der Anspruch auf die Verbindung von Forschung und Lehre ein ständiger Begleiter der LLB bleiben – selbstverständlich auch über eine konkrete Strategieperiode hinaus. Es wäre für eine tertiarisierte LLB allerdings angebracht, die Verbindung von Forschung und Lehre künftig auch verstärkt evidenzbasiert weiterzuentwickeln.

Und auch die Forderung nach einer stärkeren Evidenzbasierung wurde in den vergangenen Jahrzehnten bereits mehrmals geäussert. In den Beiträgen der BzL zeigt sich, dass das Interesse der empirischen Bildungsforschung an der LLB als Untersuchungsgegenstand markant zugenommen hat (vgl. z.B. Schwippert, 2015) und dass sich auch substanzielle forschungsmethodische Fortschritte abzeichnen: beispielsweise die Durchführung von Vergleichsstudien mittels objektiver und standardisierter Kompetenzmessungen, der Einsatz kontextualisierter Erhebungsverfahren oder längsschnittliche Forschungsanlagen, welche die Genese professioneller Kompetenzen von (künftigen) Lehrpersonen in den verschiedenen Phasen der LLB empirisch erfassen können. Die methodischen und infrastrukturellen Möglichkeiten für eine stärkere Evidenzbasierung der LLB haben sich also deutlich verbessert. Diese Möglichkeiten gilt es auch konsequent zu nutzen: sowohl für die kleineren, meist auf Teilaspekte fokussierten Einzelprojekte als auch für umfassendere Vorhaben, die für die Aufklärung grösserer

Zusammenhänge verschiedene Zugänge kohärent und systematisch kombinieren. Damit wissenschaftliche Erkenntnisse möglichst auch in der Bildungspraxis ankommen und wirksam werden, ist eine höhere Evidenzorientierung auch im Handeln von Schulleitungen und Lehrpersonen anzustreben, da sie die Schlüsselpersonen für die Weiterentwicklung von Schulen und Unterricht sind. Dabei besteht die Herausforderung für die LLB darin, Kompetenzen so zu stärken, dass Schulleitungen und Lehrpersonen auf der Grundlage der jeweiligen Anforderungen und der empirischen Evidenz zu einer fundierten Entscheidung zwischen Handlungsalternativen gelangen können (Csanadi, Kollar & Fischer, 2021; Stark, 2017). Erst damit dürfte das Ziel erreicht werden können, «Wissenschaft als Fundament der Lehrerbildung sowie des Lehrerhandelns» zu etablieren – eine Zielvorstellung, die Reusser (2012, S. 11) bereits anlässlich des 30-jährigen Jubiläums der BzL formulierte und die auch heute nach wie vor nicht an Bedeutung verloren hat.

Literatur

- Affolter, B., Hollenstein, L. & Brühwiler, C. (2017). Lerngelegenheiten in der Berufseinstiegsphase und der Zusammenhang mit pädagogisch-psychologischem Wissen von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (3), 526–523.
- Beck, E. (1999). Zur Bedeutung einer wissenschaftlichen Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (2), 235–238.
- Beywl, W., Künzli David, C., Messmer, R. & Streit, C. (2015). Forschungsverständnis pädagogischer Hochschulen. Ein Diskussionsbeitrag. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (1), 134–151.
- Biedermann, H., Oser, F., Brühwiler, C., Kopp, M., Krattenmacher, S. & Steinmann, S. (2011). Wirksame Lehrerausbildung: Globale Ausbildungskultur und/oder regionale Routinenschulung? TEDS-M. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29 (1), 66–81.
- Blömeke, S. (2011). Überzeugungen in der Lehrerausbildungsforschung. Wie lässt sich dasselbe in unterschiedlichen Kulturkreisen messen? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29 (1), 53–65.
- BMBF. (2020). *Projektauswahl bei der Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Brosziewski, A. (2021). Die Pandemie in der Forschung an Pädagogischen Hochschulen. Ein wissenschaftssoziologischer Versuch. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 39 (3), 396–405.
- Brouwer, N. (2014). Was lernen Lehrpersonen durch die Arbeit mit Videos? Ergebnisse eines Dezenniums empirischer Forschung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (2), 176–195.
- Brühwiler, C. (2021). Ergänzende Perspektive: Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung unter Pandemiebedingungen: Beeinträchtigungen und Desiderate. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 39 (3), 406–410.
- Brunner, E. (2015). Mathematikdidaktische Forschung: Eine notwendige vertiefende Perspektive. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (2), 235–245.
- Brunner, E. (2021). Einbezug von Studierenden in laufende Forschungsprojekte – ein Gewinn für alle Beteiligten. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 39 (2), 197–207.
- Catani, R. & Albisser, S. (1999). Thesen zur Forschung einer akademisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (2), 223–228.
- COHEP. (2007). *Strategie COHEP 2007–2011*. Bern: Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen.
- Coradi, U., Bernhard, S. & Peter, O. (1999). Forschendes Lernen in der berufsbegleitenden Zusatzausbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (2), 189–194.

- Cramer, C.** (2022). Chronik und Zukunft der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ein Resümee zu 40 Jahrgängen «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40 (3), 320–333.
- Criblez, L.** (1996). Wissenschaft und Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (1), 61–74.
- Criblez, L.** (1997). Lehrerbildung als Forschungsgegenstand. Das Nationalfondsprojekt «Zur Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme der Schweiz» in seinem bildungspolitischen Kontext. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1), 6–14.
- Criblez, L.** (1998). Professional Development Schools – ein Modell für praxisnahe Forschung in der Lehrerbildung? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (1), 69–77.
- Criblez, L.** (1999). Neue Schwerpunkte für die Lehrerbildungspolitik. Einige Konsequenzen aus dem Nationalfondsprojekt zur «Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme» für die künftige Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (2), 162–173.
- Csanadi, A., Kollar, I. & Fischer, F.** (2021). Pre-service teachers' evidence-based reasoning during pedagogical problem-solving: Better together? *European Journal of Psychology of Education*, 36 (1), 147–168.
- Dengerink, J., Lunenberg, M. & Korthagen, F.** (2015). Berufsbild «Lehrerbildnerin/Lehrerbildner»: Sechs Rollen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (3), 334–344.
- EDK.** (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen* (Dossier 24). Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Füglister, P.** (1984). «Sich hingeben» und «Abholen» – Von der Forschungsmethode zum didaktischen Prinzip. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 2 (1), 3–18.
- Gräsel, C.** (2020). Der Professionsbezug der Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung – ein Blick auf die aktuelle Situation in Deutschland. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (1), 67–78.
- Gretler, A., Grossenbacher, S. & Schärer, M.** (1998). Forschung und Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Bestandesaufnahme. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (1), 57–68.
- Grossenbacher, S. & Oggenfuss, C.** (2015). Bildungsforschung an Lehrerbildungsinstitutionen: Ein Auszug aus der SKBF-Projektdatei. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (3), 402–415.
- Hascher, T.** (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30 (1), 87–98.
- Hascher, T.** (2015). Ansatzpunkte und Herausforderungen bei der Modellierung von Entwicklungsprozessen im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (1), 114–120.
- Herzog, W.** (1999). Professionalisierung im Dilemma. Braucht die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine eigene Wissenschaft? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (3), 340–374.
- Herzog, W.** (2006). Im Schatten der Bildungspolitik. Aufruf für eine pädagogische Profilierung der Bildungsforschung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24 (2), 223–230.
- Herzog, W.** (2007). Welche Wissenschaft für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25 (3), 306–316.
- Herzog, W.** (2015). Müssen Forschung und Lehre eine Einheit bilden? Einspruch gegen ein Dogma der pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (1), 152–163.
- Hofer, R.** (2013). Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Widersprüchliche Anforderungen zwischen Forschung und Profession. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31 (3), 310–320.
- Kamm, E. & Bieri, Ch.** (2008). Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Professionstheoretische Bezugspunkte zur Konzeption der Master-Thesis in der Ausbildung von Lehrpersonen der Sekundarstufe I. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26 (1), 85–100.
- Kammer Pädagogische Hochschulen.** (2020). *Strategie 2021–2024 der Kammer Pädagogische Hochschulen*. Bern: swissuniversities.
- Kramis, J.** (1988). Erfahrungen mit einer Kombination von Microteaching, Reflective Teaching und Unterrichtsbeobachtung. Eine empirische Untersuchung an 146 Lehramtskandidaten. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 6 (3), 283–288.
- Lehmann, L. & Criblez, L.** (2007). Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Ausgewählte Ergebnisse aus der Bildungsberichterstattung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25 (3), 377–391.

- Lehmann, L., Criblez, L., Guldemann, T., Fuchs, W. & Périsset Bagnoud, D.** (2007). *Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Schwerpunktthema der Bildungsberichterstattung 2006*. Aarau: SKBF.
- Leuders, T.** (2015). Empirische Forschung in der Fachdidaktik. Eine Herausforderung für die Professionalisierung und die Nachwuchsqualifizierung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (2), 215–234.
- Leutwyler, B.** (2020). Forschung an Pädagogischen Hochschulen: Kontroversen, Errungenschaften und Herausforderungen. In A. Tettenborn & P. Tresp (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung: Hochschulkulturen im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug* (S. 36–47). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Lüthi, K. & Leonhard, T.** (2016). «Das geht doch auch ohne Methode» – Wenn Studierende datengestützt über Unterricht nachdenken. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (2), 196–202.
- Metzger, S.** (2013). Desiderate der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31 (1), 42–52.
- Möller, K., Kleickmann, T. & Tröbst, S.** (2009). Die forschungsgelieferte Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für die frühe naturwissenschaftliche Bildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (3), 415–423.
- Moser, H.** (1998). Praxisforschung als Mittel zur Entwicklung von Fachhochschulen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (1), 49–56.
- Neuweg, H. G.** (2013). Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch Wissenschaft: Zur Vielschichtigkeit einer zeitgenössischen Einigungsformel. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31 (3), 301–309.
- Oser, F.** (1996). Auf der Suche nach Licht: Was heisst Wissenschaftsorientierung einer neuen Lehrerbildung? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (1), 75–81.
- Oser, F.** (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1), 26–37.
- Oser, F.** (2015). Einige Empfehlungen zu den in diesem Heft vorgestellten Analysen von Lehrerinnen- und Lehrerbildungsverläufen. Oder: Versteckte Normativitäten als Elemente der Kritik der empirischen Vernunft. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (1), 103–113.
- Oser, F. & Oelkers, J.** (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: Von der Allrounderbildung zur Auszubildenden professioneller Standards*. Chur: Rüegger.
- Parchmann, I.** (2013). Wissenschaft Fachdidaktik – Eine besondere Herausforderung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31 (1), 31–41.
- Pflugmacher, T., Gruschka, J., Twardella, J. & Rosch, J.** (2009). Vom Nutzen einer pädagogischen Unterrichtsforschung für die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (3), 372–384.
- Prenzel, M.** (2009). Von der Unterrichtsforschung zur Exzellenz in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (3), 327–345.
- Prenzel, M.** (2020). «Nützlich, praktisch, gut»: Erwartungen an die Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (1), 8–20.
- Reusser, K.** (2009). Von der Bildungs- und Unterrichtsforschung zur Unterrichtsentwicklung – Probleme, Strategien, Werkzeuge und Bedingungen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (3), 295–312.
- Reusser, K.** (2012). Entstehung, Entwicklung, Themenpolitik und Selbstverständnis der «Beiträge zur Lehrerbildung». *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30 (1), 6–14.
- Schneuwly, B.** (2009). Die Fachdidaktiken – im Zentrum der Unterrichtsforschung und -entwicklung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (3), 313–326.
- Schneuwly, B., Vilemin, R. & Heitzmann, A.** (2012). Bemerkungen zur Forschungslandschaft in den westschweizerischen Institutionen für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30 (3), 309–315.
- Schwippert, K.** (2015). Zur Situierung der aktuellen Lehrkräftebildungsforschung: Stand und Perspektiven im Rahmen von internationalen Vergleichsuntersuchungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (1), 7–21.
- Seidel, T., Reiss, K., Bauer, J., Bannert, M., Blasini, B., Hubwieser, P., Jurik, V., Knogler, M., Lewalter, D., Nerdel, C., Riedl, A. & Schindler, C.** (2016). Kompetenzorientierte und evidenzbasierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Didaktische Weiterentwicklungen im Projekt Teach@TUM. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (2), 230–242.
- Soukup-Altrichter, K. & Altrichter, H.** (2012). Praxisforschung und Professionalisierung von Lehr-

personen in der Ausbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30 (2), 238–251.

Stark, R. (2017). Probleme evidenzbasierter bzw. -orientierter pädagogischer Praxis. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31 (2), 99–110.

Strittmatter, A. (1983). Die Schule muss mit der Bildungsforschung umgehen lernen – auch die Seminarlehrer. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 1 (2), 14–15.

Tremp, P. (2005) Verknüpfung von Lehre und Forschung: Eine universitäre Tradition als didaktische Herausforderung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (3), 339–348.

Tremp, P. & Tettenborn, A. (2013). Forschungsorientierung in der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31 (3), 286–300.

Trier, U. P. (1989). Schulforschung und -entwicklung in der Schweiz: Folgerungen für die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7 (3), 380–392.

Vetter, P., Hischier, D., Zimmermann, M. & Steiner, E. (2021). Erfahrungen mit der Anwendung des Ansatzes «Entwicklungsorientierte Bildungsforschung» im Rahmen von Qualifikationsarbeiten in Masterstudiengängen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 39 (2), 175–185.

Vetter, P. & Steiner, E. (2016). Entwicklungsorientierte Bildungsforschung als Ansatz für Qualifikationsarbeiten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (2), 180–187.

Wilhelm, M., Brovelli, D., Tardent, J. & Gut, Ch. (2021). Masterarbeiten als Teil naturwissenschafts-didaktischer Forschungsprojekte – eine vielversprechende Möglichkeit, um Forschung und Lehre zu verbinden. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 39 (2), 208–221.

Wissenschaftsrat. (2001). *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*. Bonn: Wissenschaftsrat.

Zutavern, M. (1999). Warum nicht einfach Forschung? Gedanken zur Diskussion um Forschung an den zukünftigen pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (2), 211–222.

Zutavern, M. & Duss, C. (2013). Forschung und Lehre an den pädagogischen Hochschulen der Schweiz. Eine subjektive Bilanz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31 (3), 364–374.

Autoren und Autorin

Bruno Leutwyler, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, bruno.leutwyler@phzh.ch

Dorothee Brovelli, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Luzern, dorothee.brovelli@phlu.ch

Christian Brühwiler, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule St. Gallen, christian.bruehwiler@phsg.ch

Das langsame Aufscheinen von Laufbahnen an den Pädagogischen Hochschulen der Schweiz

Annette Tettenborn

Zusammenfassung Wie wurden in den Themenheften der «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» der letzten zwanzig Jahre Fragen zur Personal-, Fach- und Organisationsentwicklung aufgenommen und diskutiert und wo stehen die Pädagogischen Hochschulen heute? Der Beitrag zeigt, dass sich vor allem mit Fokus auf die Fach- und Personalentwicklung in den Fachdidaktiken Unterstützungssysteme für Laufbahnentwicklungen abzeichnen. Vorgeschlagen wird unter anderem, weiterhin auf das Promotionsrecht zu setzen, Laufbahnwege auch hochschulübergreifend zu denken und neben einer Fach- und Führungslaufbahn auch den sogenannten «Third Space» als berufliches Entwicklungsfeld attraktiv zu machen.

Schlagwörter Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen – Nachwuchsförderung

The slow emergence of career paths at Swiss universities of teacher education

Abstract How have questions concerning the development of personnel, scientific domain, and organization been taken up and discussed in the contributions to teacher education of the last twenty years, and where do universities of teacher education stand today? The article shows that support systems for career development are currently emerging, especially with a focus on domain-related and staff development in subject-specific teaching. It is proposed, among other things, that it is worthwhile to continue to rely on the right to award doctorates, to think about career paths across universities and to make the so-called «third space» attractive as a field of professional development in addition to a specialist and management career.

Keywords careers at universities of teacher education – promotion of young academics

1 Einleitung

Die «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (BzL) haben den Aufbau und die Weiterentwicklung der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung seit nunmehr 40 Jahren begleitet. Die Themennummern und Forumsbeiträge der «Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern», wie die BzL ihr Themenfeld im Untertitel kennzeichnen, boten den Autorinnen und Autoren (und damit auch den Leserinnen und Lesern) die Möglichkeit einer fachlichen Auseinandersetzung mit bereits erfolgten, eingeschlagenen, zu erwartenden oder gewünschten (Entwicklungs-)Perspektiven einer schliesslich auch in der Schweiz tertiarierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Die BzL haben durch meist rechtzeitige

Themensetzungen im Entwicklungsprozess «mitgemischt», sich als wissenschaftliche Fachzeitschrift aber stets eine kritische Distanz bewahrt. Gemäss den Angaben auf ihrer Website stehen sie heute für eine kompetente Bearbeitung von «aktuellen und systematischen Fragen und Themen rund um die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen», vor allem, aber eben nicht nur, bezogen auf den schweizerischen Kontext. Sie versprechen «Reflexionen und Hilfestellungen zur Professionalisierung des Lehrberufs *aus einer breit gefächerten Perspektive*» (Hervorhebung der Autorin).

Das Themenheft anlässlich des 40. Jahrgangs der Zeitschrift nimmt aktuelle Herausforderungen, formuliert in den acht strategischen Zielen 2021 bis 2024 der Kammer Pädagogische Hochschulen, zum Anlass, um einerseits aufzuzeigen, ob und wie sich diese in früheren Beiträgen der BzL anbahnten und diskutiert wurden. Der überblicksartige und keinesfalls vollständig angelegte Rückblick sollte dann zu theseartigen Überlegungen führen, wie den Herausforderungen ganz im Sinne der BzL «aus einer breit gefächerten Perspektive» in Zukunft begegnet werden könnte.

Thematisch fokussiert der vorliegende Beitrag das Strategieziel 7 zur Nachwuchsförderung: «Etablierung von Laufbahnen im Hinblick auf den Nachwuchs für den gesamten Leistungsauftrag der Pädagogischen Hochschulen». Ein kleiner Vorbehalt sei an dieser Stelle formuliert: Die thematische Strukturierung aktueller Herausforderungen entlang von Strategiezielen eines Steuerungsgremiums wie der Kammer Pädagogische Hochschulen bleibt – mit kritischer Distanz – zu diskutieren. Mit dem Ziel «Reflexionen und Hilfestellungen zur Professionalisierung des Lehrberufs» anzubieten, wie die BzL ihr Grundanliegen formulieren, hätten auch weitere oder andere «aktuelle Herausforderungen» ins Zentrum rücken können.

Laufbahnen bestimmen Berufswege, indem sie berufliche (Neu-)Orientierungen und Karrieremöglichkeiten aufzeigen. Laufbahnoptionen können Anstrengung und Engagement hinsichtlich der individuellen beruflichen Entwicklung auslösen. Innerhalb einer Institution sind Laufbahnen eng verbunden mit den jeweiligen Organisationsstrukturen, den Aufgabenfeldern und deren Anforderungsprofilen und entsprechend darauf abgestimmten Personalentwicklungsvorstellungen für Kompetenzaufbau und Kompetenzerweiterung. Personalförderung wie auch Fach- und Organisationsentwicklung sind daher immer zusammenhängend und sich wechselseitig beeinflussend zu denken. Für die Institution «Hochschule» als Organisation von Expertinnen und Experten ist eine bewusste Personalentwicklung, die vereinfacht gesprochen über die administrativ korrekte Abwicklung von Eintritt und Austritt sowie die unterstützende Organisation bei Ausschreibungen und Bewerbungsverfahren hinausgeht, ein eher noch «unentdecktes Land», trotz zunehmenden Wettbewerbs um Exzellenz und damit auch um Personal (Schmidt, 2007).

Dem Beitrag möchte ich zwei Thesen zur Orientierung voranstellen, wobei ich bei der zweiten nicht mehr weiss, ob es sich nicht ebenfalls um ein Zitat handelt.

These 1: *«Pädagogische Hochschulen müssen Personalentwicklungsstrategien einführen, die mit Aussicht auf absehbaren Erfolg Rekrutierungs- und Qualifizierungsstrategien etablieren und diese mit hochschuladäquaten Ressourcen und Strukturen verknüpfen» (Forneck, 2011, S. 48).*

These 2: *Eine Institution, die ihren eigenen Nachwuchs nicht «passend» ausbilden kann und auf «Zulieferer» angewiesen ist, die sich gegebenenfalls sogar als Konkurrenzanbieter für attraktive Laufbahnen anbieten, wird es schwer haben.*

Die beiden Thesen zeigen Perspektiven, unter denen ich Beiträge der BzL zu Laufbahnwegen an Pädagogischen Hochschulen aus zwei Perioden zunächst zusammenstellen und später diskutieren möchte: Wie steht es heute um Strategien der Personalentwicklung an Pädagogischen Hochschulen und welche bereits angelegten Entwicklungen müssten weitergeführt werden, damit die Pädagogischen Hochschulen diejenigen anziehen und an den Institutionen halten können, die in der Lage sind, das Profil dieses Hochschultypus weiter zu schärfen?

2 Beiträge der BzL im Umfeld der Diskussionen um die Personalentwicklung an Pädagogischen Hochschulen im Zeitraum von 2002 bis 2012

In der Zwischenbilanz (Schärer, 2002) zu den damals mehr als zehn laufenden Reformprojekten der Deutschschweizer Lehrpersonenbildung im Themenheft «Die Entwicklung der pädagogischen Hochschulen» (BzL 2/2002) ist von Laufbahnwegen des Personals bzw. von Nachwuchsförderung an den gerade neu entstehenden Pädagogischen Hochschulen nur ganz am Rande die Rede. Im Fokus des Beitrags von Hans-Rudolf Schärer, dem Gründungsrektor der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz und späteren Präsidenten der Rektorenkonferenz der Pädagogischen Hochschulen der Schweiz bzw. der Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities, stehen vielmehr der Mangel an struktureller Klarheit bei den (geplanten) Zugangswegen, den Ausbildungsprofilen und den Studieninhalten sowie die damit notwendigerweise zu bearbeitenden «Zonen der Koordination» (Schärer, 2002, S. 146). Die EDK-Anerkennungsreglemente der Ausbildungsgänge von 1999 beschrieben die erforderlichen Qualifikationen des unterrichtenden Hochschulpersonals: für die Gruppe der Dozierenden ein Hochschulabschluss im zu unterrichtenden Fachgebiet, hochschuldidaktische Qualifikationen und in der Regel ein Lehrdiplom und Unterrichtserfahrung auf der Zielstufe; für die Gruppe der Praxislehrpersonen das Lehrdiplom der Zielstufe, Unterrichtserfahrung und eine entsprechende Weiterbildung.¹ Die 2002 bereits existierenden Nachdiplomstudiengänge für Dozierende der Fachdidaktiken (Universität Bern) bzw.

¹ Sämtliche Anerkennungsreglemente sind einsehbar unter: www.edk.ch > Rechtstexte und Beschlüsse > Rechtssammlung.

das Nachdiplomstudium für Dozierende an Pädagogischen Hochschulen (Universität Fribourg) reichten gemäss Schärer jedoch nicht aus, um eine systematisch und konzeptuell begründete Personalförderung anzustossen. Die momentanen Anstellungsbedingungen (vermutlich gemeint im Sinne des Arbeitsportfolios) als wichtiger Rahmen von Personalentwicklung seien so beschaffen, «dass sie die Wahrnehmung des erweiterten Leistungsauftrags deutlich erschweren» (Schärer, 2002, S. 144). Schärer hoffte bereits 2002 auf ein Schwerpunktprogramm zur Unterstützung der fachdidaktischen Forschung, was später eintraf (vgl. weiter unten) und nachweislich die Personalentwicklung, vor allem die Nachwuchsförderung im Forschungsbereich, angestossen hat.

In der Frühphase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Pädagogischen Hochschulen bestand auch angesichts der an vielen Orten vorgenommenen Integration der Seminarlehrerinnen und Seminarlehrer Personalförderung zunächst darin, die Dozierenden für ihre Rolle und Funktion als Hochschullehrerin und Hochschullehrer nachzuqualifizieren. Im Nachdiplomstudium der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz und der Pädagogischen Hochschule Rorschach ging es beispielsweise inhaltlich um «Hochschuldidaktik (inkl. Informations- und Kommunikationstechnologien), Lernberatung und Lernbegleitung, Professionalität im Lehrberuf, Forschung und Entwicklung sowie Organisations- und Qualitätsentwicklung» (Kanton Zug, 2004/2009, Art. 3). Das Themenheft «Qualifizierung von Dozierenden der Hochschulstufe» (BzL 1/2009) stellte zwei solcher Weiterbildungsangebote genauer vor: die Masterstudiengänge in Fachdidaktik an der Universität Bern (Badertscher & Steinhöfel, 2009) und den Zertifikatskurs in Coaching und Mentoring an der Universität Fribourg (Staub & Niggli, 2009). In der Einleitung zu den beiden Beiträgen betonen Tettenborn und Herzog (2009) den Handlungsbedarf hinsichtlich institutionsübergreifend koordinierter, auf die individuelle *und* die institutionelle Entwicklung abgestimmter Personalentwicklungskonzepte inklusive Arbeitszeit- und Leistungsauftragsmodellen. Nicht zuletzt gehe es auch um die Attraktivität des Arbeitsplatzes «Pädagogische Hochschule».

Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer kennzeichnet im Vergleich zu Lehrpersonen an Gymnasien oder der Volksschule ein hoher Anspruch an das fachwissenschaftlich-disziplinäre Wissen, das sich in Qualifikationsarbeiten wie der Dissertation und weiteren Wissenschafts- und Forschungsleistungen niederschlägt (Trempp, 2009, in der Einleitung zu BzL 1/2009). Der Bericht zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz (Lehmann, Criblez, Guldimann, Fuchs & Périsset Bagnoud, 2007) identifizierte aber gerade hier «Lücken in der akademisch-fachlichen Qualifikation der Dozierenden» (Lehmann et al., 2007, S. 61). Weitergehende Aussagen zur Personalentwicklung oder Personalförderung enthält der Bericht keine, das Thema «Personalpolitik» wird auf der strategischen Führungsebene bei Hochschulrat und Rektorat verortet. Es wird lediglich kurz angesprochen, dass die Einbindung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Hochschulbereich Laufbahnperspektiven eröffne (Lehmann et al., 2007, S. 11).

Die beiden von EDK und COHEP veranstalteten Bilanztagungen 2008 und 2011 (Ambühl & Stadelmann, 2010, 2011) zur (äusseren und inneren) Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung diskutierten den notwendigen Einsatz für die Nachwuchsförderung hauptsächlich für das neue hochschulspezifische Anforderungsprofil «Forschung und Entwicklung». Die Anteile der öffentlich finanzierten Grundfinanzierung für den Forschungsbereich wurden als zu gering eingeschätzt, um den personellen Aufbau einer im Wettbewerb um Forschungsmittel erfolgreich agierenden, entsprechend personell ausgestatteten Forschung zu gewährleisten. Bis heute liegt der durchschnittliche Anteil für angewandte Forschung und Entwicklung an der Grundfinanzierung an den Pädagogischen Hochschulen bei rund 15% und damit selbst im Vergleich zum Anteil von 48% bei den Geistes- und Sozialwissenschaften an den Universitäten doch deutlich tiefer (aktuelle Kennzahlen: BFS, 2020, 2021). Eine Personalstrategie, die gezielt auf die Förderung von Antragsfähigkeit und im Wettbewerb um Forschungsmittel auf Erfolge setzt, ist einerseits immer noch notwendig und andererseits im Grunde immer noch nicht ausreichend finanziert.

Eine der Ausgangsfragestellungen war 2008 angesichts des bevorstehenden Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetzes (HFKG) diejenige nach dem Hochschulstatus der neuen Institutionen (Stadelmann, 2010). Bei den noch nicht erreichten Zielen wurden explizit der Mittelbau, die Nachwuchsförderung und der Aufbau und die Förderung von Fachdidaktiklehrstühlen genannt. Weitere Entwicklungsschritte sollten, neben der Akkreditierung als den Universitäten und Fachhochschulen gleichwertiger (aber andersartiger) Hochschultyp, die Weiterqualifikation und die Karriereplanung für Dozierende und Forschende betreffen. Im Sinne der «Akademisierung» sollten das Promotionsrecht, die Profilierung der Forschung über thematisch ausgerichtete Forschungsverbände und nationale Forschungsprogramme und die forschungsgestützte Lehre weiterverfolgt werden.

