

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

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Funktionsdifferenzierung in der Schule

36. Jahrgang Heft 1/2018

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.

Herausgeber und Redaktion

Christian Brühwiler, Pädagogische Hochschule St. Gallen, Prorektorat Forschung und 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

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

Annette Tettenborn, Pädagogische Hochschule Luzern, Institut für Professions- und Unterrichtsforschung (IPU), Töpferstrasse 10, 6004 Luzern, Tel. 041 228 70 17, annette.tettenborn@phlu.ch

Markus Weil, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Weiterbildung und Beratung, Obere Sternengasse 7, 4502 Solothurn, Tel. 032 628 66 16, markus.weil@fhnw.ch

Markus Wilhelm, Pädagogische Hochschule Luzern, Institut für Fachdidaktik Natur-Mensch-Gesellschaft, Löwengraben 14, 6004 Luzern, Tel. 041 228 71 50, markus.wilhelm@phlu.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 «Für Autor/innen»→«Manuskriptgestaltung»). Diese Richtlinien sind verbindlich und müssen beim Verfassen von Manuskripten unbedingt eingehalten werden.

Lektorat

Jonna Truniger, bzl-lektorat@bluewin.ch, www.textuell.ch

Externe Mitarbeiter

Buchbesprechungen

Matthias Baer, Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 54 48, 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, Annette Tettenborn, Christian Brühwiler, Kurt Reusser, Markus Weil, Markus Wilhelm	3
Gutachterinnen und Gutachter des 35. BzL-Jahrgangs (2017)	6

Schwerpunkt

Funktionsdifferenzierung in der Schule

Walter Herzog Funktionsdifferenzierung in Schulen zwischen Professionalisierung und Deprofessionalisierung – ein pragmatischer Vorschlag	7
Silvio Herzog Funktionsdifferenzierung in Schulen – Ein Kommentar zum Beitrag von Walter Herzog mit konzeptionellen Erweiterungen und konkreten Hinweisen	25
Thomas Birri Anstelle von Funktionsdifferenzierung zur Bewahrung des Professionsstatus: Professionalisierung von Lehrpersonen durch Kompetenzdifferenzierung und Kooperation	33
Patrik Widmer-Wolf Kooperation zwischen Lehrpersonen und Fachpersonen für Schulische Heilpädagogik. Herausforderungen und Lernsettings in Aus- und Weiterbildung	39
Simone Ambord, Ueli Hostettler, Monique Brunner und Roger Pfiffner Interprofessionelle Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeit – Die Rolle der subjektiven sozialen Belastung bei Lehrpersonen	50
Bea Zumwald Weiterbildung der Lehrpersonen für den professionellen Einsatz von Assistenzpersonen	63
Nina Preis und Jochen Wissinger Arbeiten in multiprofessionellen Teams – eine Herausforderung, die bereits im Lehramtsstudium beginnt	71
André Abächerli und Bruno Leutwyler Kriterien zur Funktionsdifferenzierung in Schulen: Postulate und Kandidaten	82

Katrin Kraus und Jürg Arpagaus Kommentar zum Positionspapier «Laufbahnperspektiven im Professionsfeld Lehrberuf»	103
--	-----

swissuniversities Positionspapier «Laufbahnperspektiven im Professionsfeld Lehrberuf»	105
---	-----

Forum

Anja Winkler Lerngelegenheiten im Praktikum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung	109
--	-----

Christine Bieri Buschor, Barbara Nafzger und Lukas Ulrich Austauschbeziehungen zwischen schweizerischen und chinesischen Partneruniversitäten – Herausforderungen und Handlungsempfehlungen	122
--	-----

Rubriken

Buchbesprechungen

Bonati, P. (2017). Das Gymnasium im Spiegel seiner Lehrpläne – Untersuchungen, Praxisimpulse, Perspektiven (Anni Heitzmann)	139
--	-----

Rothland, M. (Hrsg.). (2016). Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch (Michael Fuchs)	141
---	-----

Schlömerkemper, J. (2017). Pädagogische Prozesse in antinomischer Deutung. Begriffliche Klärungen und Entwürfe für Lernen und Lehren (Klaus Moegling)	143
---	-----

Fraefel, U. & Seel, A. (Hrsg.). (2017). Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate (Alexander Gröschner und Dennis Hauk)	145
---	-----

Neuerscheinungen	147
-------------------------	-----

Zeitschriftenspiegel	149
-----------------------------	-----

Vorschau auf künftige Schwerpunktthemen

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

Bildungspolitische und gesellschaftliche Entwicklungen haben zu einem erweiterten Auftrag an Schulen und Lehrpersonen geführt. Neue oder explizitere Ansprüche etwa in Bezug auf Individualisierung, Integration, Umgang mit Vielfalt oder fachliche und überfachliche Kompetenzen, die Schulen fördern sollten, legen ein Bildungsverständnis nahe, das ein traditionelles Lehrpersonenbild zu überfordern droht. Vor diesem Hintergrund sind Qualifikations- und Funktionsdifferenzierungen entstanden, sodass inzwischen Fachpersonen mit sehr unterschiedlichen Spezialisierungen am Arbeitsplatz «Schule» tätig sind und damit auch neue Ansprüche an Kooperation einhergehen.

Die BzL-Nummer 1/2018 nimmt diese Entwicklungen zum Anlass, konzeptionelle Fragen, Herausforderungen, gegebenenfalls auch Gefahren und empirische Befunde einer zunehmenden Funktions- und Qualifikationsdifferenzierung zu diskutieren und ihre Folgen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu thematisieren. Ein Einstiegsbeitrag mit einer Problemsetzung und -auslegung sollte aus verschiedenen Perspektiven (Pädagogische Hochschulen als Aus- und Weiterbildungsinstitution; Schul- und Unterrichtsentwicklung; Berufsverband) kommentiert werden, um die Diskussion ansatzweise schon im Heft zu führen und den Impuls weiterzugeben. Wir bedanken uns bei Walter Herzog (Einstieg) sowie bei Silvio Herzog und Thomas Birri (Kommentare), die dieses Setting aufgenommen haben, und bedauern zugleich, dass der LCH unserer Anfrage nicht nachgekommen ist.

Im Einstiegsbeitrag zum Schwerpunktthema formuliert **Walter Herzog** einen «pragmatischen Vorschlag», um den Lehrberuf als Leitprofession vor einer aus seiner Sicht drohenden Deprofessionalisierung durch konkurrierende externe «Durchgriffe» zu schützen. Die Erweiterung der professionseigenen Expertise durch zusätzliche Qualifizierungen an den «neuralgischen Punkten» «Beurteilung der Schülerinnen und Schüler», «Unterrichtsentwicklung» und «Digitalisierung des Unterrichts» führe zu multifunktional differenzierten Lehrpersonenteams, wobei die Lehrpersonen mit solch erweiterten Teilfunktionen jedoch stets «normale Lehrerinnen und Lehrer blieben».

Silvio Herzog führt in seinem Kommentar zum Eingangstext von Walter Herzog dessen Gedanken weiter und sucht nach Ansätzen, die die Potenziale einer Funktionsdifferenzierung (z.B. erweiterte Laufbahnoptionen) stärken und deren Gefahren (z.B. Diffusion von Verantwortlichkeiten für Bildungs- und Erziehungsprozesse) zugleich abmildern. Den Funktionsdifferenzierungen entlang von Tätigkeitsbereichen, den «neuralgischen Punkten» bei Walter Herzog, wird eine klare Absage erteilt. In binnendifferenzierten Teams mit unterschiedlich «profilierten» Lehrpersonen seien diese in ihrer «klassenbezogenen Führungsposition» zu stärken. Mit dem Anspruch auf einen kooperativ ausgeführten Berufsauftrag sind Vorstellungen von profilierten und differenzierten Schulstrukturen in Aus- und Weiterbildung weiterzuentwickeln.

Thomas Birri stellt in seinem Kommentar grundsätzlich infrage, ob der zunehmenden Komplexität des Lehrberufs mit Funktionsdifferenzierung sinnvoll begegnet werden könne. Eine Differenzierung entlang der «neuralgischen Zonen» führe gerade nicht zum Schutz vor externer Konkurrenzierung des Lehrberufs als Leitprofession, sondern letztlich zu dessen «Demontage». Eine nachhaltige Entwicklung des Unterrichts benötige vielmehr Kompetenzdifferenzierung durch «Neigung, Interesse, Notwendigkeit, Aus- und Weiterbildung» der Lehrpersonen, eine Reintegration bereits ausgelagerter Funktionen und entsprechende Kooperationen in weitgehend selbst geführten Lehrpersonenteams.

Im Beitrag von **Patrik Widmer-Wolf** steht die Kooperation zwischen Lehrpersonen und Fachpersonen für Schulische Heilpädagogik im Zentrum. Dabei werden diejenigen Herausforderungen herausgearbeitet, welche die Arbeitssituation in multiprofessionell zusammengesetzten Teams prägen. Vor dem Hintergrund empirischer Studien identifiziert dieser Beitrag zudem praxisrelevante Berufskompetenzen, die eine konstruktive Zusammenarbeit zwischen Fachpersonen mit unterschiedlichen professionellen Hintergründen ermöglichen.

Der Beitrag von **Simone Ambord, Ueli Hostettler, Monique Brunner und Roger Pfiffner** berichtet erste Ergebnisse aus einer Nationalfondsstudie zur Zusammenarbeit von Lehrpersonen und der Schulsozialarbeit. Die interdisziplinäre Zusammenarbeit zeigt sich in der Querschnittstudie abhängig von Zielstufe, Funktion der Lehrperson und erlebter sozialer Belastung durch soziale oder familiäre Probleme von Schülerinnen und Schülern.

Bea Zumwald diskutiert in ihrem Beitrag die Herausforderungen beim Einsatz von sogenannten «Assistenzpersonen» in Regelschulen. Die Rolle der Lehrperson als «Vorgesetzte» der in der Regel pädagogisch nicht ausgebildeten Assistenzperson erfordert eine auch professionstheoretische Reflexion des Verhältnisses zwischen Assistenz und Lehrperson, dessen problematischen Aspekten gemäss Zumwald durch entsprechende Weiterbildungen der Lehrpersonen begegnet werden sollte.

Im Beitrag von **Nina Preis und Jochen Wissinger** wird aufgezeigt, wie die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams bereits in der Ausbildung angelegt werden kann. Ziel des vorgestellten Moduls «Arbeiten in multiprofessionellen Teams» ist es, angehende Lehrpersonen für die Potenziale von Kooperationen mit ausserunterrichtlichen pädagogischen Fachkräften zu sensibilisieren und sie in der Wahrnehmung ihrer eigenen Professionalität sowie in der Wertschätzung anderer Professionen zu stärken.

Im Beitrag von **André Abächerli und Bruno Leutwyler** wird ein analytischer Zugang vorgeschlagen, der aufzeigt, wie diejenigen schulischen Spezialfunktionen identifiziert und legitimiert werden können, die zu einer organisationsorientierten Funktionsdifferenzierung in Schulen und zu einer professionsorientierten Berufsfeldifferenzierung

im Lehrberuf beitragen. Dazu werden im Beitrag Voraussetzungen und Qualitätsansprüche für die Etablierung und die Ausübung schulischer Spezialfunktionen postuliert.

Als Abschluss des Thementeils wird das **Positionspapier der Kammer PH von swiss-universities «Laufbahnperspektiven im Professionsfeld Lehrberuf»** abgedruckt. In diesem Positionspapier betonen die Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen die strategische Bedeutung des Themas für den Lehrberuf und das Schulfeld. In einer kurzen Einführung verorten **Katrin Kraus und Jürg Arpagaus** dieses Positionspapier im Kontext der laufenden Entwicklungen.

Neben den Beiträgen zum Heftthema «Funktionsdifferenzierung in der Schule» sind in dieser Ausgabe auch zwei Forumsbeiträge enthalten: Der Beitrag von **Anja Winkler** nimmt die Frage auf, welche Lerngelegenheiten in den Praktika der Lehrerinnen- und Lehrerbildung angestrebt werden. Anhand einer Dokumentenanalyse zu verschiedenen Ausbildungsgängen in der Schweiz und in Deutschland werden Lerngelegenheiten in den intendierten Curricula aufgezeigt und damit Fragen zur Systematisierung der schulpraktischen Ausbildung diskutiert.

Internationale Austauschprogramme versprechen einen Mehrwert für Professionalisierungsprozesse. **Christine Bieri Buschor, Barbara Nafzger und Lukas Ulrich** zeigen Gründe für die vor allem von chinesischer Seite wachsenden Austauschbeziehungen, die auch die Pädagogischen Hochschulen betreffen. Sie formulieren auf der Grundlage eigener Erfahrungen Handlungsempfehlungen für die Begleitung der Studierenden mit ihren je unterschiedlichen lern- und soziokulturellen Hintergründen.

Und zum Schluss noch ein Hinweis in eigener Sache: Am Ende des 35. BzL-Jahrgangs (2017) hat Christine Pauli als langjähriges Mitglied die Redaktion der BzL verlassen. Die ehemalige Primarlehrerin und heutige Professorin für Allgemeine Didaktik an der Universität Fribourg hatte bereits seit 1989 verschiedene Aufgaben für die BzL übernommen (u.a. Heftgestaltung, Lektorat) und trat der BzL-Redaktion 1996 bei. In ihrer praktisch drei Jahrzehnte dauernden Tätigkeit für die BzL hat Christine Pauli ganz entscheidend zur inhaltlichen Weiterentwicklung sowie zur technischen und wirtschaftlichen Überlebenssicherung der BzL beigetragen. Neben ihrer inhaltlichen Redaktionsarbeit und der Verantwortung für zahlreiche Themenhefte war Christine Pauli auch verantwortlich für finanzielle, technische und gestalterische Fragen. Sie leistete all diese Arbeiten mit einem Maximum an Gewissenhaftigkeit und Sorgfalt und trug damit massgeblich zum Profil der BzL bei. Die ehemaligen und gegenwärtigen Kolleginnen und Kollegen der Redaktion schätzten die engagierte und kompetente Mitarbeit von Christine Pauli ausserordentlich und danken ihr aufs Herzlichste für ihre langjährige Arbeit.

Bruno Leutwyler, Annette Tettenborn, Christian Brühwiler, Kurt Reusser, Markus Weil, Markus Wilhelm

Gutachterinnen und Gutachter des 35. BzL-Jahrgangs (2017)

Die folgenden externen Gutachterinnen und Gutachter haben die für den 35. Jahrgang der BzL eingereichten Manuskripte beurteilt. Die Redaktion bedankt sich herzlich für ihren wichtigen Beitrag zur Qualitätssicherung der Zeitschrift.

Adamina Marco, PH Bern	Müller-Oppliger Victor, PH FHNW
Affolter Benita, PH St. Gallen	Niggli Alois, PH Fribourg
Bach Andreas, Universität Salzburg	Rahm Sabine, Universität Bamberg
Baer Matthias, PH Zürich	Roggenbau Maria, PH FHNW
Baeriswyl Franz, Universität Fribourg	Rotter Carolin, Universität Duisburg-Essen
Baros Wassilios, Universität Augsburg	Sahlfeld Wolfgang, SUPSI Locarno
Bäuerlein Kerstin, PH FHNW	Salzmann Patrizia, EHB Zollikofen
Bräu Karin, Universität Mainz	Scheidegger Barbara, PH FHNW
Criblez Lucien, Universität Zürich	Schnebel Stefanie, PH Weingarten
Drexl Doris, Deutsches Jugendinstitut München	Schütz Lenggenhager Claudia, PH St. Gallen
Dünki Claudia, PH FHNW	Seufert Sabine, Universität St. Gallen
Edelmann Doris, PH Bern	Totter Alexandra, PH Zürich
Egetenmeyer Regina, Julius-Maximilians-Universität Würzburg	Waldis Monika, PH FHNW
Eickelmann Birgit, Universität Paderborn	Wespi Claudia, PH Luzern
Futter Kathrin, PH Schwyz	Wyss Corinne, PH Zürich
Gasser Luciano, PH Luzern	
Guldimann Titus, PH St. Gallen	
Gut Janine, PH Luzern	
Haenni Hoti Andrea, PH Luzern	
Halbheer Ulrich, PH Thurgau	
Hauk Dennis, Universität Jena	
Hugener Isabelle, PH Luzern	
Iller Carola, Universität Hildesheim	
Joller-Graf Klaus, PH Luzern	
Kappus Elke-Nicole, PH Luzern	
Kleickmann Thilo, Universität Kiel	
Klingovsky Ulla, PH FHNW	
Krattenmacher Samuel, PH St. Gallen	
Krauss Stefan, Universität Regensburg	
Kreis Annelies, PH Zürich	
Kropfák Edina, PH FHNW	
Kugler Ralph, PH St. Gallen	
Lanfranchi Andrea, HfH Zürich	
Lanz Caroline, PH Luzern	
Liesen Christian, ZHAW Zürich	
Luthiger Herbert, PH Luzern	
Mantel Carola, PH Zug	
Mejeh Mathias, Universität Zürich	
Molzberger Gabriele, Bergische Universität Wuppertal	

Funktionsdifferenzierung in Schulen zwischen Professionalisierung und Deprofessionalisierung – ein pragmatischer Vorschlag

Walter Herzog

Zusammenfassung Lehrerinnen und Lehrer sehen sich mit Veränderungen in Gesellschaft und Schule konfrontiert, die nicht nur ihre tägliche Arbeit betreffen, sondern auch Folgen für den Professionsstatus ihres Berufes haben. Während die gesellschaftlichen Entwicklungen eine Stärkung der Professionalität des Lehrberufs nahelegen, bringen die Reformen im Bildungswesen die Gefahr seiner Deprofessionalisierung mit sich. Ein möglicher Ausweg aus der misslichen Situation könnte in der inneren Differenzierung des Lehrberufs liegen, für die der Beitrag einen pragmatischen Vorschlag unterbreitet. Er steht unter der Prämisse, dass den Lehrpersonen die Verfügung über den Kern ihrer Berufsarbeit zurückgegeben wird.

Schlagwörter Bildungspolitik – Funktionsdifferenzierung – Individualisierung – Lehrberuf – Professionalisierung – Unterricht

Functional differentiation in schools between professionalization and deprofessionalization – a pragmatic proposal

Abstract Today's teachers are faced with considerable changes in society and school that affect not only their daily practice in the classroom but also the status of their profession. While societal developments point to a strengthening of professionalism, the recent reforms of the education sector entail the danger of deprofessionalization. A feasible way out of this unfortunate situation might consist in an internal differentiation of the teaching profession. The author presents a pragmatic proposal that rests on the premise that the teachers' autonomy over the core of their work should be restored.

Keywords education policy – functional differentiation – individualization – teaching profession – professionalization – teaching

«Teaching today is increasingly complex work.»
Hargreaves (2003, S. 160)

1 Problemskizze

Lehrerinnen und Lehrer stehen vor Veränderungen in Gesellschaft und Schule, die zu neuen Ansprüchen an ihre berufliche Tätigkeit führen. Dazu gehört nicht nur die Verpflichtung zur vermehrten Zusammenarbeit im Lehrkollegium und zur Beteiligung an Projekten der Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht, sondern auch die Erwartung, mit anderen Berufen, die zunehmend mitbeeinflussen, was in Schule und

Unterricht geschieht, zu kooperieren. In dem Masse, wie in der Schulpraxis «unterschiedlich qualifiziertes Personal zum Einsatz kommt und verschiedene Rollen sich ausdifferenzieren» (SKBF, 2014, S. 53), arbeiten neben den Lehrpersonen immer häufiger auch «schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Fachleute für Logopädie, Psychomotorik oder Schulsozialarbeit sowie Klassenassistenten und Betreuungspersonal (Tagesstrukturen) im Schulhaus» (ebd.). Ergänzen liesse sich die Aufzählung um die klassischen Funktionen der schulärztlichen und schulpsychologischen Dienste sowie um die in jüngster Zeit weitflächig eingeführten Positionen der Schulleitung, der externen Schulevaluation, der testbasierten Messung von Lernleistungen etc. Aber auch vertraute Arbeitsteilungen im Lehrberuf verdienen es, erwähnt zu werden, zum Beispiel fachliche Schwerpunkte oder die Wahrnehmung von Spezialaufgaben ausserhalb des Unterrichts.

Offensichtlich stehen wir einer Entwicklung gegenüber, die das Bild der Lehrperson als *Allrounderin* bzw. *Allrounder* zunehmend infrage stellt. Dabei sind zwei Prozesse zu unterscheiden. Einerseits beobachten wir eine wachsende *Binnendifferenzierung* des Lehrberufs. Wenn wir die Medizin als Analogie beiziehen, liessen sich diese Veränderungen als *Professionalisierungsschub* verstehen, insofern die Ausführung von Spezialfunktionen besondere Kenntnisse und oft auch eine spezialisierte Ausbildung erfordert. Andererseits erleben wir, wie den Lehrpersonen Berufe zur Seite gestellt werden, die *keine Unterrichtsfunktionen* wahrnehmen, das Lehrhandeln aber trotzdem stark beeinflussen. Durch das Anwachsen von konkurrierenden Funktionen im Kernbereich der Lehrtätigkeit besteht die Gefahr der *Deprofessionalisierung* des Lehrberufs (vgl. Herzog, 2012).

Vor dem Hintergrund dieser knappen Problemskizze gehe ich im Folgenden der Frage nach, wie es zu dieser für die Zukunft des Lehrberufs kritischen Situation gekommen ist. Vermutet wird, dass die Aporie zwischen Professionalisierung und Deprofessionalisierung die Folge einer Überlagerung von gesellschaftlichen Entwicklungen auf der einen Seite und einer interventionistischen Bildungspolitik auf der anderen Seite ist. Die gesellschaftlichen Entwicklungen lassen sich unter dem Stichwort der Individualisierung zusammenfassen (Abschnitt 2), eine Individualisierung, die inzwischen auch die Schulen erreicht hat (Abschnitt 3). Der gemeinsame Nenner der bildungspolitischen Reformen liegt im kontrollierenden Zugriff auf den Binnenbereich der Schule (Abschnitt 4). Unter der Prämisse, dass die Deprofessionalisierung des Lehrberufs verhindert werden sollte, lassen sich die Konturen einer Problemlösung skizzieren (Abschnitt 5). Um die Skizze auszugestalten, würde jedoch eine Unterrichtstheorie benötigt, mit der sich das Tätigkeitsfeld von Lehrerinnen und Lehrern verlässlich beschreiben liesse (Abschnitt 6). Da wir diese Theorie nicht haben, wird ein pragmatischer Vorschlag unterbreitet, der darauf beruht, den Lehrberuf in jenen Funktionen zu stärken, in denen die Lehrpersonen zunehmend von externen Expertinnen und Experten konkurrenziert werden (Abschnitt 7).

2 Individualisierung der Gesellschaft

Die Veränderungen des schulischen Berufsfeldes, wie sie einleitend skizziert wurden, lassen sich als Folge eines gesellschaftlichen Wandlungsprozesses deuten, der mit dem Begriff der *Individualisierung* eingefangen werden kann (vgl. Beck, 1986; Herzog, 1994). Zwar ist Individualität nichts Neues. Bereits in der Antike und besonders ausgeprägt in der Renaissance tritt der Mensch als Individuum hervor. Lange Zeit waren es jedoch Angehörige der oberen Schichten und vorwiegend Männer, denen es vergönnt war, ihre Individualität auszuleben. Was sich heute ändert und als «Individualisierungsschub» diagnostiziert wird, ist die soziale Beschränkung der Individualität. Die Freisetzung aus vorgegebenen Sozialformen, die Thematisierung des individuellen Selbst und die Identitätssuche beschäftigen nicht mehr nur diejenigen, die es sich leisten können, sondern auch diejenigen, die bisher von einer individuellen Existenz weitgehend ausgeschlossen waren.

Der akzentuierte Individualismus unserer Zeit ist auch eine Folge der Ökonomisierung von Gesellschaft und Politik. Der *homo oeconomicus* ist ein Einzelgänger, dessen höchstes Ziel in der individuellen Nutzenmaximierung liegt. Soziale Bindungen haben zwar keineswegs an Bedeutung verloren, jedoch wächst die Einzelne bzw. der Einzelne nicht mehr selbstverständlich in sie hinein. Traditionen sind zu einem grossen Teil wählbar geworden. Die Zugehörigkeit zu Kollektiven ist nicht mehr unhinterfragtes Erbe familiärer Herkunft, sondern Ergebnis von bewussten Entscheidungen. Die durch die Expansion des Bildungswesens ermöglichte soziale Mobilität trägt das Ihre dazu bei, die Verankerung der Individuen in traditionellen Sozialmilieus zu lockern. Durch die Transformation der Agrar- zur Industrie- und schliesslich zur Dienstleistungsgesellschaft ist ein Pluralismus der Werte entstanden, der die Menschen dazu zwingt, im Haushalt ihrer Neigungen und Überzeugungen selbst für Ordnung zu sorgen. Insofern bringt der Individualisierungsschub nicht nur einen Zugewinn an Freiheit, sondern auch den Zwang, die gewonnene Freiheit aktiv und verantwortlich zu nutzen – ganz im Sinne der Losung der Existenzphilosophie, wonach der Mensch dazu *verurteilt* ist, frei zu sein (vgl. Sartre, 1979, S. 16).

In der Schweiz waren es die Nachkriegsjahre, welche die Voraussetzungen brachten, unter denen Individualität gesellschaftlich in erhöhtem Masse freigesetzt wurde. Symptomatisch für den sich anbahnenden gesellschaftlichen Wandel war die Einführung des Frauenstimm- und -wahlrechts im Jahre 1971. Seit 1981 kennt die Schweiz zudem einen Gleichstellungsartikel in der Bundesverfassung, seit 1996 ein Bundesgesetz über die Gleichstellung von Mann und Frau. Auch das seit 1988 geltende neue Eherecht unterstützt die Gleichheitsansprüche der Frauen, denen nun dieselben Individualrechte zugestanden werden wie den Männern. Seit den 1970er-Jahren lassen sich auch eine stetige Angleichung der Bildungschancen von Männern und Frauen sowie eine wachsende Bildungsbeteiligung beobachten (vgl. BFS, 2013).

Bildung ist nicht nur instrumentell für Erwerbsarbeit und Lebenschancen, sondern auch ein Motor der gesellschaftlichen Entwicklung. Bildung bedeutet Befreiung von traditionellen Werten und unhinterfragten Wissensbeständen. Sie ist Einübung in kritisches Denken und legt die Grundlage für Kreativität und Innovation. Durch die Globalisierung der Wirtschaft, die weltweite Vernetzung der Kommunikation, die Verbreitung supranationaler Organisationen sowie die arbeits- und fluchtbedingte Migration erfährt die Pluralisierung der Mentalitäten und Lebensweisen einen zusätzlichen Schub. Auch wenn wir schliesslich den Normen und Überzeugungen unserer Herkunftskultur verbunden bleiben, ist die Wahrscheinlichkeit gross, dass wir eine Phase der Verunsicherung durchleben, die uns vor die Herausforderung stellt, uns bewusst zur eigenen Tradition zu bekennen, um nicht einem blinden Fundamentalismus zu verfallen.

3 Der Individualisierungsschub erreicht die Schule

Auch für die Schule gilt, dass Individualität kein Thema ist, das ihr grundsätzlich fremd wäre. Zwar hatte noch Comenius (1592–1670) eine Didaktik entworfen, die nicht am Menschen als Individuum, sondern am Menschen als Exemplar einer göttlichen Vorsehung orientiert war, aber bereits Rousseau (1712–1778) nahm in seinem Erziehungsroman «Emile» kompromisslos Partei für das individuelle Kind. Ebenso war für Herbart (1776–1841), der in seinen letzten Lebensjahren noch miterlebte, wie sich die Schulen allmählich für eine breite Bevölkerung öffneten, ausgemacht, dass die Pädagogik eine «Wohltäterin der Einzelnen» (Herbart, 1810/1964, S. 77) ist. Da das Individuum der Erziehung für sich selbst bedarf, können Schulen keine pädagogischen Einrichtungen sein. Bestenfalls stellen sie eine Nothilfe dar, «weil es so viele Zöglinge gibt, und so wenige Erzieher» (ebd.). Seither operiert die Schulkritik stets mit dem Gegensatz von Schule und individuellem Kind. Erst «wenn die Schüler nicht mehr als Klasse betrachtet werden, sondern jeder für sich» (Key, 1900/2000, S. 149), hält Ellen Key (1849–1926) die Voraussetzungen für gegeben, dass «die Schulen anfangen, eine der vielen Bedingungen zu erfüllen, um der Jugend wirkliche Nahrung und dadurch Entwicklung und Glück geben zu können» (ebd.).

Diese pädagogisch motivierte Kritik an der Schule war so lange ohne Durchschlagskraft, wie ihr der gesellschaftliche Rückhalt fehlte. Weder im 19. noch bis weit ins 20. Jahrhundert hinein war die gesellschaftliche Individualisierung so weit fortgeschritten, dass die Schulen hätten reagieren müssen. Das hat sich seither deutlich geändert. Heterogenität der Schülerinnen und Schüler und Individualisierung des Unterrichts sind zu einem Hauptthema der schulpädagogischen Literatur geworden. Dabei hält nicht nur der wachsende Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund die Diskussion in Gang. Wie sehr sich das Klima verändert hat, zeigt auch die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Massnahmen, die sich in den letzten 15 Jahren fast verdoppelt hat. Die Integration von Kindern mit physischen oder psychischen Behinde-

rungen, Lern- oder Verhaltensstörungen, so anspruchsvoll sie praktisch umzusetzen ist, gilt mittlerweile – auch aufgrund des Behindertengleichstellungsgesetzes von 2004 und des Sonderpädagogik-Konkordats von 2011 – als zwingender Auftrag an die obligatorische Schule, genauso wie die Gewährung eines Nachteilsausgleichs an den Berufs- und Mittelschulen im Falle einer psychischen oder physischen Beeinträchtigung. Auch die Begabten- und Talentförderung steht im Kontext einer vermehrten Rücksichtnahme auf individuelle Besonderheiten der Schülerinnen und Schüler, ebenso wie das Faktum, dass Klassenrepetitionen schweizweit stark zurückgegangen sind. Es ist nicht anzunehmen, dass sich diese Entwicklungen einem innerschulischen Reformwillen verdanken. Bekanntlich weist die «grammar of schooling» eine Adsorptionskraft auf, die es Reformen schwer macht, das Innere der Schule zu erreichen (vgl. Tyack & Tobin, 1994). Eher ist davon auszugehen, dass die gesellschaftliche Individualisierung die Schulen inzwischen so stark unter Druck setzt, dass sie dem pädagogischen Anspruch auf Förderung und Respektierung der Individualität der Schülerinnen und Schüler nicht länger ausweichen können.

Dabei wird der gesellschaftliche Druck von Konzepten der Bildungsgerechtigkeit sekundiert, die in jüngster Zeit deutlich differenzierter ausfallen als noch vor Jahren, insofern sie über die vage Forderung von mehr Chancengleichheit hinausgehen. So postuliert zum Beispiel Stojanov (2011) einen nicht distributiven Begriff von Bildungsgerechtigkeit, der anerkennungstheoretisch begründet ist und ausdrücklich das Individuum im Fokus hat. Die Gerechtigkeit eines Bildungssystems bemisst sich nicht danach, wieweit es Bildungschancen nach kategorialen Unterscheidungen (wie Geschlecht, sozialer Status, Religion etc.) verteilt, sondern danach, wieweit es zu individueller Autonomie befähigt. Auch die Schwellenkonzeption der Bildungsgerechtigkeit, wie sie zum Beispiel Giesinger (2007) vertritt, ist am Individuum orientiert, insofern ein Bildungssystem dann als gerecht beurteilt wird, «wenn jedes Kind ein Bildungsniveau erreicht, das ihm ein gutes Leben in einer modernen Gesellschaft ermöglicht» (Giesinger, 2007, S. 379). Im Vordergrund steht nicht eine Bildung als Gut, das an alle gleich verteilt wird, sondern eine Bildung als Potenzial, das es allen ermöglicht, auf je eigene Weise ein selbstbestimmtes Leben zu führen.

Die Individualisierung von Schule und Unterricht hat Auswirkungen auf die Beziehung zwischen der Lehrperson und ihren Schülerinnen und Schülern. Der krude Autoritarismus, der das Verhältnis der Generationen nicht nur in der Schule, sondern auch in der Familie noch bis weit ins 20. Jahrhundert hinein bestimmte, ist einem partnerschaftlichen Umgang gewichen, der auf (gegenseitigen) Respekt baut. Aber genauso wie die Individualisierung des Unterrichts führt auch die Egalisierung der Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern zu höheren Anforderungen an das Lehrhandeln. Je individualisierter und egalitärer sich der Unterricht zeigt, desto weniger kann die Lehrperson auf ein standardisiertes Methodenrepertoire zurückgreifen. Der Unterricht wird riskanter, weil mehr Entscheidungen zu treffen sind, weniger Planungssicherheit besteht

und mit einer erhöhten Kontingenz gerechnet werden muss.¹ Wie die individualisierte Gesellschaft eine *Risikogesellschaft* ist (vgl. Beck, 1986), erweist sich ein individualisierter Unterricht als anfällig für unvorhersehbare Risiken, was die Lehrerinnen und Lehrer zusätzlich belastet. Hinzu kommen Eltern, die sich angesichts der wachsenden Bedeutung von Bildungserfolg in unserer Gesellschaft der Einsicht verschliessen, dass die schulische Karriere ihrer Kinder nicht nach Belieben vorhersehbar ist.

4 Durchgriff auf den Unterricht

Paradoxerweise reagiert die Bildungspolitik auf den gesellschaftlich bedingten Anstieg der Anforderungen an das Lehrhandeln mit einer forcierten Standardisierung von Schule und Unterricht. Statt den Lehrpersonen mehr Freiräume zu geben, um der wachsenden Komplexität ihrer Berufsarbeit durch situative Flexibilität im Handeln, adaptive Unterrichtsgestaltung und kreative Ad-hoc-Lösungen bei unerwartet auftretenden Problemen gerecht zu werden, verschärft die Politik ihre Regulierungs- und Steuerungsaktivitäten. Auffällig ist insbesondere, wie sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene versucht wird, der Politik mehr Einfluss auf den Unterricht zu verschaffen.

Ein illustrierendes Beispiel gibt die Weltbank, die mit ihrer Strategie für das Jahr 2020 über die bisherige Politik der Inputsteuerung (durch bessere Ausbildung der Lehrkräfte, bessere bauliche Infrastruktur oder bessere Lehrmittel) hinausgehen und dafür sorgen will, dass ihre Vorgaben besser genutzt werden (vgl. World Bank, 2011). Dabei stützt sie sich auf einen Ansatz der ergebnisorientierten Finanzierung ihrer Projekte (vgl. World Bank, 2015). Dieser bedingt, dass einerseits genau überprüft wird, was und wie viel an den Schulen gelernt wird, und dass andererseits die Akteurinnen und Akteure auf allen Ebenen des Bildungssystems für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler nicht nur verantwortlich gemacht, sondern auch zur Rechenschaft gezogen werden. Ähnlich fordert die UNESCO in ihrem Aktionsplan zur Umsetzung der Agenda 2030 der Vereinten Nationen einen Fokus auf die Lernergebnisse: «An integral part of the right to education is ensuring that education is of sufficient quality to lead to relevant, equitable and effective learning outcomes at all levels and in all settings» (UNESCO, 2015, S. 6). Es genügt nicht mehr, wie bisher üblich, den Zugang zu Bildung, die Beteiligung an Bildung und den Abschluss von Bildungsgängen zu erfassen. Viel wichtiger ist, den Nachweis zu erbringen, dass ein Bildungssystem die Ziele, die es verfolgt, auch tatsächlich erreicht. Dazu bedarf es einerseits der genauen Festlegung der erwarteten Lernergebnisse und andererseits geeigneter Instrumente, um den Lernerfolg der Schü-

¹ Dadurch entsteht ein wachsender Bedarf an Reflexion des Lehrhandelns (vgl. Göhlich, 2011). Die Förderung von «Reflexionskompetenz» gilt mittlerweile als wichtiges Anliegen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Die auf Permanenz geschaltete Pflicht zur Reflexion erzeugt jedoch auch Unsicherheiten und Ängste, was erklären kann, weshalb eine Schulreformpolitik, die mehr Klarheit, Transparenz, Überschaubarkeit und Eindeutigkeit verspricht, bei Lehrerinnen und Lehrern nicht unwillkommen ist (vgl. Hartley, 2000, S. 117 f.; Taubman, 2009, S. 129 ff.).

lerinnen und Schüler verlässlich zu messen (vgl. Winthrop, Anderson & Cruzalegui, 2015).

Der Fokus der bildungspolitischen Aufmerksamkeit verschiebt sich vom Lehren zum Lernen: «The overarching goal is not just schooling, but learning» (World Bank, 2011, S. 1). Damit verbunden ist ein Steuerungsanspruch, der über die Einflussnahme auf die institutionelle Ebene der Schule hinausgeht (vgl. Herzog, 2013a). Sobald nicht mehr (nur) interessiert, welche Leistungen der Schülerinnen und Schüler seitens der Schule in Form von Zeugnissen, Zertifikaten, Abschlüssen, Übertrittsquoten etc. verbrieft werden, sondern (auch) die objektiv messbare *Qualität* der Leistungen, wie sie sich an Testwerten festmachen lässt, erfasst werden soll, kann sich die Bildungspolitik nicht mehr damit begnügen, die schulischen Rahmenbedingungen zu gestalten, sondern muss ihren Einfluss bis ins Innere der Schule geltend machen. Da den Zensuren aufgrund ihrer geringen psychometrischen Qualität misstraut wird, sind «umfassende Monitoring- und Evaluationssysteme» vonnöten, wie sie die Agenda 2030 postuliert (vgl. UNESCO, 2015, S. VI). Auch bei der Weltbank heisst es: «Performance and learning outcomes should be monitored and measured so that a robust feedback cycle linking policy, financing and results is established» (World Bank, 2011, S. 36).

Dadurch, dass der Ansatzpunkt der administrativen Steuerung der Schule vom Input zum Output und vom Lehren zum Lernen wechselt, gerät der Unterricht ins Visier der Bildungspolitik. Denn Eingriffe auf der Makroebene zum Zweck der Systemsteuerung genügen nicht mehr, um die gesetzten Ziele auf der Mikroebene zu erreichen. Vielmehr müssen die Steuerungsimpulse nach unten diffundieren, in die Schulen eindringen, sich zum Unterricht fortpflanzen und schliesslich bei den Schülerinnen und Schülern ankommen. Hier liegt die regulative Funktion von Bildungsstandards. Wie Taubman (2009, S. 114) treffend bemerkt, funktionieren Bildungsstandards, «because they are able to push norms down to the level of the individual». Wie keine Reform zuvor zielt die standardbasierte Schulreform darauf, politische und pädagogische Konzepte zu korrelieren, um den Eingriffen von Politik und Verwaltung Durchschlagskraft bis auf die Ebene des individuellen Lernens zu verleihen.

Die Akzentverschiebung vom Lehren auf das Lernen tangiert auch die Lehrpläne, deren inhaltliche Vorgaben immer spärlicher werden. Reduziert auf die Leerformel, wonach es an der Schule darauf ankommt, das Lernen zu lernen, um in unserer schnelllebigen Zeit darauf vorbereitet zu sein, immer wieder Neues zu lernen, verlieren die Inhalte an Bedeutung. Denn woran das Lernen gelernt wird, spielt letztlich keine Rolle. Anders als der Bildungsbegriff, der einen Lehrplan gegenüber Beeinflussungsversuchen von aussen abschirmt, da Bildung ein inhaltliches Konzept darstellt, das nicht nach Belieben mit neuen Inhalten gefüllt werden kann, setzt der Lernbegriff einen Lehrplan Einflüssen von aussen (insbesondere der Wirtschaft und der Politik) aus, die immer mehr festlegen, was an der Schule unterrichtet wird (vgl. Luhmann & Schorr, 1988, S. 73 ff., 365 f.). Insofern das Lernen eine dispositionelle Bereitschaft darstellt, gilt dies auch

für kompetenzorientierte Lehrpläne, wie das Beispiel des Lehrplans 21 zeigen kann, dessen Umsetzung in den deutsch- und mehrsprachigen Kantonen der Schweiz zurzeit im Gang ist. Auch der Erwerb einer Kompetenz – Lesekompetenz, Schreibkompetenz, Rechenkompetenz, Bildkompetenz, Medienkompetenz, Problemlösekompetenz, Berufswahlkompetenz etc. – setzt keine verbindlichen Inhalte voraus, sondern kann an beliebigen Inhalten vollzogen werden. Zweifellos ist der Lehrplan 21 nicht ohne inhaltliche Vorgaben, aber sie werden nicht durch eine Bildungsidee integriert, sondern dem Aufbau von Kompetenzen untergeordnet. Kompetenzorientiert unterrichten heisst nach dem Selbstverständnis des Lehrplans 21, Inhalte so auszuwählen, «dass erwünschte Kompetenzen *daran* erworben oder gefestigt werden können» (D-EDK, 2016, S. 26, Hervorhebung W.H.). Die Inhalte dienen gewissermassen als Aufhänger für den Erwerb der primär interessierenden Kompetenzen.

Dabei sind es weniger die Kompetenzen per se als deren Ausdifferenzierung in Kompetenzstufen, die die Einflussnahme der Bildungspolitik belegen. Von der Darstellung der Kompetenzen nach Stufen wird erwartet, dass sie die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler abbilden und damit dem schulischen Lernen eine Orientierung geben. Indem sie der «Logik des Wissenserwerbs» (Klieme et al., 2003, S. 75) folgen, modellieren sie die «Progressionslogiken», die den «Kompetenzaufbauten» in den Fachbereichen zugrunde liegen (vgl. D-EDK, 2016, S. 265 f.). Vorgegeben wird nicht, was die Lehrerinnen und Lehrer zu unterrichten haben, sondern welche Schritte die Schülerinnen und Schüler beim Erwerb einer Kompetenz machen – und dies über die gesamte Dauer der obligatorischen Schule hinweg. Wie es ausdrücklich heisst, können die Lehrpersonen aus dem Lehrplan 21 «ablesen, wie eine Kompetenz als Ganzes über die Schulzeit aufgebaut wird und wer in welchem Zyklus was zu diesem Aufbau beiträgt» (D-EDK, 2016, S. 13). Damit erbringt auch ein kompetenzorientierter Lehrplan eine Steuerungsleistung, die es der Politik erlaubt, bis *auf die Ebene des Unterrichts* durchzugreifen.

Die erhöhten Steuerungsansprüche der Politik bleiben nicht ohne Folgen für den Lehrberuf. Gleichsam im Gegenzug zur wachsenden Komplexität der Berufsarbeit von Lehrerinnen und Lehrern zeichnet die Bildungspolitik ein gleichermassen reduziertes wie idealisiertes Bild des Lehrberufs. Was Lehrerinnen und Lehrer tun, wird – unter der fragwürdigen Mithilfe einer neurobiologisch fundierten Lernwissenschaft (vgl. OECD, 2005; Taubman, 2009, Kap. 7) – praktisch nur mehr im Lichte der Optimierung von Lernprozessen gesehen. Das gefällige Diktum, wonach es «auf den Lehrer ankommt» (Lipowsky, 2006), das sich nicht nur bei Politikerinnen und Politikern grosser Beliebtheit erfreut, bestärkt den verengten Blick auf die Berufsrealität von Lehrerinnen und Lehrern. Indem das Lernen der Schülerinnen und Schüler als simple Funktion des Lehrens der Lehrerinnen und Lehrer erscheint, werden nicht nur die ausser-schulischen Bedingungen schulischen Lernens, die sich in verschiedenen Analysen als weit gewichtiger erwiesen haben als die schulischen (vgl. z.B. Berliner, 2006), der Aufmerksamkeit

entzogen. Es geht auch vergessen, dass die Schülerinnen und Schüler ihr Lernen letztlich selbst besorgen müssen.

Je schemenhafter das Bild des Lehrberufs erscheint, desto leichter kommt es zur Überschätzung der Bedeutung, die Lehrerinnen und Lehrer für den Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen haben. Mit welcher hohen Erwartungen sich Lehrpersonen konfrontiert sehen, wenn das Lernen der Schülerinnen und Schüler einmal als direkte Folge des Lehrens der Lehrerinnen und Lehrer installiert ist, kann nochmals die Weltbank zeigen, die in einem ihrer jüngsten Papiere Folgendes schreibt:

Education is a powerful driver of development. It is one of the strongest instruments for reducing poverty, raising incomes and resilience in the face of crises, and promoting economic growth and shared prosperity. It also helps improve health, empower women, and establish peace and stability. (World Bank, 2015, S. 1)

Keine Lehrerin und kein Lehrer wird jemals in der Lage sein, diese völlig überzogenen Erwartungen an die Wirksamkeit von Schule und Unterricht einzulösen.

Während Professionalität bedingen würde, dass einer Berufsgruppe ein gewisses Mass an Vertrauen geschenkt wird, damit sie ihrer Arbeit kompetent und eigenverantwortlich nachgehen kann, stehen Lehrerinnen und Lehrer national wie international immer mehr einer Politik gegenüber, die das genaue Gegenteil tut, nämlich die Kontrolle der Berufsarbeit der Lehrpersonen intensiviert (vgl. Taubman, 2009). Eine ökonomisch inspirierte Bildungspolitik reduziert Schule und Unterricht auf das Niveau von maschinellen Produktionsabläufen, die nicht nur für beherrschbar, sondern für fast beliebig steuerbar gehalten werden. Indem sie strikte Vorgaben macht, die sich bis auf die Ebene der Unterrichtsgestaltung auswirken, tangiert die Bildungspolitik die Lehrerinnen und Lehrer im Kern ihrer Berufsarbeit und befördert damit nicht die Professionalisierung, sondern die Deprofessionalisierung des Lehrberufs.

Das kann sie allerdings nur, weil ihr Expertinnen und Experten zur Seite stehen, die ihr dabei behilflich sind, die weit gesteckten Ziele umzusetzen. Teilweise findet sie diese in den Bildungsverwaltungen, häufiger müssen die Spezialkenntnisse aber extern eingeholt werden. So stützt sich das schweizerische Bildungsmonitoring auf die Expertise von Bildungsforscherinnen und Bildungsforschern, die im Auftrag von Bund und Kantonen die Daten beschaffen, aufbereiten und auswerten, die für die angezielte «evidenzgestützte Steuerung des Bildungssystems» (SKBF, 2014, S. 8) benötigt werden. Auch für die Entwicklung und die Durchführung der Tests zur Überprüfung der Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler sind spezifische Kompetenzen gefragt, genauso wie für die Durchführung von Evaluationsstudien oder Unterrichtsentwicklungsprojekten. Desgleichen setzt die Erstellung eines kompetenzorientierten Lehrplans Spezialkenntnisse voraus, die – gerade wenn es um die Modellierung von Kompetenzen nach Kompetenzstufen geht – weder in der Bildungsadministration noch in der Bildungspraxis verfügbar sind. Die Folge dieser Nachfrage nach Expertinnen und

Experten aller Art ist ein Ausbau des «pädagogischen Establishments» (Luhmann & Schorr, 1988, S. 343 ff.), der für die Lehrerinnen und Lehrer eine genau benennbare Konsequenz hat: Sie sehen sich zunehmend von Berufen umgeben, die *keine unterrichtende Funktion* wahrnehmen, ihr Handeln aber trotzdem stark beeinflussen.

Wenn wir einleitend von zwei Prozessen gesprochen haben, die beim Thema «Funktionsdifferenzierung in Schulen» zu unterscheiden sind, nämlich ein Prozess, der die *Professionalisierung* des Lehrberufs vorantreibt, insofern er den Lehrberuf *intern* differenziert, und ein anderer Prozess, der dessen *Deprofessionalisierung* begünstigt, weil er *externe* Funktionen schafft, die die Berufsarbeit von Lehrerinnen und Lehrern konkurrenzieren, dann sehen wir nun etwas genauer, was damit gemeint ist. Und wir sehen auch, dass dem Lehrberuf mit einer unkontrollierten Funktionsdifferenzierung ein Problem zuwachsen könnte, das seinem Ansehen und seiner Attraktivität abträglich wäre. Es stellt sich daher die Frage, was getan werden kann, um zu vermeiden, dass die Funktionsdifferenzierung im schulischen Berufsfeld zur Deprofessionalisierung des Lehrberufs führt. Dazu ist zunächst ein genaueres Bild davon nötig, was eine Profession auszeichnet und was den Lehrberuf im Kern charakterisiert. Erst danach lässt sich eine Strategie entwickeln.

5 Der Lehrberuf als schulische Leitprofession

Professionen sind im Übergang zur modernen Gesellschaft entstanden (vgl. Stichweh, 1996). Charakteristisch für die moderne Gesellschaft ist deren funktionale Differenzierung, die beinhaltet, dass die Menschen, da sie von den gesellschaftlichen Teilsystemen (Wirtschaft, Recht, Religion, Politik, Wissenschaft etc.) immer nur partiell erfasst werden, als Individuen ausserhalb der Gesellschaft angesiedelt sind (vgl. Luhmann, 1993, S. 158 ff.). Auf der Bühne des gesellschaftlichen Lebens agieren die Menschen immer nur als Rollenspielerinnen und Rollenspieler, denen es nur hinter den Kulissen der Öffentlichkeit erlaubt ist, ihre unverwechselbare persönliche Identität auszuleben. Dadurch erzeugt die Gesellschaft Probleme existenzieller Art, für deren Behandlung spezialisierte Berufe zuständig sind, die «Professionen» genannt werden. Professionen entsprechen damit sehr genau einer individualisierten Gesellschaft, die dem Menschen einen Wert zugesteht, den er in einer feudalen Gesellschaft nicht hat, die ihn mit seiner Individualität aber auch sich selbst überlässt. Je stärker die Individualisierung der Gesellschaft voranschreitet, desto fragwürdiger kann den Menschen ihre Individualität erscheinen. Dabei scheinen es genau vier gesellschaftliche Funktionssysteme zu sein, die eine professionelle Problembehandlung erfordern (vgl. Kurtz, 2000): das System des Rechts (Schlichtung von Streitigkeiten), das System der Gesundheit (Krankenbehandlung), das System der Religion (Sinnstiftung) und das System der Erziehung (Bildung).

Diese soziologische Begründung des Professionsbegriffs scheint unter dem Einfluss einer wachsenden Standardisierung der Berufsausübung von Lehrerinnen und Lehrern

allmählich vergessen zu gehen. Die Professionalität der Lehrkräfte stellt sich immer weniger als ein gesellschaftliches Problem dar, sondern als eine persönliche Aufgabe, die jede Lehrperson für sich zu bewältigen hat (vgl. Herzog, 2012). Dabei wäre der gesellschaftliche Individualisierungsschub, der gegenwärtig auch die Schule erfasst, ein starkes Argument, um an der soziologischen Perspektive auf den Lehrberuf festzuhalten. Denn je mehr von der Schule erwartet wird, dass sie den individuellen Schülerinnen und Schülern gerecht wird, desto mehr erfüllen die Lehrerinnen und Lehrer ein klassisches Merkmal einer Profession, nämlich die Bearbeitung individueller Problemlagen einer individualisierten Klientel (vgl. Stichweh, 1996, S. 60 ff.).

Professionen zeichnen sich aber nicht nur durch eine individualisierte Fallbearbeitung aus, sondern auch durch eine innere Differenzierung ihres Berufsfeldes. Der damit verbundene Expertenstatus ist zwar oft Anlass für Kritik, stellt aber sicher, dass eine Profession für ihre Leistungen ein gewisses Monopol beanspruchen und nicht durch Laiinnen und Laien oder Angehörige anderer Berufe ersetzt werden kann. Wenn der Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) die Lehrkräfte als «Fachleute für Lehren und Lernen» (LCH, 2013, S. 12) bezeichnet, dann ist dies zwar keine besonders präzise Beschreibung der Unterrichtstätigkeit als «Hauptaufgabe von Lehrerinnen und Lehrern» (ebd.), bringt aber klar zum Ausdruck, dass Lehrpersonen über eine Expertise verfügen, die in anderen Berufen oder im pädagogischen Alltag nicht oder nicht im gleichen Ausmass vorhanden ist.

In der Spezialisierung kann daher ein Weg liegen, um den Professionsstatus des Lehrberufs zu stärken und ihn vor deprofessionalisierenden Tendenzen zu schützen. Wie aber kann eine solche Spezialisierung vorgenommen werden? Problematisch für den Professionsstatus des Lehrberufs sind nicht die *subsidiären* Funktionen, die von den schulärztlichen und schulpсихologischen Diensten erbracht werden, da sie die Kernkompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer nicht infrage stellen; problematisch sind vielmehr Funktionen, die die Lehrerinnen und Lehrer im Schwerpunkt ihrer Berufsarbeit *konkurrenzieren*. Zur Illustration mag die Unterrichtsforschung dienen. Zwar ist durchaus positiv zu werten, wenn Erkenntnisse der Schul- und Unterrichtsforschung an die Praxis weitergegeben werden. Es ist aber fatal, wenn dies in der Pose dessen geschieht, der es besser weiss. Besonders stossend ist es, wenn die Bildungspolitik diese Rolle übernimmt und den Lehrerinnen und Lehrern – tatkräftig unterstützt durch eine «evidenzbasierte Pädagogik» (vgl. Herzog, 2016) – schulmeisterlich erklärt, wie sie es besser machen können. Genau dies ist in jüngster Zeit unter Berufung auf die Hattie-Studie mehrfach geschehen. Dabei zeigt gerade die Hattie-Studie die Grenzen einer evidenzbasierten Pädagogik. Denn aufgrund seines methodischen Vorgehens vermag Hattie (2009) lediglich Effektstärken von isolierten Bedingungen eines wirksameren Unterrichts aufzuzeigen, ist aber nicht in der Lage, das Zusammenwirken verschiedener Einzelfaktoren darzustellen, was für deren praktische Nutzung aber höchst bedeutsam wäre (vgl. Herzog, 2014).

Das aber heisst, dass die Funktionsdifferenzierung des schulischen Berufsfeldes nicht durch die Schaffung von Berufspositionen, die den Lehrberuf in seinem Kern konkurrenzieren, erfolgen darf. Der Lehrberuf muss die *Leitprofession*² des Schulsystems bleiben; nur so kann sein Professionsstatus bewahrt werden. Diese These impliziert, dass berufliche Positionen, die *nicht den Kern des Lehrberufs* betreffen, sondern *komplementäre* Leistungen erbringen, wie schulärztliche oder schulpsychologische Dienste, Schulsozialarbeit, Schulleitung u.Ä., durchaus Teil eines funktional differenzierten schulischen Berufsfeldes sein können, ebenso wie berufliche Spezialisierungen, die nicht durch schulexterne Expertinnen oder Experten konkurrenziert werden (z.B. Klassenlehrperson, Informatikbeauftragte, Fachlehrerin oder Fachlehrer für Berufswahlunterricht, Heilpädagogin oder Heilpädagoge, Praktikumslehrkraft u.Ä.).

6 Die unerfüllten Aufgaben einer Unterrichtstheorie

Was aber bildet den Kern des Lehrberufs? Die Frage sollte nicht schwer zu beantworten sein – würde man meinen. Lehrerinnen und Lehrer vollbringen ihre anspruchsvolle Arbeit im direkten Kontakt mit Schülerinnen und Schülern in einer Situation, die von beiden Seiten nicht nur physische Anwesenheit, sondern auch aktive Beteiligung erfordert. Insofern definiert der *Unterricht* den Kern der Berufsarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Aber was heisst das? Um zu klären, welche funktionale Differenzierung des Lehrberufs Sinn ergeben könnte, wären wir auf eine Unterrichtstheorie angewiesen, die uns nicht nur sagen kann, was Lehrerinnen und Lehrer tun, wenn sie unterrichten, sondern auch, was daran zentral und was peripher ist. Doch eine solche Theorie steht uns leider nicht zur Verfügung. Selbst begrifflich haben wir Mühe, verlässlich zu bezeichnen, was im Unterricht an pädagogisch bzw. didaktisch relevanten Prozessen vor sich geht (vgl. Herzog, 2013b).³

Nehmen wir die fast schon klassische Analyse der Lehrtätigkeit des Deutschen Bildungsrats (1972). Was Lehrerinnen und Lehrer tun, lässt sich danach in Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren unterteilen. Mit «Innovieren» hatte der Deutsche Bildungsrat noch nicht Schul- oder Unterrichtsentwicklung vor Augen, sondern eher die Weiterbildung der Lehrkräfte. Heutige Listen der Lehrtätigkeit nehmen sich daher etwas anders aus. Im Bericht einer Kommission der deutschen Kultusministerkonferenz werden folgende Aufgaben unterschieden (vgl. Terhart, 2000): Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren/Beurteilen/Beraten sowie Weiterentwickeln von beruflicher Kompetenz und Schule. Auch wenn die beiden Listen nicht übereinstimmen, kann man sich vorstellen, dass eine Bereinigung möglich wäre. Das ist schon um einiges schwie-

² Den Begriff der Leitprofession übernehme ich von Stichweh (1996, S. 60 f.).

³ Die schon erwähnte Hattie-Studie ist gerade in dieser Hinsicht aufschlussreich. Denn sie bietet keine Theorie des Unterrichts, sondern lediglich eine umfangreiche Auflistung von empirisch ermittelten Determinanten eines lernwirksamen Unterrichts. Hattie (2009) selbst verzichtet auf die Verwendung des Theoriebegriffs und spricht stattdessen von einem «Modell» bzw. einer «Geschichte», die er uns erzählt (vgl. Herzog, 2014).

riger, wenn wir uns an die Klassifikation von Bauer (1998) halten, der das pädagogische Handlungsrepertoire einer Lehrkraft nach fünf Dimensionen aufschlüsselt: Bilden sozialer Strukturen, Interagieren, Kommunizieren, Gestalten und Hintergrundarbeit. Ebenfalls fünf Dimensionen der beruflichen Anforderung an Lehrkräfte postulieren König und Blömeke (2009), allerdings ziemlich andere: Strukturierung von Unterricht, Motivierung, Umgang mit Heterogenität, Klassenführung und Leistungsbeurteilung. Für Girmes (2006) unterliegen dem Lehrhandeln eine institutionelle, eine curriculare, eine methodische, eine diagnostische, eine personal-kulturelle und eine reflexiv-evaluative Kompetenz. Wie man *diese* Klassifikationen unter einen Hut bringen kann, ist schwer zu sehen.

Das gilt auch für die forschungsbasierte Zusammenstellung von Baumert und Kunter (2006), die in ihrem Modell der professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen Überzeugungen und Werthaltungen, motivationale Orientierungen, selbstregulative Fähigkeiten und Professionswissen unterscheiden und Letzteres in pädagogisches Wissen, Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen unterteilen. Das Ergebnis ist in diesen wie auch in anderen Fällen immer dasselbe: Wir erhalten kein verlässliches Bild davon, was Lehrerinnen und Lehrer *wirklich* tun. Dem ist auch deshalb so, weil in vielen Fällen nicht mit empirischen, sondern mit analytischen Unterscheidungen operiert wird, denen eine klare Referenz in der realen Welt des Unterrichts fehlt. Statt voneinander abgrenzbare *Tätigkeiten* zu beschreiben, werden *Aspekte* von Tätigkeiten beschrieben, die faktisch in *verschiedenen* Tätigkeiten realisiert sein können.

7 Ein pragmatischer Vorschlag

Damit stehen wir vor einer misslichen Situation. Denn welche der vielen Klassifikationen der Lehrtätigkeit, die jede für sich irgendwie einleuchtet, sollen wir der Differenzierung des Lehrberufs zugrunde legen? Welche sagt uns, was den Lehrberuf *im Kern* auszeichnet und was an dessen Peripherie liegt? Letztlich bleibt uns nur ein pragmatisches Vorgehen. Packen wir daher den Stier bei den Hörnern und setzen wir die drohende Deprofessionalisierung des Lehrberufs als Heuristik ein, um jene Bereiche zu identifizieren, die eine funktionale Differenzierung des Lehrberufs sinnvoll machen. Damit wird ausdrücklich nicht ausgeschlossen, dass es auch *berufsinterne* Gründe für eine Funktionsdifferenzierung des Lehrberufs gibt, nur werden diese hier nicht weiter diskutiert. Konkret lautet der Vorschlag wie folgt: Soll der Professionsstatus des Lehrberufs bewahrt werden, ist er entlang der neuralgischen Zonen, die ihm aufgrund einer dirigistischen Bildungsreformpolitik zugewachsen sind, zu differenzieren.

Als neuralgisch in diesem Sinn erweisen sich jene Bereiche der beruflichen Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern, die *erstens* den Unterricht betreffen und *zweitens* durch schulexterne Expertinnen und Experten konkurrenziert werden. Dabei sollen im Sinne

eines Diskussionsvorschlags drei solche neuralgischen Zonen hervorgehoben werden: die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler, die Unterrichtsentwicklung und die Digitalisierung des Unterrichts.⁴ In allen drei Bereichen stehen den Lehrerinnen und Lehrern mittlerweile externe Instanzen gegenüber, die für sich in Anspruch nehmen, besser in der Lage zu sein, die betreffende Aufgabe zu erfüllen.

