

Editorial

,Christine Pauli, Kurt Reusser, Peter Treppe, Markus Weil, Christian Brühwiler,
Annette Tettenborn, Markus Wilhelm 307

Schwerpunkt

Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner

Peter Treppe und Markus Weil Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner:
Ansprüche und Kontexte – Einleitung ins Themenheft 309

**Johannes Mayr, Eveline Gutzwiller-Helfenfinger, Georg Kramer und
Birgit Nieskens** Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner: Was tun sie gern –
und was nicht? Eine Studie zur Interessenstruktur von Personen, die an
der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mitwirken 319

Jurriën Dengerink, Mieke Lunenberg and Fred Korthagen
The Professional Teacher Educator: Six Roles 334

Hermann J. Forneck Doppelter Bezug von pädagogischer Theorie und
Praxis als zentrales Professionalisierungsziel 345

Wolfgang Böttcher und Sina Blasberg Wie professionell und reformfähig
ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an deutschen Hochschulen? 356

Sibylle Steinmann Beliefs und Shared Beliefs zum Theorie-Praxis-
Verhältnis der Lehrpersonenausgebildenden 366

Rebecca Lazarides und Sonja Mohr Lehramtsstudierende im
Orientierungspraktikum: Wie wird die universitäre Praktikumsbetreuung
wahrgenommen? 380

Erika Stäuble Fachlichkeit in drei Ausprägungen – Ein Diskussionsbeitrag
zu Rahmenbedingungen und Herausforderungen der akademischen Personal-
entwicklung an pädagogischen Hochschulen 393

Forum

Silvia Grossenbacher und Chantal Oggenfuss Bildungsforschung an
Lehrerbildungsinstitutionen: Ein Auszug aus der SKBF-Projektdatenbank 402

Rubriken

Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung	416
Buchbesprechungen	
Benz, C., Peter-Koop, A. & Grüßing, M. (2015). Frühe mathematische Bildung. Mathematiklernen der Drei- bis Achtjährigen (Esther Brunner)	418
Frick, J. (2015). Gesund bleiben im Lehrberuf. Ein ressourcenorientiertes Handbuch (Karl Mäder)	420
Gardner, H. & Davis, K. (2014). The App Generation. How Today's Youth Navigate Identity, Intimacy, and Imagination in a Digital World (Winfried Humpert)	422
iPEGE – International Panel of Experts for Gifted Education. (2014). Professionelle Begabtenförderung. Fachdidaktik und Begabtenförderung (Esther Brunner)	424
Neuerscheinungen	426
Zeitschriftenspiegel	428

Vorschau auf künftige Schwerpunktthemen

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

Editorial

Mit der Etablierung von pädagogischen Hochschulen sind die Schweizer Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner neu in ein wissenschaftlich-akademisches Umfeld integriert. Bei einem gleichzeitig engen Bezug zum Berufsfeld lassen sie sich sowohl disziplinbezogen als auch professionsorientiert positionieren. Was bedeutet dies für das in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung tätige Personal und sein Verständnis der Aufgabe? Was heisst dies für die Rekrutierung und die Entwicklung der einzelnen Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner? Und wer ist überhaupt Lehrerbildnerin oder Lehrerbildner? Das vorliegende Heft nimmt solche Fragen auf. Es sind bedeutsame personen- und funktionsbezogene Fragen für das «Geschäft Lehrerinnen- und Lehrerbildung». Entsprechend wurden sie auch in bisherigen Themenheften der BzL implizit immer wieder angesprochen, ob es nun um die Professionalisierung in den Fachdidaktiken (Heft 2/2015), um Kasuistik/Fallarbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Heft 1/2014 und Heft 2/2014) oder um Forschungsorientierung (Heft 3/2013) ging, um nur einige Beispiele zu nennen. An dieser Stelle darf zudem auf die Tagung hingewiesen werden, welche die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) und damit die Herausgebergesellschaft dieser Zeitschrift am 11. März 2016 in Fribourg unter dem Titel «Professionalität und Identität von Dozierenden in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» durchführen wird.

Zu den einzelnen Beiträgen in diesem Heft: **Peter Tremp und Markus Weil** eröffnen diese Ausgabe der BzL mit einem Blick auf die Aufgaben und Funktionen von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern. Dabei geht es um aktuelle Positionen, die sich auf unterschiedliche Entwicklungen zurückführen lassen. In diesem Artikel werden die verschiedenen Positionierungen von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern in ein Verhältnis zueinander gesetzt. **Johannes Mayr, Eveline Gutzwiller-Helfenfinger, Georg Kramer und Birgit Nieskens** berichten danach von einer Befragung von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern bezüglich berufsspezifischer Interessen. Diese zeigen Verbindungen zu den ausgeübten Funktionen. In ihrem englischsprachigen Beitrag zeigen **Jurriën Dengerink, Mieke Lunenberg und Fred Korthagen** anhand der Ergebnisse einer Literaturrecherche sechs verschiedene Rollen von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern auf, die in ihrer Positionierung sehr unterschiedliche Handlungsfelder in den Blick nehmen.

Hermann J. Forneck entwickelt sodann eine professionstheoretische Perspektive der Einübung eines doppelten Bezugs von Theorie auf Praxis und vice versa. Diese Überlegungen stellen für die als Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner tätigen Personen wichtige Bezugspunkte für das eigene professionelle Handeln dar. **Wolfgang Böttcher und Sina Blasberg** fragen in ihrem Beitrag, wie sich die deutschen Zentren für Lehrerbildung bzw. die Schools of Education auf das dort tätige Personal und seine Rolle im Kontext der Organisation «Hochschule» ausgewirkt haben. Damit stellen sie das Thema «Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner» in einen Zusammenhang mit Struktur-

fragen, um abschliessend kritisch anzumerken, man müsse «auch fragen dürfen, ob die Universität überhaupt der richtige Ort für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist».

Im Beitrag von **Sibylle Steinmann** wird mit Fokus auf das Verhältnis von Theorie und Praxis die Sicht der drei Gruppen Praxislehrpersonen, Dozierende der Erziehungswissenschaft und Dozierende der Fachwissenschaft/Fachdidaktik aufgezeigt. Dabei wird diskutiert, was das Vorhandensein oder eben Fehlen eines gemeinsamen Verständnisses (sogenannte «Shared Beliefs») bedeutet. **Rebecca Lazarides und Sonja Mohr** befassen sich anschliessend mit der Frage, wie Lehramtsstudierende die Betreuung und das Feedback von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern im Rahmen des Orientierungspraktikums erleben. **Erika Stäuble** präsentiert einige Überlegungen zur Personalentwicklung – ein Thema, das in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen hat. Vorgestellt wird das Modell einer «Fachlichkeit in drei Ausprägungen», das einige Referenzpunkte bietet sowohl bei der Rekrutierung als auch bei der Förderung der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an pädagogischen Hochschulen.

In ihrem Forumsbeitrag werten **Silvia Grossenbacher und Chantal Oggenfuss** aus Anlass des 40-jährigen Bestehens der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) Projekte der gesamten Forschungsdatenbank der letzten 20 Jahre aus. Die vorliegenden quantitativen Daten ermöglichen eine Darstellung zeitlicher Trends sowie eine Beschreibung der Projekte verschiedener Institutionen in Bezug auf diverse Charakteristika.

Peter Tremp, Markus Weil, Christian Brühwiler, Christine Pauli, Kurt Reusser, Annette Tettenborn, Markus Wilhelm

Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner: Ansprüche und Kontexte – Einleitung ins Themenheft

Peter Tresp und Markus Weil

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

Schlagwörter Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner – Hochschule – Bildungsinstitution

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

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

Keywords teacher educator – higher education – institutional contexts of education

1 Einleitung

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

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

2 Traditionelle Ansprüche: Verortung im Kontext Ausbildung und Lehre

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

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

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

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

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

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

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

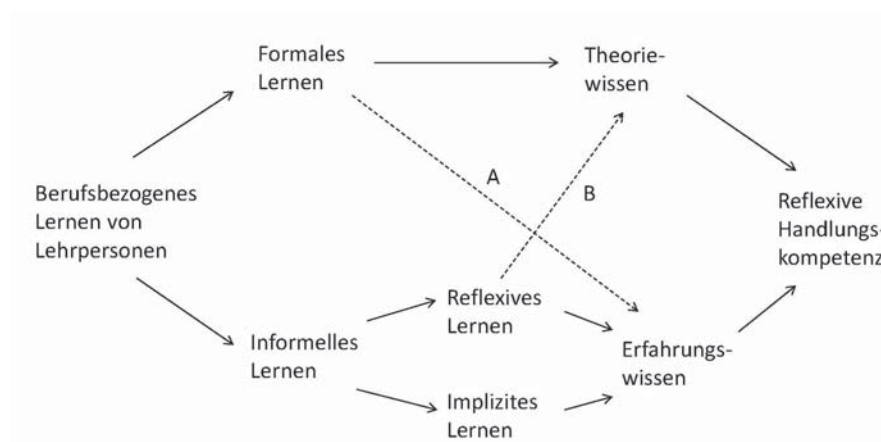


Abbildung 1: Informelles und formales Lernen in Bezug zur Handlungskompetenz von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern (in Anlehnung an Dehnbostel, 2002, S. 47; Heise, 2009, S. 20; Weil, 2015).

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

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

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

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

3 Erweiterung und Bündelung: Aufgabendifferenzierung im Kontext Hochschule

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

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

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

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

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

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

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

4 Spannungsfeld Hochschulbezug – Schulfeldbezug

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

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

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

5 Fazit

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

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

Literatur

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

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

Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner: Was tun sie gern – und was nicht? Eine Studie zur Interessenstruktur von Personen, die an der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mitwirken

Johannes Mayr, Eveline Gutzwiller-Helfenfinger, Georg Krammer und Birgit Nieskens

Zusammenfassung Vor dem Hintergrund sich verändernder Organisationsformen und didaktischer Konzepte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurden 447 Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner aus Deutschland, der Schweiz und Österreich bezüglich ihrer allgemeinen und berufsspezifischen Interessen befragt. Es zeigten sich unterschiedliche Interessenprofile in Abhängigkeit von der ausgeübten Funktion, z.B. ein höheres intellektuell-forschendes Interesse bei Forschenden und ein stärkeres Interesse am Beraten bei Mentorinnen und Mentoren. Die einzelnen Funktionen erscheinen den Befragten umso attraktiver, je ausgeprägter ihr Interesse an den mit der betreffenden Funktion verbundenen Tätigkeitsbereichen ist. Die Ergebnisse werden im Hinblick auf Massnahmen zur Rekrutierung und Weiterqualifizierung von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern diskutiert.

Schlagwörter Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner – Personalmanagement – Interessenforschung – Holland-Modell

Teacher Educators: Which Tasks do they like Performing and which Ones they don't? A Study on the Interest Structure of Professionals within Teacher Education

Abstract Against the background of current changes in teacher education, regarding both its organizational structures and its teaching-related conceptions, a sample of 447 German, Swiss, and Austrian teacher educators were asked to state their general and professional interests. From this survey, different interest profiles resulted, depending on the teacher educators' professional function. Researchers, for example, reported higher levels of investigative interests, whereas a higher level of interest in coaching and mentoring was found in mentors. The higher the teacher educators' interest in the activities related to the different functions was, the more attractive these functions appeared to them. Results are discussed with respect to potential measures for the recruitment of teacher educators and professional development.

Keywords teacher education – teacher educators – staff management – interest research – Holland model

1 Hintergrund und Fragestellungen

In den deutschsprachigen Ländern gleicht die Lehrerinnen- und Lehrerbildung einer Baustelle: In der Schweiz wurden vor wenigen Jahren die kleineren Lehrerseminare zu pädagogischen Hochschulen zusammengefasst und diesen neuen Institutionen Forschungsaufgaben übertragen; in Österreich wurden die pädagogischen Hochschulen und die Universitäten bezüglich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung legislativ weitgehend gleichgestellt und sind nun zur Kooperation verpflichtet; in Deutschland werden an manchen Universitäten Schools of Education gegründet, zusätzliche Praktika implementiert und es wird eine «Qualitätsoffensive Lehrerbildung» umgesetzt. Das Ziel dieser Reformen ist die Verbesserung der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen – ein Ziel, das u.a. über einen verstärkten Wissenschaftsbezug der pädagogischen Hochschulen bzw. einen intensivierten Berufsfeldbezug der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung erreicht werden soll (Bosse, Criblez & Hascher, 2012).

Die Veränderungen betreffen sehr unmittelbar alle, die Funktionen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ausüben – von den Leitenden an den einzelnen Institutionen über die Dozierenden in den unterschiedlichen Fächern bis zu den Mentorinnen und Mentoren an den Schulen. Manche von ihnen bekommen neue Tätigkeitsfelder zugewiesen, z.B. die Mitwirkung in der Forschung oder die praxisbezogene Beratung von Studierenden. Zusätzlich unterliegen auch vertraute Tätigkeitsfelder wie etwa die Hochschullehre oder das Beurteilen studentischer Leistungen zunehmenden Veränderungen, z.B. durch die verstärkte Kompetenzorientierung (vgl. z.B. Schumacher, Gassmann & Rosenberger, 2015). Dies erfordert zum einen die Weiterqualifizierung des vorhandenen Personals und legt zum anderen erweiterte Strategien der Personalgewinnung nahe.

Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden danach gefragt werden,

- wie interessant Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern die unterschiedlichen Tätigkeiten bzw. Tätigkeitsfelder erscheinen,
- wie attraktiv sie ihre aktuellen Funktionen finden und
- wie die Einschätzung der Attraktivität dieser Funktionen mit der individuellen Interessenstruktur zusammenhängt.

Wenn grosses Interesse an einer Tätigkeit vorliegt, dann ist es wahrscheinlich, dass diese Tätigkeit nicht nur gern, sondern auch erfolgreich ausgeführt wird und dass einschlägige Fortbildungsangebote angenommen und mit Gewinn absolviert werden. Wenn eine grössere Zahl von Personen passende Interessen aufweist, dann führt dies zu einem grösseren Pool an Bewerberinnen und Bewerbern, sodass freie Stellen leichter durch geeignete Personen besetzt werden können (vgl. Befunde aus der Interessenforschung, z.B. Holland, 1997; Nauta, 2010). Die hier vorgestellte Studie soll Informationen dazu liefern, wie es diesbezüglich bei Personen bestellt ist, die bereits jetzt in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung tätig sind, und sie soll eine Abschätzung erlauben, unter welchen Personengruppen am ehesten neue Mitarbeitende gefunden werden könnten.

2 Datenbasis und Erhebungsverfahren

Die Daten stammen aus der Entwicklungsarbeit für den «Interessenfragebogen Lehrerbildung» (ILB; Mayr, Krammer, Nieskens & Zopfi, in Vorb.). Dieser ist als Instrument der Laufbahnberatung für angehende oder an einer Veränderung ihrer Arbeitsaufgaben interessierte Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner gedacht, kann jedoch auch als Erhebungsverfahren in der Forschung verwendet werden. Er soll auf der Plattform *Career Counselling for Teachers* (CCT) implementiert werden (vgl. www.cct-austria.at, www.cct-germany.de bzw. www.cct-switzerland.ch).

2.1 Stichprobe

Es stehen Daten von 447 in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung engagierten Personen zur Verfügung, die in Deutschland ($n = 139$), der Schweiz ($n = 72$) oder Österreich ($n = 236$) an pädagogischen Hochschulen ($n = 300$), Universitäten ($n = 106$) oder Studienseminaren ($n = 20$) tätig sind. Die Daten stammen teilweise von Personen, die an Forschungsprojekten mitarbeiteten oder Kurse über Forschungsmethodik besuchten ($n = 42$), teilweise von Teilnehmenden an Fortbildungsveranstaltungen zu Mentoring oder Schulentwicklung ($n = 59$), überwiegend jedoch von Personen, die ohne spezielle kontextuelle Einbettung mit dem Ziel einer möglichst breit streuenden Stichprobe angeworben wurden ($n = 346$).¹ Bei der Rekrutierung der Stichprobe wurde darauf geachtet, dass zahlenmässig kleinere Gruppen wie Leitungspersonen oder schwerpunktmässig in der Forschung tätige Personen für die vorgesehenen Berechnungen ausreichend vertreten waren. Es handelt sich demnach um keine repräsentative Stichprobe, sie umfasst jedoch alle Personengruppen, die «in einer formalen Weise zum Lernen und zur Entwicklung von Lehrpersonen beitragen» (Snoek, Swennen & van der Klink, 2011, S. 652). Wir fassen diese Personen unter dem Begriff «Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner» zusammen, auch wenn nicht alle von ihnen diesen Begriff auf sich selbst anwenden würden (vgl. Blömeke, Hascher & Mayr, 2005) und unklar bleiben muss, wie stark sie sich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verbunden fühlen (Schratz, 2015).

Die Befragten sollten sich einer oder mehrerer der folgenden Personengruppen zuordnen und – falls sie mehrere der angeführten Funktionen ausübten – ihre hauptsächliche Funktion angeben:

- *Schulische Mentoratspersonen*: Lehrpersonen an Schulen, in deren Klassen Studierende hospitieren und praktizieren ($n = 81$; davon 59 in Hauptfunktion);
- *hochschulische Mentoratspersonen*: Mitarbeitende von Hochschulen, Universitäten oder Studienseminaren, die Studierende im Zusammenhang mit Praktika betreuen ($n = 115$; 15);

¹ Bei einigen Befragungen wurden bestimmte Daten (z.B. zur institutionellen Zuordnung oder zur Attraktivität der ausgeübten Funktion) nicht erhoben bzw. die entsprechenden Fragen wurden von einzelnen Befragten nicht beantwortet. Dadurch ergänzen sich die Grössenangaben zu den Teilgruppen nicht immer auf den Umfang der Gesamtstichprobe und die verwertbare Stichprobe sinkt bei manchen Berechnungen entsprechend ab.

- *Dozierende einer Fachdidaktik* ($n = 133$; 77);
- *Dozierende einer Fachwissenschaft* ($n = 67$; 18);
- *Dozierende einer Bildungswissenschaft* ($n = 168$; 108);
- *Forschende* ($n = 87$; 31);
- *Leitende* von Hochschulen, Studiengängen, Abteilungen oder dergleichen ($n = 71$; 30).

Für manche Berechnungen wurden die hauptsächlich im Mentorat ($n = 74$) oder hauptsächlich in der Fachwissenschaft und/oder in der Fachdidaktik tätigen Personen ($n = 95$) zu Gruppen zusammengefasst. Diese Zusammenfassung legitimiert sich zum einen durch die Überlappung der Aufgabenbereiche – es geht jeweils um die praxisbezogene Betreuung von Studierenden bzw. um die Auseinandersetzung mit einem bestimmten Fach – und zum anderen durch die empirisch festgestellte Ähnlichkeit der Interessenprofile.

2.2 Erhebungsverfahren

2.2.1 Allgemeiner Interessen-Struktur-Test (AIST-R)

Der AIST-R (Bergmann & Eder, 2005) basiert auf der Theorie der Persönlichkeitsorientierungen von Holland (1997), dem international für die Forschung und Laufbahnberatung relevantesten Interessenkonzept. Diesem zufolge lassen sich sechs Orientierungen unterscheiden (vgl. unten). Sie werden im Fragebogen durch Skalen mit je zehn Items erfasst. In den Items werden Tätigkeiten genannt, die im fünfstufigen Antwortformat zu klassifizieren sind (1 bzw. 5 = «Das interessiert mich *gar nicht/... sehr*»; «Das tue ich *nicht gerne/... sehr gerne*»). Die Skalen werden im Folgenden durch die englisch- und deutschsprachigen Bezeichnungen, Beispielitems und die in der Stichprobe ermittelte Reliabilität (Cronbachs α) charakterisiert. Der Anfangsbuchstabe der englischen Bezeichnung fungiert als Kürzel für die betreffende Skala.

- R: Realistic* Praktisch-technische Interessen:
«mit Maschinen oder technischen Geräten arbeiten», $\alpha = .88$;
- I: Investigative* Intellektuell-forschende Interessen:
«wissenschaftliche Artikel lesen», $\alpha = .76$;
- A: Artistic* Künstlerisch-sprachliche Interessen:
«sich mit Kunst und Literatur befassen», $\alpha = .82$;
- S: Social* Soziale Interessen:
«andere Menschen beraten», $\alpha = .86$;
- E: Enterprising* Unternehmerische Interessen:
«ein Geschäft oder ein Unternehmen führen», $\alpha = .83$;
- C: Conventional* Ordnend-verwaltende Interessen:
«eine Buchhaltung führen», $\alpha = .84$.

2.2.2 Interessenfragebogen Lehrerbildung (ILB)

Die Items des ILB (Mayr et al., in Vorb.) benennen Tätigkeiten, die in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung anfallen, und erfragen, wie gern diese ausgeführt werden bzw. bei passender Gelegenheit ausgeführt werden würden. Das Antwortformat ist fünfstufig (von 1 = «sehr ungerne» bis 5 = «sehr gerne»). Die bei der Befragung verwendete Version des Fragebogens umfasste 56 Items, von denen sich 23 für die Bildung von fünf Skalen (vgl. unten) verwenden lassen, welche berufsspezifische Tätigkeitsfelder abdecken. Diese Tätigkeitsfelder waren durch eine Sichtung der gesetzlichen Aufgaben der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, durch Literaturrecherche sowie durch eine Befragung von Expertinnen und Experten ermittelt und faktorenanalytisch überprüft worden. In der folgenden Auflistung sind der Skalenbezeichnung jeweils eine Kurzbezeichnung voran- und ein Beispielitem nachgestellt.

<i>Lehre</i>	Lehre vorbereiten und durchführen: «in Studienveranstaltungen unterschiedliche Sichtweisen zur Diskussion stellen», 5 Items, $\alpha = .71$;
<i>Beratung</i>	Studierende beraten und coachen: «Studierende bei der Reflexion ihrer Praxiserfahrungen unterstützen», 5 Items, $\alpha = .82$;
<i>Leistungsbeurteilung</i>	Leistungen diagnostizieren und beurteilen: «mündliche Prüfungen abnehmen», 4 Items, $\alpha = .69$;
<i>Hochschulentwicklung</i>	Hochschule mitgestalten und repräsentieren: «sich an der Entwicklung von Studienplänen beteiligen», 5 Items, $\alpha = .70$;
<i>Forschung</i>	Wissenschaftlich arbeiten und forschen: «systematisch Fachliteratur zu einem Thema auswerten», 4 Items, $\alpha = .79$.

2.2.3 Funktionen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Es wurde – angepasst an die landesspezifische Terminologie – erfragt, welche Funktion oder welche Funktionen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ausgeübt wird bzw. ausgeübt werden (vgl. die Auflistung in Abschnitt 2.1). Ergänzend war für jede Funktion anhand einer fünfstufigen Gesichterskala (nach Kunin, 1955) anzugeben, als «wie attraktiv» diese Funktion erlebt wird bzw. – bei den nicht ausgeübten Funktionen – «wie attraktiv» sie der befragten Person erscheint.

3 Ergebnisse

3.1 Allgemeine Interessen

Abbildung 1 zeigt aufgeschlüsselt nach den unterschiedlichen Hauptfunktionen die Interessenprofile der befragten Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner. Da die Werte so standardisiert sind, dass 100 dem Mittelwert in der Eichstichprobe des Fragebogens

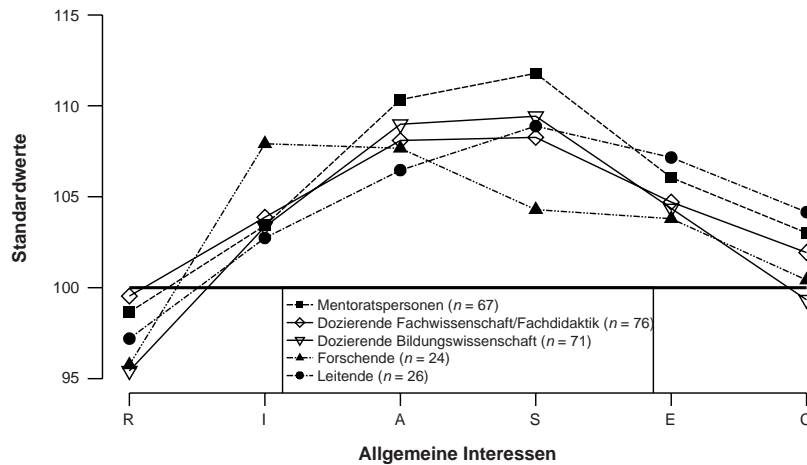


Abbildung 1: Allgemeine Interessen von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern mit unterschiedlicher Hauptfunktion (Standardwerte im AIST-R [$M = 100$, $SD = 10$; ermittelt an der Eichstichprobe]; R = Realistic, I = Investigative, A = Artistic, S = Social, E = Enterprising, C = Conventional).

entspricht (bei einer Standardabweichung von 10), lässt sich gut erkennen, dass bei den meisten Gruppen die Interessenbereiche A, S und E hoch ausgeprägt sind. Ein solches Interessenprofil entspricht dem Profil von Angehörigen psychosozialer Berufe (Bildungsberaterinnen und Bildungsberater, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrpersonen an Grundschulen und dergleichen). Hohe E-Werte treten auch bei Personen in Management- und Verkaufsfunktionen auf, hohe I-Werte sind kennzeichnend u.a. für Lehrpersonen an Gymnasien und in der Wissenschaft tätige Personen (Bergmann & Eder, 2005).

Die Profile der einzelnen Gruppen von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern weisen eine gute Passung zur betreffenden Funktion auf, etwa durch die hohen S-Werte der Mentoratspersonen, die ausgeprägte I-Orientierung der Forschenden oder die E- und C-Interessen der Leitenden. Die schwerpunktmässig als Dozierende tätigen Personen zeigen einander ähnliche, besonders typische Lehrpersonen-Profile. Die beiden einander unähnlichsten Profile sind jene der Mentoratspersonen und jene der Forschenden: Diese Gruppen haben jeweils dort einen besonders hohen Wert, wo die andere Gruppe einen besonders niedrigen aufweist. Die Unterschiede zwischen den verglichenen fünf Gruppen sind bezüglich der Skalen I und S signifikant (Varianzanalysen; $p < .05$ bzw. $.01$) und bezüglich der Extremgruppen in diesen Skalen – Mentoratspersonen und Forschende – mit Effektstärken von $d = .60$ bzw. 1.06 auch praktisch relevant.

3.2 Berufsspezifische Interessen

3.2.1 Binnendifferenzierung

Bei den mit dem ILB erfassten berufsspezifischen Interessen ist kein Vergleich mit der Durchschnittsbevölkerung möglich, wohl aber erlauben die Ergebnisse eine Vertiefung der oben begonnenen Erörterung von Differenzierungen innerhalb der Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner. Abbildung 2 zeigt die Profile der einzelnen Gruppen in derselben Skalierung wie Abbildung 1.

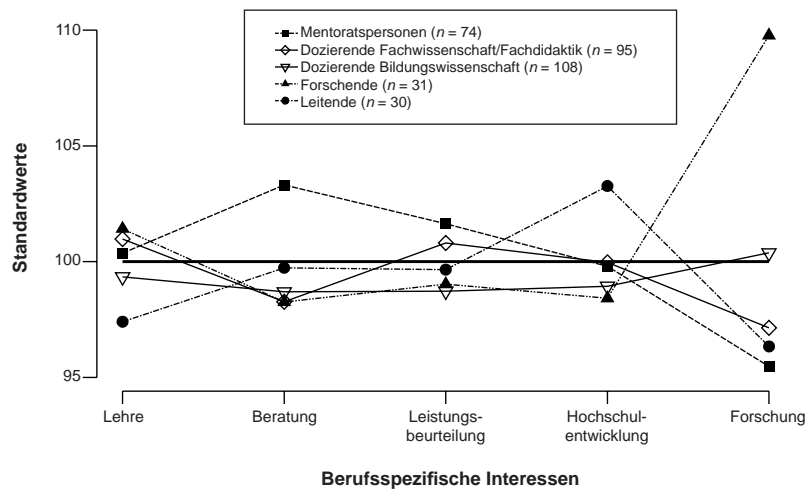


Abbildung 2: Berufsspezifische Interessen von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern mit unterschiedlicher Hauptfunktion (Standardwerte im ILB [$M = 100$, $SD = 10$; ermittelt an der vorliegenden Stichprobe]).

Auch hier sind es die hauptsächlich als Mentorspersonen Tätigen und die hauptsächlich Forschenden, deren Interessenprofile sich markant unterscheiden. Ein prägnantes Profil weisen auch die Leitungspersonen auf. Mit ihren Interessenschwerpunkten «Beratung», «Forschung» bzw. «Hochschulentwicklung» heben sich diese drei Gruppen deutlich von den anderen Gruppen ab, auch wenn die Unterschiede – bedingt durch die Kleinheit einzelner Untergruppen – nur bezüglich des Interesses an Beratung bzw. Forschung signifikant sind (Varianzanalysen; $p < .01$). Gemessen an der Effektstärke sind die Unterschiede zumindest zwischen den jeweiligen Extremgruppen bezüglich Beratung ($d = .56$), Forschung ($d = 1.77$) und Hochschulentwicklung ($d = .49$) praktisch relevant.