Im einem der Ateliers wurde an der Bilanztagung 2008 die «Strategie COHEP 2007-11» (COHEP, 2007) zu den Dozierenden diskutiert. Das Thema «Personalförderung» war also bereits bei der Vorgängerinstitution der Kammer Pädagogische Hochschulen präsent. Das Ergebnis der Diskussionen ist im Tagungsbericht thesenartig festgehalten. Es fällt auf, dass explizit auf Personalbegriffe der Universität («professoraler Lehrkörper», «Mittelbau») zurückgegriffen wird. Gefordert werden finanziell unterstützte «Assistentenstellen» mit Promotionsmöglichkeit, zunächst noch in Co-Leitung durch eine Fachperson von Universität und Pädagogischer Hochschule, zukünftig dann in alleiniger Verantwortung der Pädagogischen Hochschulen, die über Promotions- und Habilitationsrecht verfügen. Neben einer finanziellen Unterstützung von Promotionsstellen werden 2008 spezifische Doktoratsprogramme in Zusammenarbeit mit Universitäten angeregt.

Mit einer «Momentaufnahme» zu Arbeitssituation und Laufbahnperspektiven von Führungspersonen auf der dritten und vierten Führungsebene werden im Beitrag von

Böckelmann (2011a) erstmals die selbst berichteten Motive und Entwicklungsperspektiven der neu geschaffenen Führungsebenen an Pädagogischen Hochschulen genauer beleuchtet und mögliche Handlungsfelder für die noch jungen Institutionen identifiziert. Das Thema «Laufbahnen» ist im Beitrag in eine organisationale Ebene eingebettet und führt zu Handlungsempfehlungen für die Pädagogischen Hochschulen. Spannend ist festzuhalten, dass die Autorin das doppelte Kompetenzprofil hier anders als später üblich (vgl. die Beiträge im Themenheft «Doppeltes Kompetenzprofil», BzL 3/2020) mit einem doppelten Erfahrungshintergrund sowohl in einem der Leistungsbereiche (Forschung, Aus- und Weiterbildung, Dienstleistung) als auch im Hochschulmanagement konzipiert. Die Auswertung der dreizehn problemzentrierten Interviews mit Personen der dritten und vierten Führungsebene aus drei grösseren Pädagogischen Hochschulen zeigt, dass sich «Führung» als Laufbahnoption von Dozentinnen und Dozenten an den Hochschulen noch nicht etablieren konnte, auch weil Anforderungsprofile und verlässliche Stellenbeschriebe zumeist fehlen. Die Gestaltungsmöglichkeiten einer Führungsperson und damit die Attraktivität, einen solchen berufsbiografischen Entwicklungsschritt einzugehen, hängen nicht zuletzt auch von der gewährten Autonomie im Umgang mit den vorhandenen ökonomischen Ressourcen zusammen. Vor allem für Führungspersonen im Bereich «Forschung», aber auch im Bereich «Dienstleistung» sind zu geringe finanzielle Ressourcen für die Steuerung und die Weiterentwicklung des zu verantwortenden Führungsbereichs (neben dem zu geringen Zeitbudget für die vielgestaltigen operativen Tätigkeiten) ein drängendes Thema. In der eigenen Wahrnehmung des Anforderungsprofils für die Führungsposition werden vor allem manageriale Kompetenzen genannt. Fachlich-disziplinäre Kompetenzen sind für Führungspersonen im Bereich «Lehre» weniger bedeutsam als für diejenigen im Bereich «Forschung und Dienstleistung» – ein Ergebnis, das zu denken geben kann.

Als Handlungsempfehlung formuliert Böckelmann (2011a, S. 396) unter anderem eine gezielte Personalentwicklung für Führungspersonen, die das starke Interesse an einer auch fachlich-disziplinären Weiterentwicklung der eigenen Expertise miteinschliesst. In einem weiteren Beitrag stellt Böckelmann ein Co-Professuren-Modell vor, das an der Pädagogischen Hochschule FHNW 2009 eingeführt wurde, um die Arbeitsbelastung der Professorinnen und Professoren angesichts des vielgestaltigen komplexen Arbeitsprofils (vergleichsweise viel Lehre, Mitverantwortung für die Fachentwicklung, Anspruch an erfolgreiche Drittmittelakquise und an national und international wahrgenommene Forschung, aber eben auch administrativ-organisationale Mitarbeit in der Hochschulentwicklung) zu reduzieren (Böckelmann, 2011b). Die Erfahrungen der zwei Co-Professuren sind insgesamt positiv. Eine Co-Professur ist der Wahrnehmung und dem Status gegen aussen offenbar nicht abträglich; gegen innen führt das Modell bei geklärten Haltungen jedoch zu deutlicher Arbeitsentlastung.

Seit 2011 werden die Themen «Personal» und «Personalentwicklung» und hier insbesondere die Situation des Mittelbaus an den neu entstandenen Hochschultypen in der Schweiz vermehrt diskutiert (vgl. Böckelmann, Erne, Kölliker & Zölch, 2013). Die

Situation des Mittelbaus an Pädagogischen Hochschulen sind auch Inhalt des BzL-Beitrags von Böckelmann und Erne (2013). Die Ergebnisse der zweiten repräsentativen Mittelbaustudie von 2011, bei der die Pädagogischen Hochschulen miteinbezogen wurden, zeigen einige Besonderheiten im Vergleich zu den Fachhochschulen: so etwa das höhere Durchschnittsalter, den wesentlich höheren Frauenanteil, die vielen Verlängerungsschleifen bei befristeten Anstellungen, einen grösseren Anteil derjenigen, die an einer Dissertation arbeiten, und – dies analog zum Mittelbau der Fachhochschulen – die unklaren Abgrenzungen in den Arbeitsportfolios zu denjenigen von Dozierenden und wissenschaftlichen Mitarbeitenden der Verwaltung im sogenannten «Third Space». Das Hauptarbeitsfeld des Mittelbaus liegt im Bereich «Forschung und Entwicklung». Der (universitäre) Weg von der Erstanstellung als Assistentin oder Assistent bzw. wissenschaftliche Mitarbeiterin oder wissenschaftlicher Mitarbeiter und dann weiter in Richtung Dozentur oder zur (Assistenz-)Professur ist an Pädagogischen Hochschulen so nicht vorgezeichnet; Laufbahnperspektiven sind insgesamt wenig bis gar nicht sichtbar. In der Selbsteinschätzung sieht der Mittelbau an Pädagogischen Hochschulen den stärksten Veränderungsbedarf bei den Aufstiegschancen, bei der Arbeitsplatzsicherheit und bei den Zeitressourcen für die persönliche Weiterqualifizierung. Die Diagnosen zum Mittelbau an den neu geschaffenen Hochschulen sind kritisch: Der Mittelbau sei in «struktureller Ambivalenz» (Weber, 2013) gefangen, das fehlende Promotionsrecht treffe die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses existenziell (Truniger, 2013) und verhindere darüber hinaus, dass sich die Forschungs- und Qualifizierungsvorhaben an der Logik einer Professionswissenschaft mit dem Ziel einer berufs- und nutzenorientierten Bildungsforschung ausrichten (Forneck, 2013).

3 Beiträge der BzL im Umfeld der Diskussionen um die Personalentwicklung an Pädagogischen Hochschulen von 2013 bis 2022

Das Themenheft «Professionalisierung in den Fachdidaktiken – Einblick in aktuelle Entwicklungen und den Fachdiskurs» (BzL 2/2015) reagierte auf eine im Januar 2015 von swissuniversities durchgeführte, mit mehr als 350 Teilnehmenden gut besuchte Tagung in Bern. Der Auf- und Ausbau der Fachdidaktik, des aus der Sicht der tertiarierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung genuin den Pädagogischen Hochschulen zugeordneten Aufgabenbereichs (vgl. Kammer Pädagogische Hochschulen, 2020, Strategieziel Nr. 2 «Stärkung der Fachdidaktik als wissenschaftliche Disziplinen»), erforderte entsprechend qualifiziertes Personal in Lehre und Forschung. In der Einleitung ins Themenheft bringen es die beiden Autorinnen auf den Punkt, indem sie die Professionalisierung der disziplinären Fachdidaktiken als ein auch politisches Entwicklungsfeld kennzeichnen (Heitzmann & Pauli, 2015). Es seien Fragen «der für eine professionelle Fachdidaktik erforderlichen Personal-, Rekrutierungs- und Qualifizierungspolitik sowie der nötigen Finanzierung» zu beantworten (Heitzmann & Pauli, 2015, S. 197). Im Beitrag von Timo Leuders (2015) werden dann explizit die Herausforderungen für die wissenschaftliche Nachwuchsförderung thematisiert. Welche Kompetenzen benötigen

zukünftige Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker an Pädagogischen Hochschulen? Wie und wo wird man als Fachdidaktikerin und Fachdidaktiker sozialisiert? Welche Lerngelegenheiten – inhaltlich, organisatorisch, strukturell – schaffen ein Umfeld für eine erfolgreiche Professionalisierung? Fachdidaktische Expertise verlange nach Integration und konstruktivem Ausbalancieren zwischen Bezügen zu Fachwissenschaft, Praxisfeld und Lehr-Lern-Forschung bzw. empirischer Bildungsforschung und profitiere von unterschiedlichen forschungsmethodischen Ansätzen. Leuders (2015) verweist auf die Bedeutung von Fachgesellschaften, Tagungen, Kolloquien und Promotionskollegs und benennt zeitliche und finanzielle Ressourcen, die für den Aufbau eines wissenschaftlichen Nachwuchses bereitgestellt werden müssten. Für die 2014 gegründete Fachkonferenz Fachdidaktiken Schweiz (KOFADIS) ist die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in den Fachdidaktiken eines ihrer drei Ziele. Betont wird in den Ausführungen auch die Bedeutung des Promotionsrechts in den Fachdidaktiken (Labudde, Hertig, Rossé, Senn & Sturm, 2015).

Die Beiträge zum Themenheft «Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner» (BzL 3/2015) adressieren das Spannungsfeld zwischen Hochschul- und Schulfeldbezug, das dem (Selbst-)Verständnis der an einer Pädagogischen Hochschule Lehrenden und Forschenden inhärent ist: Wer ist alles eine Lehrpersonenbildnerin oder ein Lehrpersonenbildner und was kennzeichnet ihr Kompetenzprofil? Sind eine Hochschullehrerin und ein Hochschullehrer an einer Pädagogischen Hochschule mit Personalkategorie «Dozentin» bzw. «Dozent» etwas anderes als eine Lehrpersonenbildnerin und ein Lehrpersonenbildner (und etwas anderes als eine Dozentin und ein Dozent an einer Universität)? In ihrer Einleitung ins Themenheft erinnern Tresp und Weil (2015) an Überlegungen aus dem 1975 verfassten LEMO-Bericht (Müller, Gehrig, Jenzer, Kaiser & Strittmatter, 1975), die damals zur an der Universität Bern am Lehrstuhl von Hans Aebli angesiedelten Ausbildung von «Lehrern und Sachverständigen der Erziehungs- und Bildungswissenschaften» (LSEB) führten. Der Zugang zu diesem Studiengang war reserviert für Personen mit einem Lehrdiplom und einer mindestens zweijährigen Unterrichtstätigkeit; die Prüfung erfolgte zwar durch Mitglieder der Universität, aber im Auftrag des Kantons.

Es scheint, dass mit den Qualifizierungsanstrengungen rund um ein doppeltes Kompetenzprofil in späteren Jahren an solche Absichten teilweise wieder angeknüpft wurde. Im Beitrag zu den Interessenstrukturen (Mayr, Gutzwiller-Helfenfinger, Krammer & Nieskens, 2015) wie auch in demjenigen zu den sechs Rollenbildern von Lehrpersonenbildnerinnen und Lehrpersonenbildnern (1. teacher of teachers – second order teacher, 2. researcher, 3. coach, 4. curriculum developer, 5. gatekeeper, 6. broker; Dengerink, Lunenberg & Korthagen, 2015) zeigt sich die Diversität in den Anforderungen an das Berufsbild, das sich nicht auf die Kategorien «Lehre» und/oder «Forschung» reduzieren lässt. Für die Personalrekrutierung und die (Weiter-)Qualifizierung zeichnen sich damit denn auch «multiple Perspektiven ab» (Cochran-Smith, 2005, zitiert in Mayr et al., 2015, S. 332), die in einer Laufbahnperspektive aufgenommen werden könnten/sollten. Der Beitrag von Erika Stäuble (2015) stellt explizit die Herausforderungen einer *aka-*

demischen Personalentwicklung ins Zentrum. Es ist ein Beitrag, der – wie schon der in Abschnitt 2 erwähnte Beitrag von Böckelmann (2011a) – deutlich die Problemstellung der Laufbahnperspektiven aus einer Personal-, Fach- und Organisationslogik aufgreift. Leistungsbereiche, Hochschultypen, Organisationslogik und Personalkategorien werden vergleichend gegenübergestellt (Böckelmann, 2011a, S. 396). Neben der für Universitäten «reservierten» klassischen forschungsorientierten Laufbahn werden auch anders ausgerichtete, zumindest 2015 noch kaum sichtbare Laufbahnen an den stärker lehrorientierten Pädagogischen Hochschule gefordert. Das wissenschaftliche Personal an Pädagogischen Hochschulen brauche «Fachlichkeit in drei Ausprägungen». Neben «Disziplinärer Fachlichkeit» und «Professionsbezogener Fachlichkeit» sieht Stäuble (2015) als dritte Anforderung die «Fachlichkeit der Verwendungsformen» und nennt hier die Lehre, die Forschung und die Dienstleistung. Ausgerichtet ist das Tätigkeitsfeld des wissenschaftlichen Personals einerseits an seiner fachwissenschaftlichen Community, andererseits aber auch in Richtung der Anspruchsgruppen seitens der Profession (Schule, Bildungsverwaltung). Die Professionsorientierung bleibt jedoch lediglich *eine* Ausprägung innerhalb der dreifachen Fachlichkeiten und sei nicht einfach mit eigener Unterrichtstätigkeit im Schulfeld gleichzusetzen.

Die Konstatierung einer Personalgruppe «Lehrpersonenbildnerin/Lehrpersonenbildner» – immerhin titelgebend für das Themenheft von 2015 (BzL 3/2015) – scheint nach wenigen Jahren bereits rückwärtsgewandt. Im Themenheft «Doppeltes Kompetenzprofil» (BzL 3/2020) wird der aus der seminaristischen Tradition stammende Begriff der Lehrpersonenbildnerin und des Lehrpersonenbildners für das heutige akademische Personal einer Pädagogischen Hochschule als nicht mehr zeitgemäss empfunden (Tettenborn & Elderton, 2020, S. 276; vgl. auch die Diskussion bei Tremp, 2015). Mit den Beiträgen im Themenheft blicken die BzL auf die Ergebnisse und Diskussionen rund um das 2017 von swissuniversities lancierte und finanzierte Programm zur Stärkung des doppelten Kompetenzprofils beim Nachwuchs der Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen zurück (vgl. Abschlussbericht der Förderperiode 2017 bis 2020, swissuniversities, 2021). Laufbahnen von Mitarbeitenden von Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen verlaufen an der «Schnittstelle zwischen Hochschule und Praxis», ein qualifizierter Nachwuchs zeichne sich dementsprechend «durch ein doppeltes Kompetenzprofil Wissenschaft – Praxis» aus (swissuniversities, 2021, S. 11). Scheidig (2020) diskutiert in seinem Beitrag die auch kritisch zu bedenkende Seite eines Schulpraxiserfordernisses für die Wirkung einer Hochschullehre für angehende Lehrpersonen. Sein Hauptargument: Praxiserfahrung im Sinne einer individuellen, situativen Erfahrung sei an sich kein Qualitätsmerkmal. Eine unreflektierte Bezugnahme auf eigene Schulerfahrungen, eventuell sogar genutzt als Legitimationsargument gegenüber Studierenden und Lehrpersonen, könne auch kontraproduktiv wirken. Der «unvoreingenommene wissenschaftliche Blick auf Praxis» (Rothland & Bennewitz, 2018b, S. 1058, zitiert in Scheidig, 2020, S. 349) darf an einer Hochschule nicht verloren gehen; die Differenz der unterschiedlichen Handlungslogiken gilt es zu wahren.

Die «Spurensuche» von Scherrer und Thomann im selben Heft bietet eine spannende neue, nach innen in die Organisation gerichtete Perspektive auf die Ausrichtung möglicher Kompetenzentwicklungen des akademischen Personals durch ein «aktives Grenzmanagement zwischen den Hochschulpraxen sowie der Hochschul- und der Schulfeldpraxis» (Scherrer & Thomann, 2020, S. 380). Das Verhalten einer Person lässt sich als Funktion einer wechselseitigen Beeinflussung von personellen Faktoren und Umweltfaktoren (hier die Umwelt einer konkreten Pädagogischen Hochschule mit ihrer spezifischen organisationalen Arbeits- und Personalentwicklungskultur) begreifen. Motivation und Weiterqualifikation sind dynamisch von den jeweiligen organisationalen Möglichkeiten her zu denken und im Grunde genommen weniger eine Kategorie der Person als eine Kategorie der Institution mit ihren mehr oder weniger «einladenden Gesten» für weitere Laufbahnschritte. Als zentrales Merkmal einer Organisation und ihrer Weiterentwicklung sehen die Autorin und der Autor die aktive Grenzbewirtschaftung, vorgenommen durch sogenannte «Grenzspäherinnen» und «Grenzspäher» nicht nur in Richtung des Berufsfelds, sondern auch in Richtung des fachlich-disziplinären Wissenschaftsfelds, um innerhalb der eigenen Institution begründet zum Beispiel Änderungen in der Prioritätensetzung hinsichtlich der Personalentwicklung aufzuzeigen. Im zweiten Beitrag von Scherrer, Heller-Andrist, Suter und Fischer (2020, S. 432) im Themenheft wird ein Kompetenzprofil des wissenschaftlichen Personals vorgestellt, das mit der Formulierung von zehn Kompetenzen zur berufsfeldbezogenen Aufgabebearbeitung gute Hinweise für Entwicklungsrichtungen bezogen auf Einzelpersonen oder auch Teams gibt.

Im Themenheft «Entwicklung der Fachdidaktiken» (BzL 1/2022) wird in mehreren Beiträgen auf die immer noch schwierige Situation rund um die Nachwuchsförderung in den Fachdidaktiken Bezug genommen (vgl. z.B. Larcher, 2022; Prusse, 2022). Das Projekt «Aufbau der wissenschaftlichen Kompetenzen in den Fachdidaktiken» (2017–2020) und das Anschlussprojekt «Konsolidierung der Netzwerke und Entwicklung der Laufbahnen» (2021–2024), finanziert über swissuniversities im Rahmen der sogenannten «Projektgebundenen Beiträge» (PgB-Projekte), konnten bzw. werden der Professionalisierung in den Fachdidaktiken weiteren An Schub geben. Doch fehlen nach wie vor an vielen der Pädagogischen Hochschulen berufliche Aufstiegsperspektiven im Sinne einer Fachlaufbahn für sich qualifizierende wissenschaftliche Mitarbeitende und Dozierende in den Fachdidaktiken. Das Bedürfnis nach einer (fachthematischen) Netzwerkbildung zur wechselseitigen Unterstützung in den jeweiligen Qualifizierungsschritten ist nach wie vor gross, wobei sich erste erfolgreiche Ansätze wie etwa das Forschungsnetzwerk Schulsprachdidaktik bereits etablieren konnten (Schneider, Isler & Schmellentin Britz, 2022). Mit der Nationalen Strategie Fachdidaktik 2021–2028 sollen weitere, von verschiedenen Hochschulinstitutionen getragene Joint-Masterstudiengänge in den Fachdidaktiken entwickelt werden, an die sich dann kooperative Doktoratsprogramme anschliessen. Ohne eine Anstellungsperspektive, die ein attraktives Arbeitsportfolio in Lehre und Forschung einschliesst, sind solche Programme von ihrer Attraktivität her für das im Vergleich zum Personal an den Universitäten im gleichen

Qualifikationsschritt deutlich ältere Personal an Pädagogischen Hochschulen aber immer noch als eingeschränkt zu beurteilen.

Die Zusammenstellung ausgewählter BzL-Beiträge aus über zwanzig Jahrgängen macht deutlich, dass der Fokus auf eine strategische *Personalentwicklung* an den Pädagogischen Hochschulen zeitlich erst später einsetzte und heute vor allem auf den Bereich der Entwicklung in den Fachdidaktiken abzielt. Von wenigen Ausnahmen (vgl. die Beiträge von Böckelmann, 2011a, 2011b, 2020) abgesehen werden sogenannte «Führungslaufbahnen» nicht adressiert und auch die Laufbahnperspektiven der vielen Mitarbeitenden mit beruflichen Ambitionen in den Bildungs- und Sozialwissenschaften bleiben weitestgehend aussen vor, obwohl gerade hier der Wettbewerb um Forschungsgelder und Drittmittel besonders hoch ist, da an den Universitäten teilweise vergleichbare Themen bearbeitet werden, Ressourcenausstattung und Forschungsunterstützung dort in der Regel aber deutlich grösser ausfallen.

4 Versuch eines Ausblicks

In welche Richtungen liessen sich Laufbahnperspektiven an den Pädagogischen Hochschulen weiterentwickeln? Wie kann den Herausforderungen der Nachwuchsförderung in Zukunft begegnet werden? Es folgen einige Hinweise, die zur weiteren Diskussion anregen sollen.

Den Empfehlungen der Kammer Pädagogische Hochschulen folgen: Der «Orientierungsrahmen» der Kammer Pädagogische Hochschulen (2018, S. 4) formuliert Massnahmen und Empfehlungen zur Qualifizierung bei einem Funktionswechsel bzw. Laufbahnschritt ausgehend von einer Typologie häufiger Funktionen. Unterschieden werden das *corps professoral* mit einer Binnendifferenzierung von Fach- oder Führungslaufbahn, die *wissenschaftlichen Mitarbeitenden* und als ein mögliches Eingangstor aus der Berufspraxis heraus die *Praxislehrpersonen – Pädagogische Hochschulen*. Innerhalb des Funktionstypus sind gebunden an den Umfang der Führungsaufgaben (*corps professoral*) bzw. den Umfang der Verantwortung in der Projektbearbeitung (*wissenschaftliche Mitarbeitende*) je drei Karrierestufen angedacht. Der wohl von vielen auch aus ökonomischen Gründen angestrebte Aufstieg in das *corps professoral* nennt als Herausforderung die «Gleichzeitigkeit der Qualifizierung in Wissenschaftsbezug und Berufsfeldbezug sowie Hochschuldidaktik», für die höheren Karrierestufen zusätzlich auch den Aufbau von Führungskompetenzen. Hier ist man dann wieder beim doppelten Kompetenzprofil als besonderer Herausforderung der Entwicklung des akademischen Personals (vgl. auch Biedermann, Krattenmacher, Graf & Cwik, 2020) und im Grunde noch nicht viel weiter.

Naheliegende Fragen beantworten: Böckelmann plädiert in ihrem Beitrag an der Tagung «Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkulturen im

Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug» dafür, über die Beantwortung quasi auf der Hand liegender Fragen ein «gemeinsames, hochschultypenspezifisches Profil für die wissenschaftlichen Personalkategorien zu entwickeln und prominent zu kommunizieren» (Böckelmann, 2020, S. 74). Die gestellten Fragen umfassen einen breiten Denkhorizont: Es geht unter anderem um das Für und Wider leistungsbereichsübergreifender Arbeitsportfolios, um Teamkompetenzmodelle, um das Lehrpersonal (nur Dozierende oder auch wissenschaftliche Mitarbeitende?) und um die Bedeutung eines Hochschulwechsels aus Laufbahnperspektive. Es wäre meines Erachtens einen Versuch wert, sich hochschulübergreifend in einer Arbeitsgruppe der Beantwortung dieser Fragen zu widmen mit dem Ziel, sie für einzelne institutionelle Kontexte und Kulturen zu adaptieren.

Entwicklungsperspektive im «Third Space» aufzeigen: Der seit Längerem zu beobachtende Strukturwandel weg von selbstverwalteten hin zu gemanagten Hochschulen erfordert vom akademischen Personal zusätzlich Interessen und Kompetenzen im Bereich von Steuerung, Führung und Gestaltung der eigenen Hochschule und der Schnittstellen gegen aussen. Ein Bericht der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften (SAGW) von Schmidlin, Bühlmann und Muharrem (2020) plädiert angesichts der Zunahme des Anteils von Anstellungen im sogenannten «Third Space» (Zunahme von 2013 bis 2018: 19% Vollzeitäquivalente) eindringlich für die Aufnahme einer entsprechenden offiziellen Personalkategorie «Third Space». Der Begriff, eingeführt durch Whitchurch (2006), bezieht sich auf wissenschaftliches Personal, «das entlang eines Rollen-Kontinuums zwischen Wissenschaft und Verwaltung Aufgaben und Tätigkeiten wahrnimmt, die forschungs- oder lehrnah sind und zugleich administrative oder manageriale Aspekte beinhalten» (Schmidlin et al., 2020, S. 6). Hier könnte eine Personalstrategie ansetzen, die explizit auf die Entwicklung von Arbeitsportfolios mit geklärten Anforderungen und passendem Kompetenzprofil für das Koordinieren, Steuern und Weiterentwickeln des «Dazwischen» – zwischen Fächern, Studiengängen, Hochschule und Berufsfeld – setzt.

Grenzüberschreitungen attraktiv machen: Ehemalige Studierende von Pädagogischen Hochschulen, die mittlerweile erfolgreich im Berufsfeld stehen und dort in inner-schulischen oder auch schulübergreifenden Gremien in der Weiterentwicklung von Schule und Unterricht engagiert sind, äussern gelegentlich gegenüber «ihrer» ehemaligen Hochschule das Interesse, einer bestimmten, nun erfahrungsgesättigten Herausforderung aus dem Berufsfeld forschend-entwickelnd vertieft nachzugehen. Das gerne an einer Hochschule und nicht unbedingt mit dem Qualifikationsanspruch einer Dissertation. Hierfür bräuchte es seitens Schule und Hochschule Ressourcen und spezifische Fördermodelle, um Ernst zu machen mit einer *Professionshochschule*, das heisst einer Hochschule, die sich in besonderer Weise der Weiterentwicklung der Profession verpflichtet hat. Dieser gewünschte «Grenzgang» kann auch anders gedacht werden, etwa dahingehend, dass Dozierende einen Teil ihrer Arbeitszeit an einer Schule unterrichten. Im Monitor Lehrerbildung (2016) wird von «Abordnungstellen» gesprochen,

wenn Lehrpersonen für eine befristete Zeit und ein spezifisches Projekt an die Hochschule «abgeordnet» werden, aber weiterhin Mitglied der Institution «Schule» sind. Das könnte man sich auch umgekehrt vorstellen, das heisst die «Abordnung» von Dozierenden und wissenschaftlichen Mitarbeitenden in das «Vermittlungsfeld» von Schule und Unterricht.

Stärker als bisher bei Laufbahnen auch hochschulübergreifend denken: Die Perspektive auf das Zusammenspiel von Hochschule und Berufsfeld lässt sich erweitern um die Dimension des Austauschs unter den Pädagogischen Hochschulen und mit Fachhochschulen und Universitäten. So gilt es zum Beispiel «Stages» oder eine «Abordnung» in Forschungs- und Entwicklungsprojekte zu fördern. Wie weit sind Pädagogische Hochschulen (und andere Hochschulen) bei aller Konkurrenz und bei unterschiedlichen Anstellungsbedingungen (Umfang der finanziellen Ressourcen zum Beispiel für Forschung) zur Kooperation gewillt und fähig?

Fragen nach Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen, doppeltem Kompetenzprofil sowie einer systematischen Nachwuchsförderung inklusive Promotionsmöglichkeiten lassen sich wohl für die gesamte Hochschullandschaft und nicht einzeln pro Hochschule beantworten. Unabdingbar ist die Perspektive auf das Promotionsrecht für Pädagogische Hochschulen. Die wissenschaftliche Nachwuchsförderung darf nicht allein und notgedrungen über institutionelle Umwege erfolgen. Das schwächt das eigene Selbstverständnis und ist angesichts der Qualitäten der Forschungsprojekte von Pädagogischen Hochschulen und der Kompetenzen des forschenden Personals auch nicht mehr gerechtfertigt. Eine jüngere Studie (Wegner, 2022) zeigt an einem umfassenden nationalen Datensatz zu Promovierenden in Deutschland, dass bei hochschulintern betreuten Promotionsprojekten an Hochschulen für angewandte Wissenschaften die Betreuung im Gegensatz zu extern betreuten Projekten aus der Sicht der Promovierenden als besonders unterstützend erfahren wird. Auch ein weiterer Blick ins nahe Ausland kann allenfalls Anregungen für Personalentwicklungsstrategien geben. Im Entwicklungsplan der Pädagogischen Hochschulen in Österreich beispielsweise ist der Ausbau der Personalentwicklung explizit auf eine Forschungsstrategie hin ausgerichtet (BMBWF, 2019, S. 31). Dies ist eine Prämisse, die man sich auch für die Pädagogischen Hochschulen und hier eben nicht nur für die Fachdidaktiken wünschen würde. Das zunächst langsame Aufscheinen von Laufbahnwegen an den Pädagogischen Hochschulen der Schweiz könnte so an Dynamik gewinnen.