Im Falle der *Beurteilung der Schülerinnen und Schüler* sind es psychometrische Tests, deren Einsatz damit begründet wird, dass die als unzuverlässig eingestufte Leistungsbewertung mittels Noten durch objektive Verfahren ersetzt bzw. kompensiert werden müsse. Obwohl der Nachweis, dass Tests diese Leistung tatsächlich erbringen, in den wenigsten Fällen erbracht wird, gelten standardisierte Testverfahren als Königsweg zur Objektivierung, Vergleichbarmachung und Vereinheitlichung der Beurteilung der Schülerinnen und Schüler. Die einfache Überlegung, dass selbst bei maximaler Standardisierung der Leistungsmessung die *Bedingungen*, unter denen die Schülerinnen und Schüler ihre Lernleistungen erbringen, weiterhin hochgradig uneinheitlich sein werden, ändert nichts an der Überzeugung gewisser Expertinnen und Experten, dass die extern administrierte Vermessung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler zur Qualitätsverbesserung von Schule und Unterricht beitragen wird.

Im Falle der *Unterrichtsentwicklung* sind es Ergebnisse aus wissenschaftlichen Studien, die Expertinnen und Experten, die in der Regel weder über Unterrichtserfahrung verfügen noch Unterrichtsfunktionen ausüben, an Lehrpersonen weitergeben, in der Annahme, aus der Forschung liessen sich unmittelbar Anweisungen zur besseren Gestaltung der Praxis gewinnen. Derselben Logik sind Internet-Plattformen verpflichtet, die im Rahmen einer evidenzbasierten Pädagogik beanspruchen, den Lehrerinnen und Lehrern verbindlich sagen zu können, wie ein wirksamer Unterricht zu gestalten ist.⁵ Zwar stellt die Bereitschaft, die Wissensbasis des eigenen Handelns durch Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung zu erweitern, ein Zeichen von Professionalität dar. Jedoch sollte die Erneuerung des Unterrichts aus eigener Einsicht erfolgen und nicht, weil man von einer externen Instanz dazu genötigt wird.

Im Falle der *Digitalisierung des Unterrichts* sind es zurzeit IT-Firmen wie Google oder Facebook, unterstützt durch finanzstarke Stiftungen wie Bertelsmann, die den Schulen Angebote machen, die über die bisher übliche Bereitstellung von Hardware weit hinausgehen. Zur Verfügung gestellt werden didaktische Materialien, die nicht wie herkömmliche Lehrmittel lediglich dem Support der Unterrichtsgestaltung dienen, sondern als curriculare Gesamtpakete daherkommen. Was in den USA schon längst der

⁴ Mangels einer tragfähigen unterrichtstheoretischen Begründung ist dies keine erschöpfende Liste. Es wäre zu prüfen, ob sich nicht weitere neuralgische Zonen ausmachen lassen.

⁵ Nennen liessen sich in den USA das «What Works Clearinghouse» des Department of Education und in der Schweiz das von der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz betriebene Portal «Lernen sichtbar machen».

Fall ist, scheint auch bei uns Normalität zu werden, dass nämlich internationale Konzerne die Schulen mit fixfertigen Lehrpaketen eindecken. Diese mögen für Lehrerinnen und Lehrer zwar attraktiv sein, da sie einen rezeptförmigen Unterricht versprechen, machen sie aber im Kern ihrer Berufsarbeit von externen Instanzen abhängig.

In allen drei Bereichen wird den Lehrpersonen zunehmend strittig gemacht, ausreichend kompetent zu sein, um ihrem Kernauftrag zufriedenstellend nachzukommen. Der Vorschlag zur Funktionsdifferenzierung des Lehrberufs, wie er hier zur Diskussion gestellt wird, beinhaltet, dass diese Kompetenzen zurückgeholt werden, indem sich Lehrpersonen in einem oder mehreren dieser neuralgischen Bereiche zusätzliche Qualifikationen aneignen. Dabei geht es nicht darum, die Kompetenzen externer Expertinnen und Experten zu duplizieren, sondern darum, ein kritisches Potenzial aufzubauen, das es erlaubt, die an die Schule herangetragenen Materialien und Instrumentarien aus Sicht des Lehrberufs kritisch zu beurteilen, um je nachdem unerwünschte Eingriffe in den Unterricht abzuwehren oder den rationalen Kern eines Angebots in geeigneter Weise aufzunehmen. Gemeint ist auch nicht, dass jede Lehrperson dies tun soll, sondern dass die Fähigkeiten zur kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung mit externer Expertise innerhalb eines multifunktionalen Lehrpersonenteams umfassend vorhanden sind.

Das hat allerdings eine nicht unerhebliche Konsequenz. Die Ausdifferenzierung von unterschiedlichen Berufsprofilen dürfte zur Stärkung des Professionsstatus der Lehrerinnen und Lehrer und damit zur Abwehr einer drohenden Deprofessionalisierung nämlich so lange wenig beitragen, wie sie nicht durch organisatorische Massnahmen gestützt wird. Das Mehr an Zusammenarbeit, das ein funktional differenziertes Lehrpersonenteam erfordert, kann nicht einfach vorausgesetzt werden, wie Studien zur Kooperation an Schulen zeigen (vgl. Speck, Olk & Stimpel, 2011; Steinert, Klieme, Maag Merki, Döbrich, Halbheer & Kunz, 2006). Die in der soziologischen Literatur zumeist als gegensätzlich behandelten Konzepte von Profession und Organisation⁶ sind zueinander in Beziehung zu setzen, was erneut eine theoretische Herausforderung darstellt, die – wie im Falle der Unterrichtstheorie – nicht leicht einlösbar ist. Trotzdem muss einem differenzierten Lehrberuf eine differenzierte Schulstruktur entsprechen, was ohne Hierarchisierung der schulischen Positionen kaum möglich ist. Dem erwartbaren Widerstand eines auf Egalität eingeschworenen Berufsstands liesse sich eventuell dadurch begegnen, dass die vorgeschlagenen Spezialfunktionen als *Teilfunktionen* implementiert werden, Lehrpersonen also nie gänzlich durch ihre Spezialisierung definiert wären, sondern immer gleichsam normale Lehrerinnen und Lehrer blieben.

⁶ Tatsächlich kann man verschiedene aktuelle Schulreformprojekte als Überhandnehmen von «Organisation» gegenüber «Profession» deuten. Was einmal eine weitgehend autonom ausgeübte Tätigkeit vor Ort war, wird durch Normierung, Standardisierung und Rechenschaftslegung in eine durch Organisation kontrollierte Tätigkeit überführt.

Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung heisst dies, dass in den genannten Bereichen der Beurteilung der Schülerinnen und Schüler, der Unterrichtsentwicklung und der Digitalisierung des Unterrichts Studienangebote im Rahmen von Zusatzausbildungen bereitzustellen wären. In Anbetracht der anspruchsvollen Materie ist an Angebote auf Masterstufe zu denken (konsekutiver Master oder Master of Advanced Studies), analog zu bestehenden Masterausbildungen in Schulleitung, Schulischer Heilpädagogik oder Früher Kindheit.⁷ Aufgrund der erforderlichen Aufnahmefähigkeit der schulischen Positionsstruktur ist ein Alleingang der Pädagogischen Hochschulen allerdings nicht empfehlenswert. Ohne Beteiligung der Lehrerinnen- und Lehrerverbände und ohne Einbezug von Bildungspolitik und Bildungsverwaltung dürfte für die Umsetzung des vorliegenden Vorschlags wenig Aussicht auf Erfolg bestehen. Von der Bildungspolitik ist zudem ein Umdenken in der strategischen Ausrichtung von Schulreformen zu fordern. In einer Zeit, in der von den Schulen erwartet wird, dass sie den Kindern und Jugendlichen als Individuen begegnen, mutet es seltsam an, wenn den Lehrerinnen und Lehrern ein Korsett verpasst wird, das ihre Möglichkeiten zur adaptiven Unterrichtsgestaltung massiv beschneidet.

Literatur

- Bauer, K.-O.** (1998). Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44 (3), 343–359.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Beck, U.** (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Berliner, D. C.** (2006). Our impoverished view of educational research. *Teachers College Record*, 108 (6), 949–995.
- BFS.** (2013). *Auf dem Weg zur Gleichstellung von Mann und Frau*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- D-EDK.** (2016). *Lehrplan 21. Gesamtausgabe*. Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz.
- Deutscher Bildungsrat.** (1972). *Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
- Giesinger, J.** (2007). Was heisst Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (3), 362–381.
- Girmes, R.** (2006). Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 14–29). Weinheim: Beltz.
- Göhlich, M.** (2011). Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 138–152). Weinheim: Beltz.
- Hargreaves, A.** (2003). *Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Hartley, D.** (2000). Shoring up the pillars of modernity. Teacher education and the quest for certainty. *International Studies in Sociology of Education*, 10 (2), 113–131.

⁷ Insofern deckt sich mein Vorschlag nur bedingt mit dem Positionspapier der Schweizerischen Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (SKPH, heute «Kammer Pädagogische Hochschulen» von swissuniversities) zur Einrichtung von Masterstudiengängen an Pädagogischen Hochschulen, denn diese sollen gemäss SKPH (2007, S. 11) nicht auf eine «noch bessere Kompetenz für den Unterricht im Grundberuf» ausgerichtet sein, während mein Vorschlag genau darauf abzielt.

- Hattie, J.A.C.** (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Herbart, J.F.** (1810/1964). Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung. In K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.), *Johann Friedrich Herbart: Sämtliche Werke, Band 3* (S. 73–82). Aalen: Scientia.
- Herzog, W.** (1994). Gesellschaftlicher Wandel und schulische Autonomie. Erneuerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 12 (2), 206–223.
- Herzog, W.** (2012). Droht dem Lehrerberuf die Deprofessionalisierung? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30 (1), 114–122.
- Herzog, W.** (2013a). *Bildungsstandards – eine kritische Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herzog, W.** (2013b). Lehren und Lernen in Raum und Zeit. Zur theoretischen Relevanz qualitativer Unterrichtsforschung. *Pädagogische Korrespondenz*, 26 (48), 5–26.
- Herzog, W.** (2014). Weshalb uns Hattie eine Geschichte erzählt. Oder: Ein missglückter Versuch, den Erkenntnisstand der quantitativen Unterrichtsforschung zur Synthese zu bringen. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 130–143.
- Herzog, W.** (2016). Kritik der evidenzbasierten Pädagogik. In J. Baumert & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker* (S. 201–213). Wiesbaden: Springer.
- Key, E.** (1900/2000). *Das Jahrhundert des Kindes*. Weinheim: Beltz.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H.J.** (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- König, J. & Blömeke, S.** (2009). Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften. Erfassung und Struktur von Ergebnissen der fachübergreifenden Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (3), 499–527.
- Kurtz, T.** (2000). Moderne Professionen und gesellschaftliche Kommunikation. *Soziale Systeme*, 6 (1), 169–194.
- LCH.** (2013). *LCH-Berufsleitbild. LCH-Standesregeln* (6. Auflage). Zürich: Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer.
- Lipowsky, F.** (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 47–70). Weinheim: Beltz.
- Luhmann, N.** (1993). Individuum, Individualität, Individualismus. In N. Luhmann, *Gesellschaftsstruktur und Semantik, Band 3* (S. 149–258). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Schorr, K.E.** (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- OECD.** (2005). *Wie funktioniert das Gehirn? Auf dem Weg zu einer neuen Lernwissenschaft*. Stuttgart: Schattauer.
- Sartre, J.-P.** (1979). *Drei Essays*. Frankfurt am Main: Ullstein.
- SKBF.** (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- SKPH.** (2007). *Masterstudiengänge an Pädagogischen Hochschulen*. Bern: Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen.
- Speck, K., Olk, T. & Stimpel, T.** (2011). Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztage. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 184–201). Weinheim: Beltz.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A.** (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 185–204.
- Stichweh, R.** (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 49–69). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Stojanov, K. (2011). *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Taubman, P. M. (2009). *Teaching by numbers. Deconstructing the discourse of standards and accountability in education*. New York: Routledge.

Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.

Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The «grammar» of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453–479.

UNESCO. (2015). *Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. Incheon Declaration & Framework for Action*. Paris: UNESCO.

Winthrop, R., Anderson, K. & Cruzalegui, I. (2015). A review of policy debates around learning in the post-2015 education and development agenda. *International Journal of Educational Development*, 40, 297–307.

World Bank. (2011). *Learning for all. Investing in people's knowledge and skills to promote development. World Bank Group education strategy 2020*. Washington, DC: The World Bank.

World Bank. (2015). *The rise of results-based financing in education*. Washington, DC: The World Bank.

Autor

Walter Herzog, Prof. em. Dr., von 1991 bis 2015 Ordinarius für Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Pädagogischen Psychologie, Didaktik und Schulforschung, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Bern, walter.herzog@edu.unibe.ch

Funktionsdifferenzierung in Schulen – Ein Kommentar zum Beitrag von Walter Herzog mit konzeptionellen Erweiterungen und konkreten Hinweisen

Silvio Herzog

1 Einleitung

Forderungen zur Differenzierung des Lehrberufs sind keineswegs neu. Bereits Müller, Gehrig, Jenzer, Kaiser und Strittmatter (1975) weisen im Bericht «Lehrerbildung von morgen» auf die Bedeutung einer Spezialisierung von Lehrpersonen und eine strukturierte Lehrerschaft hin. Das Thema ist in den letzten Jahren in unterschiedlichen Zusammenhängen wieder aufgenommen worden, sei es von der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK, 2001, 2008), dem Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH, 2010) oder den Pädagogischen Hochschulen (Herzog & Leutwyler, 2010b). Die Bilanz zur Frage, inwiefern solche Forderungen nach den vielen Jahren des Diskurses auch tatsächlich *im Schulfeld* angekommen sind, fällt aus meiner Sicht ernüchternd aus. Das hat vielfältige Gründe. Es fehlt erstens an überzeugenden Konzepten, welche sich auf den Kontext «Schule» übertragen lassen. Zweitens ist das Paritätsmuster in den Lehrpersonenteams noch immer stark verankert: Während der Umgang mit der Heterogenität von Schulklassen zur (herausfordernden) Alltäglichkeit geworden ist, ist der bewusste Umgang mit der Heterogenität der Lehrpersonen erst in seinen Anfängen. Drittens werden bildungspolitische Umsetzungsfragen zum Thema sehr rasch auf die Kostenfrage reduziert. Obschon sich viele Differenzierungen durchaus ohne monetäre Anreize realisieren liessen, ist diese Sorge nicht unbegründet. Wenn die kantonalen Personalstrukturen für die Schulen von heute weder eine ausreichende Differenzierung von Tätigkeiten von Lehrpersonen noch formalisierte Laufbahnmodelle erkennen lassen, werden Forderungen zur Differenzierung des Lehrberufs umfangreiche und komplexe Arbeitsprozesse zur Folge haben.

Gefragt sind somit Ansätze, die zur Schule und zum Lehrberuf passen und beide stärken. Hierfür bietet der in der vorliegenden Ausgabe der BzL abgedruckte Beitrag von Walter Herzog (2018) eine äusserst anregende Grundlage. In den folgenden Ausführungen nehme ich verschiedene «Steilpässe» auf, die Herzog im Themenbereich spielt, indem ich diese einerseits auf einer konzeptionellen Ebene diskutiere (Abschnitt 2) und andererseits in Verbindung mit dem Auftrag von Pädagogischen Hochschulen bringe (Abschnitt 3). In diesem Sinne ist mein Beitrag nicht nur ein Kommentar, sondern eine Weiterführung und ein Konkretisieren seiner Überlegungen. Allerdings müssen dabei einige von Herzog thematisierte Aspekte – wie etwa die Leistungsmessung oder die evidenzbasierte Pädagogik – unbearbeitet bleiben. Sie sind meines Erachtens für die Frage der Funktionsdifferenzierung nur bedingt relevant und gleichzeitig für die (Hoch-)Schulen zu wichtig, als dass sie in wenigen Sätzen besprochen werden könnten.

2 Potenzial und Gefahren von Differenzierungen der beruflichen Tätigkeit an Schulen

Bei der Betrachtung der beruflichen Tätigkeiten an Schulen lassen sich einerseits Differenzierungen *innerhalb* des Lehrberufs (Binnendifferenzierung) und andererseits die Übernahme von Aufgaben von Fachpersonen *ausserhalb* des angestammten Lehrberufs unterscheiden. Die auch von Herzog eingeführte Trennung erweist sich in der Praxis allerdings vor allem dann als schwierig umsetzbar, wenn der Zugang zu den weiteren Berufen an Schulen eine Ausbildung als Lehrperson voraussetzt. Wann ist eine Tätigkeit also lediglich eine Zusatzfunktion und wann ein neuer Beruf? Die Linie lässt sich nicht einfach ziehen, hat aber bedeutsamen Einfluss auf die Personalstruktur an Schulen (inklusive Lohnfragen), auf die Anerkennung und die Sichtbarkeit des jeweiligen Auftrags sowie auf die Anforderungen an die Ausbildung (Abschnitt 3). Die Klarheit der Unterscheidung ist aber auch für die konzeptionellen Grundlagen dieses Abschnitts relevant, wenn es darum geht, das Potenzial (Abschnitt 2.1), die Gefahren (Abschnitt 2.2) und letztendlich mögliche Modelle zu diskutieren (Abschnitt 2.3). Dabei sind die Fragen immer sowohl aus der Perspektive der einzelnen Person als auch aus der Perspektive des Systems «Schule» zu beantworten.

2.1 Zum Mehrwert

Aus der *Sicht der Schule* wird der Mehrwert der Differenzierungen von beruflichen Tätigkeiten erstens bei der *Bewältigung der Aufgabenvervielfältigung* erkennbar (Leutwyler & Herzog, 2010). So kann davon ausgegangen werden, dass die anstehenden Herausforderungen für Schulen dann erfolgreich gemeistert werden können, wenn verschiedene Aufgaben ausdifferenziert und kooperativ bearbeitet werden. In auf den Unterricht bezogenen Teams werden Fachpersonen zusammengeführt, «deren Fähigkeiten einander ergänzen und die sich für eine gemeinsame Sache, gemeinsame Leistungsziele und einen gemeinsamen Arbeitsansatz engagieren und sich gegenseitig zur Verantwortung ziehen» (Katzenbach & Smith, 1993, zitiert nach Achermann, 2005, S. 4). *Unterschiede* zwischen den Lehrpersonen werden dabei bewusst als Chance und Ressource gesehen, um die Potenziale innerhalb einer Organisation freizusetzen. Differenzierungen und damit verbundene Spezialisierungen sollen das *Lernen voneinander und füreinander* und somit die Schule als lernende Organisation weiterentwickeln.

Zweitens erhalten Lehrpersonen durch eine Differenzierung der Aufgabenfelder erkennbare Entwicklungsperspektiven. Für Schulen ergeben sich dadurch erweiterte Möglichkeiten der *Personalerhaltung*, wenn (gute) Lehrpersonen mit dem Wunsch nach beruflicher Erweiterung «im System» gehalten und gefördert werden können. Denn die Suche nach beruflichen Perspektiven wird als häufigstes Argument für den Ausstieg aus dem Lehrberuf genannt, insbesondere von Männern (Herzog, Herzog, Brunner & Müller, 2007).

Differenzierungen bieten aber auch für *die einzelne Lehrperson* einen grossen Mehrwert. Im Vordergrund steht die Möglichkeit der *Professionalisierung*, die auch Herzog (2018) in seinem Beitrag als bedeutsame Chance bezeichnet. Wenn nicht mehr alle alles machen und alles können müssen, entsteht die Möglichkeit der gezielten Vertiefung und der grossen Expertise. Dieses Faktum ist nicht nur für die individuelle Entwicklung der Lehrperson, sondern auch für diejenige des Berufsstandes bedeutsam. Differenzierungen lassen Veränderungen bei den Lehrpersonen zu, ohne dass diese das Berufsfeld verlassen müssen. Der Lehrberuf würde damit von seinem «Sackgassenimage» befreit und mehr *Anziehungskraft* für «leistungswillige, neugierige, an Lernen zutiefst interessierte Menschen» erhalten (EDK, 2008, S. 53). Werden die Anforderungen an Schulen arbeitsteilig und spezialisiert angegangen, ist von einer *Entlastung* der einzelnen Fachperson auszugehen. Gemäss wissenschaftlichen Studien vermag eine Spezifizierung der Aufgaben- und Anforderungsprofile einen Beitrag dazu zu leisten, dass sich Lehrpersonen als wirksamer wahrnehmen, ihre gegenseitige Unterstützung optimieren und somit gesünder im Lehrberuf verbleiben können (Herzog, 2007).

2.2 Zu den Gefahren

So gross das Potenzial für Differenzierungen an Schulen auch ist, für alle Erläuterungen gilt die Einschränkung, dass dieses Potenzial nur unter gewissen Bedingungen freigesetzt werden kann. Dies führt uns zu den Gefahren solcher Prozesse. Sie betreffen die Qualität von Unterricht und Schule und beziehen sich auch, wie von Herzog (2018) beschrieben, auf die Entwicklung oder eben die «Deprofessionalisierung» der Lehrpersonen. In diesem Zusammenhang geht es ausserdem um Fragen der Zusammenarbeitskultur an Schulen.

Gefahren entstehen aus meiner Sicht insbesondere dann, wenn a) Prozesse der Bildung und Erziehung, die zusammengehören, getrennt werden, b) Expertise über Beziehungen gestellt wird und c) Verantwortung und Verbindlichkeit diffus oder dysfunktional sind. Ansätze, welche das Potenzial von Funktionsdifferenzierung entfalten und die Gefahren mindern sollen, müssen in diesen drei Bereichen eine adäquate Antwort präsentieren.

2.3 Konzeptionelle Ansätze der Umsetzung

Hierzu macht Herzog (2018) einen bemerkenswerten «pragmatischen» Vorschlag. Um den Professionsstatus des Lehrberufs zu bewahren, soll dieser «entlang der neuralgischen Zonen, die ihm aufgrund einer dirigistischen Bildungsreformpolitik zuge wachsen sind» (S. 19), differenziert werden. Als «neuralgisch» bezeichnet Herzog diejenigen Tätigkeiten, die erstens den Unterricht betreffen und zweitens durch schulexterne Expertinnen und Experten konkurrenziert werden. Diese Tätigkeiten umfassen zum Beispiel «die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler, die Unterrichtsentwicklung und die Digitalisierung des Unterrichts» (S. 20). In einem oder mehreren dieser Bereiche sollen sich die Lehrpersonen zusätzliche Qualifikationen aneignen. Die entsprechenden Spezialisierungen sollen, so Herzog in seinem Vorschlag weiter, als

«Teilfunktionen» implementiert werden, damit Lehrpersonen «nie gänzlich durch ihre Spezialisierung definiert wären, sondern immer gleichsam normale Lehrerinnen und Lehrer blieben» (S. 21).

Ich beurteile diesen Vorschlag als grundlegend und gleichzeitig als gefährlich. «*Gefährlich*» scheint er mir bezogen auf die vorgenommene Identifikation von *Tätigkeiten*, in denen Differenzierung stattfinden soll. Mit dem Bezug zum «Kern» der beruflichen Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern kann der Vorschlag von Herzog mit einem Anliegen von Lehrpersonengruppen verbunden werden, die bei der Definition ihres beruflichen Auftrags eine Fokussierung auf das «Kerngeschäft» fordern. So zeigt etwa die Studie von Leutwyler und Sieber (2006) zur Akzeptanz von Laufbahnmodellen in der Schweiz, dass unterrichtsperipheren Funktionen klar mehr Unterstützungspotenzial zugeschrieben wird als unterrichtsnahen. Das «Kerngeschäft Unterricht» soll möglichst nicht angetastet werden. Wird in diesem Zusammenhang aber zum Beispiel die Elternarbeit als Feld gesehen, das man an andere Fachpersonen abgeben könnte, ist das aus der Perspektive der Entlastung der Lehrpersonen durchaus nachvollziehbar. Die Elternarbeit stellt einen der hauptsächlichen Stressoren für Lehrerinnen und Lehrer dar (Herzog, 2007). Aus der Sicht der Qualität des Auftrags der Lehrperson wäre diese Trennung jedoch fatal. Ist der *vollständige* Berufsauftrag von Lehrpersonen auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet, sind aus meiner Sicht Differenzierungen entlang der einzelnen Tätigkeitsbereiche des Berufsauftrags nicht zielführend, ja sogar gefährlich.

Der Vorschlag von Herzog (2018) greift jedoch aus meiner Sicht zwei Fragen auf, die für die Konzeption von Differenzierungen im Schulfeld *grundlegend* sind. Erstens nimmt er sich der *Position der Lehrperson* an. Wer die heute formalisierten Entwicklungsmöglichkeiten von Lehrerinnen und Lehrern betrachtet, stellt fest, dass diese fast ausschliesslich aus dem Tätigkeitsfeld des Klassenunterrichts hinausführen (Herzog & Leutwyler, 2010a). Das erachte ich im Sinne der Qualität von Unterricht als problematisch. Als Anekdote dazu: An einer Veranstaltung von Schulleitungen rief ein Vertreter einer Ausbildungsinstitution für Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen (SHP) dem Publikum zu: «Die besten Lehrpersonen sollten SHP werden.» Darauf habe ich aus dem Publikum erwidert: «Die besten Lehrpersonen sollten Lehrpersonen bleiben.» Auch wenn die Reaktion etwas gar polemisch anmutet, bringt sie doch meine persönliche Überzeugung zum Ausdruck: Differenzierungen erweisen sich für das System nur dann als wirkungsvoll, wenn dadurch die besten Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Klassenführungstätigkeit bleiben. In diesem Kontext stimme ich Herzog (2018) zu, wenn er den *Lehrberuf als «Leitprofession des Schulsystems»* (S. 18) sieht. Diesen Status kann er meines Erachtens jedoch nicht durch einen Rückzug auf das Kerngeschäft und eine explizite Abwehr gegenüber der Konkurrenz bewahren. Vielmehr erachte ich es als relevant, dass Lehrpersonen eine *klassenbezogene Führungsposition* erhalten und mit entsprechenden Kompetenzen in doppeltem Sinne ausgestattet sind: bezogen

auf ihr Wissen und ihre Fähigkeiten sowie bezogen auf ihre Entscheidungsbefugnisse und ihre interne Position.

Ein zweiter zentraler Punkt, zu dem Herzog (2018) Stellung bezieht, ist die *Aufteilung der Spezialisierungen auf verschiedene Berufsgruppen* in den Schulen. In einem Verständnis, das sich an den Grundsätzen einer pädagogischen Professionalität orientiert (Herzog et al., 2007), ist die *Vermittlung in komplexen Situationen* der Kern der Professionalität einer Lehrperson. Betont wird dabei die Beziehung zwischen Gegenständen, Sachverhalten und Menschen. Dieses Verständnis verbietet es, die Tätigkeit zu «atomisieren», was auch aus arbeitsorganisatorischen Gründen unmöglich wäre. Die «Breite» von Kompetenzen ist somit das «Spezifische» des Lehrberufs. Es kommt damit zu einem Spannungsfeld zwischen der durch die Tätigkeit notwendigen Polyvalenz und der aus der Sicht der Expertiseforschung notwendigen Spezialisierung. Differenzierungen in Schulen vor allem als Funktionsdifferenzierung des Lehrberufs zu verstehen, wie Herzog (2018) dies vorschlägt, ist deshalb auch aus meiner Sicht ein zum Lehrberuf «passender» Zugang. Eine Arbeitsgruppe der damaligen Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz hat in ihrer Konzeption für den Volksschulbereich die «*profilierter Lehrperson*» vorgeschlagen, die zwar vieles auf einem angemessenen Niveau kann, sich aber durch einzelne besonders ausgeprägte Kompetenzen auszeichnet und diese in einem Unterrichtsteam zur Erhöhung der Unterrichtsqualität einsetzt (Arslan, 2011; Herzog & Leutwyler, 2011). Solche Profile entstehen idealerweise in der Zusammenführung der individuellen Portfolios von Lehrpersonen und der Teamportfolios. Das «Primat der Binnendifferenzierung» schliesst aber für mich keinesfalls die punktuelle Ergänzung von Schulteams durch andere Professionen aus. Damit die Mitwirkung dieses Fachpersonals nicht zur qualitätsmindernden «Konkurrenz» für die Lehrpersonen wird, sind allerdings die Rechte und Pflichten aller Mitglieder transparent zu machen und ist die erwähnte klassenbezogene Führungsposition der Lehrpersonen anzuerkennen.

3 Folgerungen für die Aus- und Weiterbildung – und darüber hinaus

Pädagogischen Hochschulen kommt bei der Umsetzung von Differenzierungen im Schulfeld eine zentrale Aufgabe zu. Die *Grundausbildung* verfügt über die sehr gute Ausgangslage, dass sie für alle bedeutsamen Akteurinnen und Akteure entsprechende Grundlagen einführen kann. Hierbei denke ich nicht nur an die Lehrpersonen, sondern auch an die Schulleitungen oder die Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen. Somit bietet sich die Chance, diese Ausbildungen auf eine *gemeinsame Vorstellung von «guter Schule»* und die jeweiligen Möglichkeiten und Grenzen der einzelnen Gruppen von Akteurinnen und Akteuren auszurichten. Entsprechend müsste die Zusammenarbeit in multifunktionalen bzw. multiprofessionellen Schulteams Bestandteil der Studienziele aller Ausbildungen sein. Neben der Schulung der Kompetenzen zur Zusammenarbeit in heterogenen Teams scheint mir aber auch die Arbeit an

den *Berufsbildern* zentral zu sein. Stellen die Freiheiten in der Gestaltung der Arbeit und die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen weiterhin Hauptmotive dafür dar, das Studium zum Lehrberuf zu wählen (Herzog et al., 2007), braucht es bereits während der Ausbildung eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Anspruch eines kooperativ ausgeführten Berufsauftrags.

Gerade in Bezug auf die Ausbildung von Kindergarten- und Primarlehrpersonen stellt sich mit der Vision einer «profilierten» Lehrperson die Frage, was im Rahmen einer Bachelorausbildung von drei Jahren möglich ist. Mit der Umsetzung der Forderung nach einer breiten Lehrbefähigung ist in diesem Zeitgefäss eine Profilierung kaum möglich (Herzog & Futter, 2017). In Anbetracht der gestiegenen Anforderungen hält die Kammer der Pädagogischen Hochschulen von swissuniversities *strukturelle Veränderungen* in der Qualifikation von Kindergarten- und Primarlehrpersonen für notwendig (swissuniversities, 2018b). Die Rektorinnen und Rektoren erachten «unter fachlichen Aspekten ... die längerfristige Weiterentwicklung der heutigen Bachelorausbildung zu einer Masterausbildung als prüfenswert» (S. 3). Kurz- und mittelfristig wollen sie in einem «Zukunftsprojekt» aber vorerst Massnahmen in den Bereichen der Berufseinführung, der Weiterbildungsangebote und der fakultativen Masterstudiengänge prüfen. Die Forderung nach strukturellen Anpassungen der Ausbildung bringt auch Herzog (2018) in seinem Beitrag ein. Ich schliesse mich dem an, verbunden mit dem Vorbehalt, dass bei der inhaltlichen Weiterentwicklung auch die Differenzierungen im Berufsfeld und ihr Zusammenspiel eine wichtige Rolle spielen müssen.

Im Kontext der Funktionsdifferenzierung schreibe ich der *Weiterbildung* allgemein und im Zusammenspiel mit der Grundausbildung im Besonderen grosses Potenzial zu. Bereits heute bieten die Pädagogischen Hochschulen eine Vielzahl von Weiterbildungslehrgängen an, die Lehrpersonen eine Spezialisierung in verschiedenen Themenbereichen ermöglichen. Die Entwicklung der einzelnen Angebote ist jedoch nicht nach einem auf die Schulentwicklung bezogenen Gesamtkonzept erfolgt, was auch die Wirksamkeit der einzelnen Lehrgänge mindert (Herzog, 2016). Profilierungen brauchen Schulstrukturen, die Differenzierungen zulassen und fördern. So fordert unter anderem die Kammer der Pädagogischen Hochschulen, dass durch Differenzierungen ermöglichte Entwicklungsperspektiven eine strukturelle Anerkennung durch Schulleitungen, Lehrpersonen und die EDK erfahren müssen, damit sie sich etablieren können (swissuniversities, 2018a). Die Kammer der Pädagogischen Hochschulen hat die Thematik prominent auf ihrer Prioritätenliste platziert und ein Projekt zur Formulierung von konkreten Aktionen im Themenbereich lanciert. Denn sie ist sich bewusst: Es ist eine zentrale Aufgabe der Pädagogischen Hochschulen, sich «in ihrem vierfachen Leistungsauftrag an einer individuellen und strukturellen Professionalisierung sowie an einer Steigerung der Attraktivität des Lehrberufs und des Professionsfelds auszurichten» (swissuniversities, 2018a, S. 4).

Wollen Pädagogische Hochschulen den Prozess der Funktionsdifferenzierung in Schulen wirksam begleiten, brauchen sie insbesondere eine geklärte Vorstellung der Profession des Lehrberufs und der Schule als Organisation. Diese Vorstellung dürfen sie aber nicht allein erarbeiten, wenn – wie einleitend erwähnt – der Diskurs auch in den Schulen Niederschlag finden soll. Das hat swissuniversities erkannt, da die beiden erwähnten Grossprojekte im *Bündnis* mit der EDK und den Verbänden der Lehrpersonen bzw. Schulleitungen umgesetzt werden sollen. Dieser Schlussfolgerung schliesst sich auch Herzog (2018) zum Abschluss seines Beitrags an. Es scheint, dass sich die «Kartografie», wie sich der kreative und kooperative Aushandlungsprozess für die Konzeption von Entwicklungsfeldern in Schulen bezeichnen lässt (Herzog & Leutwyler, 2010a), doch noch als Leitdisziplin für das wirksame Zusammenspiel verschiedener Akteurinnen und Akteure zu etablieren vermag. Es wäre dem Lehrberuf und dem Schulsystem zu gönnen.

Literatur

- Achermann, E.** (2005). *Unterricht gemeinsam machen. Ein Modell für den Umgang mit Heterogenität*. Bern: Schulverlag bmv AG.
- Arslan, E.** (2011). Profilierte Lehrperson. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11 (2), 48–52.
- EDK.** (2001). *Erklärung der EDK zu Perspektiven des Lehrberufs vom 1. Juni 2001*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK.** (2008). *Lehrberuf. Analyse der Veränderungen und Folgerungen für die Zukunft* (EDK-Bericht 27A). Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Herzog, S.** (2007). *Beanspruchung und Bewältigung im Lehrberuf. Eine salutogenetische und biografische Untersuchung im Kontext unterschiedlicher Karriereverläufe*. Münster: Waxmann.
- Herzog, S.** (2016). Weiterbildung und Dienstleistungen an Pädagogischen Hochschulen. Sichtweisen zu ihren Problemzonen und zum Potential ihrer Beziehungen. In E. Wannack & H. Rhyn (Hrsg.), *Reflexionen zum Auftrag Pädagogischer Hochschulen* (S. 69–87). Bern: hep.
- Herzog, S. & Futter, K.** (2017). Die Ausbildung an der PHSZ – eine Zwischenbilanz mit Ausblick. *phsz fokus*, 1, 16–19.
- Herzog, S. & Leutwyler, B.** (2010a). Bilanz und Ausblick: Drei Bilder für die Zukunft. In S. Herzog & B. Leutwyler (Hrsg.), *Entwicklungslandkarte für Lehrpersonen. Notwendigkeit, Konzept und Implikationen eines biografisch orientierten Personalentwicklungsinstruments* (S. 153–169). Bern: Haupt.
- Herzog, S. & Leutwyler, B.** (Hrsg.). (2010b). *Entwicklungslandkarte für Lehrpersonen. Notwendigkeit, Konzept und Implikationen eines biografisch orientierten Personalentwicklungsinstruments*. Bern: Haupt.
- Herzog, S. & Leutwyler, B.** (2011). Entwicklungsperspektiven für Lehrpersonen. Empirische Befunde und praktische Anregungen für die Personal- und Organisationsentwicklung in Schulen. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulleitung und Schulentwicklung* (C2.23, S. 1–16). Stuttgart: Raabe.
- Herzog, W.** (2018). Funktionsdifferenzierung in Schulen zwischen Professionalisierung und Deprofessionalisierung – ein pragmatischer Vorschlag. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (1), 7–24.
- Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A. & Müller, H. P.** (2007). *Einmal Lehrer; immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung von Berufskarrieren von (ehemaligen) Primarlehrpersonen*. Bern: Haupt.
- LCH.** (2010). *Personalvielfalt an Volksschulen. LCH-Positionspapier*. Zürich: Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz.

- Leutwyler, B. & Herzog, S.** (2010). Entwicklungsmöglichkeiten für Lehrpersonen: Befunde, Positionen und Desiderata. In S. Herzog & B. Leutwyler (Hrsg.), *Entwicklungslandkarte für Lehrpersonen. Notwendigkeit, Konzept und Implikationen eines biografisch orientierten Personalentwicklungsinstruments* (S. 7–29). Bern: Haupt.
- Leutwyler, B. & Sieber, P.** (2006). Der Lehrerberuf im Wandel? – Über Grenzen von Leadership. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28 (Sondernummer), 61–80.
- 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.
- swissuniversities.** (2018a). *Positionspapier: Laufbahnperspektiven im Professionsfeld Lehrberuf*. Bern: swissuniversities, Kammer Pädagogische Hochschulen.
- swissuniversities.** (2018b). *Steigende Anforderungen an die Ausbildung und an die Berufstätigkeit von Primarlehrpersonen: Die Position der Kammer PH*. Bern: swissuniversities, Kammer Pädagogische Hochschulen.

Autor

Silvio Herzog, Prof. Dr., Rektor, Pädagogische Hochschule Schwyz, silvio.herzog@phsz.ch

Anstelle von Funktionsdifferenzierung zur Bewahrung des Professionsstatus: Professionalisierung von Lehrpersonen durch Kompetenzdifferenzierung und Kooperation

Thomas Birri

Ausgehend von einem Professionalisierungsbegriff, der sich an der beruflichen Kompetenz und an der Wirkung statt am Professionsstatus orientiert, stellen sowohl empirische Forschung als auch die daraus folgende evidenzbasierte Steuerung des Bildungssystems keinen «Durchgriff auf den Unterricht» (Herzog, 2018, S. 12) dar. Beides bildet die Basis für die Entwicklung des Unterrichts im Dienste des nachhaltigen Lernens der Schülerinnen und Schüler. Die Funktionsdifferenzierung im Lehrberuf als Abwehrdispositiv «entlang der neuralgischen Zonen» (Herzog, 2018, S. 19) zur Bewahrung des Professionsstatus kann eine standespolitische und rückwärtsgewandte Position sein, sie dient jedoch nicht der Professionalisierung zur Bewältigung komplexer Anforderungen. Was Schule braucht, ist Aufbau von Kompetenz – wenn überhaupt Differenzierung, dann *Kompetenzdifferenzierung* und dies zwingend verbunden mit integrierender Kooperation. Für diese Position soll nachfolgend argumentiert werden.

1 Profession oder Professionalisierung?

Bilden die Lehrpersonen eine Profession? Oder wenigstens eine Semiprofession? Selbst der Status der klassischen Professionen, das heisst der Ärztinnen und Ärzte oder Juristinnen und Juristen, ist in Erosion begriffen: Ihre Autonomie löst sich sowohl in Bezug auf die Klientinnen und Klienten als auch hinsichtlich der Organisation auf, weil die ökonomische und die staatliche Steuerung sowie die soziale Kontrolle zunehmen: «Die alten Professionen sind zerfallen und haben die dazu gehörige Begrifflichkeit gleich mitgenommen. So wird der Weg frei für eine Erörterung von Professionalität, die sich weniger an kategorialen Vorab-Bestimmungen, sondern statt dessen eher an den feststellbaren, tatsächlichen Wandlungsprozessen auf der Ebene der Berufe orientiert» (Terhart, 2011, S. 210).

Noch in den späten 1990er-Jahren versuchte der Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) – nicht zuletzt als Reaktion auf lohnwirksame New-Public-Management-Steuerungsversuche – den Status der Lehrpersonen als Profession zu etablieren, mit dem Versprechen der Selbststeuerung durch Standesregeln und Berufsleitbild und der Selbstkontrolle durch sogenannte «Fördernde Qualitätsbeurteilung für Schulen» (FQS). Beides hatte kaum Wirkung, weder nach innen noch nach aussen. «Die Frage nach dem Status des Lehrberufs als Profession im klassisch-berufssoziologischen Sinn ist hinfällig geworden, da dieses Konzept heute nicht einmal mehr als Attrappe zu

überzeugen vermag» (Terhart, 2011, S. 215). Nützlicher für die Frage nach der Professionalisierung oder Deprofessionalisierung ist ein Professionalitätsbegriff, der sich an wissenschaftlicher und erfahrungsbasierter beruflicher Kompetenz, deren Wirkung auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler sowie an der Bereitschaft zur beruflichen Weiterentwicklung in einer volatilen und dynamischen Welt orientiert.

2 Vom Lehren zum Lernen und umgekehrt: Kein «Durchgriff auf den Unterricht»

Im Gegensatz zu Walter Herzog (2018) beklage ich die Akzentverschiebung vom Lehren zum Lernen nicht, im Gegenteil. Sie richtet den Fokus auf die Kernaufgabe von Lehrpersonen, nämlich wirkungsvolle Lernprozesse zu initiieren und nachhaltige, transferierbare Lernerfolge zu ermöglichen. Ausgehend davon können der Unterricht und damit das Lehren im weiteren Sinn gestaltet und weiterentwickelt werden. Evidenzbasierung auf zwei Ebenen, das heisst im täglichen Steuern und Begleiten von Lernprozessen *und* in der Berücksichtigung empirischer Lern- und Unterrichtsforschung, führt zu Professionalisierung des Lehrberufs und nicht zu dessen Deprofessionalisierung.

Wie Walter Herzog seinen 2014 erschienenen Diskussionsbeitrag metaphorisch betitelte, erzählt uns Hattie (2013) mit «Visible Learning» tatsächlich «eine Geschichte». Ob er sie aus der Synthese empirischer Daten entwickelt oder nachträglich mit Daten gestützt hat, sei dahingestellt. Nützlich ist sie für die wirksame Gestaltung von Lernprozessen und damit von Lehren so oder so. Der Kern der «Geschichte» von «Visible Learning», das Lernen mit den Augen der Schülerinnen und Schüler zu sehen, ist die Basis einer evidenzbasierten Gestaltung, Überprüfung und Weiterentwicklung von Unterricht, sowohl ganz nah am Lernprozess als auch mit etwas Distanz in kollegialer, datenbasierter, formativer Unterrichtsentwicklung zusammen mit anderen Lehrpersonen: «Dies ist nicht kritische Reflexion, sondern kritische Reflexion im Licht der Evidenz, also im Licht empirischer Belege zu ihrem Unterricht» (Hattie, 2013, S. 281).

Wie Lehrpersonen zu Steuerungswissen zum Lernen ihrer Schülerinnen und Schüler kommen und wie sie wiederum Steuerungsimpulse geben können, beschreiben Hattie und Timperley (2007) in «The Power of Feedback» durchaus kontextualisiert, konsistent und praxisbezogen. Empirische Unterrichtsforschung kann *dann* nicht einseitig von der Politik vereinnahmt werden, wenn ihre Erkenntnisse von kompetenten Lehrpersonen zur Weiterentwicklung ihrer alltäglichen Berufsarbeit genutzt werden. Die Akzentverschiebung vom Lehren zum Lernen führt also wiederum zurück – bzw. weiter – zur Gestaltung lernwirksamen Lehrens.

Kein ernst zu nehmender Lehrplan «[r]eduziert auf die Leerformel, ... das Lernen zu lernen» (Herzog, 2018, S. 13), auch nicht der Lehrplan 21. Dieser bildet für die Gestaltung der Lern- und damit Lehrprozesse den *Zielhorizont* und greift letztlich weniger

direkt auf den Unterricht durch als inhaltsorientierte Lehrpläne. *Seine* Bildungsidee ist der Aufbau von Kompetenzen zur Gestaltung des Lebens und zur Bewältigung der damit einhergehenden Aufgaben in einer zunehmend komplexen und nicht vorhersehbaren Welt. Dies den Schulen und Lehrpersonen steuernd vorzugeben, ist das Recht und die Pflicht einer zukunftsorientierten, demokratischen Gesellschaft.

Eine andere Geschichte ist die Einführung von standardisierten Leistungschecks. Eine Evaluation komplexer Kompetenzen durch effizient auswertbare Tests scheint kaum möglich zu sein. Dadurch besteht die Gefahr, dass anspruchsvolle Kompetenzziele durch das vermutlich nicht gewollte «hidden curriculum» der Tests trivialisiert und Schülerinnen und Schüler daraufhin trainiert werden. *Das* ist Durchgriff auf den Unterricht und um *dies* zu vermeiden, ist sowohl individuelle als auch kollektive Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer gefragt, auch in Form begründeten Widerstands unter Aufzeigen von lernfördernden Alternativen!

3 Was ist der charakterisierende und damit schützenswerte Kern des Lehrberufs?

Die Antwort auf die Frage nach dem charakterisierenden und damit schützenswerten Kern des Lehrberufs lautet: das Unterrichten. Dieses umfasst das Gestalten von Lernanlagen und in der Folge das Initiieren, Evaluieren, Verstehen und Begleiten von Lernprozessen auf der Basis einer tragenden Beziehung zwischen und zu den Schülerinnen und Schülern im Dienste ihrer ganzheitlichen Entwicklung. Unterrichten ist anspruchsvoll genug – und bedingt doch für sein Gelingen einen umgebenden Hof: mit Eltern zusammenarbeiten, mit Kolleginnen und Kollegen Unterricht (weiter)entwickeln und durchführen, die Schule als Ganzes mitgestalten, besondere Schülerinnen und Schüler integrieren usw. Die umgebenden Aufgaben sind eng mit dem Unterrichten verbunden und lassen sich nicht delegieren. Eine weitere Fragmentierung des Lehrberufs verringert die Kompetenz der Lehrpersonen, grenzt ihren Zuständigkeitsraum ein und zerstört damit die Handlungsfähigkeit. Oder positiv ausgedrückt: Der Kern des Lehrberufs kann nur fruchtbar sein im Hof der umgebenden Aufgaben und Tätigkeiten. Das ist zwar komplex und anspruchsvoll, aber auch vielfältig und interessant.

Ja, «Teaching today is increasingly complex work» (Hargreaves, 2003, zitiert nach Herzog, 2018, S. 7). Teils hat die Komplexität zugenommen, teils wird sie erst wahrgenommen und zugelassen. Daran schließt sich eine grundsätzliche Frage an: Lässt sich Komplexität mit Funktionsdifferenzierung bewältigen und lässt der Lehrberuf Funktionsdifferenzierung überhaupt zu?

4 Delegation führt zur Demontage von Professionalität

Während Unternehmen in einer volatilen, unsicheren, komplexen und mehrdeutigen Umgebung zunehmend nach agileren Formen von Organisations- und Steuerungsprozessen suchen, wurden und werden in Schulen immer noch Struktur- und Managementelemente mit einem mechanistischen Grundverständnis eingeführt. Funktionsdifferenzierung – und daraus folgende Spezialisierung – ist eines davon. Mit Funktionsdifferenzierung an Schulen lässt sich allenfalls kurzfristig und an der Oberfläche Kompliziertheit begegnen, aber dies ohne nachhaltige Wirkung: An Schulleitungen werden zwar gern zum Beispiel Probleme mit Eltern delegiert, gleichzeitig besteht aber keine Akzeptanz gegenüber dem Führen im Sinne von «Fahrenmachen». An die Schulsozialarbeit gibt man die problematischen Schülerinnen und Schüler ab, an die Schulische Heilpädagogin oder den Schulischen Heilpädagogen diejenigen mit Lernschwierigkeiten, und die Fehlbaren füttert man in die entmenslichte Sanktionsmaschine «LehrerOffice». Die Qualitätsverantwortliche oder der Qualitätsverantwortliche liefert den Download des rituellen Elternbefragungsbogens und die Steuergruppe plant die nächste Weiterbildung etc.

All dem zugrunde liegt die Illusion, durch Auslagerungen Komplexität reduzieren und gewohnte Routinen des Unterrichtens aufrechterhalten zu können, obwohl diese längst nicht mehr wirkungsvoll sind – oder es noch nie wirklich waren. Die Delegation des Problematischen, des Anspruchsvollen, des Neuen, des Zusätzlichen, etc. oder eben konkurrenzbedrohter, «neuralgische[r] Zonen» (Herzog, 2018, S. 19) an differenzierte Funktionen führt nicht zum Schutz der Profession und der Professionalität, sondern zu deren Demontage: Das, was den Lehrberuf wirksam macht, ist ausgerechnet die *Integration* der vielfältigen Aspekte. Nur auf dieser breiten Basis können das Lernen der Schülerinnen und Schüler und deren ganzheitliche Entwicklung gefördert und unterstützt werden. Die von Walter Herzog (2018) aufgezählten Bereiche «Unterrichtsentwicklung», «Beurteilung» und «Digitalisierung» sind erstens zu wichtige Zonen im «Hof des Unterrichtens», als dass sie an differenzierte Funktionen delegiert werden dürften, und zweitens lassen sich die letzten beiden nicht vom Ersten trennen.

5 Komplexitätsbewältigung durch Kompetenzdifferenzierung und Kooperation

Es wäre fatal, weiterhin additiv Spezialfunktionen in der Schule einzuführen, und doppelt fatal bei gleichzeitiger Verwischung, indem die Spezialistinnen und Spezialisten «immer gleichsam normale Lehrerinnen und Lehrer blieben» (Herzog, 2018, S. 21). Auch losgelöst von der Absicht, dass der «Professionsstatus des Lehrberufs bewahrt werden» soll (Herzog, 2018, S. 19), welche ich für überlebt und dysfunktional halte, ist Funktionsdifferenzierung kein Weg zur Bewältigung von steigenden Anforderungen.

Komplexe Organisationen wie komplizierte Systeme zu behandeln, ist ein fundamentaler Denkfehler. Komplexität kann weder reduziert noch fragmentiert werden und in der Folge auch nicht über differenzierte Funktionen bewältigt werden. Man kann ihr nur mit Vernetzung und Interaktion von Kompetenz begegnen (vgl. Pfläging, 2015, S. 16 f.), also letztlich mit Aufbau von innerer Komplexität. Der notwendige Weg zum Umgang mit komplexen Anforderungen weist von Friedrich Glasl («Dynamische Unternehmensentwicklung»; Glasl & Lievegoed, 1991) bis Frédéric Laloux («Reinventing Organizations»; Laloux, 2015) weg von Differenzierung, hin zu Kompetenzentwicklung am Ort der «Produktion», zu kooperativen Strukturen und Prozessen, zu integrierender Organisation bei gleichzeitiger Assoziation.

Für die wirkungsvolle Gestaltung von Unterricht und dessen Entwicklung – *und überdies auch für die Stärkung des Lehrberufs als Leitprofession* – bedeutet dies konkret:

- Lehrpersonen tragen in überschaubaren Teams die ganzheitliche Verantwortung, zum Beispiel für zwei Klassen, orientiert an den staatlichen Vorgaben, am Lehrplan und an den Zielen und Werten der lokalen Schule.
- Lehrpersonen verfügen über ein grundlegendes, tiefes Verständnis von Lernen und daraus abgeleitet von Lehren.
- Lehrpersonen unterrichten möglichst viele Lektionen und damit Fächer in ihren Klassen.
- Lehrpersonen verfügen über unterschiedliche Kompetenzausprägungen, bedingt durch Neigung, Interesse, Notwendigkeit, Aus- und Weiterbildung etc. Sie eignen sich gezielt erweiterte Kompetenzen an, jedoch ohne Funktionsdifferenzierung.
- Bisher ausgelagerte Funktionen und die damit zusammenhängenden Kompetenzen werden integriert. Zum Beispiel verfügt eine der Lehrpersonen über eine heilpädagogische Zusatzausbildung, eine andere über Kompetenzen in Kommunikation und Konfliktlösung, eine Dritte zu formativer Evaluation und Entwicklung, etc.
- Auch etablierte Spezialfunktionen, wie zum Beispiel die Schulische Sozialarbeit, werden unter dem Aspekt überprüft, welche Funktionen, Aufgaben und Tätigkeiten wieder zur pädagogischen Arbeit der Lehrpersonen gehören.
- Die unterschiedlichen Kompetenzen stehen grundsätzlich in Form von Beratung und Unterstützung allen zur Verfügung. Wenn überhaupt, werden differenzierte Funktionen im Team temporär als Rollen übernommen.
- Die Lehrpersonenteams erhalten die Steuerungs- und damit die *Führungskompetenz*, damit sie ihre Aufgaben des Unterrichtens und der beruflichen Weiterentwicklung in weitgehender Selbstführung im Team erfüllen können, verbunden mit dem Anspruch an die Verantwortung gegenüber den Bildungszielen und an eine hohe berufliche Kompetenz mit dem Fokus auf das Lernen und den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler.

Literatur

- Glasl F. & Lievegoed B.** (1991). *Dynamische Unternehmensentwicklung*. Bern: Haupt.
- Hattie, J.** (2013). *Lernen sichtbar machen*. Deutschsprachige Ausgabe von «Visible Learning». Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hattie, J. & Timperley, H.** (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81–112.
- Herzog, W.** (2014). Weshalb uns Hattie eine Geschichte erzählt. Oder: Ein missglückter Versuch, den Erkenntnisstand der quantitativen Unterrichtsforschung zur Synthese zu bringen. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 130–143.
- Herzog W.** (2018). Funktionsdifferenzierung in Schulen zwischen Professionalisierung und Deprofessionalisierung – ein pragmatischer Vorschlag. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (1), 7–24.
- Laloux, F.** (2015) *Reinventing Organizations*. München: Vahlen.
- Pfläging, N.** (2015). *Organisation für Komplexität*. München: Redline.
- Terhart, E.** (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 202–224.

Autor

Thomas Birri, Studiengangsleiter CAS Unterrichts- und Schulentwicklung, Pädagogische Hochschule Luzern, Dozent Berufspraktische Studien Sek I, Pädagogische Hochschule FHNW, thomas.birri@fhnw.ch

Kooperation zwischen Lehrpersonen und Fachpersonen für Schulische Heilpädagogik. Herausforderungen und Lernsettings in Aus- und Weiterbildung

Patrik Widmer-Wolf

Zusammenfassung Die Kooperation zwischen Lehrpersonen und Fachpersonen für Schulische Heilpädagogik stellt einen wichtigen Pfeiler für das Gelingen inklusiver Schulmodelle dar. Die Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team ist in den rechtlichen Rahmen zur integrativen Schulung eingebettet und durch Reglemente und Empfehlungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gut verankert. Im Beitrag werden spezifische Voraussetzungen dieser Zusammenarbeit dargelegt. Vor dem Hintergrund empirischer Studien und des Fachdiskurses werden praxisrelevante Berufskompetenzen herausgearbeitet. Der Beitrag schliesst mit Anregungen für wegweisende Lernsettings in der Aus- und Weiterbildung.

Schlagwörter Inklusion – Zusammenarbeit – Ausbildung – Weiterbildung

Cooperation between regular teachers and special education teachers. Challenges and learning settings in teacher education and professional development

Abstract Cooperation between regular teachers and special education teachers is an essential pillar of successful inclusive school models. Legally speaking, multi-professional teams are embedded both in the legal framework and in the regulations of teacher education. This contribution describes the specific preconditions for cooperation in multi-professional teams and discusses practice-oriented skills against the background of empirical studies and the current professional discourse. Furthermore, it provides suggestions for promising learning settings in initial teacher education and professional development.

Keywords inclusion – cooperation – initial teacher education – professional development

1 Einleitung

Die Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team ist eng verknüpft mit der Umsetzung integrativer Schulmodelle. In der interkantonalen Vereinbarung zur Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik gilt der Grundsatz, dass integrative gegenüber separativen Lösungen vorzuziehen sind (EDK, 2007, Art. 2b, S. 2). Das Behindertengleichstellungsgesetz sowie die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention aus den Jahren 2002 und 2014 verschaffen der Gleichstellung und dem Anspruch auf Nichtdiskriminierung von Menschen mit einer Behinderung zusätzlich rechtliches Gewicht und bekräftigen die Bedeutung inklusiver Schulangebote.

Für eine erfolgreiche Umsetzung einer an Inklusion orientierten Pädagogik wird die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit in Teams als wesentliche Gelingensbedingung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung an inklusiven Schulen angesehen (u.a. Arndt, 2016, S. 128; Arndt & Werning, 2013; Lütje-Klose, 2016, S. 368; Schwager, 2011; Stähling & Wenders, 2015). Auch in den Reglementen der Studiengänge im Bereich der Sonderpädagogik (EDK, 2008, Art. 3 f.), sowie für die Ausbildung der Regelschullehrpersonen (EDK 1999a, Art. 3d, S. 2; EDK 1999b, Art. 3i, S. 2) stellt die interdisziplinäre Zusammenarbeit ein Lernziel für die Anerkennung dar. Mit ihren Empfehlungen für die Ausbildung von Lehrpersonen bekräftigt die Kammer der Pädagogischen Hochschulen von swissuniversities auch die Bedeutung der Zusammenarbeit mit «sonderpädagogischen Fachpersonen» im Hinblick auf eine integrative Pädagogik (swissuniversities, 2016, S. 2 ff.). So soll die Ausbildung Themen wie das Rollenverständnis, die Berufsaufträge der verschiedenen Berufsgruppen, Formen einer unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit sowie die Nutzung der unterschiedlichen Kompetenzen ins Zentrum stellen.

Insofern ist die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagoginnen bzw. Schulischen Heilpädagogen (SHP) – wie die in der Schweiz übliche Berufsbezeichnung lautet – in den rechtlichen Rahmen für die integrative Schulung eingebettet, wird im Fachdiskurs als zentrale Triebfeder für die Umsetzung einer inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung angesehen und ist über Reglemente und Empfehlungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gut verankert. Im Hinblick auf die konkrete Ausgestaltung von Lehre und Weiterbildung sollen im vorliegenden Beitrag die folgenden Fragestellungen leitend sein:

- Welche spezifischen Voraussetzungen und Herausforderungen der Praxis kennzeichnen die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und SHP und welche beruflichen Kompetenzen lassen sich daraus für die Aus- und Weiterbildung der beiden Berufsgruppen ableiten?
- Welche Lernarrangements können in der Aus- und Weiterbildung hierfür wegweisend sein?

2 Spezifische Voraussetzungen

In Abgrenzung zur Kooperation unter Lehrpersonen werden im Folgenden drei Herausforderungen skizziert, welche die Arbeitssituation multiprofessionell zusammengesetzter Teams zusätzlich strukturieren (Widmer-Wolf, 2018, S. 300):

- Die Zusammenarbeit zwischen Berufsgruppen, deren Wirkungsfelder bislang in unterschiedliche Systeme aufgegliedert waren, ist unweigerlich von tradierten *institutionellen Erwartungen* (Nohl, 2017, S. 17 ff.) gerahmt. Eine davon besteht etwa darin, dass SHP die «therapeutische Dimension» pädagogischen Handelns und Lehrpersonen die Normvermittlung übernehmen sollten (Lindmeier, 2000, S. 170 ff.). Solch historisch gewachsene Erwartungen finden ihren Niederschlag in divergierenden Professionsmilieus mit entsprechenden Selbstverständnissen. Darin

eingelagert finden sich unter anderem wechselseitige Zuschreibungen von Expertise oder Zuständigkeiten (Sturm, 2013, S. 143). Die Professionellen können auch mit entsprechenden Erwartungen vonseiten der Eltern, Schülerinnen und Schüler oder Behörden konfrontiert sein.

- In der Organisationslogik der Schule werden gesellschaftliche Anforderungen wie etwa die Begabungsförderung oder die Integration von Menschen mit einer Behinderung, welche die Komplexität der Schule erhöhen würden, in Subsystemen organisiert, um die Kontinuität und die Autonomie bei der Gestaltung des Klassenunterrichts zu bewahren (Meyer & Rowan, 1992, S. 89). Ohne weitere Entwicklungsanstrengungen ist somit mit *lose gekoppelten Kooperationen* zwischen den verschiedenen «Förderbereichen» zu rechnen (Helsper & Tippelt, 2011, S. 280).
- SHP haben meist keine gleichwertigen Präsenzzeiten in der Schule wie die Lehrpersonen, wodurch funktionale Abhängigkeiten entstehen können. Sundqvist und Ström (2015, S. 325) konnten in ihrer Interviewstudie mit finnischen Lehrpersonen überdies aufzeigen, dass sich Lehrpersonen mit wenig Berufserfahrung durch SHP dominiert erleben. Umgekehrt berichten SHP, die noch nicht lange im Beruf arbeiten, wie herausfordernd es für sie sei, erfahrenere Lehrpersonen zu beraten. Solche organisations- oder erfahrungsbedingten Ungleichheiten können zu funktionalen Abhängigkeiten, zu einem Machtgefälle und letztlich zur *Hierarchisierung der Kooperationspartnerschaft* führen. Sind diese Hierarchiegefälle gross, besteht das Potenzial, dass die in der Kooperation Mächtigeren den Unterlegenen «flexibles» Verhalten aufzwingen, Problemanalysen aus ihrer Sicht vornehmen, den Grad der Verbindlichkeit bestimmen oder ungeliebte Arbeiten delegieren (Kosorok Labhart & Mäder, 2016; Maykus, 2004, S. 355).