3.2.2 Absolute Höhe

Die für Abbildung 2 vorgenommene Standardisierung der Interessenwerte eignet sich gut zur Veranschaulichung der Gruppenunterschiede, sie erlaubt aber keine Aussage

über die absolute Höhe des Interesses. Diese kann näherungsweise – genau wäre dies nur auf Itemebene möglich – durch den mittleren Skalenrohwert abgeschätzt werden. Werte zwischen 2.5 und 3.5, also um den theoretischen Mittelpunkt der fünfstufigen Skalen, sind daher als Indifferenz bezüglich des betreffenden Bereichs zu interpretieren, da die jeweiligen Tätigkeiten «weder gern noch ungern» ausgeführt werden. Wenn die Sinnhaftigkeit der Tätigkeit akzeptiert wird und/oder die Bezahlung dafür angemessen erscheint, ist aber auch nicht mit Widerstand zu rechnen. Eine aus der Tätigkeit selbst erwachsende Motivation liegt jedoch nicht vor.

Über die Gesamtgruppe der Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner hinweg liegen «Beratung» ($M = 4.3, SD = .61$) und «Lehre» ($M = 4.2, SD = .56$) klar im positiven Bereich. «Leistungsbeurteilung» und «Hochschulentwicklung» bilden mit neutralen Werten ($M = 3.1, SD = .73$ bzw. $M = 3.3, SD = .70$) die Schlusslichter; «Forschung» ($M = 3.6, SD = .89$) erreicht knapp den positiven Bereich. Die teilweise hohen Standardabweichungen – insbesondere bei «Forschung» – deuten aber an, dass die Interessenausprägung zwischen den einzelnen Personen deutlich variiert (auf die Unterschiede zwischen den Gruppen wurde schon in Abschnitt 3.2.1 eingegangen). Abbildung 3 zeigt diese Variation anhand der Faktoren «Beratung» und «Forschung», d.h. anhand der beiden von den gewandelten Ansprüchen an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung besonders deutlich tangierten Tätigkeitsfelder.

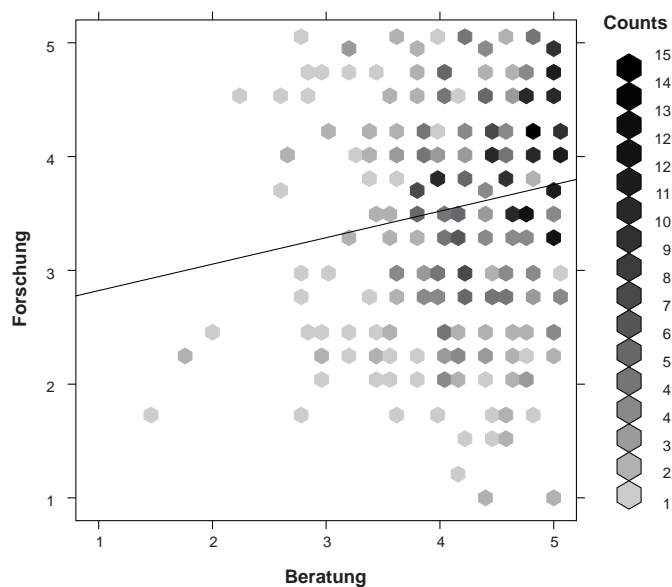


Abbildung 3: Interesse an Forschung und Beratung in der Gesamtgruppe der Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner (Scatterplot mit Regressionsgerade; Counts = Anzahl der Personen, die durch ein Symbol repräsentiert werden; $N = 447$).

Fast alle Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner beraten und coachen gern: 91% liegen bei dieser Skala über 3.5, 8% im neutralen Bereich und nur 1% unter 2.5. Wesentlich weniger Befragte finden wissenschaftlich-forschende Tätigkeiten interessant, nämlich 54%; 31% stehen ihnen ambivalent gegenüber, 15% beschäftigen sich nur ungern damit. Ein erheblicher Teil der Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner, nämlich 49%, ist sowohl an Forschung als auch an Beratung interessiert; der Anteil derjenigen, die beides ungern tun, ist mit weniger als 1% marginal. Zu beachten ist dabei allerdings, dass aufgrund der Stichprobenrekrutierung sowohl die Werte für das Interesse an Forschung als auch die Werte für das Interesse an Beratung ins Positive verschoben sein dürften (vgl. Abschnitt 2.1). Das Interesse an diesen beiden Tätigkeitsfeldern korreliert – wie in Abbildung 3 an der Regressionsgeraden erkennbar – nur geringfügig, nämlich mit .11 ($p < .05$).

3.3 Interessen und Attraktivität von Funktionen

Wie attraktiv ein Beruf für eine Person ist, hängt von verschiedenen Faktoren ab, z.B. von extrinsischen Aspekten wie Bezahlung, Sozialprestige oder Sicherheit des Arbeitsplatzes. Eines der herausragenden Motive, einen Beruf zu ergreifen und in ihm zu verbleiben, ist jedoch das Interesse an den mit diesem Beruf verbundenen Tätigkeiten (von Rosenstiel, 2001). Es ist daher anzunehmen, dass auch die unterschiedlichen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung möglichen Funktionen als umso attraktiver erlebt werden, je stärker die Interessen ausgeprägt sind, die in der betreffenden Funktion realisiert werden können. In den Tabellen 1 und 2 sind die entsprechenden Korrelationen zusammengestellt. In die Berechnungen flossen nur die Daten jener Personen ein, die die betreffende Funktion ausüben, sei es als eine von mehreren Funktionen oder als Hauptfunktion. Es handelt sich also um Personen, die über die Attraktivität der betreffenden Funktion aus eigener Erfahrung Auskunft geben können. Bei der Interpretation der Tabellen ist zu berücksichtigen, dass – in heuristischer Absicht – auch jene Korrelationen berechnet wurden, für deren Existenz weder elaborierte Theorien noch prägnante Alltagserfahrungen sprechen.

Tabelle 1: Zusammenhänge zwischen der Attraktivität der Funktionen und den allgemeinen Interessen

Funktion/Interesse	R	I	A	S	E	C
Schulische Mentoratsperson (n = 67)	.01	.07	.32**	.09	.18	-.05
Hochschulische Mentoratsperson (n = 61)	-.14	-.10	.11	.32*	.05	.11
Dozentin/Dozent Fachdidaktik (n = 84)	.05	.02	.19	-.02	.06	-.01
Dozentin/Dozent Fachwissenschaft (n = 44)	.20	.10	.03	.31*	.08	.15
Dozentin/Dozent Bildungswissenschaft (n = 109)	.23*	.23*	.14	.01	.12	.27**
Forscherin/Forscher (n = 59)	.23	.48**	-.07	-.31*	-.05	-.04
Leiterin/Leiter (n = 50)	-.12	-.09	-.08	-.12	.22	.20

Anmerkungen:

Pearson-Korrelationen; * $p < .05$, ** $p < .01$ (zweiseitig); R = Realistic, I = Investigative, A = Artistic, S = Social, E = Enterprising, C = Conventional.

Tabelle 2: Zusammenhänge zwischen der Attraktivität der Funktionen und den berufsspezifischen Interessen

Funktion/Interesse	Lehre	Beratung	Leistungsbeurteilung	Hochschulentwicklung	Forschung
Schulische Mentoratsperson (n = 74)	.27*	.13	.25*	.08	.07
Hochschulische Mentoratsperson (n = 85)	.23*	.29**	.30**	.20	-.09
Dozentin/Dozent Fachdidaktik (n = 114)	.22*	.10	.17	.04	.02
Dozentin/Dozent Fachwissenschaft (n = 57)	.25	.07	.06	.07	.18
Dozentin/Dozent Bildungswissenschaft (n = 151)	.27**	.14	.11	.08	.20*
Forscherin/Forscher (n = 80)	.23*	.02	-.04	-.03	.55**
Leiterin/Leiter (n = 61)	.06	.15	.16	.23	-.31*

Anmerkungen:

Pearson-Korrelationen; * $p < .05$, ** $p < .01$ (zweiseitig).

Es zeigen sich die meisten der theoretisch zu erwartenden Zusammenhänge. Zum Beispiel korrelieren das intellektuell-forschende Interesse und das Interesse an Forschung zu .48 bzw. .55 mit der subjektiv eingeschätzten Attraktivität einer Stelle als Forscherin oder Forscher. Diese beiden Zusammenhänge sind die deutlichsten, alle anderen liegen meist wesentlich niedriger. Einige wenige Zusammenhänge fallen negativ aus; signifikant und im Betrag relevant sind davon lediglich die Korrelation von -.31 zwischen sozialer Orientierung und der Attraktivität einer Forschungsfunktion sowie die Korrelation von -.31 zwischen dem Interesse an Forschung und der Attraktivität einer Leitungsfunktion. Sozial interessierten bzw. forschungsinteressierten Personen erscheinen also forschende bzw. leitende Positionen weniger attraktiv.

Dass die Zusammenhänge generell niedrig ausfallen, hängt vermutlich u.a. mit der relativ geringen Varianz sowohl der Interessen- als auch der Attraktivitätswerte der Funktionen zusammen: Die allgemeinen Interessenwerte sind auf Standardabweichungen von 10 normiert, in der vorliegenden Stichprobe betragen sie jedoch nur zwischen 6.64 und 8.88. In den für die Zusammenhangsberechnungen verwendeten Untergruppen (vgl. Tabelle 1) liegen sie teilweise noch niedriger, in einem Fall – bei den E-Interessen hochschulischer Mentoratspersonen – sogar nur bei 4.73. Für die berufsspezifischen Interessen und die Attraktivität der Funktionen sind mangels repräsentativer Kennwerte zwar keine Vergleiche mit solchen möglich, aber auch hier ist die Varianz in den Untergruppen in der Regel geringer als in der Gesamtstichprobe.

Die Attraktivität der Funktionen ist für die Fragestellungen der Studie auch unabhängig von den Zusammenhangsanalysen und der Frage der Varianzeinschränkung relevant. Die Ergebnisse dazu lassen sich recht einfach zusammenfassen: Die befragten Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner schätzen die von ihnen ausgeübten Funktionen mit Werten zwischen 4.03 (Leitungsfunktion) und 4.65 (hochschulische Mentorenfunktion) bei Standardabweichungen zwischen .53 und 1.06 fast durchwegs als attraktiv oder sehr attraktiv ein.

4 Zusammenfassung, Ergänzungen und Diskussion

Die Ergebnisse der Studie konnten im gegebenen Rahmen nur im Überblick dargestellt werden.² Nochmals verdichtet und durch einige ergänzende Befunde abgerundet, stellen sie sich wie folgt dar.

4.1 Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Interessen

Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner weisen je nach Funktion unterschiedliche, für die qualifizierte Erfüllung der Funktion überwiegend günstige Interessen auf, z.B. sind Forschende stark intellektuell-forschend orientiert (und zugleich weniger sozial interessiert), wogegen Mentoratspersonen im Allgemeinen deutlich sozial orientiert und sehr an Beratung und Coaching interessiert sind. Diese *Unterschiede* legen eine partielle Arbeitsteilung innerhalb der Institutionen nahe. Eine solche erscheint nicht nur aus Gründen der Work-Life-Balance geboten (Griffiths, Thompson & Hryniewicz, 2010), sondern sie ist auch notwendig, um den Qualitätserfordernissen der einzelnen Aufgabenfelder gerecht zu werden. Die Unterschiedlichkeit der Interessen und Kompetenzen kann sich in professionellen Arbeitsgemeinschaften als anregend erweisen, z.B. beim Entwerfen von Curricula. Im ungünstigen Fall können die Interessenunterschiede aber auch polarisierend wirken und sachgerechte Lösungen erschweren, z.B. wenn sich Leitungspersonen wegen weniger forschungsaffiner Interessen bei Sparzwängen vorrangig im Forschungsbereich auf die Suche nach Kürzungsmöglichkeiten begeben.

Neben solchen Gruppenunterschieden in den Interessen zeigt die vorliegende Studie jedoch auch, dass viele Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner eine inhaltlich breite Interessenstruktur aufweisen. So ist z.B. fast die Hälfte der Befragten in gewissem Ausmass sowohl an Beratung als auch an Forschung interessiert. Diese Personen könnten bei Konflikten eine vermittelnde Rolle spielen, aber auch eine Brückenfunktion bei Kooperationen zwischen verschiedenartigen Institutionen erfüllen, z.B. zwischen pädagogischen Hochschulen und Universitäten mit ihren spezifischen Traditionen bezüglich Wissenschaft und Praxis (Trempp, 2012). Ergänzend ist jedoch anzumerken, dass die Unterschiede in der Interessenstruktur *zwischen* den Kollegien der verschiedenen Institutionen viel geringer sind als die individuellen Unterschiede *innerhalb* der Kollegien.

Unter manchen Umständen kann auch eine zu grosse Ähnlichkeit in der Interessenstruktur problematisch werden. So ähneln z.B. die Interessen der hauptsächlich als Dozierende tätigen Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner stark jenen von Lehrkräften an Schulen. Das liegt vermutlich teilweise an der gemeinsamen Funktion als Unterrichtende (und ist insofern funktionsadäquat), teilweise auch an der vielen dieser Personen gemeinsamen Sozialisation als Lehrkraft und dem Fortbestehen der Verbundenheit mit den Lehrpersonen und deren Schülerinnen und Schülern (Clandinin, Downey & Huber, 2009). Das kann die Akzeptanz von hochschulischen Lehrangeboten

² Details zu den Ergebnissen und zur Methodik der Untersuchung sind einer Langfassung zu entnehmen, die beim Erstautor angefordert werden kann.

durch die Studierenden und durch die Lehrkräfte in der Fortbildung verbessern, birgt aber auch die Gefahr, sich zu rasch auf eine gemeinsame, durch die «Lehrerinnenbrille» bzw. «Lehrerbrille» bedingte Sicht von Lernen und Schule zu verständigen (Neuweg, 2011).

Nur am Rande sei erwähnt, dass sich die aus der Interessenforschung bekannten Geschlechtsunterschiede (Hell, 2015) auch bei den Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern zeigen: Frauen beschreiben sich signifikant stärker (t -Test, $p < .01$) als sozial und an Beratung interessiert ($n_w = 198, n_m = 136; d = .32$ bzw. $n_w = 248, n_m = 186; d = .28$), Männer als stärker intellektuell-forschend und an berufsspezifischer Forschung interessiert (n vgl. oben; $d = .42$ bzw. $.27$).

4.2 Interessen und Personalrekrutierung

Die Befragten schätzen es offensichtlich, eine Funktion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auszuüben. Das belegen Bewertungen der Inhaberinnen und Inhaber der betreffenden Funktionen im obersten Bereich der Attraktivitätsskalen. Für Lehrpersonen bedeutet z.B. der Einsatz als Mentoratsperson eine Anerkennung als qualifizierte Lehrkraft; mancherorts ist diese Funktion zusätzlich mit finanziellen Anreizen verbunden. Ähnliche soziale und ökonomische Vorteile bringt häufig auch die Übernahme von leitenden oder forschenden Funktionen mit sich. Über diese Faktoren lassen sich aufgrund der Datenlage keine näheren Aussagen machen. Erwartungsgemäss korrelieren jedoch die Interessen mit der subjektiv erlebten Attraktivität der Funktionen. Bei den meisten Funktionen sind es ein bis zwei allgemeine und ebenso viele berufsspezifische Interessendimensionen, welche die statistische Signifikanzschwelle überschreiten. Bezüglich einer forschenden Funktion gehören dazu beispielsweise – wie nicht anders zu erwarten – das allgemeine Interesse an intellektuell-forschenden Tätigkeiten und das Interesse an berufsspezifischem wissenschaftlichem Arbeiten und Forschen, hinzu kommen noch das Interesse an Lehre und (geringes) soziales Interesse. Letzteres kann man als Ausdruck einer stärkeren Sachorientierung bei jenen Personen interpretieren, für die Forschung besonders attraktiv ist (vgl. das Konzept «Person-Thing Orientation»; Prediger, 1982).

Aufgrund der Ähnlichkeit der Interessenstruktur von Lehrpersonen mit derjenigen von Dozierenden wäre zu erwarten, dass sich unter Lehrerinnen und Lehrern ausreichend viele finden lassen, die in eine Laufbahn als Dozierende wechseln möchten, insbesondere dann, wenn günstige Rahmenbedingungen für eine professionsnahe akademische Weiterqualifizierung gegeben sind (vgl. dazu das Programm «Dr. PSE» der Ruhr-Universität Bochum, www.pse.rub.de/sites/forschung/lehrerpromotion.php). Aus dieser Personengruppe könnten je nach Interessenprofil auch Forschende oder Mentoratspersonen hervorgehen. Für diese beiden speziellen Funktionsgruppen sollte jedoch auch an die Gewinnung von Personen gedacht werden, die nicht aus dem Lehrberuf kommen, sondern z.B. aus Forschungseinrichtungen bzw. aus psychologisch-therapeutischen Berufsfeldern. Sie könnten wertvolle Aussenperspektiven in die Lehrerinnen-

und Lehrerbildung einbringen. Eine solche Personalpolitik würde unterstreichen, dass es – sinnvollerweise – nicht «die» Lehrerbildnerin oder «den» Lehrerbildner mit einem einheitlichen Qualifizierungshintergrund gibt, sondern dass Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner unterschiedlicher Prägung erwünscht sind. Aus diesem Reservoir können in weiterer Folge die Leitungspersonen für die unterschiedlichen Organisationseinheiten der Hochschule rekrutiert werden.

4.3 Interessen und Personalqualifizierung

Interessen steuern nicht nur die Berufswahl, sondern beeinflussen auch die Entscheidung für Fortbildungsangebote. Folgender Befund kann als Indiz dafür dienen, dass das auch für die Fortbildung von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern gilt: Die in der vorliegenden Studie im Zuge von Forschungsförderungen befragten Personen ($n = 35$) weisen ein deutlich ausgeprägteres Forschungsinteresse auf als die anlässlich von Mentoringfortbildungen befragten Personen ($n = 59$), und bezüglich des Interesses an Beratung verhält es sich genau umgekehrt (t -Test, $p < .01$; $d = .57$ bzw. $.69$). Interessenkonforme Angebote werden also bevorzugt aufgesucht. In diese Richtung weist auch der Befund von Dengerink, Lunenberg und Kools (2015), dass an Schulen angesiedelte Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner – sie entsprechen der Gruppe «schulische Mentoratspersonen» der vorliegenden Studie – eher an Coachingfortbildung interessiert sind als an Universitäten tätige Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner.

Es ist sehr wahrscheinlich, dass durch qualitativ gute Fortbildungen nicht nur Kompetenz aufgebaut, sondern auch das Interesse an den betreffenden Tätigkeiten gefördert wird; das sollte Befunden der Interessenforschung zufolge zumindest für die inhaltlich relativ konkret gefassten berufsspezifischen Interessen gelten (Krapp, 2007). Die breiter angelegten allgemeinen Interessen im Sinne des Holland-Modells weisen dagegen den Charakter von Persönlichkeitseigenschaften auf und sind im Erwachsenenalter kaum mehr durch äussere Einflüsse veränderbar (Low, Yoon, Roberts & Rounds, 2005). Sie eignen sich als Grundlage für Laufbahnentscheidungen, können aber auch bei der Konzeption von Fortbildungen berücksichtigt werden. So würde es sich z.B. bei einer forschungsbezogenen Fortbildung von Mentoratspersonen anbieten, den sozialen und künstlerisch-sprachlichen Interessen dieser Zielgruppe durch Fokussierung auf qualitative Forschungsmethoden entgegenzukommen bzw. quantitative Verfahren anhand interessenkompatibler, also z.B. sozialer Themen einzuführen.

4.4 Limitationen, offene Fragen und Desiderata

Die Erhebung der Daten für die vorliegende Studie war primär auf die Konstruktion des berufsspezifischen Interessenfragebogens ILB hin ausgerichtet (vgl. Abschnitt 2). Dadurch unterblieb die Erfassung mancher Personenmerkmale (z.B. der akademischen Abschlüsse) und mancher Kontextfaktoren (z.B. der Rahmenbedingungen für Forschung an der betreffenden Institution); solche Angaben wären für eine differenziertere Interpretation der Ergebnisse hilfreich gewesen. Auch die Tatsache, dass keine für die einzelnen Länder bzw. für die vertretenen Institutionstypen repräsentative Stichprobe vorliegt, ist ein deutliches Manko; es verhindert entsprechende Vergleiche.

Einzelne Berechnungen wurden mangels fundierter Hypothesen bloss in heuristischer Absicht angestellt, insbesondere zu Zusammenhängen zwischen den individuellen Interessen und der subjektiv erlebten Attraktivität von Funktionen. Da wichtige Informationen fehlen, kann z.B. vorläufig nur darüber spekuliert werden, warum sich zwar bei den Forschenden und – in geringerem Mass – bei den Dozierenden der Bildungswissenschaft, nicht aber bei den Dozierenden der Fachdidaktik und der Fachwissenschaft markante und konsistente Korrelationsmuster zeigen. Spielt bei ihnen das Interesse eine weniger grosse Rolle? Oder würde diese Rolle erst sichtbar, wenn nach Fach differenziert werden könnte?

Spannend wäre es auch, zu erkunden, wieweit sich die kürzlich umgesetzten oder gerade anlaufenden Reformen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf die Interessenstruktur der Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner auswirken – sei es auf dem Wege der Rekrutierung oder der Weiterqualifizierung. Dazu bedürfte es entsprechender Kohortenvergleiche bzw. Längsschnittstudien. Bei diesen könnte der AIST-R wie in der vorliegenden Untersuchung die Aufgabe übernehmen, die Interessenstruktur der Befragten durch einen Vergleich mit der allgemeinen Bevölkerung oder mit speziell interessierenden Subgruppen – z.B. Lehrpersonen – zu verorten. Der ILB könnte komplementär dazu das Interesse an den konkreten, in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung unmittelbar anfallenden Tätigkeiten erfassen. Aufgrund seiner künftigen (kostenfreien) Verfügbarkeit im Internet und des Faktums, dass er den Befragten automatisiert individuelle Ergebnisrückmeldungen ausgibt, bietet er sich insbesondere für Begleitforschungen zu Fortbildungen an, in denen diese Rückmeldungen aufgegriffen und diskutiert werden können. Datengewinnung für die Forschung, Forschungsinformation und Reflexionsanstoß für die Teilnehmenden sowie Veranstaltungsevaluation liessen sich dabei kombinieren – vielleicht auch als Beitrag zur Förderung «multipler Perspektiven» bei Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern, wie sie Cochran-Smith (2005) als Ideal postuliert.

Literatur

- Bergmann, C. & Eder, F.** (2005). *AIST-R. Allgemeiner Interessen-Struktur-Test mit Umwelt-Struktur-Test (UST-R)*. Göttingen: Hogrefe.
- Blömeke, S., Hascher, T. & Mayr, J.** (2005). Beruf: LehrerbildnerIn. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5 (4), 7–20.
- Bosse, D., Criblez, L. & Hascher, T.** (Hrsg.). (2012). *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil I: Analysen, Perspektiven und Forschung*. Immenhausen: Prolog.
- Clandinin, D.J., Downey, C.A. & Huber, J.** (2009). Attending to changing landscapes: Shaping the interwoven identities of teachers and teacher educators. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37 (2), 141–154.
- Cochran-Smith, M.** (2005). Teacher educators as researchers: multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), 219–225.
- Dengerink, J., Lunenberg, M. & Kools, Q.** (2015). What and how teacher educators prefer to learn. *Journal for Education for Teaching*, 41 (1), 78–96.

Studie zur Interessenstruktur von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern

- Griffiths, V., Thompson, S. & Hryniewicz, L.** (2010). Developing a research profile: mentoring and support for teacher educators. *Professional Development in Education*, 36 (1–2), 245–262.
- Hell, B.** (2015). Geschlechtsdifferenzen im Bereich der beruflichen Interessen: Ausmaß, Ursachen und Konsequenzen für die Testentwicklung. In Ch. Tarnai & F.G. Hartmann (Hrsg.), *Berufliche Interessen. Beiträge zur Theorie von J.L. Holland* (S. 31–43). Münster: Waxmann.
- Holland, J.L.** (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Low, K.S.D., Yoon, M., Roberts, B.W. & Rounds, J.** (2005). The stability of vocational interests from early adolescence to middle adulthood: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 131 (5), 713–737.
- Krapp, A.** (2007). An educational-psychological conceptualisation of interest. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 7 (1), 5–21.
- Kunin, T.** (1955). The construction of a new type of attitude measure. *Personnel Psychology*, 8 (1), 65–77.
- Mayr, J., Krammer, G., Nieskens, B. & Zopfi, S.** (in Vorb.). *Interessenfragebogen Lehrerbildung (ILB)*.
- Nauta, M.M.** (2010). The development, evolution, and status of Holland's theory of vocational personalities: Reflections and future directions for counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 57 (1), 11–22.
- Neuweg, G.H.** (2011). Distanz und Einlassung: Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer «Theorie-Praxis-Integration» in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 22 (43), 33–45.
- Prediger, D.J.** (1982). Dimensions underlying Holland's hexagon: Missing link between interests and occupations? *Journal of Vocational Behavior*, 21 (3), 259–287.
- Schratz, M.** (2015). LehrerbildnerInnen. Die «unsichtbare Profession» aus der Policy-Perspektive. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 15 (2), 40–44.
- Schumacher, I., Gassmann C. & Rosenberger, L.** (2015). Kompetenzorientierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf eine solide Grundlage stellen – Praxisbericht über ein Projekt der PH Zürich für die Ausbildung von Lehrpersonen in der Berufsbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (2), 276–289.
- Snoek, M., Swennen, A. & van der Klink, M.** (2011). The quality of teacher educators in the European policy debate: actions and measures to improve the professionalism of teacher educators. *Professional Development in Education*, 37 (5), 651–664.
- Tremp, P.** (2012). Hochschullehre und LehrerInnenbildung. Über Lehrtraditionen und hochschuldidaktische Qualifizierung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 12 (3), 9–19.
- von Rosenstiel, L.** (2001). Die Bedeutung von Arbeit. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch der Personalpsychologie* (S. 15–42). Göttingen: Hogrefe.

Autoren und Autorinnen

- Johannes Mayr**, Prof. i.R. Dr., Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, johannes.mayr@aau.at
- Eveline Gutzwiller-Helfenfinger**, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Luzern, eveline.gutzwiller@phlu.ch
- Georg Krammer**, Mag., Pädagogische Hochschule Steiermark, georg.krammer@phst.at
- Birgit Nieskens**, Dr., Leuphana Universität Lüneburg, Zentrum für Angewandte Gesundheitswissenschaften, nieskens@uni.leuphana.de

The Professional Teacher Educator: Six Roles

Jurriën Dengerink, Mieke Lunenberg and Fred Korthagen

Abstract The profession of teacher educators is substantially different from the teaching profession. The transition from being a teacher to becoming a teacher of teachers and a researcher is considered to be a key element in the development of a teacher educator. Therefore, it is not surprising that the professional roles «teacher of teachers» and «researcher» play a prominent role in the results of a literature review we conducted on the profession of teacher educators. This review also shows that four other roles of teacher educators can be identified: «coach», «curriculum developer», «gatekeeper» and «broker».

Keywords teacher educator – professional role – professional development

Berufsbild «Lehrerbildnerin/Lehrerbildner»: Sechs Rollen

Zusammenfassung Der Beruf der Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner unterscheidet sich wesentlich vom Lehrberuf. Deshalb stellt der Übergang von der Lehrperson zur Lehrerin bzw. zum Lehrer von Lehrpersonen wie auch zur Forscherin bzw. zum Forscher ein Schlüsselement in der Entwicklung von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern dar. Es ist daher nicht verwunderlich, dass diesen beiden beruflichen Rollen in den Ergebnissen einer Literaturrecherche, die wir zum Berufsbild der Lehrerbildnerin bzw. des Lehrerbildners durchgeführt haben, eine herausragende Bedeutung zukommt. Gleichwohl vermochte unsere Studie auch noch vier weitere Rollen von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern herauszuarbeiten: «Mentorin/Mentor», «Lehrplanentwicklerin/Lehrplanentwickler», «Pförtnerin/Pförtner» und «Vermittlerin/Vermittler».

Schlagwörter Lehrerbildnerin/Lehrerbildner – berufliche Rolle – berufliche Entwicklung

1 Introduction

Since the beginning of the 1990s, increasing attention has been given to the crucial role of teacher educators in educational practice, research and policy (Koster, Brekelmans, Korthagen & Wubbels, 2005). Especially during the past ten years, many publications shed light on aspects of the profession of teacher educators. However, until recently a systematic overview of what is known about this profession was lacking. This article is based on an extensive review study, based on peer-reviewed articles, that we conducted (Lunenberg, Dengerink & Korthagen, 2014). The goal of the review study was to arrive at a solid overview of what is known about (1) the professional roles of teacher educators and their related professional behaviour, and (2) the professional development of teacher educators regarding these roles and the accompanying behaviour. Hence,

in this article we present some key findings by seeking to answer the following two questions:

1. What are and what characterises the professional roles of teacher educators and their associated professional behaviour?
2. What characterises the development of teacher educators regarding their professional roles and their associated professional behaviour?

In this study we define a *professional role* as a personal interpretation of a position based on expectations from the environment and on systematically organised and transferable knowledge (De Jager, Mok & Sipkema, 2004). By *professional behaviour* we mean behaviour which is based on a systematically organised, transferable knowledge base and in which the values of the profession are reflected (Verloop, 2001).