Literatur

- Ambühl, H. & Stadelmann, W. (2010). *Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanztagung*. Bern: EDK.
- Ambühl, H. & Stadelmann, W. (Hrsg.). (2011). *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II*. Bern: EDK.

- Badertscher, H. & Steinhöfel, R.** (2009). Master of Advanced Studies in Fachdidaktik der Universität Bern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (1), 84–92.
- BFS.** (2020). *Finanzen der universitären Hochschulen: Basistabellen*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- BFS.** (2021). *Finanzen der Pädagogischen Hochschulen 2021: Basisdaten*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- Biedermann, H., Krattenmacher, S., Graf, S. & Cwik, M.** (2020). Zur Bedeutung des doppelten Kompetenzprofils in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (3), 326–342.
- BMBWF.** (2019). *PH-EP: Pädagogische Hochschulen – Entwicklungsplan 2021–2026*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Böckelmann, C.** (2011a). Profil und Perspektiven: Arbeitssituation und Laufbahnperspektiven von Führungspersonen auf der dritten und vierten Führungsebene an pädagogischen Hochschulen der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29 (3), 387–398.
- Böckelmann, C.** (2011b). Co-Professuren – ein Modell struktureller Entlastung des Arbeitsportfolios von Professorinnen und Professoren? Erste Erfahrungen an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. *Personal- und Organisationsentwicklung*, 6 (2+3), 40–45.
- Böckelmann, C.** (2020). Die Entwicklung des wissenschaftlichen Personals der Pädagogischen Hochschulen: Fragestellungen im Hinblick auf ein hochschultypen-spezifisches Konzept. In A. Tettenborn & P. Tremp (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulkulturen in ihrer Entwicklung. Hochschulkultur im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug* (S. 67–76). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Böckelmann, C. & Erne, C.** (2013). Die Situation des Mittelbaus an pädagogischen Hochschulen der Schweiz. Ausgewählte Ergebnisse einer repräsentativen Studie. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31 (1), 112–127.
- Böckelmann, C., Erne, C., Kölliker, A. & Zölch, M.** (Hrsg.). (2013). *Der Mittelbau an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz. Eine Situationsanalyse*. München: Rainer Hampp.
- COHEP.** (2007). *Strategie COHEP 2007-11: Ziele, Massnahmen und Tätigkeiten, verabschiedet von der Mitgliederversammlung SKPH am 13./14. Juni 2007*. Bern: COHEP.
- Dengerink, J., Lunenberg, M. & Korthagen, F.** (2015). The Professional Teacher Educator: Six Roles. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (3), 334–344.
- Forneck, H.J.** (2011). Von der äusseren zur inneren Tertiärisierung? Die Wirkungen der tertiärisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Lichte schweizerischer empirischer Untersuchungen. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II* (S. 38–55). Bern: EDK.
- 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.
- Heitzmann, A. & Pauli, C.** (2015). Professionalisierung in den Fachdidaktiken – Überlegungen zu einem zentralen, aber nicht unproblematischen Begriff. Einführung ins Themenheft. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (2), 183–199.
- Kammer Pädagogische Hochschulen.** (2018). *Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen: Personalstrategische Leitlinien zur Nachwuchsförderung*. Bern swissuniversities.
- Kammer Pädagogische Hochschulen.** (2020). *Strategie 2021–2024 der Kammer Pädagogische Hochschulen*. Bern swissuniversities.
- Kanton Zug.** (2004/2009). *Reglement für das Nachdiplomstudium für Dozierende an Pädagogischen Hochschulen (Reglement NDS für Dozierende an PH) vom 18. Juni 2004 (Stand 16. Mai 2009)*. Zug: Staatskanzlei des Kantons Zug.
- Labudde, P., Hertig, P., Rossé, F., Senn, C. & Sturm, A.** (2015). Konferenz Fachdidaktiken Schweiz: Eine Dachorganisation als ein Motor für professionelle Fachdidaktik. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (2), 266–270.
- Larcher, S.** (2022). «Lehrerbildung von morgen» – Nationale Strategie Fachdidaktik. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40 (1), 19–28.
- Lehmann, L., Criblez, L., Guldmann, T., Fuchs, W. & Périsset Bagnoud, D.** (2007). *Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Bericht im Rahmen der Bildungsberichterstattung 2006*. Aarau: SKBF.

- Leuders, T.** (2015). Empirische Forschung in der Fachdidaktik – Eine Herausforderung für die Professionalisierung und die Nachwuchsqualifizierung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (2), 215–234.
- Mayr, J., Gutzwiller-Helfenfinger, E., Krammer, G. & Nieskens, B.** (2015). Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner: Was tun sie gern – und was nicht? Eine Studie zur Interessensstruktur von Personen, die an der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mitwirken. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (3), 319–333.
- Monitor Lehrerbildung.** (2016). *Form follows function?! – Strukturen für eine professionelle Lehrerbildung. Eine Sonderpublikation aus dem Projekt «Monitor Lehrerbildung»*. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.
- Müller, F., Gehrig, H., Jenzer, C., Kaiser, L. & Strittmatter, A.** (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Hitzkirch: Comenius.
- Prusse, M. C.** (2022). Die Entwicklung der Fachdidaktiken als ein Identitätsmerkmal der Pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40 (1), 86–96.
- Schärer, H.-R.** (2002). Die Reformprojekte der Deutschschweizer Lehrpersonenbildung im Spannungsfeld von Vielfalt und Einheit. Eine Zwischenbilanz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (2), 137–149.
- Scheidig, F.** (2020). Schulpraktische Erfahrung von Dozierenden als Basis praxisbezogener Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Positionen und Anfragen zum Schulpraxiserfordernis. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (3), 343–358.
- Scherrer, C., Heller-Andrist, S., Suter, C. & Fischer, M.** (2020). Die Bedeutung des Berufsfeldbezugs in den Aufgaben und für Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (3), 422–434.
- Scherrer, C. & Thomann, G.** (2020). Kompetenz zwischen dem Individuum und seiner organisationalen Umgebung – eine Spurensuche. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (3), 380–393.
- Schmidlin, S., Bühlmann, E. & Muharrem, F.** (2020). *Next Generation and Third Space: neue Karriereprofile im Wissenschaftssystem* (Swiss Academies Reports 15/3) Bern: Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften.
- Schmidt, B.** (2007). Personalentwicklung an der Hochschule. Zehn Wege in ein unentdecktes Land. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 16 (2), 125–153.
- Schneider, H., Isler, D. & Schmellentin Britz** (2022). Das Forschungsnetzwerk Schulsprachdidaktik als Sozialisationsraum und Motor der Fach- und Personalentwicklung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40 (1), 29–30.
- Stadelmann, W.** (2010). Bilanz der Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Zusammenfassende Resultate der Tagung und Ausblick. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanztagung* (S. 92–95). Bern: EDK.
- Staub, F. & Niggli, A.** (2009). Zertifikatskurs der Universität Freiburg: Coaching and Mentoring in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (1), 93–103.
- Stäubli, 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.
- swissuniversities.** (2021). *Pilotprogramme zur Stärkung des doppelten Kompetenzprofils beim FH- und PH-Nachwuchs. Schlussbericht P-11 2017–2020*. Bern: swissuniversities.
- Tettenborn, A. & Elderton, M.** (2020). Personalstrategische Überlegungen im Rahmen des doppelten Kompetenzprofils: Erkenntnisse und Einsichten aus der aktuellen schweizweiten Dozierendenbefragung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (3), 359–379.
- Tettenborn, A. & Herzog, S.** (2009). Qualifizierung von Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen: Eine Einleitung mit offenen Fragen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (1), 81–83.
- Tremp, P.** (2009). Didaktische Qualifizierung von Hochschullehrerinnen und -lehrern – Einleitung in den Themenschwerpunkt. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (1), 5–11.
- Tremp, P.** (2015). Von Hochschullehrern, akademischer Lehre und Lehrerbildnerinnen: Über einige Erwartungen und Zumutungen. In C. Villiger & U. Trautwein (Hrsg.), *Zwischen Theorie und Praxis. Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung* (S. 19–34). Münster: Waxmann.

Tremp, P. & Weil, M. (2015). Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner: Ansprüche und Kontexte – Einleitung ins Themenheft. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (3), 309–318.

Truniger, L. (2013). Mittelbau und Nachwuchsförderung an den Fachhochschulen der Schweiz. Entwicklungslinien, Problemlage und Herausforderungen. In C. Böckelmann, C. Erne, A. Kölliker & M. Zölch (Hrsg.), *Der Mittelbau an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz. Eine Situationsanalyse* (S. 121–136). München: Rainer Hampp.

Weber, K. (2013). Strukturelle Ambivalenz des Mittelbaus und seine Förderung im neu formierten schweizerischen Hochschulraum. In C. Böckelmann, C. Erne, A. Kölliker & M. Zölch (Hrsg.), *Der Mittelbau an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz. Eine Situationsanalyse* (S. 147–170). München: Rainer Hampp.

Wegner, A. (2022). Viele Wege führen zur Promotion – Betreuungs- und Qualifizierungsbedingungen Promovierender an Hochschulen für angewandte Wissenschaften im Vergleich. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 44 (1), 10–28.

Whitchurch, C. (2006). Who do they think they are? The changing identities of professional administrators and managers in UK higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 28 (2), 159–171.

Autorin

Annette Tettenborn, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Luzern, Institut für Professions- und Unterrichtsforschung (IPU), annette.tettenborn@phlu.ch

Handlungskoordination unter etablierten Akteurinnen und Akteuren

Monika T. Wicki

Zusammenfassung Um aktuellen Herausforderungen zu begegnen, sieht die Strategie 2021–2024 der Kammer Pädagogische Hochschulen unter Punkt 8 die Stärkung der Zusammenarbeit mit ausgewählten strategisch wichtigen Partnerinnen und Partnern vor. Eingebettet in die theoretischen Grundlagen der Educational Governance und der politischen Öffentlichkeit werden im vorliegenden Beitrag die Strukturveränderungen und die neuen Steuerungselemente in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie aktuelle Herausforderungen beschrieben und an der Strategie der Kammer Pädagogische Hochschulen gespiegelt. Zum Abschluss werden weitere strategische Möglichkeiten sowie der Einbezug zusätzlicher Akteurinnen und Akteure angesprochen.

Schlagwörter Governance – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Hochschule – Bildungspolitik – Hochschulzusammenarbeit

Cooperation in higher education among established partners

Abstract In order to meet current challenges, the strategy 2021–2024 of the Chamber of Universities of Teacher Education provides in Point 8 for the strengthening of cooperation with selected strategically important partners. Embedded in the theoretical foundations of Educational Governance and the political public sphere, this article describes the structural changes and new steering elements in teacher education as well as current challenges and reflects them in the strategy of the Chamber of Universities of Teacher Education. Finally, further strategic possibilities as well as the inclusion of additional partners are addressed.

Keywords governance – teacher education – higher education – education policy – cooperation in higher education

1 Einleitung

Die Kammer Pädagogische Hochschulen will mit strategisch wichtigen Partnerinnen und Partnern stärker zusammenarbeiten. Dazu gehören aus der Sicht der Kammer insbesondere die EDK, das SBFI, der SNF, Innosuisse, die Lehrerinnen- und Lehrerverbände, Schulleiterinnen- und Schulleiterverbände sowie Stiftungen wie Movetia oder *éducation*²¹. Die strategische Allianz mit dem Berufsfeld sowie die konstruktive Beziehung der Pädagogischen Hochschulen zu den Bereichen «Bildungspolitik», «Bildungswissenschaften» und «Bildungspraxis» sollen weiterentwickelt werden (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2020, S. 10). Ziel der Strategie der Kammer Pädagogische

Hochschulen ist es, den erfolgten Strukturwandel der Lehrerinnen- und Lehrerbildung weiter voranzutreiben und aktuellen Herausforderungen zu begegnen, ausgehend von einer Steuerung durch die Handlungskoordination von formellen und institutionellen Akteurinnen und Akteuren und Akteursgruppen auf verschiedenen Ebenen (Altrichter, Brüsemeister & Wissinger, 2007). Zudem zielt die Kammer Pädagogische Hochschulen auch auf die verschiedenen Arenen der Öffentlichkeit ab, wie sie Kriesi (2001) definiert hat.

Eingebettet in die theoretischen Grundlagen der Educational Governance und Ausführungen zur politischen Öffentlichkeit werden die Veränderungen im Rahmen des Strukturwandels der letzten dreissig Jahre im Folgenden an der Strategie der Kammer Pädagogische Hochschulen gespiegelt und diskutiert.

2 Educational Governance

Bei der Frage, wie das als gemeinsam wahrgenommene Ziel «gute Schulpraxis» durch eine optimale Ausrichtung und Abstimmung der Handlungen aller beteiligten Akteurinnen und Akteure erreicht werden kann, stehen nicht einzelne Akteurinnen und Akteure im Zentrum des Steuerungshandelns, sondern Akteurskonstellationen, in denen auch aussenstehende bzw. nicht staatliche Akteurinnen und Akteure im Mehrebenensystem eine wichtige Rolle spielen können (Bucher et al., 2011). Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz definieren Bucher et al. (2011) fünf Governance-Mechanismen, die das Zusammenwirken der Akteurinnen und Akteure massgeblich prägen: staatliche Inputregulierung und Aussensteuerung durch Vorgabe substanzieller Ziele, Steuerung von professionellen Kernaufgaben des Lehrberufs im Austausch mit dem Berufsfeld, Selbststeuerung der institutionellen Aufgaben sowie Konkurrenzdruck auf dem Bildungsmarkt. Als Ebenen werden die von der Kommune bis zum nationalen Staat vertikal aufeinander aufbauenden Niveaus verstanden. Dabei sehen sich die auf diesen Ebenen agierenden Rollenträgerinnen und Rollenträger aus Politik, Verwaltung und Öffentlichkeit im bildungspolitischen Prozess weiteren Akteurinnen und Akteuren gegenüber, die sich an den Handlungskoordinationen beteiligen und über bestimmte Ressourcen verfügen. Zudem bestimmen auch unmittelbar in den Bildungs- und Erziehungsprozess involvierte Personen wie Lehrpersonen oder Eltern sowie Berufsverbände und Vereinigungen die Handlungskoordinationen mit. Hinzu kommen internationale Organisationen (OECD, EU, Europarat) sowie Repräsentantinnen und Repräsentanten der (Bildungs-)Wissenschaft und intermediäre, zwischen den Ebenen vermittelnde Institutionen wie beispielsweise die EDK oder Leitende der Stellen für Bildungsplanung, Schulentwicklung und Bildungsforschung. Auch die politischen Parteien und Interessengemeinschaften (z.B. Arbeitsgemeinschaft für Schulevaluation) sind von Bedeutung (Gonon, Hügli, Künzli, Maag Merki, Rosenmund & Weber, 2016). Immer häufiger gehören auch privat organisierte und finanzierte Vereine und Verbände dazu, welche durch ihre Expertise und Stellungnahmen eingreifen in die Entstehung

von regulatorischen Rahmenbedingungen sowie der Mechanismen der Finanzierung und Qualitätssicherung. Die Akteurinnen und Akteure, die sich an den Handlungskoordinationen beteiligen und über bestimmte Ressourcen verfügen, bewegen sich nach Kriesi (2001) in verschiedenen Arenen, setzen Agenden und nutzen dazu spezifische Strategien.

3 Arenen, Agenden und Strategien

Die in der Strategie der Kammer Pädagogische Hochschulen erwähnten Partnerinnen und Partner sind nach Kriesi (2001) der administrativen und der öffentlichen Arena zugehörig. Genannt wird auch die Bildungspolitik, womit die parlamentarische Arena angesprochen ist. Die parlamentarische und die administrative Arena bilden die Orte, wo sich die politischen Verhandlungsprozesse abspielen und die allgemein verbindlichen politischen Entscheidungen gefällt werden. In der parlamentarischen Arena treten vor allem die Parteien, ihre Repräsentantinnen und Repräsentanten im Parlament und die Regierungsmitglieder als zentrale Akteurinnen und Akteure auf, während in der administrativen Arena die Interessengruppen und die Vertreterinnen und Vertreter der öffentlichen Verwaltung zusätzlich zu den Parteien eine zentrale Rolle spielen (vgl. Kriesi, 2001, S. 4).

Kriesi (2001) unterscheidet drei politische Akteurinnen und Akteure: Die etablierten politischen Akteurinnen und Akteure (Regierung, Opposition, Parteien, Interessenverbände, Verwaltungseinheiten), Medien (Presse – einzelne Zeitungen, Rundfunk – Radio und Fernsehen, einzelne Sender) und Aussenseiterinnen und Aussenseiter (Organisationen von sozialen Bewegungen). Der Informationsfluss zwischen politischen Akteurinnen und Akteuren und dem Publikum, den Bürgerinnen und Bürgern sowie der Bevölkerung läuft in der Regel über Massenmedien, die ein hohes Mass an Autonomie besitzen und von den politischen Akteurinnen und Akteuren meist nicht direkt kontrolliert werden. Nach Kriesi (2001) ist die Kommunikations- und Darstellungspolitik im Sinne der Beobachtung und Beeinflussung der öffentlichen Meinung eine unerlässliche Komponente der Steuerung.

Was Thema der öffentlichen Agenda wird und welche Positionen sich in der öffentlichen Meinung durchsetzen, ist das Resultat eines kollektiven Prozesses der Agenda-bildung, bei welchem sich die politischen Akteurinnen und Akteure, die Medien und das Publikum gegenseitig beeinflussen (Lang & Lang, 1983). Dabei sind Journalisten auf Ereignisse fokussiert, die entweder institutionalisiert oder auch inszeniert sind. Gleichzeitig folgen sie einer eigenen Selektions- und Präsentationslogik, die sich am Kriterium der Aufmerksamkeit des Publikums orientiert (Kriesi, 2001).

Zur Charakterisierung von themenspezifischen Koalitionen, welche sich in der öffentlichen Arena bilden, verwendet Kriesi (2001) das Konzept der Diskurskoalitionen.

Diskurskoalitionen vertreten dieselbe «story line», das heisst dieselbe narrative Idee bzw. dasselbe Deutungsmuster, was es ihnen erlaubt, spezifische Ereignisse auf analoge Weise zu interpretieren.

Nach der Art der handelnden Akteurinnen und Akteure unterscheidet Kriesi (2001) drei Typen von Strategien zur Mobilisierung der öffentlichen Meinung: die politikzentrierte Top-Down-Strategie, die medienzentrierte Strategie sowie die Aussenseiter-Strategie (bottom-up). Die Strategien können jeweils proaktiv oder reaktiv sein. Kriesi (2001) unterscheidet zudem acht unterschiedliche Themenkategorien: konsensuelle oder polarisierende Themen, jeweils mit oder ohne mobilisierungsfähige Aussenseiterinnen und Aussenseiter, und diese wiederum unterteilt in prioritäre oder nicht prioritäre Themen (Kriesi, 2001, S. 36).

Die in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erfolgten Strukturveränderungen der letzten 25 Jahre haben auch zu neuen Steuerungselementen geführt. Darauf wird im Folgenden eingegangen, denn im Rahmen dieser neuen Steuerungselemente und gegenüber aktuellen Herausforderungen hat die Kammer Pädagogische Hochschulen ihre Strategie formuliert.

4 Strukturveränderungen und neue Steuerungselemente in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

In den 1990er-Jahren wurde die Lehrerinnen- und Lehrerbildung kategorial neu geordnet. Die «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (BzL) haben diese Neuordnung mit der Publikation einschlägiger Texte gezielt gefordert, die sich anbahnende Entwicklung koordinierend unterstützt und zur Beschleunigung des Prozesses der Transformation der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen und ihrer beruflichen Höherqualifikation zu Fachleuten des Lehrens und Lernens beigetragen, schreibt Heinz Wyss zum 20-Jahre-Jubiläum der BzL (Wyss, 2003). Heinz Wyss, der von 1992 bis 2004 Mitglied der Redaktion der BzL war, trug aufgrund seiner vielfältigen Vernetzung im schweizerischen Bildungswesen zur Profilierung der Zeitschrift und zur Erweiterung ihres Spektrums, insbesondere in Bezug auf die Bearbeitung institutioneller und struktureller Fragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und ihres rasanten Wandels, massgeblich bei, schreibt Kurt Reusser (2012) im Rückblick auf 30 Jahre BzL (vgl. auch den Nachruf auf Heinz Wyss in diesem Heft von Reusser, 2022).

Die Hochschulinstitutionen für Lehrerinnen- und Lehrerbildung haben sich im Dreieck von Bildungspolitik, Bildungswissenschaften und Bildungspraxis positioniert und pflegen zu Akteurinnen und Akteuren in diesen drei Feldern verschiedenste Arbeitsbezüge (Bucher et al., 2011). In diesem Zusammenhang war die Rolle der Hochschulrektorenkonferenzen im Hinblick auf politische Steuerung, nationale Koordination und Harmonisierung zentral (Brunner, 2010; Rosenberg & Stadelmann, 2010).

Im Zuge der stärkeren Orientierung der Hochschulen an Managementkonzepten wurde bei der Neugründung der meisten Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz versucht, die strategische und die operative Führung zu trennen. Erstere wurde in der Regel einem Hochschulrat zugeordnet. Die Analyse von Criblez und Oggenfuss (2010) zeigt, dass die Hochschulräte eher Aufsichtsfunktionen wahrnehmen. Dem Rektorat der einzelnen Pädagogischen Hochschulen kommt so, im Gegensatz zum Rektorat der universitären Hochschulen, durch die übertragenen Aufgaben im Bereich strategischer Führung und Qualitätsmanagement, hohe Autonomie zu. Diese hohe Autonomie wird in neuen Steuerungsmöglichkeiten gebündelt.

Die Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen SKPH, später COHEP genannt, wurde im Juni 2002 als interkantonale Fachkonferenz der EDK gegründet. Sie vertritt die Pädagogischen Hochschulen und allgemein die Interessen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gegenüber den politischen Behörden, pädagogischen, sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Organisationen und der Öffentlichkeit. Die COHEP sollte die Koordination, den Aufbau und die Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen fördern und deren Integration ins Hochschulsystem unterstützen. Sie bildete eine nationale Plattform für den Informations- und Erfahrungsaustausch wie auch für Koordination und Kooperation. Die COHEP beriet die EDK, erarbeitete Stellungnahmen, übernahm Vertretungen im In- und Ausland und erfüllte Aufträge der EDK. In diesem Zusammenhang hat die COHEP massgeblich an den Grundlagen des Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetzes (HFKG) und den damit verbundenen weiteren strukturellen Veränderungen mitgearbeitet.

Das HFKG sollte den Gesetzgebungsauftrag von Artikel 63a umsetzen, der 2006 in die Bundesverfassung aufgenommen worden war: Bund und Kantone sorgen gemeinsam für einen wettbewerbsfähigen und koordinierten gesamtschweizerischen Hochschulbereich von hoher Qualität. Mit dem HFKG sollten die dazu notwendigen erweiterten Koordinations- und Förderungsgrundlagen festgelegt werden. Das bedeutete auch, dass das HFKG das Universitätsförderungsgesetz und das Fachhochschulgesetz ablösen würde. Die Vernehmlassung wurde 2008/2009 durchgeführt; das Gesetz wurde 2011 durch National- und Ständerat verabschiedet und trat am 1. Januar 2015 in Kraft. Die Koordination wird heute gemäss HFKG durch drei Organe wahrgenommen: die Hochschulkonferenz, die Rektorenkonferenz sowie den Akkreditierungsrat. So unterstehen seit 2015 sämtliche nach bisherigem Recht anerkannten kantonalen Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen, andere kantonale Institutionen des Hochschulbereichs sowie bundeseigene Hochschulen und Institutionen des Hochschulbereichs der Akkreditierungspflicht. Die Akkreditierung gilt sieben Jahre ab Akkreditierungsentscheid.

Die Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen bilden die Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities. Es werden Delegationen in die Be-

reiche «Forschung», «Lehre», «Hochschulpolitische Strategie» und «Internationale Beziehungen» entsandt, thematische sowie stufenspezifische Arbeitsgruppen gebildet und Positionspapiere erarbeitet (z.B. «Laufbahnperspektiven im Professionsfeld Lehrberuf», Kammer Pädagogische Hochschulen, 2018a; «Steigende Anforderungen an die Ausbildung und an die Berufstätigkeit von Primarlehrpersonen», Kammer Pädagogische Hochschulen, 2018b; «Zugang mit Berufsmaturität zur Ausbildung als Primarlehrperson», Kammer Pädagogische Hochschulen, 2021; «Weiterentwicklung der Qualifikation von Primarlehrpersonen», swissuniversities, 2021).

Die Hochschulen werden vom Bund mit projektgebundenen Beiträgen unterstützt, um innovative Programme und Projekte von gesamtschweizerischer hochschulpolitischer Bedeutung durchzuführen. Swissuniversities schlägt im Rahmen ihrer Planung alle vier Jahre die strategische Ausrichtung der Programme und Projekte vor, beantragt beim Schweizerischen Hochschulrat deren Finanzierung, koordiniert die grösseren Programme und verteilt die Mittel an die beitragsberechtigten Institutionen. Projekte wie beispielsweise Doktoratsausbildung, Open Science, Diversität, Inklusion und Chancengerechtigkeit, Stärkung von Digital Skills in der Lehre, Fachdidaktik und doppeltes Kompetenzprofil sind auch für die Pädagogischen Hochschulen von Bedeutung. Mit dem Übergang zum HFKG wurden auf Bundesebene neue Steuerungselemente etabliert, welche die Aussensteuerung durch Zielvorgaben und Leistungsvereinbarungen unterstützen.

5 Aktuelle Herausforderungen der Pädagogischen Hochschulen

Die kantonal gesteuerten, in ihren Organisationsstrukturen sehr heterogenen und 2011 noch jungen Pädagogischen Hochschulen mussten nun Voraussetzungen schaffen, damit sie sich als eigenständiger Hochschultypus im HFKG positionieren und gegenüber anstehenden Herausforderungen auch bewähren konnten (Bircher, 2011; Niggli & Tremp, 2012). Anhand der fünf Governance-Mechanismen von Bucher et al. (2011) lassen sich die damals grössten Herausforderungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als ein Feld der Steuerung und Interaktion zwischen Bildungspraxis (Schulfeld), Bildungspolitik (Politik und Verwaltung auf mehreren staatspolitischen Ebenen) und Bildungswissenschaft beschreiben.

Bucher et al. (2011) stellen als Fazit fest: Im Rahmen des Strukturwandels der Lehrerinnen- und Lehrerbildung haben sich die Pädagogischen Hochschulen zwischen Bildungspolitik, Bildungswissenschaft und Bildungspraxis als Hochschulen positioniert und etabliert. Auf nationaler Ebene und zunehmend auf auch kantonaler Ebene wird eine verstärkte Aussensteuerung durch die Vorgabe substanzieller Ziele festgestellt. Die akademische Selbststeuerung innerhalb der Pädagogischen Hochschulen wie auch zwischen den einzelnen Hochschulen hat zugenommen, ebenso die Konkurrenz. Gleichzeitig scheint der Bezug zur Bildungspraxis abgenommen zu haben (Bucher et al., 2011).

Als hauptsächliche Spannungsfelder nennen Bucher et al. (2011) die weitere Ausgestaltung von Autonomie und Heteronomie sowie die Weiterentwicklung der Koordination an der Nahtstelle zwischen Hochschule und Berufspraxis (Bucher et al., 2011, S. 75). Zudem stellen Bucher et al. (2011) fest, dass sich die Pädagogischen Hochschulen häufig zwischen Akteurskonstellationen wechselnder Zweier-Allianzen bewegen müssen. Im Sinne einer optimalen Handlungskoordination in der normativen Perspektive von Good Governance wären jedoch Dreier-Allianzen wichtig (Bucher et al., 2011).

Kurt Reusser formuliert 2012 die Herausforderungen des Strukturwandels und der Akademisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wie folgt:

Jedoch wird der Strukturwandel der Lehrerbildung in einem tieferen Sinne erst abgeschlossen sein, wenn zwei in Spannung zueinander stehende Kriterien erfüllt sind: zum einen die Anerkennung der Pädagogischen Hochschulen bezüglich der von aussen – durch die Schulpraxis, die Politik und die Öffentlichkeit – wahrgenommenen Kompetenz, Lehrpersonen nicht nur akademisch, sondern auch berufs- und praxisnah ausbilden zu können; zum anderen (komplementär dazu) die volle Anerkennung der Pädagogischen Hochschulen durch die universitären Hochschulen als zwar profilverschiedene, jedoch gleichwertige Partner mit Promotionsrecht. Bevor letztere Entwicklung sich einstellt, wartet aber noch ein gutes Stück Entwicklungsarbeit, einerseits mit Bezug auf die Verstärkung der Forschung an den Pädagogischen Hochschulen, anderseits in Bezug auf die dazu notwendige Weiterqualifizierung ihres Personals. Erst wenn beides erfüllt sein wird, was ohne enge Zusammenarbeit mit den universitären Hochschulen kaum möglich sein dürfte, wird man vom Abschluss des Projekts einer «Akademisierung der Lehrerbildung» sprechen können. (Reusser, 2012, S. 13–14)

In diesem Spannungsfeld zwischen Hochschule und Berufsfeldorientierung sowie in Kenntnis der herausfordernden Akteurskonstellationen ist Punkt 8 der Strategie der Kammer Pädagogische Hochschule zu diskutieren.