Es ist davon auszugehen, dass diese spezifischen Kooperationsvoraussetzungen auch für weitere Berufsgruppen wie etwa die pädagogisch-therapeutischen Fachpersonen, Lehrpersonen für Deutsch als Zweitsprache sowie die Schulsozialarbeit von Bedeutung sind.

3 Berufliche Kompetenzen für praxisrelevante Herausforderungen

Im Folgenden wird danach gefragt, inwiefern diese spezifischen Voraussetzungen in die Zusammenarbeitspraxis der beiden Professionsgruppen hineinspielen und welche beruflichen Kompetenzen sich daraus für die Aus- und Weiterbildung ableiten lassen.

3.1 Kompetenz zur Herstellung gleichwertiger Arbeitsbeziehungen

Bleibt das *strukturelle Machtgefälle* zwischen den Berufsgruppen unreflektiert, kann etwa die Arbeit der hinzukommenden Berufsgruppe gegenüber der dominanten «Leitprofession» (Bauer, 2014, S. 277) als *subsidiäre Serviceleistung* (Dlugosch & Reiser 2009, S. 95) wahrgenommen werden oder Marginalisierungserfahrungen können die Zusammenarbeit prägen (Widmer-Wolf, 2014, S. 166). Erfahrungen im Team, wie etwa die eigene Arbeit im Schulalltag als herabgestuft oder in Abhängigkeit von anderen zu

erleben, erfordern gerade in der Aus- und Weiterbildung Aufmerksamkeit. Im Diskurs der Sozialpädagogik findet sich die bedeutsame Anregung, dass die Professionellen das strukturelle Machtgefälle, das ihre Kooperation rahmt, reflektieren sollten (Maykus, 2004, S. 362). Die unterschiedlichen Formen, in denen organisationsbedingte Machtverhältnisse in der Zusammenarbeit sichtbar werden, erfordern eine geschulte Analysefähigkeit beispielsweise über Beobachtungen.

Die Aus- und Weiterbildung sollte den Studierenden sowie den Teilnehmenden einer Weiterbildung aufzeigen, wie sie mit konkreten Massnahmen wie etwa Vereinbarungen zum Teamteaching, zum Informationsfluss oder zur gemeinsamen Prozessdokumentation dafür sorgen können, *gleichwertige* Arbeitsbeziehungen zu ermöglichen. Zugleich sind Reflexionen zum persönlichen Umgang mit der eigenen Machtposition bzw. Abhängigkeitsposition essenziell.

3.2 Teamleitungskompetenz

Mit dem Ziel gleichwertige und produktive Arbeitsbeziehungen zu ermöglichen, verbinden sich zugleich auch «Führungskompetenzen» unter Lehrpersonen. Ein sinnvoller Einsatz der verschiedenen Fachpersonen in der Klasse erfordert sowohl von Lehrpersonen und – je nach Teamkonstellation auch von SHP – *Teamleitungskompetenzen*. Im dichten Schulalltag gilt es, effiziente Auswertungs- und Planungssitzungen zu leiten. Die Beobachtungen und Deutungen der verschiedenen Teammitglieder müssen konstruktiv aufeinander bezogen, diskutiert und in zielführende Lösungsansätze überführt werden. In eng getakteten Zeitgefässen gilt es, mit den im Klassenteam involvierten Kolleginnen und Kollegen eine gute Teamkultur zu etablieren. Hierbei sind klare Regeln und Transparenz beim Informationsfluss entscheidend, um Konflikte zu vermeiden. Für weitere Fachpersonen gilt es, einen Einsatzplan zu erstellen und neue Mitarbeitende einzuarbeiten (Stähling & Wenders, 2015). Die Teamführungsaufgabe von Lehrpersonen hat bereits Zumwald (2014, S. 25) im Hinblick auf den Einsatz von Assistenzen im Unterricht herausgestellt und folgert daraus Weiterbildungsbedarf für Lehrpersonen.

Das Anleiten von Erwachsenen steht üblicherweise nicht im Vordergrund der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, scheint aber im multiprofessionellen Kontext der Schule bedeutsam zu sein. Studium und Weiterbildung sollten daher Lerngelegenheiten schaffen, in denen *praxisrelevante Führungsaufgaben im Team* angeleitet, eingeübt und reflektiert werden können.

3.3 Situative Handlungskompetenz

Die Berufsaufträge der SHP und der Lehrpersonen weisen zwar unterschiedliche Schwerpunkte auf, in der Praxis lassen sich die Arbeitsbereiche jedoch häufig nicht eindeutig bestimmen. Deshalb wird der Klärung von Aufgaben und Zuständigkeiten eine zentrale Bedeutung beigemessen (Kreis, Wick & Kosorok Labhart, 2014). Die KruX dieser Klärung liegt darin, dass die fachliche Expertise der SHP mit ihren Überlappungsbereichen zu den Arbeitsfeldern der Lehrpersonen durch eindeutige Zuständig-

keiten für Schülerinnen und Schüler und spezifische Förderaufträge auf abgrenzbare Arbeitsdomänen reduziert wird, um diese in der Organisation *sichtbar* werden zu lassen. Die Klärung der Zusammenarbeit orientiert sich etwa daran, Aufträge zu erteilen oder einzufordern, die «Grenzen» zwischen den Arbeitsdomänen zu bestimmen und darüber tradierte Rollenverständnisse sowie vermeintlich *berufliche Autonomie* zu realisieren (Bauer, 2014, S. 278 f.; Widmer-Wolf, 2014, 2016). Die in der Organisationslogik begründete Tendenz zu lose gekoppelten Untersystemen erfährt durch das Bedürfnis nach beruflicher Identität und autonomer Arbeitsweise eine weitere Akzentuierung. Die Zusammenarbeit beschränkt sich in solchen Kooperationen auf einen Austausch, der stärker auf die Schülerinnen und Schüler und weniger auf den Unterricht selbst bezogen ist (Anliker, Lietz & Thommen, 2008; Reusser, Stebler, Mandel & Eckstein, 2013, S. 343).

Die Begleitung komplexer Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler erfordert demgegenüber *situative Analysen und die Entwicklung neuer Praktiken* (Hollenweger, 2016). Situationen wie etwa das Bilden von Lerngruppen, die Gestaltung von Übergängen sowie die Rhythmisierung und die Abstimmung der unterschiedlichen Lernzeiten sind «professionalisierungsbedürftige» Herausforderungen (Helsper & Tippelt, 2011, S. 272), die nicht der alleinigen Verantwortung einer Berufsgruppe zugeteilt werden können. Sie erfordern einen professionellen Umgang mit Improvisation. Aus ihren Erfahrungen an der Schule Berg Fidel in Münster ziehen Stähling und Wenders (2015, S. 26) den Schluss, dass multiprofessionelle Teams dann erfolgreich seien, wenn es ihnen gelinge – unabhängig von ihrer Profession – zu einer «*Verantwortungsgemeinschaft*» zu werden. In einer solchen Zusammenarbeit gelingt es, von anderen diagnostischen Perspektiven zu profitieren, das eigene methodisch-didaktische Repertoire zu erweitern oder Sensibilitäten für fachdidaktische Herausforderungen zu entwickeln. Bedeutsamkeit gewinnt diese Orientierung dadurch, dass sie offenbar auch zu einem geringeren Belastungserleben in der Zusammenarbeit führen kann (Geiling, Geiling, Schnitzer, Skale & Thiel, 2008; Huber, 2000, S. 146; Widmer-Wolf, 2014).

In der Aus- und Weiterbildung sollten das Verständnis von Professionalität und die Definition von Expertise sowie deren Umsetzung in der Praxis kritisch reflektiert werden. Einer Klärung von Zusammenarbeit, die sich auf eine vermeintlich arbeitsökonomische Aufteilung von Arbeiten reduziert, muss ein an der Situationslogik des Unterrichtsgeschehens orientiertes Professionsverständnis gegenübergestellt werden. Es gilt aufzuzeigen, welche Konsequenzen für die Schülerinnen und Schüler sowie für die Lehrpersonen mit verschiedenen Formen der Zusammenarbeit einhergehen.

3.4 Kompetenz zu einem reflektierten Umgang mit Kategorisierungen

Starre Menschenbilder stellen ein Grundproblem jeglicher Pädagogik dar, weil sie die soziale Konstruktion des Subjekts verdecken (Moser, 2003, S. 158). Ontologisierende Projektionen, die Auffälligkeiten auf Eigenschaften oder die «innere Natur» des Gegenübers reduzieren, werden als diskriminierende Praxen diskutiert (Feuser, 1996; Prengel, 1995). «Behinderung» artikuliert sich gemäss der Weltgesundheitsorganisation (WHO) nicht mehr infolge einer Schädigung der Funktionsunfähigkeit beim Kind

oder Jugendlichen allein, sondern stets in Relation zur Realisierbarkeit von Aktivitäten und zum Grad an Partizipation an gesellschaftlich relevanten Lebensbereichen (DIM-DI, 2005, S. 16 ff.). Anstatt einer einseitigen Fixierung auf mögliche Defizite der Schülerinnen und Schüler gerät somit auch die unterstützende oder behindernde Rolle der Schule in den Blick (Hollenweger, 2014). Die Fokusverlagerung weg von einer Essenzialisierung und Etikettierung von Schülerinnen und Schülern hin zur Analyse sozialer Konstruktionsbedingungen gewinnt in der interprofessionellen Zusammenarbeit gerade im Hinblick auf die Entwicklung einer gemeinsamen Problemanalyse und die daraus abzuleitenden Fördermassnahmen eine grosse Bedeutung (Luder & Kunz, 2014).

Hierzu ist in der Aus- und Weiterbildung eine gezielte Schulung in der *Analyse von Interaktionspraxen in Schule und Unterricht* im Hinblick auf exkludierende oder inkludierende Effekte erforderlich (Wagner-Willi & Sturm, 2016). Es gilt, diagnostisches Fachwissen in relevante pädagogische Herausforderungen im Schulalltag *übersetzen* zu können, und darüber hinaus, einen sensiblen sprachlichen Umgang mit Bezeichnungen im Berufsalltag zu pflegen, wie dies Boban, Hinz, Plate und Tiedecken (2014) richtungweisend anregen. – Im nächsten Abschnitt werden abschliessend innovative Lernarrangements für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung dargestellt, die für den Aufbau der erforderlichen Kompetenzen vielversprechend sein können.

4 Lernsettings in der Aus- und Weiterbildung

Im Fachdiskurs der Inklusionspädagogik steht im Zusammenhang mit dem Kompetenzaufbau die *Architektur der Studiengänge* zur Debatte. Es wird kritisiert, dass vollkommen voneinander getrennte Ausbildungsmodelle für die beiden Berufsgruppen die Segregation in der Schule perpetuieren würden. Studiengänge hingegen, welche die Aneignung zusätzlicher Expertise im Anschluss an ein Lehramtsstudium ermöglichen, geniessen Akzeptanz sowohl bei Eltern von Kindern mit einer Behinderung als auch bei Vertreterinnen und Vertretern sonderpädagogischer Fachrichtungen (Lindmeier, 2016, S. 84). In der Konzeption der sogenannten «verschmolzenen» Ausbildungsprogramme wird die Expertise verschiedener Fachdisziplinen in *einen* Studiengang integriert. Im Konzept der österreichischen «PädagogInnenbildung NEU» etwa ist eine umfangreiche Spezialisierung für alle Studierenden in inklusiver Pädagogik vorgesehen. Dabei soll das bisherige sonderpädagogische «Spezialwissen» gesichert bleiben, jedoch in einen an Inklusion orientierten Schulkontext transferiert und weiterentwickelt werden (Biewer, 2016; für das Bundesland Berlin: Expertenkommission Lehrerbildung, 2012, S. 9). Angesichts dieser neuen Ausbildungskonzeptionen scheinen die Einsatzszenarien im Schulfeld teilweise noch ungeklärt zu sein (Seel & Wohllhart, 2017, S. 43). Ungeachtet der «Entdifferenzierungslogik» (Kunze, 2017, S. 10), die den «verschmolzenen» Ausbildungsarchitekturen zugrunde liegt, bleibt im Schulfeld die spannungsreiche Herausforderung bestehen, Beobachtungen, Überzeugungen und Praxen in der Teamarbeit aufeinander beziehen und diese im Hinblick auf definierte Berufsrollen übersetzen zu müssen.

Innovative Entwicklungen in der *berufspraktischen Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* sind vielversprechend, insbesondere auch deshalb, weil Untersuchungen belegen, dass Erfahrungen mit dem integrativen Setting mit positiven Einstellungen zur Integration einhergehen (Arndt & Werning, 2013; Gebhard et al., 2011; Hellmich, Hoya, Görel & Schwab, 2017). So werden etwa Studierende im Rahmen von Praxiserkundungen angehalten, multiprofessionelle Teamsitzungen zu beobachten und die verschiedenen Professionsgruppen nach deren Kooperationserfahrungen zu befragen, um darüber Gelingensbedingungen und Herausforderungen der interprofessionellen Zusammenarbeit zu erkunden (Idel, 2017). Hier sind insbesondere auch Anstrengungen auf der Sekundarstufe I notwendig, gestalten sich doch die Arbeitsbedingungen im System mehrerer für eine Klasse zuständiger Fachlehrpersonen deutlich anspruchsvoller als auf der Primarstufe, was sich unter anderem auf die Wahrnehmung der Zusammenarbeit der betroffenen Akteurinnen und Akteure auswirkt (Gebhardt, Schwab, Krammer & Gegenfurtner, 2015).

Aus Pilotprojekten der Universität Hannover liegen Erfahrungen mit *multiprofessionellen Fachpraktika* vor. Studierende der Sonderpädagogik und Studierende für das gymnasiale Lehramt in den Fächern «Sport» oder «Chemie» führten gemeinsam Unterrichtsstunden durch. Die Studierenden berichteten, ihre Kompetenzen zur kooperativen Gestaltung von Unterricht erweitert zu haben, fühlten sich dazu befähigt, selbstgesteuerte Lernprozesse bei den Jugendlichen anzuleiten, und entwickelten eine Sensibilität für fachspezifische Herausforderungen (Arndt, Nehring, Schiedek, Schiedek, Schomaker & Werning, 2017). Als Begleitung von Praktika werden an der Universität Münster *kollegiale Fallberatungen* in multiprofessionell zusammengesetzten Studierendengruppen durchgeführt, in denen die Erfahrungen unter Einbezug unterschiedlicher Perspektiven reflektiert werden. Der Beratungsprozess führt dazu, dass die Studierenden realisieren, dass sie ihre Fälle berufsfeldspezifisch deuten und vielfältige Deutungs- und Lösungsansätze entwickeln konnten (Bennewitz & Grabosch, 2017).

Auch *Forschungsarbeiten*, in deren Rahmen Studierende aus unterschiedlichen Studienrichtungen gemeinsam die Kooperationswirklichkeit untersuchen und die Ergebnisse anschliessend aus unterschiedlichen Perspektiven auswerten, können zur Sensibilisierung für differente Sichtweisen, Expertisen und Rollenverständnisse der Professionsgruppen beitragen (Fabel-Lamla, 2017).

Analog zu den ausgeführten Bestrebungen, die unterschiedlichen Perspektiven der Akteurinnen und Akteure in den Lernsettings gezielt aufeinander zu beziehen, sollte dies auch in Weiterbildungssettings Beachtung finden. Die Nutzung unterschiedlicher Perspektiven und differenter Fachwissens kann etwa durch das *Zusammenführen von Weiterbildungsgruppen* aus unterschiedlichen Lehrgängen organisiert werden, wie dies an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz in zwei Weiterbildungslehrgängen aus den Bereichen der Interkulturellen Bildung und der Integrationspädagogik bereits umgesetzt wird. Die Teilnehmenden reflektieren in multi-

professionell zusammengesetzten Lerngruppen ihre schulischen Erfahrungen zur Zusammenarbeit oder bearbeiten gemeinsam eine Förderplanung (Widmer-Wolf, Bühler Müller & Kunz-Egloff, 2012).

Im Zusammenhang mit Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen werden *professionelle Lerngemeinschaften* (Bonsen & Rolff, 2006) als effektive Formen diskutiert. Im Hinblick auf eine an Inklusion orientierte Schulentwicklung bergen multiprofessionell zusammengesetzte Lerngemeinschaften, in denen Klassenlehrpersonen bzw. Fachlehrpersonen und SHP sowie allenfalls weitere Fachpersonen systematisch an komplexen Problemstellungen arbeiten und flankierend über Weiterbildung und Beratung begleitet werden, ein grosses Potenzial (Arndt & Werning, 2013).

Solche innovativen Lernsettings gilt es darüber hinaus im Hinblick auf die Lern- und Bildungsprozesse angehender Lehrpersonen und SHP in eine Konzeption iterativer Bildung (Kraus, 2017, S. 292) zu überführen, sodass in der berufsbiografischen Entwicklung die Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team als wiederkehrendes Moment in unterschiedlichen Aus- oder Weiterbildungskontexten aufscheint. Dies erfordert eine Abstimmung darüber, in welchen Bildungsphasen nachhaltige Zielerreichungen am wahrscheinlichsten sind (Scheidig, 2017, S. 340).

5 Resümee und Ausblick

In Ergänzung zur Zusammenarbeit unter Lehrpersonen ist diejenige zwischen Lehrpersonen und SHP durch spezifische Voraussetzungen gerahmt. So sorgen verschiedene Dynamiken wie tradierte gesellschaftliche Erwartungen, die an die beiden Berufsgruppen gestellt werden, die in der Organisationslogik der Schule angelegte Tendenz zur Ausgliederung von Ansprüchen in Untereinheiten oder organisationsbedingte bzw. erfahrungsbedingte Ungleichheiten zwischen den Professionsgruppen für ein insgesamt anspruchsvolles Voraussetzungsgefüge. Man könnte sagen, dass die in der Schule angelegten Dynamiken eher voneinander entkoppelte und hierarchisierte Kooperationspartnerschaften befördern. Dem gegenüber steht die grosse Bedeutung, die dieser Zusammenarbeit hinsichtlich der Umsetzung einer an Inklusion orientierten Pädagogik zugeschrieben wird, die in der Zwischenzeit auch in Empfehlungen und Reglementen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ihren Niederschlag gefunden hat. Daher sind Anstrengungen in der Aus- und Weiterbildung angezeigt, welche Lehrpersonen und SHP dazu befähigen, ihre Arbeitsvoraussetzungen zu analysieren und zu reflektieren sowie situative Lösungen zu entwickeln. Im Beitrag wurden vier berufliche Kompetenzen abgeleitet, denen die Lehrerinnen- und Lehrerbildung besondere Aufmerksamkeit schenken sollte. Es sind dies die Kompetenz zur Herstellung gleichwertiger Arbeitsbeziehungen, die Teamführungscompetenz, die situativ-improvisierende Handlungskompetenz sowie die Kompetenz zu einem reflektierten Umgang mit Kategorisierungen.

In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zeigen sich vielversprechende innovative Entwicklungen im Hinblick auf die Gestaltung der Ausbildungsarchitektur der beiden Berufsgruppen bzw. deren partielle Auflösung, die berufspraktische Phase sowie die Weiterbildung. Diese Entwicklungen sind noch neu, die Resultate ihrer Effektivität können in den nächsten Jahren mit Spannung erwartet werden. Deutlich wird bei allen Bemühungen, dass die Verantwortlichen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aufgefordert sind, zu prüfen, inwiefern gesonderte Studiengänge und Weiterbildungslehrgänge für unterschiedliche Berufsgruppen weiterhin ihre Berechtigung haben und wo hingegen aktive Bezugnahmen oder Zusammenschlüsse produktive Lernprozesse befördern.

Literatur

- Anliker, B., Lietz, M. & Thommen, B.** (2008). Zusammenarbeit zwischen integrativ tätigen schulischen Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen und Regellehrpersonen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 77 (3), 226–236.
- Arndt, A.-K.** (2016). Zwischen (Unterrichts-)Alltag und fortwährender Entwicklung. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 127–141). Münster: Waxmann.
- Arndt, A.-K., Nehring, A., Schiedek, K., Schiedek, S., Schomaker, C. & Werning, R.** (2017). Sonderpädagogisches und gymnasiales Lehramt in Kooperation? Zwei Pilotprojekte mit Studierenden. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 17 (1), 26–34.
- Arndt, A.-K. & Werning, R.** (2013). Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bauer, P.** (2014). Kooperation als Herausforderung in multiprofessionellen Handlungsfeldern. In S. Faas & M. Zipperle (Hrsg.), *Sozialer Wandel. Herausforderung für kulturelle Bildung und soziale Arbeit* (S. 73–286). Wiesbaden: Springer VS.
- Bennewitz, H. & Grabosch, A.** (2017). Kollegiale Fallberatung und multiprofessionelle Kooperation. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 17 (2), 49–52.
- Biewer, G.** (2016). Lehrer/innenbildung für Inklusion in der Sekundarstufe. Internationale Entwicklungen und Problemlagen am Beispiel Österreichs. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 85 (4), 323–329.
- Boban, I., Hinz, A., Plate, E. & Tiedecken, P.** (2014). Inklusion in Worte fassen – eine Sprache ohne Kategorisierung? In S. Schuppener, N. Bernhardt, M. Hauser & F. Poppe (Hrsg.), *Inklusion und Chancengerechtigkeit. Diversität im Spiegel von Bildung und Didaktik* (S. 19–24). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G.** (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 167–183.
- DIMDI [Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information]**. (2005). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Genf: WHO.
- Dlugosch, A. & Reiser, H.** (2009). Sonderpädagogische Profession und Professionstheorie. In G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch Schulische Sonderpädagogik* (S. 92–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- EDK.** (1999a). *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Sekundarstufe I*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK.** (1999b). *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK.** (2007). *Interkantonale Vereinbarung zur Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik vom 25. Oktober 2007*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

- EDK.** (2008). *Reglement über die Anerkennung der Diplome im Bereich der Sonderpädagogik vom 12. Juni 2008*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Expertenkommission Lehrerbildung.** (2012). *Ausbildung von Lehrkräften in Berlin. Empfehlungen der Expertenkommission Lehrerbildung*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.
- Fabel-Lamla, M.** (2017). Forschendes Lernen zu multiprofessioneller Kooperation. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 17 (2), 35–39.
- Feuser, G.** (1996). «Geistigbehinderte gibt es nicht!» Projektionen und Artefakte in der Geistigbehindertendidagogik. *Geistige Behinderung*, 35 (1), 18–25.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Krammer, M. & Gegenfurtner, A.** (2015). General and special education teachers' perceptions of teamwork in inclusive classrooms at elementary and secondary schools. *Journal for Educational Research Online*, 7 (2), 129–146.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P. et al.** (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 3 (4), 275–290.
- Geiling, U., Geiling, T., Schnitzer, A., Skale, N. & Thiel, M.** (2008). Evaluation der Wirkung der förderdiagnostischen Begleitung und der systematischen Auswirkung auf Grund- und Förderschulen. In K. Liebers, A. Prengel & G. Bieber (Hrsg.), *Die flexible Schuleingangsphase* (S. 163–247). Weinheim: Beltz.
- Hellmich, F., Hoya, F., Görel, G. & Schwab, S.** (2017). Unter welchen Voraussetzungen kooperieren Grundschullehrkräfte im inklusiven Unterricht? Eine Studie zu den Bedingungen der Kooperationsbereitschaft von Grundschullehrerinnen und -lehrern im inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 9 (1), 36–51.
- Helsper, W. & Tippelt, R.** (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 57, 268–288.
- Hollenweger, J.** (2014). ICF als gemeinsame konzeptuelle Grundlage. In R. Luder, A. Kunz & C. Müller Bösch (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (S. 30–54). Zürich: Publikationsstelle der PHZH.
- Hollenweger, J.** (2016). Tätigkeiten synchronisieren statt Aufgaben teilen. Grundlagen und Modelle einer situativen Analyse inklusiver Praktiken. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 33–51). Münster: Waxmann.
- Huber, B.** (2000). *Teamtaching: Bilanz und Perspektiven*. Frankfurt am Main: Lang.
- Idel, T.-S.** (2017). Von Anfang an gemeinsam. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 17 (1), 31–34.
- Kosorok Labhart, C. & Mäder, Ch.** (2016). Aushandlungsordnungen multiprofessioneller Teams an einer integrativen Primarschule. Ethnographische Einblicke. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 223–242). Münster: Waxmann.
- Kraus, K.** (2017). Bildung im Modus der Iteration – Überlegungen zur professionellen Entwicklung von Lehrpersonen und zum Beitrag von Hochschulen und Schulfeld. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (2), 287–300.
- Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart, C.** (2014). Wahrgenommene Zuständigkeiten von pädagogischem Personal in integrativen Schulen des Kantons Thurgau. *Empirische Sonderpädagogik*, 6 (4), 333–349.
- Kunze, K.** (2017). Multiprofessionelle Kooperation – (k)ein Thema der Lehrerbildung? *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 17 (1), 7–12.
- Lindmeier, C.** (2000). Heilpädagogische Professionalität. *Sonderpädagogik*, 30 (3), 166–180.
- Lindmeier, C.** (2016). US-amerikanische Forschungsperspektiven auf die Ausbildungsmodelle inklusionsorientierter Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 75–89). Münster: Waxmann.
- Luder, R. & Kunz, A.** (2014). Gemeinsame Förderplanung. In R. Luder, A. Kunz & C. Müller Bösch (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (S. 55–71). Zürich: Publikationsstelle der PHZH.
- Lütje-Klose, B.** (2016). Teamarbeit. In I. Hedderich, J. Hollenweger, G. Biewer & R. Markowitz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 365–369). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Maykus, S.** (2004). Kooperation von Lehrern und Sozialpädagogen – regulierte Machtverhältnisse als Voraussetzung und Ergebnis einer funktionalen Kooperationsstruktur und -kultur? In B. Hartnuss & S. Maykus (Hrsg.), *Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule* (S. 349–370). Gelsenkirchen: Verlag Soziale Theorie und Praxis.
- Meyer, J. W. & Rowan, B.** (1992). The structure of educational organizations. In J. W. Meyer & R. Scott (Hrsg.), *Organizational environments: Ritual and rationality* (S. 71–97). London: Sage.
- Moser, V.** (2003). *Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin*. Opladen: Leske + Budrich.
- Nohl, A.-M.** (2017). Inklusion in Erziehungs- und Bildungsorganisationen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 15–29). Opladen: Budrich UniPress.
- Prenzel, A.** (1995). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (2. Auflage). Opladen: Leske + Budrich.
- Reusser, K., Stebler, R., Mandel, D. & Eckstein, B.** (2013). *Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich*. Wissenschaftlicher Bericht. Zürich: Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Scheidig, F.** (2017). Zur Differenzlogik der Praxisbezüge in der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (2), 331–342.
- Schwager, M.** (2011). Gemeinsames Unterrichten im gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62 (3), 92–98.
- Seel, A. & Wohllhart, D.** (2017). Kooperation in inklusiven Settings. Implikationen der PädagogInnenbildung NEU. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 17 (2), 40–44.
- Stähling R. & Wenders, B.** (2015). *Teambuch Inklusion. Ein Praxisbuch für multiprofessionelle Teams*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sturm, T.** (2013). (Re-)Produktion von Differenzen in unterrichtlichen Praktiken. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35 (1), 131–146.
- Sundqvist, C. & Ström, K.** (2015). Special education teachers as consultants: Perspectives of Finnish teachers. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 25 (4), 314–338.
- swissuniversities.** (2016). *Sonderpädagogische Aspekte in der Ausbildung der Regelklassen-Lehrpersonen. Empfehlungen der Kammer der Pädagogischen Hochschulen von swissuniversities*. Bern: swissuniversities.
- Wagner-Willi, M. & Sturm, T.** (2016). Soziale Prozesse der Differenzherstellung im Fachunterricht einer integrativen Schulform der Sekundarstufe I – erste Ergebnisse einer videobasierten Vergleichsstudie. In I. Hedderich & R. Zahnd (Hrsg.), *Teilhabe und Vielfalt. Herausforderungen einer Weltgesellschaft. Beiträge zur Internationalen Heil- und Sonderpädagogik* (S. 208–214). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Widmer-Wolf, P.** (2014). *Praxis der Individualisierung. Wie multiprofessionelle Klassenteams Förderungssituationen im Schulalltag etablieren*. Opladen: Budrich.
- Widmer-Wolf, P.** (2016). Erweitertes Verständnis beruflicher Autonomie für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in der Zusammenarbeit mit Lehrkräften in inklusiven Schulen. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 171–184). Münster: Waxmann.
- Widmer-Wolf, P.** (2018). Kooperation in multiprofessionellen Teams an inklusiven Schulen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 299–314). Opladen: Budrich UniPress.
- Widmer-Wolf, P., Bühler Müller, G. & Kunz-Egloff, B.** (2012). Professionalisierung in berufsübergreifenden Weiterbildungslehrgängen. Integrationskompetenz für Lehrpersonen, Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen und pädagogisch-therapeutische Fachpersonen. *Inklusive. Zeitschrift Spezielle Pädagogik und Psychologie*, Nr. 2, 27–29.
- Zumwald, B.** (2014). Spannungsfelder beim Einsatz von Klassenassistenten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 20 (4), 21–27.

Autor

Patrik Widmer-Wolf, Dr. phil., Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Weiterbildung und Beratung, patrik.widmer@fhnw.ch

Interprofessionelle Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeit – Die Rolle der subjektiven sozialen Belastung bei Lehrpersonen

Simone Ambord, Ueli Hostettler, Monique Brunner und Roger Pfiffner

Zusammenfassung In diesem Beitrag wird der Zusammenhang zwischen der subjektiven sozialen Belastung von Lehrpersonen und der Häufigkeit der Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden untersucht. Der Fokus liegt auf der Frage, welche Rolle die Funktion der Lehrpersonen dabei spielt. Dazu werden Daten einer schriftlichen Befragung von Lehrpersonen im Rahmen einer Nationalfondsstudie mittels einer hierarchischen Regressionsanalyse untersucht ($n = 1889$). Die Ergebnisse der Querschnittstudie zeigen, dass ein signifikanter Zusammenhang besteht zwischen der subjektiven sozialen Belastung der Lehrpersonen sowie der Funktion der Lehrpersonen und der Häufigkeit der Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit.

Schlagwörter interprofessionelle Kooperation – subjektive soziale Belastung – Lehrpersonen – Schulsozialarbeit

Interprofessional collaboration between teachers and school social workers – The role of self-perceived social burden

Abstract Our study investigates the relationship between social burden as perceived by teachers and the frequency of collaboration between teachers and school social workers. A special focus lies on the role of different functions of the teachers. In this quantitative cross-sectional study, we used questionnaires for gathering data from teachers ($n = 1889$). Data analysis was conducted by means of hierarchical regression analysis. The results show a significant correlation between the self-perceived social burden of teachers, their function, and the frequency of collaboration between teachers and school social workers.

Keywords interprofessional collaboration – self-perceived social burden – teachers – school social workers

1 Einleitung

Der gesellschaftliche Wandel der letzten Jahrzehnte hat dazu geführt, dass sich die Herausforderungen der öffentlichen Schule und die Ansprüche, die an sie gestellt werden, tiefgreifend verändert haben. Zu diesen Veränderungen gehören die zunehmende Heterogenität unter den Schülerinnen und Schülern ebenso wie die Herausforderungen, mit welchen die Schulen im Zusammenhang mit der erwarteten Bearbeitung sozialer Probleme konfrontiert werden. In diesem Beitrag vertreten und überprüfen wir die

These, dass diese Herausforderungen zur Stärkung interprofessioneller Zusammenarbeitsformen an Schulen beitragen.

Die fachliche und funktionale Differenzierung der Schule, welche zum Beispiel die Einrichtung geleiteter Schulen und die Umsetzung der Inklusion begleitet (Ärlestig, Day & Johansson, 2016; Maag Merki & Büeler, 2002; Schweizerischer Bundesrat, 2016; Strasser, 2006), ist im Verlauf der letzten Jahre auch um Angebote der Schulsozialarbeit erweitert worden (Baier, 2011; Drilling & Fabian, 2010). Schulsozialarbeit unterstützt Schulen bei der Lösung sozialer Probleme – vorausgesetzt, die Angebote der Schulsozialarbeit werden genutzt. Der grösste Teil der Konzepte, die der Einrichtung von Schulsozialarbeit in der Schweiz zugrunde liegen, sieht vor, dass Schulsozialarbeit u.a. eine Entlastungsaufgabe für die Schule zu leisten hat (Baier, Ahmed & Fischer, 2014; Drilling & Fabian, 2010).

Im Kontext einer fachlichen und funktionalen Ausdifferenzierung der Schulen wird die Kooperation von Lehrpersonen, die wesentlich zur Sicherung von Unterrichts- und Schulqualität beiträgt, also zunehmend durch die interprofessionelle Kooperation von Lehrpersonen mit Schulsozialarbeitenden erweitert. Die Kooperation unter Lehrpersonen, die sich selbst als Regel- oder Speziallehrkräfte¹, Lehrpersonen mit oder ohne Klassenverantwortung in ihrer Funktion und Zuständigkeit unterscheiden, ist in den letzten Jahren in der Erziehungswissenschaft intensiv untersucht worden (Albisser, Keller-Schneider & Wissinger, 2013; Fussangel & Gräsel, 2011). Im Gegensatz dazu war die interprofessionelle Kooperation von etablierten und neuen schulischen Akteurinnen und Akteuren bisher selten im Fokus schulspezifischer Forschung.

Dieser Beitrag geht davon aus, dass im Arbeitsalltag von Lehrpersonen soziale und familiäre Probleme der Schülerinnen und Schüler die subjektive soziale Belastung der Lehrpersonen erhöhen (Rothland, 2013) und dadurch interprofessionelle Kooperationsformen stärken. Das Belastungsempfinden kann dazu führen, dass Lehrpersonen die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit suchen, um dadurch Unterstützung zu erhalten und Entlastung zu erfahren. In mehreren Evaluationsstudien wurde herausgefunden, dass Lehrpersonen, nach den Schülerinnen und Schülern, diejenige Gruppe sind, welche am zweithäufigsten den Kontakt zur Schulsozialarbeit sucht (Baier et al., 2009; Schaffner, Fabian & Drilling, 2002). Sie gehören zusammen mit den Schülerinnen und Schülern, Schulleitungen und Eltern zu den regelmässigen Nutzerinnen und Nutzern der Schulsozialarbeit (AvenirSocial, 2006). Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag den zentralen Fragen nachgegangen, wie häufig Lehrpersonen den Kontakt zur Schulsozialarbeit suchen und in welchem Zusammenhang dies mit ihrer Funktion und der subjektiven sozialen Belastung steht.

¹ Unter «Speziallehrkraft» wird eine Lehrperson verstanden, welche zur integrativen Förderung der Schülerinnen und Schüler beiträgt (vgl. dazu z.B. für den Kanton Bern Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2016).

2 Theoretische Rahmung und Forschungsstand

Die Belastung und die Beanspruchung von Lehrpersonen sind umfassend erforscht worden (Bachmann, 1999; Delgrande Jordan, Kuntsche & Sidler, 2005; Jarvis, 2002; Rudow, 1994). Neben Persönlichkeitsmerkmalen sind insbesondere Merkmale der Tätigkeit und des Schulkontexts miteinbezogen worden. Solche Untersuchungen zeigen die zentrale Rolle der sozialen Unterstützung bei der Bewältigung der Belastung und der Beanspruchung von Lehrpersonen (Rothland, 2013). Unter sozialer Unterstützung werden die Interaktion mit anderen Personen und die Nutzung von deren Ressourcen als Ergänzung der vorhandenen eigenen Ressourcen verstanden (vgl. dazu etwa Kienle, Knoll & Renneberg, 2006). Zusätzlich zu den kollegialen Beziehungen unter Lehrpersonen kann auch die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit eine Form von sozialer Unterstützung sein (Landert, 2006).

Während die Bedeutung der Kooperation von Lehrpersonen für die Unterrichts- und Schulqualität gut erforscht ist (z.B. Ditton, 2000; Scheerens & Bosker, 1997), ist die über das Kollegium von Lehrpersonen hinausreichende interprofessionelle Kooperation an Schulen wenig erforscht worden (Dizinger, Fussangel & Böhm-Kasper, 2011). Die zurzeit vorhandene Forschung zur Schulsozialarbeit verweist zwar mehrfach auf den Effekt der Entlastung, der sich durch die Zusammenarbeit der Schule mit der Schulsozialarbeit für die Schule und die Lehrpersonen einstellt. Zu dieser Zusammenarbeit als solcher liegen bisher jedoch nur wenige wissenschaftliche Befunde vor. Es sind in erster Linie Evaluationsstudien, in denen die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und der Schulsozialarbeit untersucht worden ist (Baier & Heeg, 2011). Dabei wird in praktisch allen Evaluationen erwähnt, dass die Schulsozialarbeit auf irgendeine Weise die Lehrpersonen entlaste (Schaarschmidt & Fischer, 2001; Sixt, 2014). In der Evaluationsstudie von von Aarburg, Mattig, Zeder und Ambord (2013) beispielsweise erwähnen Lehrpersonen, dass die Schulsozialarbeit für die Schülerinnen und Schüler Hilfe leiste und die Lehrpersonen sowie die Klassen selbst dadurch entlastet würden. Die Studie von Nido, Ackermann, Eberhard, Trachsler und Brügglen (2008) zeigt ähnliche Resultate. Baier und Heeg (2011) haben im Rahmen von Sekundäranalysen auch verschiedene Konzepte von Schulsozialarbeit verglichen. Die meisten umfassen den Ziel- und Arbeitsbereich «Entlastung von Lehrpersonen». In diesem Zusammenhang soll die Schulsozialarbeit die Lehrpersonen dabei unterstützen, sich auf das Unterrichten konzentrieren zu können.

Im vorliegenden Beitrag werden Lehrpersonen in Schulen untersucht, welche über ein Angebot an Schulsozialarbeit verfügen. Das Angebot der Schulsozialarbeit ist in der Schweiz nicht einheitlich organisiert. Im Beitrag wird nicht auf diese Differenzierungen von Angeboten eingegangen. Fokussiert wird aber der Zusammenhang zwischen der subjektiven Wahrnehmung von sozialer Belastung durch die Lehrpersonen und der Häufigkeit der Kooperation von Lehrpersonen mit der Schulsozialarbeit. Das theoretische Modell geht von den Erkenntnissen der Arbeits- und Organisationspsychologie

und insbesondere der Forschung zu Burnout aus, wonach die Belastung von Mitarbeitenden hauptsächlich durch Faktoren im Kontext der Arbeit und des Arbeitsplatzes bedingt ist (Maslach, 2003; Semmer & Udris, 2004). Soziale und familiäre Probleme von Schülerinnen und Schülern äussern sich im Unterricht und im Schulalltag. Sie werden von Lehrpersonen als soziale Belastung wahrgenommen, die ihre Arbeit beeinträchtigt und dazu führen kann, dass die Lehrpersonen Unterstützung durch die Schulsozialarbeit suchen.

Es ist davon auszugehen, dass diese Beziehung zwischen der subjektiven sozialen Belastung und der Häufigkeit der Kooperation mit der Schulsozialarbeit durch weitere Faktoren beeinflusst wird. Im vorliegenden Modell wird aufgrund von Resultaten in Evaluationsstudien sowie aus der Praxis davon ausgegangen, dass Lehrpersonen mit Klassenverantwortung häufiger mit der Schulsozialarbeit zusammenarbeiten als Lehrpersonen ohne Klassenverantwortung und Speziallehrkräfte, die ebenfalls keine Klassenverantwortung tragen. Lehrpersonen mit Klassenverantwortung verbringen mehr Zeit in den Klassen und investieren somit in eine pädagogisch fundierte Beziehung mit den Schülerinnen und Schülern. Des Weiteren führen sie auch die Elterngespräche durch und müssen über ein fundiertes Wissen über die Schülerinnen und Schüler verfügen (Tettenborn, 2010). Aus der Praxis ist bekannt, dass vor allem Lehrpersonen mit Klassenverantwortung mit der Schulsozialarbeit einen regelmässigen Austausch pflegen, weil sie auch direkte Ansprechperson der Schülerinnen und Schüler sind. Zudem tragen Klassenlehrpersonen die Verantwortung für die gesamte Klasse. Auch für Schulen, in denen keine einheitlichen funktionspezifischen Regelungen zur Kontaktaufnahme durch die Lehrpersonen vorliegen, wird im vorliegenden Beitrag aufgrund der Befunde von Evaluationsstudien und des Praxiswissens davon ausgegangen, dass Lehrpersonen mit Klassenverantwortung vermehrt mit der Schulsozialarbeit zusammenarbeiten.

3 Forschungsfragen und Hypothesen

Um den Zusammenhang zwischen der subjektiven sozialen Belastung der Lehrpersonen und der Häufigkeit der Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit zu analysieren, wird untersucht, ob eine höhere subjektive soziale Belastung der Lehrpersonen zu einem intensiveren Austausch mit der Schulsozialarbeit führt. Zudem wird geprüft, ob Lehrpersonen mit Klassenverantwortung häufiger mit der Schulsozialarbeit zusammenarbeiten als Lehrpersonen ohne Klassenverantwortung und Speziallehrkräfte. Somit werden die folgenden beiden Hypothesen überprüft:

- *Hypothese 1:* Je höher die subjektive soziale Belastung der Lehrpersonen, desto häufiger ist die interprofessionelle Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit.
- *Hypothese 2:* Lehrpersonen mit Klassenverantwortung arbeiten häufiger interprofessionell mit der Schulsozialarbeit zusammen als Lehrpersonen ohne Klassenverantwortung und Speziallehrkräfte.

4 Methodik

4.1 Stichprobe und Untersuchungsdesign

Die hier vorgestellten Forschungsergebnisse basieren auf dem vom Schweizerischen Nationalfonds finanzierten Forschungsprojekt «Kooperationsformen und Nutzungsstrukturen in der Schulsozialarbeit – Eine empirische Studie zum Stand in der deutschsprachigen Schweiz» (<http://p3.snf.ch/Project-156642>). Die Studie ist ein Kooperationsprojekt der Pädagogischen Hochschule Bern und der Berner Fachhochschule. Im Rahmen einer Querschnittstudie wird die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen, Schulsozialarbeitenden, Schulleitungen und schulexternen Fachstellen in allen deutschsprachigen Schulen der Schweiz mit Schulsozialarbeit untersucht. Bei den folgenden Ergebnissen handelt es sich um eine Teilauswertung der Lehrpersonendaten. Sie beziehen sich auf diejenigen Daten, welche in der Zeitspanne von August 2016 bis und mit August 2017 in den Kantonen Aargau, Basel-Landschaft, Basel-Stadt, Bern, Luzern, Wallis, Zug und Zürich erhoben wurden. In die Stichprobe aufgenommen wurden 3525 Lehrpersonen. Davon haben 1889 Lehrpersonen den Fragebogen ausgefüllt. Dies ergibt eine Rücklaufquote von 53.59%.

4.2 Beschreibung der Stichprobe

In Tabelle 1 ist zu erkennen, dass rund die Hälfte der Lehrpersonen zwischen 30 und 49 Jahre alt ist, drei Viertel der Befragten weiblich sind, fast 50% der untersuchten Lehrpersonen auf der Primarstufe unterrichten und rund zwei Drittel der befragten Lehrpersonen Klassenverantwortung haben. Alle weiteren Merkmalsvariablen sind Tabelle 1 zu entnehmen. Wenn diese Daten mit der Gesamtheit der Lehrpersonen der

Tabelle 1: Beschreibung der Stichprobe

		<i>n</i>	%
Alter	20–29 Jahre	339	17.95
	30–39 Jahre	491	25.99
	40–49 Jahre	473	25.04
	50–59 Jahre	586	31.02
Geschlecht	weiblich	1439	76.18
	männlich	450	23.82
Schulstufe	Kindergarten	265	14.03
	Primarschule	908	48.07
	Sekundarschule I	716	37.90
Funktion	Speziallehrkraft	215	11.38
	Lehrperson mit Klassenverantwortung	1269	67.18
	Lehrperson ohne Klassenverantwortung	405	21.44

Anmerkung: Als «Speziallehrkraft» wird eine Lehrperson definiert, welche zur integrativen Förderung der Schülerinnen und Schüler beiträgt.

obligatorischen Schule in der Schweiz verglichen werden, zeigt sich hinsichtlich der Geschlechter- und Altersverteilung ein ähnliches Bild (Eberhard et al., 2016).

4.3 Operationalisierung

Für die abhängige Variable in der Studie wurde ein Index zur Häufigkeit der interprofessionellen Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und der Schulsozialarbeit gebildet. Die Lehrpersonen wurden gefragt, wie häufig sie im Schuljahr bei den folgenden Tätigkeiten mit der Schulsozialarbeit zusammenarbeiten: Elterngespräche und/oder Elternabende, Klassen- oder Gruppeninterventionen, Vernetzung mit externen Fach- und Beratungsstellen, Vermittlung von Schülerinnen und Schülern an die Schulsozialarbeit sowie Beratung bei sozialen oder familiären Problemen von Schülerinnen und Schülern. Die fünf Items wurden mit einer fünfstufigen Likert-Skala mit den Antwortoptionen «nie», «selten», «gelegentlich», «oft» und «sehr oft» gemessen. Die Indexwerte stellen den Mittelwert der fünf Items dar. Mit einem Cronbachs-Alpha-Wert von 0.83 weist die Skala eine gute interne Konsistenz auf (Peterson, 1994).

Die unabhängige Variable «Soziale Belastung» wurde mit der folgenden Frage gemessen: «Wie hoch schätzen Sie Ihre Belastung ein, die durch soziale und familiäre Probleme von Schülerinnen und Schülern verursacht wird?» Die Antwortskala umfasste eine fünfstufige Likert-Skala («sehr tief», «tief», «mittel», «hoch», «sehr hoch»). Die zweite unabhängige Variable ist die Funktion der Lehrpersonen. Diese wurde mit den folgenden Antwortkategorien erhoben: «Speziallehrkraft», «Lehrperson mit Klassenverantwortung» und «Lehrperson ohne Klassenverantwortung». Als Kontrollvariablen wurden die unterrichtete Schulstufe der Lehrpersonen (Kindergarten, Primarstufe, Sekundarschule I), das Geschlecht (weiblich, männlich) und das Alter (20–29 Jahre, 30–39 Jahre, 40–49 Jahre, 50–59 Jahre) in das Modell aufgenommen.

4.4 Datenanalyse

Als Erstes wurde eine deskriptive Analyse der Daten vorgenommen. Um einen Überblick über die Daten zu verschaffen, wurden zuerst die Häufigkeiten der Variablen angezeigt und verglichen. Mittels einer einfaktoriellen Varianzanalyse wurde getestet, ob sich die Mittelwerte der Funktion der Lehrpersonen hinsichtlich der Häufigkeit der Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit unterscheiden. In einem weiteren Schritt wurde eine hierarchische Regressionsanalyse durchgeführt, um zu prüfen, ob ein Zusammenhang besteht zwischen der subjektiven sozialen Belastung, der Funktion der Lehrperson und der Häufigkeit der interprofessionellen Zusammenarbeit. Als Referenzkategorie wurde dabei «Lehrperson mit Klassenverantwortung» gewählt. Mit in das Modell aufgenommen wurden die Kontrollvariablen «Alter», «Geschlecht» und «Schulstufe». Für diese wurden die folgenden Referenzkategorien bei den kategorialen Variablen definiert: «50–59 Jahre» beim Alter, «weiblich» beim Geschlecht und «Primarstufe» bei der Schulstufe.

5 Ergebnisse

5.1 Deskriptive Ergebnisse

Der Mittelwert der subjektiven sozialen Belastung beträgt 3.41 ($SD = 0.95$) und liegt somit zwischen mittel und hoch. Die abhängige Variable «Häufigkeit der interprofessionellen Zusammenarbeit» weist einen Mittelwert von 2.49 und eine Standardabweichung von 0.78 auf. Betrachtet man diese beiden Variablen gruppiert nach der Funktion der Lehrperson, zeigen sich folgende Beobachtungen (vgl. Tabelle 2): Die subjektive soziale Belastung der Lehrpersonen zeigt bei allen Funktionen der Lehrpersonen ähnliche Werte. Betrachtet man die abhängige Variable gruppiert nach der Funktion der Lehrperson, ist zu erkennen, dass Lehrpersonen ohne Klassenverantwortung den tiefsten Mittelwert bei der Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit ausweisen (2.09). Eine einfaktorielle Varianzanalyse belegt, dass sich die Funktion der Lehrperson hinsichtlich der Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit signifikant unterscheidet ($F(2, 1886) = 75, p < .001$). Zudem wurde ein Tukey-post-hoc-Test durchgeführt, um herauszufinden, wie sich die Unterschiede in den einzelnen Funktionen verhalten. Der Test zeigte einen signifikanten Unterschied ($p < .001$) in der Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit zwischen Lehrpersonen ohne Klassenverantwortung und Speziallehrkräften (-0.43, 95%-CI [-0.57, -0.28]) sowie zwischen Lehrpersonen ohne Klassenverantwortung und Lehrpersonen mit Klassenverantwortung (-0.52, 95%-CI [-0.62, -0.42]). Lehrpersonen ohne Klassenverantwortung arbeiten im Mittel also weniger häufig mit der Schulsozialarbeit zusammen als Lehrpersonen mit Klassenverantwortung und Speziallehrkräfte.

Tabelle 2: Deskriptive Ergebnisse

Funktion Lehrperson	Soziale Belastung		Häufigkeit Zusammenarbeit	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Speziallehrkraft	3.47	0.88	2.51	0.83
Lehrperson mit KV	3.46	0.93	2.61	0.73
Lehrperson ohne KV	3.24	1.00	2.09	0.74
Lehrpersonen total	3.41	0.95	2.49	0.78

Anmerkungen: KV = Klassenverantwortung; Skala «Soziale Belastung»: 1 = sehr tief, 2 = tief, 3 = mittel, 4 = hoch, 5 = sehr hoch; Skala «Häufigkeit Zusammenarbeit»: 1 = nie, 2 = selten, 3 = gelegentlich, 4 = oft, 5 = sehr oft.

5.2 Multiple Regressionsanalyse

Mittels einer hierarchischen Regressionsanalyse wurde zum einen geprüft, welcher Zusammenhang zwischen der subjektiven sozialen Belastung und der Häufigkeit der Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit besteht, und zum anderen, ob Lehrpersonen mit Klassenverantwortung im Vergleich zu Lehrpersonen ohne Klassenverantwortung und Speziallehrkräften vermehrt mit der Schulsozialarbeit zusammenarbeiten. Die kontinuierlichen Variablen, das heisst die Variable «Subjektive soziale Belastung» und

die abhängige Variable «Häufigkeit der interprofessionellen Zusammenarbeit», wurden für die Regressionsanalyse z-standardisiert. Als Erstes wurden die Kontrollvariablen «Alter», «Geschlecht» und «Schulstufe» ins Modell aufgenommen (Modell 1), danach zusätzlich der Einflussfaktor «Subjektive soziale Belastung» (Modell 2) und zuletzt der Einflussfaktor «Funktion der Lehrperson» (Modell 3). In Tabelle 3 sind die Ergebnisse der Regressionsanalysen zu finden.

Tabelle 3: Regressionsanalysen zur Vorhersage der Häufigkeit der interprofessionellen Zusammenarbeit

	Häufigkeit der interprofessionellen Zusammenarbeit		
	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Konstante	0.06 (0.05)	0.02 (0.05)	0.21*** (0.05)
Kindergarten	-0.45*** (0.07)	-0.42*** (0.07)	-0.56*** (0.07)
Sekundarschule I	-0.14** (0.05)	-0.08 (0.05)	0.05 (0.05)
männlich	0.07 (0.06)	0.08 (0.06)	-0.02 (0.05)
20–29 Jahre	0.08 (0.07)	0.08 (0.07)	-0.001 (0.06)
30–39 Jahre	0.05 (0.06)	0.06 (0.06)	0.03 (0.06)
40–49 Jahre	0.05 (0.06)	0.09 (0.06)	0.09 (0.06)
Subjektive soziale Belastung		0.24*** (0.02)	0.22*** (0.02)
Speziallehrkraft			-0.20** (0.07)
Lehrperson ohne Klassenverantwortung			-0.74*** (0.06)
Observations	1889	1889	1889
Adjusted R ²	0.02	0.08	0.16

Anmerkungen: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$; dargestellt sind unstandardisierte Regressionskoeffizienten (β) und Standardfehler (SD) in Klammern. Die Variablen «Subjektive soziale Belastung» und «Häufigkeit der interprofessionellen Zusammenarbeit» wurden vorgängig z-standardisiert. Referenzkategorien: Alter: 0 = 50–90 Jahre; Funktion Lehrperson: 0 = Lehrperson mit Klassenverantwortung; Schulstufe: 0 = Primarstufe.

In Modell 1 ist zu erkennen, dass Lehrpersonen, welche auf den Stufen «Kindergarten» und «Sekundarschule I» unterrichten, signifikant weniger mit der Schulsozialarbeit zusammenarbeiten als Lehrpersonen der Primarstufe. Modell 2 zeigt, dass die subjektive soziale Belastung einen signifikanten Einfluss auf die Häufigkeit der interprofessionellen Zusammenarbeit hat. Die Zusammenarbeit steigt mit zunehmender subjektiver sozialer Belastung der Lehrpersonen. In diesem Modell verschwindet der signifikante

Einfluss der Stufe «Sekundarschule I», während die Schulstufe «Kindergarten» signifikant bleibt. Der Anteil der erklärten Varianz (adjusted R^2) steigt von 0.02 auf 0.08. Modell 3 zeigt, dass Lehrpersonen ohne Klassenverantwortung und Speziallehrkräfte signifikant weniger häufig mit der Schulsozialarbeit zusammenarbeiten als Lehrpersonen mit Klassenverantwortung; bei den Lehrpersonen ohne Klassenverantwortung ($\beta = -0.74$) fällt das Ergebnis deutlicher aus als bei den Speziallehrkräften ($\beta = -0.20$). Die subjektive soziale Belastung sowie die Schulstufe «Kindergarten» zeigen beide weiterhin einen hochsignifikanten Einfluss auf die Häufigkeit der interprofessionellen Zusammenarbeit. Der Anteil der erklärten Varianz steigt auf 0.16.

Werden die drei Modelle miteinander verglichen, ist zu beobachten, dass der signifikante Einfluss der Stufe «Kindergarten» in allen Modellen bestehen bleibt. Die subjektive soziale Belastung ist in beiden Modellen (2 und 3) signifikant und weist einen eher tiefen Regressionskoeffizienten aus. Dies bedeutet, dass mit zunehmender subjektiver sozialer Belastung die Häufigkeit der Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit nur geringfügig steigt. Werden die Modelle hinsichtlich der Varianzaufklärung verglichen, ist zu erkennen, dass die Varianzaufklärung der abhängigen Variablen «Häufigkeit der interprofessionellen Zusammenarbeit» mit der Hinzunahme der beiden Einflussfaktoren «Subjektive soziale Belastung» und «Funktion der Lehrperson» jeweils signifikant zunimmt.

6 Diskussion und Ausblick

6.1 Diskussion der Ergebnisse

Ein zentrales Ergebnis der Datenanalyse ist, dass eine höhere subjektive soziale Belastung der Lehrpersonen mit einer häufigeren interprofessionellen Zusammenarbeit signifikant zusammenhängt, dieser Zusammenhang aber eher schwach ausfällt. Somit wird die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit bei subjektiver sozialer Belastung der Lehrpersonen genutzt und als Unterstützung, das heisst als Ergänzung der eigenen Ressourcen, wahrgenommen (Kienle et al., 2006). Eine intensivere Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeit und Lehrpersonen könnte vermehrt zu einer Entlastung der Lehrpersonen beitragen, um die subjektive soziale Belastung der Lehrpersonen auf einem tiefen Level zu halten und gar nicht erst ansteigen zu lassen.

Des Weiteren zeigen die Auswertungen, dass Speziallehrkräfte und Lehrpersonen ohne Klassenverantwortung im Vergleich mit Lehrpersonen, die Klassenverantwortung haben, signifikant weniger häufig mit der Schulsozialarbeit zusammenarbeiten. Bei Lehrpersonen ohne Klassenverantwortung zeigt sich der Zusammenhang stärker als bei Speziallehrkräften. In der Untersuchung von Nido et al. (2008) wurde festgestellt, dass vor allem Lehrpersonen mit Klassenverantwortung die Entlastung durch die Schulsozialarbeit betonen. Ein Grund dafür dürfte sein, dass diese Lehrpersonen gerade wegen der Klassenverantwortung aufgrund der sozialen Belastung vermehrt mit der Schulso-

zialarbeit zusammenarbeiten und dadurch mehr Entlastung erfahren. Zudem liegt es auch in ihrer Verantwortung, bei Vorkommnissen in ihrer Klasse «von Amtes wegen» die vorgesehenen Massnahmen in Absprache mit der Schulleitung und in Zusammenarbeit mit den Schulsozialarbeitenden einzuleiten (z.B. KESB, o.J.). Auf der anderen Seite arbeiten Lehrpersonen ohne Klassenverantwortung häufig in mehreren Klassen mit jeweils geringen Pensen. Ihre Aufgabe ist es in erster Linie, Auffälligkeiten und Vorkommnisse, die eine mögliche Intervention der Schulsozialarbeit erfordern könnten, den klassenverantwortlichen Kolleginnen und Kollegen zu melden.

Dieser Sachverhalt kann auch dafür verantwortlich sein, dass Speziallehrkräfte signifikant weniger mit der Schulsozialarbeit zusammenarbeiten als Lehrpersonen mit Klassenverantwortung. Hier fehlen empirische Befunde jedoch weitgehend. In einer Evaluation (Mettler, 2014) wurde herausgefunden, dass sich Speziallehrkräfte eine klare Aufgabentrennung wünschen. Zudem wurde nicht nur bezogen auf die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit, sondern auch für die Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen erwähnt, dass eine Zusammenarbeit und nicht ein Gegeneinanderarbeiten wünschenswert sei. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die bisherige Zusammenarbeit optimiert werden kann (z.B. Zürcher, Hostettler & Balmer, 2015). Die Kontrollvariable «Stufe Kindergarten» zeigt einen signifikant negativen Zusammenhang mit der Häufigkeit der Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit. Im Vergleich arbeiten Lehrpersonen auf der Kindergartenstufe signifikant weniger häufig mit der Schulsozialarbeit zusammen als Lehrpersonen der anderen Stufen. Jakob und Brechbühl (2013) erklären die geringe Inanspruchnahme von Schulsozialarbeit damit, dass die Versorgung durch die Schulsozialarbeit auf dieser Schulstufe tendenziell weniger ausgebaut sei als auf der Primar- und der Sekundarstufe. Beispielsweise in den Bereichen der Klassen- und Gruppeninterventionen sowie in Bezug auf Vermittlungen an spezialisierte Beratungsstellen steht den Kindergärten häufig nur ein eingeschränktes Leistungsangebot der Schulsozialarbeit zur Verfügung. Zudem ist die Schulsozialarbeit im Kindergarten eher im Präventions- und Früherkennungsbereich tätig, was eine fall-spezifische Zusammenarbeit mit Kindergartenlehrpersonen gering hält. In der Evaluation von Winkelmann und Neuenschwander (2010) wird zudem darauf verwiesen, dass die Kindergartenlehrperson im Kindergarten die primäre Vertrauensperson für Kinder darstellt und eine bedeutendere Rolle einnimmt als in anderen Schulstufen.

6.2 Aus- und Weiterbildung

Lehrpersonen und Schulsozialarbeit pflegen unterschiedliche Aus- und Weiterbildungskulturen. Für die Ausbildung in beiden Ausbildungsgängen ist ein fachlicher Austausch zwischen Schulsozialarbeit und Lehrpersonen daher empfehlenswert (Wagner, 2018; Wagner & Kletzl, 2013). Dadurch findet bereits während der Ausbildung der Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen eine Sensibilisierung für die jeweils andere Tätigkeit statt. Da dies momentan jedoch erst selten erfolgt, ist dieser Austausch in Zukunft gezielt zu fördern. Speck (2008) verweist beispielsweise darauf, dass für eine gelingende Zusammenarbeit eine professionsübergreifende Weiterbildung von Schul-

sozialarbeit und Lehrpersonen wichtig sei. Qualitative Befunde aus der vorliegenden Studie, die hier nicht im Detail dargestellt werden können, verweisen ebenfalls darauf, dass für die Aus- und Weiterbildung folgende Ziele anzustreben sind: Reflexionsmöglichkeit, Verbesserung der Informationsbasis, Förderung der Perspektivenübernahme, Handlungssicherheit und Kooperationserweiterung (Wagner, 2017).