Teacher educators are a heterogeneous group. Not only do they come from different backgrounds (most of them were teachers and being in teacher education is a second career; others directly enter teacher education after a PhD-study at university), but they also work in different settings (Lunenberg, 2010). There is a growing group of school-based teacher educators co-operating with university-based teacher educators and their students (Cochran-Smith, 2003; Van Velzen & Volman, 2009). Some teacher educators have a school-subject as their main field of interest; others have a background in pedagogy or psychology.

Teacher educators are increasingly expected to support continuing professional development of teachers and to conduct research themselves (Koster, Dengerink, Korthagen & Lunenberg, 2008). Such combinations of roles may be a source of tensions and conflict, because one has to meet different, sometimes difficult to reconcile, expectations and standards. In this study we use a broad definition of teacher educators: *all those who teach or coach (student) teachers with the aim of supporting their professional development* (European Commission, 2013).

2 Method

We followed the eight steps for doing a review study described by Randolph (2009; a more elaborate description of the method can be found in Lunenberg, Dengerink & Korthagen, 2014). We documented the whole process carefully, defined the focus of the study, and searched systematically for literature (steps 1 to 3). The terms we used in our search were «teacher educator», «teacher trainer» and «mentor teacher». A search with the search engines «Web of Knowledge», «Science Direct» and «Tandfonline» resulted in a body of 1262 articles for the period 1991–2011 (before 1991 hardly any studies on teacher educators had been published). We then selected 405 of these articles on the basis of the reading of the abstracts. The criteria were (1) quality – we have limited ourselves to articles in journals recognised by the Institute for Scientific Information

(ISI) and the Dutch Interuniversity Centre for Educational Sciences (ICO) – and (2) anticipated relevance to answering our questions. These 405 articles we read entirely. Not all articles turned out to have a focus on teacher educators, as some only referred to implications for teacher educators in the conclusions or in the discussion section. This led to a restriction to 136 articles. These articles formed the database of our study (steps 4 and 5). While reading the articles we discovered that in some studies roles were named and described explicitly, but that the same descriptions in these studies did not lead to the same name and vice versa, while other studies only presented abstract descriptions. Discussions among the three researchers led to the identification of six roles. Since after reading fifty articles more closely no new roles could be found, conceptual saturation had been reached. In order to increase the validity, two of us subsequently analysed the data for each of the six roles (step 6). Every three weeks we discussed the progress and possible alternative interpretations of our findings (step 7). Finally, we asked seven critical friends, experts from different countries in this field, to comment on the draft report (step 8). We asked them specifically to respond to the reliability and transparency of the method used and to the degree of completeness of our selection.

As mentioned above, our review study included studies until 2011. After that, research about being and developing (as) a teacher educator has continued and has settled itself as a recognisable domain within teacher education research (Cochran-Smith & Villegas, 2015, p. 13). Several interesting studies have been published since 2012. Where relevant, we will refer to these too.

3 Six Roles

On the basis of our study, six roles of teacher educators have been identified:

1. teacher of teachers,
2. researcher,
3. coach,
4. curriculum developer,
5. gatekeeper (responsible for admission to the teaching profession),
6. broker (responsible for the connection between school and teacher education institute).

What is known about these six professional roles and their associated professional behaviour varies considerably. This difference is even more striking when we look at the knowledge about the professional development related to the roles. Based on the literature selected by us, only for three of the six roles we can report on the features defining the professional development. In the following sections, we present a selection of our findings for each role.

3.1 Teacher of Teachers

Role and behaviour

By far, most research has been carried out on the role of the teacher of teachers. Well-known is the distinction that Murray and Male (2005) draw between *first and second order teaching*. They emphasise that the teacher of teachers does not teach pupils, but (prospective) teachers in a higher education setting. Research shows that most teacher educators share this view of second order teaching, but how and the extent to which they put this vision into practice leaves a lot to be desired. Second order teaching requires a specific pedagogy of teacher education, of which «modelling» («teach as you preach», «walk your talk») and explicating are important aspects (Loughran & Berry, 2005). This involves that teacher educators can reflect on their own actions and feelings and make them explicit, in order to support the development of (prospective) teachers. A final important aspect of the role of a teacher of teachers is the ability to handle tensions and dilemmas, for example between telling and growth (Berry, 2009). This requires that teacher educators have solid theoretical knowledge, experience and judgment. By always trying to find the right balance in these tensions, the teacher educator fulfils the role of a teacher of teachers.

Professional development

These findings raise the question of what can promote teacher educators' professional development in this role. Presence of a frame of reference as well as a professional standard and a knowledge base prove to be important (Shagrir, 2010). Examples of frames of reference for teacher educators are the American standard of the Association of Teacher Educators (ATE, 2008), the Dutch professional standard of the Association of Teacher Educators in the Netherlands (Koster & Dengerink, 2001; revised version VELON, 2012) and the Flemish «Ontwikkelingsprofiel» (Developmental Profile) of the Association of Teacher Educators in Flanders, Belgium (VELOV, 2012; revised version Mets & Van den Hauwe, 2015). Also personal characteristics of teacher educators are important, such as curiosity and interest in their work and their students. Furthermore, professional development activities that link up with (gaps in) prior knowledge and experience contribute to teacher educators' professional development. Teacher educators have a preference for learning from and with colleagues on an informal basis, but also through peer coaching, by participating in colloquia and conferences, and in learning communities. While assigning a mentor to novice teacher educators occurs frequently, in practice the support given to these mentors turns out to be limited (Harrison & McKeon, 2008). The existence of and research on courses for teacher educators is still scarce (Shagrir, 2010). What also turns out to be productive for the professional development as a teacher of teachers is studying one's own practice (Zeichner, 2007). This brings us to the second role.

3.2 Researcher

Role and behaviour

The attention given to the role of the teacher educator as a researcher is growing strongly. It turns out that the idea that teacher educators – should – conduct research is worldwide increasingly shared by institutions of higher education, not only by research universities, but also by polytechnics and colleges – the so-called new universities (Murray, Czerniawski & Barber, 2011). However, among teacher educators there is no consensus on whether they have to fulfil the role of a researcher and – if that should be the case – what this role involves: is it about reading literature, supervising research students or conducting research? And if it is expected that the teacher educator conducts research, what should be the focus: the (school) subject, teaching and learning in primary or secondary education, or their own practice? This variety is accompanied by a debate about the goals, methods and quality criteria, especially regarding teacher educators' research into their own practice. Tack and Vanderlinde (2014) discern three categories of teacher educators/researchers: «enquiring teacher educators», «well-read teacher educators» and «teacher educator-researchers».

Professional development

In our study we found three clusters of factors contributing to the professional development of teacher educators as researchers. First, creating a supportive environment in which a supporting research culture is created, where institutional expectations and requirements are explicit, where time, information and support are offered, and cooperation is encouraged is of great interest (Griffiths, Thompson & Hryniewicz, 2010). Second, personal qualities of the teacher educator, such as motivation, passion and determination, are important (Gemmel, Griffiths & Kibble, 2010). Finally, it appears that reporting on one's own research, making it public and receiving forms of remuneration encourages a teacher educator's professional development in the researcher role (Lunenberg, Zwart & Korthagen, 2010).

3.3 Coach

Role and behaviour

The study by Wold, Young and Risko (2011) shows that (prospective) teachers consider the coaching role of their teacher educators as most influential. The essential aspects of this role are openness, accessibility, enthusiasm, passion, forgiveness, inspiration, respect, helpfulness, integrity, and being generous and open-minded. The vast majority of studies we found in our review focus on the mentor supporting the student at school. Because more responsibility for teaching prospective teachers is reallocated to the schools, the traditional tasks of mentors are extended and they are expected to become school-based teacher educators. But too often mentor teachers still restrict their guidance to advisory work and to introducing student teachers to local school practice (Rajuan, Beijaard & Verloop, 2010). What proves to be hard is making their

own teaching behaviour and the underlying thinking explicit (Van Velzen & Volman, 2009), asking questions, and stimulating discussion and reflection (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2011).

Professional development

Professional development that is focussed on coaching skills, explicating one's own behaviour, encouraging reflection and giving productive feedback proves to be productive. Also participation in – facilitated – learning communities (in which inquiry and research into one's own practices are central) is an effective form of support (Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2010). Aspfors and Fransson (2015) stressed the importance of a systematic, long-term and research-informed mentor education, which is well-situated in the specific context, and addresses theoretical and analytical skills, reflection and relational dimensions. To establish these professional development opportunities for school-based teacher educators, a close partnership between school and university is needed. We return to this aspect in the section on the broker role.

3.4 Curriculum Developer

Role and behaviour

The development of a curriculum for teacher education is the subject of a relatively large amount of studies, especially curriculum development in collaboration with schools. However, closer analysis reveals that only few articles have the teacher educator as a curriculum developer as their object of (self-)study. Teacher educators have to take into account that they work in contexts with different prevailing conceptions of teacher education, e.g. realistic teacher education (Korthagen, Loughran & Russell, 2006), competence-based teacher education (Struyven & De Meyst, 2010), or a teacher-education curriculum built around core practices (Grossman, Hammerness & McDonald, 2009). Also conceptions of whether a curriculum should be «research-led», «research-oriented», «research-based» or «research-informed» differ. Research also shows what the role of the curriculum developer means in practice. Blaise and Elsdon-Clifton (2007), focusing on changes in their curriculum (introduced as a result of government policy propagating competence-based teacher education), report on the resistance of students against what these students experienced as time-consuming work in groups with unequal partners. Other studies (Kosnik & Beck, 2008; Willemse, Lunenberg & Korthagen, 2005) show that teacher educators participating in curriculum renewal focus mainly on developing content for the curriculum part for which they are individually responsible.

We found no studies on the professional development of teacher educators in the role of curriculum developers.

3.5 Gatekeeper

Role and behaviour

In the role of a gatekeeper the teacher educator is monitoring the access of the student to the teaching profession. The yardstick by which teacher educators measure the future teacher is mostly determined by defined standards and profiles, based on teacher competencies (Struyven & De Meyst, 2010). The emphasis on constructivist concepts led to a wide use of portfolios in teacher education, assuming that this promotes active learning. Several studies deal with the teacher educator as an assessor of portfolios. These studies (Smith, 2007, 2010; Tillema & Smith, 2007) reveal considerable uncertainty about what a portfolio should contain and about the purpose (formative and/or summative). Also the validity and reliability of the assessment is questionable. Tillema and Smith (2007) relate this to the tension that teacher educators experience between their role as coaches and their role as gatekeepers. However, the summative function of assessment is crucial to protecting education from incompetent teachers (Smith, 2007). Because of the shift of responsibilities from universities to schools, the role of the school-based teacher educator becomes increasingly important. Research by Smith (2010) shows that it is not obvious that school-based teacher educators and students agree on the focus of the feedback of the mentor and the quality criteria the student should meet.

We found no studies on professional development in the gatekeeper role.

3.6 Broker

Role and behaviour

University-based and school-based teacher educators are increasingly sharing responsibility for the education and the development of (prospective) teachers. This calls for teacher educators who are able to shape this cooperation process. He (2009) introduced the term «broker» for this role, which is often carried out in the context of a community of learners (Wenger, 1998).

Erickson, Brandes, Mitchell and Mitchell (2005) cite the following success factors of such a community: long-term partnership in a safe structure, agreement on principles and objectives, meeting the needs of the participants, taking into account different orientations of the participants, and availability of time and resources. Martin, Snow and Torrez (2011) come to the conclusion that creating a «third space» comprising teacher educators in both school and university is important to link the complex networks together. In the third space, a new joint culture can be developed and relationships can be redesigned. Carroll (2005) mentions as important activities of a broker: focusing the common attention to specific questions or topics, (supporting) thinking aloud, and summarizing and consolidating jointly developed insights and products.

Professional development

We found only a few studies on the professional development in the broker role. Bullough, Draper, Smith and Birrell (2004) and Williams (2014) stress the importance of identity formation and relationship building. Considering the increasing cooperation between schools and universities, this is an interesting and urgent research field.

4 Discussion

Our review study shows that teacher educators have to perform a variety of roles, which they have to realise in a context with often competing demands. These competing demands increase when academia and schools bring in their own quality requirements, and stress also the need for cooperation between academia and school. Crossing boundaries and creating a hybrid new third space where teachers, faculty, and students engage as multiple meaning makers requires being rooted in academic research as well as in school practice. To deal with all these roles and demands requires scholarship in a broad sense.

4.1 Implications for Research

The results show that existing research is unevenly distributed and has a variety of foci. Solid quantitative studies are almost absent. We may conclude that there is a beginning of an empirical basis for the professional behaviour of teacher educators in their main roles as teachers of teachers, researchers and coaches. Regarding the increasing body of self-studies of teacher educators in this field, more attention should be paid to «going beyond the story» (Loughran, 2010), and situating small-scale studies in a broader context. For the other roles even more research is needed.

Relatively many studies deal with the actual behaviour of teacher educators, but they also show that their behaviour is often problematic, as a result of the (often competing) demands and the limited use of existing research. Also studies on what is effective in the induction and the further professional development of teacher educators are still scarce.

4.2 Implications for Practice

Teacher educators should be well-prepared for their responsible roles. During their career they need to have opportunities to extend their scholarship. Critical factors for initial education and professional development are (a) the availability of frames of reference and the opportunity to construct a personal and relevant professional frame of reference related to this, (b) the personal characteristics or dispositions of the teacher educator (e.g. inquiry as a stance, Cochran-Smith, 2003), (c) the availability of workplace-related support (peer-coaching, participating in a learning community as well as more formal education like a special programme for teacher educators), and (d) (opportunities for) conducting research into their own practice. Addressing these critical

factors is not only the responsibility of teacher educators, but also of those who are responsible for teacher education at large.

References

- Aspfors, J. & Fransson, G.** (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-analysis. *Teaching and Teacher Education, 48*, 75–86.
- ATE.** (2008). *Standards for teacher educators* (3rd revised edition). Manassas, VA: The Association of Teacher Educators. Available online: www.ate1.org/pubs/uploads/tchredstds0308.pdf (14.11.2015).
- Berry, A.** (2009). Professional self-understanding as expertise in teaching about teaching. *Teachers and Teaching, 15* (2), 305–318.
- Blaise, M. & Elsdon-Clifton, J.** (2007). Intervening or ignoring: Learning about teaching in new times. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 35* (4), 387–407.
- Bullough, R.V., Draper, R.J., Smith, L. & Birrell, J.R.** (2004). Moving beyond collusion: Clinical faculty and university/public school partnership. *Teaching and Teacher Education, 20* (5), 505–521.
- Carroll, D.** (2005). Learning through interactive talk: A school-based mentor teacher study group as a context for professional learning. *Teaching and Teacher Education, 21* (5), 457–473.
- Cochran-Smith, M.** (2003). Learning and Unlearning: the Education of Teacher Educators. *Teaching and Teacher Education, 19* (1), 5–28.
- Cochran-Smith, M. & Villegas, A.M.** (2015). Framing Teacher Preparation Research: An Overview of the Field, Part I. *Journal of Teacher Education, 66* (1), 7–20.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T.** (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education, 27* (2), 320–331.
- De Jager, H., Mok, A.L. & Sipkema, G.** (2004). *Grondbeginselen der sociologie: Gezichtsputen en begrippen* [Basic principles of sociology: Perspectives and concepts]. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Erickson, G., Brandes, G.M., Mitchell, I. & Mitchell, J.** (2005). Collaborative teacher learning: Findings from two professional development projects. *Teaching and Teacher Education, 21* (7), 787–798.
- European Commission.** (2013). *Supporting Teacher Educators for better learning outcomes*. Brussels: European Commission – Education and Training.
- Gemmell, T., Griffiths, M. & Kibble, B.** (2010). What Kind of Research Culture Do Teacher Educators Want, and How Can We Get It? *Studying Teacher Education, 6* (2), 161–174.
- Griffiths, V., Thompson, S. & Hryniewicz, L.** (2010). Developing a research profile: mentoring and support for teacher educators. *Professional Development in Education, 36* (1), 245–262.
- Grossman, P., Hammerness, K. & McDonald, M.** (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching, 15* (2), 273–289.
- Harrison, J. & McKeon, F.** (2008). The formal and situated learning of beginning teacher educators in England: Identifying characteristics for successful induction in the transition from workplace in schools to workplace in higher education. *European Journal of Teacher Education, 31* (2), 151–168.
- He, An E.** (2009). Bridging the gap between teacher educator and teacher in a community of practice: a case of brokering. *System, 37* (1), 153–163.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T.** (2010). Uncovering contents of mentor teachers' interactive cognitions during mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education, 26* (2), 207–214.
- Korthagen, F., Loughran, J. & Russell, T.** (2006). Developing fundamental principles for teacher education programmes and practices. *Teaching and Teacher Education, 22* (8), 1020–1041.
- Kosnik, C. & Beck, C.** (2008). We Taught Them about Literacy but What Did They Learn? The impact of a preservice teacher education program on the practices of beginning teachers. *Studying Teacher Education, 4* (2), 115–128.

The Professional Teacher Educator: Six Roles

- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F. & Wubbels, T.** (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), 157–176.
- Koster, B. & Dengerink, J.** (2001). Towards a Professional Standard for Dutch Teacher Educators. *European Journal of Teacher Education*, 24 (3), 343–354.
- Koster, B., Dengerink, J., Korthagen, F. & Lunenberg, M.** (2008). Teacher educators working on their own professional development: goals, activities and outcomes of a project for the professional development of teacher educators. *Teachers and Teaching*, 14 (5), 567–587.
- Loughran, J.** (2010). Seeking knowledge for teaching teaching: Moving beyond stories. *Studying Teacher Education*, 6 (3), 221–226.
- Loughran, J. & Berry, A.** (2005). Modelling by teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), 193–203.
- Lunenberg, M.** (2010). Characteristics, Scholarship and Research of Teacher Educators. In E. Baker, B. McGaw & P. Peterson (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (3rd edition) (pp. 676–680). Oxford: Elsevier.
- Lunenberg, M., Dengerink, J. & Korthagen, F.** (2014). *The Professional Teacher Educator. Roles, Behaviour, and Professional Development of Teacher Educators*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Lunenberg, M., Zwart, R. & Korthagen, F.** (2010). Critical issues in supporting self-study. *Teaching and Teacher Education*, 26 (6), 1280–1289.
- Martin, S.D., Snow, J.L. & Torrez, C.A.F.** (2011). Navigating the Terrain of Third Space: Tensions With/In Relationships in School-University Partnerships. *Journal of Teacher Education*, 62 (3), 299–311.
- Mets, B. & Van den Hauwe, J.** (2015). *Ontwikkelingsprofiel Vlaamse Lerarenopleiders* [Development Profile Flemish Teacher Educators]. Antwerpen: Vereniging Lerarenopleiders Vlaanderen [Association of Teacher Educators Flanders].
- Murray, J., Czerniawski, G. & Barber, P.** (2011). Teacher Educators' Identities and Work in England at the Beginning of the Second Decade of the Twenty-First Century. *Journal of Education for Teaching*, 37 (3), 261–277.
- Murray, J. & Male, T.** (2005). Becoming a teacher educator: evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), 125–142.
- Rajuan, M., Beijaard, D. & Verloop, N.** (2010). The match and mismatch between expectations of student teachers and cooperating teachers: exploring different opportunities for learning to teach in the mentor relationship. *Research Papers in Education*, 25 (2), 201–223.
- Randolph, J.J.** (2009). A guide to writing the dissertation literature review. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14 (13). Available online: pareonline.net/pdf/v14n13.pdf (14.11.2015).
- Shagrir, L.** (2010). Professional development of novice teacher educators: professional self, interpersonal relations and teaching skills. *Professional Development in Education*, 36 (1), 45–60.
- Smith, K.** (2007). Empowering school- and university-based teacher educators as assessors: A school – university cooperation. *Educational Research and Evaluation*, 13 (3), 279–293.
- Smith, K.** (2010). Assessing the practicum in teacher education – Do we want candidates and mentors to agree? *Studies in Educational Evaluation*, 36 (1–2), 36–41.
- Struyven, K. & De Meyst, M.** (2010). Competence-based teacher education: Illusion or reality? An assessment of the implementation status in Flanders from teachers' and students' points of view. *Teaching and Teacher Education*, 26 (8), 1495–1510.
- Tack, H. & Vanderlinde, R.** (2014). Teacher Educators' Professional Development: Towards a Typology of Teacher Educators' Researcherly Disposition. *British Journal of Educational Studies*, 62 (3), 297–315.
- Tillema, H. & Smith, K.** (2007). Portfolio appraisal: In search of criteria. *Teaching and Teacher Education*, 23 (4), 442–456.
- Van Velzen, C. & Volman, M.** (2009). The activities of a school-based teacher educator: A theoretical and empirical exploration. *European Journal of Teacher Education*, 32 (4), 345–367.
- VELON.** (2012). *Beroepsstandaard voor lerarenopleiders 2012* [Professional Standard for Teacher Educators]. Eindhoven: Vereniging van Lerarenopleiders in Nederland [Association of Teacher Educators in the Netherlands].

- VELOV.** (2012). *Ontwikkelingsprofiel Vlaamse Lerarenopleiders* [Development Profile Flemish Teacher Educator]. Antwerpen: Vereniging Lerarenopleiders Vlaanderen [Association of Teacher Educators Flanders].
- Verloop, N.** (2001). Guest editor's introduction. *International Journal of Educational Research*, 35 (5), 435–440.
- Wenger, E.** (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willems, M., Lunenberg, M. & Korthagen, F.** (2005). Values in education: A challenge for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), 205–217.
- Williams, J.** (2014). Teacher Educator Professional Learning in the Third Space: Implications for Identity and Practice. *Journal of Teacher Education*, 65 (4), 315–326.
- Wold, L.S., Young, J.R. & Risko, V.J.** (2011). Qualities of Influential Literacy Teacher Educators. *Literacy Research and Instruction*, 50 (2), 156–172.
- Zeichner, K.** (2007). Accumulating knowledge across self-studies in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58 (1), 36–46.

Authors

Jurriën Dengerink, Drs., VU University, Amsterdam (NL), j.j.dengerink@vu.nl
Mieke Lunenberg, Dr., VU University, Amsterdam (NL), mieke@lunenberg.info
Fred Korthagen, Prof. Dr., Utrecht University, Utrecht (NL), fred@korthagen.nl

Doppelter Bezug von pädagogischer Theorie und Praxis als zentrales Professionalisierungsziel¹

Hermann J. Forneck

Zusammenfassung Ab der Mitte des 19. Jahrhunderts taucht die Metapher einer «praxisfernen Theoretisierung» bei Reformen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als antireformistischer Reflex auf. Sie durchzieht deren Professionalisierungsgeschichte bis heute und wird periodisch skandalisierend aktualisiert, um eine engere Ausrichtung der «Ausbildung» auf Praxis zu fordern. Ich möchte im Folgenden einer doppelten Fragestellung nachgehen. Einerseits möchte ich fragen, ob es eine solche Vermittlung von Theorie und Praxis überhaupt geben kann. Andererseits möchte ich den eigentlichen Ort der Kritik an der Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bestimmen. Es wird sich dabei zeigen, dass man sich einerseits mit der Denkfigur der Vermittlung von Theorie und Praxis eine Reihe von Problemen einhandelt und dass andererseits die Kritik der antireformistischen Reaktion nicht eigentlich auf dieses Verhältnis zielt. Abschliessend entwickle ich eine professionstheoretische Perspektive der Einübung eines doppelten Bezugs von Theorie auf Praxis und vice versa.

Schlagwörter Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Theorie-Praxis-Relation – Professionalisierung

On the Double Relationship between Educational Theory and Practice as a Central Aim of Professionalization

Abstract From the middle of the 19th century onwards, the metaphor of «impractical theorization» has accompanied reforms of teacher education as a persistent mark of an anti-reformist reflex, pervading the history of the professionalization of teacher education until today. From time to time, this issue is brought up anew when it comes to intense calls for a closer alignment of «academic education» with practice. In what follows, I would like to pursue a twofold question. On the one hand, I would like to ask whether mediation between theory and practice is possible at all. On the other hand, I would like to focus the actual locus of the criticism raised against the development of teacher education. As a result it will turn out that, first, by invoking the idea of the mediation between theory and practice a lot of problems arise, and that, second, anti-reformist criticism is not in fact aimed at this relationship. Finally, I shall develop a profession-related/institutional theory perspective on how to rehearse the double relationship between theory and practice and vice versa.

Keywords teacher education – theory-practice relationship – professionalization

¹ Der Text ist eine überarbeitete Version von Prof. Dr. Hermann J. Fornecks Abschiedsvorlesung im Juni 2015.

1 Die Vermittlung von Theorie und Praxis

Historisch lassen sich eine fast ungeheuerliche Vielfalt, theoretische Dispartheit und Vielschichtigkeit in Bezug auf das Verhältnis von (pädagogischer) Theorie und Praxis feststellen (Neuweg, 2004, S. 74–82).² Ich werde im Folgenden aus systematischen Überlegungen vier grundlegende Probleme einer Vermittlung von Theorie und Praxis skizzieren.

Problem I: Keine einfache Subsumption der Wirklichkeit unter eine Regel

Kant (1992) verweist darauf, dass bei der Anwendung einer Regel, der eine Gesetzmässigkeit zugrunde liege, das Problem auftauche, wie denn bestimmt werden könne, ob das, was situativ, also konkret, der Fall sei, auch unter diese Regel falle. Ist der Schüler, der in der vierten Reihe immer in seinen Utensilien kramt, dabei vor sich hin redet, dem Unterricht vermutlich nicht folgend, ein störender Schüler – oder nicht? Um das Problem der Anwendung einer Theorie in der Praxis zu lösen, hielt Kant ein Bindeglied zwischen Theorie und Praxis für unablässig. Wahl hat dazu in den 1980er-Jahren eine interessante empirische Untersuchung durchgeführt:

Lässt man Lehrer z.B. definieren, was sie unter einer unterrichtlichen «Störung», einer «Aggression», einer «guten Schülerantwort» oder einer «ironischen Bemerkung» verstehen, so erhält man nach einigem Zögern oder längerem Überlegen Antworten, die einen bestimmten Ausschnitt des Begriffes beschreiben. Dass viele Bestimmungsstücke fehlen, merkt man, wenn man die Umkehrprobe macht, also dem Lehrer Verhaltensbeschreibungen vorgibt, die alle vom Lehrer im Definitionsversuch genannten Merkmale enthalten, von ihm aber trotzdem nicht in jedem Fall als «Störung» usw. empfunden werden. (Wahl, 1981, S. 58)

Erfolgreiche, erfahrene Lehrpersonen wenden also nicht einfach Wissen und Regeln an, sondern entscheiden höchst situativ und kontextualisiert. Sie können, um das Beispiel weiterzuführen, das Verhalten des Schülers in der vierten Reihe im Kontext einer Klasse, die Aufmerksamkeitsschwierigkeiten hat, als «störend» klassifizieren und ahnden und in einer Klasse, die dem Unterricht ruhig folgt, als disziplinarisch unproblematisch einschätzen und dieses Verhalten zulassen. Diese Fähigkeit nannte Kant «Urteilkraft», ein natürliches Vermögen, welches Menschen überhaupt dazu befähigt, von der Theorie zum praktischen Handeln zu kommen. Systematisch impliziert Kants Subsumptionsargument, dass sich aus wissenschaftlichem Wissen nicht unmittelbar Praxis ableiten lässt.

Problem II: Keine vollständige theoretische Erfassung der Wirklichkeit

Der etwa 50 Jahre jüngere Philosoph und Pädagoge Herbart, Nachfolger auf Kants Lehrstuhl in Königsberg, verweist auf eine weitere Problematik des Verhältnisses pädagogischer Theorie und Praxis. Diese lässt sich nicht einfach aussetzen, nur weil es

² Walter Herzog hat an der Universität Bern Ende 2014 seine Abschiedsvorlesung zum gleichen Thema gehalten. Diese Ausführungen können daher auch als eine Auseinandersetzung mit Walter Herzog verstanden werden.

zu bestimmten Fragen noch keine Theorie, keine Forschungsergebnisse und keine didaktischen Konzepte, Materialien etc. gibt. Das ist nun nicht, wie Herbart meinte, ein historisches, sondern ein grundlegendes bzw. systematisches Problem. Es kann aus prinzipiellen erkenntnistheoretischen Gründen keine gänzliche theoretische Erfassung der Praxis geben, weil dann die Welt vollständig determiniert sein müsste und wir seit dem Entstehen der Chaostheorie wissen, dass selbst bei deterministischen Ausgangsbedingungen gleichwohl eine nicht berechenbare Dynamik entsteht. Für die Leerstellen, die Theorie notwendigerweise hinterlässt, führt Herbart (1964) den pädagogischen Takt ein.

Der pädagogische Takt ist ein «Mittelglied» zwischen Theorie und Praxis und die Fähigkeit zum pädagogischen Takt entscheidet, «ob jemand ein guter oder schlechter Erzieher sein werde» (Herbart, 1957, S. 149), und er meint damit sowohl eine Lehrkompetenz, die den Schülerinnen und Schülern Respekt und Wohlwollen entgegenbringt, als auch eine Haltung, in der die eigene Erfahrung infrage gestellt wird. Beide professionellen Eigenschaften dienen bei Herbart dazu, professionelles Fehlverhalten aufgrund fehlenden wissenschaftlichen Wissens zu minimieren. Im Kontext der hier zu verfolgenden Argumentation bleibt das grundlegende Problem, dass neben dem wissenschaftlichen Wissen zusätzlich eine Einstellung zum professionellen Handeln hinzutreten muss, womit es keine einfache Vermittlung von Theorie und Praxis geben kann.