6 Top-Down-Strategie mit etablierten politischen Akteurinnen und Akteuren

Heute arbeiten die Pädagogischen Hochschulen über die Rektorenkonferenz institutionell zusammen. Die Hochschulen werden über alle Typen hinweg nach gleichen Kriterien beurteilt (Akkreditierungsrichtlinien) und über gleiche Gefässe alimentiert (Projektgebundene Beiträge). Die Pädagogischen Hochschulen haben in Aus- und Weiterbildung einen expliziten Wissenschaftsbezug und sie vergeben akademische Abschlüsse. Nach wie vor haben die Pädagogischen Hochschulen und die Fachhochschulen jedoch kein Promotionsrecht, sind also den universitären Hochschulen gegenüber nicht gleichwertig. Zudem werden immer wieder der Praxisbezug und die Anerkennung der berufsorientierten Arbeit der Pädagogischen Hochschulen durch Bildungspraxis, Bildungspolitik und Öffentlichkeit gefordert.

Die von der Kammer Pädagogische Hochschulen verabschiedete Strategie für den Zeitraum 2021–2024 formuliert in den Punkten 1 bis 7 als Leitlinien die Stärkung

der Professionalisierung, der Fachdidaktiken, der Diversität, Inklusion und Chancengerechtigkeit, der Nachhaltigkeit, der Digitalisierung, der Forschung und der Nachwuchsförderung. In Punkt 8 wird die Zusammenarbeit thematisiert. Eine Ausrichtung auf die Zusammenarbeit mit etablierten Akteurinnen und Akteuren in den verschiedenen Arenen ist sichtbar.

Die in der Strategie 2021–2024 der Kammer Pädagogische Hochschulen aufgezählten wichtigen Partnerinnen und Partner EDK, Movetia und *éducation21* sind in der intermediären Ebene zu verorten. Movetia und *éducation21* sind Fachagenturen bzw. Institutionen, die von der EDK über Leistungsvereinbarungen geführt werden. Von der Verwaltung wird das SBFI genannt, von der Bildungsforschung der SNF und Innosuisse, von den privat organisierten und finanzierten Verbänden die Lehrerinnen- und Lehrerbildungs- sowie die Schulleiterinnen- und Schulleiterverbände. So betrachtet verfolgt die Kammer Pädagogische Hochschulen eine Top-Down-Strategie. Medien und Aussenseiterinnen und Aussenseiter werden nicht in Betracht gezogen. Weder Lehrpersonenverbände noch Lehrpersonen oder Eltern als Akteurinnen und Akteure der Bildungspraxis noch die Handlungskoordination mit aussenstehenden oder nicht staatlichen Akteurinnen und Akteuren werden in der Strategie der Kammer Pädagogische Hochschulen explizit genannt. Doch gerade sie wären für die Agendabildung und die mediale Öffentlichkeit zentral. Und dies wäre vielleicht hilfreich, um aus den wechselnden Zweier-Allianzen Dreier-Allianzen als Akteurskonstellationen zu gestalten, Bildungswissenschaft, Bildungspolitik und Bildungspraxis in ein gemeinsames Boot zu holen.

Die öffentliche Meinung stellt einen zentralen Bestimmungsfaktor politischer Entscheidungsprozesse dar (Kriesi, 2001). Mit gezielten Aktivitäten in der administrativen und der öffentlichen Arena können die Agendabildung sowie Aktivitäten in der parlamentarischen Arena und Aktivitäten der Medien und der Aussenseiterinnen und Aussenseiter beeinflusst werden. Nebst der Top-Down-Strategie etablierter politischer Partnerinnen und Partner können Strategien zur Mobilisierung der Öffentlichkeit bedacht werden, wenn es darum geht, den Strukturwandel der Lehrpersonenbildung, wie Reusser (2012) treffend beschrieben hat, in einem «tieferen Sinne» auch abzuschliessen.

Hierzu können die BzL einen wesentlichen Beitrag leisten. Die Zeitschrift versteht sich heute als Repräsentantin der Wissenschaft, ist aber gleichzeitig Teil eines privat organisierten und finanzierten Verbandes, nämlich der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL). Sie wird auch zu einem grossen Teil, neben der Einnahmen aus den Abonnements, durch diese finanziert. Damit gehört sie nach Kriesi (2001) sowohl zu den etablierten politischen Akteurinnen und Akteuren als auch zu den Medien, welche Diskurskoalitionen bilden und so mit spezifischen Strategien und Themen versuchen, die öffentliche Meinung und die Bildungspolitik zu beeinflussen. Das Spannungsfeld, in dem sich die Pädagogischen Hochschulen befinden, gilt es wahrzunehmen und den fachlichen und öffentlichen Diskurs darüber zu führen. Denn auch die Beeinflussung der öffentlichen Meinung ist ein bedeutendes

strategisches Element, damit die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen nicht auf halbem Wege stehen bleibt.

Literatur

- Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J.** (Hrsg.). (2007). *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bircher, W.** (2011). Die Pädagogischen Hochschulen im «Bundesgesetz über die Förderung und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich» (HFKG). *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29 (3), 381–386.
- Brunner, I.** (2010). Führung und Steuerung pädagogischer Hochschulen im Handlungskontext der österreichischen Rektorenkonferenz (RÖPH) – Möglichkeiten und Grenzen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28 (2), 233–240.
- Bucher, B., Leder, Ch., Bircher, W., Rohner, R., Rosenberg, S., Salzmann, M. & Schärer, H.-R.** (2011). Governance in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Wirksame Lehrerinnen und Lehrerbildung – Gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II* (S. 56–78). Bern: EDK.
- Criblez, L. & Oggenfuss, C.** (2010). Die Hochschulräte an den pädagogischen Hochschulen der deutschsprachigen Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28 (2), 287–302.
- Gonon, P., Hügli, A., Künzli, R., Maag Merki, K., Rosenmund, M. & Weber, K.** (2016). *Governance im Spannungsfeld des schweizerischen Bildungsföderalismus. Sechs Fallstudien*. Bern: hep.
- Kammer Pädagogische Hochschulen.** (2018a). *Positionspapier Laufbahnperspektiven im Professionsfeld Lehrberuf*. Bern: swissuniversities.
- Kammer Pädagogische Hochschulen.** (2018b). *Steigende Anforderungen an die Ausbildung und an die Berufstätigkeit von Primarlehrpersonen: Die Position der Kammer PH*. Bern: swissuniversities.
- Kammer Pädagogische Hochschulen.** (2020). *Strategie 2021–2024 der Kammer Pädagogische Hochschulen*. Bern: swissuniversities.
- Kammer Pädagogische Hochschulen.** (2021). *Positionspapier Zugang mit Berufsmaturität zur Ausbildung als Primarlehrperson*. Bern: swissuniversities.
- Kriesi, H.** (2001). *Die Rolle der Öffentlichkeit im politischen Entscheidungsprozess: Ein konzeptueller Rahmen für ein international vergleichendes Forschungsprojekt* (WZB Discussion Paper, P 01-701). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Lang, G. E. & Lang, K.** (1983). *The battle for public opinion. The president, the press and the polls during Watergate*. New York: Columbia University Press.
- Niggli, A. & Tremp, P.** (2012). Ein Streifzug durch Beiträge zum Themenfeld «Strukturelle Voraussetzungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung». *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30 (1), 17–20.
- Reusser, K.** (2012). Entstehung, Entwicklung, Themenpolitik und Selbstverständnis der «Beiträge zur Lehrerbildung». *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30 (1), 6–14.
- Reusser, K.** (2022). Heinz Wyss (1927–2022). *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40 (3), 467–470.
- Rosenberg, S. & Stadelmann, W.** (2010). Steuerung der koordinierten Weiterentwicklung der Hochschulinstitutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Möglichkeiten und Grenzen der COHEP. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28 (2), 224–232.
- swissuniversities.** (2021). *Weiterentwicklung der Qualifikation von Primarlehrpersonen. Schlussbericht*. Bern: swissuniversities.
- Wyss, H.** (2003). 20 Jahre Beiträge zur Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21 (1), 108–119.

Autorin

Monika T. Wicki, Prof. Dr., Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Institut für Professionalisierung und Systementwicklung, monika.wicki@hfh.ch

Entwicklungen der internationalisierten Lehrpersonenbildung in der Schweiz: Von der «Ausländerpädagogik» zu Internationalisierungstopologien

Brigitte Kürsteiner und Nathalie Hermann

Zusammenfassung Internationalisierung der Lehrpersonenbildung ist kein neues Phänomen. Wie hat sie sich in den letzten Jahrzehnten entwickelt? Wo wurden früher und werden heute Schwerpunkte gesetzt und wie werden diese begründet? Unter der Perspektive, dass die Internationalisierung von Hochschulen Teil weiter reichender geopolitischer Bildungsagenden ist, geben wir einen Überblick über diese grösseren Internationalisierungslogiken und argumentieren, dass ein verstärkter Bezug zu diesen Logiken sowohl im Diskurs als auch in institutionellen Strategien neue Möglichkeiten eröffnen kann. Anschliessend zeigen wir anhand zweier aktueller Beispiele, welche Chancen und Herausforderungen sich für die Internationalisierung der Lehrpersonenbildung daraus ergeben, um im letzten Teil Perspektiven für zukünftige Weiterentwicklungen zu skizzieren.

Schlagwörter Internationalisierung – Lehrpersonenbildung – Topologie – Interkulturelle Pädagogik

Development of international teacher education in Switzerland: From «immigrant pedagogy» to topologies of internationalization

Abstract Internationalization of teacher education is not a new phenomenon. How has it developed over the past decades? What priorities were set in the past and are discussed today, and how are they justified? From the perspective that internationalization of higher education is part of broader geopolitical education agendas, we present these larger logics of internationalization and argue that an increased reference to them can open up new possibilities both in discourse and in institutional strategies. We then use two current examples to show what opportunities and challenges arise for the internationalization of teacher education in order to outline perspectives for future developments in the last part.

Keywords internationalization – teacher education – topology – intercultural pedagogy

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag setzt den Fokus auf die grösseren bildungs- und geostrategischen Rahmenbedingungen der Internationalisierung von Hochschulen. Dieser Blick scheint uns notwendig, weil sich dadurch gerade für die Internationalisierung der Lehr-

personenbildung neue Chancen eröffnen, insbesondere bei der Positionierung innerhalb der schweizerischen Hochschullandschaft, bei der Erschliessung neuer Finanzierungsmöglichkeiten, bei der Steigerung der Kohärenz der institutionellen Massnahmen sowie bei der Vertiefung der und dem Verständnis für die inhaltlichen Dimensionen von Internationalisierung. Zu den Rahmenbedingungen zählen wir geostrategische und bildungspolitische Strategien und Agenden der grossen nationalen und internationalen hochschul- und bildungspolitischen Akteurinnen und Akteure sowie wichtiger Netzwerkorgane wie beispielsweise der European Association of International Higher Education (EAIE). Der Einbezug und das Verständnis dieser Rahmenbedingungen würden aus unserer Sicht die Qualität der Internationalisierungsstrategien und Internationalisierungsbemühungen sowohl auf der Ebene der Kammer Pädagogische Hochschulen als auch auf derjenigen der Institutionen deutlich erhöhen.

Der Beitrag fokussiert explizit nicht auf eine Analyse bestehender *institutioneller* Internationalisierungsstrategien oder konkreter programmatischer Aktivitäten. Diese werden vielmehr lediglich, wo nötig, nur am Rande oder überblicksartig erwähnt. In einem ersten Schritt unseres Beitrags werden wir erörtern, welche Schwerpunkte der Internationalisierung der Lehrpersonenbildung in den letzten vierzig Jahren diskutiert wurden und wie dieser Diskurs bis heute nachwirkt und die gegenwärtige Internationalisierung in unserem Feld beeinflusst. Danach geben wir einen kurzen Überblick über die zuvor erwähnten wichtigsten Rahmenbedingungen. An zwei Beispielen erläutern wir Aspekte daraus und zeigen beispielhaft auf, wie die Lehrpersonenbildung daraus eine Chance zur Positionierung entwickeln kann. In einem letzten Teil machen wir einen Vorschlag zum Weiterdenken, auch in Bezug auf mögliche neue methodische Zugänge.

2 Überblick über diskursive Beiträge der letzten vierzig Jahre

Die Anfänge der Diskurse zu Themen der Internationalisierung der Lehrpersonenbildung in den «Beiträgen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (BzL) betreffen ausschliesslich die sogenannte «Ausländerproblematik» an Schulen. Beim Rückblick auf die entsprechenden Beiträge dieses Journals der letzten vierzig Jahre lässt sich feststellen, dass deshalb seit den 1980er-Jahren ein neuer Anspruch an die Lehrpersonen gestellt wird: die interkulturelle Kompetenz. Dieser Anspruch gewann an Bedeutung, als in den Schulen der steigende Anteil von sogenannten «Ausländerkindern» zunehmend für eine «Malaise» (Jenzer, 1984, S. 121) sorgt – die Schweiz sieht sich aufgrund der Arbeitsmigration mit einer heterogeneren Gesellschaft konfrontiert, jedenfalls wenn man Heterogenität mit migrationsbedingter kultureller Diversität gleichsetzt. Jenzer (1984) stellt darum folgende Fragen:

Was ist zu tun? Wird in der Lehrerausbildung auf einen Unterricht in dieser heiklen Situation vorbereitet? Und in der Lehrerfortbildung? Wird im Didaktikunterricht gezeigt, dass der kleine Ausländer in der Klasse nicht nur eine Malaise ist? Dass er für den Lehrer, den Unterricht allgemein und die Erziehung eine Chance sein kann? (Jenzer, 1984, S. 121)

Die ersten didaktischen Ansätze der *Ausländerpädagogik* fokussieren auf die Wissensvermittlung über die ausländischen Schülerinnen und Schüler, auf die für sie benötigten Stütz- und Fördermassnahmen sowie auf die Didaktik des Deutschen als Zweitsprache (Steiner-Khamsi, 1989, S. 20). Bereits in den 1980er-Jahren erfolgt die Wende der *Ausländerpädagogik* zur *Interkulturellen Pädagogik*. Im Vergleich zur defizitorientierten Ausländerpädagogik will die Interkulturelle Pädagogik unter anderem die «Einstellungs- und Erfahrungsebene» der Lehrpersonen miteinbeziehen. So sollen kulturelles Selbstverständnis und Haltungen gegenüber anderen und Minderheiten thematisiert werden (Steiner-Khamsi, 1989, S. 19). Zur Bewältigung der neuesten Herausforderungen wird die Interkulturelle Pädagogik zunehmend in die Lehrpersonenausbildung aufgenommen.

Neben den ersten didaktischen Ansätzen gibt es auch vereinzelt Erfahrungen mit entsprechenden Ausbildungsangeboten, die auf die Erlebnisebene im Ausland fokussieren (Steiner-Khamsi, 1989, S. 20). Das Primarlehrerseminar des Kantons Zürich beginnt 1984 mit der Durchführung von Studienaufenthalten in den Herkunftsländern der ausländischen Schülerinnen und Schüler. Diese Aufenthalte sollen eine direkte und persönliche Auseinandersetzung mit einer fremden Kultur und Sprache ermöglichen, denn «Lehrkräfte mit Auslandserfahrung haben klarere Vorstellungen darüber, was Kultur und Heimat für sie bedeutet» (Steiner-Khamsi, 1989, S. 28).

Steiner-Khamsi (1989, S. 20) weist jedoch bereits auf die Komplexität von solchen Studienaufenthalten und auf die Notwendigkeit hin, die Grenzen und Möglichkeiten näher zu beleuchten. Die Lehrpersonenfortbildung des Kantons Luzern zielt 1987 ebenfalls auf die Erlebnisebene ab und entwickelt ein Fortbildungskonzept, das innerhalb eines Trimesterkurses einen dreiwöchigen Auslandsaufenthalt im ehemaligen Jugoslawien (Slowenien), in Portugal oder in Spanien anbietet (Gerber, 1993, S. 283). Die Fortbildung wird zu Beginn damit begründet, dass der hohe Anteil fremdsprachiger Kinder besondere Kenntnisse in Interkultureller Pädagogik erfordere; der Anspruch «lernfähig, offener und «europafähig» zu werden» (Gerber, 1993, S. 283) gewinnt aber nach und nach an Bedeutung. Allemann-Ghionda (1999, S. 298) stellt fest, dass «die territoriale und sprachliche Mobilität ... in der beruflichen und persönlichen Biografie vieler Menschen je länger je mehr zur offensichtlichen Realität [wird]. Sie müssen sich mit internationalen Beziehungen, vielfältigen kulturellen Einflüssen sowie mit der Öffnung gegenüber Europa und der Welt auseinandersetzen». Darum steht die Forderung im Raum, dass jeder Schülerin und jedem Schüler die Möglichkeit gegeben werden muss, sich die kulturellen und sprachlichen Kenntnisse und Verhaltensweisen anzueignen, um «Akteur und Bürger in einer sich wandelnden Welt zu werden» (Allemann-Ghionda, 1999, S. 298).

Die Umsetzung dieser Forderungen wird jedoch durch die monokulturelle Ausrichtung von Schule und Lehrpersonen verhindert, denn gemäss Stadler (1999) steht «eine werthomogene und wertkonservative Lehrerschaft einer – von ihren Voraussetzungen

her – wertheterogenen, auf Innovation und pluralistische Öffnung drängenden Schülerschaft [entgegen]» (Stadler, 1999, S. 278). Als Massnahme zur Korrektur dieser monokulturellen Ausrichtung sieht Stadler unter anderem die Internationalisierung von Ausbildungsstätten und die interkulturelle Förderung der Lehrkräfte als Möglichkeiten (Stadler, 1999, S. 295).

Die Forderungen einerseits nach institutioneller Internationalisierung und andererseits nach dem Gewährleisten von interkulturellen Kompetenzen von Lehrpersonen verflochten sich zunehmend. Durch die strukturellen Reformen im schweizerischen Hochschulwesen, wie die Gründungen der Fachhochschulen und der Pädagogischen Hochschulen sowie das Inkrafttreten des schweizerischen Universitätsförderungsgesetzes im Jahr 2001, sind grundsätzliche Voraussetzungen für die Weiterentwicklung von Koordination, Vernetzungen und Mobilität in der Hochschullandschaft geschaffen worden (Hildbrand & Tresp, 2002, S. 193). So sollen die transparenten und vergleichbaren Studienstrukturen sowie die Instrumente zur vereinfachten Anerkennung von Studienleistungen (ECTS und Diploma Supplement) der Bologna-Reform die Mobilität der Studierenden, der Lehrenden und des wissenschaftlichen Personals fördern. Eine weitere Zielsetzung der Bologna-Deklaration ist die Erweiterung der internationalen Dimension der Studiengänge (Hildbrand & Tresp, 2002, S. 195). Somit sind gemäss Leutwyler, Mantel und Tresp (2011, S. 7) auch die neu gegründeten Pädagogischen Hochschulen gefordert, «ihre Zugehörigkeit zum tertiären Bildungssystem auch über die Selbstverständlichkeit der Internationalisierung zu belegen». Die internationalen Ansprüche kontrastieren gemäss den Autoren und der Autorin jedoch mit der traditionell lokal ausgerichteten Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Leutwyler et al., 2011, S. 16).

Die Verbindung der Leistungsbereiche der Aus- und Weiterbildung mit Internationalität, zum Beispiel einer international orientierten Forschung, stellt zudem eine grosse Herausforderung dar und wäre kaum befriedigend realisierbar (Leutwyler et al., 2011, S. 10). «Das Gleiche gilt ... für die internationale Mobilität in der Lehrpersonenbildung, die zwar hochschulkonform gefördert und gewollt ist, jedoch nur beschränkt in die Ausbildungskonzeption passt» (Leutwyler et al., 2011, S. 10). Ausserdem gewährleisten internationale Ansprüche in Form von Mobilitätsaktivitäten auch in ihrem quantitativen Ausbau kaum, dass angehende Lehrpersonen genügende interkulturelle Kompetenzen erwerben. Darum bedarf es einer inhaltlichen Internationalisierung, die «Internationalität» in pädagogisch bedeutungsvolle Begriffe wie in die Konzepte der *Interkulturalität* oder der *interkulturellen Kompetenz* übersetzt (Leutwyler et al., 2011, S. 16).

In den 2000er-Jahren beginnt sich ein weiterer didaktischer Ansatz, das *Globale Lernen*, zu etablieren. Das Globale Lernen kann als pädagogische Antwort auf den aufkommenden Globalisierungsprozess verstanden werden, wobei globale Probleme und die Mitverantwortung für gesellschaftliche Entwicklung im Zentrum des Interesses stehen.

Die Ziele umfassen: 1) das Gewinnen von Kenntnissen über globale Zusammenhänge, 2) den Erwerb von Fähigkeiten, mit deren Hilfe die gewonnenen Kenntnisse in aktives Handeln umgesetzt werden können, und 3) die Entwicklung entsprechender Haltungen und Werteinstellungen (Zemp, 2000, S. 103).

Die aufgeführte Nachzeichnung seit den 1980er-Jahren zeigt zwei diskursive Entwicklungstendenzen auf: 1) Die Fragen aus den Klassenzimmern der 1980er-Jahre (z.B. «Was ist zu tun?», Jenzer, 1984, S. 121) haben sich innerhalb der letzten vierzig Jahre bis auf die programmatische Ebene von Pädagogischen Hochschulen ausgeweitet und spiegeln sich in nationalen und institutionellen Bildungsagenden wider. 2) Der Diskurs in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat sich von einem Sprechen «über Ausländer» zu einem Sprechen «mit ihnen und in einem interkulturellen Kontext» gewandelt. In jüngster Zeit ist ein neuer Diskurs festzustellen, der Fragestellungen zu Machtverhältnissen und der eigenen Beteiligung an der (Re-)Produktion von machtvollen Ordnungen in den Fokus rückt (Ivanova-Chessex, Fankhauser & Wenger, 2017). So sollen eigene Vorurteile und subjektive Theorien über kulturelle Unterschiede reflektiert werden. Die Einstellungen und Haltungen von Einzelpersonen sollen jedoch immer auch vor einem gesellschaftlichen und diskursiven Hintergrund verstanden werden (Oberzaucher-Tölke, Kosorok Labhart & Schöllhorn, 2017, S. 153).

Der Überblick zeigt zudem, dass die Logik des internationalen Fokus in der Lehrpersonenbildung schwerpunktmässig auf das Thema der Diversität in Klassenzimmer und Gesellschaft beschränkt bleibt. Es fällt auf, dass grössere Zusammenhänge der internationalisierten Bildungspolitik sowie die Verknüpfung von geostrategischen Agenden mit der internationalisierten Bildung weitgehend noch keinen Eingang in die Lehrpersonenbildung gefunden haben. In den nachfolgenden Abschnitten wollen wir auf die Wichtigkeit hinweisen, sich den grösseren bildungspolitischen und geostrategischen Zusammenhang bewusst zu machen. Dadurch soll erläutert werden, wie Finanzierungs- und Deutungsmechanismen der überinstitutionellen und internationalen Ebenen letztendlich massgeblich dafür verantwortlich sind, was sich auf der programmatischen Stufe der Institutionen verwirklichen lässt oder nicht und an welchen Finanzierungsgefässen sich die Hochschulen beteiligen können oder eben nicht.

Schliesslich zeigt der Überblick, dass das Bewusstsein für die tieferen Schichten der Internationalisierungslogiken ebenfalls zu fehlen scheint. Dies betrifft beispielsweise die historischen Entwicklungen oder die Kritik am «Erziehungsansatz» im bildungssoziologischen Sinn der Förderung der interkulturellen Kompetenz im Zusammenhang mit studentischer Mobilität (Kürsteiner, 2022). Dies könnte das Verständnis vertiefen und damit zu einer kritischen und differenzierteren, aber auch innovativeren Handlungsorientierung führen. Deshalb werden im folgenden Abschnitt einige Beispiele für diesen grösseren Rahmen genannt.

3 Internationalisierung von Hochschulen als Teil übergeordneter politischer Agenden

Bildungspolicies mit Bezug zu Internationalisierung weisen generell zwei Hauptstränge der Argumentation auf: Der eine betrifft die *Nutzenorientierung* in Bezug auf verschiedene Ebenen wie die individuelle oder die gesellschaftliche, zum Beispiel den Nutzen für die Integration in einen globalen Arbeitsmarkt. Der andere Argumentationsstrang fokussiert auf *ethisch-moralische Grundsätze* wie beispielsweise die Förderung von Frieden oder identitätspolitische Fragen (Kürsteiner, 2022), und zwar nicht mit Bezug auf einen direkten Nutzen, sondern mit Bezug auf die weltkulturellen Universalismen, auf die wir in Abschnitt 4 noch zu sprechen kommen.

In Bezug auf die Ausrichtung dieser übergeordneten politischen Agenden gibt es regionale Unterschiede. Während vor allem die US-amerikanische hochschulpolitische Internationalisierungsagenda auf den Aspekt der Kompetitivitätssteigerung setzt (NAFSA, 2020) und völlig andere historische Ausgangsbedingungen hat (Kürsteiner, 2022), ist die europäische Agenda neben der Betonung von Innovation und Wettbewerbsfähigkeit ebenso auf die europäische Identitätsbildung (Erasmus+ 2021–2027) oder die Hoffnung auf eine bessere Welt (EAIE, o.J.) fokussiert. Im schweizerischen Kontext sind die Absichten, die mit der internationalen Hochschulbildung verfolgt werden, vergleichsweise knapp formuliert. Sie beschränken sich strenger als die bereits erwähnten Positionen auf den Wissenserwerb bzw. Wissensaustausch zum Zwecke des Wettbewerbs zwischen bildungs- und forschungsrelevanten Individuen, Teams, Netzwerken und Institutionen (SBFI, 2018, S. 14).

Ein Spezifikum der schweizerischen Internationalisierungsstrategie im Hochschulbereich stellen der Fokus auf die Berufsbildung und die Betonung des *Nation Brandings* dar. Mit Letzterem sind die «zunehmende Bedeutung der internationalen BFI-Aktivitäten [Bildung, Forschung, Innovation] für die Aussenpolitik der Schweiz und die Verbesserung ihrer Sichtbarkeit im Ausland» gemeint (SBFI, 2018, S. 6). Diese Ausrichtung der Policy-Agenda ist damit nicht vergleichbar mit Agenden anderer Regionen und nimmt deshalb eine Sonderposition ein bzw. kann als dritter Argumentationsstrang neben den oben erwähnten gesehen werden. Die Sonderposition in Bezug auf den Berufsbildungsfokus hängt mit dem dualen Bildungssystem der Schweiz zusammen, dessen Wichtigkeit sich in der schweizerischen Internationalisierungsstrategie im Hochschulbereich niederschlägt.

Betrachtet man also die grossmasstäblichen Bedingungen, unter denen Internationalisierung von Hochschulen stattfindet, dann lassen sich daraus Fragen für die eigene institutionelle Strategie ableiten: Für welche Bereiche der Hochschule ergeben welche Internationalisierungslogiken Sinn? An welchen konkreten und entsprechenden Diskursfeldern wollen wir (mit)arbeiten, mit welchen Netzwerken und programmatischen Akteurinnen und Akteuren wollen wir zusammenarbeiten? In welche Logik(en) wol-

len wir uns einschreiben und wollen wir dadurch auch konkrete Effekte hervorbringen (z.B. in Bezug auf die Identitätspolitik der EU)?

Die grossmasstäblichen Bedingungen erlauben jedoch nicht nur eine gründlichere Auseinandersetzung, sondern schaffen auch Tatsachen. Die Art und Weise, wie sich Hochschulen die internationale Zusammenarbeit vorstellen, hängt massgeblich davon ab. Dies wiederum schränkt unter Umständen Möglichkeiten für Zusammenarbeitsformen ein. Insbesondere der nutzenorientierte Ansatz kann für regionale, spezialisierte Hochschulen wie die Pädagogischen Hochschulen erhebliche Probleme mit sich bringen. Beteiligungen an grossen internationalen Programmen wie der European Universities Initiative werden beispielsweise durch die zugrunde liegende nutzenorientierte Logik erheblich erschwert. Auch auf anderen Kontinenten sind Beispiele dafür zu finden, wie die grossen Logiken Strukturen und damit Tatsachen schaffen. So ist es beispielsweise im Zuge der politischen Harmonisierungs- und damit Internationalisierungsbemühungen in der Bildung der East African Community viel leichter möglich, interinstitutionellen Austausch aufzubauen als anderswo auf dem afrikanischen Kontinent. Auf nationaler Ebene kann die Gründung der Cluster of Cooperation (CLOC) von swissuniversities erwähnt werden, die, kritisch betrachtet, die Logik der internationalisierten Forschung der Universitäten programmatisch umgesetzt hat, was die Beteiligung Pädagogischer Hochschulen nachweislich erheblich erschwerte.