6.3 Einschränkungen der Studie und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wurde auf die Quantität bzw. die Häufigkeit der interprofessionellen Zusammenarbeit eingegangen. Analysen, welche Aussagen über die Qualität der interprofessionellen Zusammenarbeit ermöglichen, werden in weiteren Studien veröffentlicht. Eine Einschränkung der vorliegenden Untersuchung besteht auch darin, dass es sich um eine Querschnittstudie handelt. Somit können keine Ursachen und Wirkungen bestimmt und folglich auch keine Kausalzusammenhänge hergestellt werden. Das untersuchte Modell trägt 16% zur Varianzaufklärung der abhängigen Variablen «Häufigkeit der interprofessionellen Zusammenarbeit» bei. Dies bedeutet, dass es noch weitere Einflussfaktoren gibt, die als Erklärung für die Quantität der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden verantwortlich sind.

6.4 Fazit

Die Untersuchung hat gezeigt, dass die subjektive soziale Belastung sowie die Funktion der Lehrperson signifikant mit der Häufigkeit der Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit zusammenhängen. Es ist empfehlenswert, Lehrpersonen frühzeitig für die Zusammenarbeit zu sensibilisieren, sie zu motivieren, den Kontakt zur Schulsozialarbeit zu suchen, und dadurch die subjektive soziale Belastung möglichst tief zu halten. Auf der Kindergartenstufe wird signifikant weniger häufig mit der Schulsozialarbeit zusammengearbeitet als auf den anderen Stufen. Zukünftige Forschung sollte vermehrt auf die Zusammenarbeit auf der Kindergartenstufe fokussieren und untersuchen, weshalb auf dieser Stufe die Zusammenarbeit tiefer ausfällt. Sieht die Schulsozialarbeit auf dieser Stufe weniger Handlungsbedarf oder erfahren die Lehrpersonen auf dieser Stufe Unterstützung durch andere Formen der Kooperation?

Literatur

- Albisser, S., Keller-Schneider, M. & Wissinger, J.** (2013). Zusammenarbeit in Kollegien von Schulen unter dem Anspruch von Professionalität. In M. Keller-Schneider (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 9–29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ärlestig, H., Day, C. & Johansson, O.** (Hrsg.). (2016). *A decade of research on school principals. Cases from 24 countries* (Studies in Educational Leadership, Volume 21). Cham: Springer.
- AvenirSocial.** (2006). *Qualitätsrichtlinien für die Schulsozialarbeit*. Bern: AvenirSocial.
- Bachmann, K.** (1999). *Lust oder Last: Berufszufriedenheit und Belastung im Beruf bei Lehrerinnen und Lehrern an berufsbildenden Schulen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Baier, F.** (2011). Schulsozialarbeit in der Schweiz. In F. Baier & U. Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (S. 61–81). Opladen: Barbara Budrich.

- Baier, F., Ahmed, S. & Fischer, M.** (2014). *Schulsozialarbeit der Stadt Zug. Evaluationsbericht*. Basel: FHNW, Hochschule für Soziale Arbeit, Institut Kinder- und Jugendhilfe.
- Baier, F. & Heeg, R.** (2011). *Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit. Sekundäranalysen von Forschungsdaten aus der Schweiz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baier, F., Schönbächler, M.-T., Kasteel, E. F., Schrott, B. G., Schnurr, S., Schüpbach, M. & Steiner, O.** (2009). *Evaluationsbericht 1 zum «Projekt Tagesschulen» des ED Basel-Stadt. «Projekt Schulen mit Tagesstrukturen auf der Stufe Kindergarten und Primarschule» (Zwischenbericht)*. Verfügbar unter: <http://www.bildung-betreuung-bb.ch/docs/evaluationsbericht1.pdf> (25.05.2018).
- Delgrande Jordan, M., Kuntsche, E. & Sidler, J.** (2005). Arbeitsüberforderung und -unzufriedenheit von Lehrpersonen in der Schweiz – Zusammenhänge mit Depressivität und somatischen Beschwerden. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 27 (1), 123–139.
- Ditton, H.** (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (S. 73–92). Weinheim: Beltz.
- Dizinger, V., Fussangel, K. & Böhm-Kasper, O.** (2011). Lehrer/in sein an der Ganztagschule. Neue Kooperationsanforderungen – neue Belastungen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (Sonderheft 15), 43–61.
- Drilling, M. & Fabian, C.** (2010). Schulsozialarbeit in der Schweiz und in Liechtenstein. In K. Speck & T. Olk (Hrsg.), *Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven* (S. 155–168). Weinheim: Juventa.
- Eberhard, J., Hermann, V., Zafarana, E., Mühlemann, K., Cappelli, S., Pastor Cardinet, E. et al.** (2016). *Personal von Bildungsinstitutionen. Ausgabe 2016*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern.** (2016). *Integration und besondere Massnahmen in der Volksschule des Kantons Bern (IBEM). Leitfaden zur Umsetzung von Artikel 17 VSG für Lehrpersonen, Schulleitungen und Schulbehörden*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung.
- Fussangel, K. & Gräsel, C.** (2011). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 667–682). Münster: Waxmann.
- Jakob, R. & Brechbühl, D.** (2013). *Konzept Schulsozialarbeit*. Bern: Direktion für Bildung, Soziales und Sport.
- Jarvis, M.** (2002). Teacher stress: A critical review of recent findings and suggestions for future research directions. *Stress News*, 14 (1), 12–16.
- KESB.** (o.J.) *Leitfaden zur Zusammenarbeit zwischen den Schulen und den Kindes- und Erwachsenenschutzbehörden (KESB) bei Gefährdung des Kindeswohls*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt.
- Kienle, R., Knoll, N. & Renneberg, B.** (2006). Soziale Ressourcen und Gesundheit: soziale Unterstützung und dyadisches Bewältigen. In B. Renneberg & P. Hammelstein (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie* (S. 107–122). Berlin: Springer.
- Landert, C.** (2006). Schweizer Erfahrungen aus der Evaluation von Jugendprogrammen. In Projekt eXe (Hrsg.), *Aushandlungsprozesse zur Steuerung externer Evaluation, Dokumentation der Fachtagung München 1. bis 3. Dezember 2004* (S. 99–109). München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Maag Merki, K. & Büeler, X.** (2002). Schulautonomie in der Schweiz. Eine Bilanz auf empirischer Basis. *Jahrbuch der Schulentwicklung*, 12, 131–161.
- Maslach, C.** (2003). *The cost of caring*. Cambridge: Malor Books.
- Mettler, M.** (2014). *Konzept Schulsozialarbeit Region Konolfingen*. Konolfingen: Kinder- und Jugendfachstelle Region Konolfingen.
- Nido, M., Ackermann, K., Eberhard, U., Trachsler, E. & Brüggli, S.** (2008). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen von Lehrpersonen und Schulleitungen im Kanton Aargau 2008. Ergebnisse der Untersuchung im Auftrag des Departements Bildung, Kultur und Sport (BKS, Kanton Aargau)*. Zürich: Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung.
- Peterson, R.A.** (1994). A meta-analysis of Cronbach's coefficient alpha. *Journal of Consumer Research*, 21 (2), 381-391.

- Rothland, M.** (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle – Befunde – Interventionen* (2., vollständig überarbeitete Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Rudow, B.** (1994). *Die Arbeit des Lehrers: Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit*. Bern: Huber.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W.** (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf: Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schaffner, D., Fabian, C. & Drilling, M.** (2002). *Schulsozialarbeit im Kanton Aargau. Evaluationsergebnisse aus zwei Gemeinden. Empfehlungen für eine zukünftige Ausrichtung: Rahmenkonzept* (unveröffentlichtes Manuskript). Basel: HPSABB.
- Scheerens, J. & Bosker, R.** (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Bingley: Emerald.
- Schweizerischer Bundesrat.** (2016). *Rechte der Menschen mit Behinderungen: Erster Bericht der Schweiz über die Umsetzung der BRK an die UNO*. Bern: EDI.
- Semmer, N. & Udris, I.** (2004). Bedeutung und Wirkung von Arbeit. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 157–195). Bern: Huber.
- Sixt, U.** (2014). *Schulsozialarbeit in Schule, Freizeit und Familie. Wissenschaftliche Begleitung eines Projektes des Vereins Avalon im Schulbezirk Gröbming*. Graz: Karl-Franzens-Universität.
- Speck, K.** (2008). Schulsozialarbeit. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung: Das Handbuch* (S. 340–348). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strasser, U.** (2006). Eine Schule für alle: Integration und Inklusion auch in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 12 (3), 6–14.
- Tettenborn, A.** (2010). Die Klassenlehrperson im Fokus verschiedener Ansprüche – Erster Versuch einer Neubestimmung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 28 (3), 416–427.
- von Aarburg, H.-P., Mattig, A., Zeder, D. & Ambord, S.** (2013). *Pilotprojekt Schulsozialarbeit Naters Brig-Gris Visp. Schlussbericht der Evaluation*. Siders: HES SO Wallis.
- Wagner, P.** (2017). *Schulsozialarbeit. Interprofessionelle Kooperation: Eine praxisorientierte Positionierung*. Vortrag gehalten am 16. Februar an der Pädagogischen Hochschule Bern.
- Wagner, P.** (2018). Interdisziplinarität in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und Schulsozialarbeit. In H. Bassarak (Hrsg.), *Lexikon der Schulsozialarbeit* (S. 242–243). Baden-Baden: Nomos.
- Wagner, P. & Kletzl, J.** (2013). Schulsozialarbeit: Wie kann Kooperation im schulischen Umfeld gelingen? *soziales_kapital*, 10 (1), 1–16.
- Winkelmann, A. & Neuenschwander, P.** (2010). *Evaluation Projekt Schulsozialarbeit Kirchberg. Schlussbericht*. Bern: BFH Soziale Arbeit.
- Zürcher, R., Hostettler, U. & Balmer, T.** (2015). Kooperation zwischen Erwartungen, Wünschen und Unterrichtsrealität. Wie kooperativ denken und handeln Regellehrpersonen und heilpädagogische Lehrpersonen als Kooperationspartnerinnen und -partner? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 21 (1), 43–49.

Autorinnen und Autoren

- Simone Ambord**, M.A., Pädagogische Hochschule Bern, Institut für Weiterbildung und Medienbildung, simone.ambord@phbern.ch
- Ueli Hostettler**, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Bern, Institut für Weiterbildung und Medienbildung, ueli.hostettler@phbern.ch
- Monique Brunner**, M.A., Pädagogische Hochschule Bern, Institut für Weiterbildung und Medienbildung, monique.brunner@phbern.ch
- Roger Pfiffner**, lic. phil., Berner Fachhochschule, Departement Soziale Arbeit, roger.pfiffner@bfh.ch

Weiterbildung der Lehrpersonen für den professionellen Einsatz von Assistenzpersonen

Bea Zumwald

Zusammenfassung Vermehrt werden in Schweizer Regelschulen Assistenzen eingesetzt, um die Lehrpersonen im Umgang mit der Heterogenität zu unterstützen. Im Zentrum des vorliegenden Beitrags steht die Rolle der Lehrperson in Bezug auf die Assistenz. Der aktuelle Forschungsstand sowie professionstheoretische Überlegungen verweisen darauf, dass ein unreflektierter Einsatz der Assistenz Risiken birgt, da Assistenzen pädagogisch meist nicht ausgebildet sind. Um der Nichtprofessionalität zu begegnen, wird vorgeschlagen, die Lehrpersonen entsprechend weiterzubilden, damit sie die Assistenzen im Alltag professionell anleiten und on-the-job weiterbilden können.

Schlagwörter Inklusion – Assistenzpersonen – Weiterbildung von Lehrpersonen

Professional training for teachers on how to guide classroom assistants

Abstract In Switzerland, a recent development can be noted: schools also employ classroom assistants with the aim of supporting teachers in coping with heterogeneity. The focus of this article lies on the role of the teacher in relation to the assistant. Based on empirical research as well as on theoretical debates on the role of the professions, it is argued that the employment of classroom assistants bears risks, because assistants have not completed any pedagogical training. In order to meet the challenges that the lack of professionalism implies, the author suggests that teachers need professional training on how to best guide assistants and to train them on-the-job.

Keywords inclusion – teaching assistants – professional training

1 Assistenzpersonen als Funktionsdifferenzierung

Vermehrt werden in der Schweizer Regelschule Assistenzen eingesetzt, die die Lehrpersonen klassenbezogen dabei unterstützen sollen, mit der Heterogenität der Kinder umzugehen und/oder die Integration von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf zu ermöglichen. Häufig werden Assistenzen also im Zusammenhang mit Differenz eingesetzt, um die Tragfähigkeit einer inklusiven Schule zu stärken (Demmer, Heinrich & Lübeck, 2017a). Dabei kommt dem Aspekt der Entlastung der Lehrperson eine wichtige Bedeutung zu (Blatchford, Russell & Webster, 2012; Züllig, 2017). Durch den Einbezug von Assistenzen erhöht sich die Komplexität im Team. Erstmals kommen zudem im Unterricht Personen zum Einsatz, die nicht über eine pädagogische Ausbildung verfügen. Die Frage nach der Klärung von Zusammenarbeit stellt sich neu, weil nicht

primär auf Konzepte multiprofessioneller Zusammenarbeit rekurriert werden kann, da diese sich auf Kooperation unter Professionalisierten beziehen (Idel, Ullrich & Baum, 2012). Die Rolle von nicht professionellen Assistenzen im Kontext von multiprofessionellen Teams (Klassenlehrpersonen, Fachlehrpersonen, DaZ-Lehrpersonen, Fachpersonen Sonderpädagogik etc.) muss geklärt werden. Die Nichtprofessionalität der Assistenzen ruft aber auch nach einer Verantwortungsübernahme durch die Lehrperson, da die Tätigkeitsfelder von Assistenz und Lehrperson sehr eng beieinanderliegen. Die Lehrperson sieht sich mit einem bisher unbekanntem Qualifikationsgefälle konfrontiert (Heinrich & Lübeck, 2013, S. 94). Vorhandene Literatur zu Lehrpersonen und Führung zielt jedoch ausschliesslich auf Klassenführung und laterale Führung unter Kolleginnen und Kollegen (York-Barr & Duke, 2004). Auch empirisch ist kaum etwas bekannt über den Einsatz von Assistenzen in der Schweiz, insbesondere fehlen Vorstellungen davon, wie die Zusammenarbeit zwischen Lehrperson und Assistenz zu realisieren ist.¹

Aufgrund dieser Ausgangslage soll im vorliegenden Beitrag geklärt werden, wie sich das Verhältnis zwischen Lehrperson und Assistenzperson konzeptualisieren lässt und welche Folgerungen sich daraus für die Weiterbildung ergeben. Dazu wird zuerst der themenbezogene Forschungsstand dargelegt. Anschliessend werden aus professionstheoretischer Sicht Grundbedingungen des Einsatzfeldes von Assistenzen skizziert. Auf dieser empiriebasierten und theoretischen Grundlage werden Merkmale des Arbeitsbündnisses zwischen Lehrperson und Assistenz herausgearbeitet und darauf basierend Konsequenzen für die Weiterbildung vorgeschlagen.

2 Aktueller Forschungsstand

Untersuchungen mit unterschiedlichen Fragestellungen und methodischen Zugängen in diversen Schulmodellen verweisen – neben positiven Wirkungen der Assistenz wie Entlastung der Lehrperson (Blatchford, Russell & Webster, 2012) – auch auf kritische Aspekte. Assistenzen wirken oft sehr nahe am Lernen des Kindes (Butt & Lowe, 2012; Dworschak, 2012). Wenn pädagogisch kaum ausgebildete Assistenzen zu viel Verantwortung für die Lernprozesse der Kinder übernehmen, kann dies negative Folgen für die betreuten Kinder haben. So fanden Blatchford et al. (2012) keinen oder einen negativen Einfluss auf die Leistungen in Mathematik, Englisch und Naturwissenschaften. Dieser Effekt ist noch stärker bei Kindern mit einem höheren Grad an besonderem Bildungsbedarf (Webster, Blatchford, Bassett, Brown, Martin & Russell, 2010). Als möglicher Grund wird angeführt, dass Assistenzen Lernprozesse eher ergebnisorientiert gestalten und auf das Abarbeiten von Aufgaben ausrichten würden, während Lehrpersonen eher das Verständnis des Inhalts gewichten würden (Radford, Blatchford & Webster, 2011). Aufgrund dessen sollten Assistenzen möglichst nicht für pädagogische Aufgaben ein-

¹ Die konkrete Umsetzung der Zusammenarbeit wird im SNF-Forschungsprojekt «Kooperation von Assistentenpersonen und Lehrpersonen im Unterricht der Regelschule» (Nr. 100019_165967) vertieft erforscht.

gesetzt werden (Russell, Webster & Blatchford, 2013). Positive Wirkungen auf den Lerneffekt kann es hingegen haben, wenn die Assistenz gezielt für die Durchführung einer bestimmten Massnahme (z.B. Durchführung eines Leseprogramms) instruiert wird (Cobb, 2007; Savage, Carless & Erten, 2009). Einige Studien berichten von gelungener Integration des betreuten Kindes in die Klasse, oft wird jedoch eine problematische soziale Inselbildung zwischen dem Kind und der Assistenz diskutiert (Demmer et al., 2017a; Lassak & Piering, 2012). Das Kind wird von den Peers sozial isoliert, was negative Folgen auf das sozial-emotionale Befinden haben kann (Malmgren & Causton-Theoharis, 2006). Auch reduziert sich für die betreuten Kinder der direkte Kontakt mit der Lehrperson, der für das Lernen wesentlich wäre (Webster et al., 2010). Aufgrund des Entlastungsmotivs werden Assistenzen in besonders herausfordernden Situationen eingesetzt, was oft dazu führt, dass die nicht professionelle Assistenz in professionell anspruchsvollen Situationen agiert (Zumwald, 2014).

Die Reflexion dieser Ergebnisse legt nahe, dass beim Einsatz von Assistenzpersonen deren Nichtprofessionalität dringend zu berücksichtigen ist, um die Qualität des Unterrichts und der Förderung zu gewährleisten (Farrell, Alborz, Howes & Pearson, 2010). Die Lehrperson soll eine Anleitungsfunktion übernehmen (Brock & Carter, 2013; Volksschulamt Zürich, 2016). Bezüglich dieser Zusammenarbeit von Assistenzen und Lehrpersonen wird Entwicklungsbedarf bilanziert. Die Lehrpersonen werden als wenig kompetent für die Führung und die Anleitung eingeschätzt (Gerschel, 2005; Züllig, 2017) und fühlen sich unsicher (Zumwald, 2014). Generell wird wenig Zeit dafür eingesetzt (Gerschel, 2005) und eine vertiefte Auseinandersetzung mit Zielen und Tätigkeiten fehlt (Ashbaker & Morgan, 2012). Der Wunsch der Lehrperson, entlastet zu werden, kann sich bei der Gestaltung der Zusammenarbeit als einschränkender Faktor erweisen (Züllig, 2017), da das Bedürfnis nach Entlastung und die Übernahme einer zusätzlichen Anleitungsfunktion miteinander im Widerspruch stehen können.

In der vorab englischsprachigen Literatur wird die Anleitung wie folgt gefasst: Planung des Einsatzes der Assistenz, Informationen über den Ablauf des Unterrichts (Rubie-Davies, Blatchford, Webster, Koutsoubou & Bassett, 2010; Takala, 2007), Informationen über Hintergründe, Weitergeben von Kompetenzen (Radford et al., 2011), Feedback an die Assistenz (Brock & Carter, 2013), Rückmeldung der Beobachtungen der Assistenz an die Lehrperson (Lacey, 2001; Züllig, 2017), Beaufsichtigung während des Unterrichts (Ashbaker & Morgan, 2012), On-the-job-Training und Lernen am Modell (Brock & Carter, 2013; Groom, 2006), unter anderem durch die Priorität von gemeinsamer Arbeit im gleichen Raum (Groom, 2006). Die Anleitungsfunktion der Lehrperson wird zusätzlich zur Führungsrolle der Schulleitung gesehen, die für die Personalführung verantwortlich ist und dafür sorgen soll, dass Lehrpersonen und Assistenzen genügend vorbereitet sind (Sharples, Webster & Blatchford, 2015).

3 Professionstheoretische Überlegungen

Aus der Sicht der strukturtheoretischen Professionstheorie zeichnet sich das unterrichtliche Handlungsfeld durch konstitutive Widersprüche, sogenannte «Antinomien» aus (z.B. Nähe-Distanz-Antinomie, Helsper, 1996). Im professionellen Handeln können diese nicht aufgelöst, sondern nur reflexiv bearbeitet werden. In der Praxis müssen laufend Entscheidungen getroffen werden, bei denen man gefordert ist, vertieftes Fachwissen (über das Fach sowie über Lehr- und Lernprozesse) sowie Erfahrungswissen unter Zeitdruck adäquat auf den jeweiligen Fall anzuwenden (Terhart, 2011). Professionelles Handeln ist somit kontingentes Handeln. Assistenzen agieren im Kern pädagogischen Handelns (Pfadenhauer, 2005). Die Vorstellung, sie von pädagogischen Tätigkeiten und den Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler fernzuhalten, erscheint unmöglich (Heinrich, 2016; Reuter, 2012). Daher sind auch sie als Nichtprofessionelle mit Antinomien konfrontiert (Schulze, 2017). Nach Heinrich (2016, S. 134) kommt dabei eine fehlende Reflexivität zum Tragen, da «aufgrund mangelnder pädagogischer Ausbildung die Kategorien fehlen, sich ... Differenzen ... reflexiv aufzuschliessen», um professionell agieren zu können. Aus der Sicht der Lehrperson kann die Anwesenheit der Assistenz zu weiteren Paradoxien führen. Beispielsweise kann davon ausgegangen werden, dass sich die Ungewissheitsantinomie dadurch verstärkt, dass auch das Handeln der Assistenz nicht vorhersehbar ist. Kunze (2016) beschreibt für multiprofessionelle Kooperation eine Zuständigkeitsdiffusitätsproblematik, die es verunmögliche, Zuständigkeit klar zuzuteilen. Da Assistenz und Lehrperson sich gleichzeitig im gleichen pädagogischen Feld bewegen, ist anzunehmen, dass dieses «Fehlen von eindeutiger Zuständigkeit bei gleichzeitigem Fehlen von Nicht-Zuständigkeit», welches Kunze (2016, S. 274) als unauflösbares pädagogisches Strukturproblem fasst, auch hier wirkt.

Aus dieser Perspektive heraus bleibt es fragwürdig, ob Assistenzen eingesetzt werden können, ohne dass damit eine Deprofessionalisierung einhergeht. Deshalb schlagen z.B. Giangreco und Broer (2007) vor, auch nach Alternativen zu suchen, die es ermöglichen, Inklusion ohne den Einsatz von Assistenzen zu sichern. Aus ähnlichen Überlegungen sehen Demmer et al. (2017a) Assistenzen als Übergangslösung, bis das inklusive Lernen von Kindern durch weitere Schulentwicklung so weit etabliert ist, dass Assistenzen viel weniger gebraucht werden. Vor dem Hintergrund eines kompetenzorientierten Professionsverständnisses (Baumert & Kunter, 2011) basiert Lehrpersonenhandeln hingegen auf empirisch und theoretisch herleitbaren Kompetenzen. Diese werden in einen Zusammenhang mit fachlichen und überfachlichen Lernerfolgen der Schülerinnen und Schüler gestellt. Grundannahmen sind «(1) die empirische Erforschbarkeit des komplexen unterrichtlichen Geschehens [und] (2) die ... Erlernbarkeit eines erfolgreichen Lehrerhandelns» (Terhart, 2011, S. 207). Auf dieser Grundlage ist davon auszugehen, dass sich auch für Assistenzen Erfolg versprechende, erlernbare Kompetenzen herausarbeiten lassen. Insbesondere die oben referierten englischsprachigen Autorinnen und Autoren halten fest, dass mittels gezielter Anleitung und Weiterbildung ein Kompetenzzuwachs der Assistenzen angestrebt werden sollte (Sharples et al.,

2015). Schweizerische Pädagogische Hochschulen wählen diesen Zugang, indem sie Weiterbildungsangebote für Assistenzen anbieten. Unklar bleibt dabei jedoch die Frage nach dem Ziel: Sollen die Assistenzen «professionalisiert» werden (Schulze, 2017)? Wenn ja, an welchem professionellen Handeln soll diese Professionalisierung orientiert sein? Richtet sie sich am professionellen pädagogischen Handeln der Lehrperson aus, bleibt es aus professionstheoretischen Überlegungen fraglich, wieweit dies gelingen kann (Heinrich, 2016). Insbesondere eine «basale pädagogische Professionalisierung» (Blasse, 2017, S. 115) wird Assistenzen nicht dazu befähigen, im komplexen Unterrichtssetting professionell zu agieren. Eher denkbar ist eine Orientierung an einer klar definierten Funktion als Assistenz im Sinne einer Qualifizierung für die Rolle. Aufgrund der Rollenunklarheit, die auch strukturell gegeben ist (Kunze, 2016), zeigt sich auch dort weiterer Klärungsbedarf.

4 Versuch einer Konzeptualisierung des Assistenz-Lehrpersonen-Verhältnisses

Auf der Basis der bisherigen Überlegungen ist die Nichtprofessionalität der Assistenz als problematisch einzuschätzen. Ihr muss speziell Rechnung getragen werden, da sie sich negativ auswirken kann. Weiterbildung der Assistenz ist ein möglicher Ansatzpunkt. Wie oben argumentiert wurde, muss jedoch auch die Lehrperson eine Anleitungsfunktion übernehmen. Die Anleitung soll auf die Aufrechterhaltung von Unterricht ausgerichtet sein und die Unterrichtsqualität sichern. Leitet die Lehrperson an, ist dies keine umfassende Führungsaufgabe, sondern sie versucht dadurch, das Tätigsein der Assistenz im gemeinsamen, jedoch von der Lehrperson verantworteten Feld zu gestalten. Dies könnte als funktionale Anleitung gefasst werden. Diese Anleitung fokussiert die Interaktion zwischen Assistenz und Lernenden, welche allerdings nicht direkt zu beeinflussen ist. Da die Lehrperson jedoch für die daraus resultierenden Ergebnisse beim Lernen des Kindes verantwortlich ist, zeigt sich eine Art doppeltes Technologie-defizit (Luhmann & Schorr, 1982) bzw. eine Verstärkung der Ungewissheitsantinomie (Helsper, 1996, S. 73). Da die Assistenz mitten im Kern pädagogischen Handelns agiert, verantwortet die Lehrperson die gemeinsame reflexive Bearbeitung von Antinomien.

Die durch Assistenz und Lehrperson gemeinsam zu bearbeitende Aufgabe «Lernen der Kinder» ist komplex. Es ist keine Aufteilung möglich zwischen Handlungen, die für die nicht professionalisierte Assistenz zulässig sind, und nicht zulässigen Handlungen. So ist anzunehmen, dass die von Kunze (2016) beschriebene Zuständigkeitsdiffusitätsproblematik noch relevanter ist als im deutschen Ganztags. Dort werden die Laiinnen und Laien nicht im Unterricht eingesetzt, sondern sind ausserunterrichtlich tätig. Dadurch agieren sie nicht so nahe am schulischen Lernen der Kinder und eine Aufteilung der Tätigkeiten scheint einfacher zu sein. Über die Anleitung der Assistenz durch die Lehrperson hinaus kann die gemeinsame Arbeit auch kooperative Aspekte beinhalten, wenn beispielsweise eine Vorgehensweise ko-konstruktiv entwickelt wird (Ashbaker & Morgan, 2012; Webster et al., 2010).

5 Folgerungen für die Weiterbildung

Die bisher erfolgte Weiterbildung im Kontext des Einsatzes von Assistenzen beschränkt sich fast ausschliesslich auf die Assistenzen. Wenn der Lehrperson jedoch eine Anleitungsfunktion zukommt und diese ihren bisherigen Kompetenzbereich überschreitet, ist es plausibel, die Lehrperson dahingehend weiterzubilden bzw. zu informieren, dass sie diese Funktion ausfüllen kann (Zumwald, 2015). Ausserdem wird dadurch den aus professionstheoretischer Sicht problematischen Aspekten einer Weiterbildung der Assistenzen ein Stück weit entgegengewirkt. Nachfolgend werden acht Punkte formuliert, die mit den Lehrpersonen in der Weiterbildung diskutiert und konkretisiert werden können. Diese Punkte scheinen eine für den schweizerischen Kontext sinnvolle Adaption der internationalen Diskussion darzustellen. Die Vorschläge basieren auf den in Abschnitt 3 und Abschnitt 4 dargelegten Ausführungen zu professionstheoretischen Aspekten und zur Darstellung des Verhältnisses von Assistenz und Lehrperson. Sie beziehen aber auch die in Abschnitt 2 angeführten Quellen zur Qualifizierung der Assistenzen durch die Lehrperson on-the-job mit ein (u.a. Brock & Carter, 2013; Groom, 2006; Rubie-Davis et al., 2010; Sharples et al., 2015). Ein Ausblenden dieser Lerngelegenheiten on-the-job würde das Bedürfnis der Assistenzen nach Information und Orientierung missachten (Zumwald, 2014).

- 1) Die Anleitung der Assistenz ist ein Bestandteil des Berufsauftrags der Lehrperson.
- 2) Die Lehrperson legt die Aufträge der Assistenz fest, teilt sie der Assistenz mit und instruiert sie entsprechend, überwacht sie beim Ausführen ihrer Tätigkeiten und gibt ihr Rückmeldungen.
- 3) Die Lehrperson informiert die Assistenz in groben Zügen über den Ablauf des Unterrichts und über die Förderziele derjenigen Kinder, mit denen sie am intensivsten zusammenarbeitet. Sie gibt ihr relevante Hintergrundinformationen.
- 4) Für die Durchführung von spezifischen Massnahmen und Programmen wird die Assistenz instruiert.
- 5) Im Gespräch und durch Gelegenheiten für Lernen am Modell während des Unterrichts wird die Assistenz weitergebildet.
- 6) Die Lehrperson sorgt dafür, dass die Assistenz nicht zu viel Verantwortung für das Lernen der Kinder übernimmt: Die Assistenz kann so eingesetzt werden, dass sie der Lehrperson Raum gibt, um sich um herausfordernde Situationen zu kümmern. Auch kann sie unterstützende und administrative Tätigkeiten übernehmen.
- 7) Die Lehrperson kennt Möglichkeiten, wie soziale Inselbildung verhindert werden kann.
- 8) Antinomien sollen bearbeitet werden, indem die Lehrperson die Assistenz als Faktor in ihrem Handeln reflektiert und/oder indem bestimmte Aspekte gemeinsam mit der Assistenz reflektiert werden (Demmer, Lübeck & Heinrich, 2017b).

Durch die Berücksichtigung dieser forschungs- und theoriebasierten Hinweise können die Einsätze von Assistenzpersonen so erfolgen, dass sie keine ungünstigen Effekte reproduzieren, sondern einen Beitrag zu einem professionelleren Umgang mit Heterogenität leisten können.

Literatur

- Ashbaker, B. & Morgan, J.** (2012). Team players and team managers. Special educators working with paraeducators to support inclusive classrooms. *Creative Education*, 3 (3), 322–327.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Blasse, N.** (2017). Vielfältige Positionen von Schulbegleitung im Unterricht. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (S. 107–117). Weinheim: Beltz.
- Blatchford, P., Russell, A. & Webster, R.** (2012). *Reassessing the impact of teaching assistants. How research challenges practice and policy*. London: Routledge.
- Brock, M. E. & Carter, E. W.** (2013). A systematic review of paraprofessional-delivered educational practices to improve outcomes for students with intellectual and developmental disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 38 (4), 211–221.
- Butt, R. & Lowe, K.** (2012). Teaching assistants and class teachers: Differing perceptions, role confusion and the benefit of skills-based training. *International Journal of Inclusive Education*, 16 (2), 207–219.
- Cobb, C.** (2007). Training paraprofessionals to effectively work with all students. *Reading Teacher*, 60 (7), 686–689.
- Demmer, C., Heinrich, M. & Lübeck, A.** (2017a). *Funktion und Funktionalität von Schulbegleitung im inklusiven Schulsystem!? Expertise im Auftrag des AFET*. Hannover: AFET.
- Demmer, C., Heinrich, M. & Lübeck, A.** (2017b). Rollenklärung als zentrale Professionalisierungsherausforderung im Berufsfeld Schule angesichts von Inklusion. Zur gegenstandsorientierten Konzeption einer Lehrerfortbildung am Beispiel von Schulbegleitungen. *Die Deutsche Schule*, 109 (1), 28–42.
- Dworschak, W.** (2012). *Schulbegleitung/Integrationshilfe. Ergebnisse einer Studie des Lebenshilfe-Landesverbandes Bayern*. München: Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung, Landesverband Bayern e.V.
- Farrell, P., Alborz, A., Howes, A. & Pearson, D.** (2010). The impact of teaching assistants on improving pupils' academic achievement in mainstream schools: A review of the literature. *Educational Review*, 64 (4), 435–448.
- Gerschel, L.** (2005). The special educational needs coordinator's role in managing teaching assistants: The Greenwich perspective. *Support for Learning*, 20 (2), 69–76.
- Giangreco, M. F. & Broer, S. M.** (2007). School-Based screening to determine overreliance on paraprofessionals. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22 (3), 149–158.
- Groom, B.** (2006). Building relationships for learning: The developing role of the teaching assistant. *Support for Learning*, 21 (4), 199–203.
- Heinrich, M.** (2016). Professionalisierbarkeit von Schulbegleitung? In A. Lübeck & M. Heinrich (Hrsg.), *Schulbegleitung im Professionalisierungsdilemma. Rekonstruktionen zur inklusiven Beschulung* (S. 5–32). Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Heinrich, M. & Lübeck, A.** (2013). Hilflos häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/innen im inklusiven Unterricht. *Bildungsforschung*, 10 (1), 91–110.
- Helsper, W.** (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–569). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Idel, T.-S., Ullrich, H. & Baum, E.** (2012). Kollegialität und Kooperation in der Schule – Zur Einleitung in diesen Band. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 9–25). Wiesbaden: Springer VS.
- Kunze, K.** (2016). Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? Einige Einwände gegen die Polarisierungstendenz einer Diskussion. In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform* (S. 261–277). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Lacey, P.** (2001). The role of learning support assistants in the inclusive learning of pupils with severe and profound learning difficulties. *Educational Review*, 53 (2), 157–167.
- Lassak, M. & Piering, M.** (2012). Schulbegleitung in der Einzelintegration. *Lernen konkret*, 31 (4), 19–21.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E.** (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik* (S. 11–40). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Malmgren, K. W. & Causton-Theoharis, J. N.** (2006). Boy in the bubble: Effects of paraprofessional proximity and other pedagogical decisions on the interactions of a student with behavioral disorders. *Journal of Research in Childhood Education*, 20 (4), 301–312.
- Pfadenhauer, M.** (Hrsg.). (2005). *Professionelles Handeln*. Wiesbaden: VS.
- Radford, J., Blatchford, P. & Webster, R.** (2011). Opening up and closing down: How teachers and TA's manage turntaking, topic and repair in mathematics lessons. *Learning and Instruction*, 21 (5), 625–635.
- Reuter, U.** (2012). Das falsche Instrument für eine grosse Aufgabe. Der Einsatz von Schulbegleitern an einem Förderzentrum geistige Entwicklung. *Lernen konkret*, 31 (4), 22–23.
- Rubie-Davies, C. M., Blatchford, P., Webster, R., Koutsoubou, M. & Bassett, P.** (2010). Enhancing learning? A comparison of teacher and teaching assistant interactions with pupils. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (4), 429–449.
- Russell, A., Webster, R. & Blatchford, P.** (2013). *Maximising the impact of teaching assistants: Guidance for school leaders and teachers*. New York: Routledge.
- Savage, R., Carless, S. & Erten, O.** (2009). The longer-term effects of reading interventions delivered by experienced teaching assistants. *Support for Learning*, 24 (2), 95–100.
- Schulze, K.** (2017). Schulbegleitung im Spannungsfeld von Nähe und Distanz – eine Einzelfallanalyse zum Umgang mit paradoxen Strukturen pädagogischen Handelns. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (S. 97–106). Weinheim: Beltz.
- Sharples, J., Webster, R. & Blatchford, P.** (2015). *Making best use of teaching assistants*. London: Education Endowment Foundation.
- Takala, M.** (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education*, 34 (1), 50–57.
- Terhart, E.** (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57) (S. 202–224). Weinheim: Beltz.
- Volksschulamts Zürich.** (2016). *Schulassistenten*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Webster, R., Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C. & Russell, A.** (2010). Double standards and first principles: Framing teaching assistant support for pupils with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (4), 319–336.
- York-Barr, J. & Duke, K.** (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74 (3), 255–316.
- Züllig, R.** (2017). *Wer führt die Klassenassistenten? Welches Führungshandeln von Klassenlehrpersonen beziehungsweise Schulleitungen leitet die Klassenassistenten bei ihrer Arbeit in der Schule?* (Unveröffentlichte Masterarbeit). Weingarten: Pädagogische Hochschule Weingarten.
- Zumwald, B.** (2014). Spannungsfelder beim Einsatz von Klassenassistenten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 20 (4), 21–27.
- Zumwald, B.** (2015). Professionalisierung von Lehrpersonen und Fachpersonen Sonderpädagogik für den Einsatz von Assistenzpersonal in inklusiven Schulmodellen. In H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, K. Zehbe & V. Moser (Hrsg.), *Veränderungen und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven sonderpädagogischer Professionalisierung* (S. 44–54). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autorin

Bea Zumwald, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule St. Gallen, Institut Lehr-Lernforschung,
bea.zumwald@phsg.ch

Arbeiten in multiprofessionellen Teams – eine Herausforderung, die bereits im Lehramtsstudium beginnt

Nina Preis und Jochen Wissinger

Zusammenfassung Ganztagschulen werden in Deutschland zunehmend zur Selbstverständlichkeit. Dies bedeutet gleichzeitig eine veränderte Rolle der Lehrkräfte: So ist es mehr denn je erforderlich, dass diese mit anderen Professionen zusammenarbeiten. Geleitet von der Idee, dass die Entwicklung von Multiprofessionalität bereits im Studium beginnen muss, wird an der Justus-Liebig-Universität Giessen das Modul «Arbeiten in multiprofessionellen Teams» entwickelt. Ziel ist es, Lehramtsstudierende für die Potenziale von Kooperationen mit ausserunterrichtlichen pädagogischen Fachkräften zu sensibilisieren und sie in der Wahrnehmung ihrer eigenen Professionalität sowie in der Wertschätzung anderer Professionen zu stärken.

Schlagwörter multiprofessionelle Teams – Professionalitätsentwicklung – Ganztagschule

Working in multi-professional teams – a challenge that already starts in the teacher training process at university

Abstract All-day schools have increasingly become a quite common institution in Germany. This process is accompanied by a change in the role of the teacher: more than ever before, teachers are required to collaborate with other professionals. Guided by the central idea that the development of competence in working in multi-professional environments must already start in initial teacher education, the Justus Liebig University in Giessen is currently developing the module «Working in Multi-Professional Teams». The goal is to sensitize student teachers to the potential for cooperating with other professionals who are also involved in the educational process and to strengthen their reflective perception of their own professionalism and their appreciation of others.

Keywords multi-professional teams – professionalism – all-day schools

1 Einleitung

Mit dem quantitativen Ausbau von Ganztagschulen in Deutschland ist eine ganze Reihe anspruchsvoller pädagogischer Zielsetzungen verknüpft, zum Beispiel eine erfolgreichere individuelle Förderung, die Steigerung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen, eine verbesserte Integration von benachteiligten Kindern und Jugendlichen sowie die Bereitstellung kultureller und sozialer Lerngelegenheiten (vgl. Rollett, Holtappels & Bergmann, 2008; Züchner & Fischer, 2011). Zum fachlichen Einvernehmen gehört es, dass für die Erfüllung dieser Aufgaben unter anderem eine ver-

änderte zeitliche Rhythmisierung sowie eine stärkere Berücksichtigung individueller Interessen der Schülerinnen und Schüler relevant sind. Grosse Hoffnung wird mit Blick auf die Umsetzung insbesondere in multiprofessionelle Teams gesetzt (vgl. Monitor Lehrerbildung, 2017). Die Kooperation von Schule mit inner- und auserschulischen Partnerinnen und Partnern ist darüber hinaus zentraler Bestandteil der Ganztagschuldefinition der Kultusministerkonferenz (KMK), da durch die Verbindung unterschiedlicher Professionen eine verbesserte Diagnose- und Förderkompetenz sowie eine Verzahnung von unterrichtlichen und ausserunterrichtlichen Settings erfolgen sollen. Der 12. Kinder- und Jugendbericht greift diese Thematik ebenfalls auf und sieht im Aufbau des Systems «ganztägiger Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote» eine «besondere Herausforderung» für das «Zusammenspiel von Bildungsorten und Lernumwelten» (BMFSFJ, 2006, S. 330). Daraus wird abgeleitet, dass es nicht nur um eine blosse «Addition von Kompetenzen» gehe, sondern um «professionsübergreifende Interpretationen, Strategien und Interventionen» (Böttcher & Maykus, 2014, S. 139), durch deren Zusammenspiel Synergieeffekte erzeugt werden sollen.

Bisherige Forschungsergebnisse zeigen jedoch, dass in der schulischen Praxis Kooperation zwischen verschiedenen (professionellen) Akteurinnen und Akteuren sehr unterschiedlich rekontextualisiert wird. Böttcher und Maykus (2014) verweisen zur Strukturierung dieser heterogenen Kooperationsverhältnisse auf ein Modell, das – in Anlehnung an Formen der Kooperation unter Lehrerinnen und Lehrern (vgl. Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006) – durch indikatoren definierte Typen bestimmt ist: Innerhalb des ersten, «additiven» Typus, kommt dem weiteren pädagogischen Personal neben den Lehrkräften eine eher kompensatorische Funktion zu, die in erster Linie der Aufrechterhaltung des Ganztagsbetriebs und der Betreuung der Schülerinnen und Schüler dient. Ein Austausch über gemeinsame Zielsetzungen oder Problemstellungen findet nicht statt. Der zweite Typus ist dominiert durch eine delegative Struktur, in der dem weiteren pädagogischen Personal im Sinne einer arbeitsteiligen Kooperation lediglich Aufgaben zugewiesen werden. Die dritte Variante bezeichnet einen «kooperativen», im Grunde ko-konstruktiven Typus, innerhalb dessen Lehrkräfte und weitere Professionelle nicht mehr getrennte Funktionsgruppen darstellen, sondern gemeinsam für die pädagogische Arbeit zuständig sind. Innerhalb des vierten, des «integrativen» Typus, findet ein umfassender und systematischer Einbezug des pädagogischen Personals in die Schulkultur statt. Dies schliesst beispielsweise mit ein, dass die Fachkräfte in sämtliche Gremien und Steuerungsorgane eingebunden sind. Während die erstgenannten Formen, also Addition und Delegation, «als unerwünschte Realisierung der professionellen Erweiterung an Ganztagschulen» (Böttcher & Maykus, 2014, S. 140) betrachtet werden, gelten Ko-Konstruktion und Integration – zumindest auf programmatrischer Ebene – als favorisierte, zugleich jedoch anspruchsvollste Modelle.

Obwohl noch vergleichsweise wenige, insbesondere empirisch-qualitative Forschungsbefunde zur Kooperation zwischen Lehrkräften und dem weiteren pädagogischen Personal vorliegen, zeigen bisherige Ergebnisse, dass sowohl die Intensität als auch die

Qualität der multiprofessionellen Kooperation in vielen Fällen niedrig ist (vgl. Dieckmann, Höhmann & Tillmann, 2008). Die Gründe hierfür sind vielfältig: Zum einen werden institutionelle Ursachen wie zum Beispiel zu geringe Stundendeputate zur Realisierung kooperativer Aktivitäten benannt, zum anderen stellen personale Faktoren wie verschiedene Berufsauffassungen, ein unterschiedliches Kooperationsverständnis und insbesondere mangelnde Wertschätzung Hinderungsgründe für die Zusammenarbeit dar (vgl. Tillmann & Rollett, 2010). So wird beispielsweise mit Blick auf den letztgenannten Aspekt der Wertschätzung der Beitrag ausserunterrichtlicher oder auserschulischer Akteurinnen und Akteure zur Erfüllung des schulischen Bildungsauftrags von den Lehrkräften mit Skepsis betrachtet, während umgekehrt die Dominanz der schulischen Logik und die wahrgenommene Forderung zur Unterordnung bemängelt werden (vgl. Böttcher & Maykus, 2014). Olk, Speck und Stimpel (2011, S. 80) kommen in ihrer Fallstudie zu dem Ergebnis, dass aufseiten der personalen Faktoren «die Bereitschaft, die eigene Berufsrolle zu reflektieren, sich auf die zeitlichen und inhaltlichen Anforderungen des Ganztags einzulassen und zur Perspektivübernahme» eine zentrale Bedingung für erfolgreiche Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen darstelle.

Dass die Sensibilisierung für die Notwendigkeit von Kooperation nicht der Verantwortung der Einzelschule oder gar dem Zufall überlassen werden kann, liegt auf der Hand: Denn in dem Masse, in dem sich Schule abweichend von der Tradition einer monoprofessionellen Bildungsinstitution für ausserunterrichtliches und auserschulisches Personal öffnet, ist Kooperation nicht nur ein Strukturmerkmal von Schule, sondern Teil der beruflichen Entwicklungsaufgabe von Lehrkräften (vgl. Hericks, 2006). Damit wiederum gewinnt das Thema an Relevanz für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Es stellt sich die Frage, wie es gelingen kann, bereits innerhalb der universitären Ausbildung kooperative Lerngelegenheiten zu schaffen, um eine Zusammenarbeit unterschiedlicher Pädagogiken zu fördern. Daran knüpft auch die Forderung des «Monitors Lehrerbildung», dass Studierende auf die «praktische Arbeit in einer multiprofessionellen Kooperationskultur vorbereitet» (Monitor Lehrerbildung, 2017, S. 7) werden sollten, an. Kritisiert wird allerdings, dass sich das Thema derzeit noch mehrheitlich auf einer programmatischen Ebene befinde und bislang erst wenige hochschulpolitische Strategien zum Aufbau einer disziplinübergreifenden Kooperationskultur existieren würden. Eines der wenigen Beispiele stellt das Projekt MuTiG der Universität Kassel dar, bei dem Studierende des Lehramts und des Sozialwesens in Tandems ein Anti-Bias-Training konzipieren und dieses in einer Praxisphase mit Schülerinnen und Schülern in der Ganztagschule erproben (vgl. Sennhenn, Dollichon, Fischer & Kuhn, 2017). Als weiteres Beispiel sei an dieser Stelle auf das Modellprojekt «Von Anfang an gemeinsam» des Bundeslands Bremen verwiesen (vgl. Idel, 2017). Hierbei findet nicht nur eine Kooperation von Studierenden unterschiedlicher Studiengänge statt; einbezogen werden auch angehende Erzieherinnen und Erzieher.

Bisherigen Ansätzen ist jedoch häufig gemeinsam, dass sie als zeitlich begrenztes Modellprojekt angelegt sind, nicht als curriculares Konzept. Genau dieses Vorhaben greift die Justus-Liebig-Universität Giessen nun auf: Sie hat es sich zur Aufgabe gemacht, die Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen als Gegenstand des Lehramtsstudiums aufzunehmen, und arbeitet an einem Aufbaumodul zum Thema «Arbeiten in multiprofessionellen Teams/Settings», das zurzeit erprobt wird und im erziehungswissenschaftlichen Bereich des Studiums curricular verankert werden soll. Entwickelt wird das Modul als Teilprojekt des Strukturentwicklungsprogramms «Gießener Offensive Lehrerbildung» (GOL), das der Sicherung und der Entwicklung der Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dient und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wird.

2 Bisheriger Stand der Entwicklungsarbeiten zum Aufbaumodul «Arbeiten in multiprofessionellen Teams»

Das Aufbaumodul «Arbeiten in multiprofessionellen Teams» richtet sich grundsätzlich am Leitgedanken einer Verbindung von unterschiedlichen pädagogischen Ansätzen aus. Konkret bedeutet dies, dass Kooperation nicht nur inhaltlich thematisiert wird, sondern dass in allen Lehrveranstaltungen des Moduls im Sinne eines «didaktischen Doppeldeckers» die Zusammenführung von Lehramtsstudierenden und Studierenden weiterer pädagogischer und nicht pädagogischer Studiengänge in einer gemeinsamen Lehrveranstaltung vorgesehen ist. Ein zweites Merkmal des Moduls bildet der hochschuldidaktische Ansatz des forschenden Lernens (vgl. Huber, 2009), der studiengangübergreifende Zusammenarbeit mit der Auseinandersetzung über Kooperationspraxen an Schulen verbindet. Im vorliegenden Fall bedeutet dies, dass Studierende eigene kleine Forschungsprojekte zur Kooperationsthematik entwickeln und umsetzen.

Im Fokus der Modulentwicklung steht derzeit die Erprobung unterschiedlicher Lehrveranstaltungsformate, um zu überprüfen, welche Inhalte und Kompetenzformulierungen für die Integration in eine Modulbeschreibung geeignet sind. In einem ersten Schritt wurde am Beispiel der Ganztagschule ein Konzept für eine kooperative Lehrveranstaltung zwischen Lehramtsstudierenden und Studierenden des Bachelorstudiengangs «Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt außerschulische Bildung (AB)» entwickelt. Die Kooperation mit dem AB-Studiengang wurde vor allem deshalb gewählt, weil die Kinder- und Jugendhilfe einen relativ häufig gewählten beruflichen Zielkontext der Absolventinnen und Absolventen darstellt. Die Kinder- und Jugendhilfe wiederum stellt schulgruppenübergreifend einen der wichtigsten Kooperationspartner von Schulen dar (Konsortium StEG, 2016, S. 14). Im Sommersemester 2017 wurde das Lehrveranstaltungsformat erstmals pilotiert und begleitend evaluiert. An der Lehrveranstaltung nahmen jeweils zwölf Lehramtsstudierende (vier Lehramt Grundschule, zwei Lehramt an Förderschulen, drei Lehramt an Haupt- und Realschulen, drei Lehramt Gymnasium) und zwölf AB-Studierende teil, die sich im letzten Drittel ihres Studiums befanden. Bei

der Veranstaltung handelte es sich um ein wöchentliches Format im Umfang von zwei Semesterwochenstunden, das in beiden Studiengängen aufgrund des Pilotcharakters zunächst im Rahmen bereits bestehender Module angeboten wurde.

Inhaltlich gliederte sich die Lehrveranstaltung in drei Bausteine: Innerhalb des ersten Bausteins standen professionsbezogene Fragestellungen vor dem Hintergrund des Bezugsrahmens «Ganztagsschule» im Fokus. Da das Curriculum der beiden Studiengänge ein je unterschiedliches Vorwissen in Bezug auf das Thema «Ganztagsschule» erwarten liess, erfolgte zunächst eine Hinführung zum Thema, innerhalb deren beispielsweise die bildungspolitischen und pädagogischen Hintergründe des quantitativen Ausbaus von Ganztagsschulen sowie unterschiedliche Definitionen und Organisationsmodelle betrachtet wurden. Im Anschluss daran erfolgte die Fokussierung auf die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und dem weiteren pädagogischen Personal als zentrales Projekt ganztägiger Bildung. Hierbei wurde zunächst das Spektrum inner- und ausserschulischer Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner in den Blick genommen. Zudem wurden am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe die Kooperationsdiskurse in Schulpädagogik und Sozialpädagogik exemplarisch kontrastiert. Verglichen wurden zum Beispiel die jeweiligen rechtlichen Rahmenbedingungen, die Qualifikationen des Personals, die Orientierung an unterschiedlichen Bildungsbegriffen sowie die Vorstellungen von Angebotsqualität.

Methodisch wurden hierbei unterschiedliche kooperative Settings genutzt: Ein Beispiel stellt die Bearbeitung von Aufgaben in studiengangübergreifenden Arbeitsgruppen dar, die dazu dienen, das Wissen der Studierenden in den soeben genannten Bereichen zu erweitern. Darüber hinaus zielten kooperative Lerngelegenheiten jedoch auch darauf ab, sich eigene und fremde professionstypische Handlungs- und Deutungsmuster bewusst zu machen, um limitierende subjektive Theorien zu identifizieren. Hierzu wurden zum Beispiel Rollenspiele eingesetzt. Dieses Vorgehen schliesst an die Ergebnisse der Studie von Olk, Speck und Stimpel (2011) an, denen zufolge «das Wissen um die Motivlagen und Handlungslogiken der Partnerin bzw. des Partners» als «Basis für (langfristige) Kooperationsbeziehungen» (Olk, Speck & Stimpel, 2011, S. 80) betrachtet werden muss. Somit erscheint es wichtig, dass bereits im Studium – neben strukturellen Kooperationsbedingungen – die den Handlungen der jeweils anderen Akteurinnen und Akteure zugrunde liegenden professionsbezogenen Theorien explizit gemacht werden. Die kritische Analyse und die Weiterentwicklung eigenen Denkens und Handelns orientieren sich an dem von Schön (1983) entwickelten Leitbild des «reflective practitioner», das für die GOL insgesamt handlungsleitend ist und Reflexivität als zentrale Kompetenz von Lehrkräften hervorhebt. Insgesamt soll ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass Kooperation nicht nur Addition und Delegation bedeuten kann, sondern dass eine gemeinsame Verständigung über Prozesse notwendig ist, um die in Abschnitt 1 genannten Ziele ganztägiger Bildung zu erreichen.

Die Lehrveranstaltung blieb jedoch nicht bei einer diskursiven Verschränkung dieser Sichtweisen stehen, sondern bot im Rahmen des zweiten Bausteins die Gelegenheit, professionsübergreifende Kooperation mittels des hochschuldidaktischen Prinzips des forschenden Lernens (vgl. Huber, 2009) einzuüben. Hierbei sollten studiengangsgemischte Tandems das im ersten Baustein erworbene Wissen anwenden. Die Studierenden erhielten die Aufgabe, entweder mit einer Lehrkraft oder mit einer pädagogischen Mitarbeiterin bzw. einem pädagogischen Mitarbeiter einer Ganztagschule ein Leitfadenterview zu führen, um dadurch Sichtweisen auf Kooperation von praktisch tätigen Akteurinnen und Akteuren in Erfahrung zu bringen. Zur Unterstützung bei der Leitfadenerstellung wurde zunächst das Thema strukturiert, indem ein Mindmap zum Thema «Kooperation» erarbeitet wurde. Die dort genannten Begriffe sollten später nach der konkreten Formulierung der Forschungsfrage als Themenpool für die Konstruktion von Interviewfragen dienen. Hierbei wurden die Begriffe klassifiziert, zum Beispiel mit Blick auf strukturelle Aspekte von Kooperation oder subjektive Theorien der Interviewpartnerin bzw. des Interviewpartners. Die herausgearbeiteten Themen sollten nicht den Anspruch erheben, sämtliche Aspekte von multiprofessioneller Kooperation abzudecken, sondern griffen punktuell Aspekte der im ersten Baustein vorgestellten Theorien und Studien auf oder stützten sich auf persönliche Forschungsinteressen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Basierend auf diesen Klassifizierungen wurden in den Tandems Fragen für den Interviewleitfaden entwickelt, was sowohl durch methodische Inputs als auch durch individuelle Anleitung durch die Dozentin unterstützt wurde. An dieser Stelle fanden aufgrund des unterschiedlichen Vorwissens der Studierenden Peer-Mentoring-Aktivitäten statt, die auch im Rahmen der Evaluation thematisiert wurden. So berichteten einige AB-Studierende, bei der Erstellung des Erhebungsinstruments zusätzlich zu dem in der Lehrveranstaltung vermittelten methodischen Input sowohl vorhandene Kenntnisse als auch Lehrmaterial aus einem AB-spezifischen Modul zu empirisch-qualitativer Forschung genutzt und mit ihrer jeweiligen Tandempartnerin bzw. ihrem jeweiligen Tandempartner aus dem Lehramtsstudium geteilt zu haben. Dies erwies sich als hilfreich, da die Einführung in sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden bislang nicht Gegenstand lehramtspezifischer Module an der Justus-Liebig-Universität Giessen ist. Die Zusammenarbeit wurde von den Studierenden in der Evaluation später als fruchtbar bewertet. Auch der Wissensvorsprung, in diesem Fall jener der AB-Studierenden, wurde von keiner der beiden Gruppen problematisiert. Hierbei ist davon auszugehen, dass die in der Ganztagschule durchaus existierende Hierarchieproblematik zwischen Lehrkräften und dem weiteren pädagogischen Personal, zu dem später potenziell auch AB-Studierende gehören, innerhalb der Universität aufgrund des formal gleichen Status als Studierende noch nicht hervortritt. Vielmehr scheint die Hierarchieproblematik erst mit dem Eintritt in die Schule und damit infolge ungleicher Beschäftigungsverhältnisse wirksam zu werden. Zu den gemeinsam im Tandem entwickelten Leitfäden erhielten die Studierenden Feedback von der Dozentin. Daran schloss sich eine dreiwöchige Feldphase an, in der die Studierendentandems das Interview entweder mit

einer Lehrkraft oder mit einer anderen pädagogischen Akteurin bzw. mit einem anderen pädagogischen Akteur ganztägiger Bildung, die oder den sie zuvor eigenständig ausgewählt und kontaktiert hatten, durchführten und im Anschluss daran transkribierten.

Zu Beginn des dritten und letzten Bausteins fand eine gemeinsame Reflexion der Feldphase statt. Den Studierenden sollte nicht nur die Möglichkeit geboten werden, über ihre Erfahrungen im Sinne von Irritationen, Schwierigkeiten, aber auch unerwarteten Situationen beim Feldzugang oder im Feld zu berichten und zu reflektieren, sondern sie wurden darüber hinaus auch dazu angeregt, mögliche Kongruenzen und Kontraste, die aus theoretischen Erkenntnissen und ihrem eigenen Datenmaterial emergierten, zu identifizieren. Zusätzlich wurden Sicht- und Handlungsweisen der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Profession verglichen und vor dem Hintergrund der Studierendenperspektive betrachtet.

Die Auswertung der Interviews erfolgte schliesslich in Anlehnung an die Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz, 2016), deren Grundlagen und Ablauf in der Lehrveranstaltung ebenfalls thematisiert worden waren. In den Tandems begannen die Studierenden zunächst mit der initiierenden Textarbeit, bevor Memos, eine Fallzusammenfassung und schliesslich das Kategoriensystem erstellt wurden. Mit Blick auf die Auswertung der Interviews wurde bereits im Vorfeld angenommen, dass kaum Peer-Mentoring-Aktivitäten stattfinden würden. Dies bestätigte sich schliesslich sowohl durch Beobachtungen der Dozentin als auch in der Evaluation. Grund für die fehlenden Peer-Mentoring-Aktivitäten bei der Auswertung ist – so ist zumindest zu vermuten – die Tatsache, dass der Schwerpunkt des AB-Moduls «Qualitative Forschungsmethoden» hinsichtlich der Auswertungsmethoden im interpretativen Paradigma angesiedelt ist und es sich bei der Inhaltsanalyse um ein subsumtionslogisches Auswertungsverfahren handelt. Somit hatten die AB-Studierenden hier gegenüber den Lehramtsstudierenden kaum Vorteile. Als Leistungsnachweis diente schliesslich die vollständige Verschriftlichung der Interviewauswertung.

3 Evaluation

Eine erste Einschätzung zum Erfolg des Lehrveranstaltungskonzepts bot eine Gruppendiskussion in der letzten Sitzung. Da die Teilnahme daran bewusst auf freiwilliger Basis erfolgte, nahmen erwartungsgemäss weniger Studierende teil, als dies in einer regulären Sitzung, in der die Anwesenheit überprüft wird, der Fall gewesen wäre. Auch waren die Studierenden bereits in der ersten Sitzung über den explorativen Charakter des Veranstaltungsformats informiert worden, wobei die Bedeutung ihres Feedbacks unterstrichen worden war. Dies trug dazu bei, dass in der Gruppendiskussion eine kritisch-konstruktive Atmosphäre geschaffen werden konnte. Insgesamt nahmen sechs Studierende, drei Lehramtsstudierende und drei AB-Studierende, an der Gruppendiskussion teil. Für die Auswertung der Gruppendiskussion wurde die inhaltlich-struk-

turierende Variante der Inhaltsanalyse genutzt, die sich auf eine Analyse von Themen und Argumenten konzentriert (vgl. Kuckartz 2016). Die Diskussion erfolgte entlang der beiden deduktiven Kategorien «studiengangübergreifende Kooperation» und «forschendes Lernen» und konzentrierte sich hauptsächlich auf den wahrgenommenen Nutzen, aber auch auf Modifikationschancen des Formats.