Problem III: Subjekte, Interaktion und Unplanbarkeit

Herbart weist weiter auf eine grundlegende Spezifität pädagogischer Berufe hin. Diese hätten immer Individualität zu ihrem Gegenstand und diese lasse sich nicht unter das notwendig Allgemeine einer Theorie subsumieren. Theorie lässt sich folglich in pädagogischen Kontexten nicht anwenden, ohne das Pädagogische ausser Kraft zu setzen (Herbart, 1991, S. 221–228). Dies, weil wir es mit Menschen zu tun haben, und diesen kommen Subjektivität, Eigensinn und Einmaligkeit zu – Einmaligkeit ist nicht theoretisierbar. Dies heisst nun weiter, dass in pädagogischen Situationen – z.B. wenn die Lehrperson eine Arbeitsanweisung gibt und die Schülerinnen und Schüler sie ausführen – über den unmittelbaren Schein hinaus reale Interaktionen stattfinden, die immer mehr sind als blosser Ausführungen z.B. von Arbeitsanweisungen. Interaktionen sind nie vollständig berechenbar. Pädagogisches Handeln hat es mit dem grundlegenden Faktum der Gleichzeitigkeit von Planbarkeit und Unplanbarkeit zu tun. Die Unplanbarkeit pädagogischen Geschehens ist nicht suspendierbar, weshalb professionelles pädagogisches Handeln Kontingenz geradezu offenhalten muss (Winkler, 2006, S. 129).

Problem IV: Unbestimmbare Vermittlung als Kern der Professionsaufgabe

Eine der wesentlichen Leistungen des liberalen Bürgertums des 19. Jahrhunderts besteht darin, dass es in einer historischen Anstrengung durch die Schaffung eines allgemeinen öffentlichen Bildungssystems einer Bildungsidee zum Durchbruch verholfen hat, indem ein atemberaubender Gegensatz gedacht wird: Bildung soll Menschen zugleich

allgemeiner (determinierter) als auch individueller (freier) machen. Das ist der Kern des allgemeinen Bildungswesens, dass junge Menschen sich in einer bestimmten Art die Welt aneignen, damit sie als Subjekte die Welt gestalten können. Lehrerinnen und Lehrer in öffentlichen Bildungsinstitutionen haben folglich die professionelle Aufgabe, die Ansprüche des je individuellen Kindes und die gesellschaftlichen Normansprüche (bestimmte Niveaus von Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten) miteinander zu vermitteln. Diese Funktion des Bildungssystems verbietet geradezu eine einfache Vorstellung der Wissensanwendung in der Praxis, weil im Kern der professionellen Praxis Unschärfe, nicht vorgängig Bestimmbares steht, nämlich die Vermittlung eines Einmaligen, theoretisch nicht Bestimmbaren mit definierbaren gesellschaftlichen Regelungsansprüchen.

Diese vier grundlegenden Probleme eines Theorie-Praxis-Bezugs lassen nur einen Schluss zu: Eine einfache bzw. lineare Vermittlung von Theorie und Praxis im Sinne einer Anwendung erworbenen Wissens in der Praxis kann es in pädagogischen Kontexten nicht geben. Diese erkenntnistheoretische Bewusstheit führt allerdings in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft zu einer problematischen Bestimmung der Funktion von Wissenschaft in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Neuweg (2015) z.B. hat vor Kurzem auf dem internationalen Kongress «Lernen in der Praxis» formuliert: «Wissen wollen, wie die Dinge wirklich sind – das ist keine schlechte Voraussetzung dafür, dass einer sich immer wieder auf den Weg macht, Schemata zu verflüssigen. Für den Aufbau dieser Haltung fällt mir kein besserer Ort ein als die Universität.» Schlömerkemper (2001, S. 29) resümiert in einem Artikel zur Alltagstauglichkeit pädagogischer Theorie: «Es gibt angesichts der komplexen Aufgaben und Probleme kein wirklich hilfreiches *anwendungsbereites* Wissen.» Hedtke (2007, S. 79) kommt in einer sehr differenzierten Analyse zu dem Ergebnis, Hochschulen sollten statt Praxis das genaue Gegenteil verfolgen: «Statt das wissenschaftliche Studium enger mit praktischem Handeln der Lehramtsstudierenden in Schulen zu verbinden, sollte es darauf setzen, die soziale Praktik Schule zum Feld wissenschaftlicher Forschung zu machen, an der die Studierenden partizipieren.» Solche Aussagen tendieren zu einer Entwertung spezifischen, also lehrerinnen- und lehrerdisziplinären wissenschaftlichen Wissens und zielen auf einen allgemeinen, unspezifischen intellektuellen Habitus, der für viele Berufe Gültigkeit besitzt. Das scheint mir keine angemessene Bestimmung der Funktion lehrerbildungsrelevanter Wissenschaftsdisziplinen für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern zu sein.

2 Die Implosion: Meisterlehre

Einer Denkbewegung, in der das Verhältnis von Theorie und Praxis aufgelöst zu sein scheint, verdankt sich das Konzept der sogenannten Meisterlehre. Dazu muss man gute Lehrerinnen und Lehrer (die Frage bleibt hier natürlich unbeantwortet, was gute Lehrpersonen sind und wer dies definiert) in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung transferieren. Diese geben narrativ ihr berufliches Professionswissen in Form einer Lehre, in

der Theorie und Praxis als ein Amalgam verschmolzen sind, weiter. Die Lehrlinge verinnerlichen dieses Amalgam. Wenn im gegenwärtigen öffentlichen Raum, also in bestimmten Presseorganen, in parlamentarischen Vorstößen und in bestimmten Antworten auf diese Vorstöße, auf die Vorstellung eines unmittelbaren Bezugs von Theorie auf Praxis rekurriert wird, dann folgt dies einer historisch-kulturellen, jahrhundertealten Tradition, der Vorstellung einer unmittelbar mit dem Handeln verbundenen personalen Wissensproduktion, die sich im Meister manifestiert und die man sich über eine Meisterlehre aneignet und in der «Theorie und Praxis» bereits vermittelt sind.

Wenn das Verhältnis von Theorie und Praxis so problematisch ist, wie ich es eben skizziert habe, warum ist dann diese Meisterlehre keine Option? Tatsächlich findet in diesem Konzept der Meisterlehre keine Vermittlung von Theorie und Praxis statt, sondern die Profession wird mit dem Resultat einer immer individuellen und subjektiven Vermittlungsleistung konfrontiert. Wenn man die Forderung nach einer Unmittelbarkeit des pädagogischen Handelns gegen die gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskurse und ihre Wissensbestände zur Geltung bringt, dann können nur subjektive, an einzelne Personen gebundene und verinselte Theorie-Praxis-Lehren entstehen, die ihre eigenen, immer an das Subjekt und seine individuellen Erfahrungen gebundenen «Wahrheiten» entstehen lassen. Es entsteht keine für die Profession relevante gemeinsame, intersubjektiv geteilte Disziplin, kein methodisch kontrolliertes Wissen, keine gemeinsame Begrifflichkeit, keine begrifflich vermittelte gemeinsame Sicht auf Unterricht und Schule, keine kontinuierliche Entwicklung der professionsrelevanten Disziplinen. Es kommt zu einer Entkopplung vom internationalen Diskurs, die in der Schweiz über das bereits bestehende Mass deutlich hinausgehen dürfte. Im Kern orientiert sich das Konzept einer Meisterlehre an der Vorstellung eines unmittelbaren natürlichen Verstehens von pädagogischer Praxis.

3 Illusion des unmittelbaren Verstehens pädagogischer Praxis

Vorstellungen von einer Lehrerinnen- und Lehrerbildung als Meisterlehre haben nicht Abschied von der *Illusion des unmittelbaren Verstehens* (Pierre Bourdieu) genommen. In dieser Illusion wird Erziehung als vornehmlich natürliches Faktum verstanden, wobei unmittelbares, alltägliches Verstehen und Handeln zum Erfolg führt. Folgt man nun Bourdieus (1979, S. 152) Praxistheorie, dann setzt das unmittelbare *Verstehen* «ein unbewusstes Verfahren der Entschlüsselung voraus, dem nur dort voller Erfolg beschieden ist, ... [wo] die Verschlüsselung als Transformation eines Sinns in eine Praxis ... mit dem symmetrischen Verfahren der Entschlüsselung zusammenfällt». Das Verhalten des eingangs erwähnten Schülers könnte nun eine Vielzahl von Sinnhorizonten eröffnen, die alle wiederum eine Tiefendimension haben dürften: Er könnte tatsächlich die Autorität des Lehrers infrage stellen wollen. Dann wäre aber zu fragen, warum er dies tun möchte. Handelt es sich um die Reaktion auf ein Gefühl der Nichtbeachtung, der Nichtwertschätzung und sind diesem Gefühl reale Interaktionen vorausgegangen? Und

wenn diese nicht vorausgegangen sind, welche Gründe könnte das hier angenommene Gefühl dann haben? Nehmen wir einmal das Gegenteil an: Der Schüler will gar nicht stören, sondern er ist durch den unterrichtlichen Prozess und seine Anforderungen nicht angemessen gefordert. Ist er unter- oder überfordert? Oder ist seine Ambiguitätstoleranz – das ist jene Fähigkeit, nicht eineindeutige Situationen auszuhalten und sich darin angemessen zu verhalten – unterentwickelt? Entsteht die Vieldeutigkeit der unterrichtlichen Situation durch ein mehrdeutiges Verhalten der Lehrperson? Oder handelt es sich um interkulturelle Wahrnehmungsdifferenzen? Oder handelt es sich um eine entwicklungspsychologische Verstärkung eines Persönlichkeitsproblems dieses adoleszenten Schülers? Gelingt es Lehrpersonen nicht, diese Verstehensleistungen situativ und zugleich bei einer Vielzahl von Schülerinnen und Schülern zu leisten, dann «ist dagegen partielles oder gar totales Missverständnis die Regel, führt die Illusion unmittelbaren Verstehens zu illusionärem Verstehen» (Bourdieu, 1979, S. 153; Mader, 1976, S. 699 ff.).

Die Option des unmittelbaren Verstehens als Kern der professionellen Tätigkeit ist auch deshalb keine Option mehr,³ weil sich der gesellschaftliche Wertehorizont und die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen in den letzten 50 Jahren dramatisch verändert haben. Unter Sozialisationsgesichtspunkten betrachtet zeichnen sich moderne Gesellschaften heute durch sozial-kulturelle Milieus aus, die alle eigene Lebensstile mit eigenen Werten, Normen, Bedeutungshorizonten, Weltbildern usw. etabliert haben. Hier versagt ein unmittelbares Verstehen zumeist – und die Belastungsklagen von Lehrpersonen angesichts zunehmender Heterogenität sind auf das zunehmende Unwirksamwerden des unmittelbaren Verstehens zurückführbar. Die Migrationsströme mit einem zunehmenden Anteil von Kindern und Jugendlichen aus anderen Kulturen verschärfen dies nochmals. Das zentrale Problem aber ist durch den fundamentalen Wandel unserer modernen Gesellschaften selbst entstanden. Diese bestehen nicht mehr aus einer homogenen bzw. einem dominanten Werte- und Bedeutungshorizont, sondern aus heterogenen sozialen Milieus mit je eigenen Werte- und Bedeutungshorizonten. Eine professionelle pädagogische Praxis kann angesichts dieser grundlegenden Veränderungen nicht mit Vorstellungen des unmittelbaren Verstehens erfolgreich sein. Professionelle pädagogische Praxis zeichnet sich durch bewusste – und nicht unbewusste – Verfahren der Entschlüsselung der pädagogischen Praxis und damit im besten Fall auch durch den Ausschluss illusionären Verstehens aus. Nimmt man dies und die eingangs erwähnten Probleme eines unmittelbaren Theorie-Praxis-Bezugs ernst, dann hat das für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ganz entscheidende Konsequenzen. Die unmittelbarste besteht darin, zu erkennen, dass es in der Kampfarena «Akademisierung und Praxisferne der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» nicht um die Vermittlung von Theorie und Praxis geht, sondern um eine Wiedereinsetzung des unmittelbaren Verstehens.

³ Hier soll offenbleiben, ob dies überhaupt jemals eine sinnvolle Option war.

4 Professionsbezogene Hochschullehre

Am eingeführten Beispiel des störenden Schülers wird deutlich, dass Lehrerinnen und Lehrer lerntheoretische, persönlichkeits-theoretische, entwicklungspsychologische, interaktionstheoretische, rollentheoretische etc. Kenntnisse benötigen. Diese erwerben sie nicht, indem Lerntheorien oder Entwicklungstheorien etc. vermittelt werden, sondern indem die Erklärungskraft einer Lerntheorie für die Erklärung pädagogischer Praxis dargelegt wird. Das ist unendlich viel schwieriger, als aus einem psychologischen Standardwerk eine Lehrveranstaltung über Lerntheorien zu gestalten. Es erfordert nicht nur eine weitestreichende Durchdringung – also nicht eine bloße Kenntnisnahme – einer Lerntheorie, sondern auch eine eigenständige Forschungstätigkeit, die Praxis unter der Perspektive dieser spezifischen Lerntheorie durchdringt. Nur mit einer solchen zusätzlichen theoretischen, empirischen und analytischen Anstrengung ist eine praxisrelevante Lehre zu gewinnen – davon sind grosse Teile der deutschsprachigen lehrerbildungsrelevanten Disziplinen noch weit entfernt und an vielen Orten existiert dieses Problembewusstsein auch nicht. Eine wissenschaftsbasierte professionalisierungswirksame Lehre muss daher

- einen Horizont an Erklärungsmöglichkeiten bereitstellen, die durch empirische, quantitative und qualitative Untersuchungen abgesichert sind und dem internationalen Niveau entsprechen;
- analytisch hergeleitet und argumentativ begründet sagen, was der Fall sein soll;
- angeben, wie das, was der Fall sein soll, angesichts der Bedingungen, die empirisch festgestellt worden sind, auch erreicht werden kann; sie muss also auch empirisch überprüfte Handlungskonzepte entwickeln.

Das sind die qualitativen Standards der Hochschullehre an einer Professionshochschule. Diese Lehre beschäftigt sich mit Praxis, sie denkt Praxis von der Theorie und damit von einer sich weiterentwickelnden Fachdisziplin aus, aber das ist keine Vermittlung von Theorie und Praxis, weil wissenschaftliche Aussagen über Praxis diese nicht unmittelbar abbilden. Es geht um die analytische Thematisierung des realitätskonstituierenden Charakters erziehungswissenschaftlicher Forschung (und erzieherischen Handelns; vgl. Kalthoff, Hirschauer & Lindemann, 2008, S. 17), welche erst eigentlich zu einer praxeologisch bedeutsamen Theorie führt. In der Qualität der gewonnenen Daten, in den analytischen Aussagen und im wissenschaftlichen Umgang mit Normsetzungen liegen die wesentlichen Vorteile gegenüber den Wirksamkeitsillusionen einer vorwissenschaftlichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Professionsqualifizierende Lehre einer Hochschule stellt ein wissenschaftliches Wissen über Praxis zur Verfügung, welches bereits idealisiert, auf empirischen Daten und analytischen Verallgemeinerungen beruht und notwendigerweise einen Allgemeinheitsgrad hat (Patry, 2014, S. 31). Praxis hingegen ist konfrontiert mit der gesamten Komplexität der je konkreten Situation. «Theorie», und damit die Lehre an einer pädagogischen Hochschule, unterliegt folglich dem Generalisierungs-Konkretheits-Dilemma (Herrmann, 1979, S. 160 ff.), weil «weder vom Umfang der Gesetzesaussagen noch von der Hervorbringung der Antecedensbe-

dingungen her eine zufriedenstellende forschungsadäquate Abdeckung unterrichtlicher Aktivitäten zu leisten ist» (Weber & Achtenhagen, 2009, S. 481–482). Eine, wie oben dargelegt, praxisaufschlüsselnde, praxisorientierende und praxiskonstruierende wissenschaftsbasierte Lehre entschlüsselt und orientiert eine verallgemeinerte Praxis. Sie kann die «Allgemeinheits-Konkretheits-Antinomie» (Patry, 2014) nicht auflösen. Dies gilt auch für die inverse Relation.

5 Berufspraktische Studien als eigenständiger Studienbereich

Mit der Akademisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung musste sich nicht nur Theorie als wirksamer Bestandteil der Lehrerinnen- und Lehrerbildung legitimieren (Bach, 2014, S. 45), sondern die Lösung der Theorie-Praxis-Relation wurde bildungspolitisch auch in der Umkehrung dieses Bezugs gesehen, weshalb die pädagogischen Hochschulen in der Schweiz immer mit der Forderung nach einem höheren Praxisanteil konfrontiert waren und sind. Allerdings ist eine einfache Ausweitung von Praxisanteilen nicht einfach nur mit positiven Effekten verbunden. Entgegen der öffentlichen Glorifikation von Praxis hat eine einfache quantitative Ausweitung nachweisbare negative Effekte (Besa & Büdcher, 2014, S. 141; Zeichner & Bier, 2014, S. 119 ff.), die nur durch ein konzeptionell auf der Professionalisierungsforschung aufsetzendes, strukturiertes Programm vermieden werden. Die Etablierung eines eigenständigen Studienbereichs «Berufspraktische Studien» mit einer tertiären Konzeption der berufspraktischen Sozialisierung, die sich von früheren Modellen der Meisterlehre und der linearen Vermittlung von Theorie und Praxis unterscheidet, ist allerdings in der deutschsprachigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung erst an wenigen Orten realisiert. In den berufspraktischen Studien muss eine andere Relation als im Lehrbereich etabliert werden. Hier wird Praxis nicht von der Theorie her gedacht, sondern Theorie von der Praxis her. In diesem Studienbereich ist die Relation von Theorie und Praxis also um 180 Grad gekehrt.

Ist eine Studentin oder ein Student in einer Handlungssituation (Dreitzel, 1972, S. 128) z.B. mit einem störenden Schüler konfrontiert, dann wird aus dem konkreten komplexen Praxisfall eine im Horizont dieser Praxis sinnvolle Anfrage an das erworbene bzw. eventuell noch zu erwerbende wissenschaftliche Wissen gemacht. Dies ist kein systematischer, kein enzyklopädischer Zugriff auf wissenschaftliches Wissen, sondern einer mit einem spezifischen Praxisinteresse. Theorie steht hier unter dem Primat der Praxis. Dazu dienen spezifische, sich von anderen Formen unterscheidende Formate der Hochschullehre, nämlich Co-Planning, Co-Teaching, Co-Analysing, Reflexionsseminare und Mentorate, die eng an praktisches Handeln angelehnt sind und nur gelingen, wenn sie wiederum hoch strukturiert und professionell gestaltet sind (Bach, Besa & Arnold, 2014, S. 165–182; Baer et al., 2007). Aber auch dies stellt keine Vermittlung von Theorie und Praxis bzw. Praxis und Theorie dar. Der hier herzustellende Bezug auf «Theorie» belässt Theorie nicht in ihrem Zustand der allgemeinen Aussagen, er singu-

larisiert Theorie sozusagen. Er nutzt utilitaristisch Theorie nach Massgabe der spezifischen, singulären Handlungssituation. Damit wird mit der Relation von Praxis und Theorie die «Allgemeinheits-Konkretheits-Antinomie» (Patry, 2014) nicht aufgelöst.

6 Professionalisierung

Eine wissenschaftliche Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann bei dem Ansinnen, «unmittelbares Verstehen» als Professionalisierungskonzept zu übernehmen, keine Kompromisse eingehen, da dies die Institution im Grundsatz infrage stellt. Sie kann andererseits einfachen Akademisierungskonzepten nicht folgen, da diese für die wissenschaftliche Berufssozialisation von Lehrerinnen und Lehrern dysfunktional sind. Erfolgreiche Professionalisierung gelingt durch eine konzeptionell strukturierte und curricular unterstützte Einübung eines doppelten Bezugs von Theorie und Praxis. Diese muss durch eine entsprechende Hochschulstruktur abgesichert sein, die einen wissenschaftlichen Lehrbereich und einen berufspraktischen Studienbereich mit je eigenständigen Funktionslogiken unterscheidet und dadurch eine Verortung der Aufgabengebiete von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern ermöglicht.

In einer Bewegung von einer disziplinären, professionsrelevanten wissenschaftlichen Disziplin (Lehre) zu einer angenommenen, konzipierten Praxis und zugleich von den Erfordernissen der konkreten Praxis zu den Wissensbeständen professionsrelevanter Disziplinen (berufspraktische Studien) entsteht eine neue Wissensform, das Professionswissen, wobei wissenschaftliches Wissen und professionelles Wissen zwei unterschiedliche Wissensformen darstellen (Dewe, Ferchhoff & Radtke, 1992). Beide Relationen stellen keine Vermittlung von Theorie und Praxis her. In dieser doppelten gegenläufigen Bewegung entwickelt sich jedoch Professionalität, die ganz wesentlich darin besteht, immer je andere Handlungssituationen auf ihr Allgemeines zurückzuführen und zugleich die Singularität der Handlungssituation gelten zu lassen. Diese Professionalität kann immer nur das Ergebnis einer professionell begleiteten «Selbstprofessionalisierung» sein (Burow, 2012, S. 159 f.) Die deutschsprachigen Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung müssten ein Qualifizierungskonzept für das im Bereich der berufspraktischen Studien tätige Personal entwickeln und dieses qualifizieren. Es reichen weder traditionelle fachwissenschaftliche, fachdidaktische oder erziehungswissenschaftliche noch praktische Erfahrungen als Lehrerin oder Lehrer aus, wenn man eine professionelle Sozialisation auf tertiärem Niveau etablieren will, die zu einer Abkehr von der Illusion des unmittelbaren Verstehens führt. Das gelingt nur, wenn «wissenschaftliche Lehre» und «berufspraktische Studien» ihre je eigenen institutionellen Orte zur Realisierung ihrer Eigenlogiken haben und wissenschaftliche Lehre und berufspraktische Sozialisation nicht als Gegensätze etabliert, sondern funktional aufeinander bezogen werden.

Literatur

- Bach, A., Besa, K.-S. & Arnold, K.-H.** (2014). Bedingungen von Lernprozessen in Schulpraktika: Ergebnisse aus dem Projekt ESIS (Entwicklung Studierender in Schulpraktika). In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 165–182). Münster: Waxmann.
- Baer, M., Dörr, G., Fraefel, U., Kocher, M., Küster, O., Larcher, S. et al.** (2007). Werden angehende Lehrpersonen durch das Studium kompetenter? – Kompetenzaufbau und Standarderreichung in der berufswissenschaftlichen Ausbildung an drei Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und in Deutschland. *Unterrichtswissenschaft*, 35 (1), 15–47.
- Besa, K.-S. & Büdcher, M.** (2014). Empirische Ergebnisse zur Wirksamkeit von Schulpraktika: Eine Übersicht zum Forschungsstand. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 129–145). Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P.** (1979). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Buraw, O.-A.** (2012). Selbstprofessionalisierung von Lehramtsstudierenden. In D. Bosse, H. Dauber, E. Döring-Seipel & T. Nolle (Hrsg.), *Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz* (S. 153–161). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O.** (Hrsg.). (1992). *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Dreitzel, H.P.** (1972). *Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft*. München: DTV.
- Hedtke, R.** (2007). Das Studium als vorübergehende Unterbrechung der Schulpraxis. Anmerkungen zur geschlossenen Welt der Lehrerausbildung. In F. Kostrzewa (Hrsg.), *Lehrerbildung im Diskurs* (S. 25–89). Berlin: Lit.
- Herbart, J.F.** (1957). Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik (1802). In J.F. Herbart, *Umriss pädagogischer Vorlesungen – Rede bei Eröffnung der pädagogischen Vorlesungen – Aphorismen zur Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Herbart, J.F.** (1964). Zwei Vorlesungen über Pädagogik. In W. Asmus (Hrsg.), *Johann Friedrich Herbart: Kleinere pädagogische Schriften*. Düsseldorf: Verlag Helmut Küpper.
- Herbart, J.F.** (1991). Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung. In G. Müssener (Hrsg.), *Johann Friedrich Herbart. Didaktische Texte zu Unterricht und Erziehung in Wissenschaft und Schule* (S. 221–228). Wuppertal: Deimling.
- Herrmann, T.** (1979). *Psychologie als Problem*. Stuttgart: Klett.
- Kalthoff, H., Hirschauer, St. & Lindemann, G.** (Hrsg.). (2008). *Theoretische Empirie. Die Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kant, I.** (1992). *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis./Zum ewigen Frieden: Ein philosophischer Entwurf*. Mit einer Einleitung herausgegeben von Heiner F. Klemme. Hamburg: Meiner.
- Mader, W.** (1976). Alltagswissen, Diagnose, Deutung: Zur Wirksamkeit von Wissensbeständen in Beratungssituationen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 22 (5), 699–714.
- Neuweg, G.H.** (2004). Die Beziehung zwischen Lehrerwissen und Lehrerkönnen. Zwölf Modellvorstellungen im Überblick. In M. Krausz-Dürr, H. Enzinger & M. Schmozer (Hrsg.), *Grenzen überschreiten in Bildung und Schule* (S. 74–82). Klagenfurt: Drava.
- Neuweg, G.H.** (2015) *Wozu, wie und wann? Rückfragen an die lehrerbildungsdidaktische Einigungsformel, man brauche Praxis in der Lehrerbildung*. Keynote, gehalten am 6. Mai 2015 am 1. internationalen Kongress «Lernen in der Praxis» an der Fachhochschule Nordwestschweiz in Brugg-Windisch.
- Patry, J.-L.** (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 29–44). Münster: Waxmann.

Doppelter Bezug von pädagogischer Theorie und Praxis

- Schlömerkemper, J.** (2001). Kann pädagogische Theorie alltagstauglich werden? Ansätze zu einer nachhaltigen Lehrerbildung. *Die Deutsche Schule*, 93 (1), 17–29.
- Wahl, D.** (1981). Methoden zur Erfassung handlungssteuernder Kognitionen von Lehrern. In M. Hofer (Hrsg.), *Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern* (S. 49–77). München: Urban & Schwarzenberg.
- Weber, S. & Achtenhagen, F.** (2009). Forschungs- und evidenzbasierte Lehrerbildung. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 477–487). Weinheim: Beltz.
- Winkler, M.** (2006). *Kritik der Pädagogik: Der Sinn der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Zeichner, K. & Bier, M.** (2014). The Turn toward practice and clinical experience in U.S. teacher education. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 103–126). Münster: Waxmann.

Autor

Hermann J. Forneck, Prof. Dr., emeritierter Professor Justus-Liebig-Universität Giessen und emeritierter Direktor der Pädagogischen Hochschule FHNW, hermann.forneck@em.fhnw.ch

Wie professionell und reformfähig ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an deutschen Hochschulen?

Wolfgang Böttcher und Sina Blasberg

Zusammenfassung Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland steht seit einiger Zeit zum wiederholten Male im Zentrum der Kritik. Eine von vielen Reformbemühungen, die den häufig angeführten Missständen Abhilfe schaffen sollen – die sogenannten Zentren für Lehrerbildung und die Schools of Education –, und ihre bisherigen Auswirkungen auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung stehen im Mittelpunkt der Auseinandersetzung dieses Beitrags. Zusätzlich werden die Lehrenden an den Universitäten in ihrer Funktion als Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner betrachtet und wir fragen nach ihrer Rolle im Kontext der Organisation Hochschule.

Schlagwörter Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner – Zentren für Lehrerbildung – Schools of Education

To what Extent ist Teacher Education at German Universities Capable of Reform?

Abstract In recent times, teacher education in Germany has once more been in the focus of criticism. The implementation of «Centres for Teacher Education» or «Schools of Education» at universities is expected to be one major reform instrument for overcoming the frequently described deficits of teacher education. These organizations and their effects on teacher education are discussed in the following article. In addition, we look at the functions and roles of the academic staff at the Schools or Centres and relate them to the organizational structure of universities.