Diese knappen Beispiele zeigen, wie wichtig es ist, sich mit den Bedingungen für Internationalisierung auseinanderzusetzen, nicht zuletzt um sich auch neue Chancen zu erarbeiten.

4 Positionierung der Lehrpersonenbildung im Feld der übergeordneten Internationalisierungsagenden

Was bedeutet es nun für die Lehrpersonenbildung, sich in diesem diversen Policy-Feld zu positionieren? Wie hat sie sich bisher positioniert und wie kann sie das zukünftig tun? Was der Überblick über die diskursiven Beiträge der letzten vierzig Jahre (vgl. Abschnitt 2) gezeigt hat, nämlich die Fokussierung der Internationalisierung der Lehrpersonenbildung auf das Thema der Diversität in Klassenzimmer und Gesellschaft, kann ebenso in den teilweise vorhandenen Internationalisierungsstrategien von Lehrpersonenbildungsinstitutionen im In- und Ausland wiedergefunden werden. Damit wird deutlich, dass der Auftrag zur institutionellen Internationalisierung in der Lehrpersonenausbildung einerseits als eine reduzierte, problemorientierte Handlungsanweisung aufgefasst wird. Andererseits haben diese Institutionen bis heute oftmals eine rein programmorientierte Internationalisierungslogik oder, wie es Leutwyler et al. (2011) nennen, eine Logik des Unterstreichens ihrer «Hochschulförmigkeit». Damit ist gemeint, dass die allermeisten Institutionen wohl an den grossen, subventionierten Mobilitätsprogrammen beteiligt sind, es ihnen jedoch an inhaltlichen Perspektiven mangelt.

In Bezug auf die Interkulturalität als inhaltlichen Fokus, wie sie Leutwyler et al. (2011) fordern, ist hier sicherlich einiges in Bewegung geraten. Es fällt jedoch auf, dass einige Institutionen in Visionen und Grundsätzen zwar grosse inhaltliche Bogen schlagen, beispielsweise mit Verweisen auf die UNO-Nachhaltigkeitsziele, die Stärkung der Demokratie, Entwicklungszusammenarbeit oder Chancengerechtigkeit, den Bezug und die argumentative Korrelation zu konkreten Handlungsfeldern danach jedoch schuldig bleiben (vgl. verschiedene Internationalisierungsstrategien von Pädagogischen Hochschulen im In- und Ausland).

Programmatisch wird die Internationalisierung der Lehrpersonenbildung hauptsächlich mit Personenmobilität gleichgesetzt, und zwar mit der Begründung, dass Lehrpersonen in einem «inter- sowie transkulturellen und globalen Umfeld tätig» seien und die Schülerinnen und Schüler auf die «Teilhabe an diesem Umfeld» vorbereiten sollten (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2020, S. 10). Hier wird also eine Verbindung zwischen Inter- und Transkulturalität in Schule und Gesellschaft und der internationalen Personenmobilität von Angehörigen der Pädagogischen Hochschulen hergestellt. In diesem Zusammenhang fällt auf, dass sich diese Internationalisierungslogik seit den 1980er-Jahren nicht massgeblich verändert hat. Die Ziele der Mobilität von (angehenden) Lehrpersonen sind dabei ähnlich, nämlich die Aneignung kulturellen Wissens über die Herkunftsländer und Kompetenzen zur Handhabung der (migrationsbedingten) Klassendiversität oder anderer Herausforderungen im interkulturellen oder «globalen» Bildungsumfeld. Dies belegt die umfangreiche wissenschaftliche Literatur zum Thema (Byker & Putman, 2018; Dervin & Jacobsson, 2021; Egli Cuenat, 2017; Klein & Wikan, 2019; Marx & Moss, 2011) oder beispielsweise die aktuelle Weiterbildungsinitiative von Movetia, in der Lehrpersonen «interkulturell sensibilisiert» werden sollen und die unter anderem auf interkulturelles Training setzt (Movetia, 2022).

Obwohl diese Konzepte seit Langem kritisiert werden (Adick, 2010; Friedman & Antal, 2005; Kürsteiner, 2016, 2022; Nollert & Sheikhzadegan, 2016; Richter & Nollert 2014; Rotter, 2014; Welsch, 1998), hält sich die Vorstellung hartnäckig, dass es so etwas wie abgrenzbare und durch sogenannte «kulturelle Standards» (z.B. Thomas, 2005) beschreib- und erlernbare Kulturen gäbe, die durch Immersion in einem entsprechenden Land oder durch Trainings angeeignet werden könnten. Auch unscharfe Weiterentwicklungen des Konzepts wie diejenige von Dervin und Jacobsson (2021), in der sie Interkulturalität mit «Menschen treffen» gleichsetzen, bieten keine Weiterentwicklung, die einen qualitativen Sprung darstellen würde.

Dass Weltkulturtheorien, beispielsweise diejenige von John W. Meyer (Krücken, 2005) oder die immer noch relevante und aktuelle Theorie der reflexiven Modernisierung (Beck, Giddens & Lash, 1996), aufgezeigt haben, wie die Moderne die Gesellschaften in Richtung der *westlichen* Weltkultur umgearbeitet hat, wird dabei ausgeblendet. Ein Ergebnis dieses Denkens ist beispielsweise, dass Studierendenmobilität immer noch als lokal-kulturelles Ereignis betrachtet wird, das heisst, das Bewirtschaften des Kultur-

begriffs wird im Lokalen essenzialisiert. Neuere Erkenntnisse hingegen zeigen, dass die studentische Mobilitätserfahrung viel mehr global-topologischer Natur ist (Kürsteiner, 2022), indem eben die Weltkultur für das Lernen durch Mobilitätserfahrung einen bisher unterschätzten Stellenwert hat. Der Term «global-topologisch» bezeichnet dabei die Tatsache, dass das Globale oder die Weltkultur eine Verbindung zwischen Räumen und Zeiten schafft, die vielversprechende Lerngelegenheiten in wichtigen Bereichen, beispielsweise in Bezug auf Bildungskonzepte, ermöglicht.

Mit dem Fokus auf die Aneignung kulturellen Wissens, interkultureller Kompetenz und Wissensaustausch reihen sich die Internationalisierungsagenden der Lehrpersonenbildung zwar in den Argumentationsstrang der nutzenorientierten Agenden ein, beschränken sich damit jedoch auf eine sehr reduzierte und punktuell inhaltliche Fokussierung. Während insbesondere die europäische Internationalisierungsagenda mit zahlreichen ausdifferenzierten Initiativen und einer breiten inhaltlich-politischen Argumentation ein mögliches Spektrum aufzeigt, agiert die Internationalisierung der Lehrpersonenbildung in der Schweiz unserer Einschätzung nach weit unter ihren Möglichkeiten. Die Ausformulierung des entsprechenden strategischen Schwerpunkts der Kammer Pädagogische Hochschulen (2020) ist ein Beispiel dafür. Hier kann ebenso eine Auseinandersetzung mit den internationalen hochschulpolitischen Chancen und Risiken vermisst werden wie die Fragen in Bezug auf die Verknüpfung von schulischen Bildungsinhalten mit geostrategischen und globalen Nachhaltigkeitsbezügen. Eine differenziertere und die vielfältigen Möglichkeiten auslotende Internationalisierungsagenda würde nicht nur die individuelle Ebene betreffen, sondern wäre *systemisch* angedacht, indem das Bildungssystem an sich mit seinen weiteren *globalen und gesellschaftspolitischen* Bezügen in den Fokus der strategischen Überlegungen rückte. Dabei wäre eine solche Fokussierung anschlussfähig an die Postulate von Ivanova-Chessex et al. (2017) über die Reproduktion von Machtverhältnissen.

Ein weiteres Manko bestehender Internationalisierungsstrategien sind die fehlenden Positionierungen und Auseinandersetzungen mit der Internationalisierung selbst. Internationalisierung ist nämlich kein rein strukturelles Konzept ohne Inhalt, sondern besteht ihrerseits, wie oben kurz angesprochen, aus geostrategischen und bildungspolitischen Paradigmen. Diese Paradigmen haben historisch bedingte Ausprägungen bei gleichzeitigem Bezug zu geostrategischen Überlegungen sowie zu weltkulturellen Universalismen, die auf der Ebene der Bildungspolicies ausformuliert werden. Die Institutionen übernehmen daraus meist nur auf eklektische und unsystematische Art und Weise einzelne Bezüge. Dies steht im Widerspruch zur finanziellen und programmatischen Macht der übergeordneten Institutionen, die diesen Rahmen bestimmen. In der Schweiz betrifft das diejenigen Akteurinnen und Akteure, die die Bildungspolitik definieren bzw. für deren Umsetzung verantwortlich sind. Auch die EU mit ihrem weltweit einzigartigen Erasmus-Programm ist ein wichtiger Motor der Internationalisierung schweizerischer Hochschulen. Diese übergeordneten Akteurinnen und Akteure (z.B. die EU mit dem Erasmus-Programm, aber auch nationale Akteurinnen und Akteure

wie das SBFi oder Movetia) sind nicht nur programmatisch bestimmend, sondern auch inhaltlich, wie wir nachfolgend zeigen werden. Auf der Ebene der Institutionen wäre es gewinnbringend, sich dieser richtungsweisenden Rahmenbedingungen bewusst zu werden und sich entsprechend zu positionieren.

5 Aktuelle Internationalisierungsprojekte und ihre Bezüge zur internationalisierten Lehrpersonenbildung

An dieser Stelle möchten wir kurz auf zwei aktuelle Internationalisierungsprojekte im gesamtschweizerischen Bildungskontext eingehen und damit exemplarisch Chancen und Herausforderungen für die internationale Lehrpersonenbildung herausarbeiten. Die zwei Projekte betreffen zentrale internationalisierungspolitische Schwerpunkte, und zwar die *weitere Europäisierung* der Hochschullandschaft sowie ein Beispiel für *Nation Branding* im Kontext der Nord-Süd-Zusammenarbeit.

Die *European Universities Initiative* hat die Weiterentwicklung des europäischen Hochschulraums bzw. dessen weitere Harmonisierung zum Ziel. Merkmale sind die nahtlose Mobilität, tiefe und langfristige strukturelle und systemische Kooperationen zwischen Universitäten sowie die Begründung durch die aktuellen gesellschaftspolitischen Herausforderungen wie die Bewältigung der Pandemiefolgen oder die digitale Transformation (European Commission, 2022a). Dabei hat die EU erkannt, wie wichtig die Lehrpersonenbildung für das Projekt der europäischen Integration ist, und hat die Teacher Academies (European Commission, 2022b) ins Leben gerufen. Diese ermöglichen es, auf einer weniger umfassenden Basis als bei European Universities strategisch-inhaltlich zusammenzuarbeiten. Für die Schweizer Lehrpersonenbildung wäre dies eine geeignete Gelegenheit, sich Synergien in Bezug auf globale Herausforderungen zu erschliessen. Zusätzlich könnten gerade auch die immer noch bestehenden strukturellen Hürden betreffend die Mobilitätsaktivitäten in diesem Rahmen – so denn die Schweiz den Zugang erhielte – angegangen werden. Die Schweizer Lehrpersonenbildung ist hier herausgefordert, sich mit der europäischen und der globalen Dimension bzw. mit ihrer *Einbindung in den* europäischen Kontext und in die globale Struktur des 21. Jahrhunderts auseinanderzusetzen. Es ist jedoch gerade diese Europäisierung, die für die Lehrpersonenbildung eine spezifische Herausforderung darstellt und die durch ein strategisches Durchdenken gerade durch die Kammer Pädagogische Hochschulen neue Chancen für die Positionierung eröffnen könnte.

Das zweite Beispiel betrifft die zusammen mit Movetia entworfene Bildungsstrategie der DEZA, die sich in die SBFi-Strategie des Nation Brandings einschreibt, das heisst das Anbieten und Profilieren der selbst definierten Stärken des Schweizer Bildungssystems bei Nachfragerinnen und Nachfragern im Globalen Süden. Dieses Beispiel ist deshalb wichtig, weil es einerseits die Logik und die programmatische Umsetzung der Internationalisierungsagenda eines der wichtigsten Akteure der schweizerischen

Hochschulpolitik, des SBFI, veranschaulicht, und andererseits, weil sich die DEZA als Akteurin in der internationalisierten Schul- und Lehrpersonenbildung positionieren will. An der Ausarbeitung der Strategie waren sowohl Movetia, die wichtigste Finanzierungsorganisation der internationalisierten Lehrpersonenbildung, als auch Pädagogische Hochschulen direkt beteiligt. Pädagogische Hochschulen wurden auch in das Beratungsgremium der DEZA einberufen und sie wurden als Netzwerkakteurinnen aktiv am Prozess beteiligt. Die DEZA möchte dabei Zugang zu den Expertinnen- und Expertenressourcen der Pädagogischen Hochschulen bekommen, die damit der Strategie zur Umsetzung verhelfen sollen. Ausserdem sind mit der Strategie Finanzierungsmöglichkeiten verbunden, was bedeutet, dass diejenigen Pädagogischen Hochschulen, die sich in der Nord-Süd-Zusammenarbeit engagieren, direkt von deren Ausrichtung betroffen sind. Durch den kritischen Blick auf diese Strategie wird aufgezeigt, welche Chancen sich daraus für die Internationalisierung der Pädagogischen Hochschulen im Bereich der Nord-Süd-Zusammenarbeit und bei der Positionierung im Feld der internationalisierten Bildung ergeben.

Was nun die inhaltliche Ausrichtung der Strategie angeht, fällt auf, kritisch betrachtet, dass der jahrzehntelange, öffentlich und akademisch geführte post-, anti-, de- und neokoloniale Diskurs darin unbeachtet bleibt. Diese die (neo)kolonialen Machtverhältnisse kritisierenden Positionen sind selbst aufgrund ihrer Normativität kritisierbar, weshalb wir sie hier nicht per se als Lösungsansätze «anpreisen». Dennoch ist es problematisch, wenn nicht zur Kenntnis genommen wird, dass die grossen internationalen Institutionen mit ihren als westlich angesehenen Konzepten in nicht wenigen Teilen des Globalen Südens als neokoloniale Herrschaftsinstrumente wahrgenommen werden und dass die in ebendiesen Organisationen verbreiteten Konzepte nicht als universell, sondern eben als westlich aufoktroiert empfunden werden. Dies gilt zum Beispiel für die Bildung genauso wie für die Sustainable Development Goals der UNO. Die zunehmende antiwestliche Haltung beispielsweise in Subsahara-Afrika (Essono Tsimi, 2022) wird sowohl im medialen als auch im politischen Diskurs der Region sichtbar.

Und tatsächlich ist das Argument, dass sich die Bildungsstrategie der DEZA (2017) in einer klassischen westlichen Überlegenheitsposition wiederfindet, leicht zu erkennen, wenn man einige Passagen daraus liest. Die Annahme beispielsweise, dass ein «sinnvolles Leben» oder die «Widerstandsfähigkeit einer Gesellschaft» von der erfolgreichen Umsetzung des westlichen Bildungsmodells abhängt, ist unter dekolonialisierungstheoretischem Gesichtspunkt sicherlich zweifelhaft (DEZA, 2017, S. 6). Auch das Postulat des Anpassungszwangs an die globalisierte Wirtschaft ist aufgrund der Machtasymmetrie als problematisch anzusehen (DEZA, 2017, S. 24). Zudem hat Meyer (Krücken, 2005, S. 92) darauf hingewiesen, dass solche funktionalistischen Annahmen, die die Weltkultur ausmachen und die «noch in den entferntesten Winkeln der Erde umgesetzt werden ... Ergebnisse hervorbringen, die man in keiner vernünftigen Weise als «funktional» für die jeweilige [nicht westliche] Gesellschaft bezeichnen kann».

Die Irritation darüber kann von der internationalisierten Lehrpersonenbildung produktiv aufgenommen werden, indem sie sich kritisch mit solchen Annahmen und den darunterliegenden Paradigmen auseinandersetzt. Wo sind wir immer noch in diesen *universalistisch-funktionalen* Denkmustern gefangen, wenn wir uns in einen Nord-Süd-Zusammenhang begeben? Dabei ginge es darum, substanziell und fundamental mit unseren Partnerinnen und Partnern aus dem Globalen Süden zusammenzuarbeiten, und zwar nicht, indem wir «dort» Projekte umsetzen oder uns über irgendwelche Stereotypen oder Interkulturalität unterhalten, sondern indem wir ihre kritische Expertise «hier» für einen materiellen Neuanfang nutzen und uns den Spiegel vorhalten lassen. Konkret hiesse dies beispielsweise, Unterrichtspraktiken, Lehrmittel etc. hier bei uns von ihnen kritisch kommentieren zu lassen und diese aufgrund ihrer Expertise auf eine neue Basis zu stellen. Man könnte sagen, wir benötigen «Entwicklungshilfe» und Expertise von ihnen und nicht umgekehrt.

Diese Beispiele zeigen einerseits, dass ein unhinterfragtes Reproduzieren von Internationalisierungslogiken auch zu Zwängen beim damit verbundenen Handlungsspektrum führt. Wenn einige Institutionen zum Beispiel mit der Teilnahme an Teacher Academies liebäugeln, haben sie sich dann auch damit auseinandergesetzt, inwiefern dies Fragen zur Europäisierung der Lehrpersonenbildung aufwirft oder ob die dort vorgesehene Selbstverständlichkeit der Mobilität in der Lehrpersonenbildung und bei amtierenden Lehrpersonen und anderen schulischen Akteurinnen und Akteuren von den Institutionen auch wirklich gewollt und umsetzbar ist? Auch Überlegungen auf der ganz allgemeinen Ebene sind hilfreich: Bei einer nutzenorientierten Haltung neigen Akteurinnen und Akteure wohl eher dazu, sich einfach an allen möglichen Programmen zu beteiligen (Stichworte «Visibilität», «Strukturell-programmatische Internationalisierung», «Wettbewerbsvorteil» etc.), ohne eine innere Kohärenz in Bezug auf die Internationalisierungslogiken herzustellen. Andererseits können genau aus dieser Erkenntnis neue Chancen abgeleitet werden, nämlich die kritische Neupositionierung, die mittels inhaltlicher Analyse die Profile der einzelnen Institutionen zu schärfen hilft und einen Weg für Innovation statt Reproduktion öffnet.

6 Vorschläge für eine Neuausrichtung der Internationalisierungsagenden

Wir haben zwei Beispiele von internationalen Trends in der Bildung vorgestellt, die sich an aktuellen Herausforderungen der internationalen Bildungslandschaft und den entsprechenden Agenden orientieren, nämlich 1) Fragen der Einbindung in den europäischen Bildungskontext und damit der Ausrichtung an *geopolitischen* Bildungsagenden und 2) das Auflösen *universalistisch-funktionaler* Strukturen in der Nord-Süd-Zusammenarbeit. Letztere schreibt sich ein in die neuere Diskussion zu Machtfragen im Rahmen von Internationalisierungsaktivitäten im Bildungskontext.

Methodisch schlagen wir ebenfalls eine Neuausrichtung der Internationalisierungsagenden vor, die als Alternative zur Nutzenorientierung und zu den ethisch-moralischen Argumenten gesetzt werden kann: Topologische Ansätze (z.B. Martin & Secor, 2014) können hilfreich sein, um abgegrenzte funktionale Vorstellungen internationaler Aktivitäten, wie sie für reproduzierende Systeme typisch sind, zugunsten eines Denkens in Beziehungen aufzulösen. Dabei gilt es, zwei Arten zu unterscheiden: Das *räumliche* topologische Denken orientiert sich an der Vorstellung von netzwerkartigen, *entstehenden* Räumen und nicht am herkömmlichen, rationalisierenden Transferdenken von Raum X zu Raum Y. Das *konzeptionelle* topologische Denken (DeLanda, 2011) erlaubt es, ein *offenes, dynamisches* System in seinen verschiedenen Möglichkeiten und Varianten zu denken. Lysgård und Rye (2017) beispielsweise haben für die Analyse transnationaler Studierender einen topologischen Ansatz vorgestellt, bei dem nicht die absoluten Raumbezüge im Sinne funktionalistisch abgegrenzter räumlicher Beziehungen relevant sind, sondern bei dem Nähe und Distanz durch Präsenz und Absenz definiert werden (Lysgård & Rye, 2017, S. 2119). Präsenz und Absenz betreffen auch die zeitlichen Dimensionen. Was also beispielsweise als Vergangenheit immer noch präsent ist, kreiert eine räumliche Nähe.

Topologien bezeichnen zudem das, was einen ständigen Prozess am Laufen hält, also das ständige Werden im Gegensatz zum innehaltenden Sein. Deshalb geht es darum, sich über die *Veränderungsfaktoren* in einem fraglichen dynamischen und relationalen Prozess bewusst zu werden, die ihn am Laufen halten und aus deren Energie sozusagen multiple Varianten hervortreten können. Ein anderes Merkmal topologischer Strukturen betrifft die *Ununterscheidbarkeit* von normalerweise getrennten und klar identifizierbaren Charakteristika, also zum Beispiel «innen» und «ausen», «Transformation» und «Kontinuität» oder «eigen» und «fremd». Als Veranschaulichung dienen üblicherweise das Möbiusband und die Kleinsche Flasche (Martin & Secor, 2014, S. 433). Insbesondere das Fremde, welches das Eigene ist und umgekehrt, bzw. deren Ununterscheidbarkeit kann in Bezug auf internationale Beziehungen in der Bildung von Bedeutung sein, aber auch Transformation und Kontinuität. Wir können uns zum Beispiel die Entwicklung des Bildungssystems in einem Land des Globalen Südens durch Expertise und Modelle des Globalen Nordens als einen Prozess vorstellen, in dem zwar ein Bildungssystem gemäss den Standards des Nordens transformiert wird, das aber die Kontinuität des Wesens der weltkulturellen Überlegenheit und damit Unangepasstheit (nicht strukturell, sondern prinzipiell) beinhaltet – Transformation und Kontinuität in einem.

Als weitere Veranschaulichung kann man die frankophonen Ex-Kolonien Subsahara-Afrikas zusammen mit Frankreich als einen einheitlichen Raum betrachten, der mitunter auch abwertend als «*Françafrique*» bezeichnet wird, weil die räumliche Nähe durch die relationalen Beziehungen und die andauernde Präsenz der ehemaligen Kolonialmacht entsteht. Diese manifestiert sich materiell durch das Fortbestehen des französischen Bildungssystems, die Sprache, die Identifikation mit dem Frankophonen als

Abgrenzung zum Anglophonen sowie die weiterhin bestehenden aktuellen machtpolitischen und ökonomischen Verflechtungen. Dieser Beziehungsraum wiederum ist Teil eines ständigen Prozesses von Emanzipation, Abhängigkeit und Identitätsfindung, der weitreichende Auswirkungen hat. In einem Süd-Nord-Engagement sollte man sich dieser Dynamiken bewusst sein und darüber nachdenken, inwiefern man mit seinen Aktivitäten in diese Dynamiken eingreift oder sie stabilisiert und was damit an Transformation und Kontinuität forciert wird.

Ein anderes Beispiel für die Ausrichtung der internationalen Bildungsagenda als Topologie ist ein Netzwerk bestehend aus (Nord-Süd-)Hochschulpartnerschaften, das das Verständnis von Inklusion neu konstruiert. Bisher wurde das gängige Konzept von Inklusion überwiegend durch die Diskussion in den nördlichen Industrieländern geprägt. Das Konzept der Inklusion als Umgang mit Deviation hat sich mittlerweile jedoch als weltweiter Trend etabliert. In den Hochschulpartnerschaften soll das Verständnis im Dialog gemeinsam neu (re)konstruiert werden. Die Topologie dieses Netzwerks zeichnet sich dadurch aus, dass Inklusion vielfältig und abgekoppelt von Standards thematisiert und bearbeitet wird. Somit sollen kulturell angepasste Varianten dessen, wie Inklusion verstanden und umgesetzt wird, ermöglicht werden: Wie gehen verschiedenste Gesellschaften mit Abweichungen um und wie begründen sie es? Was gibt es zum Beispiel für indigene Formen und Arten in Bezug darauf, wie mit Beeinträchtigungen umgegangen wird? Wie gehen Partnerinnen und Partner des Südens mit dem westlich-dominanten Konzept der Inklusion um? Diese offene, dynamische Herangehensweise ermöglicht vielfältige Lerngelegenheiten für beide Seiten und ermöglicht das Denken und Handeln in Variabilitäten und Multiplizitäten der Fragestellungen bzw. Herangehensweisen als Merkmale für topologische Ansätze.

7 Fazit

Die internationalisierte Lehrpersonenbildung muss sich ihrer Spezifika und ihrer Kleinräumigkeit stellen. Wie wir zeigen konnten, liegt jedoch genau darin eine besondere Stärke. Viele problematische Aspekte werden, wie oben gezeigt, gerade von den etablierten und daher mächtigen Institutionen der den Hochschulen übergeordneten Ebenen *reproduziert* und können von der Lehrpersonenbildung hinterfragt werden. Eine entsprechende strategische Unterstützung durch die Kammer Pädagogische Hochschulen sowie eine vertiefte Auseinandersetzung mit diesen Fragen auf verschiedenen Ebenen wären wünschenswert und gewinnbringend. Dieses Hinterfragen und das Finden eigenständiger, kritischer Positionen würde den Institutionen der Lehrpersonenbildung helfen, sich im Feld der hochschul- und bildungspolitischen Agenden als eigenständige Akteurinnen und Akteure zu *positionieren*, die nicht nur programmatisch nachvollziehen, sondern auch ausgestalten. Dies ist leider bislang nicht oder zu wenig geschehen, wie die obigen Beispiele zeigen. Damit einher geht natürlich die Erschließung neuer Finanzierungsmöglichkeiten.

In Bezug auf die Orientierung an internationalen Bildungsagenden und insbesondere an der europäischen kann eine andere Chance darin liegen, die internationalisierte Bildung auch als ein Instrument zu begreifen, welches den *grösseren geostrategischen und internationalen bildungspolitischen Zusammenhang* als relevante Bedingung begreift. Die EU hat zum Beispiel aufgrund der aktuellen geopolitischen Lage den Balkan und Afrika als strategisch prioritäre Aktivitätsräume definiert. Dies in die strategischen Überlegungen einzubeziehen, wäre hier ein wichtiges Moment, neben der Frage nach den Herausforderungen in Bezug auf die weitere Europäisierung der Lehrpersonenbildung. Diese Orientierung am grösseren Bezugsrahmen kann die innere *Kohärenz* der einzelnen institutionellen Massnahmen erhöhen, indem nicht von tradierten und reproduzierten Instrumenten ausgegangen wird, sondern indem die Massnahmen im Hinblick auf ein vertiefter durchdachtes und übergeordnetes strategisches «Muster» entworfen werden.

Der Einbezug der inhaltlichen Dimension von Internationalisierung *an sich* als eigenständiges Nachdenken über die genuinen Mechanismen von *internationalen* Kooperationen als *raumrelevanten* Aktivitäten im Gegensatz zum nicht räumlichen Konzept der Kooperation (angenähert an den reinen Austauschgedanken von Dervin & Jacobsson, 2021) ist ein weiterer Punkt, der unserer Meinung nach einen Unterschied in Bezug auf die innere Logik von verschiedenen institutionellen Instrumenten und Aktivitäten machen würde.

Nicht zuletzt bieten topologische Ansätze die Möglichkeit eines fundamentalen Nachdenkens darüber, wo sich internationale Bezüge als Innovationsmöglichkeiten anbieten, weil sie als Katalysatoren fungieren können. Innovation wird dabei als Effekt begriffen und nicht als Hauptziel, das man anpeilt. Begreift man internationalisierte Bildung als System von Parametern, deren Adjustierungen zu neuen Ausprägungen führen, kann man sie als Katalysator nutzen. Ausserdem ist es so möglich, räumliche Vernetzungen zu schaffen, die in der abgrenzenden Perspektive nicht offensichtlich sind. Fragen der Normativität beispielsweise stecken im Bildungssystem an sich, haben aber ebenso eine globale Relevanz, insbesondere in Zeiten, in denen die Dominanz westlicher Systeme auf verschiedenen Ebenen grundsätzlich infrage gestellt ist, was Normativität zu einer räumlichen Fragestellung werden lässt. Ebenso sind beispielsweise die Variabilität und die überregionale Kontextualität von Sprachsystemen (z.B. verschiedene Frankophonien) im Sprachunterricht und damit die *Internationalität* (und eben nicht das Lernen über die französische, englische, italienische etc. Kultur) dieser Fächer noch nicht genügend präsent. Diese Möglichkeiten auszuloten und überregional organisierte Potenzialräume im räumlichen wie auch konzeptionellen Sinn zu schaffen, sind nach bisheriger Betrachtung an dieser Stelle mögliche Szenarien für zukünftige Internationalisierungsagenden für die Lehrpersonenbildung.