Das kooperative Lehrveranstaltungsformat wurde von den Befragten mit Blick auf die Tatsache, dass die Ganztagschule ein künftiges Betätigungsfeld für beide Studiengänge darstellt, grundsätzlich positiv bewertet. In der Diskussion eröffneten die Studierenden hierbei eine Vergleichskategorie, indem das durchgeführte Veranstaltungsformat mit jenen Lehrveranstaltungen kontrastiert wurde, bei denen Studierende unterschiedlicher Studiengänge lediglich eine Lehrveranstaltung gemeinsam besuchen, die aber kein spezifisch kooperatives Konzept beinhaltet. So erfuhren zum Beispiel fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen im Rahmen der Unterrichtsfächer, die gemeinsam mit Bachelorstudierenden ebenjener Fächer stattfinden, eine eher negative Bewertung. Dies zeigt, dass die Bezugnahme auf den gemeinsamen beruflichen Zielkontext «Ganztagschule» sowie die damit einhergehenden gemeinsam zu bewältigenden Herausforderungen ein entscheidendes Kriterium dafür zu sein scheinen, ob die Zusammenarbeit in universitären Lehrveranstaltungen als sinnvoll erlebt wird oder nicht. Hierbei kam der Wunsch auf, auch mit weiteren Professionen, die im Rahmen ganztägiger Bildung eine Rolle spielen, kooperative Formate durchzuführen. Als Beispiel wurden hier neben angehenden Heilpädagoginnen und Heilpädagogen auch Psychologinnen und Psychologen genannt, deren Perspektive mit Blick auf Verhaltensauffälligkeiten als gewinnbringend eingeschätzt wurde. Zusätzlich wurde das Anliegen geäußert, in einer Lehrveranstaltung spezifisch den Umgang mit pädagogischen Laiinnen und Laien in der Ganztagschule, also zum Beispiel mit Eltern, Ehrenamtlichen oder Personen aus Vereinen, zu thematisieren. Ein diesbezügliches Veranstaltungsformat befindet sich derzeit in Planung. Positiv bewertet wurde ausserdem das durch die Veranstaltung wechselseitig erworbene Wissen über Aufgaben der jeweils anderen Berufsgruppe, auf dessen Basis eigene Zuständigkeiten, aber auch Grenzen besser eingeschätzt werden konnten. Von den AB-Studierenden wurde zusätzlich angeführt, vertiefte Kenntnisse über mögliche künftige Berufsfelder im Kontext «Ganztagschule» erhalten zu haben.

Die Entwicklung und die Durchführung eines eigenen kleinen Forschungsprojekts wurden von den Studierenden demgegenüber ambivalent bewertet: In der Gruppendiskussion berichteten einige Studierende, durch den Kontakt mit Expertinnen und Experten aus der Praxis Erkenntnisse gewonnen zu haben, die über das im ersten Baustein erworbene Wissen hinausreichten, und so erst erfahren zu haben, mit welchen Ambivalenzen und Schwierigkeiten die Befragten bei der Kooperation mit anderen Professionen unter den Bedingungen der jeweiligen Schule konfrontiert seien. So konnten zum Beispiel Konfliktlinien, die in vorliegenden Studien häufig ausgeklammert bleiben, in der Nachbesprechung identifiziert und diskutiert werden. Geäußert wurde allerdings auch die Kritik, dass forschungsmethodische Kompetenzen im künftigen Schulalltag keine Rol-

le spielen würden und daher anderen Formaten der Zusammenarbeit der Vorzug zu geben sei. Als Beispiel wurde unter anderem die studiengangübergreifende Arbeit an praxisorientierten Projekten genannt, ähnlich wie dies im Projekt MuTiG der Universität Kassel anhand eines Anti-Diskriminierungs-Trainings praktiziert wird (vgl. Abschnitt 1). Als weitere Vorschläge wurden von den Studierenden ein Präventionsprojekt zum Thema «Cybermobbing» oder ein Weiterbildungstraining zur Beratung von Eltern und Schülerinnen und Schülern angeführt.

Zur Evaluation muss insgesamt kritisch angemerkt werden, dass eine Gruppendiskussion am Ende einer Lehrveranstaltung keine Aussagekraft in Bezug auf mögliche Wirkungen hat. Allerdings können selbst Evaluationsstudien mit Prä-Post-Design und wesentlich höherer Fallzahl, die ähnliche Treatments erforschen, auf der Grundlage einer einzelnen Lehrveranstaltung keine Veränderung in den Überzeugungen zu kooperativen Praxen nachweisen (vgl. Rothland, Biederbeck, Grabosch & Heiligtag, 2018). Mehr Erfolg zu versprechen scheint hier eher ein Paneldesign, das die Effekte kooperativer Lerngelegenheiten über einen längeren Zeitraum, also zum Beispiel nach dem Durchlaufen des vollständigen Moduls, untersucht. Noch ertragreicher wäre es sicherlich, den Untersuchungszeitraum auf den Vorbereitungsdienst und den Übergang in den Beruf, bei dem die Studierenden im Schulalltag Kooperationsanfordernissen ausgesetzt sind, auszudehnen und so Wirkungen des Moduls zu erforschen. Zurzeit erscheint es jedoch aufgrund der begrenzten Ressourcen eher schwierig, im Rahmen der GOL Panelstudien durchzuführen.

Die Evaluationsergebnisse zum Seminar ermutigten insgesamt dazu, das hier vorgestellte Lehrveranstaltungskonzept in überarbeiteter Form im Wintersemester 2017/2018 erneut anzubieten. Gleichzeitig werden zurzeit weitere Formate kooperativer Lerngelegenheiten getestet, über deren Relevanz für eine Integration in das Modul jedoch erst nach der Durchführung und der Auswertung der Evaluation entschieden werden kann. Hierzu zählen mit Blick auf den Inhalt die Erweiterung um erziehungswissenschaftlich und bildungspolitisch relevante Themen wie Heterogenität und sexualisierte Gewalt, in didaktischer Hinsicht einerseits die Erprobung weiterer forschungsorientierter Formate, zum Beispiel kasuistischer Verfahren, und andererseits die Entwicklung und die Umsetzung von praxisorientierten Präventions- oder Weiterbildungsprojekten. Angedacht ist hierzu neben der Implementierung der Kooperationsthematik in der universitären Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung die themenspezifische Adaption im Vorbereitungsdienst sowie in der Fort- und Weiterbildung.

4 Fazit

Die Idee des im vorliegenden Beitrag vorgestellten Moduls folgt der Annahme, dass interdisziplinäre Zusammenarbeit einen Schlüsselfaktor bei der Bearbeitung der mit dem Ausbau von Ganztagschulen verbundenen pädagogischen Zielsetzungen darstellt.

Darauf basiert die Überlegung, dass bereits Studierende auf eine multiprofessionelle Kooperationskultur vorbereitet werden müssen. Ausgehend von dem Befund, dass dem Aufbau einer multiprofessionellen Kooperationskultur an Hochschulen zurzeit noch kein grosser Stellenwert zugeschrieben wird, versucht die Justus-Liebig-Universität Giessen, diesen Stellenwert durch die Schaffung kooperativer Settings im Rahmen eines eigenen Moduls zu erhöhen. Dies geschieht im vorliegenden Fall unter Einbezug des hochschuldidaktischen Konzepts des forschenden Lernens, das professionsübergreifende Arbeit mit einem analytischen Blick auf Kooperationswirklichkeit verbindet. Hierbei setzen sich die Studierenden mit den Erfahrungen entweder von Lehrkräften oder des weiteren pädagogischen Personals bei der Gestaltung multiprofessioneller Zusammenarbeit auseinander und erhalten so Einsichten in die Umsetzung von Kooperation an der jeweiligen Schule, in die Herausforderungen und in die subjektiven Theorien der Befragten. Es wird angenommen, dass diese Einsichten einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung einer professionellen Haltung darstellen, da die Studierenden bereits im Studium einen reflektierten Umgang mit Kooperationswirklichkeiten entwickeln und eigene Zuständigkeiten besser einschätzen können. Um dies zu fördern, ist es wichtig, dass kooperative Lernsettings nicht nur aus einer einzelnen Lehrveranstaltung bestehen. Nötig ist vielmehr ein curricular verankerter Rahmen, in diesem Fall ein komplettes Modul, das kooperative Settings mit unterschiedlichen Studiengängen und Realisierungsformen forschenden Lernens beinhaltet. Um den bislang normativen Impetus zu überwinden, ist eine stärkere und vor allen Dingen längerfristige Erforschung unerlässlich.

Literatur

- BMFSFJ [Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend].** (Hrsg.). (2006). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin: BMFSFJ.
- Böttcher, W. & Maykus, S.** (2014). Ganztagschule und pädagogische Kooperationen. Zur Zusammenarbeit von Kinder- und Jugendhilfe und Schulpädagogik. In M. Pfeifer (Hrsg.), *Schulqualität und Schulentwicklung. Theorien, Analysen und Potenziale* (S. 139–154). Münster: Waxmann.
- Dieckmann, K., Höhmann, K. & Tillmann, K.-J.** (2008). Schulorganisation, Organisationskultur und Schulklima an ganztägigen Schulen. In H.-G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der «Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen» (StEG)* (2., korrigierte Auflage) (S. 164–185). Weinheim: Juventa.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C.** (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205–219.
- Hericks, U.** (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Huber, L.** (2009). Warum forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellern & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9–36). Bielefeld: UVW.
- Idel, S.** (2017). «Von Anfang an gemeinsam». Ein Modellprojekt zur multiprofessionellen Kooperation im Ganzttag. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 17 (1), 31–34.
- Konsortium StEG.** (2016). *Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012–2015*. Frankfurt am Main: Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen.

- Kuckartz, U.** (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Monitor Lehrerbildung.** (2017). *Neue Aufgaben, neue Rollen?! – Lehrerbildung für den Ganzttag. Eine Sonderpublikation aus dem Projekt «Monitor Lehrerbildung»*. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.
- Olk, T., Speck, K. & Stimpel, T.** (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojekts. In L. Stecher, H-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Ganztagschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 15) (S. 63–80). Wiesbaden: Springer.
- Rollett, W., Holtappels, H.-G. & Bergmann, K.** (2008). Anspruch und Wirklichkeit von Ganztagschulen. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 899–909). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rothland, M., Biederbeck, I., Grabosch, A. & Heiligtag, N.** (2018). Autonomiebestreben, Paritätsdenken und die Ablehnung von Kooperation bei Lehramtsstudierenden: Potenzial und Einfluss unterschiedlicher Lerngelegenheiten in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, im Druck.
- Schön, D.** (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Sennhenn, K., Dollichon, N., Fischer, N. & Kuhn, H.-P.** (2017). Fit für multiprofessionelle Kooperation in der Schule. Das Projekt MuTiG. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 17 (1), 13–19.
- Tillmann, K. & Rollett, W.** (2010). Die Bedeutung personeller Ressourcen für innerschulische Kooperation an Ganztagschulen in Deutschland. In B. Schwarz, P. Nenniger & R. Jäger (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Forschung – Nachhaltige Bildung. Beiträge zur 5. DGfE-Sektionstagung «Empirische Bildungsforschung»/AEPF-KBBB im Frühjahr 2009* (S. 114–120). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Züchner, I. & Fischer, N.** (2011). Ganztagschulentwicklung und Ganztagschulforschung. In N. Fischer, H.-G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 9–17). Weinheim: Juventa.

Autorin und Autor

Nina Preis, Dr., Zentrum für Lehrerbildung, Justus-Liebig-Universität Giessen,
nina.preis@zfl.uni-giessen.de

Jochen Wissinger, Prof. Dr., Institut für Schulpädagogik, Elementarbildung & Didaktik der Sozialwissenschaften, Justus-Liebig-Universität Giessen, jochen.wissinger@erziehung.uni-giessen.de

Kriterien zur Funktionsdifferenzierung in Schulen: Postulate und Kandidaten

André Abächerli und Bruno Leutwyler

Zusammenfassung In diesem Beitrag schlagen wir einen analytischen Zugang zur Identifikation, Legitimation und Etablierung derjenigen schulischen Spezialfunktionen vor, die zu einer organisationsorientierten Funktionsdifferenzierung in Schulen und zu einer professionsorientierten Berufsfelddifferenzierung im Lehrberuf beitragen. So formulieren wir zunächst in Postulaten Voraussetzungen und Qualitätsansprüche für die Etablierung und die Ausübung schulischer Spezialfunktionen. Anschliessend diskutieren und bewerten wir einige Kandidaten für schulische Spezialfunktionen im Lichte dieser Postulate und prüfen, inwiefern unser Zugang für eine kriterienbasierte Funktionsdifferenzierung tauglich ist.

Schlagwörter Funktionsdifferenzierung – Lehrberuf – Professionalität – Weiterbildung – Qualifizierung

Criteria for differentiating professional functions in schools: Postulates and candidates

Abstract In our article, we propose an analytical approach to identifying, legitimizing, and establishing special functions of teachers that contribute both to an organizational differentiation of functions in schools and to a professional differentiation within the occupational field of the teaching profession. We start with the presentation of seven postulates that specify the conditions and quality requirements regarding the implementation and the performance of school-related special functions. Thereafter, we discuss and evaluate selected «candidates» for such special functions against the background of the postulates. In the concluding section, we assess the extent to which our approach is suitable for achieving a criterion-based differentiation of professional functions.

Keywords differentiation of professional functions – teaching profession – professionalism – professional development – qualification

1 Einleitung

Der heutige Auftrag von Schulen, der in vielerlei Hinsicht sowohl quantitativ als auch qualitativ anspruchsvoller geworden ist, wird zunehmend in arbeitsteiligen und kooperativen Arbeitsformen bewältigt. Vor diesem Hintergrund sind offenbar Funktionsdifferenzierungen im Schulfeld seit einiger Zeit eine Selbstverständlichkeit. Es scheint, als ob frühere Forderungen nach einer «strukturierten Lehrerschaft» (wie es z.B. im

Bericht «Lehrerbildung von morgen» hiess; vgl. Müller, Gehrig, Jenzer, Kaiser & Strittmatter, 1975) inzwischen eingelöst sind. Tatsächlich ist davon auszugehen, dass es kaum noch Allround-Lehrpersonen gibt, die je für sich in einer Klasse weitgehend autonom und eigenverantwortlich den ganzen Bildungs- und Erziehungsauftrag allein abdecken. Zwar sind je nach Schulstufe mehr oder weniger generalistische Ausbildungen nach wie vor weit verbreitet und es gibt Bestrebungen, die das Ziel verfolgen, dass wieder «weniger Lehr- und Fachpersonen an einer Klasse unterrichten» (wie es z.B. im Rahmenkonzept «Fokus Starke Lernbeziehungen» heisst; vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2017, S. 4). Auch ist die «Generalistin» oder der «Generalist» nach wie vor prototypisch für die öffentliche Wahrnehmung des Berufs der Primarlehrperson und nicht zuletzt prägt das Bild einer pädagogisch umfassend zuständigen Lehrperson auch das Berufsbild vieler Studierender (Leder, 2011, S. 22). Dennoch gibt es wohl kaum mehr Schulen, die ganz ohne spezialisierte Fachpersonen (z.B. für Deutsch als Zweitsprache, für heilpädagogische oder therapeutische Funktionen) auskommen und die keinerlei Kooperationsformen mit unterschiedlich qualifizierten Mitarbeitenden zu gestalten haben. Deshalb forderten Bucher und Nicolet in ihrem «Leitbild Lehrberuf» bereits 2003 einen «Master-Teacher» bzw. die Kategorie einer Stammllehrperson, die «im Vollpensum an der Schule für die pädagogisch-professionelle Kontinuität und Solidarität» sorgt (Bucher & Nicolet, 2003, S. 139).

Vor diesem Hintergrund wird die Schule heute zuweilen auch als «multiprofessionelle Organisation» interpretiert, um damit auf eine zunehmende Ausdifferenzierung pädagogischer Berufe hinzuweisen (vgl. Speck, Olk & Stimpel, 2011, S. 185). Insofern gehört das traditionelle Berufsverständnis, das mit der hohen Autonomie und der gleichzeitigen «Isolierung als Grundstruktur» (Lortie, 1972, S. 47) einer «individualisierte[n] Profession» (Forneck & Schriever, 2001) entspricht, wohl weitgehend der Vergangenheit an. Dennoch ist fraglich, in welchem Ausmass die bisherigen Entwicklungen in Richtung mehr Differenzierung im schulischen Kontext tatsächlich auch zur *Professionalisierung des Lehrberufs* beigetragen haben.¹ Die Motive hinter den verschiedenen Treibern der Differenzierung sind denn auch sehr unterschiedlich. Sie beinhalten so unterschiedliche Facetten wie die Erwartung einer professionelleren Bewältigung der Aufgabenvervielfältigung in Schulen (vgl. Speck et al., 2011), die Absicht, Schulentwicklungsprozesse zu befördern und neue schulische Gestaltungsspielräume zu nutzen (vgl. Thiel, Cortina & Pant, 2014), die Berücksichtigung neuerer Führungsvorstellungen (z.B. «distributed leadership»; vgl. Spillane, 2006), die Hoffnung auf Status-, Image- und Attraktivitätsförderung (vgl. Leutwyler & Herzog, 2010), die Reduzierung der Fächerbreite in Ausbildungsprofilen oder auch die Absatz- und Profilierungsmög-

¹ Im Spannungsfeld zwischen «Klassenlehrperson» und «Spezialistinnen» bzw. «Spezialisten» wird ein sensibler Punkt der beruflichen Identität und des öffentlichen Bildes der Lehrperson angesprochen: «Die Spezialisierung, die ursprünglich als Ausdruck der Professionalisierung aufgefasst wurde, wird heute teilweise als Deprofessionalisierung wahrgenommen» (Leder, 2011, S. 22). Umgekehrt ist aber auch festzuhalten: «Deprofessionalisierung entsteht auch aus dem «Vollständigkeitswahn», dass eine «gut ausgebildete Lehrperson» alles können müsse» (Leder, 2011, S. 23).

lichkeiten von Weiterbildungsanbietenden mit ihrer kaum überblickbaren Vielzahl von Zertifikats- und Diplomlehrgängen und ihren Weiterbildungsmastern (vgl. Schläfli & Sgier, 2018).

Die sehr unterschiedlichen Motivlagen hinter diesen Treibern führen nicht zuletzt auch zu sehr unterschiedlichen Ausgestaltungen von Funktionsdifferenzierungen. Mit einigen wenigen gut etablierten Ausnahmen – beispielsweise Schulleitung oder Schulische Heilpädagogik – gibt es erst wenige breit akzeptierte Funktionen, die jenseits von lokalen Kontexten zu einer Differenzierung des *Lehrberufs* führen würden und nicht lediglich einer Öffnung der Schulen für andere Professionen oder Berufe entsprechen. Wenn aber eine Funktionsdifferenzierung zur Professionalisierung des Lehrberufs beitragen soll, sind Konzepte gefragt, die jenseits von schul- oder kantonspezifischen Gegebenheiten Relevanz beanspruchen können: Konzepte also, welche eine «Professionalisierung durch Differenzierung des Berufsfeldes» (Herzog, 2000) ermöglichen. «Die grösste Herausforderung, die das Bildungssystem zurzeit erlebt» – so Herzog (2000, S. 65) in seiner Argumentation – «liegt in der positionalen Struktur ihres Berufsfeldes». In diesem Sinne argumentieren auch Bucher und Nicolet (2003), wenn sie in ihrem «Leitbild Lehrberuf» eine Differenzierung in der «bislang unter Gleichheitsdruck gehaltenen Lehrerschaft» (Bucher & Nicolet, 2003, S. 67) fordern: eine Differenzierung, welche «die tatsächlichen Leistungsdifferenzen nicht zudeckte, sondern honorierte» (ebd.). In diesem Sinne gilt es zu überlegen, wie eine «organisatorische Differenzierung des Systems» ermöglicht und die «geringe Varianz der Berufspositionen» aufgehoben werden kann (Herzog, 2000, S. 64). Begründet wird dies wie folgt: «Wo alle gleich sind und alle das gleiche tun, da sieht sich keiner zur Veränderung veranlasst. Innovation setzt Differenz voraus; wo keine Unterschiede sind, da fehlen die Motive für das Lernen. Nur ein vielfältiges, in sich differenziertes Bildungssystem ist lernfähig und der professionellen Entwicklung seiner Mitglieder förderlich» (Herzog, 2000, S. 64–65).

An diesem Punkt setzt der vorliegende Beitrag an. Wir schlagen einen analytischen Zugang vor, um eine organisationsorientierte Funktionsdifferenzierung in Schulen und eine professionsorientierte Berufsfeldendifferenzierung im Lehrberuf zu legitimieren. Wir folgen damit unter anderem auch Walter Herzogs Kritik an einer ungenauen Begriffsverwendung von «Profession» und «Professionalisierung»² sowie seinem Vorschlag zur «Professionalisierung durch Differenzierung des Berufsfeldes» (vgl. Herzog, 2000). Unsere Herangehensweise ist methodisch angelehnt an einen Artikel von Hoyningen-Huene (2011). So formulieren wir analog zunächst in Postulaten Voraussetzungen und Qualitätsansprüche für die Etablierung und die Ausübung schulischer

² Herzog kritisiert, dass ein soziologisch geprägter Professionsbegriff zunehmend durch eine psychologische Herangehensweise zur Professionalität überformt werde: «Während in den 1960er- und 1970er-Jahren Profession und Professionalisierung soziologische Kategorien waren, die zur Charakterisierung von Berufen verwendet wurden, sind sie heute zu psychologischen Begriffen geworden, die eine Berufsinhaberin oder einen Berufsinhaber kennzeichnen. ... Die Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer [wird] kaum noch als gesellschaftliches, sondern fast nur noch als biografisches Problem gesehen» (Herzog, 2012, S. 117).

Spezialfunktionen. Diese *Postulate* artikulieren Adäquatheitsbedingungen für eine ausreichende Explikation «schulischer Spezialfunktionen im Lehrberuf». Im Anschluss an unsere Funktionsanalyse diskutieren und bewerten wir einige *Kandidaten* für schulische Spezialfunktionen im Lichte unserer Postulate. Dabei prüfen wir gleichzeitig, inwiefern unsere Analysepunkte für eine ausreichende, das heisst eine notwendige und hinreichende kriterienbasierte Begriffsbestimmung und Funktionsdifferenzierung tauglich sind.

Wir wählen diesen primär analytischen Zugang, da uns eine empirische Herleitung weder aus der «Perspektive Bildungspraxis» noch aus der «Perspektive Lehrerinnen- und Lehrerbildung» ausreichend zielführend erscheint: Zu sehr differiert gegenwärtig die alltagsprachliche Begriffsverwendung in der Praxis und zu selten sind Zusatzqualifizierungsangebote derzeit auf Qualitätsansprüche schulischer Spezialfunktionen für den Lehrberuf ausgerichtet bzw. zu oft sind sie es eben nicht. Während sich die Schulen in ihren Funktionsdifferenzierungen vor allem an den iterativ kantonal subventionierten Funktionen und Zusatzausbildungen ausrichten, orientieren sich die Pädagogischen Hochschulen in ihren Qualifikationsangeboten an den kantonalen Aufträgen, der «Marktnachfrage» oder aber dem Eigeninteresse und meist noch zu wenig explizit an der Professionalisierung des Berufsfeldes (vgl. Abächerli & Herzog, 2010, S. 63–71). Mit diesem analytischen Zugang gehen wir von der Annahme aus, dass durch eine geklärte Funktionsdifferenzierung die «Varianz der Berufspositionen» überschaubar wird und im Schulfeld auch tatsächlich zu einer Professionalisierung des Lehrberufs beitragen kann. Ziel des hier vorgestellten Zugangs ist also, eine Möglichkeit vorzuschlagen, die aufzeigt, wie diejenigen Funktionen definiert werden können, die dem Anspruch auf Professionalisierung des Lehrberufs gerecht werden.

2 Postulate für die Etablierung schulischer Spezialfunktionen

Um besondere Aufgaben im Schulfeld als eigene Funktionen zu etablieren, postulieren wir zunächst aus institutioneller Perspektive vier notwendige Voraussetzungen, welche eine separate Beauftragung einer Person zur Funktionsübernahme legitimieren. In der Folge formulieren wir ergänzend drei Postulate, die sich aus Professionsanforderungen ableiten lassen und Voraussetzungen dafür darstellen, dass von einer Differenzierung des *Lehrberufs* gesprochen werden kann. Mit der Formulierung dieser insgesamt sieben Postulate werden keineswegs bildungs- oder anstellungspolitische Motive verfolgt. Vielmehr geht es darum, mögliche Funktionsdifferenzierungen in Schulen organisations- und professionsorientiert zu begründen und diese dadurch argumentativ zu legitimieren.

Wenden wir uns also zunächst der Frage zu, welche Voraussetzungen aus institutioneller Sicht für die Etablierung einer schulischen Spezialfunktion bedeutsam sind. Grundsätzlich ist für die Etablierung einer Funktion eine *formalisierte Zuständigkeit*,

das heisst eine Mandatierung für eine spezielle Aufgabe, notwendig. Diese beinhaltet die Funktionsbezeichnung, die Verortung der formellen und der formalen institutionellen Einbindung sowie die Beschreibung des Aufgabenfeldes, der zugewiesenen Kompetenzen, der zugeordneten Ressourcen und der erwarteten Kooperationen. Doch wann ist es angezeigt, eine schulische Aufgabe in eine formalisierte Zuständigkeit zu übergeben? Wir postulieren hierfür kumulativ die folgenden vier institutionellen Voraussetzungen:

Postulat 1: Kontinuität der Aufgabenwahrnehmung gewährleisten [P1]

Eine formalisierte Zuständigkeit setzt voraus, dass die damit bezeichneten Aufgaben zum Auftrag der Schule gehören und von dieser grundsätzlich unbefristet wahrgenommen werden müssen oder wollen. Dies ist dann der Fall, wenn die Aufgabe legiferiert wurde oder einem Interesse hinsichtlich einer langfristigen Profilierung der Schule entspricht.

Postulat 2: Intensivierte Beschäftigung und Vernetzung in einem spezialisierten Aufgabenfeld ermöglichen [P2]

Eine formalisierte Zuständigkeit für eine schulische Spezialfunktion soll voraussetzen, dass die Qualität der damit bezeichneten Aufgabenwahrnehmung durch erhöhte Intensität der Auseinandersetzung substantiell erhöht wird und dass eine Vernetzung mit anderen, die die gleiche Aufgabe wahrnehmen, einen Mehrwert für die Aufgabenwahrnehmung ermöglicht.

Postulat 3: Ausgewiesenen Mehrwert für die Institution schaffen [P3]

Eine formalisierte Zuständigkeit für eine schulische Spezialfunktion soll voraussetzen, dass damit ein Mehrwert für die Institution im «Arbeitsfeld Schule» (vgl. dazu z.B. den Berufsauftrag und das Arbeitszeitmodell des Kantons Zug: DBK, 2009) bzw. im Tätigkeitsfeld «Schule vor Ort» (Herzog, Leutwyler, Abächerli & Arslan, 2010, S. 48) geschaffen wird. Und damit für die Institution ein ausgewiesener Mehrwert geschaffen werden kann, zielt eine schulische Spezialfunktion auf eine Tätigkeit, die nicht ausschliesslich in einer einzelnen Schulklasse wahrgenommen wird. Aus der Sicht einer Lehrperson führt eine schulische Spezialfunktion also zu einem veränderten Aufgabenfeld, und dies sowohl in Bezug auf die Inhalte als auch in Bezug auf die Anspruchsgruppe. In Bezug auf die Inhalte verändert sich das Aufgabenfeld, wenn Aufgaben übernommen werden, die entweder nicht im Berufsauftrag einer Regelklassenlehrperson enthalten sind (z.B. Managementaufgaben, Beratungsaufgaben ausserhalb der eigenen Klasse, Konzept- und Strategieentwicklung) oder die mit einer deutlich höheren Erwartung an inhaltliche Vertiefung bearbeitet werden (z.B. fachdidaktische Expertise; vgl. dazu auch P2). In Bezug auf die Anspruchsgruppe verändert sich das Aufgabenfeld, wenn sich die primäre Zuständigkeit bei der Funktionsausübung nicht mehr auf eine einzelne Schulklasse mit ihren Schülerinnen und Schülern richtet, sondern wenn sich die Zuständigkeit systematisch nur auf einzelne Schülerinnen und Schüler (z.B. mit besonderen Bedürfnissen) oder auf spezielle Gruppen von Schülerinnen und Schülern

beschränkt. Das Aufgabenfeld verändert sich auch, wenn sich die Zuständigkeit auf andere Personengruppen (z.B. Lehrpersonen, Fach- oder Schulteams, Behörden oder externe Anspruchsgruppen) ausweitet.

Postulat 4: Spezialisiertes Know-how einfordern und an der Schule verfügbar haben
[P4]

Eine formalisierte Zuständigkeit für eine schulische Spezialfunktion soll schliesslich voraussetzen, dass es für die Aufgabenwahrnehmung eine besondere Kompetenz braucht. Damit meinen wir besondere Fähigkeiten und Fertigkeiten, die durch berufliche Erfahrung oder durch Weiter- und Zusatzausbildungen erworben wurden. Mit der Ausübung einer Spezialfunktion soll also ein Anforderungsprofil einhergehen, dessen Erfüllung mit formalen Qualifikationen (z.B. Diplome, Zertifikate) oder mit Validierungsverfahren von nicht formal oder informell erworbenen Kompetenzen («validation des acquis de l'expérience») nachzuweisen ist. Das besondere Kompetenzprofil kann sich von demjenigen einer Regellehrperson graduell durch Tiefe, Breite oder innere Kohärenz unterscheiden (vgl. Schüssler, 2007, S. 210 f.), baut jedoch auf der vorausgehenden Qualifikation einer Lehrperson auf und setzt diese als integralen Bestandteil des neuen Anforderungsprofils voraus (vgl. unten). Damit kann eine besondere Expertise angesprochen sein, wie sie beispielsweise auch im Novizen-Experten-Modell von Dreyfus und Dreyfus (1986, referiert nach Neuweg, 1999, S. 364 ff.) konzeptualisiert ist; es kann aber auch eine Expertise gemeint sein, die auf einer inhaltlichen Fokussierung und Spezialisierung fusst. Weil die Wahrnehmung einer schulischen Spezialfunktion auch eine veränderte Zuständigkeit mit sich bringt (vgl. P3), erfordert die besondere Kompetenz meist auch die Eignung für den Umgang mit erweiterten Anspruchsgruppen, beispielsweise die Fähigkeit, andere Lehrpersonen zu beraten.

Diese ersten vier Postulate definieren aus institutioneller Perspektive Voraussetzungen, um eine separate Beauftragung einer Person zur Funktionsübernahme zu legitimieren. Damit aber eine Funktion im Funktionsumfeld auf Akzeptanz stösst und nicht gar zu einer Deprofessionalisierung führt, muss sie strukturell und kulturell anschlussfähig sowie für alle Beteiligten transparent sein. Dies ist dann der Fall, wenn durch intensive und qualifizierte Auseinandersetzung ein ausgewiesener Mehrwert für die Institution und ihre Mitglieder geschaffen und wahrgenommen wird (z.B. qualifizierte Beratung, Bereitstellung von konzeptionellen Grundlagen, Entlastung von Ad-hoc-Zuständigkeiten; vgl. P2 und P3). Ebenso müssen Interaktions- und Kommunikationsprozesse dauerhaft sein und die Aufgabengestaltung, die Rollenwahrnehmung und der Habitus der oder des Funktionszuständigen in eine bestimmte schulische Lern- und Organisationskultur passen («Rahmung» und «Enkulturation»; vgl. dazu Schüssler, 2007, S. 207). Anschlussfähig ist eine schulische Spezialfunktion deshalb insbesondere dann, wenn die funktionale Differenzierung innerhalb des Lehrberufs wie auch die Arbeitsteilung und die Kooperation in multifunktionalen Teams auf einer gemeinsamen Wissensbasis

pädagogischer Professionalität³ erfolgen und die professionelle Zuständigkeit anderer nicht geschwächt wird (vgl. Herzog, 2010). Ergänzend zu den ersten vier, aus institutioneller Perspektive formulierten Postulaten für die Etablierung von schulischen Spezialfunktionen leiten wir deshalb kumulativ drei weitere Postulate ab, die sich aus der Perspektive der Profession begründen lassen.

Postulat 5: Bezug auf eine Wissensbasis der Lehrtätigkeit und vergleichbare Anforderungen bezüglich der Bewältigung situationaler Komplexität [P5]

Eine formalisierte Zuständigkeit für eine schulische Spezialfunktion, die zu einer Differenzierung des Lehrberufs beitragen soll, muss von einer gemeinsamen Wissensbasis der Lehrtätigkeit ausgehen. Ohne ein solches Scharnier zwischen dem professionellen Verständnis für den Berufsauftrag einerseits und der spezialisierten Funktionsanforderung andererseits würde die Passung zu schulischen Lern- und Organisationskulturen gefährdet und damit der ausgewiesene Mehrwert für die Institution und deren Mitglieder infrage gestellt. Eine solche gemeinsame Wissensbasis kann als Kernbestandteil einer «Berufskultur» verstanden werden, die für einen Beruf prototypische Wahrnehmungsmuster, Problemdefinitionen und Bearbeitungsformen vereint und bis hin zu langfristigen Persönlichkeitsprägungen führen kann (vgl. Terhart, 1997). In diesem Sinne soll hier die Identifikation mit einer professionellen Gemeinsamkeit als eine Voraussetzung gelten, damit die funktionale Differenzierung nicht zu unproduktiven Kämpfen über Deutungshoheiten und Lösungsmonopole zwischen Berufsgruppen führt (vgl. dazu Helsper & Tippelt, 2011, S. 270).

Die Bedeutung einer solchen gemeinsamen Wissensbasis, die ein gemeinsames Verständnis von Aufgaben, Zuständigkeiten und Lösungsmöglichkeiten im pädagogischen Kontext vereinfacht, kann kaum überschätzt werden. Dies hat vor allem damit zu tun, dass klassische Professionen heute oft als «zerfallen» (Terhart, 2011, S. 210) oder als «historisches Auslaufmodell» bezeichnet werden und dass teilweise das Ende von «monoprofessionellen Funktionssystemen» diagnostiziert wird (Helsper & Tippelt, 2011, S. 269). So wird argumentiert, dass interne Differenzierungen im Schulsystem den Stellenwert der Leitprofession «Lehrerin» bzw. «Lehrer» aushöhlten (Schicke, 2011, S. 69), weshalb die «faktische professionelle Pluralisierung» (Schicke, 2011, S. 70) zunehmende Koordinationsaufgaben in der Organisation bedinge. Als «pädagogisch» bezeichnete Tätigkeiten seien äusserst facettenreich und erinnerten an «Muster der Multi- oder Polyprofessionalität» (Nittel, 2011, S. 53), Schulen würden zu «Orten <gemischter> pädagogischer Tätigkeiten» (Helsper & Tippelt, 2011, S. 280). Mit solchen Diagnosen geht die tendenzielle Abkehr vom Professionsbegriff einher, die gleichzeitig die Bedeutung der «Professionalität» in den Vordergrund rückt (vgl. ebd.). Und weil

³ «Multifunktional meint eine Differenzierung innerhalb des Lehrberufs, multiprofessionell dagegen entspricht einer Zusammensetzung von Schulteams aus Angehörigen verschiedener (pädagogischer) Berufe. Dies auseinander zu halten, scheint mir deshalb wichtig zu sein, weil bei multifunktionalen Teams von Gemeinsamkeiten ausgegangen werden kann, die im Falle von multiprofessionellen Teams nicht erwartet werden können» (Herzog, 2010, S. 8).

«Professionalität» in Bezug auf Berufskultur, Wissensbasis oder Wahrnehmungsmuster noch nichts Verbindendes beinhaltet, wird es umso wichtiger, «jene Gelenkstellen und Elemente zu finden, welches [sic!] das Universum pädagogischer Arbeit im Kern zusammenhält [sic!]» (Nittel, 2011, S. 41). Wir folgern daraus, dass schulische Spezialfunktionen, die zu einer Differenzierung des *Lehrberufs* führen sollen, die professionellen Gemeinsamkeiten der pädagogisch tätigen Personen stärken sollen und dementsprechend eine gemeinsame Wissensbasis, geteilte berufliche Normen und ein geteiltes professionelles Ethos voraussetzen. Neben einer gemeinsamen Wissensbasis sollen gleichzeitig auch vergleichbare Anforderungen bezüglich der Bewältigung situationaler Komplexität vorausgesetzt werden. Denn erst Tätigkeiten, die keine Standardisierung zulassen und die ein an der jeweiligen Situation und an der Klientel individuell auszurichtendes Handeln erfordern, erfüllen die Kriterien, die es erlauben, im soziologischen Sinne von einer Profession zu sprechen (vgl. Herzog, 2012, S. 119).

Postulat 6: Beitrag zur inneren Differenzierung des Lehrberufs ohne Eingriff in die professionelle Zuständigkeit anderer [P6]

Eine formalisierte Zuständigkeit für eine schulische Spezialfunktion, die zu einer Differenzierung des Lehrberufs beitragen soll, muss sich auf Aufgaben beziehen, die grundsätzlich im Berufsauftrag von Lehrpersonen angelegt sind und für die sich die Profession zuständig fühlt (vgl. dazu in diesem Heft Herzog, 2018). Eine innere Differenzierung des Lehrberufs soll aber nur so erreicht werden, dass eine schulische Spezialfunktion nicht gleichzeitig zu einer Deprofessionalisierung von anderen Beteiligten führt. Dies wäre beispielsweise dann der Fall, wenn eine neue Funktion anderen (direkt oder indirekt) Beteiligten aus deren Sicht scheinbar Energie, Verantwortungsgefühl oder Zuständigkeiten wegnimmt. So können zu viele Spezialfunktionen nicht nur ein organisatorisches Problem darstellen, sondern auch ein professionelles (vgl. Leder, 2011, S. 21). Wenn Spezialfunktionen den Regellehrpersonen implizit vermitteln würden, sie seien mit ihren Zugängen defizitär, so hätte dies deprofessionalisierende Auswirkungen (vgl. ebd.). Und weil zentrale Tätigkeiten im Lehrberuf Autonomie bedürfen, um in spezifischen Situationen den einzelnen Schülerinnen und Schülern individuell gerecht werden zu können, sind Regelungen durch detaillierte Vorgaben nicht möglich (vgl. dazu Herzog, 2012, S. 119). Deshalb dürfen auch formalisierte Zuständigkeiten für schulische Spezialfunktionen keinen Eingriff in die professionelle Zuständigkeit anderer Beteiligter beinhalten; vielmehr sollen sie deren Zuständigkeit ergänzen oder sie in der Wahrnehmung ihrer Zuständigkeit stärken und unterstützen.

Postulat 7: Ermöglichung einer qualifizierten Form der beruflichen Mobilität [P7]

Eine formalisierte Zuständigkeit für eine schulische Spezialfunktion, die zu einer Differenzierung des Lehrberufs beitragen soll, muss berufliche Mobilität über eng begrenzte Kontexte hinaus ermöglichen. Unter «beruflicher Mobilität» wird dabei «der Grad an Beweglichkeit [verstanden], über den ein (mehrere) Arbeitnehmer verfügt (verfügen), um aus einer (Arbeits-)Position in die andere überwechseln zu können. Mit diesem Begriff werden also personelle Bewegungen im Bereich der erwerbswirtschaftlichen

Arbeit incl. der hierfür notwendigen subjektiven Voraussetzungen beschrieben» (Dederling, 1981, S. 206, zitiert nach Herzog, 2007, S. 75). Unterscheidbar sind drei Möglichkeiten beruflicher Mobilität: vertikale, horizontale und räumliche Mobilität (ebd.). Qualifizierte Mobilität setzt somit voraus, dass eine Zuständigkeit (gemäss P3) als eigene Funktion kommunizierbar und vom regulären Berufsauftrag von Lehrpersonen unterscheidbar ist und dass die Spezialfunktion in verschiedenen Kontexten existiert (gemäss P1) und die dafür vorausgesetzte Qualifikation (gemäss P4) auch an anderen Schulen anerkannt wird. Wenn schulische Spezialfunktionen keine solche qualifizierte Form der beruflichen Mobilität ermöglichen würden, wäre dies als Indiz für eine lediglich lokal legitimierte und nicht durch die Profession geklärte oder gewünschte Zuständigkeit zu werten.

Mit diesen sieben, kumulativ zu verstehenden Postulaten schlagen wir notwendige und hinreichende Voraussetzungen vor, um eine formalisierte Zuständigkeit für eine schulische Spezialfunktion zu legitimieren, die zu einer Differenzierung des Lehrberufs beiträgt und dem Anspruch auf Professionalisierung des Lehrberufs gerecht wird. Vor diesem Hintergrund analysieren wir im nächsten Abschnitt mögliche «Kandidaten» und diskutieren, ob es sich dabei um «Prototypen», «Grenzfälle» oder aber um «keine schulischen Spezialfunktionen mit Anspruch auf Professionalisierung des Lehrberufs» handelt.

3 Mögliche Kandidaten für schulische Spezialfunktionen

Betrachten wir im Folgenden ausgewählte Kandidaten, das heisst in der pädagogischen Literatur vorgeschlagene Spezialfunktionen, im Lichte unserer Postulate und Ansprüche und prüfen, inwiefern diese im explizierten Begriffsverständnis unserer analytischen Zugangsweise kumulativ erfüllt sind. Unsere Auswahl von vier Beispielen erfolgt gezielt zur Illustration des Kontinuums von prototypischer bis hin zu «keine schulische Spezialfunktion». Den Begriff «Kandidat» wenden wir dabei aus der Sicht des explizierten Verständnisses an: Aus dieser Perspektive gilt es zu prüfen, ob die vorgeschlagenen Spezialfunktionen unseren sieben kumulativ zu verstehenden Postulaten entsprechen, ob also die «kandidierenden» Spezialfunktionen die explizierten Ansprüche erfüllen.

3.1 Kandidat 1: Schulleiterin/Schulleiter

In allen Kantonen ist die Funktion «Schulleiterin» bzw. «Schulleiter» in den Rechtsgrundlagen (Schulgesetz, Schulverordnung) verbrieft (in Schaffhausen als letztem Kanton seit 2015) [P1]; die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) hat die Funktion sukzessive gestärkt, zunächst durch die Akkreditierung von Trägerorganisationen von Schulleitungsausbildungen in den Jahren 2002 bis 2009 (vgl. EDK, 2018a) [P1], danach durch den Erlass eines EDK-Profiles für Zusatzausbildungen für Schulleitende (EDK, 2009) und schliesslich seit 2010 durch Bezeich-

nung von EDK-anerkannten Zertifikaten (vgl. EDK, 2018b) [P4]. Dem 1994 gegründeten Dachverband der Deutschschweizer Schulleiterinnen und Schulleiter (VSLCH) mit 20 Kantonalverbänden gehören rund 2000 Mitglieder an. Die Pioniergeneration von Schulleitenden rang sowohl kollegiumsintern als auch im öffentlichen Umfeld um den Anerkennungsstatus (Stichwort «primus inter pares»); ebenso musste die Balance von Aufgabenzuteilung und Ressourcen erst noch gefunden werden. Inzwischen wurden die Statuszuschreibung wie auch die Zeitressourcen in einem jahr(zehnt)elangen Prozess zunehmend justiert; zudem wurden die Zuständigkeitsbereiche bis zur Personalführung, Schulentwicklungs- und Finanzverantwortung erweitert und zum Teil in kantonalen Berufsaufträgen schriftlich gefasst [P2, P3]. Während Schulleitende anfänglich auf Fachwissen aus Bezugsdisziplinen wie Psychologie oder Betriebswirtschaft und Erkenntnisse aus ausländischen Schulleitungsstudien rekurrieren mussten, liegt seit einigen Jahren zunehmend eigenes formelles Professionswissen und Beobachtungswissen⁴ aus dem schweizerischen Kontext vor. Die Funktion «Schulleiterin» bzw. «Schulleiter» ist inzwischen eine definierte Personalkategorie (Personalverordnung) mit monetärem Zusatz und erfüllt in der Regel Kriterien für vertikale und räumliche Mobilität [P7]. Die direkten Adressatengruppen verschieben sich hierbei von den Schülerinnen und Schülern hin zu Lehrpersonen, Eltern, Behörden und anderen Fach- und Führungspersonen [P3].

Dieser Beschreibung sind jedoch auch Relativierungen bzw. kritische Punkte beizufügen: So stellt sich beispielsweise die Frage, ob die für das Prädikat «EDK-anerkannt» geforderte minimale Zusatzqualifikation in Form eines CAS ausreichend ist zur Erreichung einer «intuitiv-besonnenen Realität» bzw. zur internen wie externen Zuschreibung von Expertise. Des Weiteren ist kritisch anzumerken, dass die Rollendifferenzierung und die Übernahme von Personalführungsaufgaben in den Kantonen und Schulen unterschiedlich weit fortgeschritten sind. Dieser Umstand wie auch die Breite der Führungsspanne zwischen einer kleinen Gemeindeschule und grossen Stadtschulen zeigt sich denn auch in begrifflichen und funktionalen Unschärfen (vom «Schulhausleiter» bis zur «Rektorin»). Auch in Bezug auf die professionsorientierten Postulate sind kritische Rückfragen zu stellen. Weil es inzwischen auch eine Schulleitungsqualifizierung von Personen ohne pädagogische Grundausbildung gibt, dürfte der Anspruch auf Kontextualisierung und Enkulturation (vgl. Abschnitt 2, Zwischenfazit nach Postulat 4) nicht in jedem Fall eingelöst sein. Dabei bliebe auch ein Teil des fünften Postulats – Bezug auf eine gemeinsame Wissensbasis des Lehrberufs – unberücksichtigt. Und je nach Ausgestaltung der Personalführungsaufgabe ist zu hinterfragen, ob Postulat 6 – Differenzierung des Lehrberufs ohne Eingriff in die professionelle Zuständigkeit anderer – berücksichtigt ist.

⁴ Pioniergenerationen fehlt in der Regel die Wissensform «Beobachtungswissen», d.h. auf der Beobachtung anderer Personen bei der Ausübung der betreffenden Tätigkeit beruhende Erfahrung. Das Fehlen von «Beobachtungswissen» führte bei neuen Schulleitenden zu Unsicherheit bezüglich der eigenen Aufgabenwahrnehmung und zu einem sehr hohen Bedürfnis nach Erfahrungsaustausch.

Als Fazit lässt sich in unserer Bewertung resümieren, dass «Schulleiterin» bzw. «Schulleiter» im Allgemeinen einer prototypischen schulischen Spezialfunktion entspricht. Weil aber nur die institutionsbezogenen Postulate [P1 bis P4] weitgehend uneingeschränkt erfüllt sind und die professionsorientierten Postulate 5 und 6 nur unter Vorbehalt eingelöst werden, ist zu fragen, ob mit dieser Spezialfunktion auch eine innere Differenzierung des Lehrberufs einhergeht, die den explizierten Adäquatheitsbedingungen entspricht.

3.2 Kandidat 2: ICT-Verantwortliche/ICT-Verantwortlicher

Der Zuständigkeitsbereich von Verantwortlichen für Informations- und Kommunikationstechnologien liegt in einem hoch dynamischen Entwicklungsfeld mit fast exponentiell wachsenden Anforderungen im Hinblick auf Sachverstand und den Umgang mit schulinterner wie auch gesellschaftlicher Komplexität. In der Regel sind die Herausforderungen in Bezug auf Technik, Projektmanagement wie auch Medienpädagogik, Mediendidaktik, interne Lehrpersonenqualifizierung und Beratung für die Integration von Medien und ICT in den Unterricht derart gross und heterogen, dass eine Splittung der Funktionsübertragungen und Aufgabenzuweisungen notwendig wird. Während die technische Seite (zunehmend) gemeindeinternen Spezialistinnen und Spezialisten, dem Gemeindeverbund oder externen Fachpersonen bzw. Büros aus dem Informatikbereich übertragen wird, werden die primär pädagogischen Ziele und Inhalte sowie die praktischen Arbeiten an Projekten, der Erfahrungsaustausch sowie die kollegiumsinternen Impulse und Beratungen einer oder mehreren speziell qualifizierten und mandatierten Lehrpersonen übertragen (Ebene F2: Aus- bzw. Weiterbildung von Lehrpersonen). 2004 hat die EDK ein Profil für Zusatzausbildungen für Auszubildende auf Ebene F3 (Aus- bzw. Weiterbildung von Auszubildnerinnen und Auszubildnern von Lehrpersonen) im Bereich «Medienpädagogik/ICT» erlassen (EDK, 2004). Ob die darin festgelegten Ausbildungsziele, Zulassungsbedingungen und die Ausbildungsdauer (12 ECTS) im Allgemeinen wie auch in den seither akkreditierten Zusatzausbildungen im Besonderen nach wie vor genügend sind, darf infrage gestellt werden. Mittlerweile haben sich die Ausgangslagen, wie eingangs angedeutet, sowohl in technischer, mediendidaktischer und medienpädagogischer Hinsicht als auch bezüglich der gesamtgesellschaftlichen Tragweite deutlich erweitert. Ebenso ist seit dem Vorliegen des Modullehrplans «Medien und Informatik» des Lehrplans 21 in Schule und Unterricht, Studentafel und Lehrpersonenqualifikation von einer neuen Situation auszugehen und das Aufgabenfeld neu zu definieren.

Wie ist nun das Aufgabenfeld «ICT-Verantwortliche» bzw. «ICT-Verantwortlicher» in Bezug auf unsere Postulate für die Etablierung einer schulischen Spezialfunktion im Lehrberuf zu beurteilen? Die Antworten fallen je nach Funktionsübertragungen und Aufgabenzuweisungen bzw. Splittung unterschiedlich aus: Angenommen, die oben erwähnten Aufgabenbereiche werden exklusiv der Technikbetreuung einer Lehrperson (oder gegebenenfalls mehreren Lehrpersonen) übertragen, dürften bei ausreichender Passung zwischen dem Aufgabenspektrum und den verfügbaren Ressourcen wie

«Manpower», Zeit, Budget, Know-how und institutionsübergreifender Vernetzung sowohl die institutionsbezogenen Postulate [P1 bis P4] als auch die professionsbezogenen Postulate [P5 bis P7] für die Etablierung einer schulischen Spezialfunktion im Lehrberuf erfüllt sein (Kontinuität, spezialisiertes Aufgabenfeld, Veränderung der Anspruchsgruppe, Mehrwert für die Schule, das heisst über die eigene Klasse und den eigenen Unterricht hinaus, Qualifikationsmöglichkeit und spezialisiertes Know-how). Zudem darf für die Funktion von ICT-Verantwortlichen inzwischen auch weitgehend von einer Statusanerkennung (schulintern und im Funktionsumfeld) ausgegangen werden. Ob dies (im Allgemeinen wie im konkreten Fall) so ist und bleiben wird/kann, dürfte wohl jeweils mit der Voraussetzung ausreichender Passung zusammenhängen, wobei «ausreichend» wiederum im Sinne von «notwendig und hinreichend» zu verstehen ist. Es ist aber zu vermuten, dass die Anforderungen des EDK-Profiles (EDK, 2004) in diesem dynamischen Aufgabenfeld nicht hinreichend sind. Sofern ein Schwerpunkt mit primär technischen Arbeiten gebildet wird bzw. werden kann, dürfte dieser wohl einer Person (oder Organisation) mit Expertise im Informatikbereich übertragen werden. Ist die zuständige Person Teil des Schulteams, so sprechen wir von einer «*multiprofessionellen Zusammensetzung*». Die institutionsbezogenen Postulate 1 bis 4 können durchaus berücksichtigt und bejaht werden, nicht aber die Postulate 5 bis 7 zur Profession des Lehrberufs.

Aus unserer Analyse der Postulate bilanzieren wir, dass der medienpädagogisch-didaktische Teilbereich des Aufgabenspektrums im ICT-Bereich als schulische Spezialfunktion im Lehrberuf etabliert ist bzw. den Ansprüchen genügt, um also solche etabliert zu werden.

3.3 Kandidat 3: «Praxislehrperson»

Die Praxislehrperson (je nach Kontext unterschiedlich benannt – wir beziehen uns mit dieser Bezeichnung auf Lehrpersonen, die in den Schulen für die Betreuung von Studierenden Pädagogischer Hochschulen zuständig sind) wählen wir hier als Beispiel für einen «Grenzfall»: Die Funktion «Praxislehrperson» hätte womöglich das Potenzial für eine schulische Spezialfunktion im Lehrberuf, erfüllt jedoch die postulierten Voraussetzungen bis dato noch unzureichend. Diese Bilanzierung begründen wir mit einem Auszug aus unserer Analyse wie folgt: Praxislehrpersonen nehmen in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern eine bedeutsame Qualifizierungs- und Begleitaufgabe für die Studierenden wahr. Das Interesse an Kontinuität der Aufgabenwahrnehmung ist gegeben [P1], ebenso die intensivierete Beschäftigung im spezialisierten Aufgabenfeld – abgesehen von der fehlenden Vernetzung in einer «Fachcommunity» [P2]. Der Mehrwert für die Schule – und darüber hinaus für die Profession – scheint unbestritten zu sein, die damit einhergehende Verlagerung der Zuständigkeit ist zweifelsfrei gegeben [P3]. Für die Teilnahme am Qualifizierungsangebot der jeweiligen Pädagogischen Hochschule werden mehrjährige Berufserfahrung auf der Zielstufe sowie in der Regel eine Empfehlung der vorgesetzten Person (Schulleitung) vorausgesetzt. Das Qualifizierungsangebot für ein spezialisiertes, aufgaben- und adressatenbezogenes Know-how ist

in der Regel eher begrenzt [P4]. Die professionsbezogenen Postulate 5 (Bezug auf eine gemeinsame Wissensbasis) und 6 (Differenzierung ohne Eingriff in die professionelle Zuständigkeit anderer) beurteilen wir ebenfalls zustimmend, nicht jedoch Postulat 7: Unseres Wissens sind die Funktionsqualifizierung und die Funktionsausübung auf die jeweilige Pädagogische Hochschule beschränkt. Der Erlass eines EDK-Profiles wurde abgelehnt und die funktionsbezogene räumliche Mobilität ist nicht gewährleistet. Zudem stellt sich die Frage, ob die alle Praxislehrpersonen umfassende «Grosskategorie» (im Fall der PH Zug sind es etwa 20 bis 25% der Lehrpersonen in den Kooperationschulen) nicht weiter unterteilt bzw. gestuft werden müsste. So könnte zum Beispiel einer kleineren Auswahl auf der Grundlage von erweiterten Qualifikationen und Zeitgefässen besondere Aufgaben in Schule und Pädagogischer Hochschule übertragen werden, was diesen Praxislehrpersonen womöglich eine «Unterrichts-/Spezialistinnen-Laufbahn» bzw. eine «Unterrichts-/Spezialisten-Laufbahn» ermöglichen könnte.

3.4 Kandidat 4

Kandidat 4 erweitern wir zwecks Veranschaulichung zu einer Kandidatengruppe und fassen hier exemplarisch eine Fülle von schulischen Aufgaben zusammen, die eindeutig zu den teamintern aufzuteilenden Beiträgen der einzelnen Lehrpersonen im Rahmen ihres Berufsauftrags gehören. Ihnen ist gemeinsam, dass in der Regel gleich mehrere Postulate für die Etablierung einer schulischen Spezialfunktion im Lehrberuf eindeutig nicht erfüllt sind. Während beispielsweise der Aufgabenbereich «Lehrmittelverwalterin» bzw. «Lehrmittelverwalter» je nach Schulgrösse durchaus die institutionsbezogenen Postulate 1 (Kontinuität), 2 (angemessenes Pensum für spezialisiertes Aufgabenfeld) und 3 (Mehrwert für die Institution) und womöglich auch Postulat 4 (verfügbares spezialisiertes Know-how) erfüllt, sind die professionsbezogenen Postulate nicht bzw. nur ansatzweise erfüllt: Der Aufgabenbereich «Lehrmittelverwalterin» bzw. «Lehrmittelverwalter» mag zwar auf Verordnungs- oder Reglementstufe erwähnt werden [P1], doch die aufgabenbezogenen Anforderungen bezüglich der Wissensbasis und der situationalen Komplexität [P5] sind nicht vergleichbar mit jenen der Arbeitsfelder «Unterricht und Klasse» und «Schülerinnen/Schüler und Schulpartnerinnen/Schulpartner». Ebenso fehlen die Eignung für die innere Differenzierung des Lehrberufs [P6] und die aufgabenbezogene qualifizierte Form der beruflichen Mobilität [P7].

Noch deutlicher verhält es sich beispielsweise beim Aufgabenbereich «Führung der Lehrpersonenbibliothek/-mediothek»; hier sind nebst den professionsbezogenen Postulaten [P5 bis P7] auch die institutionsbezogenen Postulate [P1 bis P4] nicht oder bestenfalls in Ansätzen erfüllt. Eindeutig dem berufsauftragsintegrierten Arbeitsfeld «Schule» zuzuordnen sind die zahlreichen Arbeits- und Projektgruppen einer Schule (z.B. für die Vorbereitung von Projekttagen und Projektwochen, für das Schuljahresmotto, für den Sporttag etc.), die weder eine längerfristige Kontinuität [P1] noch eine intensivierete Beschäftigung [P2] oder ein spezialisiertes Know-how [P4] erfordern.

4 Diskussion

Unser Ziel bestand darin, einen Beitrag zur Identifikation, Legitimation und Etablierung einer organisationsorientierten Funktionsdifferenzierung in Schulen und zu einer professionsorientierten Berufsfelddifferenzierung im Lehrberuf zu leisten. Dazu strebten wir an, jene Voraussetzungen und Ansprüche aus Organisations- und Professionsperspektive aufzuspüren, welche für die Bestimmung und die Etablierung einer schulischen Spezialfunktion im Lehrberuf grundlegend und genügend bzw. notwendig und hinreichend sind. Dabei wurde rasch klar, dass einige grundlegende Desiderate zum Arbeitsplatz «Schule», zum Berufsbild von Lehrpersonen, zum Verhältnis von Grundausbildung und beruflicher Entwicklung sowie zur Positionierung der Profession «Lehrberuf» gemeinsam ins Blickfeld genommen werden müssen. Beispielsweise steht die Frage, wie die «Betriebseinheit Schule» die quantitativ und qualitativ zunehmenden Anforderungen in Unterricht und Organisation arbeitsteilig und kooperativ bewältigt und entwicklungsorientiert gestaltet, in Verbindung mit der Frage, welche Aufgaben und Anforderungen unter den regulären Berufsauftrag von Lehrpersonen subsumiert werden können und wofür und in welchem Ausmass zusätzliche Ressourcen und Spezialwissen notwendig sind. Und diese Fragen wiederum stehen in Verbindung mit dem Desiderat hinsichtlich einer Attraktivitätssteigerung des Lehrberufs, beispielsweise durch mögliche Berufslaufbahnen im Lehrberuf.

Unser Beitrag fokussierte einerseits auf methodische, andererseits aber auch auf inhaltliche Aspekte. Im Folgenden diskutieren wir, 1) inwiefern unsere Herangehensweise – Formulierung von Adäquatheitsbedingungen in Postulaten für die ausreichende Explikation des Begriffs «schulische Spezialfunktion im Lehrberuf» mit anschliessender Analyse und Bewertung von Beispielkandidaten – hilfreich und zielführend ist. In Ergänzung zu dieser methodischen Frage muss 2) eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem erarbeiteten Analyseraster und dessen evaluativer Anwendung erfolgen. Abschliessend diskutieren wir 3) einige Konsequenzen dieser Überlegungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, für die Arbeitgebenden und für die Profession.