Keywords teacher education – teacher trainers – centres for teacher education – schools of education

1 Einleitung

In den letzten Jahren rückt – man muss sagen: wieder einmal – die Ausbildung angehender Lehrkräfte in Deutschland in den Fokus öffentlicher, politischer und wissenschaftlicher Aufmerksamkeit; und dies in durchweg kritischer Perspektive. In der Ära des an «Outcomes» orientierten Monitorings gilt sie als erster Baustein in einer mehr oder weniger komplexen Wirkungskette, die bei den Prüfungs- und Testleistungen der Schülerinnen und Schüler endet (dazu u.a. Blömeke, 2005). Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann durchaus auf eine bemerkenswerte Geschichte von grösseren und kleineren Reformen zurückblicken, die aber offensichtlich nicht zu zufriedenstellenden Lösungen geführt haben. Vieles wird aktuell und weitgehend offen diskutiert: das in-

Wie reformfähig ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an deutschen Hochschulen?

haltliche und strukturelle Verhältnis von Praxis und Wissenschaft, die Gewichtung von «pädagogischem» und fachlichem Wissen und Können oder die Frage danach, ob der Zugang zum Lehrberuf eignungsorientiert geregelt werden sollte. Eine Frage aber scheint mit den Reformen der 1970er- und 1980er-Jahre abschliessend entschieden zu sein: Die Universität ist der adäquate Ort für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Lediglich in Baden-Württemberg wird der Nachwuchs für das Lehramt für Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen an pädagogischen Hochschulen qualifiziert. Auch auf die Frage, wo der Ort der Lehrerinnen- und Lehrerbildung innerhalb der deutschen Universität sein könne, gab es eine Antwort. Vor gut 15 Jahren hat die Politik mit der Erfindung einer organisationalen Substruktur versucht, den Lehramtsstudierenden, die gewissermassen heimatlos zwischen mehreren Fakultäten vagabundieren, ein Zuhause zu geben und den Stellenwert der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu erhöhen. Von dieser Reform, der Entwicklung von sogenannten Zentren für Lehrerbildung und Schools of Education an deutschen Hochschulen, handelt der vorliegende Beitrag, und wir fragen ausserdem – und das eher normativ als empirisch – nach den Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern, die ja womöglich ebenfalls nicht wissen, wo ihre berufliche Heimat ist oder sein sollte.

2 Zentren und Schools: Neue Orte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Universität?

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung läuft an den meisten Universitäten eher nebenher und ihre besonderen Belange werden häufig vernachlässigt. Die «auf Lehramt» Studierenden bewegen sich zwischen Fächern oder Fakultäten. Als Antwort auf die seit Jahrzehnten unzureichende Berücksichtigung der spezifischen Belange der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Fächern sowie die starke Fragmentierung der Lehrkräfteausbildung hat die von der Kultusministerkonferenz (KMK) eingesetzte «Gemischte Kommission Lehrerbildung» im Jahr 2000 die Gründung von Zentren für Lehrerbildung und Schulforschung empfohlen, die quer zur universitären Struktur der Fächer die übergreifenden Belange und Interessen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an den Universitäten vertreten sowie Lehre und Studium, Forschung, Beratungstätigkeit, Koordination und Serviceaufgaben im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zusammenführen sollen. Nur ein Jahr später hatte auch der Wissenschaftsrat (2001) empfohlen, für die Gestaltung und Durchführung der Lehrkräfteausbildung eine eigene Zuständigkeit zu etablieren. Eine entsprechende Einrichtung müsse dabei die Verantwortung für die Weiterentwicklung und insbesondere für die Koordination der ausbildungsspezifischen Belange im Rahmen des Lehramtsstudiums übernehmen. Dazu gehören auch die Ansiedlung entsprechender Forschungsprojekte und die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Mittlerweile sind Zentren für Lehrerbildung und Schools of Education zu einem institutionellen Standard für Universitäten, die Lehrkräfte ausbilden, geworden.

Datenquelle für die folgenden Ausführungen ist eine vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und von der Deutschen Telekom Stiftung unterstützte explorative Studie, die evaluiert, ob und inwieweit diese neuen Einrichtungen einige offensichtliche Probleme der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beheben konnten (vgl. Böttcher & Blasberg, 2015). In der Studie wurden einschlägige Dokumente wie z.B. Satzungen oder Selbstbeschreibungen von zwölf Schools und Zentren analysiert, leitfadengestützte Interviews mit Leitungspersonal durchgeführt sowie Studierende in höheren Semestern ihres Lehramtsstudiums schriftlich befragt. Eine Einordnung der hier vorgestellten Befunde und Thesen in den aktuellen Stand der Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann hier ebenso wenig erwartet werden wie ihre Verknüpfung mit organisationssoziologischer Hochschulforschung.

2.1 Vielfalt der Konzepte

Die Dokumentenanalysen belegten eine grosse Heterogenität der Schools und Zentren. Sowohl was Leitbilder und Aufgabenbeschreibungen als auch Zusammensetzung von Gremien und Auswahl ihrer Mitglieder betrifft, lässt sich eine hohe Gestaltungsautonomie feststellen. Zwar finden sich in den Aufgabenbeschreibungen häufig Formulierungen, die die KMK-Kommission und der Wissenschaftsrat aufgeschrieben hatten. Allerdings sind diese einerseits vage, andererseits addieren sie vielfältige Aufgaben, von denen man meinen könnte, sie seien Resultat eines Brainstormings. Sie lesen sich jedenfalls nicht als Zielkanon eines strategischen Managements, das Zielmarken definiert, Priorisierungen vornimmt oder Konditionen für Umsetzungen beschreibt. Die Einrichtungen übernehmen widerspruchlos ein extrem breit gefächertes Portfolio, das die Koordination von Lehramtsstudiengängen, Lehrveranstaltungen, Praktika und Prüfungswesen, die Betreuung der Studierenden in Form von Beratung und Information, die Zusammenarbeit mit inner- und ausseruniversitären Protagonistinnen und Protagonisten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (d.h. mit den Lehrenden der einzelnen Fächer, Zentren für schulpraktische Studien, Schulen, Expertinnen und Experten aus Bildungspolitik und -forschung, internationalen Kontakten etc.), die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und die Unterstützung von Bildungs- und Schulforschung sowie die Zusammenführung aller an der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beteiligten Fakultäten und die Evaluation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung insgesamt wie auch jene der eigenen Arbeit umfasst.

Die sich aus organisationssoziologischer Sicht aufdrängenden Fragen nach der Überkomplexität der Aufgaben, der Prüfung ihrer Kompatibilität oder einer aufgabengerechten Ressourcenallokation fließen in die Selbstbeschreibungen nicht ein. Das hat Folgen: Wer alles Mögliche tun will, wird nicht in der Lage sein, die Kernprobleme mit der nötigen Kraft anzugehen – dies, zumal die zentrale Aufgabe, «einen Ort» zu schaffen, also Lehrerinnen- und Lehrerbildung kohärent und quer zu den Fächern verbindend zu gestalten, extrem schwierig ist. Diese These wird durch weitere empirische Zugänge gestützt.

Wie reformfähig ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an deutschen Hochschulen?

2.2 Die Gestalterinnen und Gestalter

In unserer Studie wurden leitfadengestützte Experteninterviews mit Geschäftsführungen und wissenschaftlichen Leitungen der Zentren und Schools an insgesamt zwölf Standorten durchgeführt. Hier zeigte sich, dass diese Einrichtungen, folgt man den Selbstbeschreibungen, innerhalb der Hierarchie der Hochschulen sehr unterschiedlich positioniert sind. Ebenfalls sehr unterschiedlich ist die Verfügbarkeit von Ressourcen. Probleme werden vor allem in der Unsicherheit zukünftiger Personal- und Ressourcenzuteilung gesehen. Geschäftsführungen waren mit der Verwaltung von Personal und Ressourcen sowie mit der Gremienarbeit stark beschäftigt. Neue und viel Zeit konsumierende Aktivitäten beziehen sich auf Organisation und Durchführung der Praktika.

Was die wissenschaftlichen Leitungen anbetrifft, so zeigen Interviews, dass sie hinsichtlich der Aufgabe, Veränderungen in den Fächern und ihrer Kooperation zu bewirken, ausgesprochen zaghaft agieren. Die dominante Einstellung ist diejenige eines vorsichtigen Umgangs mit den dortigen Protagonistinnen und Protagonisten. Man registriert vermehrt der Lehrerinnen- und Lehrerbildung positiv zugewandte Äusserungen aus den einzelnen Fächern. Besonders beliebt hat man sich dort durch Hilfe und Unterstützung bei der Reakkreditierung und bei der Erstellung von Studien- und Prüfungsordnungen gemacht. In den einschlägigen Gremien findet in der Regel ein unproblematischer Austausch mit den Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften statt. Allerdings bewegt man sich thematisch auf «ungefährlichem Terrain» und wesentlich im Modus der Freiwilligkeit. In den Interviews mit den wissenschaftlichen Leitungen wird der Eindruck vermittelt, dass nicht wenige Vertreterinnen und Vertreter der Fachwissenschaften die grosse Zahl und die wichtige Rolle der Lehramtsstudierenden in ihren Fächern noch immer unzureichend registrieren. Die Bereitschaft zur Veränderung der Lehre zugunsten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung scheint limitiert. Freundlichkeit als Strategie des Managements ist ein Hindernis für eine stärker durchgreifende «Querstrukturierung» in einem System, das sich durch die fast vollständige Autonomie der Fächer und der Professuren auszeichnet.

2.3 Die Studierenden

Kommt die Arbeit der Zentren und Schools bei den Studierenden an? Befragt wurden 767 Lehramtsstudierende im durchschnittlich siebten Fachsemester mittels schriftlicher Fragebögen. Die eben skizzierten Befunde spiegeln sich in ihren Einschätzungen. Zentren und Schools werden fast ausschliesslich als Serviceagenturen wahrgenommen. Das Urteil zu dieser Arbeit fällt – kurz gesagt – überwiegend positiv aus. Weiter gehende Fragen zum Studium können selbstverständlich die inneruniversitäre «politische» Arbeit der Einrichtungen nur unzureichend erfassen. Aber bedeutungslos in dieser Hinsicht sind die Befunde sicher nicht. Bezogen auf die Fächer, also die einzelnen Fachwissenschaften, wird dies deutlich. So halten 60% der angehenden Lehrerinnen und Lehrer die Inhalte in den Fächern für nicht oder eher nicht wichtig für ihren späteren Unterricht. Auf das Unterrichten ihres jeweiligen Fachs fühlen sich ca. 53% der Studierenden nicht oder eher nicht gut vorbereitet. Über 20% der Lehramtsstudierenden

gaben an, sich in Veranstaltungen manchmal als Studentinnen und Studenten zweiter Klasse zu fühlen. 63% gaben an, sich nicht mit Schulbüchern, 48% sich nicht mit anderem Lehrmaterial beschäftigt zu haben. Eine Verknüpfung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik fehlt knapp der Hälfte der Befragten. In einer offen gehaltenen Frage nach Verbesserungsvorschlägen fordern 38% der zukünftigen Lehrkräfte eine bessere Verknüpfung von Theorie und Praxis, 21% mehr Berufsbezug und schule relevantere Inhalte in ihrem Studium. Viele dieser Ergebnisse können durch eine mangelnde Berücksichtigung der angehenden Lehrerinnen und Lehrer in den Seminaren und Vorlesungen erklärt werden und unterstreichen den Verdacht, dass sich noch zu wenige Dozierende als Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner verstehen. Man kann feststellen, dass sich aus der Sicht der Studierenden offenbar wenig geändert hat. Sie fühlen sich, ältere Studien bestätigend, auf die Herausforderungen des Lehrberufs schlecht vorbereitet und vermissen praktische und berufsspezifische Bezüge (Oelkers, 2009).

2.4 Zwischenfazit

Zentren und Schools fungieren im Prinzip als Serviceagenturen; sie unterstützen die Beteiligten in den Fächern und die Studierenden, sie koordinieren, handeln freundlich und informieren. Ihr Bemühen ist vorwiegend «administrativer» Art. Dies gelingt ihnen offenbar gut. Hingegen sind sie weniger erfolgreich, wenn es um eine wirksame Vertretung der spezifischen Belange der Lehrerinnen- und Lehrerbildung innerhalb der Universitäten geht, vor allem dann, wenn sich Widerstände zeigen oder solche erwartet werden. Auch fehlen den Einrichtungen Mittel und Kompetenz im Sinne von Verfügungsrechten, um sich auch gegen Skepsis und Widerstände durchzusetzen. Die pessimistische Botschaft könnte heissen: An den Gegebenheiten wird sich so schnell nichts ändern. Wieso auch sollten Mitarbeitende der Zentren oder Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer, die für eine gewisse Periode die wissenschaftliche Leitung übernehmen, ein Interesse an Konflikten haben? Es fehlen Anreize, auch einmal mit einem kleinen Streit Hierarchie und Ordnung der deutschen Universität zugunsten der wenig reputierlichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung infrage zu stellen.

3 Einige konzeptionelle Fragen, die sich ergeben

Befunde der explorativen Evaluationsstudie zu den «Querstrukturen» in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung werfen durchaus auch weiter gehende Fragen auf: Fühlen sich diejenigen als Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner, die Lehrerinnen und Lehrer ausbilden? Was eigentlich muss Lehrerinnen- und Lehrerbildung leisten? Welche Rolle spielt die Politik bei der Neuorientierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Wir wollen im Folgenden diese drei Fragen wenigstens knapp ansprechen.

3.1 Wo sind denn die Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner?

Zwar standen diejenigen Akteurinnen und Akteure, die Lehrkräfte ausbilden, nicht im Vordergrund unserer explorativen Studie, in den Interviews ergaben sich jedoch Hin-

Wie reformfähig ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an deutschen Hochschulen?

weise darauf, wie sie seitens der leitenden Akteurinnen und Akteure der Zentren und Schools wahrgenommen werden. Demnach definieren sich die Hochschullehrenden in den Fächern des Lehramtsstudiums eindeutig als Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftler, deren zusätzliche – oft ungeliebte – Aufgabe es ist, sich auch um die angehenden Lehrkräfte zu kümmern. Insgesamt – so die Einschätzung der befragten Leitungen von Zentren und Schools – ist bei Weitem noch nicht bei allen Lehrenden angekommen, dass in ihren Veranstaltungen auch – und häufig vor allem – Lehramtsstudierende lernen. Die Befragung der Studierenden stützte diesen plausiblen, aber sicher wenig robusten Befund. Aber selbst wenn Lehrende die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ernst nehmen – so lässt sich vermuten –, werden sie in aller Regel mit der Differenz zu den das Hauptfach studierenden Teilnehmerinnen und Teilnehmern didaktische Probleme haben, die nicht leicht zu lösen sind. Das Bewusstsein vom Vorhandensein der Lehramtsstudierenden macht aus einer Fachwissenschaftlerin noch keine Lehrerbildnerin und aus einem Fachwissenschaftler noch keinen Lehrerbildner. Ihre Karriere verdanken sie in aller Regel eher der Distanz zum profanen schulischen Lernstoff. Stattdessen steht wissenschaftliches Interesse an einem Gebiet ihres Fachs im Vordergrund, der Wunsch, sich hier weiterzuqualifizieren, aufzusteigen, in der wissenschaftlichen Community Anerkennung zu bekommen.

Selbst wenn Dozentinnen und Dozenten den Wunsch hätten, Lehramtsstudierenden das eigene Spezialgebiet näherzubringen, dürfte in der Regel der Blick auf die Anforderungen des Lehrberufs fehlen. Auch wenn sie die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer in ihren Veranstaltungen berücksichtigen, sind und bleiben sie vor allem Mathematikerinnen und Mathematiker, Chemikerinnen und Chemiker oder Anglistinnen und Anglisten. Das Fach verlangt auch nicht die Kenntnis der Schule als des zukünftigen Arbeitsplatzes der Studierenden oder der beruflichen Anforderungen im Lehrberuf. Das Seminar «Introduction to Middle English» beispielsweise dürfte meilenweit von der Schule entfernt sein, zumal dann, wenn es auch noch in deutscher Sprache abgehalten wird.

Was die Fachdidaktik betrifft, so berichten die Leitungen der Zentren und Schools zwar von einem bedeutenden Ausbau. Aber häufig sind die Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker Solitäre in den jeweiligen Instituten und bekleiden W1- oder W2-Professuren. Dies ist zwar eine notwendige Ergänzung, aber einen gravierenden Wandel des Fachstudiums wird man durch ihre Lehrtätigkeit nicht erwarten dürfen. Auch auf die Bildungswissenschaften dürfte im Prinzip zutreffen, was für die Fachwissenschaften eben behauptet wurde. Zwar werden die meisten der in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung tätigen Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler über einschlägiges Forschungswissen über Schule, Unterricht oder den Lehrberuf verfügen und die Vermittlung solchen Wissens dürfte durchaus relevant für den Lehrberuf sein. Aber dennoch wird aus einer Schulforscherin nicht automatisch eine Lehrerbildnerin und aus einem Schulforscher nicht automatisch ein Lehrerbildner. Wesentlicher als individuelle Qualifikationen der Lehrenden dürfte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

vielmehr sein, ob ein berufsrelevantes Studienangebot zusammengestellt wird. Ein Beispiel soll das Gemeinte verdeutlichen: Geht man davon aus, dass das von der KMK (2004) in Auftrag gegebene und verbreitete Sachverständigengutachten zu Standards der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Bildungswissenschaften ein vernünftiges und verbindliches Anforderungsprofil des Berufs (jenseits des fachlichen Könnens und Wissens) beschreibt, dann wäre es ein Beweis für die Qualität des bildungswissenschaftlichen Teils der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, wenn die Angebote der Universität es vollständig und in ausreichendem Umfang abbilden würden.

Hohenstein, Zimmermann, Kleickmann, Köller und Möller (2014) untersuchten, inwieweit sich die bildungswissenschaftlichen Standards in den Curricula des Lehramtsstudiums wiederfinden lassen. Dazu wurden «Studienordnungen, Modulhandbücher und Prüfungsordnungen für die erste Ausbildungsphase der Lehramtsausbildung von je einer Hochschule pro Bundesland» (Hohenstein et al., 2014, S. 499) durchgesehen und analysiert. Die Befunde, kurz zusammengefasst: Im Allgemeinen gibt es «große Unterschiede in der Gestaltung der Curricula für den Bereich Bildungswissenschaften» (Hohenstein et al., 2014, S. 501). Die von der KMK festgelegten Bildungsstandards finden sich nicht in allen Curricula der Hochschulen wieder, weshalb sie noch keine «länderübergreifende[n] Gültigkeiten» (Hohenstein et al., 2014, S. 505) besitzen. Infolge der unterschiedlichen Lerninhalte kann von einer «einheitlichen Wissensbasis» oder von «vergleichbaren Kompetenzen am Ende des Lehramtsstudiums» (ebd.) keine Rede sein. Das Fehlen verbindlicher Vorgaben ergänzt sich mit dem Verzicht auf die Verpflichtung zur Anwesenheit in den Seminaren. Zwar betreffen diese Bologna-Vorgaben weitestgehend alle Studiengänge, sie sind jedoch trotzdem in die Überlegungen zur Lehrkräfteausbildung einzubeziehen.

3.2 Unverbindlichkeit und Überforderung

Die Unverbindlichkeit und die Zufälligkeit der Studieninhalte kollidieren in auffälliger Weise mit den Ansprüchen, die an die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer gestellt werden. Die typische deutsche Lehrkraft hat zwei – durchaus auch wenig verwandte – Fächer studiert, dazu in beiden Fächern fachdidaktische Inhalte und zudem die anspruchsvollen Kompetenzfelder «Beraten», «Unterrichten», «Diagnostizieren» und «Innovieren» in den Bildungswissenschaften. Nicht zu vergessen wird von Lehrerinnen und Lehrern erwartet, dass sie soziale und personale Fähigkeiten entwickeln, die es ihnen ermöglichen, pädagogische Beziehungen zu ihren Schülerinnen und Schülern aufzubauen. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung hält diesem komplexen Anspruch nicht stand. Ihre Eigenheiten führen fast schon unweigerlich zu einer Verstreuung von Zuständigkeiten und Unklarheiten darüber, was eine angehende Lehrkraft nun tatsächlich gelernt hat. Und um das einmal klarzustellen: Die Fähigkeiten, Wissen zu vermitteln, Verstehen zu ermöglichen und Verantwortung zu übernehmen, alles Aufgaben der Schule, können und müssen erlernt werden.

Wie reformfähig ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an deutschen Hochschulen?

3.3 Die Politik

Die Kritik an der quasi beliebigen Umsetzung politischer Projekte – am Beispiel der Zentren und Schools sowie der Standards für die Bildungswissenschaften – adressiert im Prinzip die Politik und nicht die Universitäten. In den letzten Jahren überlässt die Politik im Steuerungskonzept der Verantwortungsdelegation bzw. Autonomie die Umsetzung von – in der Regel vage und überkomplex formulierten – Ideen den jeweiligen Einrichtungen (vgl. Böttcher & Blasberg, 2015). Daraus entsteht zwangsläufig Vielfalt, die aber vernünftigerweise nur dann erwünscht sein kann, wenn die je entstehenden individuellen Umsetzungen so systematisch dokumentiert werden, dass ein Vergleich zwischen ihnen und ihren Wirkungen durchgeführt werden kann. Ansonsten entsteht Willkür, ein Durcheinander. Jedenfalls ist – in unserem Fall – eine systematische Verbesserung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kaum zu erwarten. Die Einrichtungen sind auf sich gestellt (regelmässige Treffen der Akteurinnen und Akteure helfen nicht) und verirren sich in der Erledigung der allzu vielfältigen Aufgaben. Eine grunderneuerte deutsche Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann nur durch eine Politik mit klaren strategischen Vorgaben entstehen, an denen sich die einzelnen Einrichtungen orientieren können.

4 Fazit und Ausblick

Der hier vorliegende knappe Beitrag fusst wesentlich auf einer explorativen Studie zu der durch Zentren für Lehrerbildung und Schools of Education angestrebten «Querstrukturierung» der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Es zeigt sich, dass die Zentren und Schools einen ersten Schritt zur Verbesserung der Situation leisten und durchaus dazu beitragen, der Lehrerinnen- und Lehrerbildung am jeweiligen Standort mehr Aufmerksamkeit und einen höheren Stellenwert zu verschaffen, sie sichtbarer zu machen. Aber sie sind (noch) weit davon entfernt, die Zerfaserung und Zufälligkeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung systematisch zu bekämpfen. Der Tiger ist zahnlos. Wir werden die Befunde jedoch auch zum Anlass nehmen, einige wenige konzeptionelle Überlegungen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung und zu den Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern anzustellen.

Die grosse Autonomie der Fächer, die relative Zufälligkeit ihrer Inhalte sowie die Unverbindlichkeit der Kompetenzvermittlung in den Bildungswissenschaften führen zu einem unkontrollierbaren Ausbildungsergebnis. Die Alternative wäre ein stärker standardisiertes Lehramtsstudium. Es wäre aber zu vermuten, dass eine stärker curricular gesteuerte Vorbereitung auf die Arbeit in der Schule von Kritikerinnen und Kritikern mit dem negativ konnotierten Wort «Verschulung» abgewehrt würde.

In ihrer «Berliner Erklärung» zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung appellierten Deutsche Telekom Stiftung, Hochschulrektorenkonferenz und Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2015, S. 1) an die Universitäten, die Qualifizierung der Lehrerinnen

und Lehrer «ebenso ernst zu nehmen wie die Qualifizierung aller anderen Studierenden. Dazu gehört, die Lehrerbildung hochschulintern zu stärken und ihre Einrichtungen und Fachgebiete ideell und materiell zu unterstützen.» Aus unserer Sicht jedoch ist mehr erforderlich, nämlich die Unterstützung von Reformen durch strategische Vorgaben. In einer Organisation wie der Universität wird dies nicht einfach sein. Ein durch die politischen Instanzen gesteuertes wirkungsvolles Change-Management könnte daher zum Beispiel finanzielle Incentives an die Erfüllung vertraglicher Vereinbarungen mit klaren Zielen koppeln. Dem Tiger wachsen keine neuen Zähne. Man muss sie ihm implantieren.

Wenn man sieht, wie viel Gewicht der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die «gute» Schule und die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler zugesprochen wird, verwundert es, wie wenig in die Ausbildung eingegriffen wird, wie wenig wir darüber wissen, was zukünftige Lehrerinnen und Lehrer tatsächlich lernen, und wie unsystematisch die vielfältigen Reformen evaluiert werden. Aber Forschung und Evaluation dürfen sich nicht mit Deskriptionen von – sehr wahrscheinlich – defizitären Situationen zufriedengeben. Forschung sollte der Ausgangspunkt von – für viele auch durchaus schmerzhaften – Reformen sein.

Manches ist so selbstverständlich, dass einfache Fragen durchaus provokativ wirken können. Aber warum sollen – erstens – Lehrkräfte in Deutschland unbedingt zwei (gleichberechtigte) Fächer studieren? Welche vernünftigen Gründe gibt es, die nicht durch die Erfahrungen aus anderen Staaten widerlegt wären? Und – zweitens – muss man auch fragen dürfen, ob die Universität überhaupt der richtige Ort für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist, wie dies die Reformen der 1970er- und 1980er-Jahre nahegelegt haben. Sicher, diese Frage kann als Angriff auf die gewonnene akademische Reputation derjenigen verstanden werden, die ehemals eher als «Pädagoginnen» und «Pädagogen» und nicht als Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler galten. Aber kann eine Universität, in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ein wenig identifizierbares und kaum sichtbares Gebilde ist und deren Professorenschaft kaum ihre Lehrautonomie aufgeben wird, mehr als inkrementell reformiert werden? Die Dominanz der Forschung gegenüber der Lehre und die gegenwärtige Tendenz, die Exzellenz von Forschung durch Publikationen in internationalen und begutachteten Journalen zu belegen, dienen wahrscheinlich auch nicht der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Der rational denkende universitäre Nachwuchs wird – selbst in den Bildungswissenschaften – eher an Sekundäranalysen von PISA-Daten interessiert sein als an der gesundheitlichen Situation der Hauptschullehrerinnen und Hauptschullehrer, am Übergang von der vierten Klasse in die weiterführende Schule oder an der Frage, wie die kleine Grundschule in einem Dorf in Sachsen-Anhalt pädagogisch erfolgreich arbeiten kann.

Wie reformfähig ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an deutschen Hochschulen?

Literatur

Blömeke, S. (2005). *Lehrerausbildung – Lehrerhandeln – Schülerleistungen: Perspektiven nationaler und internationaler empirischer Bildungsforschung*. Antrittsvorlesung vom 10. Dezember 2003. Berlin: Humboldt-Universität.

Böttcher, W. & Blasberg, S. (2015) *Strategisch aufgestellt und professionell organisiert? Eine explorative Studie zu Strukturen und Status der Lehrerbildung*. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung. Online verfügbar unter: www.telekom-stiftung.de/dts-cms/sites/default/files//dts-library/materialien/pdf/studie_boettcher_web.pdf (10.10.2015).

Deutsche Telekom Stiftung, Hochschulrektorenkonferenz & Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. (2015). *Berliner Erklärung zur Lehrerbildung*. Online verfügbar unter: www.telekom-stiftung.de/dts-cms/sites/default/files//dts-library/materialien/pdf/berliner_erklaerung_zur_lehrerbildung.pdf (10.10.2015).

Hohenstein, F., Zimmermann, F., Kleickmann, T., Köller, O. & Möller, J. (2014). Sind die bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehramtsausbildung in den Curricula der Hochschulen angekommen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (3), 497–507.

KMK. (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. Dezember 2004*. Online verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (10.10.2015).

Oelkers, J. (2009). *«I wanted to be a good teacher ...» Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland* (Studie). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Wissenschaftsrat. (2001). *Empfehlungen zur zukünftigen Lehrerbildung*. Frechen: Hilgers Medienproduktion.

Autor und Autorin

Wolfgang Böttcher, Prof. Dr., Westfälische Wilhelms-Universität, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich «Qualitätsentwicklung und Evaluierung», wolfgang.boettcher@uni-muenster.de

Sina Blasberg, M.A., Westfälische Wilhelms-Universität, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich «Qualitätsentwicklung und Evaluierung», sina.blasberg@uni-muenster.de

Beliefs und Shared Beliefs zum Theorie-Praxis-Verhältnis der Lehrpersonenausbildenden

Sibylle Steinmann

Zusammenfassung An der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern sind verschiedene Akteurinnen und Akteure beteiligt: die Praxislehrpersonen, die Dozierenden der Erziehungswissenschaften und jene der Fachwissenschaft/Fachdidaktik. Die berufsbezogenen Überzeugungen, als ein Aspekt für die Erreichung professioneller Handlungskompetenz, können dabei innerhalb, aber auch zwischen den Gruppen von Lehrpersonenausbildenden variieren. Wie in zahlreichen Statements zu einer gelingenden Lehrerinnen- und Lehrerbildung gefordert, sollten die Lehrpersonenausbildenden einen hoch ausgeprägten Common Sense, eine gemeinsame Ausrichtung und Zielorientierung aufweisen. Eine solche Übereinstimmung in den Überzeugungen kann als «Shared Beliefs» bezeichnet werden. In diesem Beitrag wird mit Fokus auf das Verhältnis von Theorie und Praxis die Sicht der verschiedenen Gruppen von Lehrpersonenausbildenden aufgezeigt. Dabei wird diskutiert, was das Vorhandensein oder eben Fehlen eines gemeinsamen Verständnisses (d.h. Shared Beliefs) bedeutet.

Schlagwörter Lehrpersonenausbildende – Überzeugungen – Shared Beliefs – Theorie-Praxis-Verhältnis

Teacher Educators' Beliefs and Shared Beliefs Concerning the Relationship between Theory and Practice

Abstract In teacher education different actors are involved: practical training teachers, lecturers in educational science, and those in specialized science/subject pedagogy like lecturers in mathematics and mathematics education. Profession-related beliefs, as one aspect of professional competences, may vary within, but also between the different groups of teacher educators. As called for in various statements pertaining to successful teacher education, teacher educators should have a well-developed common sense, a collective direction and goal orientation. Such a consistency in beliefs can be described by means of the concept of shared beliefs. This paper presents the view of the different groups of teacher educators concerning the relationship between theory and practice. Furthermore, the significance of shared beliefs or the lack of shared beliefs is discussed.