Literatur

- Adick, C.** (2010). Inter-, multi-, transkulturell: über die Mühen der Begriffsarbeit in kulturübergreifenden Forschungsprozessen. In A. Hirsch & R. Kurt (Hrsg.), *Interkultur – Jugendkultur* (S. 105–133). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Allemann-Ghionda, C.** (1999). Die kulturelle und sprachliche Vielfalt – eine für den Schulerfolg notwendige Dimension der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (3), 297–306.
- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S.** (1996). *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Byker, E. J. & Putman, S. M.** (2019). Catalyzing cultural and global competencies: Engaging preservice teachers in study abroad to expand the agency of citizenship. *Journal of Studies in International Education*, 23 (1), 84–105.
- DeLanda, M.** (2011). *Intensive and topological thinking*. Video lecture [YouTube]. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=0wW2l-nBIDg> (29.10.2022).
- Dervin, F. & Jacobsson, A.** (2021). *Teacher education for critical and reflexive interculturality*. Cham: Palgrave Mcmillan.
- DEZA.** (2017). *Bildungsstrategie DEZA. Grundbildung und Berufsbildung*. Bern: Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit.
- EAIE.** (o.J.). *About EAIE*. Verfügbar unter: <https://www.eaie.org/about-eaie.html> (29.10.2022).
- Egli Cuenat, M.** (2017). PluriMobil: Pragmatic enhancement of intercultural learning before, during, and after study abroad. In J. Jackson & S. Oguro (Hrsg.), *Intercultural interventions in study abroad* (S. 175–189). New York: Routledge.
- Essono Tsimi, É.** (2022). *L'antiracisme rend-il heureux? Race et ethnicité dans les espaces francophones*. Paris: Hermann Éditeurs.
- European Commission.** (2022a) *European Universities initiative*. Verfügbar unter: <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/european-universities-initiative> (29.10.2022).
- European Commission.** (2022b). *Erasmus+ Teacher Academies*. Verfügbar unter: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide/part-b/key-action-2/teacher-academies> (29.10.2022).
- Friedman, V.J. & Antal, A.B.** (2005). Negotiating reality: A theory of action approach to intercultural competence. *Management Learning*, 36 (1), 69–86.
- Gerber, R.** (1993). Luzern: Trimesterkurs. Interkulturelles Lernen als Projekt der Langzeitfortbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11 (3), 283–286.
- Hildbrand, T. & Tremp, P.** (2002). Lehrer/in werden im Campus Europa: Studiengangskonzepte an Pädagogischen Hochschulen und die Reform des europäischen Bildungsraums. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (2), 193–202.
- Ivanova-Chessex, O., Fankhauser, M. & Wenger, M.** (2017). Zum pädagogischen Können der Lehrerinnen und Lehrer in der Migrationsgesellschaft – Versuch der Konturierung einer kritisch-reflexiven Professionalität. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (1), 182–194.
- Jenzer, C.** (1984). Unterricht in Klassen mit Ausländerkindern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 2 (3), 121–123.
- Kammer Pädagogische Hochschulen.** (2020). *Strategie 2021–2024 der Kammer Pädagogische Hochschulen*. Bern: swissuniversities.
- Klein, J. & Wikan, G.** (2019). Teacher education and international practice programmes: Reflections on transformative learning and global citizenship. *Teaching and Teacher Education*, 79, 93–100.
- Krücken, G.** (Hrsg.). (2005). *John W. Meyer. Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kürsteiner, B.** (2016). Educational visions as cultural processes. Student exchange as a form of sustainable internationalization. In B. Kürsteiner, L. Bleichenbacher, R. Frehner & A.-M. Kolde (Hrsg.), *Teacher education in the 21st century: A focus on convergence* (S. 272–294). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Kürsteiner, B.** (2022). *Student learning abroad: A socio-material analysis of learning processes of teacher education students abroad*. Unveröffentlichte Dissertation. Fribourg: Universität Fribourg.

- Leutwyler, B., Mantel, C. & Tremp, P.** (2011). Lokale Ausrichtung – internationaler Anspruch: Lehrerinnen- und Lehrerbildung an pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29 (1), 5–19.
- Lysgård, H. K. & Rye, S. A.** (2017). Between striated and smooth space: Exploring the topology of transnational student mobility. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 49 (9), 2116–2134.
- Martin, L. & Secor, A. J.** (2014). Towards a post-mathematical topology. *Progress in Human Geography*, 38 (3), 420–438.
- Marx, H. & Moss, D. M.** (2011). Please mind the culture gap: Intercultural development during a teacher education study abroad program. *Journal of Teacher Education*, 62 (1), 35–47.
- Movetia.** (2022). *Weiterbildung zur interkulturellen Sensibilisierung von Sek-I-Lehrpersonen*. Verfügbar unter: <https://www.movetia.ch/programme/weitere-angebote/weiterbildung-lehrpersonen> (29.10.2022).
- NAFSA.** (2020). *Recommendations for Biden-Harris administration: Rebuilding & restoring international education leadership*. New York: NAFSA.
- Nollert, M. & Sheikhzadegan, A.** (Hrsg.). (2016). *Gesellschaften zwischen Multi- und Transkulturalität*. Zürich: Seismo.
- Oberzaucher-Tölke, I., Kosorok Labhart, C. & Schöllhorn, A.** (2017). «Das kommt glaub eben auch noch auf die Kultur drauf an» – Interkulturelle Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kontext von Macht und Diskurs. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (1), 152–164.
- Richter, M. & Nollert, M.** (2014). Transnational networks and transcultural belonging: A study of the Spanish second generation in Switzerland. *Global Networks*, 14 (4), 458–476.
- Rotter, C.** (2014). Auslandsaufenthalte im Lehramtsstudium – von Illusionen und realistischen Erwartungen. *Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 20 (1), 44–60.
- SBFI.** (2018). *Internationale Strategie der Schweiz im Bereich Bildung, Forschung und Innovation. Strategie des Bundesrats, Juli 2018*. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, Abteilung Internationale Beziehungen.
- Stadler, P.** (1999). Multikulturelle Schule und monokulturelle Lehrerschaft: ethnozentrische Selektion statt pluralistische Öffnung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (3), 285–296.
- Steiner-Khamsi, G.** (1989). Migrationsgeschichten: Ein didaktischer Ansatz in der interkulturellen Pädagogik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7 (1), 19–29.
- Thomas, A.** (2005). Kultur und Kulturstandards. In A. Thomas, E.-U. Kinast & S. Schroll-Machl (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder* (S. 19–31). Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Welsch, W.** (1998). Transculturality: The puzzling form of cultures today. In M. Featherstone & L. Scott (Hrsg.), *Spaces of culture: City, nation, world* (S. 194–213). London: Sage.
- Zemp, B. W.** (2000). Globales Lernen und IKT: Versuch einer didaktischen Vernetzung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (1), 102–104.

Autorinnen

Brigitte Kürsteiner, M.Sc./MAS, Pädagogische Hochschule Luzern, brigitte.kuersteiner@phlu.ch
Nathalie Hermann, M.A., Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, nathalie.hermann@hfh.ch

Heinz Wyss (1927–2022)

Am 10. August 2022 ist Dr. Heinz Wyss in Biel 95-jährig verstorben. Er war von 1992 bis 2004 Mitglied der Redaktion der «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (BzL). Mehr als 45 Jahre hat der promovierte Germanist impulsgebend im Dienst der Lehrpersonenbildung gestanden, zuerst als Deutschlehrer am Staatlichen Seminar Hofwil-Bern, danach als innovativer Direktor des 1965 neu gegründeten Staatlichen Seminars Biel und später schweizweit als Experte in zahlreichen Funktionen.

Heinz Wyss, 1927 in Münchenbuchsee (BE) geboren, absolvierte das benachbarte Lehrerseminar Hofwil, dann das Oberseminar in Bern. Nach der Weiterausbildung zum Sekundarlehrer studierte er Sprach- und Literaturwissenschaft in Bern und Göttingen sowie Volkskunde und Dialektologie. Er promovierte 1957 mit einer Arbeit zum Drama des ausgehenden Mittelalters. Als Mitglied des Vorstands der Schweizerischen Gesellschaft für Theaterkultur und in deren Auftrag edierte er danach eine 1967 erschienene dreibändige historisch-kritische Ausgabe der Texte des Luzerner Osterspiels, unterstützt durch den Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung. Obschon zu einer akademischen Karriere ermuntert, entschied er sich nach mehrjähriger Lehrtätigkeit an der Schule, die er als angehender Primarlehrer selbst besucht hatte, den Ruf als Direktor des Staatlichen Seminars Biel anzunehmen. Diesem stand er als weitsichtiger, weit über seine Schule hinaus wahrgenommener Schulleiter während 28 Jahren vor. Während seiner Amtszeit war er Präsident der bernischen, später auch der schweizerischen Seminardirektorenkonferenz. Zur Universität hatte er einen Bezug als Mitglied der Ausbildungs- und Prüfungskommission des von Prof. Hans Aebli geschaffenen Studiengangs für Lehrpersonen und Sachverständige der Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Zudem wurde ihm nach seinem Rücktritt als Seminardirektor ein Lehrauftrag am Pädagogischen Institut der Universität Zürich übertragen.

Als Verfasser einer zweibändigen Studie zur Neugestaltung und Qualitätsverbesserung der bernischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung (1976) und von 1975 bis 1981 als Projektleiter bei der Umsetzung des Reformprojekts hat Heinz Wyss die bernische Lehrpersonenbildung in den 1970er- und 1980er-Jahren massgebend geprägt. Gleichzeitig hat er das Bieler Seminar durch die Integration mehrerer weiterer Ausbildungszweige zu einer polyvalenten und dynamischen Stätte der Lehrpersonenbildung ausgebaut. 1981 bis 1983 war er als Mitglied der EDK-Studiengruppe zur Neuplanung der Ausbildung der Lehrpersonen der Sekundarstufe I Mitredaktor des 1983 publizierten Kommissionsberichts. Ab 1989 wirkte er als Präsident der Reformgruppe des Kantons Basel-Landschaft und nach seiner Pensionierung als Mitglied der Projektleitungen der Kantone der Zentralschweiz und des Kantons Aargau in der konzeptuellen Planung der auf der Tertiärstufe neu zu ordnenden Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen mit.

Was das von Heinz Wyss hochgehaltene Verständnis einer Didaktik der Lehrpersonenbildung anbelangte, war ihm der 1975 erschienene, den Prozess der Professionalisierung der Lehrpersonenbildung in der Schweiz nachhaltig anstossende Bericht «Lehrerbildung von morgen» (LEMO-Bericht) eine wichtige Richtschnur (vgl. dazu die BzL-Themennummer 1/1985: «10 Jahre «Lehrerbildung von morgen»»). Welche Grundhaltung für ihn handlungsleitend war, wird aus von ihm verfassten Schriften und Vorträgen deutlich:

Das evaluierende Nachdenken über das an den Schulen und in der Lehrerbildung aktuell Praktizierte war mir zu jeder Zeit Anlass zur Wahrnehmung und Prüfung der Ansätze zu ihrer inhaltlichen und didaktischen Neuausrichtung sowie ihrer möglichen strukturellen Veränderung. Der antinomische Bezug zwischen dem, was es zu verändern, und jenem, was es zu bewahren galt, hat mich in der Ausübung meines Berufsauftrags immer wieder kritisch nach dem fragen lassen, was ist, was wir tun und wie wir's tun, und ebenso eindringlich nach dem, was künftig sein könnte und sein sollte. (2008)

In der seit dem LEMO-Bericht geführten, in den 1990er-Jahren sich zuspitzenden Diskussion um eine Annäherung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Wissenschaft und Hochschule stellte er sich klar auf die Seite der Modernisierung. Früh erkannte er, dass es sich bei der während langer Zeit idealisierten seminaristischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung um ein Auslaufmodell handelte, das der Erneuerung bedurfte. Ebenso wesensfremd war ihm sodann das in den Kantonen mit seminaristischer Lehrpersonenbildung häufig zitierte Diktum Hartmut von Hentigs «Das beste Curriculum des Lehrers ist seine Persönlichkeit». Stattdessen hielt er es mit Hans Aebli, einem der Architekten des LEMO-Berichts, dem er als langjähriger Präsident der Aufsichtskommission der Berner Seminarlehrausbildung (LSEB-Ausbildung an der Universität Bern) verbunden war:

Der auf Wissens- und Handlungskompetenz ausgerichteten Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer steht das Anliegen der Persönlichkeitsbildung nicht entgegen. Im Gegenteil. Das persönliche «savoir être» setzt das fundierte «savoir» und das auf Grund des Theoriehorizontes professionell lernbare «savoir faire» voraus. Lehrerinnen und Lehrer sind nicht intuitiv, aus dumpfem Gefühl Wirkende; es sind aufgeklärte und also bewusst handelnde Fachpersonen. (2003)

Zur Weiterentwicklung der Lehrpersonenbildung im europäischen Kontext schrieb er:

Was also kann die schweizerische Lehrerbildung zur Optimierung der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte im europäischen Kontext beitragen? Ich meine, es ist die Verzahnung der theoretischen Studien mit den kritisch reflektierten schulpraktischen Aktivitäten; es ist die enge Verknüpfung des fundierten professionellen Begriffs- und Zusammenhangswissens mit dem unterrichtspraktischen Handeln. Das sind Ansätze gegenseitiger Annäherung von Forschung und Lehre, mit dem zweifachen Ziel, dass die Lehre in ihrem Forschungsbezug dem aktuellen Stand der Erkenntnis entspricht und die Forschung aus ihrem Abseits heraustritt und als Lehrerbildungsforschung zur Forschung wird, die Lehrerinnen und Lehrer bildet. (2004)

Für die BzL, die gerade ihr zehnjähriges Bestehen feierten, war es ein Glücksfall, als es 1992 gelang, Heinz Wyss nach seinem Rücktritt als Bieler Seminarleiter als Mit-

glied der damals noch dreiköpfigen Redaktion zu gewinnen – dies im Jahr der Beschlussfassung zur Gründung der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) und zu einem Zeitpunkt, als die Diskussion um die strukturelle Neuordnung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Fahrt aufnahm und sich deren Metamorphose in hochschulförmige Strukturen abzuzeichnen begann. Gleich in der ersten Hefnummer nach seinem Eintritt in die Redaktion äusserte er sich im Leitartikel von BzL 2/1992 zur «Neustrukturierung der Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen» und unterstützte darin nachdrücklich die «Herauslösung der Lehrerbildung aus ihren überlieferten Strukturen». Fortan begleitete Heinz Wyss mit zahlreichen eigenen Beiträgen die in der Zeitschrift ausführlich geführte Diskussion um die institutionelle Transformation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, welche zehn Jahre später zur Gründung der Pädagogischen Hochschulen geführt hat.

Als über die Landesgrenzen hinaus geachteter Experte mit weitem fachlichem und bildungspolitischem Horizont hat Heinz Wyss mit seiner Schaffenskraft und seinen herausragenden kommunikativen und analytischen Fähigkeiten zu Problemerkennung, Vernetzung, Vermittlung und produktiver Synthese von Konzepten, Meinungen und Perspektiven in den Jahren seiner Redaktionstätigkeit markante Spuren hinterlassen und damit wesentlich auch zur Steigerung der Reputation der BzL beigetragen. Während der zwölf Jahre seiner Mitarbeit im bald einmal auf fünf Personen erweiterten BzL-Redaktionskollegium hat Heinz Wyss zahlreiche Themenhefte betreut und selbst Aufsätze, Berichte und Analysen zu von ihm regelmässig besuchten nationalen und internationalen Tagungen geschrieben. Neben der Arbeit als Redaktor vertrat er die BzL bis zu seinem Rücktritt ebenfalls im Vorstand der 1993 gegründeten SGL. Für die BzL bedeutete dies, über die Reformdynamik(en) in den Kantonen stets bestens informiert zu sein. Inhaltlich zeugen die unter der Schriftleitung von Heinz Wyss entstandenen Texte nicht nur von seiner Konzeptionskraft und Sachkompetenz, sondern auch von seiner nie nachlassenden Leidenschaft, mit dem Stand der Wissenschaft und der komplexen (weil föderalistisch gesteuerten) Lehrpersonenbildungspolitik Schritt zu halten und neuen Ideen mit Offenheit und Neugier zu begegnen.

Heinz Wyss war für die BzL auch als sorgfältiger Lektor für eingereichte Beiträge tätig. Zudem hat er in französischer Sprache verfasste Texte für die BzL übersetzt und deutschsprachigen Leserinnen und Lesern zugänglich gemacht. Für «sein vielfältiges konzeptionelles, institutionelles, reformerisches und publizistisches Wirken zum Wohle der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung» hat ihm die Aebli-Näf-Stiftung zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Jahr 2004 den Anerkennungspreis verliehen.

Kaum jemand, der Heinz Wyss gekannt hat, konnte sich der Bewunderung für seine Formulierungsgabe in Wort und Schrift entziehen sowie für seine Fähigkeit, komplexe Sachverhalte zu ordnen, auf Probleme und Widersprüche hinzuweisen und mögliche Lösungen aufzuzeigen. Seine Einwände brachte er dabei immer mit Wohlwollen und

Freundlichkeit vor, sodass in Diskussionen stets ein echtes Interesse am Gegenüber und an den von seinen Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern geäusserten Gedanken und Argumenten erkennbar war, was nicht nur der Klarheit der Sache förderlich war, sondern auch zu einem positiven menschlichen Klima und in der Folge zu einer erhöhten Produktivität beitrug. Heinz Wyss war nicht nur ein scharfer Analytiker und unermüdlicher Schaffer, sondern auch ein empathischer «Menschenfreund», dem Dialog und wertschätzende Beziehungen wichtig waren.

Nach seinem 2004 erfolgten Rückzug aus dem beruflichen Wirkungskreis engagierte sich Heinz Wyss über zwanzig Jahre gemeinsam mit seiner Frau für das Musik- und Theaterleben in Biel. Sein weit zurückreichender Freundeskreis, viele ehemalige Kolleginnen und Kollegen, Schülerinnen und Schüler sowie zahlreiche Theater- und Musikschaffende werden sich mit Wehmut und Dankbarkeit an Begegnungen und an von einem weiten kulturellen Horizont inspirierte Gespräche mit Heinz Wyss erinnern. Auch die BzL werden das Wirken von Heinz Wyss für die schweizerische Lehrpersonenbildung stets in Ehren halten.

Kurt Reusser

Buchbesprechungen

Billion-Kramer, T. (2021). Nature of Science. Lernen über das Wesen der Naturwissenschaften. Wiesbaden: Springer VS, 55 Seiten.

Nicht erst seitdem sich Populistinnen und Populisten dazu aufschwingen, Forschungserkenntnisse zu COVID-19 infrage zu stellen, wird augenscheinlich, dass naturwissenschaftlicher Unterricht weltweit eine Herkulesaufgabe noch nicht zur Zufriedenheit hat lösen können: verstehen zu lassen, was naturwissenschaftliche Forschung vermag und wieso man ihr (wie weit) vertrauen darf. Die Diskussion darüber, wie sich diese Fragen in den naturwissenschaftlichen Unterricht integrieren lassen, firmieren seit etwa 35 Jahren unter dem Titel «Nature of Science» (NoS) bzw. «Wesen der Naturwissenschaften» in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung. Doch noch immer scheint dies ein akademischer Diskurs zu sein, der durch weitgehende Einigkeit besticht. Zwar sind Studierende des Lehramts in den vergangenen Jahrzehnten sicherlich besser und gezielter darauf vorbereitet worden, NoS zu erkennen und im Unterricht zu berücksichtigen. Doch es steht zu befürchten, dass sie diesen Aspekt bei der Fülle der Studien- und Prüfungsinhalte nicht prioritär behandeln und schlimmstenfalls verdrängen. Das ist der Fluch eines Lehramtsstudiums, in dem fachdidaktische Aspekte allzu oft fachwissenschaftlichen Ansprüchen nachgeordnet werden: Kraft nicht als Vektor zu beschreiben, verursacht Schnappatmung bei Prüfenden – wenn der Prüfling von «Kraft haben» spricht, ist das nicht so schlimm; man versteht sich ja.

Das Hochschulstudium für Lehrpersonen scheint die Lernendenperspektive zu predigen, sie aber gleichzeitig nicht konsequent ein- und ernst zu nehmen. Ansonsten müsste der naturwissenschaftliche Unterricht sehr viel deutlicher von den subjektiven Theorien der Lernenden zum Wesen der Naturwissenschaften ausgehen. Nehmen wir zugunsten der Lehrenden an, dass sie diese Perspektive angesichts dräuender Fragenkataloge für fachwissenschaftliche Examina wirklich nur durchgegangen sind. Dann steht die Naturwissenschaftsdidaktik in der Pflicht, den Topos pointiert und praxisorientiert ins Gedächtnis zu rufen – für Studierende wie Lehrende gleichermaßen.

Es folgt der Wechsel vom Lamento zur Laudatio. Tim Billion-Kramers Beitrag «Nature of Science» in der Reihe «Springer essentials» liefert eine konzise, erstaunlich dichte Auseinandersetzung mit NoS als Unterrichtsgegenstand – gezielt für Studierende des Lehramts entworfen. Leseökonomisch sehr gut angesiedelt zwischen Fachartikel und Lehrbuch darf man sich auf die schattierte Skizze eines hochrelevanten Themas freuen, ohne dabei das Lesepensum für die Sommerferien ausreizen zu müssen – gleichwohl ist es nicht zur Bettlektüre angeraten ... einen wachen Geist erfordert das Büchlein durchaus.

Billion-Kramer wurzelt seine Darstellung in den naiven Vorstellungen der Lernenden vom wirren, solitären Wissenschaftler (bewusst keine Genderung), die es als Aus-

gangspunkt ernst zu nehmen gilt, wenn man ein authentisches Wissenschaftsverständnis wecken will. Dies ermöglicht erst eine kompetente, das heisst selbstbestimmte gesellschaftliche Teilhabe. Er entwickelt in der Folge einen NoS-Minimalkonsens aus den kanonischen Arbeiten im Feld. NoS wird verortet im Spannungsfeld zwischen «Empirie und Imagination», das «Differenzierung zwischen Beobachtung und Schlussfolgerung» einbettet in eine «Methodenvielfalt», die zu zwei unterschiedlichen Formen von Zusammenhangswissen führt («Naturwissenschaftliche Gesetze und Theorien»), wobei stets die «Vorläufigkeit» und die «Subjektivität wissenschaftlicher Erkenntnis» zu beachten sind, da sie in «sozialer und kultureller Einbettung» entsteht. Es sind die venerablen Lederman-Seven, die sich hier niederschlagen – auch weil Billion-Kramer bewusst die Ausdifferenzierung zwischen «Nature of Scientific Knowledge» und «Nature of Scientific Inquiry» in das vertiefende Literaturstudium auslagert. Blicke es bei diesem Referat, wäre das «essential» verzichtbar.

In der Folge gelingt es Billion-Kramer jedoch, weitere Konzepte einzuordnen, die sich für viele Lesende schon immer «ein bisschen nach NoS angefühlt» haben. So bezieht er den Familienähnlichkeitsansatz ebenso auf NoS wie Wagenscheins Konzept des genetischen Lernens oder das Storytelling (Fallbeispiele) und Science Media Literacy. All diese Ansätze lassen sich in Teilen mit NoS parallelisieren, aber nicht umfänglich zur Deckung bringen. Sie bieten somit weitere Anknüpfungspunkte dafür, wie NoS im Unterricht auf- und ultimativ auch einleuchten kann.

Ausgewählte Ergebnisse der fachdidaktischen Forschung zu NoS werden kurz und knapp mit konkreten Unterrichtsempfehlungen verknüpft, bevor der Band mit drei Unterrichtsimpulsen schliesst, die zum Teil den zuvor diskutierten alternativen Ansätzen entlehnt sind. Es gelingt so, aufzuzeigen, wie Unterricht zu NoS ganz praktisch aussehen kann. Das erste Beispiel steht stellvertretend für die von Lederman und Abd-El-Khalick vorgeschlagenen Übungen zu NoS, das zweite greift auf eine extensive lehrkurstdidaktische Unterrichtsreihe zur Pflanzentaxonomie zu, und schliesslich wird ein einfaches Scaffold vorgestellt, das die wissenschaftstheoretische Reflexion niederschwellig im Klassenraum verankert. Dem Autor gelingt auf diese Weise – bei aller gebotenen Kürze – eine bemerkenswerte Leistung: Nicht nur kann er aufzeigen, dass NoS wichtig für eine naturwissenschaftliche Bildung ist; er rejustiert gleichzeitig den Horizont, in dem NoS gelesen und gelehrt werden kann, sodass die doch recht universellen Ansprüche, die der Ansatz stellt, nicht als Selbstüberschätzung verstanden werden müssen. Das ist vielleicht nicht immer ganz leichte, dafür aber stets lohnende Lektüre.

Markus Emden, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, Forschungsgruppe Naturwissenschafts-
didaktik, markus.emden@phzh.ch

Brachmann, J. (2019). Tatort Odenwaldschule. Das Tätersystem und die diskursive Praxis der Aufarbeitung von Vorkommnissen sexualisierter Gewalt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 485 Seiten.

Keupp, H., Mosser, P., Busch, B., Hackenschmied, G. & Straus, F. (2019). Die Odenwaldschule als Leuchtturm der Reformpädagogik und als Ort sexualisierter Gewalt. Eine sozialpsychologische Perspektive. Wiesbaden: Springer, 422 Seiten.

1925 veröffentlichte Klaus Mann, der die Odenwaldschule besucht hatte, ein bitteres literarisches Porträt Paul Geheeb's. «Der Alte», der Manns Erzählung den Namen gab, war ein selbstüchtiger, widerlicher, wehleidiger Schulleiter, der am Abend in seinem «Studierzimmer» auf den Besuch seiner Schülerinnen lauerte: «Sie [Schülerin] solle ihm nicht böse sein, bat er stockend, daß er sich in letzter Zeit so wenig um sie gekümmert habe. «Aber du weißt ja, wie ich dich liebe», sagte er, und er hatte eine seltsame Art, sich mitten im Wort zu unterbrechen, um sich an seinem graubehaarten Bein zu kratzen. Und, ihr unbeweglich ins Gesicht sehend, warf er sich über sie und küßte sie.»^[1] Verletzungen der sexuellen Integrität sind bekanntlich nicht nur ein Problem von reformpädagogischen Internaten, sondern unterschiedliche Formen von Gewalt kennzeichnen Heime und Anstalten seit es sie gibt – genauso wie Familien.^[2] Seit den 1990er-Jahren waren in zahlreichen Ländern «institutionalisierte Missbräuche in der früheren Kinder- und Jugendfürsorge aufgedeckt» worden.^[3] Als 2010 jedoch der «Tatort Odenwaldschule» «entdeckt» wurde, stand die deutschsprachige Pädagogik unter Schock. Um es überspitzt zu formulieren: Zwar war man zu dieser Zeit bereit, anzunehmen, dass es in katholischen Internaten und sonderpädagogischen Einrichtungen zu «sexualisierter Gewalt» kommen könne, aber es schien undenkbar, dass ein «Leuchtturm der Reformpädagogik» wie die Odenwaldschule davon betroffen sein könnte.

Während ein erster Versuch, die Vorgänge in der Odenwaldschule 1999 aufzudecken, noch vertuscht werden konnte, führte der Skandal 2015 schliesslich zur Schliessung der Schule. Bereits im Abschlussbericht 2010 wurden 132 Opfer «sexualisierter Gewalt» gezählt, während mittlerweile von 500 bis 900 Betroffenen ausgegangen wird.^[4] Wie beide hier besprochenen Studien zu Recht feststellen, sind die Publikationen zur Odenwaldschule seit 2010 kaum noch zu überblicken: Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft musste sich unangenehmen Fragen über die eigene Disziplin stellen, die potenziell blind für die Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse ihres Praxisfeldes zu sein schien; eine Vielzahl von Betroffenenberichten, wissenschaftlichen Studien und journalistischen Beiträgen sowie die unter anderem auch wegen der Vorfälle an der Odenwaldschule eingerichtete Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Missbrauchs (2016) folgten. Die beiden Untersuchungen, die sich sehr gut ergänzen, wurden 2014 als Teil eines gemeinsamen Forschungsprojekts zur Aufarbeitung noch vom Trägerverein der Odenwaldschule in Auftrag gegeben. Während die Münch-

ner Forschungsgruppe um Heiner Keupp mithilfe von Interviews sozialpsychologisch die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte untersucht, nimmt die Rostocker Equipe, die von Jens Brachmann geleitet wurde, anhand umfangreicher Aktenbestände aus dem Archiv der Schule eine akribische historische «Rekonstruktion des Tätersystems» vor.