4.1 Analytischer Zugang

Der Begriff «(schulische) Spezialfunktion» wird bereits verwendet, wenngleich nicht in der gewünschten Klarheit und Eindeutigkeit. Wir dürfen somit nicht eine beliebige («stipulative») Definition vorschlagen, sondern müssen am bestehenden Sprachgebrauch anknüpfen (vgl. Hoyningen-Huene, 2011). Dabei interessiert uns jedoch weniger die exakte sprachliche Analyse im Allgemeinen als vielmehr die Explikation im beabsichtigten Verwendungszusammenhang. Wir formulierten deshalb kontextbezogene Adäquatheitsbedingungen in Form von Postulaten. Diese sind Hilfsmittel, welche die Begriffsexplikation erleichtern, das heisst, «sie sind Zwischenschritte auf dem Weg zu adäquaten Explikationen» (Hoyningen-Huene, 2011, S. 39). Unsere sieben Postulate artikulieren somit Adäquatheitsbedingungen für eine angemessene Explikation des Begriffs «schulische Spezialfunktion». In diesen Postulaten lassen sich verschiedene

relevante Facetten (Voraussetzungen und Qualitätsansprüche) differenzieren und für das Begriffsverständnis fruchtbar machen. Jedes Postulat charakterisiert einen wesentlichen Teilaspekt oder mehrere, nicht aber die ganze Begriffsbedeutung. Diese resultiert aus der Zusammenschau der verschiedenen Postulate, weshalb sie auch kumulativ zu verstehen sind und der Anspruch auf «notwendig und hinreichend» erst eingelöst werden kann, wenn alle Postulate erfüllt sind. Diese Vorgehensweise ermöglichte es uns, analytisch die bedeutsamsten Voraussetzungen und Ansprüche für schulische Spezialfunktionen im Lehrberuf einzeln herauszuarbeiten, zu beschreiben und zu gliedern und sie dennoch argumentativ in einen Zusammenhang zu bringen. Der analytische Zugang dient der Versachlichung, bietet eine Ordnungshilfe und fordert ein genaueres Nachdenken darüber, welche spezifische Bedeutung ein einzelnes Postulat in Abgrenzung von den anderen hat und wie dessen Erfüllung oder Nichterfüllung erkannt werden kann. Ebenfalls erforderlich ist das Aufspüren von bedeutsamen Lücken, Widersprüchen, fehlender Trennschärfe und Beispielen der Anwendbarkeit und Nichtanwendbarkeit. Was hier so formal klingt, fordert sein materielles Pendant auf der Sachebene.

4.2 Inhaltliche Reflexion der Postulate

Zur Destillierung und Evaluierung der Postulate war uns unter anderem eine Analogie zu Schüsslers Dimensionen nachhaltigen Lernens hilfreich (Schüssler, 2007), wonach – auf unsere Fragestellung angewendet – schulische Spezialfunktionen im Lehrberuf eine strukturelle, graduelle wie auch temporale Dimension haben. Aus organisationsorientierter Perspektive [P1 bis P4] kann eine Funktionsdifferenzierung ihre Pionierphase womöglich strukturell in einer oder auch in mehreren Institutionen in lokaler, kantonaler oder regionaler Ausprägung haben (z.B. Kandidat 3 «Praxislehrperson») und prozessorientiert in Bezug auf Zuständigkeitsbereich, Ressourcenzuweisung und Identifikation weiterentwickelt werden (vgl. Kandidat 1 «Schulleiterin/Schulleiter» und Kandidat 2 «ICT-Verantwortliche/ICT-Verantwortlicher» [P1, P2]). Ebenso können (Spezial-)Wissensansprüche zunehmend in Tiefe, Breite und Kohärenz eingelöst, adäquate Qualifizierungsangebote entwickelt und bereitgestellt sowie interne und externe Anerkennung aufgebaut werden (vgl. Kandidat 1 und Kandidat 2 [P3, P4]). Damit eine schulische Spezialfunktion jedoch nachhaltig etabliert werden kann, müssen die Postulate 1 bis 4 nicht nur in Ansätzen, sondern vielmehr in hohem Masse und überinstitutionell, womöglich schweizweit erfüllt sein. Dauerhaftigkeit kulminiert in der formalisierten Zuständigkeit (gesetzliche Legiferierung für einen geklärten Auftrag in einem spezialisierten Aufgabengebiet [P1, P2]). Und hohe Qualitätsansprüche an die Aufgabenwahrnehmung werden durch EDK-Profile – sofern aktualisiert und nicht nur eingeschränkt auf Einzelfälle – und schweizweite Fachcommunities unterstützt [P2, P4]. All diese Massnahmen sind dann gerechtfertigt, wenn unter adäquaten Rahmenbedingungen sicht- und spürbar der Tatbeweis des institutionellen Mehrwerts durch die Ausübung der schulischen Spezialfunktion erbracht wird [P3].

Die Etablierung und die Nachhaltigkeit schulischer Spezialfunktionen werden aber insbesondere dann unterstützt, wenn zur organisationsorientierten Perspektive eine

professionsorientierte hinzutritt. Aus Professionsperspektive ist eine *Funktionsdifferenzierung des Lehrberufs*, in deren Zusammenhang sich einzelne Lehrpersonen in neuralgischen Kompetenzbereichen zusätzliche Qualifikationen aneignen, prüfungswert (vgl. Herzog, 2000, 2018). Im Schulfeld selbst wird es zahlreiche weitere Funktionen geben, die von Angehörigen anderer Professionen oder anderer Berufsfelder ausgeübt werden (z.B. Sozialarbeit, Schulpsychologie, Haustechnik). Solche Funktionen stellen teilweise durchaus auch Ansprüche an pädagogische Kooperationen und sind zentrale Elemente von multiprofessionellen Teams (vgl. dazu in diesem Heft Ambord, Hostettler, Brunner & Pfiffner, 2018; Preis & Wissinger, 2018). Solange aber für solche Funktionen kein Lehrdiplom vorausgesetzt wird, führen diese nicht zu einer Funktionsdifferenzierung innerhalb des Lehrberufs. Eine professionsorientierte Berufsfeld-differenzierung innerhalb des Lehrberufs rekuriert auf eine gemeinsame Wissensbasis pädagogischer Professionalität und es darf in multifunktionalen Teams von mehr Gemeinsamkeiten im Verständnis von Schule und Bildung (Enkulturation, Rahmung) ausgegangen werden als im Falle multiprofessioneller Teams (vgl. oben [P5, P6], Kandidaten 1 bis 3, allerdings kritisch in Bezug auf Quereinsteigende bei Kandidat 1 «Schulleiterin/Schulleiter»; vgl. dazu Herzog, 2010). Verknüpft mit dem Anspruch auf Zugehörigkeit zur «Leitprofession Lehrberuf» (vgl. in diesem Heft Herzog, 2018) müssen auch Spezialisierungen in schulischen Spezialfunktionen durch zentrale Merkmale von Professionen – wie eine wissenschaftlich orientierte Wissensbasis oder das Zugeständnis von Expertise und situationsadäquater Autonomie – charakterisiert sein. Dies wird eine professionsorientierte Berufsfeld-differenzierung limitieren, was zugleich auch deren Ausprägungen in Differenz und Spezialisierung prägt bzw. prägen wird.

Schulische Spezialfunktionen, welche nebst den organisationsorientierten Ansprüchen [P1 bis P4] auch die professionsorientierten Postulate [P5, P6] erfüllen, haben deshalb das Potenzial, gleichzeitig auch Postulat 7 zur beruflichen Mobilität mitzuerfüllen. Insofern wäre zu hinterfragen, ob es Postulat 7 als eigenständiges Postulat braucht oder ob diese Ansprüche in den vorausgehenden Postulaten integriert sind. Für die Aufrechterhaltung von Postulat 7 spricht jedoch der explizite Bezug zu möglichen Entwicklungsperspektiven, beispielsweise in Form von Laufbahnmodellen (vgl. dazu Abschnitt 4.3).

4.3 Konsequenzen für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Arbeitgebende und Profession

Ziel unserer Herangehensweise war, einen analytischen Zugang vorzuschlagen, um Funktionen, die nicht im Regelauftrag einer Klassenlehrperson enthalten sind, zu definieren und zu legitimieren. Mit diesem Zugang unterbreiten wir einen Vorschlag zur kriterienorientierten Etablierung von schulischen Spezialfunktionen. Im Folgenden diskutieren wir einige Konsequenzen, die damit für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, für die Arbeitgebenden und für die Profession einhergehen.

Auf der Ebene der *Lehrerinnen- und Lehrerbildung* lassen sich zunächst Qualifizierungsangebote im Bereich der Zusatzausbildungen (z.B. CAS, DAS, MAS) rechtferti-

gen. In den gesetzlichen Grundlagen der Pädagogischen Hochschulen ist in der Regel vorgesehen, dass Zusatzausbildungen (oder analog benannte Qualifizierungsangebote) geführt werden sollen, die auf die Übernahme von Kader- oder Spezialfunktionen vorbereiten. Welche Funktionen dabei anzuvisieren wären, bleibt in den gesetzlichen Grundlagen oder in den Leistungsaufträgen der Pädagogischen Hochschulen aber meist nur unzureichend definiert. Auch wenn zwar davon auszugehen ist, dass sich alle Qualifizierungsangebote an den Pädagogischen Hochschulen irgendwie legitimieren lassen, so dürfte das Fehlen eines klaren, akteur- und institutionsübergreifenden Konsenses wesentlich dazu beitragen, dass sich die Pädagogischen Hochschulen in Bezug auf ihre Angebote teilweise einen «Wildwuchs» vorwerfen lassen müssen. In der Folge ist nicht auszuschließen, dass Pädagogische Hochschulen aufgrund unzulänglicher Funktionsklärungen in der Tat diffuse Professionsentwicklungen mitzuverantworten haben. Unter der Prämisse, dass Pädagogische Hochschulen in ihrem Kernauftrag einen substanziellen Beitrag zur Professionsentwicklung – und damit zur Professionalisierung des Lehrberufs – leisten sollen, sind Qualifizierungsangebote, so unsere These, auf Spezialfunktionen auszurichten, die sich mit den sieben Postulaten und den Ansprüchen an die Funktionsausübung legitimieren lassen. Auch wenn Anbieterinnen und Anbieter oder Auftraggebende diese Forderung als Einschränkung der Gestaltungsaufgabe auslegen können, so legitimieren wir diese Forderung mit dem Hinweis auf die Professionalisierungsrelevanz, die es an Pädagogischen Hochschulen einzufordern gilt und die mit unserem Zugang begründbar wird.

Wenn nun Qualifizierungsangebote auf Spezialfunktionen ausgerichtet werden, die Professionalisierungsrelevanz beinhalten, so gilt es, entsprechende Funktionen im Berufsfeld abzubilden und bereitzustellen (vgl. dazu in diesem Heft auch Herzog, 2018). Unser Vorschlag zur Definition und Legitimation von Spezialfunktionen im Lehrberuf leistet deshalb auch auf der Ebene der *Arbeitgebenden* einen Beitrag, der es ermöglicht, Personalkategorien auszdifferenzieren und Anforderungen für Spezialfunktionen zu klären. Je stärker dies überregional geschieht – beispielsweise über EDK-Anerkennungen – desto etablierter ist die entsprechende Funktion und desto mehr wird eine qualifizierte Form der beruflichen Mobilität möglich [P7]. Mit geklärten Anforderungen für Spezialfunktionen wird auch massgeblich die Anerkennung beeinflusst, sowohl monetär (im Sinne einer Funktionszulage oder einer höheren Lohneinstufung) als auch nicht monetär (z.B. Reputation durch zugeschriebene Expertise oder Zugang zu neuen Entwicklungsfeldern).

Mit Qualifizierungsangeboten, die auf professionalisierungsrelevante Spezialfunktionen ausgerichtet werden, und mit einer Anerkennung solcher Spezialfunktionen im Schulfeld wären die Voraussetzungen erfüllt, um schliesslich auf der Ebene der *Profession* einen Beitrag zur Professionsentwicklung zu leisten. Mit unserem Zugang unterbreiten wir einen Vorschlag zur kriterienorientierten Differenzierung des Lehrberufs. Inwiefern Spezialfunktionen, die den sieben Postulaten entsprechen auch tatsächlich zur Professionalisierung des Lehrberufs beitragen, lässt sich mit unserem analytischen

Zugang nicht belegen. Wir können lediglich argumentieren, dass damit einerseits eine «organisatorische Differenzierung des Systems» ermöglicht (Herzog, 2000, S. 65) und die «geringe Varianz der Berufspositionen» (ebd.) aufgehoben werden kann und dass damit die Voraussetzungen erfüllt sind für «ein vielfältiges, in sich differenziertes Bildungssystem», das «lernfähig und der professionellen Entwicklung seiner Mitglieder förderlich» (ebd.) sein kann. Und wir können andererseits argumentieren, dass sich mit der Etablierung von Spezialfunktionen, die sich in Bezug auf Kompetenzanspruch, Aufgabenfeld und Anerkennung von den Tätigkeiten einer Regelklassenlehrperson unterscheiden, die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, um berufliche Entwicklungen von Lehrpersonen zu ermöglichen, ohne dass diese mit ihrer (erweiterten) Expertise dem Unterricht verloren gehen (vgl. dazu Leutwyler & Sieber, 2006). Es können somit institutionalisierte Entwicklungsräume geschaffen werden, die von der Profession und den Institutionen erwünschte, angestrebte berufliche Entwicklungen abbilden. Schulische Spezialfunktionen, die unsere sieben Adäquatheitsbedingungen erfüllen, bieten so also auch eine Möglichkeit, die Entwicklung von individuellem Lernen zu institutionalisieren und dadurch über das individuelle Lernen hinaus auch organisationales Lernen zu gewährleisten. In diesem Sinne entsprechen sie einem klassischen Verständnis von Laufbahnmodellen, die Erwartungen, Anforderungen und Möglichkeiten beruflicher Entwicklungen institutionalisieren (vgl. Seifert, 1992, S. 194). Laufbahnmodelle könnten als Unterrichts- oder Fachlaufbahn (z.B. «Praxislehrperson»), als Laufbahn von Spezialistinnen und Spezialisten (z.B. «ICT-Koordinatorin» bzw. «ICT-Koordinator») und als Managementlaufbahn («Schulleiterin» bzw. «Schulleiter») verstanden werden. Laufbahnmodelle wären dann Ausdruck einer inneren Differenzierung des Lehrberufs, wenn sie auf schulischen Spezialfunktionen aufbauen, die den postulierten Adäquatheitsbedingungen entsprechen. Gängige Befürchtungen, Laufbahnmodelle würden zu einer Deprofessionalisierung beitragen (vgl. dazu Leutwyler, Sieber & Diebold, 2005), wären in diesem Fall nicht gerechtfertigt – insbesondere dann, wenn die Spezialfunktionen die Postulate 5 (gemeinsame Wissensbasis) und 6 (ohne Eingriff in die Professionalität anderer) erfüllen. Die Komplexität der Aufgabenwahrnehmung bliebe bei allen Lehrpersonen erhalten; entsprechend hoch blieben die Ansprüche an eine verstehensgeleitete berufliche Tätigkeit – womöglich im Unterricht gar höher als in einer Spezialfunktion.

Die kurze Diskussion möglicher Konsequenzen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, für die Arbeitgebenden und für die Profession zeigt, dass der vorgeschlagene analytische Zugang ein grosses Potenzial auf verschiedenen Ebenen hat. Vor diesem Hintergrund schliessen wir uns der These von Herzog aus dem Jahr 2000 an: «Nicht die Grundausbildung wird darüber befinden, ob die Professionalisierung der Berufarbeit von Lehrerinnen und Lehrern gelingen wird, sondern das Berufsfeld, das zu einem arbeitsteiligen, funktional differenzierten Beschäftigungssystem auszubauen ist» (Herzog, 2000, S. 65). Als Grundlage dafür scheinen unsere Postulate grundsätzlich tauglich zu sein, auch wenn sie künftig noch präziser und mit mehr Trennschärfe zu formulieren und je theoretisch fundierter zu fassen wären.

Nicht gelöst sind mit dem hier vorgeschlagenen Zugang die Fragen, wie eine zunehmende Funktionsdifferenzierung mit Schulentwicklungsansprüchen und Weiterbildungsplanung zu koordinieren wäre, wer die Funktionsdifferenzierungen in Schule und Unterricht zusammenhält und wie ein ausdifferenziertes Berufsfeld das Lernen von Schülerinnen und Schülern im Unterricht beeinflusst. Damit sind nicht zuletzt auch Governance-Fragen angesprochen: Ein Prozess der zunehmenden «inneren Differenzierung des Lehrberufs» kann weder aus einem einseitigen politischen Akt entstehen noch von den Pädagogischen Hochschulen oder von Berufsverbänden allein gesteuert oder aus einem analytischen Zugang abgeleitet werden. Vielmehr ist er im Einklang unterschiedlicher Perspektiven – Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, Arbeitgebende, Profession, Aus- und Weiterbildungsinstitutionen – zu gestalten, was hohe Ansprüche an die «professionelle Allianz» stellt.

Literatur

- Abächerli, A. & Herzog, S.** (2010). Differenzierungen initiieren und umsetzen: Ein Überblick. In S. Herzog & B. Leutwyler (Hrsg.), *Entwicklungslandkarte für Lehrpersonen. Notwendigkeit, Konzept und Implikationen eines biografisch orientierten Personalentwicklungsinstruments* (S. 63–75). Bern: Haupt.
- Ambord, S., Hostettler, U., Brunner, M. & Piffner, R.** (2018). Interprofessionelle Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeit – Die Rolle der subjektiven sozialen Belastung bei Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (1), 50–62.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich.** (2017). *Fokus Starke Lernbeziehungen. Rahmenkonzept. Aktualisierte Fassung des Rahmenkonzeptes vom Juni 2013 für die Schuljahre 2017/18 und 2018/19*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt.
- Bucher, B. & Nicolet, M.** (2003). *Leitbild Lehrberuf. Teilprojekt im Auftrag der Task Force «Lehrberufsstand» der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren* (Studien + Berichte 18A). Bern: EDK.
- DBK.** (2009). *Berufsauftrag und Arbeitszeitmodell. Orientierungshilfe*. Zug: Direktion für Bildung und Kultur des Kantons Zug.
- EDK.** (2004). *Profil für die Zusatzausbildungen für Auszubildende im Bereich Medienpädagogik/ICT vom 10. Dezember 2004*. Bern: EDK.
- EDK.** (2009). *Profil für Zusatzausbildungen Schulleitung vom 29. Oktober 2009*. St. Gallen: Vorstand der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK.** (2018a). *Akkreditierte Trägerorganisationen*. Verfügbar unter: <http://www.edk.ch/dyn/13847.php> (26.05.2018).
- EDK.** (2018b). *EDK-anerkannte Zertifikate*. Verfügbar unter: <http://www.edk.ch/dyn/13840.php> (26.05.2018).
- Forneck, H.J. & Schriever, F.** (2001). *Die individualisierte Profession. Belastungen im Lehrberuf*. Bern: hep.
- Helsper, W. & Tippelt, R.** (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 268–288.
- Herzog, S.** (2007). *Beanspruchung und Bewältigung im Lehrberuf. Eine salutogenetische und biografische Untersuchung im Kontext unterschiedlicher Karriereverläufe*. Münster: Waxmann.
- Herzog, S., Leutwyler, B., Abächerli, A. & Arslan, E.** (2010). Entwicklungslandkarte für Lehrpersonen. Das Konzept. In S. Herzog & B. Leutwyler (Hrsg.), *Entwicklungslandkarte für Lehrpersonen. Notwendigkeit, Konzept und Implikationen eines biografisch orientierten Personalentwicklungsinstruments* (S. 31–60). Bern: Haupt.

- Herzog, W.** (2000). Professionalisierung durch Differenzierung des Berufsfeldes. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 18 (1), 64–65.
- Herzog, W.** (2010). *Lob der Vielfalt. Differenzierung als Weg zur Professionalisierung des Lehrberufs?* Referat anlässlich der Tagung «Multiprofessionelle Schulteams. Neue Perspektiven für Individuum und System?» vom 2./3. Juli 2010 in Luzern.
- Herzog, W.** (2012). Droht dem Lehrerberuf die Deprofessionalisierung? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30 (1), 114–122.
- Herzog, W.** (2018). Funktionsdifferenzierung in Schulen zwischen Professionalisierung und Deprofessionalisierung – ein pragmatischer Vorschlag. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (1), 7–24.
- Hoynigen-Huene, P.** (2011). Emergenz: Postulate und Kandidaten. In J. Greve & A. Schnabel (Hrsg.), *Emergenz: Zur Analyse und Erklärung komplexer Strukturen* (S. 37–58). Berlin: Suhrkamp.
- Leder, Ch.** (2011). Neun Thesen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – gute Schulpraxis, gute Steuerung: Bilanztagung II* (Studien + Berichte 33A) (S. 13–37). Bern: EDK.
- Leutwyler, B. & Herzog, S.** (2010). Entwicklungsmöglichkeiten für Lehrpersonen: Befunde, Positionen und Desiderata. In S. Herzog & B. Leutwyler (Hrsg.), *Entwicklungslandkarte für Lehrpersonen. Notwendigkeit, Konzept und Implikationen eines biografisch orientierten Personalentwicklungsinstruments* (S. 7–29). Bern: Haupt.
- Leutwyler, B. & Sieber, P.** (2006). Der Lehrerberuf im Wandel? – Über Grenzen von Leadership. In *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28 (Sondernummer), 61–80.
- Leutwyler, B., Sieber, P. & Diebold, M.** (2005). *Untersuchung zur Akzeptanz von Laufbahnmodellen im Lehrberuf. Chancen- und Risikoeinschätzung*. Zug: PHZ Zug, Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen.
- Lortie, D. C.** (1972). Team Teaching. Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In H.-W. Dechert (Hrsg.), *Team Teaching in der Schule* (S. 37–76). München: Piper.
- 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.
- Neuweg, G. H.** (1999). Erfahrungslernen in der LehrerInnenbildung. Potenziale und Grenzen im Lichte des Dreyfus-Modells. *Erziehung und Unterricht*, 149 (5–6), 363–372.
- Nittel, D.** (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 40–59.
- Preis, N. & Wissinger, J.** (2018). Arbeiten in multiprofessionellen Teams – eine Herausforderung, die bereits im Lehramtsstudium beginnt. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (1), 71–81.
- Schicke, H.** (2011). *Organisationsgebundene pädagogische Professionalität. Initiierter Wandel – theoretisches Konstrukt – narrative Methodologie – Interpretation*. Opladen: Budrich UniPress.
- Schläfli, A. & Sgier, I.** (2018). Weiterbildung in der Schweiz. Aktuelle Situation, Verortung der Hochschulen und Perspektiven. In T. Zimmermann, G. Thomann & D. Da Rin (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen: Über Kurse und Lehrgänge hinaus* (Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, Band 7) (S. 19–42). Bern: hep.
- Schüssler, I.** (2007). *Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. Theoretische und empirische Analysen zum nachhaltigen Lernen von Erwachsenen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Seifert, K. H.** (1992). Berufswahl und Laufbahnentwicklung. In D. Frey, C. G. Hoyos & D. Stahlberg (Hrsg.), *Angewandte Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 187–204). Weinheim: PVU.
- Speck, K., Olk, T. & Stimpel, T.** (2011). Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztags. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt «Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen». *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 184–201.
- Spillane, J. P.** (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Terhart, E.** (1997). Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 448–471). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 202–224.

Thiel, F., Cortina, K.S. & Pant, H.A. (2014). Steuerung im Bildungssystem im internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60. Beiheft, 123–138.

Autoren

André Abächerli, lic. phil., Pädagogische Hochschule Zug, Bereichsleiter Weiterbildung & Beratung,
andre.abaecherli@phzg.ch

Bruno Leutwyler, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektor Forschung & Entwicklung,
bruno.leutwyler@phzh.ch

Kommentar zum Positionspapier «Laufbahnperspektiven im Professionsfeld Lehrberuf»

Katrin Kraus und Jürg Arpagaus

Laufbahnen im Lehrberuf sind in der Schweiz kein neues Thema. Die Frage nach Laufbahnoptionen hat jedoch mit der zunehmenden Ausdifferenzierung der Tätigkeiten, den immer individueller werdenden Lebens- und Berufswegen sowie den steigenden Anforderungen im Schulfeld an Bedeutung gewonnen. Mit der Verabschiedung des Positionspapiers «Laufbahnperspektiven im Professionsfeld Lehrberuf» durch die Mitgliederversammlung der Kammer PH von swissuniversities nehmen die Pädagogischen Hochschulen die Diskussion dazu auf und betonen die strategische Bedeutung des Themas «Laufbahnen im Lehrberuf» für die Pädagogischen Hochschulen wie auch für das Schulfeld. Die nachfolgend in der Originalversion abgedruckten Thesen und Positionen der Kammer PH zum Thema «Laufbahnperspektiven» fordern im Prinzip einen (professionspolitischen) Nachvollzug von Bewegungen, die heute schon im Schulfeld stattfinden. Das Thesenpapier hebt die Notwendigkeit hervor, diese Entwicklungen zu bestätigen und strukturell zu rahmen. Im wissenschaftlichen Diskurs ist diese Forderung für den Schweizer Kontext sowohl in der Forschung zur Berufsbiografie von Lehrpersonen (u.a. Herzog, 2007, 2014; Keller-Schneider, 2010, 2016) als auch im Schnittfeld zur Professionsforschung (u.a. Kraus, 2017) bereits seit Längerem und unter verschiedenen Perspektiven thematisiert worden. Auch im internationalen Kontext gewinnt das Thema «Laufbahnen von Lehrpersonen» zurzeit wieder an Aufmerksamkeit (Europäische Kommission, 2018).

In den fünf Thesen der Kammer PH wird das Thema «Laufbahnen für Lehrpersonen» über verschiedene Perspektiven aufgenommen, die für eine entsprechende Bewegung in diesem Thema zusammenkommen müssen: Die ersten beiden Thesen fokussieren auf die vielfältigen individuellen Entwicklungswege von Lehrpersonen und die notwendige Kopplung von individueller und struktureller Professionalisierung. Die dritte und die vierte These zielen auf die zentrale Bedeutung von Bildung für die Entwicklung von Lehrpersonen und auf die darauf bezogene Aufgabe von Pädagogischen Hochschulen. Die abschliessende These hebt schliesslich die Bedeutung eines breiten Bündnisses an politischen Akteurinnen und Akteuren hervor, die es für eine Initiierung entsprechender Bewegungen braucht.

Das Thema «Laufbahnen» wird in der Schweiz zurzeit nicht nur von der Kammer PH aufgegriffen. So hat ProfilQ 2016 in Kooperation mit dem Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH), dem Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Schweiz (VSLCH) und der Kammer PH von swissuniversities eine Tagung zum Thema «Dynamische Berufsperspektiven von und für Lehrpersonen» durchgeführt und darauf

basierend ein Positionspapier verabschiedet, in dem die Beteiligten ebenfalls «Entwicklungsperspektiven und Profilierungsmöglichkeiten für Lehrpersonen» fordern. Letztlich zielen die verschiedenen Thematisierungen von Laufbahnperspektiven darauf ab, dass Voraussetzungen im Lehrberuf geschaffen werden, die einen nachhaltigen positiven Einfluss auf Schulqualität und Unterrichtsleistung zugunsten der Schülerinnen und Schüler haben. Denn es geht bei diesen Beiträgen im Wesentlichen darum, Lehrpersonen langfristige und attraktive Entwicklungsperspektiven zu ermöglichen, für die sie sich nicht von der Unterrichtstätigkeit entfernen müssen.

Im nächsten Schritt geht es nun um eine breite Abstützung des Themas «Laufbahnperspektiven im Lehrberuf» an den Pädagogischen Hochschulen. Dazu diene insbesondere eine Tagung im Juni 2018 in Brugg-Windisch. Die Tagung war Teil des Initiativprojekts «Laufbahnoptionen für Lehrpersonen», das die Kammer PH für 2018 lanciert hat. Das Projekt dient in erster Linie der Ausarbeitung von möglichen Umsetzungsprojekten zum Thema «Laufbahnperspektiven von Lehrpersonen». In einem weiteren Schritt braucht es die Schaffung von breiten strategischen Allianzen zur gemeinsamen Lancierung von Initiativen im Thema «Laufbahnperspektiven» und nicht zuletzt eine stärkere Vernetzung der Forschung zu diesem Thema.

Literatur

Europäische Kommission. (2018). *Teaching careers in Europe. Access, progression and support* (Eurydice Report). Luxemburg: Publications Office of the European Union.

Herzog, S. (2007). *Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf: Eine salutogenetische und biografische Untersuchung im Kontext unterschiedlicher Karriereverläufe*. Münster: Waxmann.

Herzog, S. (2014). Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 314–338). Münster: Waxmann.

Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann.

Keller-Schneider, M. (2016). Berufseinstieg, Berufsbiographien und Berufskarriere von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 277–298). Münster: Waxmann.

Kraus, K. (2017) Bildung im Modus der Iteration – Überlegungen zur professionellen Entwicklung von Lehrpersonen und zum Beitrag von Hochschulen und Schulfeld. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (2), 287–300.

Autorin und Autor

Katrin Kraus, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule FHNW, Leiterin Institut Weiterbildung und Beratung, Vizepräsidentin Kommission Weiterbildung/Dienstleistung der Kammer PH, katrin.kraus@fhnw.ch

Jürg Arpagaus, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Luzern, Prorektor Weiterbildung, Präsident der Kommission Weiterbildung/Dienstleistung der Kammer PH, juerg.arpagaus@phlu.ch

Bern, 12.02.2018

swissuniversities

Kammer
Pädagogische Hochschulen

swissuniversities
Effingerstrasse 15, Postfach
3000 Bern 1
www.swissuniversities.ch

Positionspapier Laufbahnperspektiven im Professionsfeld Lehrberuf

Vorbemerkungen

Das vorliegende Positionspapier wurde in einem mehrstufigen Prozess (Grundlagen, Aktionen, Positionen) innerhalb der PH Kammer/swissuniversities erarbeitet und am 5. Juli 2017 vom Vorstand im Auftrag der Mitgliederversammlung der Kammer PH verabschiedet. Es nimmt aus Sicht der Pädagogischen Hochschulen die aktuelle Diskussion zu Laufbahnen im Lehrberuf auf, wie sie etwa im Positionspapier des LCH vom 27. April 2015 mit dem Anliegen, über die Schaffung von Laufbahnperspektiven die Attraktivität des Lehrberufs stärken zu wollen, zum Ausdruck kommt oder in der Dokumentation der entsprechenden Tagung auf Initiative von ProfilQ am 31. August 2016, die von einem breiten Akteursbündnis unterstützt wurde.

Grundlage der aktuellen Diskussion ist das gemeinsame Interesse der verschiedenen Akteure an der Schaffung von Laufbahnoptionen für Lehrpersonen. Dieses Anliegen liegt im Interesse der Profession, und damit im Fokus von Pädagogischen Hochschulen und Verbänden, und im Interesse des Bildungssystems und der bildungspolitischen Akteure. Denn ohne attraktive Laufbahnperspektiven wird es auf Dauer weder gelingen, ambitionierte und leistungsfähige Personen für diesen Beruf zu gewinnen und im Beruf zu halten, noch wird es den im Beruf befindlichen Lehrpersonen ohne die entsprechenden fachlichen Entwicklungsoptionen möglich sein, die zunehmenden Anforderungen an Schule und Unterricht mit der entsprechenden Qualität aufzunehmen. Es geht also auch darum, dass dem Bildungssystem künftig in qualitativer und quantitativer Hinsicht die Lehrpersonen zur Verfügung stehen, die für einen hochwertigen Unterricht und gute Schulen notwendig sind.

Eine berufliche Entwicklung im Sinne einer Karriere beinhaltet mehrere Dimensionen. Dazu gehören das Erreichen von persönlichen Zielen, die stetige Weiterentwicklung von Kompetenzen, das Wechseln von Tätigkeitsfeldern und das Einnehmen von Funktionen respektive Positionen in mehr oder weniger strukturierten Berufsfeldern. In diesem Thesenpapier steht ein dynamisches Professionsfeld mit entsprechenden Laufbahnoptionen und -perspektiven für Lehrpersonen im Zentrum. Die Kammer PH erachtet es als notwendig, dass Laufbahnen im Lehrberuf künftig eine normale Option in der beruflichen Entwicklung einer Lehrperson sind. Unbenommen bleibt dabei, dass individuelle Karrierewege auf subjektiven Entscheidungen basieren.

Bern, 12.02.2018
 Kammer Pädagogische Hochschulen

swissuniversities

Fünf Thesen und Positionen zu Laufbahnperspektiven im Professionsfeld Lehrberuf

These 1: Die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen ist dynamischer als das Berufsbild.

Lehrpersonen bewegen sich nach ihrem Berufseinstieg in einem Professionsfeld mit dynamischen Anforderungen. Hierin gestalten sie schon heute vielfach aktiv ihre eigene professionelle Entwicklung, obwohl diese bislang nur ansatzweise im Sinne einer Laufbahn vorstrukturiert ist: Sie entwickeln sich innerhalb der Lehrfunktion weiter und integrieren sich wandelnde Herausforderungen an Lehrpersonen. Zudem übernehmen sie erweiterte Funktionen im Schul- und Bildungsbereich oder orientieren sich, anschlussfähig an ihr Studium, teilweise auch im Arbeitsmarkt ausserhalb des Bildungsbereichs. Eine Grundlage für die individuelle professionelle Entwicklung bildet die Tertiärisierung der Lehrer/innenbildung. Denn die etablierten Bachelor- und Masterabschlüsse qualifizieren für die Tätigkeit im Schulfeld und eröffnen weitere Anschlussmöglichkeiten durch ein weiteres Studium, ein Doktorat oder verschiedene Weiterbildungsqualifikationen.¹ Zudem eröffnet die Funktion der Schulleitung Führungslaufbahnen in der Schule. Schliesslich bildet ein ausdifferenziertes Weiterbildungsangebot die Grundlage für vielfältige Kompetenzerweiterungen und Spezialisierungen im Professionsfeld. Die Realität der professionellen Entwicklung von Lehrpersonen ist somit dynamisch, was bislang jedoch kaum Einfluss auf das Berufsbild hatte und kaum Niederschlag in Form von anerkannten Laufbahnoptionen gefunden hat. Daraus entsteht eine Ungleichzeitigkeit von individueller und struktureller Professionalisierung, die in These 2 aufgenommen wird.

Position: Kammer PH/swissuniversities steht für den Lehrberuf als differenziertes Professionsfeld mit vielen Optionen ein, in dem individuelle Laufbahnen von Lehrpersonen gestaltet werden können. Sie setzt sich für einen Wandel hin zu einem offenen Berufsbild ein, das Lehrpersonen als aktive Gestalterinnen und Gestalter ihrer individuellen Laufbahn in einem Professionsfeld sieht, das vielfältige und differenzierte Entwicklungsperspektiven bereithält.

These 2: Das dynamische Professionsfeld ist unzureichend mit einer „strukturellen Professionalisierung“ gekoppelt.

Neben den in These 1 genannten Aktivitäten von Lehrpersonen zur individuellen Professionalitätentwicklung sind Laufbahnoptionen im Sinne von Entwicklungsperspektiven und organisationale Rahmenbedingungen im Schulfeld notwendige Elemente eines entsprechenden Professionsfelds. Diese sogenannte „strukturelle Professionalisierung“ koppelt die Qualifizierung von Lehrpersonen in Studium und Weiterbildung mit entsprechenden Funktionen und Positionen im Schulfeld. Diese Entwicklungsoption ergänzt die stetige Weiterentwicklung der eigenen professionellen Kompetenzen, die zum Lehrberuf stets dazugehört. Die Forderung nach einer strukturellen Professionalisierung ist seit den 1970er Jahren nicht nur aus der Wissenschaft erhoben worden, sondern wird auch von zahlreichen bildungspolitischen Akteuren wie EDK, LCH/SER/VSLCH/CLACESO oder COHEP vertreten. Die Problematik von unzureichend strukturierten Entwicklungsperspektiven und die daraus resultierenden Einschränkungen in Bezug auf Berufszufriedenheit und -verbleib von Lehrpersonen sind somit bekannt, es fehlt hingegen an Übersetzungskonzepten im Sinne einer Konkretisierung der strukturellen Professionalisierung. Damit eine strukturierte Laufbahnentwicklung im Lehrberuf auf der Basis einer kontinuierlichen individuellen Professionalitätentwicklung

¹ Diskussionen zur Frage von Mastern werden mit Bezug zu Schulstufen oder fachdidaktischen Richtungen zurzeit innerhalb der Kammer PH ebenfalls geführt.

Bern, 12.02.2018
Kammer Pädagogische Hochschulen

swissuniversities

Realität werden kann, müssen verschiedene Rahmenbedingungen auf der Seite der strukturellen Professionalisierung erfüllt sein.

Position: Kammer PH/swissuniversities erachtet insbesondere folgende Voraussetzungen als wichtige Beiträge zur notwendigen strukturellen Professionalisierung und setzt sich für ihre Umsetzung ein:

- Die Entwicklungsperspektiven, die innerhalb der schulischen Lehrtätigkeit mit ihrem breiten und dynamischen Spektrum an Aufgaben möglich sind, müssen eine strukturelle Anerkennung durch Schulleitungen, Kantone und/oder die EDK sowie durch die Profession und ihre Verbände erfahren, damit sich Laufbahnoptionen im Professionsfeld etablieren können.
- Laufbahnoptionen mit entsprechenden Funktionen und Positionen innerhalb eines differenzierten und strukturierten Professionsfelds müssen mit Anreizen und Qualifikationen gekoppelt werden.

These 3: Professionalitätsentwicklung findet als rekursiver und tätigkeitsverbundener Bildungsprozess während der gesamten Berufsbiographie statt.

Lehrpersonen erwerben und erhalten ihre professionellen Kompetenzen in einem rekursiven und tätigkeitsverbundenen Bildungsprozess, wie er etwa mit dem Konzept der iterativen Bildung beschrieben ist. Iterative Bildung bedeutet zum einen, dass die Teilnahme an organisierten Bildungsangeboten – ausgehend vom Studium – ein wiederkehrendes Moment in der Berufsbiographie von Lehrpersonen ist. Dies gehört zum professionellen Selbstverständnis, das im Studium grundgelegt wird. Zum anderen finden fortlaufend tätigkeitsverbundene Lernprozesse statt, die sich mit Bildungsprozessen in Studium und Weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen verschränken. Das relationale Wechselspiel zwischen erfahrungsbasiertem und wissenschaftsbezogenem Lernen bildet ein weiteres konstituierendes Element iterativer Bildung als Grundlage für eine Professionalitätsentwicklung von Lehrpersonen. Sie umfasst die inhärente professionelle Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen ebenso wie Qualifizierungsmöglichkeiten im Sinne der strukturellen Professionalisierung.

Position: Kammer PH/swissuniversities fördert die Möglichkeiten zur kontinuierlichen Professionalitätsentwicklung von Lehrpersonen durch Angebote der Hochschulen, die an der Ermöglichung einer solchen Entwicklung ausgerichtet sind, und setzt sich für die Transparenz von Qualifizierungsmöglichkeiten ein.

These 4: Die Pädagogischen Hochschulen sind als Professionshochschulen der Professionalität des Lehrberufes und der Attraktivität des Professionsfeldes verpflichtet.

Als Professionshochschulen sind die Pädagogischen Hochschulen der strukturellen wie individuellen Professionalisierung im Lehrberuf und im Schulfeld verpflichtet. Sie greifen über ihre Aktivitäten in Forschung und Entwicklung relevante Fragestellungen auf, stellen grundlegendes Wissen zur Verfügung und erweitern dieses systematisch. Mit den Studiengängen legen sie die Grundlage für den Aufbau von professionellen Kompetenzen und eines professionellen Selbstverständnisses. Mit den Angeboten in Weiterbildung und Beratung ermöglichen sie den in der Praxis stehenden Lehrpersonen eine iterative Weiterentwicklung dieser Kompetenzen. Dabei stellen die Pädagogischen Hochschulen auch qualifizierende Angebote zur Verfügung, die für eine Übernahme von Funktionen im Professionsfeld oder an den Pädagogischen Hochschulen selbst qualifizieren, was wiederum die Attraktivität des Professionsfeldes steigert. Zudem unterstützen sie Schulen in ihrer organisationalen Entwicklung. Eine Ausdifferenzierung des Lehrberufes tangiert damit auch die Pädagogischen Hochschulen, indem sie eine solche Bewegung mit einer entsprechenden Ausrichtung in Forschung

Bern, 12.02.2018
Kammer Pädagogische Hochschulen

und Entwicklung, den Studiengängen sowie Angeboten in Weiterbildung und Beratung begleiten und unterstützen.

Position: Kammer PH/swissuniversities sieht es als zentrale Aufgaben der Pädagogischen Hochschulen, sich in ihrem vierfachen Leistungsauftrag an einer individuellen und strukturellen Professionalisierung sowie an einer Steigerung der Attraktivität des Lehrberufs und des Professionsfelds auszurichten. Das Thema Laufbahnperspektiven von Lehrpersonen soll an den Pädagogischen Hochschulen ein Thema mit strategischem Gewicht sein.

swissuniversities

These 5: Veränderungen brauchen ein breites Bündnis und einen Aktionsplan mit differenzierten Massnahmen.

Für die Realisierung und Förderung von Laufbahnoptionen in einem differenzierten Professionsfeld für Lehrpersonen ist ein breites Bündnis mit verschiedenen Akteuren notwendig, eine abgestimmte Planung unterschiedlicher Massnahmen und ein konkreter Aktionsplan mit einer zeitlichen Perspektive von drei bis fünf Jahren. Denn es gilt, verschiedene Ansatzpunkte für Veränderungen aufeinander zu beziehen: Das Bild vom Lehrberuf zu verändern, die Binnendifferenzierung des Professionsfeldes zu erweitern, Laufbahnperspektiven sowie adäquate Rahmenbedingungen im Schulfeld zu etablieren, Studium und Weiterbildung entsprechend auszurichten und das Wissen über die Bedingungen von Laufbahnen im Lehrberuf zu erweitern. Daran haben mit Blick auf die Qualität von Schule und Unterricht und die Attraktivität des Lehrberufs verschiedene Akteure ein Interesse. Daher gilt es, die Anliegen der Verbände der Lehrpersonen und Schulleitenden, der Kantone und der EDK sowie den Pädagogischen Hochschulen produktiv zu verbinden, sodass sich alle Akteure in ihrer jeweiligen Funktion für das Professionsfeld in produktiver Weise einbringen können.

Position: Kammer PH/swissuniversities sieht es als ihre Aufgabe, gemeinsam mit anderen Akteuren konkrete Aktionen für Laufbahnoptionen im Lehrberuf zu formulieren, weitere Stakeholder dafür zu gewinnen und die Umsetzung der Massnahmen in einem breiten Bündnis zu planen und zu realisieren.

Erarbeitet von der Kommission Weiterbildung/Dienstleistungen (Prof. Dr. Jürg Arpagaus und Prof. Dr. Katrin Kraus)

Von den Mitgliedern der Kammer PH verabschiedet und für öffentlich erklärt am 12.2.2018

Lerngelegenheiten im Praktikum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Anja Winkler

Zusammenfassung Der Begriff «Lerngelegenheiten» wurde ursprünglich in der Schulforschung eingeführt und hat in den letzten Jahren vermehrt in der Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung Anwendung gefunden. Nur wenige Studien widmeten sich bisher jedoch der Frage nach Lerngelegenheiten in den Praktika. In diesem Beitrag geht es um die Frage, welche Lerngelegenheiten im intendierten Curriculum für die Praktika der Lehrerinnen- und Lehrerbildung definiert werden. Dazu wurden anhand einer Dokumentenanalyse die Rahmenbedingungen der Praktika an fünf Ausbildungsstandorten in der Schweiz und in Deutschland untersucht. Es zeigten sich Gemeinsamkeiten zwischen den unterschiedlichen Institutionen bezüglich der Lerngelegenheiten in den intendierten Curricula, was einen neuen Rahmen für die Systematisierung der schulpraktischen Ausbildung eröffnet.

Schlagwörter Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Praktikum – Lerngelegenheiten – Curriculum

Opportunities to learn in internships in teacher preparation programs

Abstract The term «learning opportunities» was originally introduced in school research and has in recent years increasingly been used in research on teacher education. Only a few studies have been devoted to the question of learning opportunities during internships so far. This article deals with the question of what learning opportunities are defined in the intended curriculum for internships in teacher preparation programs. For answering this question, the framework conditions for internships at five teacher education institutions in Switzerland and Germany were examined by means of document analysis. There were similarities between the different institutions with regard to learning opportunities in the intended curricula, which provides a new framework for the systematization of school-based teacher training.

Keywords teacher education – internship – learning opportunities – curriculum

1 Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Der Begriff «Lerngelegenheiten» ist in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mittlerweile gut etabliert und seine Bedeutung scheint auf den ersten Blick klar zu sein. Ursprünglich in der Schulforschung eingeführt, hat er in den letzten Jahren vermehrt in der Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung Anwendung gefunden. So werden Lerngelegenheiten in Studiengängen untersucht, um zu analysieren, welche Bereiche an der Hochschule vor allem zur Entwicklung professioneller Kompetenz beitragen

(Hollenstein & Ramseier, 2015; König & Seifert, 2012; Oser, Biedermann, Brühwiler, Kopp, Krattenmacher & Steinmann, 2010). Als Strukturierungshilfe dienen einerseits die Angebote im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, andererseits die von Kunter, Kleickmann, Klusmann und Richter (2011) modellhaft dargestellten Bereiche professioneller Kompetenz: Während der Ausbildung zur Lehrperson sollen Lerngelegenheiten in den Bereichen «Professionswissen», «Überzeugungen», «Motivationale Merkmale» und «Selbstregulative Fähigkeiten» angeboten werden. Nur wenige Studien widmeten sich bisher der Frage nach den Lerngelegenheiten in Praktika, darunter beispielsweise die LEK-Studie (König & Seifert, 2012). Eher wurden Einzelbereiche analysiert, beispielsweise die Vor- und die Nachbesprechung der Unterrichtseinheiten (Futter, 2017; Kreis, 2012; Schüpbach, 2007).

Um dieses Forschungsfeld zu erweitern, soll im vorliegenden Beitrag der Frage nachgegangen werden, welche Lerngelegenheiten im Praktikum in Curricula der Lehrerinnen- und Lehrerbildung definiert werden. Angesichts der grossen Heterogenität der Institutionen wird zudem danach gefragt, welche Gemeinsamkeiten bestehen. Dazu werden anhand einer Dokumentenanalyse die Rahmenbedingungen der Praktika an fünf Ausbildungsstandorten in der Schweiz und in Deutschland untersucht. Im Folgenden wird zunächst die Entwicklung des Konzepts der Lerngelegenheiten vorgestellt und eine Einbettung in die Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung vorgenommen; anschliessend wird die Studie beschrieben und es werden zentrale Ergebnisse diskutiert.

2 Lerngelegenheiten in der Schulforschung

Lerngelegenheiten werden nach Eraut (2004) und Tynjälä (2008) in formale, nonformale und informelle Lerngelegenheiten eingeteilt:

- *Formale Lerngelegenheiten* beschreiben spezifisch gestaltete Lehr-Lern-Settings, die zu anerkannten Abschlüssen führen (Module, Seminare). Bei Blömeke, Kaiser und Lehmann (2010) werden sie als «institutionelle Lerngelegenheiten» bezeichnet.
- *Nonformale Lerngelegenheiten* sind Lernsituationen, die ausserhalb der Ausbildungssysteme stattfinden und nicht direkt zu einem formalen Abschluss führen (z.B. Lerngemeinschaften, Sozialisation) (Norqvist & Leffler, 2017).
- *Informelle Lerngelegenheiten* finden ohne spezifischen Auftrag statt und entstehen in Situationen, die nicht durch formale Vorgaben gesteuert oder kontrolliert werden (z.B. Lernen aus Fehlern, reaktives Lernen) (Eraut, 2004; Kunter et al., 2011).

Das Konzept der Lerngelegenheiten fand seine erste Anwendung in der Schulforschung. In seinem Modell zum schulischen Lernen, welches verschiedene Variablen von Lernzeit fokussiert, sprach Caroll (1963) erstmals von «Opportunities to Learn». Er war der Meinung, dass alle Schülerinnen und Schüler Inhalte lernen können, wenn sie genügend Zeit dafür erhalten. Der Grad des Lernens sei stark davon abhängig, wie

viel Zeit für einen Lerninhalt benötigt, wie viel Zeit dafür angeboten und wie viel Zeit auch tatsächlich zum Lernen genutzt werde. In den weiteren Jahren wurde das Modell weiterentwickelt. Wiley und Harnischfeger (1974) etwa machten auf die Rolle der Lehrperson aufmerksam, die flexibel in der Umsetzung des Lehrplans (schulisches, intendiertes Curriculum) ist und somit auch verschiedene Lerngelegenheiten anbietet. Damit lancierten sie eine neue Diskussion: Erhalten alle Schülerinnen und Schüler die gleichen Lerngelegenheiten? Zu welchen Themen werden Lerngelegenheiten angeboten und zu welchen nicht? Diese Fragen gaben der «Second International Mathematics Study» (IEA-SIMS) Aufwind, in der die Curricula von Schulen dahingehend untersucht wurden, welche Lerngelegenheiten gegeben und welche nicht angeboten wurden. In diesem Kontext wurde die Unterscheidung zwischen drei Typen von Curricula eingeführt: das vorgesehene, intendierte Curriculum, das tatsächlich implementierte Curriculum sowie das von den Schülerinnen und Schülern erworbene, attestierte Curriculum (vgl. McDonnell, 1995; Schmidt & Maier, 2009; Travers & Westbury, 1989). Die neuste Studie, die auf diese Forschungstradition zurückgeht, ist TIMSS (Wendt, Bos, Selter, Köller, Schwippert & Kasper, 2016).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es das Konzept der «Opportunities to Learn» möglich macht, die Bedingungen bezüglich des Lernens der Schülerinnen und Schüler zwischen Schulen zu systematisieren und zu vergleichen. Dies macht das Konzept nicht nur für die Unterrichtsforschung (z.B. Fend, 1981; Helmke, 2017; Lipowsky, 1999), sondern auch für die Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung interessant: Die Untersuchung der Lerngelegenheiten, welche die Studierenden in der Ausbildung erhalten, ermöglicht einen vertiefteren Einblick in die Gestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und lässt Schlüsse auf deren Wirkung hinsichtlich der Entwicklung der Studierenden zu. Dies haben sich einige Studien zunutze gemacht, auf die im nächsten Abschnitt eingegangen wird.

3 Lerngelegenheiten in der Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Das Konzept der Lerngelegenheiten wird in der Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung in drei Bereichen angewendet. Oser und Oelkers (2001) sowie Baumert und Kunter (2006) betrachteten Standards und Kompetenzziele, die durch spezifische Lerngelegenheiten angestrebt werden sollen. Einige Studien wie TEDS-M analysierten tatsächlich angebotene Lerngelegenheiten in Mathematik, und weitere Studien betrachteten Lerngelegenheiten in den Praktika (Hascher, Cocard & Moser, 2004; König & Seifert, 2012). Den Auftakt zu den Studien, welche die Lerngelegenheiten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung untersuchten, machten Oser und Oelkers (2001). Sie definierten 88 Standards, die in der Ausbildung zur Lehrperson erreicht und für welche Lerngelegenheiten angeboten werden sollten. Neben einer Vielzahl von Standards unterschieden sie die Lerngelegenheiten hinsichtlich ihrer Verarbeitungstiefe (von «Habe

nichts von diesem Standard gehört» bis hin zu «Habe Theorie, Übung und Praxis systematisch miteinander verbunden»).

Mit dem Modell der professionellen Kompetenzen haben Baumert und Kunter (2006) sowie Kunter et al. (2011) im Zuge der COACTIV-Studie Ziele bestimmt, die Lehrpersonen erreichen müssen, um ihren Beruf professionell ausüben zu können. Die Grundannahme ist dabei, dass Lerngelegenheiten und deren Nutzung zur professionellen Kompetenz (definiert als Zusammenspiel von Professionswissen, Überzeugungen, motivationalen Merkmalen und selbstregulativen Fähigkeiten) führen. Dieses Modell liegt auch dem Projektkonzept der PaLea-Studie zugrunde, in welcher ebenfalls die Entwicklung der professionellen Kompetenz im Lehramtsstudium untersucht wurde (Bauer et al., 2010). Für das Professionswissen wird angenommen, dass dieses vor allem durch formale Lerngelegenheiten erworben wird (vgl. Cochran-Smith & Zeichner, 2005; Kennedy, Ahn & Choi, 2008), wobei während der (schulpraktischen) Ausbildung auch informell gelernt wird.

TEDS-M von 2008 nahm das Konzept der Lerngelegenheiten für die Analyse der Ausbildungsgänge zur Lehrbefähigung in Mathematik auf (Hollenstein & Ramseier, 2015; Oser et al., 2010). Den Studien ist gemeinsam, dass sie auf die Einteilung der Curricula des Ausbildungsstandortes eingehen und die institutionellen Lerngelegenheiten fokussieren, indem angehende Lehrpersonen retrospektiv bezüglich der Themenbereiche in ihrer Ausbildung befragt wurden (intendiertes und implementiertes Curriculum). Die Lehrpersonen sollten angeben, welchen Inhalten sie in den verschiedenen Kursen, die sie während der Ausbildung besuchten hatten, begegnet waren. Während Schmidt, Cogan und Houang (2011) für TEDS-M drei verschiedene Inhaltsbereiche generierten («Mathematik», «Mathematikpädagogik» und «Allgemeine Pädagogik»), differenzierten Blömeke et al. (2010) das Angebot der Institutionen in fünf Bereiche («Fachwissen», «Fachdidaktik», «Pädagogik», «Allgemeinbildende Inhalte» und «Schulische Praxis»). Beide Zugänge ergaben, dass die institutionellen Lerngelegenheiten einen signifikanten Prädiktor für den Wissens- bzw. Kompetenzerwerb darstellen.

Lerngelegenheiten wurden auch spezifisch für die schulpraktische Ausbildung untersucht. Bereits 2004 schlugen Hascher et al. vor, verschiedene Lernquellen im Praktikum zu unterscheiden: Studierende erhalten Impulse durch das Verhalten und die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler bzw. der Begleitpersonen im Praktikum (Praxislehrpersonen, Dozierende und Mentorierende), durch Kenntnisse der Didaktik und der Fachliteratur sowie durch eigenes Forschen und den Austausch im Kollegium, wobei das Verhalten der Schülerinnen und Schüler als häufigste Lernquelle genannt wurde (vgl. Hascher & Kittinger, 2014). Die LEK-Studie von König und Seifert (2012) untersuchte dazu drei Komponenten: Haben die Studierenden das Praktikum absolviert? Welchen Tätigkeiten gingen sie in diesem Rahmen nach? Wie wurden sie beurteilt? Die formalen, nonformalen und informellen Lerngelegenheiten sahen sie in den

Tätigkeiten abgebildet und unterschieden weiter unterrichtsbezogene, ausserunterrichtliche und lernaufgabenbezogene Lerngelegenheiten sowie soziale Unterstützung.

Lerngelegenheiten während der Ausbildung sollten die Bereiche «Fachwissen», «Fachdidaktisches Wissen», «Pädagogisch-psychologisches Wissen», «Organisationswissen» und «Beratungswissen» abdecken. Während die formalen Lerngelegenheiten im Rahmen der hochschulischen Ausbildung im Modell der professionellen Kompetenz explizit berücksichtigt zu sein scheinen, stellt sich die Frage, wie im intendierten Curriculum der Institutionen Lerngelegenheiten für Praktika definiert sind.

4 Intendierte Curricula und Lerngelegenheiten im Praktikum

Das intendierte Curriculum wurde in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bisher vor allem dahingehend untersucht, welchen Beitrag es zur Entwicklung des Professionswissens leistet. Lerngelegenheiten für künftige Lehrpersonen wurden primär mit Blick auf die angebotenen Lehrveranstaltungen an den Hochschulen untersucht (Blömeke et al., 2010). Im Mittelpunkt unserer Studie stand das intendierte Curriculum mit Blick auf die schulpraktische Ausbildung. Die folgenden Fragen leiteten unser Vorgehen:

- Welche Lerngelegenheiten im Praktikum werden in intendierten Curricula der Lehrerinnen- und Lehrerbildung definiert?
- Welche Gemeinsamkeiten bestehen – unter Berücksichtigung der grossen Heterogenität der Institutionen – in intendierten Curricula hinsichtlich der Lerngelegenheiten in Praktika?

Diese beiden Fragen wurden vor dem Hintergrund zweier unterschiedlicher Ausbildungsmodelle (Hascher & Winkler, 2017) adressiert: eines einphasigen Modells, also einer parallel geführten hochschulischen und schulpraktischen Ausbildung, so wie sie in der Schweiz praktiziert wird, und eines zweiphasigen, konsekutiven Modells von hochschulischer und schulpraktischer Ausbildung, das in Deutschland Standard ist.

4.1 Datengrundlage

Die vorliegende Studie wurde im Kontext des binationalen COPRA-Projekts durchgeführt, das die Implementation und die Wirksamkeit verschiedener Unterstützungsangebote im Schulpraktikum untersucht. In diesem Rahmen wurden die Standorte der Analyse ausgewählt (COPRA, 2018). Um die Frage nach den Lerngelegenheiten in intendierten Curricula in Bezug auf das Praktikum zu beantworten, wurden die offiziell zugänglichen Dokumente zur Durchführung von Praktika exemplarisch für drei Hochschulen in der Schweiz und für zwei Hochschulen in Deutschland analysiert. Untersucht wurden in der Schweiz zwei Studiengänge der Sekundarstufe I und ein Studiengang der Sekundarstufe II. In Deutschland wurden zwei Ausbildungsinstitutionen des zweiphasigen Modells untersucht. Da sich deren Praxiskonzepte kaum voneinander

unterscheiden und die entsprechenden Dokumente aller Schularten (Hauptschule bis Gymnasium) betreffen, wurde kein spezifischer Studiengang ausgewählt.

4.2 Methodisches Vorgehen

Im vorliegenden Projekt wurde eine Dokumentenanalyse durchgeführt, deren Ziel darin bestand, alle einschlägigen Dokumente, die der Fragestellung entsprechend ausgewählt worden waren, inhaltlich aufzuschlüsseln (Reh, 1995). Diese Methode zeichnet sich dadurch aus, dass sie eine Erhebung von Fakten ohne mögliche Fehlerquellen und Verfälschungen ermöglicht (Lamnek, 1995) und die Rahmenbedingungen von Praktika aufzeigen kann. Bei der Auswahl der Dokumente wurde wie folgt vorgegangen: Zunächst wurden über die Website der Institutionen Dokumente zur Durchführung und zur Regelung von Praktika konsultiert und auf drei Systemebenen ausgewählt. Die Strukturen von Bildungssystemen werden in der Regel in Mehrebenenmodellen dargestellt, was auch die Ausgangslage für die Ebenen zur Auswahl der Dokumente im Projekt war: Praktika können (a) auf bildungspolitischer Ebene ebenso wie (b) auf der Ebene der Institution und (c) auf der Ebene ihrer Reglementierungen für die beteiligten Akteurinnen und Akteure gesteuert werden (Rolff, 2013, S. 19 ff.). Entsprechend müssen sich die Dokumente auf alle Ebenen des Bildungssystems der jeweiligen Institution beziehen. Insgesamt wurden 457 Seiten von 24 Dokumenten (6 von Standort A, 5 von Standort B, 4 von Standort C, 5 von Standort D, 4 von Standort E) analysiert. Auf der (a) Makroebene des Systems finden sich Regelungen, Bestimmungen und Grundlagen auf Länder- bzw. Kantonebene (8 Dokumente). Auf der (b) Mesoebene der Organisation sind Dokumente zur Struktur der jeweiligen Institution zu finden (11 Dokumente) und auf der (c) Mikroebene der Akteurinnen und Akteure sind Handlungsanweisungen (13 Dokumente) verortet.

Diese drei Ebenen bildeten auch die Grundlage für die Analyse der Dokumente, welche anhand der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) mittels MAXQDA durchgeführt wurde (vgl. Tabelle 1). Die Makroebene wird von den Zielen und den Vorgaben der Institution gebildet, die Mesoebene beinhaltet die Organisation und die Gestaltung der Praktika und die Mikroebene umfasst die Handlungsanweisungen in den Praktika. Dabei zeigt sich, dass neben der allgemeinen Bezeichnung auch spezifische Lernanlässe beschrieben werden. Unter «Lernanlässen» werden Lerngelegenheiten während des Praktikums allgemein und in der Interaktion mit den Begleitpersonen verstanden. Zusammenfassend lassen sich die Inhalte der Dokumente wie in Tabelle 1 aufgeführt systematisieren und als Grundstruktur für das Kategoriensystem verwenden. Insgesamt wurden sechs Dokumente doppelt codiert. Die Intercoderreliabilität war gut ($Kappa = 0.83$). Textstellen, die unterschiedlich codiert worden waren, wurden über eine Intercoderkonferenz ausgeglichen.