Keywords teacher educators – beliefs – shared beliefs – relationship between theory and practice

1 Einleitung

Während zur Bedeutung der Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern (Teachers' Beliefs) für die professionelle Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2006; Brunner et al., 2006; Frey, 2008) in den letzten Jahren eine grosse Vielfalt an Forschungsarbeiten entstanden ist, ist über die Beliefs der Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner bisher erst wenig bekannt. Lehrpersonenausbildende haben, gleich wie Lehrpersonen, berufsbezogene Überzeugungen, also «Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten ..., welche für wahr oder wertvoll gehalten werden» (Reusser, Pauli & Elmer, 2011, S. 478), «die aber nicht tatsächlich wahr sein müssen (es aber sein können)» (Trautmann, 2005, S. 40). Teachers' Beliefs wirken als Filter für pädagogisches Handeln, prägen dadurch die Wahrnehmung und Deutung von unterrichtlichen Situationen und können die Handlungsentscheidungen beeinflussen (Goldin, Rösken & Törner, 2009; Kunter & Pohlmann, 2009; Pajares, 1992).

Von besonderer Bedeutung sind für die Lehrpersonenausbildenden die Überzeugungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis, werden sie doch von Studierenden gerade auf dieses «Problemfeld» (Reusser, 2015) häufig angesprochen. Derweil lassen sich zu den Begriffen «Theorie» und «Praxis» und zum Verhältnis der beiden Begriffe zahlreiche und durchaus unterschiedlichste Vorstellungen und Modelle beschreiben (vgl. u.a. Heid, 2015; Neuweg, 2004; Villiger, 2015). Uneinigkeit besteht beispielsweise darüber, wie Theorie und Praxis zueinander im Verhältnis stehen, ob überhaupt eine Kluft überwunden werden muss, oder auch, ob Theorie und Praxis voneinander abhängig sind oder überhaupt unabhängig voneinander existieren können. Auf institutioneller Ebene stehen in einer vereinfachten Betrachtung die Praxisschulen hauptsächlich für den Part der Praxis, während die Lehrpersonenausbildungsstätte als Ort der Theorie interpretiert werden kann. Inwiefern die Zugehörigkeit der Lehrpersonenausbildenden zu einer dieser beiden Institutionen deren Vorstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis beeinflusst, ist ungeklärt. Bei den Praxislehrpersonen gibt es zwei Gruppen: solche, die eine Theorie-Praxis-Verbindung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erkennen, und solche, die eine Theorie-Praxis-Differenz wahrnehmen (Stadelmann, 2006).

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Beliefs und Shared Beliefs in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die Überzeugungen bilden zusammen mit dem berufsbezogenen Wissen, den motivationalen Orientierungen und den selbstregulativen Fähigkeiten die Basis für die professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen (Baumert & Kunter, 2006; Brunner et al., 2006). Überzeugungen beinhalten nach der Bestimmung von Rokeach (1968) eine kognitive, eine affektive und eine handlungsbezogene Komponente, sie sind «selbst-normativ; man glaubt, dass dieses und jenes so ist oder so funktioniert» (Oser & Blömeke, 2012, S. 416). Unterrichtsliche Zielvorstellungen, Wahrnehmungen

und Deutungen unterrichtlicher Situationen, Erwartungen gegenüber Lernen sowie unterrichtliche Handlungsentwürfe und das allgemeine Unterrichtshandeln werden von Überzeugungen geprägt (u.a. Dubberke, Kunter, McElvany, Brunner & Baumert, 2008; Reusser, Pauli & Elmer, 2011; Staub & Stern, 2002).

Während die Beliefs der Lehrpersonen in den letzten Jahren stark in den Fokus der Forschung gerückt sind, ist über die Überzeugungen der Lehrpersonenbildenden bislang erst wenig bekannt. Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass Lehrpersonenbildende, gleich wie Lehrpersonen, berufsbezogene Überzeugungen haben (Lunenberg, Korthagen & Swennen, 2007). Es ist davon auszugehen, dass die berufsbezogenen Überzeugungen der Lehrpersonenbildenden die Auswahl und die Vermittlung der Fachinhalte, die Auseinandersetzungen über Fragen zum Lehren und Lernen und damit die angebotenen Lerngelegenheiten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wesentlich prägen (Biedermann, Steinmann & Oser, 2015; Steinmann & Biedermann, 2015). Zusammenhänge zwischen den Überzeugungen zum Lehren und Lernen der Lehrpersonenbildenden und denjenigen ihrer Lehramtsstudierenden können in neueren Arbeiten nachgewiesen werden (Biedermann et al., 2015; Steinmann & Oser, 2012). Allerdings präsentiert sich die Forschungslage zur Veränderbarkeit der Überzeugungen der Studierenden während der Ausbildung zur Lehrperson noch widersprüchlich (Biedermann, Brühwiler & Steinmann, 2012; Richardson, 1996; Taibi, 2013).

Die Wirkung der Überzeugungen der Lehrpersonenbildenden kann, so lassen erste empirische Hinweise vermuten, noch verstärkt werden, wenn sich die Lehrpersonenbildenden innerhalb einer Institution über die zentralen Beliefs einig sind, wenn sie also Shared Beliefs haben (Steinmann & Oser, 2012). Shared Beliefs zeichnen sich aus durch «a sense of similarity and confidence in beliefs» (Bar-Tal, 2000, S. 8) und gelten als (innerhalb der Institution) gemeinsam akzeptiert (Lee, 2001). Shared Beliefs werden – teilweise in Umschreibungen – im Zusammenhang mit einer wirkungsvollen Lehrerinnen- und Lehrerbildung immer wieder als zentral genannt (u.a. Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008; Darling-Hammond, 2006). Jedoch unterscheiden sich die Überzeugungen der Lehrpersonenbildenden je nach fachlicher Spezialisierung und Tätigkeitsfeld voneinander (Baumert & Kunter, 2006; Felbrich, Müller & Blömeke, 2008). Bei Betrachtung der Überzeugungen zum Lehren und Lernen auf der Ebene der Lehrerbildungsinstitutionen können in der Deutschschweiz Institutionen mit Shared Beliefs zwischen den verschiedenen Gruppen von Lehrpersonenausbildenden (Praxislehrpersonen, Dozierende der Erziehungswissenschaft und Dozierende der Fachdidaktik und Fachwissenschaft Mathematik) gefunden werden (Steinmann & Oser, 2012).

2.2 Überzeugungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis

Im Mittelpunkt dieses Beitrags stehen nun die Überzeugungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis. Dieses «traditionsreiche» (Heid, 2015) Verhältnis der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird in der Literatur vielfältig und durchaus konträr beschrieben. Unter anderem wird dieses Verhältnis auch als «Theorie-Praxis-Problem» (Villiger, 2015)

benannt oder die häufig konstatierte Differenz sogar als die «eigentliche *Krise der Lehrerbildung*» (Stadelmann, 2006, S. 37) bezeichnet. Die Vorstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis indes sind vielfältig, höchst unterschiedlich und ungeklärt. Verschiedene Autorinnen und Autoren haben sich diesen Vorstellungen angenommen und sie zu beschreiben, zu gliedern und darzustellen versucht. Um einen Einblick in die Fülle zu gewähren, werden hier drei Möglichkeiten im Überblick dargestellt.

- (I) Neuweg (2004), der sich insbesondere der Relationierung des Wissens und Könnens von Lehrpersonen annimmt, kristallisiert im Integrationskonzept unter dem Aspekt der zeitlichen Abfolge in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung drei Wege heraus: a) Die Theorie geht der Praxis voran, b) die Praxis geht der Theorie voran und c) eine Integration beider Aspekte erfolgt in einem Parallelisierungskonzept. Die Vorstellung der Differenz zwischen Theorie und Praxis, oder eben auch zwischen Wissen und Können, gliedert er in sechs unterschiedliche Denkweisen, wie beispielsweise das Persönlichkeitskonzept, das Erfahrungs- und Meisterlehrekonzept oder das Anreicherungskonzept. Neuweg (2004) betont, dass alle Konzepte überzeugende Aspekte beinhalten würden und somit nicht ein einzelnes wahres erkoren werden könne.
- (II) Abs, Döbrich, Vögele und Klieme (2005) legen in ihrer Skalenkonstruktion zum Theorie-Praxis-Verhältnis den Fokus stark auf die erlebbare Nutzbarkeit der Theorie für die Praxis: namentlich in der Veränderung der (Unterrichts-)Praxis, zur Vorbereitung des Unterrichts sowie zur Nutzbarkeit von empirischen Ergebnissen für Schule und Unterricht.
- (III) Stadelmann (2006) untersucht in seiner (qualitativen) Studie die Vorstellungen der Praxislehrpersonen zu diesem Verhältnis und kann zwei Gruppen bilden: Praxislehrpersonen mit der Überzeugung einer gelingenden «Theorie-Praxis-Verbindung» und diejenigen, welche an eine unüberwindbare «Theorie-Praxis-Differenz» glauben. Als Konklusion fordert Stadelmann (2006, S. 183) dann auch «Vermittlung trotz Differenz» und nennt Bedingungen für eine gelingende Umsetzung, wie beispielsweise die Schlüsselrolle der Praxislehrpersonen beim Herstellen von Verbindungen zwischen dem Ausbildungswissen der pädagogischen Hochschule und dem Handlungswissen in den Praktika.

Darüber, wie sich die Überzeugungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis im unterrichtlichen Handeln zeigen, kann nur spekuliert werden. Hinweise könnten Aussagen von Praxislehrpersonen aus der Studie von Stadelmann (2006) geben. Je nachdem, ob «das erziehungswissenschaftliche Wissen ... als praxisfern, abgehoben und ... als unbrauchbar» (S. 175) bezeichnet oder aber das Aufzeigen von «Verbindungen zum wissenschaftlichen Wissen» (S. 174) als wichtig erachtet wird, wird der gestaltete Praxis-Theorie-Bezug unterschiedlich ausfallen. Dasselbe gilt für Dozierende an den pädagogischen Hochschulen. Ungeachtet der Vielzahl an Anstrengungen für einen gelingenden Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (z.B. Coaching und Mentoring, Praxisschulen als Partnerschaftsschulen, Reflexionskonzepte, Third Space) bestimmen schlussendlich die Beliefs der Individuen und die Shared Beliefs der Beteiligten die Ausgestaltung der Lerngelegenheiten für die Studierenden.

3 Fragestellungen

In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelten die Praxislehrpersonen gemeinhin als die Vertreterinnen und Vertreter der Praxis, während die Dozierenden der pädagogischen Hochschule als Vertreterinnen und Vertreter der Theorie wahrgenommen werden. In einer ersten Frage soll aufgrund des Backgrounds (akademischer Abschluss, Besitz von Lehrdiplomen, Anzahl Jahre Praxiserfahrung als Lehrperson) überprüft werden, ob eine derartige Zuschreibung der Lehrpersonenausbildenden zu Theorie und Praxis gerechtfertigt ist.

Als Zweites wird der Frage nachgegangen, wie sich die Ausprägung der Überzeugung zum Theorie-Praxis-Verhältnis (nach Abs et al., 2005) der Lehrpersonenausbildenden zeigt. Beachtet man, dass sich Überzeugungen je nach fachlicher Spezialisierung und Tätigkeitsfeld unterscheiden (Baumert & Kunter, 2006; Felbrich et al., 2008), so ist zu erwarten, dass der persönliche Background der Lehrpersonenausbildenden sowie ihr Tätigkeitsfeld (Hochschule und/oder Schulpraxis) auch ihre Überzeugung zum Theorie-Praxis-Verhältnis beeinflussen.

In der dritten Frage wird überprüft, ob die Lehrpersonenausbildenden bezüglich dieser Überzeugung Shared Beliefs haben, also ob sich die Lehrpersonenausbildenden bezüglich des Theorie-Praxis-Verhältnisses einig sind (Shared Beliefs) oder ob sie sich unterscheiden. Zunächst werden die Shared Beliefs innerhalb der gesamten Stichprobe ermittelt. In einem zweiten Schritt wird ermittelt, wie ausgeprägt die Shared Beliefs innerhalb der einzelnen Institutionen sind.

Die drei Fragestellungen werden unter Berücksichtigung der verschiedenen Gruppen von Lehrpersonenausbildenden analysiert. Lehrpersonenausbildende, die hauptsächlich an einer pädagogischen Hochschule tätig sind, werden dabei in die zwei Fachgruppen der Dozierenden der Erziehungswissenschaft und der Dozierenden der Fachdidaktik und Fachwissenschaft (hier beschränkt auf den Fachbereich der Mathematik und Mathematikdidaktik) unterteilt. Auf der Seite der Praxisausbildung werden die Praxislehrpersonen entsprechend den Stufen Primarschule und Sekundarstufe I in zwei Gruppen eingeteilt.

4 Methode

4.1 Datengrundlage und Stichprobe

Die Fragestellungen werden anhand des deutschschweizerischen Datensatzes von TEDS-M (*Teacher Education and Development Study in Mathematics*) der Dozierenden und einer ebenfalls im Frühjahr 2008 durchgeführten nationalen Zusatzstudie bearbeitet. In der internationalen Studie TEDS-M wurden ausschliesslich Dozierende der Erziehungs- und Bildungswissenschaften und Dozierende der Mathematikwissen-

schaft/Mathematikdidaktik, auf nationaler Ebene zusätzlich die Praxislehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe I befragt. Die Erhebung fand an allen Deutschschweizer Ausbildungsstellen statt, welche Lehrpersonen für die Primar- oder die Sekundarstufe I ausbilden (Steinmann, Brühwiler & Ramseier, 2015).

Die Stichprobe¹ der Lehrpersonenausbildenden der Erziehungswissenschaft umfasst 188 Personen (Rücklaufquote: 56%), diejenige der Lehrpersonenausbildenden der Mathematik/Mathematikdidaktik 54 Personen (Rücklaufquote: 70%). Die Gruppe der Praxislehrpersonen der Sekundarstufe I wird gebildet von 466 Personen, diejenige der Primarstufe von 862 Personen (Rücklaufquote Praxislehrpersonen Primarstufe und Sekundarstufe I insgesamt: 30%). Für die Fragestellungen zwei und drei, die Analyse der Beliefs und Shared Beliefs zum Theorie-Praxis-Verhältnis, fallen die Stichproben erhebungsbedingt kleiner aus (Praxislehrpersonen Sekundarstufe I $n = 158$, Praxislehrpersonen Primarstufe $n = 297$, Lehrpersonenausbildende der Mathematik/Mathematikdidaktik $n = 51$, Lehrpersonenausbildende der Erziehungswissenschaft $n = 158$).²

Um die Shared Beliefs auf der Institutionsebene berechnen zu können, müssen pro Institution Lehrpersonenausbildende der Mathematik/Mathematikdidaktik, der Erziehungswissenschaft und mindestens eine Gruppe der Praxislehrpersonen vertreten sein. Diese Voraussetzung erfüllen 17 von insgesamt 31 Institutionen in der Deutschschweizer Stichprobe (Steinmann, Brühwiler & Ramseier, 2015).

4.2 Erhebungsinstrument

Die Lehrpersonenausbildenden der pädagogischen Hochschulen wurden mittels eines Paper-and-Pencil-Fragebogens, die Praxislehrpersonen mit einem Online-Fragebogen befragt. Zur Erfassung der Überzeugung zum Theorie-Praxis-Verhältnis wurde die Skala von Abs et al. (2005) eingesetzt, welche auf der wahrgenommenen Nutzbarkeit der Theorie für die Praxis beruht (vgl. Abschnitt 2.2). Die Skala besteht aus vier Items (Beispielitem, negative Formulierung: «Empirische Untersuchungen über Unterricht und Schule sind für die Praxis in der Regel nicht zu gebrauchen»). Die Items sind auf einer vierstufigen Likert-Skala bewertet von 1 = «trifft nicht zu» bis 4 = «trifft zu». Hohe Werte bedeuten, dass die Theorie als bedeutsam für die Veränderung der (Unterrichts-)Praxis, als hilfreich zur Vorbereitung des Unterrichts und grundsätzlich als nutzbar für Schule und Unterricht erachtet wird, tiefe Werte entsprechend das Gegenteil. Die Reliabilitäten der Skala sind akzeptabel (Praxislehrpersonen Sekundarstufe I:

¹ Die hier verwendete Stichprobe weicht etwas von der international anerkannten Stichprobe ab (vgl. Steinmann, Brühwiler & Ramseier, 2015), da hier keine Dozierenden aufgrund von zu kleinen Rücklaufquoten in den Institutionen ausgeschlossen werden mussten, wie dies im Rahmen der Datenbereinigungen durch die IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) vorgenommen wird.

² In der Studie TEDS-M der Deutschschweiz wurden mehrere Qualifikationsarbeiten verfasst. Um die befragten Personen nicht in einem Übermass zu strapazieren, wurden die Fragebögen in einem randomisierten Verfahren zugeordnet und teilweise als zusätzlicher Fragebogen angeboten.

Cronbachs $\alpha = .68$; Praxislehrpersonen Primarschule: Cronbachs $\alpha = .63$; Lehrpersonenausbildende Mathematik/Mathematikdidaktik Cronbachs $\alpha = .75$; Lehrpersonenausbildende Erziehungswissenschaft Cronbachs $\alpha = .66$).

4.3 Statistische Verfahren

Die Shared Beliefs werden hier mit der Effektstärke Eta-Quadrat (η^2) gemessen (vgl. auch Steinmann & Oser, 2012). Mit dieser Grösse kann auf der Stichprobenebene der Anteil der erklärten Varianz eines Faktors (hier die Gruppen von Lehrpersonenausbildenden) an der Gesamtvarianz der abhängigen Variabel (hier die Skala zur Überzeugung) dargestellt werden (Rasch, Friese, Hofmann & Naumann, 2010). Gemäss den Konventionen nach Cohen (1988) kann Eta-Quadrat demnach bezüglich der Shared Beliefs folgende Bedeutung zugeordnet werden: $\eta^2 \leq .01$ verweist auf starke Shared Beliefs, $.01 < \eta^2 < .06$ auf mittlere Shared Beliefs, $.06 < \eta^2 < .14$ auf schwache Shared Beliefs und $\eta^2 \geq .14$ bedeutet keine Shared Beliefs. Je kleiner Eta-Quadrat ausfällt, desto stärker sind die Shared Beliefs ausgeprägt (vgl. Steinmann & Oser, 2012).

5 Ergebnisse

5.1 Lehrpersonenausbildende: Theorie- und Praxis-Background

Als ein Indikator für die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Arbeiten und Denken – also das Sich-Befassen mit Theorien – kann der akademische Abschluss betrachtet werden. Wie Abbildung 1 zeigt, bestehen zwischen den verschiedenen Gruppen von Lehrpersonenausbildenden deutliche Unterschiede bezüglich der höchsten erworbenen (akademischen) Abschlüsse. Die Praxislehrpersonen der Primarstufe

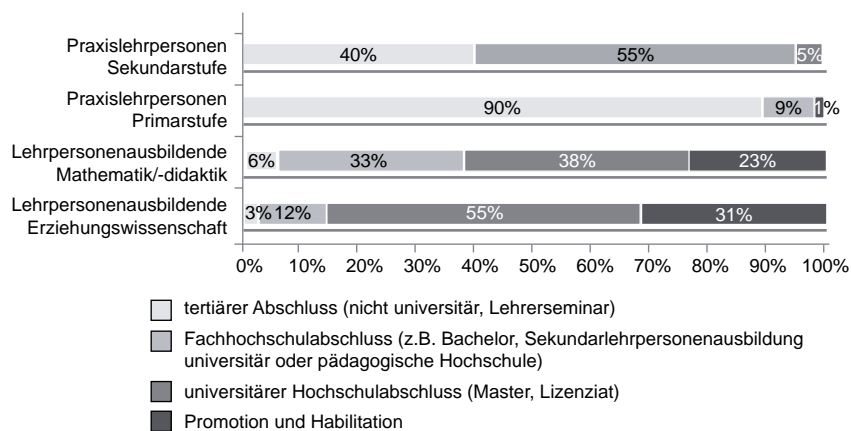


Abbildung 1: Höchste (akademische) Abschlüsse der Lehrpersonenausbildenden, dargestellt nach Gruppen.

und der Sekundarstufe haben zu 95% bzw. 99% einen tertiären Abschluss oder einen Fachhochschulabschluss. Dies entspricht den von Lehrpersonen geforderten Qualifikationen. Von den Lehrpersonenausbildenden der Mathematik/Mathematikdidaktik finden sich in diesem Segment 39%, obwohl gemäss den Anerkennungsreglementen der EDK (1999a, 1999b) mindestens ein Hochschulabschluss erforderlich wäre. Deutlich kleiner ist der Anteil der nicht universitären Qualifikationen bei den Lehrpersonenausbildenden der Erziehungswissenschaft mit 15%. 86% der Lehrpersonenausbildenden der Erziehungswissenschaft und 61% der Lehrpersonenausbildenden der Mathematik/Mathematikdidaktik verfügen über einen universitären Abschluss, was auf eine intensive Auseinandersetzung mit Wissenschaft und Theorie schliessen lässt.

Ein Lehrdiplom verweist auf eine Ausbildung mit theoretischen und praktischen Anteilen und es bildet die formale Qualifikation für die Schulpraxis. In allen vier Gruppen von Lehrpersonenausbildenden sind Personen ohne Lehrdiplome tätig (vgl. Abbildung 2). Am geringsten ist dieser Anteil bei den Praxislehrpersonen der Primarstufe mit 4%. Bei den Praxislehrpersonen der Sekundarstufe I und bei den Lehrpersonenausbildenden der Mathematik/Mathematikdidaktik haben je 8% kein Lehrdiplom. Bei den Lehrpersonenausbildenden der Erziehungswissenschaft sind es 10%, wobei ein Teil davon wahrscheinlich im Besitz eines Kindergartenlehrdiploms ist. Diese Art des Lehrdiploms wurde in TEDS-M jedoch nicht erfasst. Insbesondere der Anteil von 4% bzw. 8% ohne Lehrdiplom bei den Praxislehrpersonen ist erstaunlich, da der Besitz eines Lehrdiploms nach EDK-Reglement (EDK, 1999a, 1999b) gefordert wird.

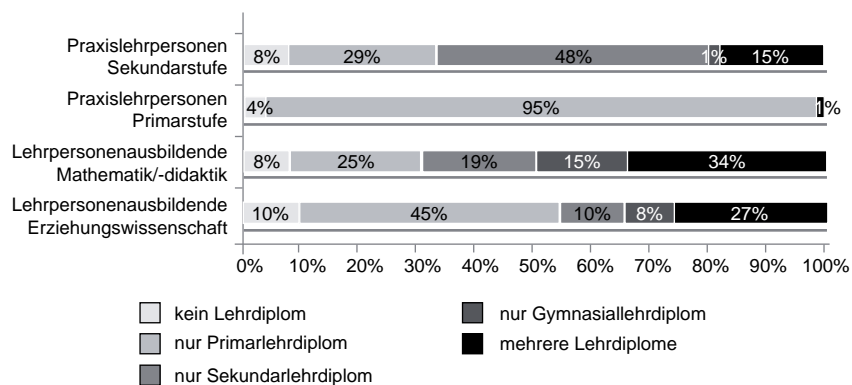


Abbildung 2: Art der Lehrdiplome der Lehrpersonenausbildenden, dargestellt nach Gruppen.

Die Erfahrung in der Schulpraxis wird hier über die Anzahl der Jahre in der Tätigkeit als Lehrperson auf der Primar- und/oder Sekundarstufe I quantifiziert (vgl. Abbildung 3). In drei Gruppen haben alle Lehrpersonenausbildenden mindestens ein Jahr Schulpraxiserfahrung gesammelt – einzig bei den Lehrpersonenausbildenden der Er-

ziehungswissenschaft gibt es Personen ohne Lehrerfahrung. Da jedoch bei TEDS-M nicht nach der Erfahrung auf der Kindergartenstufe gefragt wurde, dürfte dieser Anteil unter Einbezug der Kindergartenstufe deutlich kleiner sein. Ein weiterer Unterschied zwischen den Gruppen zeigt sich bei den langjährigen Lehrerfahrungen: Während ein erheblicher Anteil von Praxislehrpersonen (46% bzw. 39%) und Dozierenden der Mathematik/Mathematikdidaktik (41%) auf über 20 Jahre Lehrerfahrung bauen kann, sind es bei den Dozierenden der Erziehungswissenschaft mit 23% deutlich weniger.

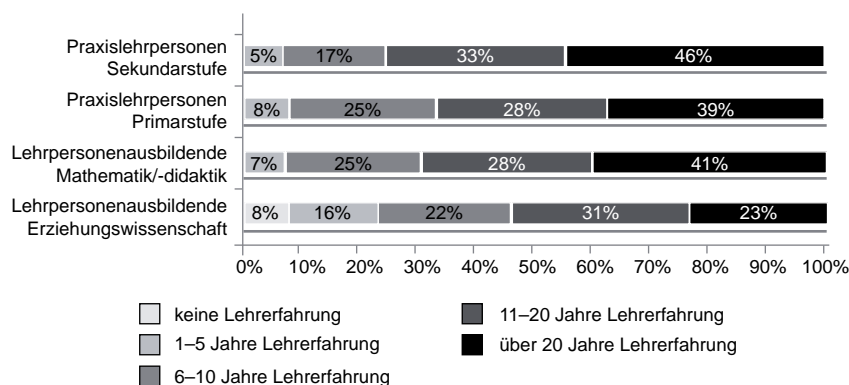


Abbildung 3: Lehrerfahrungen der Lehrpersonenausbildenden auf der Primar- und/oder Sekundarstufe I, dargestellt nach Gruppen.

5.2 Überzeugungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis

Die Einschätzung der Nutzbarkeit der Theorie für die Praxis (Skala «Theorie-Praxis-Verhältnis» nach Abs et al., 2005) der vier Gruppen von Lehrpersonenausbildenden wird in Abbildung 4 dargestellt. Die beiden Gruppen der Praxislehrpersonen beurteilen diese Skala im Mittel knapp über dem neutralen Wert (2.5) mit $M = 2.77$ ($SD = 0.57$) und $M = 2.84$ ($SD = 0.51$). Dies bedeutet, dass sie sich aus empirischen Ergebnissen nur einen geringen Nutzen für die Praxis und für Veränderungen in der Praxis vorstellen können, und zeigt auch, dass sie zur Vorbereitung des Unterrichts kaum bewusst auf Theorien zurückgreifen. Die beiden Gruppen der Lehrpersonenausbildenden der pädagogischen Hochschulen schätzen die Bedeutung der Theorie für die Praxis mit $M = 3.38$ ($SD = 0.51$) und $M = 3.53$ ($SD = 0.46$) grösser ein.

Die Werte in Tabelle 1 machen deutlich, dass die Mittelwertunterschiede zwischen den Praxislehrpersonen und den Lehrpersonenausbildenden der pädagogischen Hochschulen gross sind (Effektstärken zwischen $d = 1.05$ und 1.49). Der Mittelwertunterschied zwischen den beiden Gruppen der Praxislehrpersonen fällt mit $d = 0.14$ klein aus, derjenige zwischen den beiden Gruppen der Lehrpersonenausbildenden der pädagogischen Hochschulen mit $d = 0.32$ mittel. Die Lehrpersonenausbildenden bilden

Beliefs und Shared Beliefs zum Theorie-Praxis-Verhältnis der Lehrpersonenausbildenden

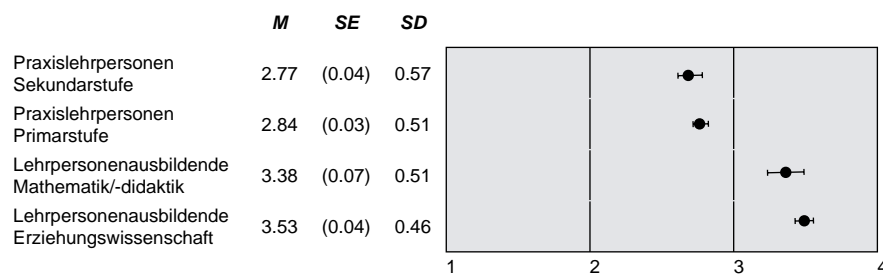


Abbildung 4: Überzeugung zum Theorie-Praxis-Verhältnis (Bedeutung der Theorie für die Praxis), dargestellt nach Gruppen von Lehrpersonenausbildenden (*M* = Mittelwert; *SE* = Standardfehler; *SD* = Standardabweichung; neutraler Wert = 2.5; Minimum = 1; Maximum = 4; \bullet Mittelwert +/- Konfidenzintervall).

also bei der Einschätzung der Nützlichkeit der Theorie für die Praxis zwei Gruppen: Die Praxislehrpersonen beider Stufen, welche die Skala nur knapp positiv beurteilen, und die Lehrpersonenausbildenden der pädagogischen Hochschulen, welche die Skala deutlich positiver einschätzen.

Tabelle 1: Effektstärken zwischen den Mittelwerten der Überzeugung zum Theorie-Praxis-Verhältnis zwischen den Gruppen von Lehrpersonenausbildenden

	Lehrpersonenausbildende Erziehungswissenschaft	Praxislehrpersonen Primarstufe	Praxislehrpersonen Sekundarstufe
Lehrpersonenausbildende Mathematik/Mathematikdidaktik	$d = 0.32$	$d = 1.05^*$	$d = 1.14^*$
Lehrpersonenausbildende Erziehungswissenschaft		$d = 1.42^*$	$d = 1.49^*$
Praxislehrpersonen Primarstufe			$d = 0.14$

Anmerkungen:

* = Die Mittelwerte unterscheiden sich mindestens auf dem 5%-Niveau voneinander (Dunnnett-T3-Test);

d = Effektgrösse nach Cohen (1988).