Die Studie «Tatort Odenwaldschule» analysiert neben den einzelnen «Tätern» und dem «Tatgeschehen» auch «die strukturellen Ermöglichungsbedingungen für die systematischen, pädokriminellen Grenzverletzungen im Hambachtal sowie deren Tabuisierung und verzögerte Aufdeckung» (S. 12). Mindestens 21 «pädagogische oder technische Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Odenwaldschule» werden zwischen 1970 und 1990 als Täter und Täterinnen beschuldigt (16 Täter, 5 Täterinnen) (S. 288, 290). Die minutiöse «Forensik der Institution» «Odenwaldschule» (S. 20) beruht auf der Untersuchung des Werdegangs der fünf «Haupttäter» und ihres «Netzwerks». Denn ihre Taten waren nicht ohne «Mitwisser und Mitwisserinnen», «Unterstützer und Unterstützerinnen» möglich (S. 19): Das «Tätersystem» «Odenwaldschule» hätte ohne administrative, organisatorische, personelle, pädagogische etc. Beihilfe nicht existiert (S. 22). Das «Netzwerk» reichte dabei weit über die Schule hinaus und die «sexualisierte Gewalt» beschränkte sich auch keineswegs darauf. Denn zum einen führen die Lehrer etwa mit ihren Schülern in die Ferien, lebten ehemalige Schüler später in Wohngemeinschaften der Lehrer etc. und zum anderen können Taten häufig sowohl *vor* der Beschäftigung an der Odenwaldschule als auch *danach* nachgewiesen werden. Detailliert zeigt die Untersuchung auf, dass die Täter meistens über «unzureichende fachliche Qualifikationen und mangelnde berufliche Qualifikationen» verfügt hatten: Viele der «Haupttäter» hatten – so auch der Schulleiter Gerold Becker – kein «Lehrerexamen» und ihr Studium «nur ausnahmsweise abgeschlossen» (S. 68). So fand nicht nur ein Musiker «im Soziotop Odenwaldschule die für das Ausleben seiner Neigungen optimalen Gelegenheitsstrukturen: Über die von ihm geführte, sich von der übrigen Schulgemeinschaft konsequent abschottende Heimfamilie im Dachgeschoss des Herder-Hauses hatte H. jederzeit <Zugriff> auf und Verfügungsgewalt über die für ihn <interessanten>> Jungen (S. 84). Gleichzeitig war die Odenwaldschule auch, wie die Studie zeigt, Nutziesserin der Lehrpersonen: Sie waren billige Arbeitskräfte mit langen «Schichten», betreuten sie doch die «außerunterrichtlichen Aktivitäten», sie führten zum Beispiel Chöre, organisierten Konzerte etc. (S. 70) oder verhalfen, so wie Becker als begehrter Redner und bekannter Publizist, der Schule zu neuem pädagogischem Glanz.

Die Studie untermauert das verheerende Zeugnis, das schon der Abschlussbericht 2010 der Odenwaldschule ausgestellt hatte: «willkürlicher Distanzabbau, arrangierte Intimisierung und ideologische Erotisierung» (S. 177). Diese Schwierigkeiten waren nicht neu, nahmen jedoch Anfang der Siebzigerjahre, als Becker an die Schule kam, ein neues Ausmass an: Mit Becker übernahm eine Gruppe antiautoritärer «jugendbewegter Abenteurer und pädagogischer Dilettanten» – gemeinsames Duschen, gemeinsamer Drogenkonsum, eine vorgeblich progressive Sexualpädagogik etc. (S. 323, 325) – die

Schule in einer Umbruchphase (S. 143–144). Seine Vormacht baute Becker gestützt von einflussreichen bildungspolitischen Helfern und durch Hartmut von Hentig mit allen akademischen Weihen versehen zielstrebig aus. Wie die Studie nahelegt, war Beckers «Netzwerk» vermutlich auch dafür verantwortlich, dass er 1985 gegen seinen Willen die Leitung der Odenwaldschule abgab – man befürchtete grosse politische Schäden für das «Netzwerk». Aber auch nach seinem Abgang wurde Becker weiterhin gestützt.

Wie eine zum Teil fehlende Sprache, die sogenannte sexuelle Revolution, der Kult um den Schulleiter Becker sowie die Verheissung einer vermeintlich einmaligen Pädagogik die Deutungsmöglichkeiten der Schüler und Schülerinnen einschränkten (S. 268), führt auch die Münchner Studie «Die Odenwaldschule als Leuchtturm der Reformpädagogik und als Ort sexualisierter Gewalt» eindrücklich vor Augen. Die daraus resultierenden Widersprüche und divergierenden Erinnerungen an die Zeit an der Odenwaldschule bezeichnet die Untersuchung treffend als «Fragmentierung»: «Unterschiedliche Realitäten» in verschiedenen, sich gegenseitig nicht kontrollierenden «Sub-Kulturen», den verschiedenen «Familien», existierten gleichzeitig (S. 192, 340). So blieb die Schule gewissen Schülerinnen und Schülern als die beste Zeit ihres Lebens in Erinnerung (S. 119) – stossenderweise angeblich auch für Becker –,^[5] während andere an den Folgen der «sexualisierten Gewalt» bis heute leiden (S. 253). Eine Stärke der Studie ist es, dass absichtlich auch Schülerinnen und Schüler befragt wurden, die selbst nicht missbraucht worden waren. Dadurch wird zum einen die Perspektive auf das Leben an der Schule erweitert und kann zum anderen gleichzeitig auch belegt werden, dass sehr wohl nicht nur unmittelbar Betroffene von Beckers allmorgentlichem «Griff unter die Decke» gewusst hatten (S. 256). Die Untersuchung basiert auf Interviews mit 36 Schülerinnen und Schülern, 20 Mitarbeitenden und 7 Expertinnen und Experten (S. 14). Von den befragten ehemaligen Schülerinnen und Schülern, die zwischen 1970 und 2000 einen grossen Teil ihrer Schulzeit an der Odenwaldschule verbracht hatten (S. 19), war etwa die Hälfte Opfer «sexualisierter Gewalt» geworden (S. 16). Methodisch fällt auf, dass in den Interviews zum Teil Deutungen angeboten und gelegentlich gar Suggestivfragen gestellt wurden (z.B. S. 93, 135). An anderen Stellen «übersteuert» die «sozialpsychologische Perspektive» teilweise die Befunde, wenn etwa festgestellt wird, dass es den Lehrkräften schlicht an Wissen gemangelt habe, um sexuelle «Beziehungen» zwischen Kindern und Erwachsenen als problematisch zu erkennen (S. 348, 356–357). Besonders verdienstvoll ist, dass bewusst längere Passagen der Interviews abgedruckt wurden, um die Personen «selbst sprechen» zu lassen» (S. 14). Der Studie gelingt es, überzeugend freizulegen, wie durchtrieben autoritär die sogenannte antiautoritäre Pädagogik der Odenwaldschule tatsächlich war. Sie zeigt zudem, was es für die teilweise aus schwierigen Verhältnissen stammenden, in der Schule nach Zugehörigkeit suchenden Schülerinnen und Schüler bedeutet haben mag (S. 126), in einem System zu leben, das von «Regellosigkeit» (S. 341) gekennzeichnet war, und mit einem unkontrollierten Familiensystem umzugehen, so etwa mit dem «jährlichen Familienkarussell» (S. 195) und dem Wettbewerb, zu den «Auserwählten» (S. 298), einer

Familie mit den meisten Privilegien, zu gehören (S. 176). Da viele Schülerinnen und Schüler dadurch der Triebbefriedigung von Erwachsenen ausgeliefert waren (S. 406), die im Einzelfall gleichzeitig in einer Person rund um die Uhr ihre Lehrer, Erzieher und Familienoberhäupter waren (S. 100, 127), konnten sie die Taten damals nur schwer als kriminelle Handlung einordnen (S. 310).

Während die Rostocker Studie vor allem die Lehrer als Täter untersucht, konzentriert sich die Münchner Studie auf die Schülerinnen und Schüler als Opfer. Im Abschlussbericht wurden 2010 jedoch auch vier Schüler als Täter aufgeführt. Vermutlich hatte «auch das Ausmaß der Peer-Gewalt in der Odenwaldschule während der 1970er-Jahre kaum vorstellbare Dimensionen angenommen» (Brachmann, S. 290). Zwar waren einige der Befunde bereits bekannt, den beiden breit angelegten Studien kommt aber das grosse Verdienst zu, ausführlich aufzuzeigen, wie das «System» «Odenwaldschule» funktionierte. Das schiere Ausmass der Taten sowie das grosse, perfide, sich gegenseitig schützende «Tätersystem» machen beide Studien zu einer äusserst bitteren Lektüre, welche die Gefahren einer glorifizierten Pädagogik aufzeigt und die Abgründe ihrer Praxis akribisch beschreibt. Beide Studien nehmen dabei auch die Aufarbeitung nach 2010 in den Blick und liefern durch ihre sorgfältigen Analysen einen wichtigen Beitrag zur Aufarbeitung der sexualisierten Gewalt nicht nur an der Odenwaldschule.

[1] Mann, K. (1925). Der Alte. In K. Mann (Hrsg.), *Vor dem Leben. Erzählungen* (S. 137–141). Hamburg: Enoch (Zitat: S. 139). – Klaus Mann besuchte die Odenwaldschule 1922/1923. Zur Erzählung und zur Odenwaldschule vgl. Schaezler, N. (2006). *Klaus Mann. Die Biographie*. Berlin: Aufbau (insbesondere S. 32–34, 61, 63–64). Zur Odenwaldschule und den «Geheeb's» vgl. Näf, M. (2006). *Paul und Edith Geheeb-Cassirer: Gründer der Odenwaldschule und der Ecole d'Humanité. Deutsche, schweizerische und internationale Reformpädagogik 1910–1961*. Weinheim: Beltz. Zu diesen «dunkeln Seiten der Reformpädagogik» vgl. z.B. Oelkers, J. (2011). *Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik*. Weinheim: Beltz. Für ein Schweizer Beispiel «sexualisierter Gewalt» im Mantel der Reformpädagogik, Jürg Jegge, vgl. Miller, D. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2018). *Ist Dummheit lernbar? Re-Lektüren eines pädagogischen Bestsellers*. Basel: Zytglogge.

[2] Rudloff, W. (2018). Eindämmung und Persistenz. Gewalt in der Westdeutschen Heimerziehung und familiäre Gewalt gegen Kinder. *Zeithistorische Forschungen*, 15, 250–276.

[3] Lengwiler, M. (2018). Der strafende Sozialstaat. Konzeptuelle Überlegungen zur Geschichte fürsorgeischer Zwangsmaßnahmen. *Traverse. Zeitschrift für Geschichte*, 25 (1), 180–196 (Zitat: S. 180). Für einen Überblick über die Schweiz vgl. Hauss, G., Gabriel, T. & Lengwiler, M. (Hrsg.). (2018). *Fremdplatziert. Heimerziehung in der Schweiz, 1940–1990*. Zürich: Chronos.

[4] dpa. (2019). Zahl der missbrauchten Odenwaldschüler deutlich höher als bekannt. *Welt*, 22. Februar. Verfügbar unter: <https://www.welt.de/vermishtes/article189274925/Zahl-der-Opfer-an-Odenwaldschule-deutlich-hoher-als-bekannt.html> (19.05.2022).

[5] Schmid, L. & Schilling, R. (2011). *Geschlossene Gesellschaft*. Film (1:26:22). Verfügbar unter: www.youtube.com/watch?v=QJuHWw36dds (19.05.2022).

Patrick Bühler, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule FHNW, Allgemeine und Historische Pädagogik, patrick.buehler@fhnw.ch

Daniel Deplazes, MA, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, daniel.deplazes@ife.uzh.ch

Trumpa, S., Kostiainen, E., Rehm, I. & Rautiainen, M. (Hrsg.). (2020). Innovative schools and learning environments in Germany and Finland. Research and findings of comparative approaches. Ideas of good and next practice. Münster: Waxmann, 208 Seiten.

Publikationen im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung stehen meist vor der Herausforderung, nicht nur theoretische Überlegungen zu möglichen Schul- und Unterrichtskonzepten zu liefern, sondern auch konkrete Umsetzungsmöglichkeiten für die Praxis bereitzustellen. An dieser Schnittstelle bewegt sich das vorliegende Buch. In diesem werden innovative Entwicklungen im Bildungswesen thematisiert und verschiedene Projekte aus Finnland und Deutschland vorgestellt. Es handelt sich um eine Zusammenstellung einer jahrelangen Auseinandersetzung mit (innovativen) Lernumgebungen von Forscherinnen und Forschern aus Deutschland und Finnland, die wissenschaftliche Erkenntnisse und praxiserprobte Konzepte präsentieren (S. 7). Die Dualität zwischen empirischer Forschung auf der einen Seite und praktischer Realisierung auf der anderen Seite wird bei der inhaltlichen und formalen Gestaltung des Buches aufgegriffen. Inhaltlich besteht das Buch aus zwei Teilen: Der erste Teil des Buches heisst «Research and findings of comparative approaches», der zweite Teil lautet «Ideas of good and next practice». Formal werden beide Teile durch unterschiedliche Buchcover dargestellt. Am Ende des ersten Teils muss das Buch um 180 Grad gedreht werden, sodass dann, beginnend beim ursprünglichen Buchrücken, mit dem zweiten Teil fortgesetzt werden kann.

Der erste Teil des Buches («Research and findings of comparative approaches») wird von den Herausgebenden als der *wissenschaftliche Teil* («scientific section») bezeichnet. Dieser besteht aus neun Beiträgen, die sich theoretisch und empirisch mit innovativen Lernumgebungen auseinandersetzen. Die Beiträge sind paritätisch zusammengesetzt, um die Entwicklungen in Deutschland und Finnland darstellen zu können. Die einzelnen Beiträge sind inhaltlich klar strukturiert. In der Einleitung bestimmen die Herausgebenden die Ursachen und Bedingungen von Innovationen im Schul- und Bildungswesen. Zur systematischen Darstellung greifen sie auf die Unterteilung in Makro-, Meso- und Mikroebene zurück. Die Einteilung dient auch dazu, die nachfolgenden Beiträge den jeweiligen Ebenen zuzuordnen. Kapitel 2 widmet sich dem Vergleich der beiden Schulsysteme und fokussiert auf Schulentwicklungstrends in beiden Ländern (Makroebene). In den Kapiteln 3 und 4 werden erfolgreiche Schulentwicklungsmassnahmen vorgestellt (Makro- und Mesoebene). Einen spannenden Blick werfen die sich anschliessenden Kapitel 5 und 6 auf die räumliche (Um-)Gestaltung im universitären Kontext (Mesoebene). Die Autorinnen und Autoren zeigen auf, wie die oftmals funktionale Universitätsarchitektur (z.B. Seminarräume, Mensa) verändert werden kann, um ein deutlich angenehmeres Arbeitsklima zu schaffen. In Kapitel 7 und 8 werden verschiedene Transformationsprozesse auf der Mikro- und der Mesoebene in Schulen besprochen. Beispielsweise wird in Kapitel 7 das Reallabor «STADT-RAUM-BILDUNG» vorgestellt, welches Schulen und Bildungsarchitektur unter der

Perspektive sozialer Nachhaltigkeit («social sustainability») betrachtet. Den Abschluss des ersten Teils bildet ein Ausblick auf Innovationen und Entwicklungsmöglichkeiten in beiden Bildungssystemen (Makroebene).

Der zweite Teil des Buches («Ideas of good and next practice») widmet sich den Erfahrungen der Herausgebenden mit Innovationen im Bildungssystem und ist der «kreative Versuch» (S. 141), diese Erfahrungen überblicksartig darzustellen. Insgesamt besteht dieser Teil aus drei Beiträgen: 1) Eingeleitet wird der zweite Teil mit einer Erklärung der Herausgebenden dazu, was sie unter innovativen Ansätzen verstehen und durch welche Kriterien diese gefördert werden können. 2) Im anschließenden Beitrag kommen dann unterschiedliche Statusgruppen (u.a. Lehrerinnen und Lehrer, Eltern, Lehramtsstudierende) zu Wort, die mit (kurzen) Statements die Notwendigkeit und den Mehrwert von innovativen Ansätzen untermauern. 3) Im dritten Beitrag werden 18 Good-Practice-Beispiele vorgestellt. Die Beispiele decken ein breites Spektrum an innovativen Formaten ab, die im schulischen und im universitären Kontext eingesetzt wurden. Neben analogen (Erlebnispädagogik), medialen (Planet Schule) und digitalen (Digitutor, Virtual Realities) Lehr-Lern-Formaten werden auch aktuelle Probleme aufgegriffen (z.B. Klimaschutz – Eco-School). Einige Beispiele weisen einen fachlichen Bezug auf (Escape Rooms im Geschichtsunterricht). Diese sollten sich aber auch auf andere Unterrichtsfächer übertragen lassen. Um einen ersten Zugang zu den Konzepten zu vermitteln, werden diese in kondensierter Form vorgestellt. Dadurch werden Informationen zum Kontext (z.B. Klassengröße, Umsetzung, Instruktionsverhalten) der jeweiligen Konzepte grösstenteils ausgespart. Wer mehr über die einzelnen Konzepte erfahren möchte, hat die Möglichkeit, sich per E-Mail direkt an die Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner zu wenden, die das jeweilige Konzept entwickelt und erprobt haben.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass hier ein interessantes und lesenswertes Buch vorliegt, welches in englischer Sprache verfasst wurde. Es handelt es sich eher nicht um «klassische» Ausbildungslektüre, sondern das Buch wendet sich (spätestens ab dem zweiten Teil) an Personen, die sich mit Schulentwicklung beschäftigen und Interesse an der Entwicklung von neuartigen Formaten für die schulische Praxis besitzen. Das Buch ist eine Einladung zum Austausch und die Herausgebenden und die Autorinnen und Autoren machen den Anfang, indem sie von ihren mannigfaltigen Erfahrungen berichten.

Matthias Krepf, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Universität zu Köln, Lehrstuhl für empirische Schulforschung – Schwerpunkt quantitative Methoden, matthias.krepf@uni-koeln.de

Keller-Schneider, M. (2020). Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Bearbeitung beruflicher Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen sowie in berufsdifferenten Vergleichen (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Münster: Waxmann, 471 Seiten.

Im Allgemeinen gilt aller Anfang als schwer, so auch der Berufsbeginn, der häufig als Phase geballter Anforderung wahrgenommen wird. Können diese Anforderungen jedoch sukzessive bewältigt werden, kann bereits die Anfangsphase als gelingendes Arbeitsleben empfunden werden. Diesen neuralgischen Punkt, und im Speziellen die Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen bei ihrem Berufseinstieg, nimmt Manuela Keller-Schneiders bereits 2010 veröffentlichte Dissertation in den Fokus, die nun in überarbeiteter Zweitaufgabe vorliegt: ein Update mit Ergebnissen aus weiteren Fragestellungen und aktueller Literatur des Forschungsdiskurses. Zentrale Anliegen der Arbeit sind zum einen die Identifikation der Anforderungen beim Berufseinstieg und zum anderen die Frage, welche Persönlichkeitsmerkmale bei der Bewältigung dieser Anforderungen relevant sind.

Mit den theoretischen Grundlagen führt das Buch im ersten und umfangreichsten Kapitel in alle wichtigen Aspekte des Diskurses der Lehrerinnen- und Lehrer(aus)bildung ein: Merkmale des Berufseinstiegs, Kompetenzentwicklung, Anforderungen, Herausforderungen und individuelle Ressourcen bei deren Bewältigung sowie Entwicklungsaufgaben im berufsbiografischen Verlauf werden thematisiert. Methodisch geht die Autorin ihren Fragestellungen sowohl qualitativ als auch quantitativ nach. In einer Vorstudie entwickelte sie ein neues Instrument, um Anforderungen an Lehrpersonen beim Berufseinstieg zu erfassen. Inhaltsanalytisch wurden anhand von Stichwortprotokollen aus Supervisionssitzungen deduktiv und induktiv Kategorien gebildet und 80 Items abgeleitet, die sich beruflichen Anforderungen bzw. Entwicklungsaufgaben zuordnen lassen. In der Hauptstudie wurde das Instrument als Paper-Pencil-Fragebogen eingesetzt. Operationalisiert wurden die drei übergeordneten Bereiche «Berufsbezogene Anforderungen» mit den Themen «Rollenfindung», «Vermittlung», «Klassenführung» und «Kooperation in der Schule» (Items aus der Vorstudie), ausserdem «Merkmale der Persönlichkeit» (Big Five, Copingstrategien und Selbstwirksamkeit) und «Bedingungsaspekte, Kontextmerkmale» (z.B. Klassengrösse, soziale Ressourcen). Insgesamt 291 berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen der Primarstufe, der Sekundarstufe I und des Kindergartens, allesamt aus dem Schweizer Kanton Zürich, nahmen an der Studie teil.

Keller-Schneiders Studie entspringen sehr detaillierte Ergebnisse, die in den Kapiteln 3 bis 9 dargestellt und besprochen werden; überarbeitet und ergänzt wurden Kapitel 8 und Kapitel 9. An dieser Stelle sollen einige zentrale Ergebnisse zusammengefasst werden: Als wichtigste Anforderungen nannten die befragten Berufseinsteigenden die Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler, die Klassenführung generell und den

Umgang mit den Eltern. Beansprucht zeigten sie sich vor allem bei der adressatenbezogenen Vermittlung und der Passung des Unterrichts an die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Auch die Aufgaben der Klassenführung und der Aufbau eines lernförderlichen Klassenklimas fordern sie. Dabei prägen besonders die Persönlichkeitsmerkmale «Extraversion» und «Offenheit» die Intensität der Auseinandersetzung mit den Beanspruchungen. Sie beeinflussen positiv die Rollenfindung und die Fähigkeit zur Führung. Auch Unterschiede zwischen berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen wurden untersucht; es zeigten sich bei den wahrgenommenen Beanspruchungen aber keine Differenzen. Bezüglich der Persönlichkeitsmerkmale unterscheiden sich die beiden Gruppen besonders in den Copingstrategien, die bei fehlender Routine stärker vermeidungsorientiert ausgeprägt sind. Auch die Kompetenzeinschätzung der Berufseinsteigenden fällt erwartungsgemäss geringer aus als diejenige der erfahrenen Lehrpersonen.

Als günstiges Dispositionsmuster zur Reduzierung der erlebten Beanspruchung erweist sich also eine Kombination von Extraversion und hoher emotionaler Stabilität im Zusammenspiel mit Aufgabenorientierung und selbstberuhigendem Coping. Die Autorin empfiehlt Berufseinsteigenden deshalb, sich mit ihren je eigenen Persönlichkeitsdispositionen vertraut zu machen, und hat ein Reflexionsmodell entwickelt, das es ermöglichen soll, Lösungen zu finden und die eigene Handlungsfähigkeit zu stärken. Das Modell richtet sich dabei nicht nach dem häufig eingesetzten zirkulären Reflexionsprozess, sondern enthält inhaltliche Bereiche, die unterschiedliche Zugänge ermöglichen und flexibel nach Bedarf, zum Beispiel in Supervisionssitzungen, bearbeitet werden können. Durch die Referenz auf andere (zirkuläre) Reflexionsmodelle hätten an dieser Stelle die Alleinstellungsmerkmale des sehr überzeugenden Modells noch stärker herausgearbeitet werden können.

Wer sich bereits in einem thematisch ähnlichen Feld bewegt – wie Studierende, Forschende oder Ausbildungslehrpersonen bzw. Mentorinnen und Mentoren – findet in der aktualisierten und erweiterten Auflage von 2020 forschungsbasierte Fragestellungen, einen umfassenden Literaturüberblick und relevante, interessante Ergebnisse. Unbeantwortet bleibt laut der Autorin beispielsweise die Frage, ob die herausgearbeiteten Berufsanforderungen berufsphasentypisch sind oder ob sie sich über die verschiedenen Berufsphasen hinweg nur unterschiedlich manifestieren. Hier ist weitere Forschung vonnöten. Unabhängig davon können sowohl der Berufsbeginn als auch das Berufsleben im weiteren Verlauf unterstützt werden, indem Entwicklungsaufgaben durch schulinterne und externe Angebote – wie etwa die Berufseinführung im Kanton Zürich – so begleitet werden, dass ihre «Bewältigung neue Perspektiven eröffnet und Erkenntnisse ermöglicht, welche den bisherigen Bezugsrahmen verändern» (S. 384).

Nina Glutsch, Dr., Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Empirische Schulforschung mit dem Schwerpunkt quantitative Methoden, nina.glutsch@uni-koeln.de

Sakr, M. (2019). Digital Play in Early Childhood. What's the Problem? London: Sage, 166 Seiten.

Mona Sakr beschäftigt sich bereits mehrere Jahre mit kreativer, digitaler und spielerischer Pädagogik der frühen Kindheit. Im Buch «Digital Play in Early Childhood. What's the Problem?» werden diese drei Aspekte (Kreativität, Digitalisierung und Spiel) vereint. Sakr widmet sich in diesem Buch einem momentan sehr aktuellen und wichtigen Thema. Das Buch basiert auf einer Fülle empirischer Befunde nicht nur zum (digitalen) Spiel in der frühen Kindheit, sondern auch zur Medienpädagogik und zu digitalen Technologien. Es richtet sich vor allem an Fachpersonen in der Praxis und Studierende im Bereich der frühen Kindheit. Dies wird gleich zu Beginn in der Einleitung und durch die Struktur des Buches ersichtlich.

Ihre Motivation für das Buch besteht in der Sensibilisierung. Digitales Spielen und das daraus resultierende Geschehen sollen genau beobachtet und vorschnelle Urteile vermieden werden. Zudem werden in der Einleitung Hinweise dazu gegeben, wie das Buch gelesen werden kann, um am meisten davon zu profitieren. Es kann folglich als Lehrbuch in Bezug auf digitales Spiel bzw. den Einsatz digitaler Technologien in der frühen Kindheit gesehen werden. In den insgesamt zehn Kapiteln durchlaufen die Lesenden eine regelrechte Weltreise durch Themen zum digitalen Spiel oder allgemein zu digitalen Technologien und deren Auswirkungen bzw. zum Zusammenhang mit weiteren Bereichen der frühen Kindheit (z.B. soziale Interaktionen und digitale Technologien, körperliche Aktivität und digitales Spiel, Vorstellungsvermögen und Kreativität in digitalen Umgebungen, Spielen im Freien und digitale Technologien u.v.a.m.). Ein umfangreicher Sachindex hilft dabei, die Orientierung innerhalb der verschiedenen Themen nicht zu verlieren.

In Anbetracht der Fülle an Inhalten erscheint das Buch sehr wenige Seiten zu haben. Folglich gehen manche Themen weniger in die Tiefe. Letztlich gibt das Buch aber mit seiner Themenvielfalt einen sehr guten Überblick. Zudem wird klar: Digitale Technologien gehören zur Lebenswelt der Kinder. Kinder wachsen in einer zunehmend digitalisierten Welt auf. Dies ist verbunden mit (neuen) Gefahren und Herausforderungen, aber auch Chancen. Diese beiden Perspektiven vereint Mona Sakr in ihrem englischen Buch zum digitalen Spiel. Das Buch deckt ein sehr grosses Spektrum an Themen im Bereich des Einsatzes digitaler Technologien in der frühen Kindheit ab und beschreibt verschiedene Bereiche, in denen digitale Technologien genutzt werden oder auf die sie einen Einfluss haben. Dabei wird der Begriff «digital play» verwendet, ohne dass klar aufgezeigt wird, was die Autorin darunter versteht. Eine klare Definition und eine einheitliche Verwendung des Begriffs «digitales Spiel» ist folglich kaum vorhanden und bis zum Schluss bleibt der Begriff ein «messy construct».