Tabelle 1: Kategoriensystem

Ebenen	Hauptkategorien	Subkategorien	Ankerbeispiel aus den Dokumenten
1) Makroebene (allgemeine Ziele)	1a) Kompetenz- und Entwicklungsziele der Praktika	<ol style="list-style-type: none"> Fachliches Wissen und Können Allgemein- und fachdidaktisches Wissen und Können Pädagogisch-psychologisches Wissen und Können Professionelle Selbstregulation, Kooperation und Reflexion 	<ol style="list-style-type: none"> 1a) Kompetenz- und Entwicklungsziele der Praktika Standard 1: Fachspezifisches Wissen und Können Standard 2: Lernen, Denken und Entwicklung Standard 3: Motivation und Interesse Standard 4: Heterogenität Standard 5: Kooperation, Partizipation und soziales Umfeld ...
2) Mesoebene (Hinweise auf Praktikumsge- staltung)	2a) Praktikumskonzept 2b) Funktionen der Praktika	<ol style="list-style-type: none"> Orientierungs- oder Eignungspraktika zur Berufswahl Studienbegleitende oder Tagespraktika Blockpraktika oder längere Praktika (z.B. Praxissemester oder Quantalpraktikum zum Abschluss) 	<ol style="list-style-type: none"> 2a) Praktikumskonzept 1. Einführungspraktikum (Hospitationen) 2. Übungslektionen 1. Unterrichtsfach (UF) 3. Unterrichtspraktikum 1. UF & Praktikumsjournal 4. Übungslektionen 2. UF 5. Unterrichtspraktikum 2. UF 2b) Funktionen der Praktika Eine zentrale Funktion des «Praktikum 1 (Berufseignung)» ist die Einschätzung der Berufseignung. Dazu dienen die praktische Arbeit am Praktikumsplatz, die Dokumentation zum «Praktikum 1 (Berufseignung)» und die Veranstaltungen zum Modul «Lehren und Lernen I» am Institut für Sekundarstufe I.
3) Mikroebene (konkrete Umsetzungs- vorgaben oder Empfeh- lungen)	3a) Lernanlässe der Studierenden allgemein 3b) Lernanlässe der Studierenden in Interaktion mit Praxislehrpersonen bzw. schulischen Mentorierenden 3c) Lernanlässe der Studierenden in Interaktion mit Dozierenden bzw. Mentorierenden der Hochschule	<ol style="list-style-type: none"> 3a) Hospitieren Lehrassistenz und Teamteaching Selbstständiges Unterrichten Reflexion und Dokumentation 3b und 3c) <ol style="list-style-type: none"> Beobachtung: Lehrformen, Klassenführung, Verknüpfung von fachdidaktischem Wissen und Praxis Coaching: Vor- und Nachbesprechungen, Aufträge, Lernziele, Information und Planung, Reflexion, Kompetenzentwicklung Kooperation: Erfahrungen im Teamteaching und in der Zusammenarbeit mit Eltern, Kollegium und verschiedenen Fachpersonen 	<ol style="list-style-type: none"> 3a) Lernanlässe der Studierenden Die Studierenden übernehmen während zwei Wochen gemäss ihrem Fächerprofil wenn möglich den gesamten Unterricht. Schwerpunkte bilden verteilte schülerorientierte Lernformen, das Erproben von erweiterten Lehr- und Lernformen, der fachliche Austausch von Unterrichtsbeobachtungen mit vertiefter Reflexion und der Aufbau eines Repertoires zur Klassenführung. 3b) Lernanlässe der Studierenden in Interaktion mit Praxislehrpersonen bzw. schulischen Mentorierenden Die Zusammenarbeit mit Mentor_innen, die Bewertung des Berichts über das Praxissemester bzw. des Portfolios und dessen Dokumentation, die Durchführung eines Reflexions- und Beratungsgesprächs mit jeder und jedem Studierenden. 3c) Lernanlässe der Studierenden in Interaktion mit Dozierenden bzw. Mentorierenden der Hochschule Betreuende HochschullehrerInnen sollen in universitären Begleitveranstaltungen Studierende bei der Vor- und Nachbereitung von Unterrichtsversuchen unterstützen.

5 Ergebnisse

Die codierten Textstellen wurden in den Hauptkategorien verdichtet und es wurden weitere Differenzierungen innerhalb der oben genannten drei Ebenen vorgenommen. Im Folgenden werden die Gemeinsamkeiten der Institutionen auf den drei Ebenen dargestellt. Auf der *Makroebene* werden die allgemeinen Ziele und die Ausbildungsbereiche beschrieben, in denen Kompetenzen erreicht werden sollen. Vier Subkategorien resultieren aus der Analyse:

- 1) Fachliches Wissen und Können;
- 2) Allgemein- und fachdidaktisches Wissen und Können (Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung, Klassenführung, Kommunikation, Beurteilung);
- 3) Pädagogisch-psychologisches Wissen und Können (Lernprozesse, Diagnostik, Begleitung, Motivation);
- 4) Professionelle Selbstregulation, Kooperation und Reflexion (eigene Kompetenzentwicklung, Kooperation mit Eltern, Kollegium und Fachpersonen).

Auf der *Mesoebene* nimmt der Konkretisierungsgrad der Dokumente zu und es gibt Hinweise darauf, wie sich Studierende die Kompetenzen in der Praxis aneignen können. Die formellen Rahmungen sind dabei sehr heterogen: Orientierungs- oder Eignungspraktika zu Beginn, darauf folgend studienbegleitende Praktika oder Blockpraktika sowie Tagespraktika oder längere Praktika, wie etwa das Praxissemester und das Quartalspraktikum. Wie viele Praktika durchlaufen werden müssen, ist bei jeder Institution verschieden, es zeigen sich jedoch Parallelen im Praktikumskonzept. Diese zeigen sich darin, dass Praktika zunächst der Berufswahlabklärung dienen und den Studierenden im Verlauf der berufspraktischen Ausbildung zunehmend mehr Verantwortung in ihrer Rolle als Lehrperson übergeben wird.

In den Dokumenten auf der *Mikroebene* werden die konkreten Lernanlässe in den vier Bereichen aufgezeigt. Sie können in zwei Formen, «Studierende allein» bzw. «Studierende in Zusammenarbeit mit Begleitpersonen», eingeteilt werden. Die Zusammenfassung der Codierungen auf der Mikroebene ergab vier Situationen, denen im Praktikum Priorität zukommt:

- 1) Hospitieren;
- 2) Lehrassistenz und Teamteaching;
- 3) Selbstständiges Unterrichten;
- 4) Reflexion und Dokumentation.

Wenn die Studierenden hospitieren oder im Team und eigenständig unterrichten, sollen sie verschiedene Lehr- und Lernformen kennenlernen bzw. erfahren sowie Übung in der Klassenführung, in der Planung und Durchführung von Unterricht sowie im Begleiten und Beurteilen der Schülerinnen und Schüler erhalten. Sie sollen ihr Verständnis von gutem Klassenmanagement reflektieren und Kernelemente der Diagnostik kennenlernen. Bei der Reflexion und in der Dokumentation wird der Verknüpfung von

praktischen Erfahrungen mit dem fachdidaktischen Wissen eine wichtige Rolle für die Kompetenzentwicklung der Studierenden beigemessen. Durch ständige Reflexion der Erfahrungen soll gewährleistet werden, dass Lernanlässe besser erkannt und genutzt werden.

Weitere Lernanlässe ergeben sich durch die Zusammenarbeit mit den Praxislehrpersonen, Dozierenden und Mentorierenden. Da die Lernanlässe mit den jeweiligen Begleitpersonen vergleichbar sind, wurden die entsprechenden Subkategorien in drei Bereiche zusammengefasst:

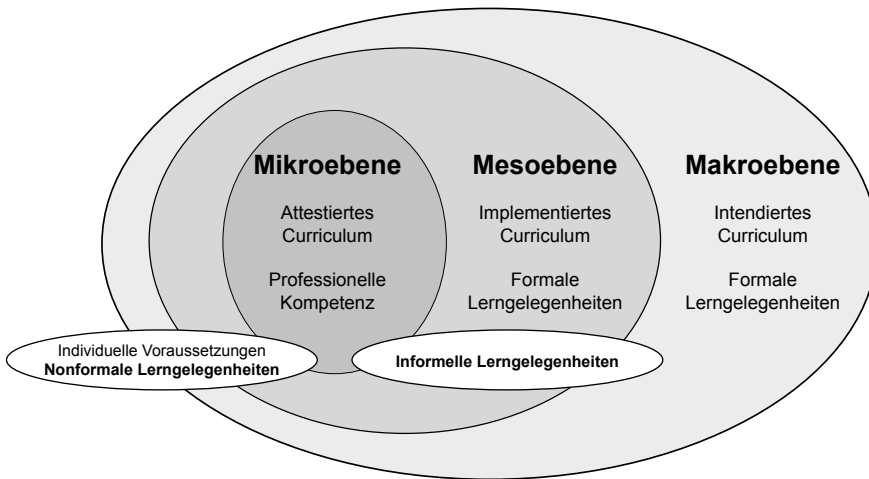
- 1) *Beobachtung*: Lehrformen, Klassenführung, Verknüpfung von fachdidaktischem Wissen und Praxis;
- 2) *Coaching*: Vor- und Nachbesprechungen, Aufträge, Lernziele, Information und Planung, Reflexion, Kompetenzentwicklung;
- 3) *Kooperation*: Erfahrungen im Teamteaching und in der Zusammenarbeit mit Eltern, Kollegium und verschiedenen Fachpersonen.

Praxislehrpersonen, Mentorierende und Dozierende unterstützen die Studierenden in ihrem Entwicklungsprozess. Sie informieren die Praktikantinnen und Praktikanten, geben Aufträge und definieren klare Lernziele für die Studierenden (aber auch für die Schülerinnen und Schüler), helfen ihnen bei der Unterrichtsplanung und -durchführung und geben Feedback.

Werden die oben genannten Gemeinsamkeiten der fünf Institutionen in die theoretischen Konzepte eingebettet, ergibt sich das in Abbildung 1 dargestellte Rahmenmodell der Lerngelegenheiten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Im Zentrum steht die Mikroebene, das heisst die durch genutzte Lerngelegenheiten tatsächlich erworbenen Inhalte und somit die professionelle Kompetenz. Sie wird auf der Mesoebene gerahmt von den Lernmöglichkeiten in der Hochschule sowie in der Praktikumsschule, wo das implementierte Curriculum zur Anwendung kommt. Mikroebene und Mesoebene sind eingebettet in die Makroebene, welche das intendierte Curriculum sowohl für die Hochschule als auch für die Praktikumsschule beinhaltet. Während die formalen Lerngelegenheiten im intendierten und im implementierten Curriculum angesiedelt sind, ergeben sich informelle Lerngelegenheiten auf allen Ebenen im System. Non-formale Lerngelegenheiten werden ausserhalb des Systems angeboten, beeinflussen jedoch alle Ebenen.

6 Diskussion und Fazit

Ziel des Beitrags war es, die in Curricula der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dargestellten formalen Lerngelegenheiten in Praktika zu identifizieren und Gemeinsamkeiten bzw. Spezifika zwischen unterschiedlichen Institutionen zu untersuchen. Dies erfolgte über die Analyse von Dokumenten an fünf Standorten der Lehrerinnen- und Lehrer-



Mikroebene	Mesoebene		Makroebene	
Attestiertes Curriculum Professionelle Kompetenz	Implementiertes Curriculum Formale Lerngelegenheiten		Intendiertes Curriculum Formale Lerngelegenheiten	
	Hochschule <i>Lernanlässe</i>	Praktikumsschule <i>Lernanlässe</i>	Hochschule <i>Lernziele</i>	Praktikumsschule <i>Lernziele</i>
	<input type="checkbox"/> Seminare <input type="checkbox"/> Vorlesungen <input type="checkbox"/> Übungen	<input type="checkbox"/> Hospitieren <input type="checkbox"/> Lernassistenz Teamteaching <input type="checkbox"/> Selbstständiges Unterrichten <input type="checkbox"/> Reflexion und Dokumentation <input type="checkbox"/> Zusammenarbeit mit Begleitpersonen (Beobachten, Coaching, Kooperation)	<input type="checkbox"/> Professionswissen <input type="checkbox"/> Überzeugungen <input type="checkbox"/> Motivationale Merkmale <input type="checkbox"/> Selbstregulative Fähigkeiten	<input type="checkbox"/> Fachliches Wissen und Können <input type="checkbox"/> Allgemein- und fachdidaktisches Wissen und Können <input type="checkbox"/> Professionelle Kooperation und Reflexion

Abbildung 1: Übersicht über die Lerngelegenheiten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (eigene Darstellung).

bildung in der Schweiz bzw. in Deutschland. Daraus resultierte ein Dreiebenenmodell (vgl. Abbildung 1), das sich durch die Berücksichtigung der Hochschule und der Praktikumsschule auszeichnet und sowohl Lernziele und Lernanlässe differenziert als auch die drei Formen von Curricula (intendiert, implementiert, attestiert) miteinbezieht.

In der institutionellen wie auch in der schulpraktischen Ausbildung werden die Bereiche «Fachwissen», «Fachdidaktisches Wissen», «Pädagogik» und «Allgemeinbildende Inhalte» beschrieben (Blömeke et al., 2010; Kunter et al., 2011). So umfasst zum Beispiel fachdidaktisches Wissen im Praktikum die Umsetzung von Klassenführung und Beurteilung, während an der Hochschule entsprechende Konzepte und Theorien besprochen werden (König & Seifert, 2012). In der Beobachtung und in der Durchführung von Unterricht sowie in der Kooperation mit der Praxislehrperson liegen Lerngelegenheiten, welche diesen Transfer ermöglichen (Kreis, 2012). Die ständige Reflexion

von Lehren und eigenem Lernen wird durch die Diskussion mit den Begleitpersonen und durch die Dokumentation der Erfahrungen gestärkt und vertieft. Dabei spielen die Faktoren der Ausbildungsstruktur, des Praktikumssettings und der ausgewählten Teams eine wichtige Rolle (Hascher & Kittinger, 2014). Die Möglichkeiten, welche die Studierenden strukturell erhalten, und die Einstellung der Praxislehrperson zur Ausbildung im Praktikum haben einen essenziellen Einfluss auf die Nutzung von Lerngelegenheiten. Aufschlussreich ist, dass es in den Dokumenten keine explizite Erwähnung der Entwicklung der Überzeugungen der Studierenden im Praktikum gibt, obwohl der Einstellung der Beteiligten eine handlungsleitende Funktion zukommt (Biedermann, Brühwiler & Krattenmacher, 2012). Anzunehmen ist, dass diese Entwicklung von den Hochschulen über Weiterbildungen der Praxislehrpersonen implizit gesteuert wird. Die zwei unterschiedlichen Ausbildungsmodelle (einphasig vs. zweiphasig) zeigen hinsichtlich der intendierten Lerngelegenheiten kaum Differenzen. Werden die Standorte auf der Mikroebene betrachtet, bilden sich Unterschiede in der Umsetzung und den Strukturen ab, die künftig noch genauer analysiert werden sollten.

Das Modell bietet eine Strukturierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Bezug auf Lerngelegenheiten auf den verschiedenen Ebenen, die aufgrund der Gemeinsamkeiten der fünf Standorte als Grundlage angesehen werden können. Lerngelegenheiten werden strukturell wie auch personell betrachtet, ein Bezug zum Angebot-Nutzungs-Modell wird hergestellt (Hascher & Kittinger, 2014) und Anhaltspunkte für die Kompetenzentwicklung im Praktikum werden aufgezeigt. Dabei wäre der Einbezug von weiteren Standorten in die Analyse aufschlussreich. Für die Gestaltung der Praktika zeigt das Modell auf, dass auf das Zusammenspiel der Ebenen zu achten ist und die Zusammenhänge verdeutlicht werden müssen, zum Beispiel durch die Überprüfung des implementierten Curriculums und das Aufzeigen der Bezüge zwischen Theorie und Praxis. Die Kohärenz zwischen theoretischer und praktischer Ausbildung an den Hochschulen und in den Praktikumschulen ist für die ganze Lehrerinnen- und Lehrerbildung wichtig. Ein stimmiges Modell bildet dabei die Brücke zwischen Theorie und Praxis. So könnte das Modell künftig bei der Entwicklung von Curricula in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie als Strukturierung von Lerngelegenheiten in der Praktikumsforschung und darüber hinaus in der Weiterbildung von Begleitpersonen Anwendung finden. Nicht zu vergessen ist die Qualität der Lerngelegenheiten für die Wirksamkeit der Praktika. Welche Faktoren die Qualität der Lerngelegenheiten beeinflussen, muss genauer untersucht werden, um die Wirksamkeit von Praktika besser verstehen zu können.

Literatur

Bauer, J., Drechsel, B., Retelsdorf, J., Sporer, T., Rösler, L., Prenzel, M. & Möller, J. (2010). Panel zum Lehramtsstudium – PaLea: Entwicklungsverläufe zukünftiger Lehrkräfte im Kontext der Reform der Lehrerbildung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 32 (2), 34–55.

- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Biedermann, H., Brühwiler, Ch. & Krattenmacher, S.** (2012). Lernangebote in der Lehrerausbildung und Überzeugungen zum Lehren und Lernen. Beziehungsanalysen bei angehenden Lehrpersonen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4), 460–475.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R.** (Hrsg.). (2010). *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Caroll, J. B.** (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64 (8), 723–733.
- Cochran-Smith, M. & Zeichner, K.** (Hrsg.). (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- COPRA.** (2018). *SNF- und DFG-Projekt «COPRA – Coaching im Praktikum»* [Projekt-Website]. Online verfügbar unter: <http://ifeweb.uzh.ch/~copra/?site=copra/uebercopra> (17.05.2018).
- Eraut, M.** (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26 (2), 247–273.
- Fend, H.** (1981). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Futter, K.** (2017). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum: Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hascher, T., Cocard, Y. & Moser, P.** (2004). Forget about theory – practice is all? – Student teachers' learning in practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10 (6), 623–637.
- Hascher, T. & Kittinger, C.** (2014). Learning processes in internships – Analyses from a study using learning diaries. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung* (S. 221–235). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. & Winkler, A.** (2017). *Analyse der einphasigen Modelle der Lehrer_innenbildung in verschiedenen Ländern*. Frankfurt am Main: GEW.
- Helmke, A.** (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7. Auflage). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hollenstein, A. & Ramseier, E.** (2015). Mathematik unterrichten – Lerngelegenheiten in der Lehrerbildung. In F. Oser, H. Biederann, Ch. Brühwiler & S. Steinmann (Hrsg.), *Zum Start bereit? Kritische Ergebnisse aus TEDS-M zur schweizerischen Lehrerbildung im internationalen Vergleich* (S. 183–209). Opladen: Barbara Budrich.
- Kennedy, M. M., Ahn, S. & Choi, J.** (2008). The value added by teacher education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (Hrsg.), *Handbook of research on teacher education* (S. 1249–1273). New York: Routledge.
- König, J. & Seifert, A.** (Hrsg.). (2012). *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.
- Kreis, A.** (2012). Ansätze zur Anreicherung der Lerngelegenheit Unterrichtspraktikum. Ausgewählte Modelle und deren empirische Erprobung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30 (2), 252–260.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D.** (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.
- Lamnek, S.** (1995). *Qualitative Sozialforschung – Band II*. München: PVU.
- Lipowsky, F.** (1999). *Offene Lernsituationen im Grundschulunterricht. Eine empirische Studie zur Lernzeitnutzung von Grundschulern mit unterschiedlicher Konzentrationsfähigkeit* (Europäische Hochschulschriften, Reihe 11, Band 795). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Mayring, P.** (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.
- McDonnell, L. M.** (1995). Opportunity to learn as a research concept and a policy instrument. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17 (3), 305–322.
- Norqvist, L. & Leffler, E.** (2017). Learning in non-formal education: Is it «youthful» for youth in action? *International Review of Education*, 63 (2), 235–256.

- Oser, F., Biedermann, H., Brühwiler, C., Kopp, M., Krattenmacher, S. & Steinmann, S.** (2010). *Deutscheschweizer Lehrerausbildung auf dem Prüfstand. Wie gut werden unsere angehenden Lehrpersonen ausgebildet? Ein internationaler Vergleich.* Fribourg: Universität Fribourg (Leading House).
- Oser, F. & Oelkers, J.** (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Umsetzungsbericht* (Nationales Forschungsprogramm 33). Aarau: SKBF.
- Reh, W.** (1995). Quellen- und Dokumentenanalyse in der Politikfeldforschung: Wer steuert die Verkehrspolitik? In U. von Alemann (Hrsg.), *Politikwissenschaftliche Methoden* (S. 201–259). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Rolff, H.-G.** (2013). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven.* Weinheim: Beltz.
- Schmidt, W. H., Cogan, L. & Houang, R.** (2011). The role of opportunity to learn in teacher preparation: An international context. *Journal of Teacher Education*, 62 (2), 138–153.
- Schmidt, W. H. & Maier, A.** (2009). Opportunity to learn. In G. Sykes, B. L. Schneider & D. N. Plank (Hrsg.), *Handbook on education policy research* (S. 541–549). New York: Routledge.
- Schüpbach, J.** (2007). *Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine «Nahtstelle von Theorie und Praxis»?* Bern: Haupt.
- Travers, K. J. & Westbury, I.** (1989). *The IEA Study of Mathematics I: Analysis of mathematics curricula.* Elmsford, NY: Pergamon Press.
- Tynjälä, P.** (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3 (2), 130–154.
- Wendt, H., Bos, W., Selter, Ch., Köller, O., Schwippert, K. & Kasper, D.** (Hrsg.). (2016). *TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich.* Münster: Waxmann.
- Wiley, D. E. & Harnischfeger, A.** (1974). Explosion of a myth: Quantity of schooling and exposure to instruction, major educational vehicles. *Educational Researcher*, 3 (4), 7–12.

Autorin

Anja Winkler, M.Sc., Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Schul- und Unterrichtsforschung, anja.winkler@edu.unibe.ch

Austauschbeziehungen zwischen schweizerischen und chinesischen Partneruniversitäten – Herausforderungen und Handlungsempfehlungen

Christine Bieri Buschor, Barbara Nafzger und Lukas Ulrich

Zusammenfassung Trotz lokaler Verankerung ist die Internationalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zunehmend ein bedeutender Aspekt der Professionalisierung. Obwohl Austauschprogramme der Pädagogischen Hochschulen auf den europäischen und englischsprachigen Raum fokussieren, hat auch das Interesse an Austauschbeziehungen mit chinesischen Universitäten zugenommen. Gleichzeitig führt die Bildungsexpansionsstrategie Chinas bei chinesischen Hochschulen zu einem grossen Interesse an Kooperationen mit schweizerischen Hochschulen – auch mit Pädagogischen Hochschulen. Der vorliegende Beitrag greift vor dem Hintergrund ausgewählter Literatur sowie eigener Erfahrungen Aspekte der Internationalisierung auf und stellt Überlegungen für (zukünftige) Austauschbeziehungen mit chinesischen Hochschulen an.

Schlagwörter Austauschbeziehungen – Internationalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – chinesische Partnerhochschulen – Studierendenmobilität

Exchange relationships between Swiss and Chinese partner universities – Challenges and recommendations

Abstract In spite of the emphasis that teacher education places on local requirements and curricula, internationalization has become an important aspect of professionalization in the teaching profession. The student exchange programs of universities with teacher education departments particularly focus on European and English-speaking countries. In recent years, however, an increasing interest in exchange relationships with Chinese universities has been observed. At the same time, the Chinese strategy of expansion in the educational sector has led to a strong interest on the part of Chinese universities in cooperating with Swiss universities, including the area of teacher education. Our article, encompassing various aspects of internationalization, provides some inputs regarding future exchange relationships with Chinese universities.

Keywords exchange relationships – internationalization in teacher education – Chinese partner universities – student mobility

1 Einleitung: Internationalisierung als Aspekt der Professionalisierung

Internationalisierung ist trotz starker lokaler Einbindung und nationaler Ausrichtung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ein bedeutender Aspekt der Professionalisierung. Lehrpersonen kommt zum einen die Funktion von Multiplikatorinnen und Multiplika-

toren für die Integration von Schülerinnen und Schülern zu. Zum anderen ist anzunehmen, dass Austauschbeziehungen mit Partnerhochschulen wesentliche Anregungen für Lehre und Forschung auf der individuellen wie auch auf der organisationalen Ebene generieren (Dooly & Villanueva, 2006; Quezada, 2010). Aus der professionssoziologischen Perspektive ist Professionalisierung mit dem Anspruch der Qualitätsverbesserung und Standardisierung verbunden; professionelles Handeln lässt sich als Handeln von Professionellen mit bestimmten Qualitätsansprüchen bestimmen (Pfadenhauer, 2005). Unter dieser Perspektive hat die deutsche Hochschulrektorenkonferenz (HRK) die Internationalisierung zu einem strategischen Element der Weiterentwicklung von Pädagogischen Hochschulen deklariert, um wesentliche Impulse für Lehre und Forschung zu gewinnen (HRK, 2012; Kricke & Kürten, 2015). Internationalisierung bezieht sich einerseits auf Austauschbeziehungen in Form von Mobilität von Studierenden bzw. Dozierenden und andererseits auf institutionell verankerte, interkulturelle Austauschmöglichkeiten wie beispielsweise Studiengänge oder kürzere Programme (z.B. Summer Schools). Dabei handelt es sich um einen Prozess mit dem Ziel, eine internationale, interkulturelle und globale Dimension in die Angebote, das heisst in die Inhalte, Lernziele, Lehr- und Lernmethoden sowie Assessmentformen der Hochschulen, zu integrieren (Knight, 2012, 2015; Leask, 2015).

Auch an Schweizer Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen finden sich seit ihrer Gründung in den 1990er-Jahren Internationalisierungsbestrebungen (COHEP, 2007, 2008). Im Kontext der Pädagogischen Hochschulen sind vor allem der Studierendenaustausch, aber auch der Austausch von Dozierenden mit Blick auf Lehre und/oder Forschung und Entwicklung von Interesse. Derzeit lassen sich folgende Tendenzen beobachten: An den Schweizer Fachhochschulen hat insbesondere die Studierendenmobilität deutlich zugenommen. Die Studierenden streben in erster Linie einen Auslandsaufenthalt in europäischen und englischsprachigen Ländern an. In den letzten Jahren scheint auch das Interesse an einem Austauschsemester in Asien, insbesondere in China, zu wachsen. Während das Interesse der Studierenden der Wirtschaftswissenschaften an einem solchen Austausch besonders gestiegen ist – und auch stark institutionell gefördert wird –, ist es bei angehenden Lehrkräften aufgrund der lokalen Verankerung der Schulen und der Studienanforderungen bezüglich Fremdspracherwerb in Französisch und Englisch vergleichsweise gering (Jaritz, 2011; swissnex China, 2015; swissuniversities, 2014; Tauch, 2014). Gemäss einem von der Schweizer Botschaft in Beijing und von swissnex Shanghai im Auftrag des Bundes verfassten Bericht zur Situation der Austauschbeziehungen von chinesischen und Schweizer Hochschulen im Jahr 2015 und 2017 ist in den nächsten Jahren – so die These – mit einem wachsenden Interesse chinesischer Institutionen an der Kooperation mit Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen zu rechnen, da Bildung und der Ausbau im Bereich der anwendungsorientierten Hochschulen ein national bedeutsames strategisches Ziel darstellen. Dies führt auch zu einem Informations- und Beratungsbedarf zur Ausgestaltung solcher Austauschbeziehungen (Liu, 2016; Sun, 2017; Swiss Embassy China, 2017b; swissnex China, 2015, 2017). Die chinesischen Lehrpersonenbildungsinstitutionen werden als

«Normal Universities» (shifan daxue 师范大学) bezeichnet. Der von der französischen Bezeichnung «École normale supérieure» abgeleitete Begriff bezieht sich auf Institutionen, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts Lehrpersonen ausbildeten. Seit den 1990er-Jahren haben diese Hochschulen ihr Angebot jedoch sukzessive um zahlreiche Studiengänge erweitert, die nicht zu einem Lehrdiplom führen (Zhou, 2002).

Ziel des vorliegenden Beitrags ist die Analyse der Herausforderungen, die sich durch das steigende Austauschinteresse und die Kooperationsbestrebungen von chinesischen Universitäten mit Schweizer Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen ergeben. Im Zentrum stehen folgende Fragen: Wie sind die Internationalisierungsbestrebungen chinesischer Fachhochschulen und Pädagogischer Hochschulen einzuordnen? Welche Aspekte stehen im Zentrum? Welche Herausforderungen und Anforderungen ergeben sich für die Pädagogischen Hochschulen, wenn sie einen Austausch mit chinesischen Hochschulen anstreben? Welches sind wichtige Handlungsempfehlungen? Zur Beantwortung der Fragen beziehen wir uns auf ausgewählte Aspekte, die derzeit im Zusammenhang mit dem Austausch mit chinesischen Hochschulen diskutiert werden. Für die Auswahl dieser Aspekte stützen wir uns auf Jin und Cortazzi (2011), die eine Vielzahl von empirischen Studien zur Thematik untersuchten. Die Autorin und der Autor eruierten verschiedene Gründe für das gegenseitige Kooperationsinteresse auf individueller und institutioneller Ebene, die sie inhaltsanalytisch kategorisierten. Für die Strukturierung unseres Beitrags beziehen wir uns auf die folgenden vier zentralen Kategorien: 1) «Scale»: steigende Anzahl von Austauschstudierenden aus China; 2) «Quality education»: Bemühungen der chinesischen Regierung um eine bessere Ausbildung auf Volksschulebene und Internationalisierungsstrategien im Hochschulbereich; 3) «Aspirations»: hohe Bildungsinvestitionen von Eltern und Lernenden; sowie 4) «Confucian heritage cultures versus learner-centered education»: unterschiedliche Vorstellungen von Lernen und Lehren.

Unseres Wissens existieren bisher weder systematische Analysen noch empirische Daten zum Austausch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Die empirischen Studien beziehen sich in der Regel auf den Sprachkompetenzerwerb von chinesischen Studierenden im Fach «Englisch». Der Zugang zur Literatur ist generell erschwert, da viele Berichte nicht öffentlich zugänglich sind. Daher stützen wir uns häufig auf unsere Expertise zum chinesischen Sprach- und Kulturraum sowie auf unsere eigenen praktischen Erfahrungen in der Begleitung von Austauschstudierenden aus China und der Schweiz, Gespräche mit den Studierenden sowie Kooperationen mit chinesischen Universitäten. An einigen Stellen nehmen wir kurz Bezug zur Geschichte. Eine komparative Analyse bzw. historisch-systematische Betrachtung des chinesischen Bildungswesens und der Beziehungen zwischen China und der Schweiz (bzw. den westlichen Ländern) entspricht nicht der Zielsetzung dieses Beitrags. Es handelt sich lediglich um das punktuelle Aufzeigen ausgewählter Aspekte zur besseren Einordnung aktueller Tendenzen. Den Abschluss bilden Überlegungen im Sinne von Handlungsemp-

fehlungen. Diese sind teilweise allgemein formuliert, teilweise auf den Austausch mit chinesischen Partnerhochschulen bezogen.

2 Gründe für Austauschbeziehungen mit chinesischen Hochschulen

2.1 «Scale»: Verstärkte Austauschbeziehungen im Kontext der Bildungsexpansion

Chinesische Fachhochschulen und Lehrpersonenbildungsinstitutionen (Normal Universities) treten seit einigen Jahren vermehrt mit Kooperationsanfragen an Schweizer Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen heran. Einige dieser Institutionen verfügen bereits über Mobilitätsabkommen mit chinesischen Partneruniversitäten. Die verstärkten internationalen Handelsbeziehungen seit der Unterzeichnung des Freihandelsabkommens zwischen der Schweiz und China am 1. Juli 2014 haben unter anderem auch zu stärkeren Kooperationsbemühungen im Bildungsbereich geführt. Die Handelsbeziehungen zwischen den beiden Ländern haben bereits eine lange Tradition. Nach dem Niedergang der Qing-Dynastie (1644–1911) unterzeichnete die Schweiz 1918 einen Freundschaftsvertrag mit der Republik China (1912–1949) und 1950 anerkannte sie als erstes westliches Land die Volksrepublik China. Ein weiterer Grund für die verstärkten Kooperationsanfragen liegt in der chinesischen Bildungsexpansion: China sucht derzeit über die Beziehungen mit Eliteuniversitäten hinaus aktiv nach Partnerhochschulen. Die Schweiz ist vor diesem Hintergrund ein beliebtes Land für einen Studienaufenthalt und rangiert auf Platz 12 der beliebtesten Destinationen für einen Austausch. Im Studienjahr 2014 studierten in der Schweiz insgesamt 1335 chinesische Studierende an einer (Fach-)Hochschule. Die Anzahl Schweizer Studierender an chinesischen Universitäten belief sich auf 764 und dürfte in Zukunft dank Stipendien des chinesischen Bildungsministeriums deutlich ansteigen. Auch die Schweizer Regierung unterstützt den Austausch von schweizerischen und chinesischen Studierenden bzw. Doktorierenden, etwa über die gezielte Vernetzung und die regen Aktivitäten von swissnex, dem Schweizer Aussennetz für Bildung, Forschung und Innovation, das als Institution eng mit den Schweizer Botschaften verbunden ist. Auch der Schweizerische Nationalfonds unterstützt zunehmend schweizerische und chinesische Studierende, die sich mit Themen beschäftigen, die für beide Länder von Interesse sind (Sun, 2017; swissnex China, 2015; Swiss Embassy China, 2017a, 2017b). Der intensivere Austausch von Schweizer Hochschulen mit Hochschulen in Festlandchina ist allerdings infolge mangelnder Kursangebote in englischer Sprache noch relativ wenig etabliert.

Die derzeit zu beobachtende Bildungsexpansion Chinas führt weltweit zu einer steigenden Anzahl Studierender. Derzeit studieren 544500 Chinesinnen und Chinesen im Ausland. Das entspricht einem Anstieg von 4% gegenüber dem Jahr 2015 (Sun, 2017). Die Zahlen hängen stark mit der gesellschaftlichen Entwicklung zusammen: Im Zuge des sinkenden Wirtschaftswachstums (BIP) seit 2012 hat die Regierung die Investitionen in Forschung und Entwicklung sowie in die Ausbildung deutlich erhöht, um das

Innovationspotenzial des Landes zu erhöhen. Innovation bedingt allerdings ein Bildungssystem, das kritisches Denken und Handlungsspielräume für exploratives Lernen und Forschen ermöglicht. Expertinnen und Experten sind der Ansicht, dass die von der Regierung top-down gesteuerten Strategien nicht ausreichen, um das Bildungssystem zu reformieren. Das tief verankerte traditionelle Lern- und Lehrideal des Auswendiglernens und der repetitiven pädagogischen Ansätze wird als zentrales Hindernis für ein stärker innovatives Lernklima erachtet. Ein weiteres Hindernis stellt der geringe Grad der Demokratisierung dar, der als zentrale Bedingung für die Innovation eines Landes gilt (Kroeber, 2016; Lynch, 2015; Shambaugh, 2016a, 2016b).

Die von der chinesischen Regierung lancierte Bildungsexpansion zielt darauf ab, das Bildungssystem qualitativ zu verbessern und es breiteren Schichten zugänglich zu machen. Der systematische Austausch im Hochschulwesen gehört daher zu den bedeutendsten strategischen Zielen der nächsten Dekade, um das Innovationspotenzial des Landes zu erhöhen. Die Mobilität von Studierenden und Dozierenden ist ein zentraler Baustein dieser Strategie, um den Wissenstransfer, aber auch die wirtschaftliche Entwicklung und die Position auf der Weltbühne zu stärken (de Wit & Merckx, 2012; Jacques, 2012; Shambaugh, 2016a; Swiss Embassy China, 2017c). Da die Bildungsexpansion zu den zentralen Merkmalen der Strategie der chinesischen Regierung zählt, dürfte der Druck, Kooperationen im Hochschulbereich einzugehen, in Zukunft vor allem auch seitens der Politik anwachsen (Lynch, 2015; Shambaugh, 2016a, 2016b).

2.2 «Quality Education»: Bildungsexpansionsstrategie und Bedeutung der Austauschbeziehungen

In der Folge der Bildungsexpansion sind zahlreiche Förderprogramme entstanden. Beispiele sind das 1998 initiierte Projekt «985» zur Förderung von Eliteuniversitäten, das 1995 ins Leben gerufene Projekt «211» zur Qualitätsentwicklung an Hochschulen und das gegenwärtige Förderprogramm «Double First-Class» (DFC, shuang yi liu 双一流), welches die Förderung von Top-Universitäten zum Ziel hat und die beiden erstgenannten Programme ablöst (Swiss Embassy China, 2017b, 2017c). Die Projekte verfolgen das Ziel, die Hochschulentwicklung und die Internationalisierung zu fördern, um die Wettbewerbsfähigkeit zu erhöhen. Gleichzeitig sollen für Universitäten Anreize zur Finanzierung von Forschung und Entwicklung geschaffen werden. Die Prioritäten der chinesischen Regierung im Bereich der (internationalen) Bildung liegen abgesehen von der Förderung von chinesischen Top-Universitäten bei der 2013 initiierten Initiative «Belt and Road» (yi dai yi lu 一帶一路) zur Entwicklung und Stärkung der Beziehungen zu Ländern entlang der alten Seidenstrasse sowie bei weiteren Programmen zur Unterstützung weniger privilegierter Institutionen, darunter auch Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen (Schulte, 2012b; swissnex China, 2015, Swiss Embassy China, 2017b, 2017c; Wang & Liu, 2011). Im Bereich der Naturwissenschaften und der Technik wird insbesondere der Austausch mit Eliteuniversitäten aus dem englischsprachigen Raum gefördert. Im Fokus stehen aber auch Umweltnaturwissenschaften, Life Sciences (z.B. zum Thema «food safety»), Gesundheitswissenschaften sowie Sprach-

und Kulturwissenschaften. Eine gegenwärtige Initiative unterstützt den Ausbau der Fachhochschulen, die eng mit der Berufsbildung gekoppelt sind. Im Zentrum steht der Wissenstransfer, damit die Berufsbildung verbessert werden kann, denn bis heute besteht vor allem in der Industrie eine hohe Diskrepanz zwischen akademisch ausgebildeten Ingenieurinnen und Ingenieuren und angelernten Arbeiterinnen und Arbeitern, die nach dem obligatorischen neunten Schuljahr keine weitere Ausbildung absolviert haben, sondern «on the job» lernen. Für den weiteren Aufbau des Landes, in dem in den nächsten Jahren mit einer starken Urbanisierung und einer zunehmenden Mobilität zu rechnen ist, sind gut ausgebildete Berufsfachleute und entsprechende Ausbildungsgänge sehr gefragt (Sun, 2017).

Für die Stärkung des Austauschs zwischen Hochschulen wird explizit an die lange Tradition des Wissenstransfers von West nach Ost (seltener in umgekehrter Richtung) angeknüpft (Jacques, 2012). Der erste Jesuitenpater in China lehrte und forschte bereits im 16. Jahrhundert als Naturwissenschaftler am Hof des Kaisers und sorgte für den Wissenstransfer zwischen West und Ost. Bis zum Zerfall des chinesischen Kaiserreichs wurden gezielt westliche Wissenschaftler aus den Bereichen der Naturwissenschaften und der Technik zur Beratung und zum Aufbau der Infrastruktur und der Universitäten ins Land geholt (Spence, 1985, 2002, 2013). Auch im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kam es zu solchen Transferprozessen. So wurden zum Beispiel auf den Arbeiten von Dewey basierende Konzepte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung bereits Anfang des 19. Jahrhunderts aus den USA importiert und umgesetzt. Ein weiteres Beispiel sind chinesische Studierende, die nach dem Zerfall der Qing-Dynastie 1911 sowie nach der Öffnung der Volksrepublik China in den 1980er-Jahren zu einem Studienaufenthalt in den Westen reisten und ihre Ideen danach ins Bildungssystem einfließen liessen mit dem Ziel, zur nationalen Identitätsbildung und Entwicklung des Landes beizutragen (Schulte, 2012a). Auch wenn der Studierendenaustausch für die Volksrepublik China heute primär strategischen und wirtschaftlichen Zielen dienen mag, besteht nach wie vor die klare Vorstellung, dass Lernen von ausgewiesenen (westlichen) Expertinnen und Experten wesentlich zur gesellschaftlichen Entwicklung und Einheit des Landes beitrage.

Als Folge der starken Bildungsexpansion hat sich der Bereich «Higher Education» in den letzten Jahren in China (wie in ganz Asien) deutlich verändert. Im Zentrum steht nicht nur die Studierendenmobilität, sondern Double- bzw. Joint-Degree-Programme und Forschungsnetzwerke (Kehm & Teichler, 2007; Ross, Grace & Shao, 2012). Neu werden auch Universitäten nach westlichem Vorbild gegründet, etwa die 2014 eröffnete New York University Shanghai. Dabei wird das Curriculum eins zu eins übernommen, amerikanische Dozierende werden gezielt für spezifische Kurse für relativ kurze Zeiträume angestellt und Forschungsk Kooperationen zwischen den beiden Ländern werden forciert. Ein weiteres Beispiel ist die im Jahr 2013 gegründete Duke Kunshan University, an der die Studierenden gleichzeitig einen Abschluss an der Duke University wie auch an der Duke Kunshan University erwerben (Hayhoe & Pan, 2015). Die

Gründungsmitglieder der Hochschule in der Yangtze-Delta-Region haben sich das Ziel gesetzt, mit einem für China neuartigen Ausbildungsgang in Geistes- und Naturwissenschaften die nächste Generation auf die globalen Herausforderungen der Zukunft vorzubereiten.

Der chinesische Staat wird bei der Umsetzung der Bildungsstrategie – wie in anderen Ländern – zunehmend von weiteren Akteurinnen und Akteuren wie etwa der Bank of China, der China Development Bank und Privaten unterstützt. Unternehmen und vermögende Private stellen zudem finanzielle Mittel für «gemeinnützige» Zwecke zur Verfügung (Philanthropie) und knüpfen ihre Unterstützung meist an klare Zielvorgaben (Ball, 2012; Ball & Junemann, 2012; Bolliger, 2014). Zahlreiche Agenturen kümmern sich um Kooperationen, Netzwerke und Qualitätssicherung (Rumbley, Altbach & Reisberg, 2012; swissnex China, 2015). Auch im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erhalten Studierende häufig Stipendien, die an bestimmte Bedingungen geknüpft sind – etwa an den Anspruch, das erworbene Wissen gezielt weiterzugeben und für ein paar Jahre an einer (meistens) vom Staat zugewiesenen Stelle zu unterrichten (Dong, 2016; Schulte, 2014; Zhou, 2002).

2.3 «Aspirations»: Hohe Erwartungen der Eltern und Studierenden

Die kulturell bedingte hohe Bedeutung der Bildung und der Kampf um einen Platz in der Gesellschaft führen zu hohen Bildungsaspirationen, die durch die zunehmende Arbeitslosigkeit von Hochschulabgängerinnen und Hochschulabgängern noch verschärft werden (Sun, 2017). Trotz des «Wirtschaftswunders» ist es für Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen äusserst schwierig, eine passende Stelle zu erhalten. Auf begehrte Stellen bewerben sich jeweils Tausende von Absolventinnen und Absolventen, die einander in einem harten Wettbewerb gegenüberstehen und harte Selektionsprozesse durchlaufen müssen. Besonders kritisiert wird derzeit die zentral durchgeführte «Grosse Prüfung» zur Hochschulimmatrikulation («gaokao»), die historisch betrachtet als erstes Large Scale Assessment gilt. Die Punktzahl entscheidet darüber, an welcher Universität Studierende zugelassen werden. Je höher die Punktzahl, desto höher die Chancen für einen Platz an einer Spitzenuniversität. Damit sind die Weichen für die Studienwahl, die Berufslaufbahn und die gesellschaftlichen Zukunftsperspektiven gestellt. Die Reform der Gaokao-Prüfung sieht zukünftig vor, für die Aufnahme an eine Hochschule neben den Testresultaten der Gaokao-Prüfung auch die Testresultate der Mittelschule sowie eine individuelle Kompetenzbeurteilung miteinzubeziehen (Swiss Embassy China, 2017b).

Ein Studium an einer Pädagogischen Hochschule erfordert keine Bestnoten – ausser in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern. Daher stellt das Studium zum Erwerb eines Lehrdiploms häufig eine Alternative dar, wenn Studierende die für ein ursprünglich anvisiertes Studium erforderliche Punktzahl nicht erreichen. Damit verbunden ist die Hoffnung auf eine gute Zukunftsperspektive. Entsprechend sind die Bildungsaspirationen und Erwartungen an die Arbeitsmarktfähigkeit von Studierenden

und Eltern an den Pädagogischen Hochschulen in den letzten Jahren deutlich gestiegen. Obwohl die Lehrerinnen- und Lehrerbildung – bedingt durch die hohe Bedeutung der Bildung allgemein – in der chinesischen Gesellschaft einen besonderen Stellenwert einnimmt, scheint der Lehrberuf vielen Studierenden zu wenig attraktiv zu sein, da die Einkommensmöglichkeiten vergleichsweise gering sind und der Bildungssektor stark (gesellschafts)politisch beeinflusst ist. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ermöglicht vor allem Studierenden aus weniger privilegierten Schichten und aus ländlichen Gebieten eine finanziell erschwingliche Ausbildung. Als attraktiv gelten vor allem Studiengänge mit Fokus auf Englisch als Zweitsprache, da sie den Studierenden Auslandsaufenthalte und später auch Karrieremöglichkeiten ausserhalb des Lehrberufs bieten (Banks & Bhandari, 2012; Gao, 2010).

Die Universitäten, die Lehrerinnen und Lehrer ausbilden, sind in den nächsten Dekaden damit konfrontiert, dass sich Studierende aus ländlichen Gebieten mit vergleichsweise geringen Bildungschancen einen Zugang zu einer guten Qualifikation erhoffen, um eine Chance auf dem zunehmend kompetitiven Arbeitsmarkt zu erhalten (Dong, 2016; Sun, 2017). Auch wenn eines der nationalen Ziele darin besteht, die starken regionalen, Stadt-Land-bedingten Ungleichheiten auszugleichen, profitieren die Universitäten in entlegenen Gebieten noch deutlich weniger von den Bemühungen als solche in wirtschaftlichen Ballungszentren (Gu, 2012). Um die Attraktivität zu steigern, erweitern die Pädagogischen Hochschulen die curriculare Entwicklung um Kursangebote in englischer Sprache in verschiedenen Fachrichtungen. Besonders beliebt ist die Englischausbildung für angehende Englischlehrkräfte, die neben dem Unterrichten der englischen Sprache als Zweitsprache (TESOL – «Teaching English to Speakers of Other Languages» bzw. TEFL – «Teaching English as a Foreign Language») auch interkulturelles und transkulturelles Lernen umfasst. Englischkenntnisse eröffneten in den 1980er-Jahren nach einer langen Phase der kulturellen Abschottung das Tor zur Welt. Das Fach «Englisch» ist daher seit 1999 im nationalen Curriculum verankert und gilt als eines der begehrtesten Studienfächer an den Hochschulen. In den letzten zehn Jahren wurden an den Normal Universities zahlreiche Zentren für interkulturell vergleichende Studien, Sprachkompetenzzentren sowie Sprachschulen im engeren Sinne errichtet, die sich auch bei Studierenden anderer Fachrichtungen hoher Beliebtheit erfreuen (Gleeson & Tait, 2012).

In diesem Kontext stellen Austauschsemester ein wesentliches Qualitätsmerkmal chinesischer Hochschulen dar. Die Mobilitätssemester sind entsprechend begehrt, führen aber zu grossen Herausforderungen für die Studierenden, die meist zum ersten Mal von zu Hause weg sind. Während sie auf dem Campus der chinesischen Universitäten eng mit Gleichaltrigen zusammenleben, ein Zimmer mit mehreren Mitstudierenden teilen, gemeinsam essen, Sport treiben und bis zum Arztbesuch alle Angebote der Universität vor Ort nutzen können, sind sie in vielen europäischen Ländern sozial wenig eingebettet. Ihre hohen Erwartungen an die soziale Integration auf dem Campus führt häufig zu Enttäuschungen und Gefühlen der Einsamkeit (Jin & Cortazzi, 2011).

2.4 «Confucian heritage» versus «learner-centred education»: Unterschiedliche Vorstellungen von Lernen und Lehren

Das konfuzianisch geprägte Lernverständnis wird häufig als Innovationshindernis für die Reformierung des Bildungssystems bezeichnet (Shambaugh, 2016a). Der Begriff «Confucian heritage cultures», der für die Volksrepublik China, Taiwan, Hongkong, Korea, Japan und andere Länder verwendet wird, bezieht sich auf ein kulturell bedingtes, traditionelles Verständnis von Lernen. Dieses Verständnis wird in den westlichen Ländern tendenziell mit negativ konnotierten Aspekten wie Auswendiglernen bzw. Memorieren (vor allem von Vokabeln), lehrpersonenzentriertem Unterricht, Respekt gegenüber Autoritäten bzw. Lehrkräften, Mangel an Interaktion im Unterricht und Schweigen im Klassenzimmer verbunden. Seit den 1970er-Jahren wird diese Form des Lernens tendenziell als Oberflächenlernen («surface learning») bezeichnet und dem Tiefenlernen («deep learning») gegenübergestellt. Die unterschiedlichen Lernzugänge werden als dichotome Kategorien im Sinne von «aktiv» und «passiv» dargestellt: Auf der einen Seite stehen westlich geprägte Modelle des Lernens und Lehrens wie beispielsweise «critical thinking», «learning-centred education» oder «self-regulated learning». Auf der anderen Seite finden sich der chinesischen Kultur zugeschriebene Modelle wie «rote learning», das heisst Auswendiglernen, Memorieren und Üben. Studierende aus westlichen Kulturen seien – so die Argumentation – geprägt von Ansätzen des verstehenden Lernens und entsprechenden didaktischen Ansätzen, während chinesische Studierende infolge traditioneller Lehr- und Lernformen primär im Transmissiven bzw. Auswendiglernen verhaftet seien (Biggs, 2003; Bond, 2010; Chan & Elliott, 2004; Jin & Cortazzi, 2011; Mathias, Bruce & Newton, 2013; Tan, 2015).

Diese Gegenüberstellung ist auch als «Paradox der chinesischen Lernenden» in die Diskussion eingegangen (Biggs, 2003). Der Lernerfolg der chinesischen Schülerinnen und Schüler – etwa in den internationalen Leistungsstudien wie PISA – verweist nämlich darauf, dass «rote learning» nicht so leicht als kognitiv anspruchsloses (Auswendig-)Lernen und mechanisches Memorieren abgetan werden kann. Auswendiglernen wird in der Regel im Gegensatz zum aktiven Verstehen als Gewohnheit («habit») oder passives Lernen definiert. In einem solchen Lernverständnis gilt Üben als Schlüssel zur Erreichung hoher Lernziele. Damit verbunden ist die tiefe Überzeugung, dass sich eine grosse Anstrengung lohnt und sich irgendwann in Erfolg ausdrückt («beliefs in success»), während (angeborene) Begabung keine wesentliche Rolle spielt. Dies führt dazu, dass sich auch Schülerinnen und Schüler mit vergleichsweise geringen kognitiven Fähigkeiten enorm anstrengen, um hohe Lernziele zu erreichen (Biggs, 2003; Bond, 2010; Li, 2012; Li & Cutting, 2011; Mathias et al., 2013; Wu, 2005). Aus der asiatischen Perspektive wird heute argumentiert, dass sich das konfuzianische Lernverständnis durchaus auch auf das Denken und das tiefe Verstehen beziehe. Die vor allem mit dem Spracherwerb verbundenen Lernstrategien des Memorierens sind als Kontinuum aufzufassen und reichen von Repetition, Memorierstrategien und Verstehen über die Analyse von Beispielen, die Anwendung des Gelernten an Fallbeispielen und die Kontrastierung von unterschiedlichen Fällen bis hin zu Tiefenverarbeitungsstrategien

und tiefem Verstehen (Evers & Wu, 2006; Li & Cutting, 2011; Mathias et al., 2013; Wu, 2005).

Neuere empirische Untersuchungen zeigen, dass sich chinesische Studierende im westlichen Kontext ein hohes Mass an selbst reguliertem Lernen aneignen, wenn sie dabei unterstützt werden. Auswendig lernen sie vor allem dann, wenn sie unter hohem Druck lernen. Zudem zeigt sich, dass die Studierenden selbst über vielseitige Konzepte bzw. Vorstellungen von Lernen verfügen und ihr Lernen in unterschiedlichen Kontexten durchaus kritisch reflektieren. Ihr Lernverständnis ist zudem geprägt durch vielseitige kulturelle Interaktionen (vor allem in den Metropolen Shanghai und Hongkong) und Faktoren wie den sozioökonomischen Hintergrund, die Ethnie, das Geschlecht und die Fachkultur. Verallgemeinerungen über typisch chinesische und westliche Studierende greifen daher deutlich zu kurz. Qualitative Analysen zu Metakognitionen, insbesondere zur Selbstregulation und zur Zielverfolgung bei anspruchsvollen Lernaufgaben, verweisen auf hohe Ähnlichkeiten bei asiatischen Studierenden und solchen aus westlichen Ländern. Berichten die Studierenden über ihre Vorgehensweisen und ihre längerfristigen Bestrebungen, Ziele zu erreichen, lassen sich in den Erzählungen kaum Unterschiede feststellen (Jin & Cortazzi, 2011; Ulrich, 2015). Die Erfahrungen aus Ländern mit einem hohen Anteil an asiatischen Studierenden wie beispielsweise Australien zeigen aber auch, dass die Auseinandersetzung mit Studierenden aus dem asiatischen Raum zeitintensiv und anspruchsvoll ist. So ist beispielsweise häufig von Überforderung von Dozierenden beim Unterrichten die Rede, da sehr viele Missverständnisse bezüglich des Lernens und der Bewältigung des Studienalltags auftreten, die häufig auch mit Sprachanforderungen zusammenhängen (Biggs, 2003; Jin & Cortazzi, 2011; Mathias et al., 2013; Ulrich, 2015). Studierende und Dozierende in Europa beklagen sich über die stillen und als passiv wahrgenommenen asiatischen Studierenden, während sich Letztere daran stören, dass ihre westlichen Mitstudierenden durch ihre regen Fragen den Unterrichtsverlauf ständig unterbrechen, stören und den Dozierenden durch ihr Verhalten zu wenig Respekt zollen (Li, 2012; Phan & Binghui, 2014, Ulrich, 2015).

3 Herausforderungen und Anregungen bzw. Handlungsempfehlungen

Wie wir gezeigt haben, erzeugt die chinesische Bildungsexpansion einen grossen Druck auf die chinesischen Hochschulen, strategische Partnerschaften einzugehen. In der Folge kommt es – so die These – auch in der Schweiz vermehrt zu Kooperationsanfragen. Welche Herausforderungen ergeben sich dadurch für Pädagogische Hochschulen und was ist dabei zu beachten?

Mit Blick auf die oben dargelegten Kategorien «Scale» und «Quality Education», die sich überlappen und daher an dieser Stelle zusammengefasst werden, ist von folgender Entwicklung auszugehen: Anfragen von chinesischen Hochschulen für Austauschbeziehungen mit schweizerischen Hochschulen sind primär strategisch und

(bildungs)politisch begründet. Persönliche Erfahrungen zeigen, dass manchmal kein genuines Interesse am Austausch mit der spezifischen Institution bzw. ihren Mitarbeitenden und ihren Schwerpunktthemen besteht. Eine Ausnahme bilden chinesische Institutionen, die spezifische Forschungsvorhaben planen und daher nach strategischen Partnerschaften in spezifischen Inhaltsbereichen suchen. Im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist dies bis anhin jedoch kaum der Fall. Die Kooperationsanfragen gehen in der Regel mit klaren Forderungen und Erwartungen einher. Die Vertreterinnen und Vertreter der chinesischen Universitäten haben häufig sehr konkrete Vorstellungen, etwa bezüglich der Bereitstellung unentgeltlicher, teilweise auch spezifischer Kursprogramme und Materialien, die auf die Bedürfnisse der chinesischen Teilnehmenden zugeschnitten sein sollen. Bei Besuchen an Universitäten in der Volksrepublik China sehen sich Besucherinnen und Besucher meist mit der Erwartung konfrontiert, viele Präsentationen zu halten zu teilweise spezifischen, für die Universität interessanten Inhalten. Auch der Besuch von chinesischen Partneruniversitäten an Schweizer Universitäten ist jeweils mit der klaren Erwartung verbunden, dass Referate oder Seminare zu aktuellen Themen des Landes und zur spezifischen Situation der Institution angeboten werden. Die klaren Forderungen lassen sich vor dem Hintergrund der «Schuld des Westens» aus der Zeit der Kolonialisierung interpretieren: Aus dieser Perspektive steht der Westen bis heute immer noch in der Pflicht, in Form von Wissenstransfer einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung des Landes zu leisten. Bis vor Kurzem wurde vor allem moniert, die Kolonialisierung habe den ökonomischen Aufschwung bzw. eine rasche Entwicklung von einem Schwellenland zu einer starken Wirtschaftsmacht verhindert. Allerdings wird dies kontrovers diskutiert und es wird darauf hingewiesen, dass primär die Kulturrevolution die gesellschaftliche und ökonomische Entwicklung des Landes erschwert habe (Shambaugh, 2016a, 2016b; Spence, 2013; Vogelsang, 2012).

Bei Anfragen für Partnerschaften mit chinesischen Hochschulen gilt es grundsätzlich zu klären, ob Interesse am Kulturraum besteht und ob entsprechende Ressourcen wie beispielsweise Kapazitäten des International Office, Beizug von Expertinnen und Experten für curriculare Angebote und eine spezifische interkulturelle Begleitung von Studierenden aus diesem Kulturraum sowie Unterkunft bei geeigneten Gastfamilien oder im Studentinnen- und Studentenheim auch für grössere Gruppen von Studierenden vorhanden sind. Besondere Vorsicht ist vor dem Hintergrund unserer Erfahrungen bei Anfragen durch Agenturen geboten, weil diese primär kommerzielle Interessen verfolgen. Wenn keine Person einer Hochschule mit entsprechendem Status (Hierarchie) in Erscheinung tritt, ist von der weiteren Bearbeitung der Anfrage bzw. der Fortsetzung einer bereits bestehenden Kooperation abzuraten, da der Austausch dann in der Regel nicht nachhaltig ist.

Des Weiteren ist abzuklären, ob die curricularen Angebote der Institution den Bedürfnissen der Studierenden (Ziele, Fächer, Inhalte, Anrechenbarkeit etc.) entsprechen. Unsere regelmässigen Evaluationen zeigen: Chinesische Studierende profitieren vor allem vom breiten Kursangebot in englischer Sprache, von den begleiteten Schulpraktika,

von der Erweiterung ihrer interkulturellen Kompetenzen und von der Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte und Kultur. Für die Pädagogischen Hochschulen empfiehlt es sich, bei den chinesischen Hochschulen das Curriculum und die Kursangebote auf Englisch genau zu analysieren, da sich diese häufig nur auf den Business-Kontext beziehen, die Lehrveranstaltungen teilweise auch in chinesischer Sprache gehalten werden (inklusive Materialien) oder lediglich ein Chinesisch-Intensivkurs angeboten wird. Der Lerngewinn der Schweizer Studierenden ist in diesem Fall relativ gering, weil diese Angebote für sie inhaltlich häufig sprachlich nicht nachvollziehbar bzw. uninteressant sind oder die Anrechenbarkeit der besuchten Kurse nicht möglich ist.

Eine besondere Herausforderung stellt sich, wenn Vertreterinnen und Vertreter von chinesischen Hochschulen oder chinesische Studierende ihre politischen Überzeugungen deutlich vertreten und bei Studierenden und Dozierenden auf Unverständnis und Gegenreaktionen stossen. Insbesondere das klare Vertreten politischer Positionen, die mit der chinesischen Regierung (bzw. der Partei) in Einklang stehen und (im Westen) häufig als Indoktrinierungsversuche wahrgenommen werden, können auf beiden Seiten zu Irritationen führen. Konflikte können auch unter den chinesischen Studierenden entstehen, vor allem zwischen Studierenden aus Hongkong, Taiwan und Festlandchina, da sie unter Umständen unterschiedliche politische Einstellungen vertreten. Für die Studierenden aus Hongkong stellt etwa die zunehmende Beschneidung der demokratischen Rechte – vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit der Schweizer Demokratie – eine besondere Herausforderung dar. Die begleitete Auseinandersetzung mit der Schweizer Geschichte und den unterschiedlichen, kulturell bedingten Werten ist daher zentral, denn sie bietet die Möglichkeit, über Demokratie, Partizipation und den Umgang mit Heterogenität und Minderheiten zu reflektieren. Dabei gilt es zu bedenken, dass chinesische Studentinnen und Studenten teilweise zum ersten Mal kritischen Einstellungen gegenüber ihrer Geschichte und Kultur begegnen und Zugang zu zusätzlichen Informationen erhalten, was zu Verunsicherung bezüglich der eigenen Identität führen kann. Beispiele sind etwa die kritische Rezeption der Kulturrevolution, insbesondere die Rolle des Revolutionärs, Politikers und Autors Mao Zedong (Jin & Cortazzi, 2011; Ulrich, 2015). Die spezifische Begleitung durch Personen mit Kenntnissen der chinesischen Sprache und Kultur sowie das informelle Lernen in Gastfamilien scheinen uns gerade in dieser Hinsicht sehr wichtig zu sein: Die chinesischen Studierenden brauchen einen geschützten Rahmen, um über ihre Erfahrungen und ihre Verunsicherung zu sprechen.