Die dritte Fragestellung rückt die Shared Beliefs zwischen den Gruppen von Lehrpersonenausbildenden ins Zentrum. Über alle Dozierenden über alle Institutionen hinweg fällt Eta-Quadrat zwischen den vier Gruppen mit $\eta^2 = .279$ deutlich zu gross aus ($F(3,660) = 85.10, p < .001$), sodass keine Shared Beliefs festgestellt werden können (zur Interpretation von Eta-Quadrat vgl. Abschnitt 4.3). Auch die Analyse auf der Ebene der Institutionen zeigt, dass es in keiner Deutschschweizer Institution bezüglich der Überzeugungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis zwischen den beteiligten Gruppen von Lehrpersonenausbildenden Shared Beliefs gibt (Eta-Quadrat zwischen $\eta^2 = .195$ und $\eta^2 = .585$). Aus anderen Studien wissen wir, dass in denselben Institutionen bezüglich

anderer Beliefs (vor allem zu Lehren und Lernen) durchaus Shared Beliefs nachgewiesen werden können (Steinmann & Oser, 2012).

6 Diskussion

Die Analyse des Backgrounds (akademischer Abschluss, Lehrdiplom, Praxiserfahrung) der Lehrpersonenausbildenden zeigt, dass eine vereinfachte Zuschreibung von Praxis und Theorie nicht haltbar ist. Die vier Gruppen von Lehrpersonenausbildenden unterscheiden sich bezüglich der Lehrdiplome und der praktischen Lehrerfahrung kaum. Deutliche Unterschiede zeigen sich jedoch bei den akademischen Abschlüssen: Wie erwartet verfügen die Praxislehrpersonen kaum über einen universitären Abschluss. Während die Dozierenden der Erziehungswissenschaft grösstenteils (86%) über die entsprechenden universitären Qualifikationen nach EDK-Reglementen verfügen, erfüllen diese Vorgaben nur 61% der Lehrpersonenausbildenden der Mathematik/Mathematikdidaktik.

Vorstellungen und Überzeugungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis sind vielfältig und äusserst heterogen. In diesem Beitrag wird die empirische Darstellung dieser Überzeugungen auf die Einschätzung der Bedeutung der Theorie für die Praxis beschränkt. Im Bewusstsein dieser Einschränkung ist auch das Ergebnis zu deuten, dass sich deutliche Differenzen zwischen den Gruppen von Lehrpersonenausbildenden zeigen. Es wird deutlich, dass die Lehrpersonenausbildenden, welche hauptsächlich in der Praxis agieren, den Wert der Theorie als wenig bedeutsam für die Praxis einschätzen. Die Lehrpersonenausbildenden, die hauptsächlich an der pädagogischen Hochschule lehren, schätzen die Theorie hingegen als wirksam für die Praxis ein. Noch eindeutiger zeigen sich die Ergebnisse zu den Shared Beliefs: In keiner einzigen Institution der Deutschschweiz können Shared Beliefs festgestellt werden. Im Hinblick auf die Ausbildung von Studierenden ist dieses Ergebnis problematisch, da es doch eine Theorie-Praxis-Differenz aufzeigt – einerseits zwischen den Lehrpersonenausbildenden im Praxisfeld und denjenigen an der Hochschule und auch bezüglich der Einschätzung der Bedeutung der Theorie für die Praxis.

Diverse Autorinnen und Autoren (u.a. Cochran-Smith & Lytle, 1999; Cuenca, Schmeichel, Butler, Dinkelman & Nichols, 2011; Korthagen, Loughran & Russell, 2006; Williams, 2014) schlagen als Weiterentwicklung für einen gelingenden Austausch über die Theorie-Praxis-Problematik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung die Bildung eines «Third Space» als hybriden Raum vor. Es geht dabei darum, die Aufspaltung in eine akademische und eine praktische Ausbildung aufzulösen, Fragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Lehrtätigkeit gemeinsam aufzunehmen und diese aus verschiedenen Positionen zu beleuchten und zu besprechen. Dabei sind Exponentinnen und Exponenten der Praxis wie auch der pädagogischen Hochschulen gleichermaßen gefordert, im Diskurs ihren Beitrag entsprechend ihrem Hintergrund,

ihren Beliefs, ihrem Wissen und ihrer Professionalität zu leisten – mit dem Ziel der bestmöglichen Lösung für die Sache.

Der vorliegende Beitrag geht von der Prämisse aus, dass Shared Beliefs wesentlich zu einer gelingenden Lehrerinnen- und Lehrerbildung beitragen. Wenn hier auch nicht dargestellt werden kann, ob Shared Beliefs die erhoffte Wirkung haben, kann immerhin anhand einer Überzeugung (Theorie-Praxis-Verhältnis) die (fehlende) Sharedness bei den Lehrpersonenausbildenden dargestellt werden. Offen bleiben zentrale Fragen, welche weitere Forschung bedingen: Unklar ist, wie sich Shared Beliefs überhaupt in der Ausbildung von angehenden Lehrpersonen manifestieren. Unverzichtbar ist auch, dass weitere Beliefs bezüglich ihrer Sharedness überprüft und in einen Zusammenhang mit dem Lernen und den professionellen Handlungskompetenzen der angehenden Lehrpersonen gestellt werden.

Literatur

- Abs, H.J., Döbrich, P., Vögele, E. & Klieme, E.** (2005). *Skalen zur Qualität der Lehrerbildung. Dokumentation der Erhebungsinstrumente: Pädagogische Entwicklungsbilanzen (PEB-Sem)*. Frankfurt am Main: GfPF.
- Bar-Tal, D.** (2000). *Shared Beliefs in a Society. Social Psychological Analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Biedermann, H., Brühwiler, C. & Steinmann, S.** (2012). Making the Impossible Possible? Establishing Beliefs about Teaching and Learning during Teacher Training Courses. In J. König (Hrsg.), *Teachers' Pedagogical Beliefs. Definition and Operationalisation – Connections to Knowledge and Performance – Development and Change* (S. 37–52). Münster: Waxmann.
- Biedermann, H., Steinmann, S. & Oser, F.** (2015). «Glaubensbestände und Glaubenswandel». Zur Transformation von konstruktions- und transmissionsorientierten Lehr-Lern-Überzeugungen in der Lehrpersonenausbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (1), 46–68.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R.H.** (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.
- Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Klusmann, U., Baumert, J. & Blum, W.** (2006). Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassen und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projekts. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 54–82). Münster: Waxmann.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.** (1999). Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. In A. Iran-Nejad & P.D. Pearson (Hrsg.), *Review of research in education, Volume 24* (S. 249–306). Washington: AERA.
- Cohen, J.** (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd edition). New York: Academic Press.
- Cuenca, A., Schmeichel, M., Butler, B.M., Dinkelman, T. & Nichols, J.** (2011). Creating a «third space» in student teaching: Implications for the university supervisor's status as outsider. *Teaching and Teacher Education*, 27 (7), 1068–1077.
- Darling-Hammond, L.** (2006). *Powerful teacher education. Lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Dubberke, T., Kunter, M., McElvany, N., Brunner, M. & Baumert, J.** (2008). Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22 (3–4), 193–206.
- EDK.** (1999a). *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Sekundarstufe I vom 26. August 1999*. Bern: EDK.
- EDK.** (1999b). *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe vom 10. Juni 1999*. Bern: EDK.
- Felbrich, A., Müller, C. & Blömeke, S.** (2008). Lehrerausbildnerinnen und Lehrerausbildner der ersten und zweiten Phase. In S. Blömeke, G. Kaiser & R.H. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung* (S. 363–390). Münster: Waxmann.
- Frey, A.** (2008). *Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Eine nationale und internationale Standortbestimmung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Goldin, G., Rösken, B. & Törner, G.** (2009). Beliefs – no longer a hidden variable in mathematical teaching and learning processes. In J. Maaß & W. Schlöglmann (Hrsg.), *Beliefs and Attitudes in Mathematics Education* (S. 1–18). Rotterdam: Sense Publishers.
- Heid, H.** (2015). Bildungsforschung im Kontext gesellschaftlicher Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (3), 390–409.
- Korthagen, F., Loughran, J. & Russell, T.** (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22 (8), 1020–1041.
- Kunter, M. & Pohlmann, B.** (2009). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 261–282). Berlin: Springer.
- Lee, B.P.H.** (2001). Mutual knowledge, background knowledge and shared beliefs: Their roles in establishing common ground. *Journal of Pragmatics*, 33 (1), 21–44.
- Lunenberg, M., Korthagen, F. & Swennen, A.** (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23 (5), 586–601.
- Neuweg, G.H.** (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In B. Hackl & G.H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Beiträge aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen* (S. 1–26). Münster: LIT.
- Oser, F. & Blömeke, S.** (2012). Überzeugungen von Lehrpersonen. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4), 415–421.
- Pajares, M.F.** (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307–332.
- Rasch, B., Friese, M., Hofmann, W.J. & Naumann, E.** (2010). *Quantitative Methoden 2. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Reusser, K.** (2015). *Die Berufspraktischen Studien neu denken – Tiefenstrukturen und Gestaltungsformen – Keynote zur Kongresseröffnung*. 1. Internationaler Kongress «Lernen in der Praxis», Brugg, 4. Mai 2015.
- Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A.** (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478–495). Münster: Waxmann.
- Richardson, V.** (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Hrsg.), *Handbook of Research on Teacher Education* (S. 102–119). New York: Macmillan.
- Rokeach, M.** (1968). *Beliefs, Attitudes and Values: A Theory of Organization and Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stadelmann, M.** (2006). *Differenz oder Vermittlung in der Lehrerbildung? Das Verhältnis von Theorie und Praxis im Urteil von Praktikumslehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe I*. Bern: Haupt.
- Staub, F.C. & Stern, E.** (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 344–355.
- Steinmann, S. & Biedermann, H.** (2015). Überzeugungen und Bewertung der Qualität der Lehrerausbildung aus Sicht der Lehrerausbildenden. In F. Oser, H. Biedermann, C. Brühwiler & S. Steinmann (Hrsg.),

Beliefs und Shared Beliefs zum Theorie-Praxis-Verhältnis der Lehrpersonenausbildenden

Zum Start bereit? Kritische Ergebnisse aus TEDS-M zur schweizerischen Lehrerbildung im internationalen Vergleich (S. 403–438). Opladen: Barbara Budrich.

Steinmann, S., Brühwiler, C. & Ramseier, E. (2015). Untersuchungsdesign und methodisches Vorgehen. In F. Oser, H. Biedermann, C. Brühwiler & S. Steinmann (Hrsg.), *Zum Start bereit? Kritische Ergebnisse aus TEDS-M zur schweizerischen Lehrerbildung im internationalen Vergleich* (S. 35–46). Opladen: Barbara Budrich.

Steinmann, S. & Oser, F. (2012). Prägen Lehrerausbildende die Beliefs der angehenden Primarlehrpersonen? Shared Beliefs als Wirkungsgröße in der Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4), 441–459.

Taibi, M. (2013). *Berufsbezogene Überzeugungen angehender Lehrpersonen. Eine qualitative Studie zur Rekonstruktion der Entwicklungsprozesse im Zeitraum der universitären Ausbildung* (Dissertationsschrift). Köln: Humanwissenschaftliche Fakultät der Universität zu Köln.

Trautmann, M. (2005). Überzeugungen vom Englischlernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (1), 38–52.

Villiger, C. (2015). Lehrer(innen)bildung zwischen Theorie und Praxis: Erörterungen zu einer ungelösten Problematik. In C. Villiger & U. Trautwein (Hrsg.), *Zwischen Theorie und Praxis: Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung* (S. 9–18). Münster: Waxmann.

Williams, J. (2014). Teacher Educator Professional Learning in the Third Space: Implications for Identity and Practice. *Journal of Teacher Education*, 65 (4), 315–326.

Autorin

Sibylle Steinmann, lic. phil., Pädagogische Hochschule Luzern, sibylle.steinmann@phlu.ch

Lehramtsstudierende im Orientierungspraktikum: Wie wird die universitäre Praktikumsbetreuung wahrgenommen?

Rebecca Lazarides und Sonja Mohr

Zusammenfassung Ausgehend von der grossen Bedeutung der verantwortlichen Lehrkräftebildenden an Universitäten befasst sich die Studie mit der Frage, wie Lehramtsstudierende die Betreuung und das Feedback durch Lehrkräftebildende im Rahmen des Orientierungspraktikums erleben. An der nach dem Orientierungspraktikum durchgeführten quantitativen Onlinebefragung nahmen 56 Lehramtsstudierende teil. Die Studie untersucht Zusammenhänge zwischen Aspekten des praktikumsbezogenen Feedbacks, der Betreuungsstruktur in der Lehrkräftebildung und der Zufriedenheit der angehenden Lehrkräfte mit dem Feedback sowie den wahrgenommenen Nutzen des Praktikumsbesuchs der universitären Betreuenden.

Schlagwörter Lehrkräftebildung – Praktikum – Feedback

Pre-service Teachers in Their First Field Experience: How do They Perceive University-related Supervision?

Abstract Given the high importance of practical experiences in the course of teacher education programs, this study focused on how pre-service teachers perceive the supervision and the feedback they were given by their university supervisors during their first field experience. In total, 56 pre-service teachers participated in the online survey. The study examined correlations between pre-service teachers' perception of feedback, their perception of supervision, and their satisfaction with both, as well as the perceived usefulness of the field experience as such. Group differences pertaining to study program, gender and age were also assessed.

Keywords teacher education – field experience – feedback

1 Einleitung

Die Lehrkräftebildung befindet sich derzeit an vielen Standorten in Deutschland in einer Umbruchphase; so werden vor allem die Praxisphasen umgestaltet. Häufig steht die Neueinrichtung eines Praxissemesters im Mittelpunkt der Bemühungen um die Verbesserung der universitären Ausbildung. Einheitliche Bedingungen – wie sie in der Schweiz durch die Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erreicht wurden – sind in Deutschland keineswegs vorzufinden, denn die Ausbildungsstruktur variiert je nach Bundesland, besuchter Hochschule und angestrebtem Lehramt stark (vgl. auch www.monitor-lehrerbildung.de). Deutsche bildungspolitische Organe fordern neben der Ausweitung der Praxisphasen im Masterstudium, dass die Studierenden

«möglichst frühzeitig im Bachelorstudiengang durch ein ca. vierwöchiges berufsfelderschließendes Praktikum an Schulen die Gelegenheit [erhalten], ihre Studien- und Berufswahl zu reflektieren» (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2012, S. 42). Kurzpraktika im Bachelorstudium sind daher – auch nach Vorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK, 2005) – in vielen Bundesländern fest in der Studienstruktur verankert. Die Praxisphasen werden insbesondere von den Lehramtsstudierenden selbst in ihrer Bedeutung hoch geschätzt, wobei empirische Forschungsergebnisse bezüglich der Qualität und der Wirksamkeit von Praxisphasen ein divergentes Bild zeichnen (einen ausführlichen Forschungsüberblick liefert z.B. Hascher, 2012). Wie Hascher (2012, S. 123 f.) zusammenfassend darstellt, fokussieren empirische Untersuchungen zu Praxisphasen in der Regel die folgenden drei Schwerpunkte: (1) die Analyse der Kompetenzentwicklung der Studierenden im Praktikum; (2) die Untersuchung der Lerninhalte und Lernprozesse während des Praktikums, auch unter Einbezug der verschiedenen beteiligten Akteurinnen und Akteure (vor allem der schulischen Betreuungslehrkräfte); (3) die Durchführung von Interventionsstudien und deren empirische Prüfung.

In der hier vorliegenden Studie steht die Frage im Mittelpunkt, wie Studierende die Betreuung durch die Dozentinnen¹ der Universität (in dieser Studie der Technischen Universität Berlin [TU Berlin]) während des Praktikums wahrnehmen. Ausgehend von der Erkenntnis, dass insbesondere die Qualität der Betreuung «einen wesentlichen Einflussfaktor für das Lernen» im Praktikum darstellt (Hascher, 2012, S. 123), in vielen Studien aber ausschliesslich die schulischen Betreuungslehrkräfte berücksichtigt werden, wird in dieser Studie der Blick auf die Betreuung durch die Hochschuldozierenden gerichtet. Dabei steht das Orientierungspraktikum als Schnittstelle zwischen universitärer Ausbildung und ersten Erfahrungen Studierender im Praxisfeld Schule im Vordergrund. Das Orientierungspraktikum hat in Berlin in Abgrenzung zum neu einzurichtenden Praxissemester vorrangig einen erziehungswissenschaftlichen Fokus (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2012). Die Rolle der Dozierenden ist hierbei besonders wichtig, da sie die Integration der universitär vermittelten erziehungswissenschaftlichen Theorie in die schulische Praxis durch ihr Feedback zu Unterrichtsversuchen individuell begleiten und unterstützen (Korthagen & Kessels, 1999). Im Folgenden stellen wir den empirischen Forschungsstand zur Betreuung von Praktika dar, stellen die Rahmenbedingungen des Praktikums vor und leiten daran anschliessend die Fragestellungen für diese Studie her. Da der Forschungsstand zur Betreuung durch Hochschuldozierende sehr begrenzt ist, werden auch Ergebnisse berücksichtigt, die sich auf Gelingensbedingungen der Betreuung Studierender in Praxisphasen durch Lehrkräfte beziehen.

¹ Die Studierenden werden ausschliesslich von Dozentinnen betreut, weshalb wir bei den hochschulspezifischen Erläuterungen jeweils nur die weibliche Form verwenden.

2 Betreuung von Praktika durch die Hochschule

2.1 Gestaltung der Betreuung durch Hochschuldozierende

Die Betreuung des Orientierungspraktikums durch Lehrkräfte und Hochschuldozierende hat grundsätzlich die Funktion, den Studierenden über Rückmeldungen zu ihren Unterrichtsversuchen eine Lerngelegenheit zu bieten (Hascher, 2012). Wie Arnold et al. (2011, S. 186) darstellen, geht es in diesen Situationen um eine «Ko-Konstruktion des Wissens und Könnens in dialogischen Beziehungen». Damit die Studierenden diese Lerngelegenheit jedoch nutzen, müssen die Rückmeldungen so gestaltet sein, dass sie erstens die Bedeutsamkeit und den Nutzen von Rückmeldungen anerkennen und zweitens das Feedback als konstruktiv und zufriedenstellend erleben. Hobson et al. (2009) stellen in ihrem Review zum Mentoring durch Lehrkräfte während Praxisphasen fest, dass der Erfolg der Betreuung auch mit der Bereitschaft der Studierenden, sich betreuen zu lassen, zusammenhängt. Sie zeigen ausserdem, dass Lehramtsstudierende die gemeinsamen Besprechungen mit den Lehrkräften nach Hospitationen dann als besonders wertvoll erleben, wenn das Gespräch als nicht bedrohlich wahrgenommen wird, konkrete Aspekte der Lehrsituation besprochen werden und ein konstruktiver Dialog über Stärken und Schwächen sowie über Verbesserungsmöglichkeiten entsteht. Schüpbach (2001) thematisiert die Schwierigkeit, aus einem einzelnen Besuch der Hochschuldozierenden eine produktive Lernerfahrung zu machen. Er erläutert die wichtigsten Aspekte, auf die es in der Nachbesprechung eines Unterrichtsbesuchs zwischen Studierenden und Hochschuldozierenden ankommt. Demnach gilt es zunächst, die Rahmenbedingungen, die Ziele und die Inhalte des Gesprächs vorher zu klären. Den Studierenden bietet Schüpbach vor der Unterrichtsstunde an, Beobachtungswünsche zu nennen. Ziel des Gesprächs ist, den Studierenden eine Lernsituation bzw. einen Lernprozess zu ermöglichen und ihre Reflexion anzuregen. Dazu sollten die Beobachtungen von den Hochschuldozierenden möglichst «beschreibend, objektiv und faktengestützt» formuliert werden (Schüpbach, 2001, S. 237).

2.2 Beurteilung der Betreuung durch Lehramtsstudierende

Wie Studierende die Betreuung durch Hochschuldozierende erleben, wurde bislang nur in wenigen Studien untersucht. In diversen Studien steht die Befragung von Studierenden und den schulischen Betreuungspersonen im Mittelpunkt (z.B. Niggli, Gerteis & Gut, 2008). Ob überhaupt universitäre Betreuungspersonen direkt in die schulpraktischen Studienanteile eingebunden sind (z.B. in Form von Schulbesuchen), bleibt in den Erläuterungen von Rahmenbedingungen an den untersuchten Hochschulen häufig unklar. Schubarth et al. (2011) zeigen, dass Lehramtsstudiengänge sich im Vergleich zu anderen Studiengängen durch Begleitveranstaltungen zum Praktikum auszeichnen und während des Praktikums individuelle Betreuung von der Schule und/oder der Universität umfassen. Die Studierenden bewerteten diese Betreuung aber als wenig vorbildhaft. Hoeltje et al. (2003) stellen in der Evaluation des Bremer Halbjahrespraktikums fest, dass Lehramtsstudierende insbesondere die erziehungswissenschaftlichen Begleitveranstaltungen zum Praktikum eher schlecht bewerten. Borko und Mayfield (1995) haben

in Fallstudien das Verhältnis und die Feedbackgespräche zwischen Lehramtsstudierenden und Hochschuldozierenden untersucht. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Gespräche vonseiten der Betreuungspersonen grundsätzlich positiv gestaltet waren, nicht direktives Feedback gegeben wurde und die Studierenden positiv in ihrem Handeln verstärkt wurden. Von den Studierenden wurde das Verhältnis als eher asymmetrisch wahrgenommen, sie schätzten den Einfluss der universitären Betreuungspersonen als gering ausgeprägt ein und nahmen das Feedback nicht ernst, weil sie die Betreuungspersonen nicht als Rollenmodelle ansehen. Zu Schwierigkeiten kann es vor allem dann kommen, wenn die Studierenden von den Betreuungspersonen der Hochschule später auch benotet werden (Borko & Mayfield, 1995).

Es stellt sich daher die Frage, wie die Rückmeldungen der universitären Betreuungspersonen von den Studierenden eingeschätzt und ob sie als nützlich wahrgenommen werden (Hascher, 2012). Des Weiteren ist eine Untersuchung der von den Studierenden wahrgenommenen Einschätzung der Unterrichtsgestaltung durch universitäre Betreuungspersonen notwendig, um zu untersuchen, inwieweit die Art der Beurteilung (positiv/negativ) mit dem wahrgenommenen Nutzen der Betreuung zusammenhängt. So zeigt sich nach Durchsicht des Forschungsstandes, dass es vor allem darauf anzukommen scheint, dass Studierende Feedbackgespräche mit ihren universitären Betreuungspersonen als konstruktiv wahrnehmen (Borko & Mayfield, 1995; Hobson et al., 2009).

2.3 Berücksichtigung von Merkmalen der Stichprobe und der Studierenden

Auch Stichprobenmerkmale und individuelle Charakteristika können mit der Beurteilung der Betreuungsstrukturen durch Studierende im Praktikum zusammenhängen: Schubarth et al. (2011) weisen beispielsweise darauf hin, dass Variablen wie Studiengang, Geschlecht und Alter eine Rolle für die Wahrnehmung der Betreuung durch Schule und/oder Hochschule spielen könnten, und identifizieren dies als Forschungslücke. Hascher (2006) zeigt, dass Studentinnen ihre Praktikumslehrpersonen weniger positiv beurteilen als Studenten. Als mögliche Ursache hierfür sieht Hascher das unausgewogene Geschlechterverhältnis in der Betreuung (die Studierenden wurden vorrangig von Lehrern betreut) und eine daraus resultierende «mangelnde Passung der Unterrichts- und Erziehungsvorstellungen von Mentoren und Praktikantinnen» (Hascher, 2006, S. 145).

In einer Studie, die ebenfalls das Lehramtsstudium an der TU Berlin fokussiert, konnte festgestellt werden, dass sich die Studierendenpopulation durch folgende Besonderheiten auszeichnet, die ebenfalls berücksichtigt werden sollten (Mohr & Ittel, 2012): Der Altersdurchschnitt der Studierenden beruflicher Fachrichtungen liegt höher als der Altersdurchschnitt der Studierenden für ein Lehramt der Sekundarstufe. Die Berufsschullehramtsstudierenden verfügen teilweise über langjährige berufliche Vorerfahrungen im ausserschulischen Bereich. In einer Studie von Rothland (2011) zeigte sich, dass späte Entscheidungen für den Lehrberuf sowie die Entscheidung für das Studium als zweite Wahl Risikofaktoren für problematische arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster darstellen.

3 Rahmenbedingungen des Orientierungspraktikums

3.1 Allgemeine Praktikumsstruktur

Das Orientierungspraktikum ist das erste Schulpraktikum, das die Studierenden im Rahmen ihres lehramtsbezogenen Bachelorstudiums absolvieren. Dabei liegt der Schwerpunkt auf erziehungswissenschaftlichen Aspekten – so sind die Studierenden dazu aufgefordert, eine erziehungswissenschaftliche Fragestellung zu entwickeln, deren Bearbeitung einen Bestandteil des Praktikumsberichts bildet. Ein weiteres Ziel ist, die organisatorischen und pädagogischen Prozesse in Schulen kennenzulernen. Die Studierenden müssen 90 Zeitstunden in der Schule bzw. bei schulischen Aktivitäten anwesend sein. In dieser Zeit sollen sie im Unterricht hospitieren, aber auch eigene Planungs- und Auswertungstätigkeiten durchführen. Neben den Hospitationen müssen die Studierenden erste unterrichtliche Tätigkeiten bis hin zur Gestaltung von eigenen Unterrichtssequenzen (insgesamt ca. 90 Minuten) ausführen, jedoch noch *keine* eigenen Unterrichtsreihen.

3.2 Schulische Betreuungsstruktur

An den Schulen werden die Studierenden von Lehrkräften betreut, die sich zumeist freiwillig für diese Aufgabe melden. Die Studierenden hospitieren regelmässig im Unterricht der Mentorinnen und Mentoren. Zu Beginn des Praktikums wird empfohlen, dass die Studierenden ihre Mentorin bzw. ihren Mentor ein bis zwei Tage durch alle Lerngruppen begleiten sowie ein bis zwei weitere Tage in einer Klasse hospitieren. Um die Vielfältigkeit der Aufgaben von Lehrkräften kennenzulernen, sollen die Studierenden auch an Konferenzen, Elternabenden und Wandertagen teilnehmen. Die schulische Betreuungsstruktur variiert aufgrund der unterschiedlichen personellen und organisatorischen Ressourcen der Schulen, weshalb der universitären Betreuung in der Praktikumsbegleitung eine zentrale Rolle zukommt.

3.3 Universitäre Betreuungsstruktur

Begleitend zum Orientierungspraktikum finden drei ca. 120-minütige Seminargruppentreffen an der Universität statt. Das erste Gruppentreffen findet ca. acht Wochen vor Beginn des Praktikums mit der Modulbeauftragten statt. Dabei werden die Studierenden ihren Seminargruppen und einer Dozentin zugeordnet. Jede Dozentin betreut dabei ca. 15 Studierende. Kurz vor Praktikumsbeginn findet ein zweites Treffen in den Seminargruppen statt. Hierbei werden Fragen zur Organisation des Praktikums, zu den betreuenden Mentorinnen und Mentoren sowie zur Unterrichtshospitation besprochen. Ein letztes Treffen findet in der zweiten Praktikumswoche statt. Im Mittelpunkt stehen die Organisation der Hospitationstermine, die gemeinsame Reflexion der Praktikumserfahrungen sowie die erziehungswissenschaftliche Fragestellung für den Praktikumsbericht.

Alle Studierenden werden von der Dozentin einmalig in der Schule besucht, wobei die Hospitation in einer von den Studierenden einzeln oder zu zweit durchgeführten 90-

minütigen Unterrichtssequenz erfolgt. Die Hospitation und die damit einhergehenden Unterrichtsbeobachtungen der Dozentinnen sind unstandardisiert. Nach der Unterrichtssequenz erfolgt ein ca. 30- bis 45-minütiges Feedbackgespräch, an dem die Studierenden, die Dozentin und, sofern möglich, auch die schulischen Mentorinnen bzw. Mentoren teilnehmen. Diese werden, sofern anwesend, zum Abschluss des Gesprächs um ein Feedback gebeten. Das zuvor von den Dozentinnen formulierte Feedback hat einen klar pädagogischen Fokus. Ein standardisierter Leitfaden für das Feedbackgespräch existiert nicht, vielmehr sind die Rückmeldungen individualorientiert und beziehen sich inhaltlich auf die in den bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehrkräftebildung der Kultusministerkonferenz definierten Kompetenzen (KMK, 2014).