Beeindruckend an diesem Buch ist die praxisnahe Formulierung, die sich an Studierende und Fachpersonen richtet und dennoch bestückt mit Studien und Forschungs-

ergebnissen ist sowie das eigene forschende Handeln und die eigene forschende Haltung anregt. Mit «Case Studies» in jedem Kapitel werden Situationen aus dem (Kita-) Alltag beschrieben und damit theoretische Inhalte erklärt sowie verdeutlicht. Zudem wird mindestens eine Studie (meistens zwei oder mehr) exemplarisch herausgenommen («Research Spotlight») und kurz, aber detaillierter beschrieben. Im Anschluss an das «Research Spotlight» wird häufig ein Kasten mit Fragen, welche zur eigenen Reflexion anregen sollen, aufgeführt («Reflection Activities»). Ein weiterer Kasten («Research Activities»), der beim Durchblättern sofort ins Auge sticht, fordert zum eigenen forschenden Handeln auf. Es werden Anregungen gegeben, zum Beispiel mit Fachpersonen aus der Praxis Interviews zu Inhalten aus dem Buch zu führen oder mit Kindern in Fokusgruppen über gewisse Inhalte zu diskutieren und nach ihrer Meinung zu fragen. Dabei ist das Vorgehen stets klar formuliert und Interviewfragen oder Inhalte für Fokusgruppengespräche werden vorgegeben. Wie genau die erhobenen Daten anschliessend ausgewertet und wie damit weitergearbeitet werden kann, ist hingegen nicht Teil der Beschreibung. Abschliessend werden in jedem Kapitel drei Studien oder Bücher ganz kurz mit einem Abstract beschrieben und als «Further Reading» zum jeweiligen Thema empfohlen.

Das Buch basiert auf wissenschaftlichen Erkenntnissen, die leicht verständlich dargelegt werden (z.B. mit Fallbeispielen). Gleichzeitig werden die Lesenden dazu angeregt, eine reflexive, forschende Haltung in ihrer eigenen praktischen Tätigkeit einzunehmen. Dies erscheint als ein interessanter Weg, um wissenschaftliche Erkenntnisse bedeutsam(er) für (Handlungs-)Entscheidungen werden zu lassen. Im Buch wird vor allem im letzten Kapitel «Conclusion» deutlich, worauf es in Bezug auf die digitale Bildung im frühkindlichen Bereich ankommt. Sakr führt hier drei Cs («creativity», «curiosity», «critically») auf. Als bedeutsame 21st-Century Skills werden aber auch zwei weitere Cs («communication» und «collaboration») und das Problemlösen genannt, die in Sakrs Buch weniger Beachtung finden. Sakrs Buch fokussiert sehr stark auf die digital funktionierenden Gegenstände, die Kinder in ihrem Spiel integrieren. Nicht vergessen werden darf, dass diese für die Zukunft wichtigen Fähigkeiten auch ausserhalb des digitalen Spiels gefördert werden können. Zum Beispiel im So-tun-als-ob im Freispiel zu digitalen Themen ohne den Einsatz digital funktionierender Gegenstände oder während des Philosophierens mit Kindern über die digitale Thematik und ihre (möglichen) Auswirkungen. Sakr ist es wichtig, aufzuzeigen, dass Kinder keine passiven Nutzenden von digitalen Gegenständen bleiben müssen bzw. sein sollen. Diese Sichtweise den Lesenden deutlich zu machen, ist ihr ein wichtiges Anliegen und dies gelingt ihr mit diesem Buch durchaus.

Lena Hollenstein, Dr., Pädagogische Hochschule St. Gallen, lena.hollenstein@phsg.ch

van Schaik, C. & Michel, K. (2020). Die Wahrheit über Eva. Die Erfindung der Ungleichheit von Frauen und Männern. Hamburg: Rowohlt, 701 Seiten.

Keine Wahrheit über Frauen und Männer

Man mag sich fragen, warum dieses Buch in einer Zeitschrift zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung besprochen werden soll. Eine wissenschaftliche Publikation ist es nicht, wenn auch von einem prominenten Evolutionsbiologen der Universität Zürich gemeinsam mit einem bekannten Medienpublizisten verfasst. Bereits ihr vorheriges Buch «Das Tagebuch der Menschheit» ist auf Bestsellerlisten gelandet. Auch das hier anzuzeigende über die «Erfindung der Ungleichheit von Frauen und Männern» hat breite Beachtung gefunden. Der Buchtitel «Die Wahrheit über Eva» scheint fast etwas aus der Zeit gefallen. Zwei Männer bemühen sich um das «Eva-Tabu», das heisst die Erklärung, wie es zur Zurücksetzung der Frauen gekommen sei. Grundlegend ist die «biologische Natur» als evolutionäres Erbe; ein Zweites ist die «kulturelle Natur», die adaptive Plastizität, die wir wie angeboren empfinden. Schliesslich kommt die «Vernunftnatur» als rationale Einsicht hinzu. Entscheidend für das Verhältnis der Geschlechter sei die kulturelle Ausformung; das evolutionäre Erbe Sorge immerhin dafür, dass die Bedürfnisse der Frauen trotz aller Unterdrückung nie ganz untergehen, sondern vielmehr immer wieder zu Widerstand führen. Kulturelle Entwicklungen seien von Zufällen bestimmt und darum keineswegs vorgegeben, vielmehr veränderbar. Menschen zeichnen sich durch hohe Kooperativität («cooperative breeding, sharing and caring») aus sowie als lernende Spezies, welche sich dank beständigen Krisenmanagements durchsetzt – und sich damit immer wieder neue Probleme schafft. «Die auf Gleichheit basierende Balance der Geschlechter ... war auch das Erfolgsrezept des Homo sapiens.» Im Hinblick auf das Geschlechterverhältnis erscheinen frühe Kulturen von Jägern und Sammlern als «ein Paradies»!

Mit bemerkenswertem Seitenblick auf die Paradieserzählung der Bibel orten die Verfasser das Problem der Ungleichheit von Mann und Frau in der Sesshaftwerdung als dramatischem «Rauswurf aus dem Paradies» mit der Anhäufung und der Sicherung von Eigentum. Die Evolution der Religion führt laut den Verfassern zu einer männlichen Form in gewaltigen Inszenierungen und zu einer weiblichen, welche fast unsichtbar und immer wieder unterdrückt wird. In Anlehnung an Jan Assmann deuten die Verfasser den Monotheismus als Herrschaftsreligion, welche spätestens im Römischen Reich als toxische Männlichkeit alles kontaminiert habe und die Kultur des christlichen Abendlandes auf Jahrtausende hin verstrahle (sic)! Ohne Hemmungen überhöhen sie Befunde durch normative Urteile. Auch auf die Antike bezogen ist von «Schwarzer Pädagogik» die Rede. Mit Grund wird betont, wie sich Jesus von Nazareth kritisch zur Fa-

milie äussert und das Verhältnis zu Frauen in seinem Umfeld überliefert wird. Geradezu in Rage reden sich die Autoren, wenn sie die katholische Kirche als Hauptproduzentin der männerdominierten Weltsicht auch als «Fort Knox des Patriarchats» bezeichnen, nachdem sie das Christentum auch schon positiv «Schweizer Taschenmesser unter den Religionen» genannt haben.

Nicht nur die Konstantinische Wende wird nachvollziehbar kritisch beleuchtet. Schlimm sei schon die Verbindung von (hellenischer) Wissenschaft mit (christlicher) Religion. Wenn die Naturwissenschaft hingegen als patriarchales Instrument diene, sei sie selbst lange noch nicht patriarchal. (Man könnte allerdings ebenso pauschalisierend sagen, die Wissenschaft habe ursächlich zu den bedrängendsten Problemen der Gegenwart geführt!) Augustinus wird als «Hohepriester staatlicher Unterdrückung» und seine Lehre als «perfekte Untertanentheologie» diffamiert. Zornig wird mit den Auswirkungen abendländischer Religion auf Sexualität abgerechnet. Lebenslange Monogamie sei eine «heidnisch-christliche» Zufallsproduktion. Dabei wird die Polemik munter überzogen: «Würden wir uns, wie es für andere Primatenarten üblich ist, mit Wonne in aller Öffentlichkeit paaren, hätte die Kirche uns niemals ein schlechtes Gewissen in dieser Angelegenheit einreden können.» An solchen Stellen wird die Argumentation grotesk: Schamgefühl wird nun ja nicht bloss eine Kirchenlehre sein! Mit Fug und Recht wird die Gleichung von Frau und Mutter zu «den hartnäckigsten kulturellen Altlasten» gezählt. Realitäten von Mutterschaft – zumal in historischer Sicht – scheinen die beiden Autoren allerdings zu unterschätzen, wenn sie bemerken, dass es «der «Natur» völlig egal ist, welche Entscheidungen wir in Sachen Sexualität treffen, ob wir uns fortpflanzen oder nicht». Frauen verlangten «das Recht, ganz über ihre Reproduktion zu verfügen – wie das in über 99 Prozent der Menschheitsgeschichte der Fall war». Mehrfach beschwören sie «sexuelle Autonomie» der Frauen als Leitvorstellung. Schon Sigmund Freud hat die theoretische Aussicht, Kinderzeugung zu einer «willkürlichen und beabsichtigten Handlung» zu machen, vorausschauend als «einen der grössten Triumphe der Menschheit» bezeichnet. Statt dass man Kinder «bekommt», werden Kinder heute ja – inzwischen auch ohne Geschlechtsakt – mithilfe der Reproduktionsmedizin «gemacht». Angesichts der aktuellen Möglichkeiten erscheint der Verweis der Autoren auf vergangene Menschheitsentwicklung geradezu naiv. Dass Sexualität sowohl natürlich als auch kulturell eine Frage von partnerschaftlichen Beziehungen sein mag, kommt kaum in den Blick, abgesehen vom Verdikt toxisch männlicher Herrschaft.

Wer sich scheut, die sechshundert süffig geschriebenen Seiten durchzulesen, mag mit dem Epilog beginnen, der den Inhalt in aller Kürze zusammenfasst. Lohnend ist das Buch allemal da, wo die evolutionsbiologische Sicht ausgebreitet wird; historische und ideologische Passagen fordern zum Mit- und Weiterdenken und zu Widerspruch heraus. Ungleichheit lässt sich nicht als blosser Erfindung wegdiskutieren; wir müssen ihr individuell wie gesellschaftlich vielmehr Aufmerksamkeit, Kritik und Gerechtigkeit widerfahren lassen!

Die «Frauenfrage», das Verhältnis der Geschlechter sowie die Berücksichtigung der Bedürfnisse von Buben und Mädchen bleiben ein Thema der Volksschule wie auch der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Lehrerinnen und Lehrer laufen Gefahr, in alte und neue Fallen einer genderbewussten Erziehung zu tappen. Nicht zufällig lautete das Thema der am 22. Mai 2022 zu Ende gegangenen Ausstellung des Stapferhauses Lenzburg mit ihrem bemerkenswerten Begleitband «Geschlechter entdecken». Wenn Fragen um Identitäten, Möglichkeiten und Machtverhältnisse aufgeworfen und Rechte reklamiert werden, sind sie in emanzipatorische Debatten und in Entwicklungen gesellschaftlicher Strömungen und kultureller Tendenzen, aber auch in die Ambivalenz von proklamierter «Autonomie» und Machbarkeit einzuordnen. Dazu brauchen Lehrerinnen und Lehrer aufmerksame Sensibilität, einen offenen Horizont und kritische Orientierung.

Johannes Rudolf Kilchsperger, Dozent für Religionen, Kulturen, Ethik, Pädagogische Hochschule Zürich, h.r.kilchsperger@bluewin.ch



Lernprozesse anregen, begleiten und unterstützen



Daniel Escher, Helmut Messner

Lernen in der Schule

Studienbuch Lernpsychologie

Auch erhältlich als
E-Book

3. Auflage 2022

376 Seiten, 18,5 × 27 cm | Broschur

ISBN 978-3-0355-2174-0 | CHF 51.-

Weitere Informationen zum Buch finden Sie unter: hep-verlag.ch/lernen-in-der-schule

hep Verlag AG

Gutenbergstrasse 31 | Postfach | CH-3001 Bern

T +41 31 310 29 29 | info@hep-verlag.ch | hep-verlag.ch

Neuerscheinungen

Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik

- Bartels, F. & Vierbuchen, M.-C.** (2022). *Einführung in die Grundschulpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hornberg, S. & Buddeberg, M.** (Hrsg.). (2022). *Schule als Ort gesellschaftlicher Teilhabe. Bildungswissenschaftliche Perspektiven, Schulkonzepte und Schulprofile im Fokus*. Münster: Waxmann.
- Koch, S.** (2022). *Der Kindergarten als Bildungs-Ort. Subjekt- und machtanalytische Einsätze zur Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lehner-Hartmann, A., Peter, K. & Stockinger, H.** (2022). *Religion betrifft Schule. Religiöse Pluralität gestalten*. Stuttgart: Kohlhammer.

Pädagogische Psychologie / Entwicklungspsychologie

- Beck, M.** (2022). *Dimensionen mathematischer Kreativität im Kindergartenalter. Eine interdisziplinäre Studie zur Entwicklung mathematisch kreativer Prozesse von Kindern unter mathematikdidaktischer und psychoanalytischer Perspektive*. Münster: Waxmann.
- Brodersen, G. & Castello, A.** (2022). *Schulangst. Pädagogische Förderung im Alltag*. Stuttgart: Kohlhammer.
- große Prues, P.** (2022). *Demokratie-Erziehung als Querschnittsaufgabe. Eine Studie zu Subjektiven Theorien von Lehrkräften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hof, C. & Egloff, B.** (2022). *Handeln und Forschen*. Stuttgart: utb.
- Klatt, S. & Strauß, B.** (Hrsg.). (2022). *Kognition und Motorik. Sportpsychologische Grundlagen und Anwendungen im Sport*. Göttingen: Hogrefe.
- Krüger, H.-H., Grunert, C. & Ludwig, K.** (Hrsg.). (2022). *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Pryor, B. W.** (Hrsg.). (2022). *Understanding belief, attitude, and behavior: How to use Fishbein and Ajzen's theories in evaluation and educational research*. Charlotte: IAP.
- Yacek, D.** (Hrsg.). (2022). *Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs*. Wiesbaden: Springer.

Allgemeine Didaktik / Fachdidaktik / Mediendidaktik

- Bertschi-Kaufmann, A.** (2022). *Literarische Bildung: neu im Fokus. Text- und Medienvielfalt im Unterricht der Sekundarstufe I*. Stuttgart: Klett-Kallmeyer.
- Brandt, B., Bröll, L. & Dausend, H.** (Hrsg.). (2022). *Digitales Lernen in der Grundschule III. Fachdidaktiken in der Diskussion*. Münster: Waxmann.
- Coriand, R.** (2022). *Didaktik in Modellen. Verstehen lehren – Lehren verstehen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fuhrmann, L.** (2022). *Hausaufgaben im Unterricht. Ethnographie eines schulischen Entgrenzungsphänomens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Göllner, M., Knigge, J., Niessen, A. & Weidner, V.** (Hrsg.). (2022). *43. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung*. Münster: Waxmann.
- Joho, C., Schaffner, D. & Ryter, A.** (2022). *Wo Jugendliche sind, sind Wege. Impulse für eine motivierende Berufsorientierung*. Bern: hep.
- Knopp, M., Bulut, N., Hippmann, K., Jambor-Fahlen, S., Linnemann, M. & Stephany, S.** (Hrsg.). (2022). *Sprachliche Bildung in der digitalisierten Gesellschaft. Was wir in Zukunft wissen und können müssen*. Münster: Waxmann.
- Kreis, I. & Leitner, B.** (2022). *Interreligiöses Lehren und Lernen. Das Projekt KUER – Kultur-Ethik-Religion*. Innsbruck: Studienverlag.

Piegsda, F., Bianchy, K., Link, P.-C., Steinert, C. & Jukowski, S. (Hrsg.). (2022). *Diagnostik und pädagogisches Handeln zusammendenken. Beispiele aus den Bereichen Emotionale und soziale Entwicklung – Sprache und Kommunikation*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Röhrig, M., Kron, T., Nehl, Y. & Naglik, F. (Hrsg.). (2022). *Individualisierung und Schule*. Weinheim: Beltz Juventa.

Scherzinger, M. & Wettstein, A. (2022). *Beziehungen in der Schule gestalten. Für ein gelingendes Miteinander*. Stuttgart: Kohlhammer.

Schlegel-Matthies, K., Bartsch, S., Brandl, W. & Methfessel, B. (Hrsg.). (2022). *Konsum – Ernährung – Gesundheit. Didaktische Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung*. Stuttgart: utb.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen

Beckmann, T., Ehmke, T. & Besser, M. (Hrsg.). (2022). *Studentische Forschung im Praxissemester. Fallbeispiele aus der Lehrkräftebildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Cantone, K. F., Gürsoy, E., Lammers, I. & Roll, H. (Hrsg.). (2022). *Fachorientierte Sprachbildung und sprachliche Vielfalt in der Lehrkräftebildung. Hochschuldidaktische Formate an der Universität Duisburg-Essen*. Münster: Waxmann.

Egloff, B. & Richter, S. (Hrsg.). (2022). *Erziehungswissenschaftlich denken und arbeiten. Ein Lehr- und Studienbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.

Erbring, S. & Metzger, S. (Hrsg.). (2022). *Supervision in der Schule. Ein Werkstattbuch für Lehrkräfte*. Stuttgart: Kohlhammer.

Escher, D. & Messner, H. (2022). *Lernen in der Schule. Studienbuch Lernpsychologie*. Bern: hep.

Gläser, E., Poschmann, J., Büker, P. & Miller, S. (Hrsg.). (2022). *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ivanova-Chessex, O., Shure, S. & Steinbach, A. (Hrsg.). (2022). *Lehrer*innenbildung. (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft*. Weinheim: Beltz Juventa.

Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.). (2022). *Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung. Ein Studienbuch*. Stuttgart: utb.

Plinz, C. (2022). *Konsumbildung im Sachunterricht. Bildung für nachhaltigen Konsum mit Kopf, Herz und Hand*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Polly, D. & Garin, E. (Hrsg.). (2022). *Preparing quality teachers. Advances in clinical practice*. Charlotte: IAP.

Schröter, A., Kortmann, M., Schulze, S., Kempfer, K., Anderson, S., Sevdiren, G. et al. (Hrsg.). (2022). *Inklusion in der Lehramtsausbildung – Lerngegenstände, Interaktionen und Prozesse*. Münster: Waxmann.

Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung

Gerick, J., Sommer, A. & Zimmermann, G. (Hrsg.). (2022). *Kompetent Prüfungen gestalten. 60 Prüfungsformate für die Hochschullehre*. Stuttgart: utb.

Klein, A. (2022). *Mit Freude lehren. Was eine coachende Haltung an der Hochschule bewirkt*. Stuttgart: utb.

Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

Müller, T., Ratz, C., Stein, R. & Lüke, C. (Hrsg.). (2022). *Sonderpädagogik – zwischen Dekategorisierung und Rekategorisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ruhmland, M. & Christiansen, H. (2022). *Praxiswissen ADHS. Unterstützung im Lebenslauf*. Stuttgart: Kohlhammer.

Zeitschriftenspiegel

Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik

- Awad, S.** (2022). Embodiment – Die unterschätzte Rolle des Körpers im Lernprozess: Ein Paradigmenwechsel in der Schulpädagogik? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 70 (3), 149–162.
- Hemming, K. & Tillmann, F.** (2022). Ausgebremst am Übergang? Corona und nachschulische Übergangswege von Jugendlichen in nicht-gymnasialen Bildungsgängen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 69 (3), 307–327.
- Reichenbach, R.** (2022). «Une plante sauvage» – Über das Politische und die Politische Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 69 (4), 445–461.

Pädagogische Psychologie / Entwicklungspsychologie

- Bockhoff, K., Bruder, S., Ellermeier, W., Rohrbach, T. & Hertel, S.** (2022). Wer profitiert von einem Workshop zur Suizidprävention an Schulen? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 54 (2), 80–92.
- Eckerlein, N., Engelschalk, T., Steuer, G. & Dresel, M.** (2022). Suitability of motivational regulation strategies for specific motivational problems. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 54 (3), 124–134.
- Eckstein, B., Grob, U. & Reusser, K.** (2022). Kann guter Unterricht Störungen verhindern? Eine Analyse von Bedingungen der Genese und Prävention von Unterrichtsstörungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 70 (3), 208–222.
- Iordanou, K.** (2022). Supporting strategic and meta-strategic development of argument skill: The role of reflection. *Metacognition and Learning*, 17 (2), 399–425.
- Jansen, N., Decristan, J. & Fauth, B.** (2022). Individuelle Nutzung unterrichtlicher Angebote – Zur Bedeutung von Lernvoraussetzungen und Unterrichtsbeteiligung. *Unterrichtswissenschaft*, 50 (2), 157–183.
- Li, S. & Lajoie, S. P.** (2022). Cognitive engagement in self-regulated learning: An integrative model. *European Journal of Psychology of Education*, 37 (3), 833–852.
- Mameli, C., Grazia, V., Passini, S. & Molinari, L.** (2022). Student perceptions of interpersonal justice, engagement, agency and anger: A longitudinal study for reciprocal effects. *European Journal of Psychology of Education*, 37 (3), 765–784.
- Mötteli, C., Grob, U., Pauli, C., Reusser, K. & Stebler, R.** (2022). «Choice and voice» in Schulen mit personalisierten Lernkonzepten aus Sicht der Schülerinnen und Schüler. *Unterrichtswissenschaft*, 50 (2), 287–308.
- Soncini, A., Visintin, E. P., Matteucci, M. C., Tomasetto, C. & Butera, F.** (2022). Positive error climate promotes learning outcomes through students' adaptive reactions towards errors. *Learning and Instruction*, 80, 1–9.
- Troll, B., Heil, C., Pietsch, M. & Besser, M.** (2022). Netzwerkbasierte Betrachtung von ko-konstruktiven Interaktionsprozessen im Unterricht – Ein Ansatz zur Beschreibung und Analyse von Angebot und Nutzung. *Unterrichtswissenschaft*, 50 (2), 237–263.
- Voss, T., Zachrich, L., Fauth, B. & Wittwer, J.** (2022). The same yet different? Teaching quality differs across a teacher's classes, but teachers with higher knowledge make teaching quality more similar. *Learning and Instruction*, 80, 1–11.
- Vuorre, M. & Metcalfe, J.** (2022). Measures of relative metacognitive accuracy are confounded with task performance in tasks that permit guessing. *Metacognition and Learning*, 17 (2), 269–291.

Allgemeine Didaktik / Fachdidaktik / Mediendidaktik

- Brück-Hübner, A.** (2022). Partizipation und Kooperation. Die Chancen und Grenzen von E-Portfolios als Entwicklungsinstrument einer neuen schulischen Lernkultur. *Medienpädagogik*, 23 (49), 137–161.

Hasselhorn, J., Platz, F. & Harnischmacher, C. (2022). Interindividuelle Leistungsdifferenzierung von Musiklehrkräften in Lerngruppen als Voraussetzung für Adaptivität im Musikunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25 (3), 519–549.

Hofman, J., Dietrich, L. & Zimmermann, D. (2022). Konflikte zwischen Lehrkräften und Schüler*innen. Die Rolle der psychosozialen Zusammensetzung der Klasse und der Fürsorglichkeit der Lehrkraft. *Empirische Pädagogik*, 36 (2), 222–240.

Hüninghake, R., Wittich, C. & Kuhl, J. (2022). Organisation orthografischer Wissensstrukturen. Entwicklung einer Matrix zur Bestimmung von Fachwissen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 70 (3), 195–207.

Reusser, K. (2022). Lernen konstruktiv unterstützen und begleiten. Zur fachpädagogischen Rolle von Lehrpersonen. *Lehren und Lernen*, 48 (5), 31–36.

Rubach, C. & Bonanati, S. (2022). Vom Klassenzimmer ins Kinderzimmer. Lernerfahrungen, Herausforderungen und Gelingensbedingungen schulischer Bildungsprozesse im digitalen Raum. *Empirische Pädagogik*, 36 (2), 122–129.

Zala-Mezö, E., Egli, J. & Häbig, J. (2022). Zwischen Ablehnung und Befürwortung. Schulische Positionierungen zur Nutzung digitaler Medien vor dem Hintergrund des Corona-Lockdowns. *Medienpädagogik*, 23 (49), 68–93.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen

Ben-Uri, I., Melfi, G., Arcidiacono, F. & Bova, A. (2022). Work-family conflict and facilitation among teachers in Israel and Switzerland. *European Journal of Psychology of Education*, 37 (3), 729–744.

Gillet, N., Morin, A., Sandrin, E. & Fernet, S. (2022). Predictors and outcomes of teachers' burnout trajectories over a seven-year period. *Teaching and Teacher Education*, 117, 1–14.

Göbel, K. & Neuber, K. (2022). Verändern sich reflexionsbezogene Einstellungen von Studierenden nach der Nutzung von Schülerrückmeldungen im Praxissemester? Befunde einer Interventionsstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25 (3), 721–744.

Kärner, T., Goller, M., Bonnes, C. & Maué, E. (2022). Die professionelle pädagogische Beziehung zwischen Referendar*innen und ihren Seminarlehrkräften: Belastungsfaktor oder Ressource? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25 (3), 687–719.

Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P. & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 117, 1–12.

Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik

Leder, C. & Tratschin, L. (2022). Neue Studienangebote im Brennpunkt des digitalen Wandels: Beobachtungen aus der Schweiz. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 17 (2), 143–162.

Pfeifer, N. & Neger, T. (2022). Steigerung der Vortragskompetenzen von Studierenden durch systematisches Peer-Feedback. *Die Hochschullehre*, 8 (6), 77–95.

Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

Langer, J., Meindl, M. & Jungmann, T. (2022). Zusammenhänge sprachlicher und emotional-sozialer Kompetenzen im Kontext der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 91 (3), 185–199.

Schwarzer, N.-H. & Gingelmaier, S. (2022). Epistemisches Vertrauen als konzeptionelle Erweiterung mentalisierungsbasierter sonderpädagogischer Arbeit mit dem Fokus auf emotionale und soziale Entwicklung. *Sonderpädagogische Förderung*, 67 (2), 213–223.

Udry, I. & Berthele, R. (2022). Entwicklung der Fremdsprachkompetenzen Englisch bei Kindern mit sonderpädagogischer Förderung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 91 (3), 212–229.

Impressum

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

www.bzl-online.ch

Redaktion

Vgl. Umschlagseite vorn.

Inserate und Büro

Kontakt: Heidi Lehmann, Büro CLIP, Schreinerweg 7, 3012 Bern, Tel. 031 305 71 05,
bzl-schreibbuero@gmx.ch

Layout

Büro CLIP, Bern

Druck

Suter & Gerteis AG, Zollikofen

Abdruckerlaubnis

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

Abonnementspreise

Mitglieder SGL: im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Nichtmitglieder SGL: CHF 80.–; Institutionen: CHF 100.–. Bei Institutionen ausserhalb der Schweiz erhöht sich der Betrag um den Versandkostenanteil von CHF 15.–.

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

Abonnementsmitteilungen/Adressänderungen

Schriftlich an: Giesshübel-Office/BzL, Edenstrasse 20, 8027 Zürich oder per Mail an: sgl@goffice.ch.

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu CHF 28.–/EUR 28.– (exkl. Versandkosten) bestellt werden (solange Vorrat).

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

www.sgl-online.ch

Die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL wurde 1992 als Dachorganisation der Dozierenden, wissenschaftlichen Mitarbeitenden und Assistierenden der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitute gegründet. Die SGL initiiert, fördert und unterstützt den fachlichen Austausch und die Kooperation zwischen den Pädagogischen Hochschulen bzw. universitären Instituten und trägt damit zur qualitativen Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bei. Sie beteiligt sich an den bildungspolitischen Diskursen und bringt die Anliegen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den entsprechenden Gremien ein.

Christine Pauli, Helmut Messner und Lucien Criblez Kurt Reusser und die BzL:
40 Jahre Engagement für eine professionelle Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen

Colin Cramer Chronik und Zukunft der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ein Resümee
zu 40 Jahrgängen «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung»

Manuela Keller-Schneider Lehrprofession und/oder Professionen im Bildungsbereich –
ein 40-jähriger Diskurs

Stefan D. Keller Von der Methodenlehre zur wissenschaftlichen Disziplin. Entwicklung
der Fachdidaktik in der Schweiz

Caroline Sahli Lozano, Michael Eckhart und Fabian Setz Diversität, Inklusion und
Chancengerechtigkeit. Rezeption in den BzL und an den Pädagogischen Hochschulen der Schweiz

Franziska Bertschy, Christine Künzli David, Nadia Lausset und Alain Pache Bildung für
eine Nachhaltige Entwicklung und Lehrerinnen- und Lehrerbildung – eine Beziehung mit Potenzial

José Gomez, Annette Bauer-Klebl und Charlotte Nüesch Digitaler Wandel und Bildung:
Diskursfelder und Zukunftsfragen

Bruno Leutwyler, Dorothee Brovelli und Christian Brühwiler Forschung & Entwicklung:
Alte Herausforderungen, neue Entwicklungen?

Annette Tettenborn Das langsame Aufscheinen von Laufbahnwegen an den Pädagogischen
Hochschulen der Schweiz

Monika T. Wicki Handlungskoordination unter etablierten Akteurinnen und Akteuren

Brigitte Kürsteiner und Nathalie Hermann Entwicklungen der internationalisierten Lehrpersonen-
bildung in der Schweiz: Von der «Ausländerpädagogik» zu Internationalisierungstopologien

Kurt Reusser Nachruf Heinz Wyss