Für Schweizer Studierende, die während eines Austauschsemesters in einem Zimmer auf dem universitären Campus leben, besteht eine der grössten Herausforderungen darin, nicht nur mit Austauschstudierenden Kontakte zu pflegen, sondern auch mit Chinesinnen und Chinesen. Zwar kommen sie schnell in Kontakt, da die chinesischen Studierenden Englisch lernen wollen, aber das Eingehen von Freundschaften erfordert sehr viel Zeit und eine längerfristige Zusammenarbeit. In der Vorbereitung ist es daher wichtig, die Studierenden darauf hinzuweisen, von Anfang an bewusst Kontakt über

den Sport oder ein Lerntandem Englisch-Chinesisch zu suchen, und sie bei der Entwicklung von Gelassenheit sowie einer gewissen Grosszügigkeit zu unterstützen, wenn sich die Kontakte nicht wie gewünscht weiterentwickeln oder wenn Diskussionen infolge unterschiedlicher Einstellungen oder Weltanschauungen anspruchsvoll werden.

In Bezug auf die Kategorie «Aspirations» bleibt festzuhalten, dass die Eltern der chinesischen Studierenden, die sich für den Lehrberuf entscheiden, hohe Erwartungen an ein Austauschsemester haben, da sie erhebliche Bildungsinvestitionen tätigen. Auch wenn einige Studierende durch Stipendien von Universitäten oder von der Kommunistischen Partei unterstützt werden, ist der Aufenthalt in westlichen Ländern – und insbesondere in der Schweiz – sehr kostspielig. Die Eltern nehmen häufig ein Darlehen bei Verwandten und Bekannten auf, um den Auslandsaufenthalt mitzufinanzieren (Dong, 2016). Die Studierenden stehen daher zum einen unter dem Druck der Eltern und/oder der Institutionen, die ihr Stipendium finanzieren. Zum anderen setzen sie sich selbst unter Druck, in kurzer Zeit möglichst viel zu profitieren bzw. zu lernen – und zu sehen. Das curriculare Angebot an (Pädagogischen) Hochschulen bietet ihnen häufig wenig Auswahl und erscheint ihnen zu wenig strukturiert und herausfordernd. Insbesondere die vergleichsweise geringen Prüfungsanforderungen, das geringe zeitliche Lernengagement und die aus ihrer Perspektive teilweise hohe Freizeitorientierung der Schweizer Mitstudierenden führen zu Irritationen sowie zum Gefühl, zu wenig zu leisten. Auch hier empfiehlt sich eine gezielte Begleitung der Reflexion dieser Lernerfahrungen, beispielsweise mithilfe eines strukturierten Lerntagebuchs, in dem diese Aspekte angeleitet diskutiert werden.

Im Hinblick auf das kulturell geprägte Verständnis von Lernen (vgl. «Confucian heritage cultures» in Abschnitt 2.4) empfehlen wir, chinesische Studierende gezielt darin zu unterstützen, sich im Sinne der Selbstorganisation selbst Lernarrangements zur Erweiterung ihrer Sprachkompetenz zu schaffen und nicht auf entsprechende Angebote zu warten. Zudem müssen sie gezielt auf den Wert von Gruppenarbeiten vorbereitet werden. Schweizer Studierende, die einen Auslandsaufenthalt in China planen, sind hingegen darauf vorzubereiten, dass das Individuum selbst (und nicht die Gruppe) die Verantwortung für den Lernprozess trägt, dass sie sich auf ein hoch strukturiertes Lernarrangement einlassen müssen und dass ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen auf dem Campus auf ihr Lernen fokussiert sind und daher wenig Zeit für Freizeitaktivitäten haben. Für Studierende aus beiden Kulturen gilt es, realistische Erwartungen an das Austauschsemester aufzubauen, um Enttäuschungen vorzubeugen. Dies gilt insbesondere für den Spracherwerb in China, der die Zeitressourcen eines ganzen Semesters bindet.

Das Absolvieren eines Praktikums in einer Schule stellt für viele chinesische Studierende ein Highlight ihres Aufenthalts dar. Auch Kurse zur Theorie-Praxis-Verknüpfung und fachdidaktische Angebote bieten ihnen hervorragende Lernmöglichkeiten, die sie von ihrer Ausbildung her kaum kennen. Das Unterrichten stellt sie jedoch vor Heraus-

forderungen, die sie ohne geeignetes Coaching bei der Unterrichtsvorbereitung durch die Lehrkräfte und die Mentorinnen und Mentoren kaum meistern können. Der Einsatz verschiedener Lehr- und Lernformen ist ihnen in der Regel nicht sehr vertraut und das Vorbereiten von Lernarrangements auf Englisch (oder Deutsch) mit einem Fokus auf selbstorganisiertes Lernen stellt (zu) hohe Ansprüche an sie. Auch der Umgang mit verschiedenen Lehrmitteln und selbst entwickelten Materialien ist ihnen nicht vertraut. In der Volksrepublik China existiert für jedes Unterrichtsfach ein zentral vorgegebenes Lehrmittel, das die Ziele, Inhalte sowie die Prüfungsinhalte und die Termine enthält. Es empfiehlt sich, sowohl die Praktikumslehrkräfte als auch die Mentorinnen und Mentoren der Pädagogischen Hochschule gezielt auf diese Coaching-Rolle vorzubereiten und ihnen aufzuzeigen, wie ihr Coaching und Scaffolding zum gelingenden Unterricht beitragen kann. Zudem ist zu beachten, dass einige Studierende primär Englisch studieren und trotz Ausbildung zur Lehrperson keine Laufbahn im Lehrberuf anvisieren. Das Phänomen der «fallback career» (Watt & Richardson, 2008), das sich darauf bezieht, dass Studierende von Beginn an eine andere Laufbahn anvisieren und nur im Falle des Scheiterns oder aus anderen Gründen auf ihre Ausbildung als Lehrperson zurückgreifen, ist auch in China verbreitet. Allerdings kann sich die Motivation für den Beruf gerade auch bei asiatischen Studierenden über Praktika von einer stärker extrinsischen hin zu einer ausgeprägteren intrinsischen Motivation für den Lehrberuf verändern (Tang, Wong & Cheng, 2015).

Auch für Schweizer Studierende, die einen Studienaufenthalt in China planen, ist eine gezielte Vorbereitung auf Aspekte der Lernkultur vor dem Hintergrund der Geschichte und des Spracherwerbs von hoher Bedeutung. Die Auseinandersetzung mit dem chinesischen Kulturraum stellt sie vor die Herausforderung, dass das Angebot an englischsprachigen Kursen (vor allem auch im Bereich der Erziehungswissenschaften) gering ist und der Spracherwerb (Mandarin) ein sehr anspruchsvolles und zeitintensives Unterfangen darstellt. Studierenden, die sich nicht auf den Spracherwerb einlassen, bleibt der Zugang zur chinesischen Kultur weitgehend verschlossen. Seitens der chinesischen Universitäten wird der Besuch eines Sprachkurses klar erwartet, da der Sprache eine hohe Bedeutung bei der Kulturvermittlung zugeschrieben wird und zudem die Alltagsbewältigung basale Sprachkenntnisse erfordert. Für Schweizer Austauschstudierende empfiehlt sich daher ein von Personen mit Kenntnissen der chinesischen Kultur durchgeführtes Kompetenztraining vor und nach dem Aufenthalt mit Fokus auf interkulturellen Kompetenzen unter Berücksichtigung der Reflexion eigener Vorstellungen und Stereotype zum Kulturraum, des Spracherwerbs sowie historischer, gesellschaftlicher und ethischer Aspekte. In Anbetracht von Wirksamkeitsanalysen von gezielten Kompetenztrainings bei Expatriates als Vorbereitung für einen Arbeitseinsatz in China ist zu vermuten, dass bereits kurze Kompetenztrainings für Studierende und für Begleitende, die diese Aspekte berücksichtigen, zur besseren Bewältigung der alltäglichen kulturellen und sprachlichen Herausforderungen beitragen (vgl. z.B. Shen & Edwards, 2006).

Insgesamt zeigt sich, dass Austauschbeziehungen mit chinesischen Universitäten anspruchsvoll und ressourcenintensiv sind. Aber die Schweiz ist für chinesische Studierende trotz geringer englischsprachiger Lehrangebote attraktiv, denn sie genießt mit ihrem Berufsbildungssystem und der praxisnahen Ausbildung einen exzellenten Ruf. Für angehende chinesische Lehrkräfte sind insbesondere Praktika hervorragende Lernmöglichkeiten. Umgekehrt bieten Spracherwerb, Leben und Lernen auf einem chinesischen Campus, Unterrichtstätigkeit in einer Klasse mit ca. 40 Kindern sowie der Einblick in das chinesische Bildungssystem und die chinesische Kultur eine interessante interkulturelle Lernerfahrung für Schweizer Studierende. Auch wenn die Pädagogischen Hochschulen primär stark lokal verankert sind, lohnt sich der Blick nach Asien auch für sie, da ihre Absolventinnen und Absolventen die nächsten Generationen von Schülerinnen und Schülern ausbilden. Und China wird in Zukunft eine wesentliche Rolle im Weltgeschehen spielen.

Literatur

- Ball, S.** (2012). *Global education inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London: Routledge.
- Ball, S. & Junemann, C.** (2012). *Networks, new governance and education*. Bristol: Policy Press.
- Banks, M. & Bhandari, R.** (2012). Global student mobility. In D. K. Deardorff, H. de Wit, J. D. Heyl & T. Adams (Hrsg.), *The SAGE handbook of international higher education* (S. 379–398). London: Sage.
- Biggs, J. B.** (2003). *Teaching for quality learning at university*. London: Open University Press.
- Bolliger, L.** (2014). *RMB, RMB bill y'all. Philanthropie und Nonprofit-Organisationen in China*. Basel: Swissfoundations & swissnex.
- Bond, M. H.** (2010). *Oxford handbook of Chinese psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Chan, K.-W. & Elliott, R. G.** (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20 (8), 817–831.
- COHEP.** (2007). *Strategie COHEP 2007–11: Ziele, Massnahmen und Tätigkeiten*. Bern: COHEP.
- COHEP.** (2008). *Empfehlungen zur Förderung der nationalen und internationalen Mobilität*. Bern: COHEP.
- de Wit, H. & Merckx, G.** (2012). The history of internationalization of higher education. In D. K. Deardorff, H. de Wit, J. D. Heyl & T. Adams (Hrsg.), *The SAGE handbook of international higher education* (S. 43–60). London: Sage.
- Dong, J.** (2016). *Research on Chinese international students in relation to the context of China and globalisation of higher education*. Paper presented at the ECER Conference, Dublin, August 24.
- Dooly, M. & Villanueva, M.** (2006). Internationalisation as a key dimension to teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 29 (2), 223–240.
- Evers, C. W. & Wu, E. H.** (2006). On generalising from single case studies: Epistemological reflections. *Journal of Philosophy and Education*, 40 (4), 511–526.
- Gao, X.** (2010). To be or not to be: Shifting motivations in Chinese secondary school English teachers' career narratives. *Teacher Development*, 14 (3), 321–334.
- Gleeson, M. & Tait, C.** (2012). Teachers as sojourners: Transitory communities in short study-abroad programmes. *Teaching and Teacher Education*, 28 (8), 1144–1151.
- Gu, J.** (2012). Harmonious expansion of China's higher education: A new growth pattern. *Higher Education*, 63 (4), 513–528.
- Hayhoe, R. & Pan, J.** (2015). Joint-venture universities in China: Shanghai and Shenzhen comparisons. *International Higher Education*, 21 (81), 25–26.

- HRK.** (2012). *Die deutschen Hochschulen internationalisieren! Internationale Strategie der HRK: Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen* (Beiträge zur Hochschulpolitik, Band 2). Bonn: HRK.
- Jacques, M.** (2012). *When China rules the world*. London: Penguin.
- Jaritz, G.** (2011). Developing a culture of (inter)national mobility in initial teacher training: Expectations, limitations and ways forward. In T. Goetz, G. Jaritz & F. Oser (Hrsg.), *Pains and gains of international mobility in teacher education* (S. 7–24). Rotterdam: Sense Publishers.
- Jin, L. & Cortazzi, M.** (2011). *Researching Chinese learners: Skills, perceptions and intercultural adaptations*. London: Palgrave MacMillan.
- Kehm, B.M. & Teichler, U.** (2007). Research on internationalisation in higher education. *Journal of Studies in International Education*, 11 (3–4), 260–273.
- Knight, J.** (2012). Concepts, rationales, and interpretive frameworks in the internationalisation of higher education. In D. K. Deardorff, H. de Wit, J. D. Heyl & T. Adams (Hrsg.), *The SAGE handbook of international higher education* (S. 27–42). London: Sage.
- Knight, J.** (2015). International universities: Misunderstandings and emerging models? *Journal of Studies in International Education*, 19 (2), 107–121.
- Kricke, M. & Kürten, L.** (2015). *Internationalisierung der LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Theorie und Praxis*. Münster: Waxmann.
- Kroeber, A.R.** (2016). *China's economy. What everyone needs to know*. New York: Oxford University Press.
- Leask, B.** (2015). *Internationalization of the curriculum*. New York: Routledge.
- Li, J.** (2012). *Cultural foundations of learning: East and West*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Li, X. & Cutting, J.** (2011). Rote learning in Chinese culture: Reflecting active Confucian-based memory strategies. In L. Jin & M. Cortazzi (Hrsg.), *Researching Chinese learners: Skills, perceptions and intercultural adaptations* (S. 21–42). London: Palgrave MacMillan.
- Liu, C.** (2016). *Positioning UAS in higher education in China. Reporting from the STE section* (swissnex report). Beijing: Swiss Embassy.
- Lynch, D.C.** (2015). *China's futures: PRC elites debate economics, politics, and foreign policy*. Redwood City, CA: Stanford University Press.
- Mathias, J., Bruce, M. & Newton, P.N.** (2013). Challenging the Western stereotype: Do Chinese international foundation students learn by rote? *Research in Post-Compulsory Education*, 18 (3), 221–238.
- Pfadenhauer, M.** (2005). *Professionelles Handeln*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Phan L.H. & Binghui L.** (2014). Silence as right, choice, resistance and strategy among Chinese «Me Generation» students: Implications for pedagogy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35 (2), 233–248.
- Quezada, R.L.** (2010). Internationalization of teacher education: Creating global competent teachers and teacher educators for the twenty-first century. *Teaching Education*, 21 (1), 1–5.
- Ross, M., Grace D. & Shao, W.** (2012). Come on higher education – get with the programme! A study of market orientation in international student recruitment. *Educational Review*, 65 (2), 219–240.
- Rumbley, L.E., Altbach, P.G. & Reisberg, L.** (2012). Internationalization within the higher education context. In D. K. Deardorff, H. de Wit, J. D. Heyl & T. Adams (Hrsg.), *The SAGE handbook of international higher education* (S. 3–26). London: Sage.
- Schulte, B.** (2012a). Between admiration and transformation: Paths of Western education into early 20th century China. *Zeitschrift für Globalgeschichte und vergleichende Gesellschaftsordnung*, 22 (1), 49–75.
- Schulte, B.** (2012b). Webs of borrowing and lending: Social networks in vocational education in Republican China. In G. Steiner & F. Waldow (Hrsg.), *World yearbook of education 2012. Policy borrowing and lending in education* (S. 95–118). London: Routledge.
- Schulte, B.** (2014). Chinas Bildungssystem im Wandel: Elitenbildung, Ungleichheiten, Reformversuche. In D. Fischer & C. Müller-Hofstede (Hrsg.), *Länderbericht China* (S. 499–541). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Shambaugh, D.** (2016a). *China's future*. Cambridge: Polity Press.
- Shambaugh, D.** (2016b). *The China reader: Rising power*. Oxford: Oxford University Press.

- Shen, J. & Edwards, V.** (2006). *International human resource management in Chinese multinationals*. Abingdon: Routledge.
- Spence, J. D.** (1985). *The Memory Palace of Matteo Ricci*. London: Penguin.
- Spence, J. D.** (2002). *To change China. Western advisers in China*. London: Penguin.
- Spence, J. D.** (2013). *The search for modern China*. London: Norton.
- Sun, Y.** (2017). *Trends in higher education in China* (swissnex report). Shanghai: swissnex.
- Swiss Embassy China.** (2017a). *Reporting from Beijing: China's 13th Five Year Plan on science and innovation*. Beijing: Swiss Embassy.
- Swiss Embassy China.** (2017b). *Reporting from Beijing: China's 13th Five Year Plan on education development*. Beijing: Swiss Embassy.
- Swiss Embassy China.** (2017c). *Reporting from Beijing: «Double First-class Program» to replace «211» & «985» programs in Chinese higher education*. Beijing: Swiss Embassy.
- swissnex China.** (2015). *Research and higher education in China. Science, technology and education section*. Beijing: Swiss Embassy.
- swissnex China.** (2017). *Research and higher education in China. Science, technology and education section*. Beijing: Swiss Embassy.
- swissuniversities.** (2014). *Internationalisierung der Fachhochschulen. Projektorganisation 2015/16* (Factsheet). Bern: swissuniversities.
- Tan, C.** (2015). Beyond rote-memorisation: Confucius' concept of thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 47 (5), 428–439.
- Tang, S. Y. F., Wong, A. K. Y. & Cheng, M. M. H.** (2015). The preparation of highly motivated and professionally competent teachers in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 41 (2), 128–144.
- Tauch, C.** (2014). *Mobilitätsströme von Studierenden der Schweizer Pädagogischen Hochschulen von 2003–2014*. Bericht der COHEP Fachgruppe Mobilität. Bern: Pädagogische Hochschule Bern.
- Ulrich, L.** (2015). *Unterrichtskonzepte in China*. Masterarbeit an der Pädagogischen Hochschule Zürich, Abteilung Sekundarstufe I. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- Vogelsang, K.** (2012). *Geschichte Chinas*. Stuttgart: Reclam.
- Wang, X. & Liu, J.** (2011). China's higher education expansion and the task of economic revitalization. *Higher Education*, 62 (2), 213–229.
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W.** (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 8 (5), 408–428.
- Wu, E. H.** (2005). Factors that contribute to talented performance: A theoretical model from a Chinese perspective. *Gifted Child Quarterly*, 49 (3), 231–246.
- Zhou, Z.** (2002). The teaching profession: To be or to do? *Journal of Education for Teaching*, 28 (3), 211–215.

Autorinnen und Autor

Christine Bieri Buschor, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Sekundarstufe I, christine.bieri@phzh.ch

Barbara Nafzger, lic. phil. I, Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Eingangsstufe/International Office, barbara.nafzger@phzh.ch

Lukas Ulrich, MS in Secondary Education, Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Sekundarstufe I, lukas.ulrich@schulefehrtorf.ch

Buchbesprechungen

Bonati, P. (2017). Das Gymnasium im Spiegel seiner Lehrpläne – Untersuchungen, Praxisimpulse, Perspektiven. Bern: hep, 248 Seiten.

Peter Bonati ist wohl einer der tiefsten Kenner der Sekundarstufe II in der Schweiz. Als ehemaliger Direktor der Ausbildung für das Höhere Lehramt in Bern, aber auch als Leiter und Berater zahlreicher Lehrplanprojekte kann er eine Einsicht in die Thematik vorweisen, die einzigartig ist.

Erstmals liegt nun erstens eine genaue und umfassende Bestandsanalyse der Schweizer Gymnasiallehrpläne vor (144 von 149 Gymnasien wurden untersucht) und damit eine hochinteressante Einsicht in die Gymnasialstufe, die im Zusammenhang mit Diskussionen über die Vergleichbarkeit der Maturitätsanforderungen sehr wertvoll ist. Untersucht wurden vier Schwerpunkte: die «Federführung» bei Lehrplanerarbeitungen, die Stellung und die Funktion der Fachinhalte sowie die Regelungsdichte in den Lehrplänen und das Fakultativangebot. Zweitens wird das reichhaltige Material sorgfältig analysiert und vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorien und des breiten Erfahrungshorizonts des Autors diskutiert. Es werden konkrete Praxisvorschläge für die Lehrplanentwicklung in Schulen abgeleitet. Drittens eröffnet der Autor Perspektiven für die Revision der nationalen Referenzdokumente (Rahmenlehrplan 94 und MAR 95). Er postuliert Thesen zur Allgemeinbildung als gymnasiales Bildungsziel, zur Bedeutung des Lehrplans 21 für das Gymnasium, zur Verbesserung der Lehrplanqualität und zum Umgang mit Lehrplänen. Des Weiteren fordert er eine Überarbeitung der Lehrpläne für das Ergänzungsfach, welches aufgewertet und zu einem obligatorischen Prüfungsfach werden soll.

Im einleitenden Kapitel werden die Ziele des Buchs und das dem Buch zugrunde liegende Lehrplanmodell dargelegt, welches auf den drei Pfeilern «Aufwertung der Fachinhalte», «überfachliche Kompetenzen» und «vergleichbare Maturitätsanforderungen» beruht. Ebenfalls erläutert werden Ziele und Schwerpunkte der empirischen Untersuchung. In Kapitel 2 wird der Begriff «Lehrplan» eingegrenzt, Ziele und Aufgaben des Gymnasiums werden diskutiert und es wird nach der Funktion gymnasialer Lehrpläne gefragt. Kapitel 3 widmet sich erstrebenswerten Kriterien von Lehrplänen und identifiziert sieben Merkmale eines «guten» Gymnasiallehrplans, darunter wesentlich einen «Fachlehrplankern» mit konkreten Fachinhalten und zugeordneten fachlichen Lernzielen, einer geregelten Abfolge der Fachinhalte und einer mittleren Regelungsdichte, der eine ausgleichende Funktion zwischen Steuerungs- und Autonomieansprüchen zukommt.

Die Kapitel 4 bis 7 umfassen die Untersuchungsergebnisse bezüglich der festgestellten curricularen Regelungstypen und Lehrplanmodelle (Kapitel 4), der gefundenen Fachlehrplanmodelle (Kapitel 5), des Umgangs mit überfachlichen Kompetenzen (Kapitel 6) und möglicher Jahresgliederungen (Kapitel 7). In den Kapiteln 8 bis 11

werden die Ergebnisse vertieft dargestellt bezüglich der vorhandenen Fächer bzw. Fächergruppen und der vermittelten konkreten Fachinhalte (Kapitel 8), der fachlichen Ziele (Kapitel 9), des fächerübergreifenden Unterrichts (Kapitel 10) und des Fakultativangebots (Kapitel 11). Den Schluss des Buchs bilden zwei Kapitel: erstens ein «Praxiskapitel» als Kondensat der Ergebnisdiskussion mit sehr konkreten Hinweisen zur Lehrplanentwicklung (Kapitel 12) und zweitens ein «Perspektivenkapitel» mit einem abschliessenden Blick auf anstehende nötige Entwicklungen wie die Revision der nationalen Referenzdokumente, den Aufbau von basalen Kompetenzen und die Anschlussfähigkeit an den Lehrplan 21 (Kapitel 13). Das Werk enthält auch einen umfangreichen Anhang (Liste der Schulen, verwendete Untersuchungskriterien mit Ankerbeispielen, Beispiele von Fachlehrplänen, Rohdaten, eine Verbenliste für Lernziele und eine erläuterte bloomsche Skala zur Charakterisierung des Komplexitäts- und Schwierigkeitsgrads gymnasialer Anforderungen). Ein alphabetisch geordneter Sachindex schliesst das Buch ab.

Das vorliegende Buch darf als wegweisend für die Entwicklung der schweizerischen Gymnasialstufe bezeichnet werden. Erstmals sind die Lehrpläne der schweizerischen Gymnasien systematisch untersucht worden. Die Untersuchung zeigt nicht nur die bestehende enorme, historisch gewachsene Diversität auf (und daraus resultierende Schwachpunkte oder Stolpersteine auf dem Weg zu einem prüfungsfreien Universitätszugang), sondern nimmt auch künftige Entwicklungslinien ins Blickfeld. Dabei scheut sich der Autor nicht, komplexe Fragen wie zum Beispiel diejenige der gymnasialen Allgemeinbildung oder diejenige des Erwerbs fachlicher und überfachlicher Kompetenzen auf einem praktischen Niveau zu diskutieren und mit seinem langjährigen Erfahrungsschatz vor dem Hintergrund der Untersuchungsergebnisse gleich auch Lösungsansätze für künftige Entwicklungen zu postulieren. So liest sich das Buch denn nicht nur als wissenschaftliche Arbeit, obwohl es mit der ungeheuren Datenfülle und der akribischen Auswertung auch als solche präsentiert wird, sondern es wirkt dank der übersichtlichen Strukturierung, der ansprechenden, plakativen Grafiken und der klaren, zum Teil oft redundanten Sprachführung eher wie ein interessanter «Praxisleitfaden», der in Schule, Wissenschaft und Bildungsverwaltung eingesetzt werden kann. Die Lektüre ist aber nicht nur Schulleitungen, Bildungsfachleuten und amtierenden Gymnasiallehrpersonen zu empfehlen. Auch für Studierende bietet der reiche Fundus ein wertvolles Lernfeld und gibt so wesentliche Impulse für die Ausbildung künftiger Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer. In diesem Sinn reicht das Buch, obwohl es spezifisch die deutschschweizerischen Verhältnisse thematisiert, auch weit über die schweizerische Bildungslandschaft hinaus.

Anni Heitzmann, Prof. em. Dr., Pädagogische Hochschule FHNW, Naturwissenschaftsdidaktik,
anni.heitzmann@fhnw.ch

Rothland, M. (Hrsg.). (2016). Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster: Waxmann, 369 Seiten.

Eine Einführung in die vielfältigen Aspekte des Lehrberufs fehlte bisher auf dem Buchmarkt. Insofern greift man gern zu einem von einem ausgewiesenen Kenner der Professionsforschung in einem renommierten Verlag herausgegebenen Buch. Der Band vereinigt die Expertise von insgesamt 25 ausgewiesenen Spezialistinnen und Spezialisten für verschiedene Bereiche des Lehrberufs. Strukturiert ist das Werk folgendermassen: Die Aufgabenfelder der Kultusministerkonferenz Deutschlands aus dem Jahr 2000 mit den Berufsfeldern «Unterrichten», «Erziehen», «Beurteilen», «Beraten», «Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen» und «Weiterentwicklung der eigenen Schule» bilden das Kerngerüst des Buches; die Beiträge 9 bis 14 sind diesen zentralen Aufgaben gewidmet. Die weiteren Kapitel sind historischen, strukturellen und gesellschaftlichen Bedingungen des Lehrberufs und weiteren professionellen Fragen gewidmet.

Viele der 20 Kapitel sind von hervorragender Qualität und erklären die entsprechenden Aspekte der Professionalität von Lehrpersonen konzis, knapp und gleichzeitig tiefgründig. Das gilt zum Beispiel für den Beitrag von Miriam Hess und Frank Lipowsky zur Unterrichtsqualität und zum Lernen der Schülerinnen und Schüler. Ausgehend vom sogenannten Angebot-Nutzungs-Modell wird der Unterschied zwischen Oberflächen- und Tiefenstrukturen des Unterrichts dargelegt und der Bezug zur Klassenführung und zum Klassenklima erörtert. Weitere Aspekte wie das Feedback an Schülerinnen und Schüler (eine Referenz an John Hattie), die inhaltliche und strukturelle Klarheit beim Unterrichten sowie Überlegungen zum Üben runden diesen Beitrag ab. Ein zusammenfassendes Fazit stellt Wichtiges nochmals heraus. Sehr lesenswert ist auch der Beitrag von Hedda Bennewitz zur Beratung als Aufgabe von Lehrpersonen. Der Beitrag definiert Gütekriterien von Beratung sowie das Verständnis von schulischer Beratung. Hervorgehoben zu werden verdienen auch beide Artikel von Martin Rothland mit dem Titel «Der Lehrerberuf in der Öffentlichkeit» und «Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf». Der erste Beitrag spannt den Bogen zwischen Verachtung und Idealisierung des Lehrberufs auf und arbeitet diesen Spannungsbogen sowohl kulturtheoretisch als auch soziologisch ab. Der zweite Artikel ordnet die Belastung und die Beanspruchung im Lehrerberuf auf der Folie der Schaarschmidt-Studie aus dem Jahr 2005 ein und reflektiert statistische Befunde zur Gesundheit von Lehrpersonen und zu krankheitsbedingten Frühpensionierungen. Auch in anderen Beiträgen finden sich diverse Trouvailles; bekannte wie neue Daten werden kompakt aufgearbeitet.

Das von Martin Rothland herausgegebene Werk kann als Handbuch dienen. Allerdings ist der Band nicht als Handbuch gedacht: «Das vorliegende uch [sic!] richtet sich – wie die Bezeichnung bereits erahnen lässt – vor allem, aber nicht ausschließlich, an Studierende», heisst es in der Einleitung auf Seite 7. Dass es sich um ein Studienbuch handelt und nicht um ein Handbuch, merken die Leserinnen und Leser aufgrund verschiedener buchdidaktischer Massnahmen. So wird jeder Beitrag mit einem Kasten eingeführt, der

den Titel «Was Sie in diesem Kapitel erwartet» trägt. Zudem wird der Fliesstext der Beiträge jeweils durch sogenannte «Infokästen», Definitionskästen, Reflexionskästen, Kästen mit Anregungen zum Weiterlesen und auch mit zahlreichen Abbildungen unterbrochen. Dies alles ist gut gemeint, aber unsystematisch umgesetzt. Was in diesen Kästen steht, liegt auf sehr unterschiedlichen Ebenen, wird in unterschiedlichen Detaillierungsgraden ausgeführt und bedient sich keiner systematischen und hilfreichen Orientierung der Leserinnen und Leser. Ebenso fehlt für ein Studienbuch eine motivierende und als Klammer dienende einführende Erzählung, verstanden im Sinne der soziologischen Erzählung. Das Einführungskapitel von Martin Rothland investiert wenig bis nichts in die Sinnggebung dessen, weshalb es für Studierende eines Lehramts wichtig ist, sich auf wissenschaftliche Art und Weise über den zukünftigen eigenen Beruf aufzuklären. Wenn das Buch ein Buch werden soll, welches Studierende verpflichtend anschaffen sollen, dann muss der Herausgeber bei einer Überarbeitung hier noch etwas mehr investieren und allenfalls den einen oder anderen Beitrag, der in einem grundständigen Ausbildungsstudium für Studierende noch nicht zentral im Horizont des Denkens vorhanden ist, streichen.

Aus Schweizer Sicht ist zu vermerken, dass einige Beiträge der Aktualität hinterherhinken. Zwei Beispiele: Im Beitrag zum «Arbeitsplatz Schule» steht im Infokasten: «Die Idee einer teilautonomen oder selbständigen Schule hat sich in den letzten Jahren zunehmend mehr durchgesetzt. Die Einzelschule muss nun Aufgaben wie Selbstverwaltung, Kurrikulum-Entwicklung, Profilbildung und Schulentwicklung übernehmen» (S. 42). Die Entwicklung in der Schweiz ist längstens so weit fortgeschritten, dass man nicht mehr von einem «übernehmen *müssen*» sprechen kann; die Teilautonomie ist hierzulande eine Realität, bei der sich nur noch Fragen der Ausgestaltung stellen. Das Kapitel zur kollegialen Kooperation im Lehrberuf ist ebenfalls nicht auf der Höhe der Schweizer Realität, da in der Forschung wichtige Beispiele wie die «Lesson Studies» und «Communities of Practice» prominent erläutert, die Zusammenarbeitsformen in multiprofessionellen Teams aber nicht erwähnt werden. Und das durch die Arbeit in multiprofessionellen Teams ausgelöste Teamteaching wird auf ganzen sechs Zeilen abgehandelt. Abgebildet wird also in einzelnen Beiträgen eher die Sichtweise der akademischen Forschungslandschaft und weniger eine Sichtweise, die sich an der Empirie (der Schweiz) orientieren würde. In einem Studienband wäre das aber wichtig.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Buch in die Bibliothek von Lehrpersonenbildnerinnen und Lehrpersonenbildnern gehört. Damit man es aber auch zur Anschaffung für Studierende empfehlen kann, wäre eine moderate Überarbeitung des Werkes sinnvoll.

Michael Fuchs, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Luzern, Leiter Studiengang Primarstufe,
michael.fuchs@phlu.ch

Schlömerkemper, J. (2017). Pädagogische Prozesse in antinomischer Deutung. Begriffliche Klärungen und Entwürfe für Lernen und Lehren. Weinheim: Beltz Juventa, 282 Seiten.

Der Frankfurter Erziehungswissenschaftler Jörg Schlömerkemper wendet sich mit seinem neuen Buch an Leserinnen und Leser, die mit ihrem Unterricht und dem Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler noch nicht zufrieden sind. Hierbei geht er in seinem Vorwort von folgender zentraler These aus:

Die Bedingungen des Lehrens und Lernens sind unbefriedigend, weil Konzepte und Praxis in vertrauten Denkmustern und in den verfestigten Strukturmerkmalen von Schule und Unterricht verhaftet sind. Meine Überlegungen und Vorschläge sollen diese Grenzen theoretisch-konzeptionell öffnen und für die Praxis Organisationsformen entwickeln, in denen anspruchsvolle Konzepte sich wirksam entfalten können. (S. 9)

Das Neue an seinen Überlegungen ist der antinomische Blick auf die Schul- und Unterrichtswirklichkeit. Im Unterschied zur häufigen Verwendung des Begriffs wird bei Schlömerkemper «Antinomie» nicht als reiner Gegensatz verstanden, sondern «als das Wechselspiel zweier (oder mehrerer) Prinzipien, Wünsche oder gar Notwendigkeiten» (S. 11), die sich gegenseitig ausschließen können, dies aber nicht müssen. So schließen sich Gleichheit und Differenz in der Alltagslogik eigentlich aus bzw. sind gegensätzlich. Unter antinomischem Blick werden auf das kooperative Lernen übertragen heterogen zusammengesetzte Kleingruppen gebildet (Differenz), die allerdings alle in gleiche thematische Vorhaben eingebunden werden (Gleichheit). Die gleiche kompetenzorientierte Anforderung führt zu einem Arbeiten an der gemeinsamen Sache, wobei die Schülerinnen und Schüler ihre unterschiedlichen Kompetenzen einbringen und differenziert weiterentwickeln können. Auch werden Mit-Lernende in den Gruppen zu «Peer-Lehrenden» (S. 208). Hier stehen also Gleichheit und Differenz in keinem unversöhnlichen Gegensatz im Unterricht, sondern entwickeln im Lernprozess ein konstruktives Wechselspiel. Um ein weiteres Beispiel für antinomisches Denken in der Schulpädagogik zu nennen: Auch das Verhältnis von selbstständigem Lernen (Konstruktion) und Intervention der Lehrperson (Instruktion) sollte nicht als gegensätzlich betrachtet werden: «Bei offener Lernorganisation bieten sich den Lehrenden ja gerade bessere Möglichkeiten für die darauf zielende persönliche Beratung und Begleitung» (S. 209).

Schlömerkempers Buch ist ein sinnvoller und sehr verständlich formulierter Appell gegen unnötige und auf wissenschaftliche Profilierung ausgerichtete Einseitigkeiten in der Schulpädagogik, die den Blick gegenüber der konstruktiven Wechselseitigkeit und Komplementarität unterschiedlicher Konzepte verschließen und dadurch den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler behindern. Daher deutet Schlömerkemper beispielsweise auch den in der Kritik immer wieder betonten Gegensatz zwischen bildungstheoretischen Argumentationen und der Kompetenzorientierung konstruktiv. Er kann der Kompetenzorientierung eine anspruchsvolle Grundlage geben, die auch dem

bildungstheoretisch fundierten Anliegen Geltung verschafft, wenn er in seinem Buch durchgängig Angebote unterbreitet, die aufzeigen, wie die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern – orientiert an ihren individuellen Profilen – im Zusammenhang mit kooperativen Lernprozessen im Sinne von Mündigkeit und fachlich-sachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten gefördert werden können (u.a. S. 124 ff.). Schlömerkemper eröffnet hinsichtlich des Umgangs mit Themen und Domänen (S. 202 ff.) bzw. kompetenzorientierten fachlichen Vertiefungen (S. 227 ff.) zahlreiche produktive Möglichkeiten für fächerübergreifende Anwendungen zukünftigen Unterrichtens. Hier wäre übrigens auch wieder die systematische Entfaltung antinomischen Denkens möglich gewesen: Fachliches und fächerübergreifendes Lehren und Lernen sind keine unüberbrückbaren Gegensätze und können sich sinnvoll in der ganzheitlichen Bearbeitung einer komplexen Problematik ergänzen. Oder anders ausgedrückt: Das Überschreiten der Grenzen der Fächer stellt eine grundlegende fachdidaktische Anforderung mit hohem Erkenntniswert dar.

Diese bisherigen Ausführungen des Rezensenten stellen nur einige schulpädagogische Schlaglichter auf die Buchinhalte dar und können sicherlich dem Gesamtwerk nur in einem exemplarischen Sinne gerecht werden. Ganz allgemein lässt sich festhalten, dass das Buch von Schlömerkemper systematisch aufgebaut ist. Es geht nach den einführenden Bemerkungen von schulkritischen Überlegungen aus, entwirft den konzeptionellen Umgang mit Antinomien (anknüpfend an Schleiermacher), nimmt begriffliche Unterscheidungen vor, zum Beispiel zwischen Sozialisation, Erziehung und Bildung, und gibt dann zahlreiche auch für die Praxis gut verwendbare Anregungen zu antinomischem Denken für die schulische Organisation und das unterrichtliche Arbeiten. Das Buch wird mit geeigneten Vorschlägen für die Kommunikation zwischen der wissenschaftlichen Schulpädagogik, den Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern und den praktisch tätigen Lehrpersonen abgeschlossen. Zum Ende des Buches gibt es Hinweise auf eine von Schlömerkemper geführte Website mit weiterführender und kommentierter Literatur, mit einer Nennung von Schulen, die bereits nach dem im Buch vertretenen Konzept arbeiten, sowie mit der Angabe möglicher Partnerinnen und Partner, mit denen bei einer «Neu-Gestaltung des Lernens und Lehrens» (S. 282) zusammengearbeitet werden könnte. Insgesamt liegt ein umfassendes schulpädagogisches Werk mit ausgewiesener erziehungswissenschaftlicher Fundierung vor, dem eine weite Verbreitung und eine aufmerksame Leserschaft zu wünschen sind.

Klaus Moegling, apl. Prof. Dr., Universität Kassel, Studiendirektor i.R., Studienseminar für Gymnasien in Kassel, klaus@moegling.de

Fraefel, U. & Seel, A. (Hrsg.). (2017). Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate. Münster: Waxmann, 232 Seiten.

In der IGSP-Reihe «Schulpraktische Studien und Professionalisierung» ist der zweite Band zum Thema «Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien: Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate» erschienen. Der Titel deutet die Bandbreite der Beiträge an: Neben der Organisation von Kooperations- und Partnerschaftsmodellen zwischen Universität und Schule (Teil I) geht es um konzeptionelle Ansätze zur Gestaltung und Begleitung schulpraktischer Studien (Teil II) sowie schliesslich um Fragen der Qualität der damit intendierten Professionalisierungsprozesse (Teil III). Das Ziel des Bandes ist dabei, Einblicke in «Modelle, Projekte und Praktiken auf den Ebenen von Schulen und Hochschulen einschließlich deren Wirkungen auf die schulpraktische Professionalisierung» (S. 8) zu geben.

Den Einzelbeiträgen ist neben einer Einleitung des Herausgebers und der Herausgeberin (Fraefel & Seel) ein Prolog von Reusser und Fraefel vorangestellt, der sich übergreifend mit Gestaltungsformen und Tiefenstrukturen der schulpraktischen Studien auseinandersetzt. In diesem beachtenswerten Überblicksbeitrag zum aktuellen Forschungsstand werden grundlegende strukturelle, inhaltliche und (hochschul)didaktische Problemfelder derzeitiger Schulpraktika skizziert und mit der Forderung nach einer theoretischen und empirischen Weiterentwicklung verbunden. Insbesondere macht der Beitrag deutlich, dass Bedarf besteht, von den zurzeit vielerorts noch vorherrschenden Fragen der Neugestaltung («Wie sollen Praxisphasen aussehen?») zu den Tiefenstrukturen (und zu der Frage: «Für welchen Unterricht sollen Lehrerinnen und Lehrer – auch in Praktika – ausgebildet werden?») überzugehen und damit eine stärker evidenzorientierte Perspektive einzunehmen.

In Teil I werden vier verschiedene Erfahrungsberichte über die Schule-Hochschule-Kooperation bei der Durchführung von schulpraktischen Studien vorgestellt. Die Ansätze stammen aus Partnerschaftsmodellen der Universität Flensburg (Bach), der Pädagogischen Hochschule FHNW (Fraefel, Bernhardsson-Laros & Bäuerlein) sowie der Universitäten Hamburg (Trautmann, Maschke & Brück) und Erfurt (Protzel, Dreer & Hany). In einem weiteren Beitrag von Kohler wird darüber hinaus auch die amerikanische Perspektive miteingebunden, indem ein historischer Abriss über die Partnerschulkonzepte in den USA skizziert wird. Teil II besitzt mit insgesamt vier Beiträgen einen konzeptionellen Fokus. An ausgewählten Schwerpunkten und Standorten werden unter anderem Überlegungen und Hinweise zum grundlegenden hochschuldidaktischen Design der Praxisphase (Favella, Herrmann & Schiefner-Rohs; Leonhard), zur Gesprächsführung von Praxislehrpersonen (Hartmann, Andrey & Zehntner-Müller) und zur Betreuung im Rahmen des Mentorats (Herzog, Peyer & Leonhard) in den Blick genommen. Im abschliessenden Teil III werden die Ergebnisse aus drei empirischen Studien vorgestellt, welche im Rahmen wissenschaftlicher Begleitforschung

Qualitätsaspekte von Professionalisierungsprozessen der angehenden Lehrerinnen und Lehrer in Praxisphasen untersuchten. Neben der Wirkung von fallorientierten Begleitveranstaltungen (Pollmanns, Leser, Kminek, Kabel & Hünig) werden der Einfluss von lerntheoretischen Überzeugungen (Keller-Schneider) sowie der Beitrag von Rückmeldungen seitens der Schülerinnen und Schüler an Lehramtsstudierende im Praxissemester (Göbel & Neuber) vorgestellt.

Insgesamt liefert der vorliegende Sammelband wertvolle Einblicke in die Gestaltung schulpraktischer Studien und zeigt dabei die Vielfalt auf, die im Diskurs um die Rolle von Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu finden ist. In dieser Hinsicht geht der Band über den im Titel enthaltenen konzeptionellen Schwerpunkt hinaus, da auch strukturelle und historische Überlegungen sowie ausgewählte empirische Befunde in die Debatte mitaufgenommen werden. Letztere erfüllen aufgrund ihrer Selektivität nur in Ansätzen die im Überblicksbeitrag angesprochene Forderung nach einer an Tiefenstrukturen orientierten empirischen Forschung. Das nehmen der Herausgeber und die Herausgeberin jedoch in Kauf, wenn sie anmerken, dass es letztlich allein um «differenzielle Erkenntnisse» gehe, die sich darauf beziehen, inwiefern sich «Wirksamkeitserwartungen einzelner Konzepte ... entweder bestätigen oder nicht» (S. 9). Inwiefern diese Annahme geteilt werden kann, bleibt den kritischen Leserinnen und Lesern des Bandes überlassen. Sicherlich wäre eine stärker evidenzbasierte Prüfung der Konzeptionen im Rahmen der vorliegenden Veröffentlichung wünschenswert gewesen. Mit Blick auf den konzeptionellen Ansatz ist es allerdings gelungen, auf der Gestaltungsebene weitere Impulse zu geben. Gerade die vielseitige Perspektive auf die unterschiedlichen in Praxisphasen involvierten Akteurinnen und Akteure ermuntert zum Weiterdenken der möglichen Ausgestaltung von Praxisphasen. Der Band eignet sich daher zur Lektüre für Lehrpersonen, Schulleitungen sowie Lehrpersonenbildnerinnen und Lehrpersonenbildner, die über Strukturansätze informiert werden möchten, inhaltlich an der Gestaltung von schulpraktischen Studien mitwirken und/oder sich für einen ersten Einblick in empirische Forschungsansätze zum Themenfeld interessieren.

Alexander Gröschner, Prof. Dr., Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Schulpädagogik und Unterrichtsforschung, alexander.groeschner@uni-jena.de

Dennis Hauk, Dr., Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Schulpädagogik und Unterrichtsforschung, dennis.hauk@uni-jena.de

Neuerscheinungen

Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik

- Blaschke-Nacak, G., Stenger, U. & Zirfas, J.** (Hrsg.). (2018). *Pädagogische Anthropologie der Kinder. Geschichte, Kultur und Theorie*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Konrad, F.-M. & Knoll, M.** (2018). *John Dewey als Pädagoge. Erziehung – Schule – Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seifert, A. & Wiedenhorn, T.** (2017). *Grundschulpädagogik*. Stuttgart: utb.
- Thie, D. & Reinhardt, B.** (2018). *Berufsalltag Schulleitung. Aus Theorie wird Praxis*. Frankfurt am Main: Wochenschau-Verlag.

Pädagogische Psychologie / Entwicklungspsychologie

- Abs, H. J. & Hahn-Laudenberg, K.** (Hrsg.). (2017). *Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016*. Münster: Waxmann.
- Krenn, S.** (2018). *Ergriffen sein im Lernprozess. Über die prägende Wirkung von Schule als Erfahrungsraum*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lüdeke, S.** (2018). *Verhaltensprobleme bei Jugendlichen. Zur Stressverarbeitung in freundschaftlichen und romantischen Peerbeziehungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Retelsdorf, J., Zimmermann, F., Südkamp, A. & Köller, O.** (Hrsg.). (2017). *Im Blickpunkt pädagogisch-psychologischer Forschung. Selbstbezogene Kognitionen, sprachliche Kompetenzen und Professionalisierung von Lehrkräften. Festschrift für Jens Möller*. Münster: Waxmann.
- Retkowski, A., Treibel, A. & Tuidier, E.** (Hrsg.). (2018). *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rost, D. H., Sparfeldt, J. R. & Buch, S. R.** (Hrsg.). (2018). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5., überarbeitete und erweiterte Auflage). Weinheim: Beltz.

Allgemeine Didaktik / Fachdidaktik / Mediendidaktik

- Arndt, H.** (2017). *Systemisches Denken im Fachunterricht* (FAU Lehren und Lernen, Band 2). Erlangen: FAU University Press.
- Bracke, S., Flaving, C., Jansen, J., Köster, M., Lahmer-Gebauer, J., Lankes, S. et al.** (2018). *Theorie des Geschichtsunterrichts*. Frankfurt am Main: Wochenschau-Verlag.
- Clancy-Ballard, S.** (2017). *Control is not a four-letter word! Establishing positive classroom behavior for the year in the first five days*. Charlotte: IAP.
- Daumüller, M. & Seidenfuß, M.** (2017). *Endstation Geschichtsunterricht. Die Sicht von Schulabgängerinnen und Schulabgängern auf ihren Geschichtsunterricht*. Berlin: LIT.
- Dawidowski, C., Hoffmann, A. R. & Stolle, A. R.** (Hrsg.). (2017). *Lehrer- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik. Konzepte und Projekte*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Eder, U. & Klippel, F.** (Hrsg.). (2017). *Sprachenunterricht im Kontext gesellschaftlicher und politischer Ereignisse und Entwicklungen*. Münster: Waxmann.
- Grausam, N. C.** (2018). *Diagnosekompetenz von Lehrpersonen als Voraussetzung individueller Förderung im Bereich «Texte schreiben»*. Münster: Waxmann.
- Hillmayr, D., Reinhold, F., Ziernwald, L. & Reiss, K.** (2017). *Digitale Medien im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe. Einsatzmöglichkeiten, Umsetzung und Wirksamkeit*. Münster: Waxmann.
- Köck, M.** (2018). *Basisqualifikationen Berufsorientierung und -beratung. Ein Lehr- und Übungsbuch für Akteure am Übergang Schule-Beruf*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krauthausen, G.** (2018). *Einführung in die Mathematikdidaktik – Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuchler, C. & Sommer, A.** (Hrsg.). (2018). *Wirksamer Geschichtsunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Lindner, G. & Mayerhofer, S.** (2018). *Kompetenzorientierter guter Unterricht und bedarfsorientierte Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann.
- Luthiger, H., Wilhelm, M., Wespi, C. & Wildhirt, S.** (Hrsg.). (2018). *Kompetenzförderung mit Aufgabensets. Theorie – Konzept – Praxis*. Bern: hep.
- Selter, C., Hußmann, S., Hößle, C., Knipping, C., Lengnink, K. & Michaelis, J.** (Hrsg.). (2017). *Diagnose und Förderung heterogener Lerngruppen. Theorien, Konzepte und Beispiele aus der MINT-Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Senn, W.** (2018). *Schreibmotivation und Schreibziel. Eine Untersuchung zur Konzeption und Modellierung motivationaler Variablen und Schreibziele in Schreibprozess und Schreibprodukt*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Stübi, C., Wagner, U. & Wilhelm, M.** (Hrsg.). (2017). *Naturwissenschaften unterrichten – Praxisbeispiele aus SWiSE-Schulen*. Bern: Haupt.
- Vaipel, D.** (2018). *Wochenplan auf den Punkt gebracht*. Frankfurt am Main: Wochenschau-Verlag.
- Wampfler, P.** (2017). *Digitaler Deutschunterricht: Neue Medien produktiv einsetzen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Weinkauff, G. & von Glasenapp, G.** (2017). *Kinder- und Jugendliteratur* (3., aktualisierte und erweiterte Auflage). Stuttgart: utb.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen

- Böhm, J., Döll, M. & Hyry-Beihammer, E.K.** (2017). *Bildungswissenschaften für Lehramtsstudierende. Eine Einführung in ihre Disziplinen*. Stuttgart: utb.
- Ernst, C.** (2018). *Professionalisierung, Bildung und Fachkultur im Lehrerberuf. Rekonstruktionen zur biographischen Entwicklung von Sportlehrkräften*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hallitzky, M. & Hempel, C.** (Hrsg.). (2017). *Unterrichten als Gegenstand und Aufgabe in Forschung und Lehrerbildung. Beispiele aus der (fach)didaktischen Forschungspraxis*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Hilzensauer, W.** (2017). *Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf? Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden*. Münster: Waxmann.
- Jokiaho, A.** (2018). *Transfer. Didaktische E-Learning-Szenarien für die Hochschullehre*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Pasternack, P., Baumgarth, B., Burkhardt, A., Paschke, S. & Thielemann, N.** (2017). *Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Wesselborg, B.** (2018). *Lehrergesundheit. Eine empirische Studie zu Anforderungen und Ressourcen im Lehrerberuf aus verschiedenen Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hochschuldidaktik und -entwicklung

- Castro, E. E. & Totah, P.** (Hrsg.). (2017). *Charting a new course. Reinventing high school classes for the new millennium*. Charlotte: IAP.
- Peters, M.A. & Jandric, P.** (2017). *The digital university. A dialogue and manifesto*. New York: Peter Lang.
- Weil, M.** (Hrsg.). (2018). *Zukunftslabor Lehrentwicklung. Perspektiven auf Hochschuldidaktik und darüber hinaus*. Münster: Waxmann.

Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

- Fischer, C., Fischer-Ontrup, C., Käpnick, F., Mönks, F.-J., Neuber, N. & Solzbacher, C.** (Hrsg.). (2017). *Potenzialentwicklung. Begabungsförderung. Bildung der Vielfalt. Beiträge aus der Begabungsforschung* (Band 3). Münster: Waxmann.
- Gogolin, I., Georgi, V. B., Krüger-Potratz, M., Lengyel, D. & Sandfuchs, U.** (Hrsg.). (2018). *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Zeitschriftenspiegel

Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik

Nohl, A.-M. (2018). Zur intentionalen Struktur des Erziehens. Eine praxeologische Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64 (1), 121–138.

Pädagogische Psychologie / Entwicklungspsychologie

Becker, M., Lühe, J., Neumann, M. & Maaz, K. (2017). Zur Bedeutung der sozialen Herkunft für Geschlechterunterschiede im Bildungserfolg. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 37 (4), 416–436.

Brisson, B. M., Dicke, A.-L., Gaspard, H., Häfner, I., Flunger, B., Nagengast, B. et al. (2017). Short intervention, sustained effects: Promoting students' math competence beliefs, effort, and achievement. *American Educational Research Journal*, 54 (6), 1048–1078.

Hampel, P. & Petermann, F. (2018). Geschlechts- und situationsspezifische Stressverarbeitung und Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung. Zeitschrift für Klinische Kinderpsychologie*, 27 (1), 54–63.

Hellmich, F. & Hoya, F. (2017). Wahrgenommenes positives Feedback zu Leseprozessen in Elternhaus und Schule im Zusammenhang mit der Lesemotivation von Kindern im Grundschulalter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64 (4), 290–304.

Hermann, J. M. & Vollmeyer, R. (2017). Das mathematische Selbstkonzept als Moderator des Stereotype-Threat- und Stereotype-Lift-Effekts. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31 (3/4), 221–234.

Lenske, G., Wirth, J. & Leutner, D. (2017). Zum Einfluss des pädagogisch-psychologischen Professionswissens auf die Unterrichtsqualität und das situationale Interesse der Schülerinnen und Schüler. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7 (3), 229–253.

Mainhard, T., Oudman, S., Hornstra, L., Bosker, R. J. & Goetz, T. (2018). Student emotions in class: The relative importance of teachers and their interpersonal relations with students. *Learning and Instruction*, 53 (1), 109–119.

Rheinberg, F. (2017). Von Bochum über Heidelberg bis Potsdam: Ein Rückblick auf die Bochumer Schule der Motivationspsychologie und auf eigene Forschungsthemen *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31 (3/4), 175–189.

Snell, J. & Lefstein, A. (2018). «Low ability» participation, and identity in dialogic pedagogy. *American Educational Research Journal*, 55 (1), 40–78.

Wettstein, A., Ramseier, E. & Scherzinger, M. (2018). Empirische Arbeit: Eine Mehrebenenanalyse zur Schülerwahrnehmung von Störungen im Unterricht der Klassen- und einer Fachlehrperson. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 65 (1), 1–16.

Wischmann, A. (2017). Zum Verhältnis formellen und informellen Lernens in der frühen Adoleszenz. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 37 (4), 399–415.

Allgemeine Didaktik / Fachdidaktik / Mediendidaktik

Benner, D. (2018). Über drei Arten von Kausalität in Erziehungs- und Bildungsprozessen und ihre Bedeutung für Didaktik, Unterrichtsforschung und empirische Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64 (1), 107–120.

Brutzer, A. & Kastrup, J. (2017). Flucht und Migration als Gestaltungsaufgabe für das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft – Analyse und Handlungsansätze. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 6 (3), 3–17.

Lazarides, R., Buchholz, J. & Rubach, C. (2018). Teacher enthusiasm and self-efficacy, student-perceived mastery goal orientation, and student motivation in mathematics classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 69, 1–10.

Miener, K. P. (2017). Ergebnisse einer empirischen Studie zum Image des Unterrichtsfachs Geographie aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I (in Nordrhein-Westfalen). *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, 17 (3), 33–62.

- Murata, A., Siker, J., Kang, B., Baldinger, E. M., Kim, H.-J., Scott, M. et al.** (2017). Math talk and student strategy trajectories: The case of two first grade classrooms. *Cognition and Instruction*, 35 (4), 290–316.
- Nagler, T., Lindberg, S. & Hasselhorn, M.** (2018). Leseentwicklung in der Kindheit. Einflussfaktoren und Fördermöglichkeiten. *Kindheit und Entwicklung. Zeitschrift für Klinische Kinderpsychologie*, 27 (1), 5–13.
- Reh, S.** (2018). Fachlichkeit, Thematisierungszwang, Interaktionsrituale. Plädoyer für ein neues Verständnis des Themas von Didaktik und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64 (1), 61–70.
- Thorpe, R.** (2017). Experiencing, using, and teaching history. Two history teachers' relations to history and educational media. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 9 (2), 129–146.
- Thyoff, J.** (2017). Facetten des Denkens im Museum – Aneignungsweisen von Besuchenden der Ausstellung «14/18. Die Schweiz und der grosse Krieg». *Didactica Historica*, 3, 111–117.
- Weaver, J. P., Chastain, R. J., DeCaro, D. A. & DeCaro, M. S.** (2018). Reverse the routine: Problem solving before instruction improves conceptual knowledge in undergraduate physics. *Contemporary Educational Psychology*, 52 (1), 36–47.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen

- Brühwiler, C., Hollenstein, L., Affolter, B., Biedermann, H. & Oser, F.** (2017). Welches Wissen ist unterrichtsrelevant? Prädiktive Validität dreier Messinstrumente zur Erfassung des pädagogisch-psychologischen Wissens von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7 (3), 209–228.
- Han, S. W., Borgonovi, F. & Guerriero, S.** (2018). What motivates high school students to want to be teachers? The role of salary, working conditions, and societal evaluations about occupations in a comparative perspective. *American Educational Research Journal*, 55 (1), 3–39.
- Jucks, R. & Päuler-Kuppinger, L.** (2017). Teachers' and parents' beliefs about effective teaching and their assumptions on the other group's perspective. *Journal for Educational Research Online*, 9 (3), 12–25.
- Lohbeck, A., Hagenauer, G. & Frenzel, A. C.** (2018). Teachers' self-concepts and emotions: Conceptualization and relations. *Teaching and Teacher Education*, 70, 111–120.
- Prenger, R., Poortman, C. L. & Handelzalts, A.** (2017). Factors influencing teachers' professional development in networked professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 68, 77–90.
- Rytivaara, A. & Frelin, A.** (2017). Committed to trouble. Learning from teachers' stories of challenging yet rewarding teacher-student relationships. *Teaching and Teacher Education*, 68, 21–29.
- Uerz, D., Volman, M. & Kral, M.** (2018). Teacher educators' competences in fostering student teachers' proficiency in teaching and learning with technology: An overview of relevant research literature. *Teaching and Teacher Education*, 70, 12–23.

Hochschulentwicklung und -didaktik

- Ammenwerth, E., Hackl, W. O., Felderer, M. & Hörbst, A.** (2018). Indikatoren für kooperative, online-basierte Lernprozesse: Entwicklung und Erprobung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 12 (4), 215–238.
- Spangenberg, H., Quast, H. & Franke, B.** (2017). Studium, Ausbildung oder beides? Qualifizierungswege von Studienberechtigten. *Die Deutsche Schule*, 109 (4), 334–352.

Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

- Mejeh, M. & Nenniger, P.** (2018). Pädagogische Kooperation in komplexen Diagnoseprozessen. Eine netzwerkanalytische Perspektive. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 87 (1), 53–70.
- Zinsmeister, J. & Vogel, A.-K.** (2018). Mehrdimensionale Diskriminierungen. Intersektionale Perspektiven auf Behinderung, Geschlecht und Sexualität. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 87 (1), 10–26.

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-ssfe.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.

Walter Herzog Funktionsdifferenzierung in Schulen zwischen Professionalisierung und Deprofessionalisierung – ein pragmatischer Vorschlag

Silvio Herzog Funktionsdifferenzierung in Schulen – Ein Kommentar zum Beitrag von Walter Herzog mit konzeptionellen Erweiterungen und konkreten Hinweisen

Thomas Birri Anstelle von Funktionsdifferenzierung zur Bewahrung des Professionsstatus: Professionalisierung von Lehrpersonen durch Kompetenzdifferenzierung und Kooperation

Patrik Widmer-Wolf Kooperation zwischen Lehrpersonen und Fachpersonen für Schulsche Heilpädagogik. Herausforderungen und Lernsettings in Aus- und Weiterbildung

Simone Ambord, Ueli Hostettler, Monique Brunner und Roger Pfiffner Interprofessionelle Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsezialarbeit – Die Rolle der subjektiven sozialen Belastung bei Lehrpersonen

Bea Zumwald Weiterbildung der Lehrpersonen für den professionellen Einsatz von Assistenzpersonen

Nina Preis und Jochen Wissinger Arbeiten in multiprofessionellen Teams – eine Herausforderung, die bereits im Lehramtsstudium beginnt

André Abächerli und Bruno Leutwyler Kriterien zur Funktionsdifferenzierung in Schulen: Postulate und Kandidaten

Katrin Kraus und Jürg Arpagaus Kommentar zum Positionspapier «Laufbahnperspektiven im Professionsfeld Lehrberuf»

swissuniversities Positionspapier «Laufbahnperspektiven im Professionsfeld Lehrberuf»

Anja Winkler Lerngelegenheiten im Praktikum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Christine Bieri Buschor, Barbara Nafzger und Lukas Ulrich Austauschbeziehungen zwischen schweizerischen und chinesischen Partneruniversitäten