4 Ziele und Fragestellungen der Untersuchung

Die vorliegende Studie untersucht, wie die Betreuungssituation im Orientierungspraktikum von Lehramtsstudierenden erlebt wird und von welchen individuellen und sozialen Faktoren dieses Erleben geprägt wird. Folgende Fragestellungen wurden untersucht:

- (1) Wie erleben Lehramtsstudierende die Betreuung durch Dozentinnen im Rahmen des Orientierungspraktikums?
- (2) Welche Rolle spielen Stichprobenmerkmale (Kernfach), individuelle Faktoren (Alter, Geschlecht) und wahrgenommene Bewertung der eigenen Unterrichtsgestaltung bei der Beurteilung der Lehramtsstudierenden zur universitären Betreuung (Nachvollziehbarkeit des Feedbacks, Feedbackbeurteilung, Zufriedenheit mit dem erhaltenen Feedback, Nutzen des Schulbesuchs)?

5 Methode

5.1 Stichprobe und Durchführung der Studie

An der Onlinefragebogenerhebung nahmen 56 Lehramtsstudierende des dritten Fachsemesters (76.8% weiblich) der Studiengänge Arbeitslehre (37.5%) oder einer beruflichen Fachrichtung (Bautechnik/Bauingenieurtechnik, Elektrotechnik, Ernährung/Lebensmittelwissenschaft, Land- und Gartenbauwissenschaft, Metalltechnik) (62.5%) der TU Berlin teil. Insgesamt wurde der Fragebogenlink an 81 Lehramtsstudierende gesendet, der Rücklauf war daher mit 69.1% ($N = 56$) sehr hoch. Die Studierenden wurden von sechs Dozentinnen betreut. Der Altersmittelwert der Studierenden lag bei 24.75 Jahren ($SD = 4.45$; Min. = 19 Jahre, Max. = 47 Jahre). Die freiwillige Befragung fand nach dem Praktikum im dritten Fachsemester im Dezember 2013 statt. Die Daten wurden anonymisiert, sodass Rückschlüsse auf einzelne Personen nicht möglich sind.

5.2 Messinstrumente

5.2.1 Wahrgenommene Beurteilung der Unterrichtsgestaltung durch die Dozentin

Einschätzung Unterrichtsgestaltung Dozentin

Die Einschätzung der Unterrichtsgestaltung der Lehramtsstudierenden durch die Dozentin wurde mit einem selbst entwickelten vierstufigen Item erhoben (1 = «sehr schlecht» bis 4 = «sehr gut»). Itemformulierung: «Wie schätzte die Dozentin den von Ihnen gestalteten Unterricht ein?»

Vermutete Kompetenzeinschätzung Dozentin

Aus der Skala «Erfolg vs. Misserfolg – vermutete Einschätzung durch relevante Personen» nach Mayr (2010) wurde ein Item genutzt, das sich auf die Beurteilung der Dozentin bezieht. Itemformulierung: «Die Dozentin zeigte Skepsis gegenüber meiner pädagogischen Arbeit.» Das Item wurde recodiert. Die Antwortskala ist eine vierstufige Likertskala (1 = «trifft nicht zu» bis 4 = «trifft zu»).

5.2.2 Beurteilung der Lehramtsstudierenden zur universitären Praktikumsbetreuung

Nachvollziehbarkeit Feedback

Die inhaltliche Nachvollziehbarkeit des Feedbacks der Dozentin im Feedbackgespräch nach der Unterrichtsstunde wurde mit einer vierstufigen Skala erfasst (1 = «gar nicht» bis 4 = «sehr gut»). Das Item lautet: «Wie gut konnten Sie die inhaltlichen Aspekte des von der Dozentin erhaltenen Feedbacks nach dem Unterrichtsbesuch nachvollziehen?»

Feedbackbeurteilung

Die von den Lehramtsstudierenden vorgenommene Beurteilung des Feedbacks der Dozentin wurde mit einer auf Kanning und Rustige (2012) basierenden vierstufigen Likertskala erfasst (1 = «trifft überhaupt nicht zu» bis 4 = «trifft völlig zu»; 5 Items; $\alpha = .792$). Die Items der Skala sind in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1: Messinstrument «Feedbackbeurteilung» nach Kanning & Rustige (2012)

Das Feedback durch die TU-Dozentin war ...	
a)	nützlich für die Einschätzung meiner Fähigkeiten
b)	konstruktiv
c)	strukturiert
d)	differenziert
e)	verbesserungswürdig (-)

Skala: 1 = «trifft überhaupt nicht zu», 2 = «trifft eher nicht zu», 3 = «trifft eher zu», 4 = «trifft völlig zu».

Zufriedenheit mit dem Feedback

Die Zufriedenheit der Lehramtsstudierenden mit dem Feedback der Dozentin wurde mit einer selbst entwickelten vierstufigen Skala (1 = «gar nicht zufrieden» bis 4 = «sehr zufrieden») erfasst. Itemformulierung: «Wie zufrieden waren Sie mit dem erhaltenen Feedback?»

Nutzen Schulbesuch

Mit einem vierstufigen Item wurde erhoben, wie hilfreich die Lehramtsstudierenden den Besuch der Dozentin fanden (1 = «nicht hilfreich» bis 4 = «sehr hilfreich»). Itemformulierung: «Wie hilfreich fanden Sie den Besuch der Dozentin in der Schule?»

6 Ergebnisse

6.1 Deskriptive Befunde

Wie aus der Zusammenstellung der Mittelwerte und Standardabweichungen in Tabelle 2 ersichtlich wird, zeigte sich in der Studie gemessen an den Antwortmöglichkeiten eine relativ hohe Ausprägung der Zufriedenheit mit dem Feedback der Dozentin ($M = 3.45$, $SD = 0.68$). Hoch ausgeprägt waren auch die berichtete Nachvollziehbarkeit des Feedbacks durch die Dozentin ($M = 3.36$, $SD = 0.74$) sowie die Beurteilung des Feedbacks durch die Studierenden ($M = 3.13$, $SD = 0.56$). Relativ niedrig ausgeprägt war der eingeschätzte Nutzen des Schulbesuchs durch die Dozentin ($M = 2.70$, $SD = 0.99$), wobei die Streuung relativ hoch war und somit eine grosse Variabilität der Antworten vorliegt. Da die Skala «Feedbackbeurteilung» (Items vgl. Tabelle 1) verschiedene, inhaltlich relevante Facetten erfasst, werden an dieser Stelle die Itemmittelwerte und Standardabweichungen vorgestellt. Die Studierenden fanden das Feedback der Dozentin nützlich für die Einschätzung ihrer Fähigkeiten ($M = 3.18$, $SD = 0.87$),

Tabelle 2: Mittelwerte und Standardabweichungen

Skala	Gesamtstichprobe	
	$M (SD)$	Antwortmöglichkeiten
Wahrgenommene Beurteilung der Unterrichtsgestaltung durch die Dozentin		
Unterrichtseinschätzung Dozentin	3.23 (0.54)	1–4
Vermutete Kompetenzeinschätzung Dozentin	3.56 (0.43)	1–4
Beurteilung der Lehramtsstudierenden zur universitären Praktikumsbetreuung		
Nachvollziehbarkeit Feedback	3.36 (0.74)	1–4
Feedbackbeurteilung	3.13 (0.56)	1–4
Zufriedenheit mit dem Feedback	3.45 (0.68)	1–4
Nutzen Schulbesuch	2.70 (0.99)	1–4

konstruktiv ($M = 3.18, SD = 0.69$), gut strukturiert ($M = 3.26, SD = 0.69$) und differenziert ($M = 3.05, SD = 0.66$). Es wird jedoch auch deutlich, dass die Studierenden das Feedback als verbesserungswürdig bewerteten (recodiert; $M = 2.97, SD = 0.85$).

6.2 Unterschiedstestungen

In einem nächsten Schritt wurde untersucht, inwieweit sich die Lehramtsstudierenden abhängig von Geschlecht und Kernfach in ihrer Beurteilung der universitären Praktikumsbetreuung unterschieden. Da der Stichprobenumfang der einzelnen zu vergleichenden Gruppen (Frauen vs. Männer; Arbeitslehre vs. berufliche Fachrichtung) unter der in der Fachliteratur geforderten Grösse von $N > 30$ pro Gruppe lag (Bortz & Schuster, 2010, S. 126), wurden nicht parametrische Verfahren gewählt. Die Resultate von Kruskal-Wallis-Varianzanalysen zeigen signifikante Unterschiede zwischen Studierenden verschiedener Kernfächer hinsichtlich des empfundenen Nutzens des Schulbesuchs ($H(1) = 4.168, p = .041$). Im Folgenden berechnete Mann-Whitney-Tests zeigten, dass Studierende der beruflichen Fachrichtungen den Schulbesuch signifikant nützlicher fanden als Studierende der Arbeitslehre ($U = 34.5, p = .041, r = -.41$). Dies zeigt auch der jeweilige Mittelwert des Merkmals in beiden Gruppen – dieser ist bei den Studierenden des Fachs Arbeitslehre geringer ausgeprägt ($M = 2.13, SD = 1.25$) als bei Studierenden beruflicher Fachrichtungen ($M = 3.18, SD = 0.81$). Zwischen Männern und Frauen zeigten sich keine signifikanten Gruppenunterschiede.

6.3 Zusammenhangsanalysen

Die in Tabelle 3 veranschaulichten bivariaten Spearman-Korrelationen zeigen, dass Lehramtsstudierende, die das erhaltene Feedback positiv beurteilten, auch zufriedener mit dem Feedback waren ($r_s = .646, p < .01$). Die Lehramtsstudierenden waren auch dann zufriedener mit dem Feedback, wenn ihre Unterrichtsgestaltung von der Dozentin als gut bewertet worden war ($r_s = .464, p < .01$) und wenn sie das Feedback inhaltlich

Tabelle 3: Bivariate Spearman-Korrelationen

	1	2	3	4	5	6	7	8
1 Alter	1.00							
2 Geschlecht	.205	1.00						
3 Kernfach	.169	.194	1.00					
4 Einsch Doz	-.221	-.207	.118	1.00				
5 KompE And	.060	-.147	.040	.407*	1.00			
6 NachvollZ	-.057	-.076	.117	.590**	.355*	1.00		
7 FB Beurt	.142	.033	.019	.292	.368*	.650**	1.00	
8 Zufr mit FB	-.210	-.164	-.320	.464**	.286	.596**	.646**	1.00
9 Nutzen SB	-.236	-.200	-.417*	.271	.233	.564**	.609**	.627**

Anmerkungen:

4 = Einschätzung der Unterrichtsgestaltung durch Dozentin, 5 = Vermutete Kompetenzeinschätzung durch Dozentin, 6 = Nachvollziehbarkeit des erhaltenen Feedbacks, 7 = Feedbackbeurteilung, 8 = Zufriedenheit mit dem Feedback zur selbst gestalteten Unterrichtsstunde, 9 = Nutzen Schulbesuch; Geschlecht: 0 = männlich, 1 = weiblich; Kernfach: 0 = Berufsschullehramt, 1 = Arbeitslehre. * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$.

nachvollziehen konnten ($r_s = .596, p < .01$). Studierende, die zufrieden mit dem erhaltenen Feedback waren, schätzten den Nutzen des Schulbesuchs durch die Dozentin als hoch ein ($r_s = .627, p < .01$). Der Nutzen des Schulbesuchs wurde auch dann positiv bewertet, wenn die Studierenden das Feedback nachvollziehen konnten ($r_s = .564, p < .01$) und wenn sie das Feedback positiv beurteilten ($r_s = .609, p < .01$). Studierende, deren Unterrichtsführung von der Dozentin als gut bewertet worden war, beurteilten das Feedback als inhaltlich gut nachvollziehbar ($r_s = .590, p < .01$) und hatten das Gefühl, die Dozentin stehe ihrer pädagogischen Arbeit nicht skeptisch gegenüber ($r_s = .407, p < .05$). Studierende, die das Gefühl hatten, die Dozentin stehe ihrer pädagogischen Arbeit nicht skeptisch gegenüber, beurteilten das Feedback als inhaltlich gut nachvollziehbar ($r_s = .355, p < .05$) und insgesamt positiv ($r_s = .368, p < .05$).

7 Diskussion

7.1 Einordnung der Ergebnisse in den Forschungsstand

Die Ergebnisse zeigen, dass die befragten Lehramtsstudierenden eine – gemessen an den Antwortmöglichkeiten – hohe Zufriedenheit mit dem Feedback der Dozentin berichteten und das Feedback gut nachvollziehbar fanden. Allerdings schätzten sie den Nutzen des Schulbesuchs als gering ein. Hier besteht die Frage, ob der Schulbesuch von den Studierenden erst in Kombination mit einem guten Feedback der Betreuenden auch als nützlich wahrgenommen wird. Andere Forschungsarbeiten zeigen aufseiten der Studierenden ebenfalls geringe Anerkennung der Betreuung durch die Hochschule im Praktikum (Borko & Mayfield, 1995). Von den beiden Autorinnen wird dies darauf zurückgeführt, dass die Studierenden davon ausgingen, die universitären Betreuungspersonen hätten in den einmaligen Schulbesuchen nur einen unzureichenden Eindruck von ihrem Unterrichtshandeln bekommen. Auch in der vorliegenden Studie zeigen sich diese Tendenzen: Zusatzauswertungen offener Antwortformate zeigen, dass sich 44% der Studierenden mehr Besuche und eine intensivere Betreuung durch die Dozentinnen wünschen.

Die Annahme, dass sich in der Beurteilung des Feedbacks Geschlechterunterschiede zeigen würden, wurde nicht bestätigt. Wie in Abschnitt 2.3 ausgeführt geht Hascher (2006) davon aus, dass Studentinnen ihre Praktikumslehrpersonen aufgrund eines unausgewogenen Geschlechterverhältnisses negativ beurteilten. In der vorliegenden Studie zeigte sich ein solcher Effekt nicht. Des Weiteren verdeutlichen die Resultate eine hohe Bedeutsamkeit kognitiver Feedbackmerkmale (Nachvollziehbarkeit, Feedbackbeurteilung) für die affektive Komponente «Zufriedenheit», die als wichtige Komponente für gelingende Lernprozesse gilt (Hascher & Hagenauer, 2011).

Der Nutzen des Schulbesuchs wurde von Studierenden der Berufsschullehrämter höher bewertet als von Studierenden des Fachs Arbeitslehre. Eine mögliche Erklärung könnten die Spezifika dieser Gruppen sein. Es handelt sich bei den angehenden Berufs-

schullehrkräften vorwiegend um ältere Studierende mit Berufserfahrung, die das Studium eher als «zweite Wahl» ergreifen und somit häufiger fokussierter an das Studium inklusive seiner praktischen Anteile herangehen. Damit zusammenhängend ergibt sich eventuell auch die Fähigkeit, aus den Schulbesuchen der universitären Betreuungspersonen grösseren Nutzen ziehen zu können. Die Ergebnisse verweisen insgesamt auf einen fachbezogenen Forschungsbedarf zur universitären Praktikumsbetreuung. Wie auch bei der Zufriedenheit wird hinsichtlich des eingeschätzten Nutzens des Schulbesuchs die Wichtigkeit eines nachvollziehbaren Feedbacks deutlich.

Bekannt ist, dass die Qualität der Beziehung zur Mentorin bzw. zum Mentor in der Schule in positivem Zusammenhang mit der Kompetenzentwicklung im Praktikum steht (Bach, Besa & Arnold, 2014). Da in dieser Untersuchung Faktoren wie die Qualität der Beziehung oder die Zuordnung der Studierenden zur betreuenden Dozentin nicht erfasst wurden, konnten diese Fragen nicht untersucht werden. Für zukünftige Studien stellt sich die Frage, inwieweit die für den Lernertrag im Praktikum relevante Qualität der Beziehung zur Dozentin auch relevant für die Beurteilung der Praktikumsbetreuung ist.

7.2 Grenzen der Studie

Die Grenzen der Studie liegen unter anderem in der ausschliesslichen Berücksichtigung der Wahrnehmungen Studierender. Fremdeinschätzungen oder Videobeobachtungen der Betreuungssituation wurden nicht in die Analysen einbezogen. Zukünftige Studien sollten komplexe Studiendesigns, die Fremdeinschätzungen und videobasierte Analysen beinhalten, implementieren, da diese Einblicke in das Praktikums geschehen sowie in den konkreten Ablauf von Feedbackgesprächen ermöglichen (Kreis, Wick, Kosorok Labhart & Staub, 2012).

Eine weitere Limitation der vorliegenden Studie ist die geringe Stichprobengrösse. Zwar war die Rücklaufquote in der durchgeführten Onlinebefragung sehr hoch, jedoch handelte es sich um eine kleine Gesamtstichprobe. Problematisch ist dies, da in kleinen Stichproben die Wahrscheinlichkeit höher ist, existierende signifikante Gruppenunterschiede nicht zu erkennen (Fehler 1. Art). In zukünftigen Studien sollten daher verschiedene Universitäten in die Erhebung einbezogen werden, wobei die spezifischen Vorgaben zu Praxisphasen der Bundesländer berücksichtigt werden müssen. Dies ist auch im Hinblick auf die Repräsentativität der Ergebnisse sinnvoll.

7.3 Ausblick

Als Möglichkeit zur Optimierung von Betreuungssituationen schlagen Borko und Mayfield (1995) vor, dass die universitären Betreuungspersonen sich mit den schulischen Betreuungslehrkräften austauschen und diese in ihrer Rolle stützen sollen. Dadurch könne die Betreuungsqualität erhöht werden. Doch auch die universitären Betreuungspersonen müssten auf ihre Rolle besser vorbereitet werden, um konstruktive Feedbackgespräche durchführen zu können. Damit Feedback effektiv sein kann, sollte es nach

Hattie und Timperley (2007) die folgenden drei Fragen adressieren: (1) Wohin gehe ich? (2) Wie läuft es aktuell? (3) Was nehme ich mir als Nächstes vor? Um diese Fragen beantworten zu können, bedarf es Gesprächen vor, während und nach dem Lernprozess. Dieses Modell sollten Dozierende in der Praktikumsbetreuung berücksichtigen.

In Berlin wurde zur Sicherstellung einer hohen Betreuungsqualität durch schulische Betreuungspersonen die Berliner Mentorenqualifizierung eingeführt, die zunächst als Pilotprojekt zum Praxissemester unter der Leitung der Freien Universität Berlin durchgeführt wird. Auf der Basis des fachspezifischen Unterrichtscoachings (Staub & Kreis, 2013) sollen Lehrkräfte systematisch auf ihre Rolle vorbereitet werden. Dies stellt einen wichtigen Schritt zur Optimierung der Betreuungssituation an den Berliner Hochschulen dar.

Literatur

- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S.** (2011). *Empowerment durch Schulpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bach, A., Besa, K.-S. & Arnold, K.-H.** (2014). Bedingungen von Lernprozessen in Schulpraktika: Ergebnisse aus dem Projekt ESIS (Entwicklung Studierender in Schulpraktika). In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 165–182). Münster: Waxmann.
- Borko, H. & Mayfield, V.** (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11 (5), 501–518.
- Bortz, J. & Schuster, Ch.** (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Hascher, T.** (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 130–148.
- Hascher, T.** (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (2), 109–129.
- Hascher, T. & Hagenauer, G.** (2011). Wohlbefinden und Emotionen in der Schule als zentrale Elemente des Schulerfolgs unter der Perspektive geschlechtsspezifischer Ungleichheiten. In A. Hadjar (Hrsg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten* (S. 285–308). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hattie, J. & Timperley, H.** (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81–112.
- Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P.D.** (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25 (1), 207–216.
- Hoeltje, B., Oberliesen, R., Schwedes, H. & Ziemer, T.** (2003). *Das Halbjahrespraktikum in der Lehrerbildung der Universität Bremen. Befunde, Problemfelder, Empfehlungen*. Abschlussbericht der Evaluation 2000 bis 2003. Bremen: Universität Bremen.
- Kanning, U.P. & Rustige, J.** (2012). Der Stellenwert von Feedback-Regeln aus empirischer Sicht. *Personalführung*, 45 (5), 24–31.
- KMK.** (2005). *Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005. Bonn: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- KMK.** (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 in der Fassung vom 12.06.2014. Bonn: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.

- Korthagen, F.A.J. & Kessels, J.P.A.M.** (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28 (4), 4–17.
- Kreis, A., Wick, J., Kosorok Labhart, C. & Staub, F.C.** (2012). Professionsrelevantes Wissen in Unterrichtsbesprechungen – eine Interventionsstudie zu fachspezifischem Unterrichtacoaching. In M. Kobarg, C. Fischer, I.M. Dalehefte, F. Trepke & M. Menk (Hrsg.), *Lehrerprofessionalisierung wissenschaftlich begleiten. Strategien und Methoden* (S. 35–50). Münster: Waxmann.
- Mayr, J.** (2010). *Fragebogen zu Erfolgen und Schwierigkeiten in der Unterrichtsarbeit (FESU)*. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Universität Klagenfurt.
- Mohr, S. & Iftel, A.** (2012). Persönlichkeitsmerkmale und Kompetenzeinschätzung von Lehramtsstudierenden der Technischen Universität Berlin. In T. Hascher & G.H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur Wirksamkeit der LehrerInnenbildung* (S. 31–44). Wien: LIT.
- Niggli, A., Gerteis, M. & Gut, R.** (2008). Wirken – erkennen – sich selbst sein: Validierung unterschiedlicher Interessen von Studierenden und Praxislehrpersonen in Unterrichtsbesprechungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 26 (2), 140–153.
- Rothland, M.** (2011). Risikomerkmale von Lehramtsstudierenden. Empirische Befunde zu berufsbezogenen Eingangsvoraussetzungen angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1 (3), 179–197.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Kamm, C., Kleinfeld, M. & Sarrar, L.** (2011). Evidenzbasierte Professionalisierung der Praxisphasen in außeruniversitären Lernorten: Erste Ergebnisse des Forschungsprojektes ProPrax. In W. Schubarth, K. Speck & A. Seidel (Hrsg.), *Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis* (S. 79–212). Potsdam: Universitätsverlag.
- Schüpbach, J.** (2001). Das Nachdenken über das eigene Lehren lernen. Unterrichtsnachbesprechungen in den Lehrpraktika durch den Dozenten der Allgemeinen Didaktik. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 19 (2), 232–243.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.** (2012). *Ausbildung von Lehrkräften in Berlin. Empfehlungen der Expertenkommission Lehrerbildung*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.
- Staub, F.C. & Kreis, A.** (2013). Fachspezifisches Unterrichtacoaching in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 13 (2), 8–13.

Autorinnen

Rebecca Lazarides, Prof. Dr., Technische Universität Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft, Fachgebiet Pädagogische Psychologie, rebecca.lazarides@tu-berlin.de

Sonja Mohr, Dr., Technische Universität Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft, Fachgebiet Pädagogische Psychologie, sonja.mohr@tu-berlin.de

Fachlichkeit in drei Ausprägungen – Ein Diskussionsbeitrag zu Rahmenbedingungen und Herausforderungen der akademischen Personalentwicklung an pädagogischen Hochschulen

Erika Stäuble

Zusammenfassung Mit der Etablierung von pädagogischen Hochschulen hat sich das (mögliche) Aufgabenspektrum von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern im Rahmen der eigenen Institution wesentlich erweitert. Damit sind veränderte Fragen zur Personalrekrutierung und Personalentwicklung verbunden. Der Beitrag greift solche Fragen auf und präsentiert das Konzept einer «Fachlichkeit in drei Ausprägungen».

Schlagwörter Personalentwicklung – Laufbahnen – pädagogische Hochschulen

Three Forms of Academic Expertise – Some Considerations on Contextual Conditions and Challenges of Human Resource Development at Universities of Teacher Education

Abstract With the inception of universities of teacher education the (potential) range of duties teacher educators are supposed to carry out within their institutional context has been extended considerably. This broadened scope implies a change in how questions regarding staff recruitment and human resource development are posed and considered. With the intention of contributing to the current discussion, the article deals with some of these questions and presents a concept that comprises and relates three specific forms of academic expertise.

Keywords human resource development – careers – universities of teacher education

1 Akademische Personalentwicklung an Hochschulen

Personalentwicklung an Hochschulen im deutschsprachigen Raum hat in den letzten Jahren stark an Bedeutung zugelegt.¹ Dabei wird Personalentwicklung als strategisch bedeutsame Aufgabe und zentrales Handlungsfeld für die Hochschulentwicklung postuliert. Der Bedeutungszuwachs der Personalentwicklung an Hochschulen wird generell auf veränderte Rahmenbedingungen und Entwicklungen im Hochschul- und Wissenschaftsbereich zurückgeführt: die zunehmende Autonomie der Hochschulen und damit verbunden die Selbstverantwortung für ihre Leistungserbringung und deren Qualität,

¹ Die im vorliegenden Beitrag präsentierten Überlegungen basieren hauptsächlich auf konzeptionellen Arbeiten im «Projekt Personalentwicklung» der Pädagogischen Hochschule Zürich, das die Autorin geleitet hat. Einige Überlegungen wurden bereits dargestellt in Tremp, Stäuble & Suter (2014).

die steigenden Anforderungen in Forschung und Lehre, stärkere Wettbewerbsorientierung und Profilbildungen in der Hochschullandschaft (Meister-Scheytt & Scheytt, 2004). Die Massnahmen und Angebote von Personalentwicklung sind so vielfältig wie die Hochschulen, die Personalentwicklung einsetzen.

Personalentwicklung wird auch in der Literatur sehr unterschiedlich definiert (Becker, 2005; Neuberger, 1994). In einem weiteren Begriffsverständnis umfasst Personalentwicklung alle gezielten Massnahmen, die in einer Organisation eingesetzt werden, um die Mitarbeitenden als einzelne Personen in ihren Rollen und Funktionen und als Mitglieder von Teams zu qualifizieren und zu fördern und die dafür notwendigen Rahmenbedingungen zur Verfügung zu stellen (Pellert & Widmann, 2008, S. 102). In diesem Sinne ist Personalentwicklung weit mehr als Aus- und Weiterbildung; sie beinhaltet Massnahmen der Laufbahnentwicklung, der Teamarbeit und der Arbeitsstrukturierung. Personalentwicklung wird dadurch eng mit der Organisationsentwicklung verbunden und sie hat einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung und Profilierung der Hochschule zu leisten. «Im Kern geht es um die Entwicklung von Kompetenzen, die unmittelbar auf die Gestaltung der Hochschulen, auf die Profilierung und Positionierung von Forschung und Lehre zurückwirken und insbesondere über die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses für einen nicht unerheblichen Teil der Gesellschaft von besonderer Bedeutung sind» (Brockschnieder et al., 2009, S. 8). Dabei ist zu berücksichtigen, dass Hochschulen stets einen Ausbildungsauftrag wahrnehmen, der die Förderung von wissenschaftlich qualifiziertem Personal für Laufbahnen auch ausserhalb der Hochschule verantwortet.

Wichtiger Bezugsrahmen für die Personalentwicklung sind die Spezifika von Hochschulen und des Wissenschaftssystems. Als Institutionen sind Hochschulen gesellschaftliche Einrichtungen, die Wissen generieren und vermitteln; als Organisationen sind sie eine Einheit aus Lehrenden, Forschenden, Lernenden, Verwaltungs- und Leitungspersonal, die arbeitsteilig miteinander kooperieren (Kehm, Merkator & Schneijderberg, 2010, S. 18). Hochschulen und ihr Personal erbringen vielfältige Leistungen, die sich – so der Deutsche Wissenschaftsrat (2010, S. 17–18) – beziehen lassen auf

- *Individuen*: Hochschulen sind Orte der Bildung und Ausbildung, der Zertifizierung von Qualifikationen und der Ermöglichung von Berufslaufbahnen;
- *spezifische Gesellschaftsbereiche*: Hochschulen sind Orte der Qualifizierung und Weiterbildung für wissenschaftsgestützte Berufsfelder und der Dienstleistung für öffentliche Aufgaben sowie ein Antrieb für soziale Transformationsprozesse;
- *die Gesamtgesellschaft*: Hochschulen sind Orte intellektueller Freiheit und Reflexion in einer pluralen Gesellschaft, ein Wissensspeicher mit universalem Anspruch;
- *das Wissenschaftssystem*: Hochschulen sind Orte der systematischen wissenschaftlichen Erkenntnis(suche) und der Weiterentwicklung der Disziplinen sowie organisatorischer Kern von Expertenkulturen.

Hochschulen sind also Einrichtungen, die je mit spezifischen und oftmals lokalen Anforderungen und Erwartungen verbunden sind und sich gleichzeitig in allgemeiner Art in ein internationales Wissenschaftssystem einordnen. Mit den universitären Hochschulen teilen die pädagogischen Hochschulen einen Personalkörper, der durch seine Aufgaben unterschiedlichen Zielen und organisationalen Steuerungsgrundsätzen oder Funktionslogiken folgt. Tätige für Lehre, Forschung und externe Dienstleistungen, zusammengefasst im wissenschaftlichen Personal, grenzen sich aufgrund ihrer Aufgaben und Ziele deutlich ab vom Verwaltungspersonal, was sich in je spezifischen Laufbahnen widerspiegelt. Während Forschende und Lehrende/Dienstleistende die Kernaufgaben von Hochschulen ausführen, nämlich Wissen zu schaffen und zu vermitteln, sorgt die Verwaltung mit ihren Unterstützungsleistungen für optimale Rahmenbedingungen zur Erfüllung der Kernaufgaben. Mit Blick auf die Organisation lässt sich somit festhalten: Personalentwicklung des wissenschaftlichen Personals an Hochschulen bezieht sich auf die Entwicklung von Personen, welche die Kernaufgaben einer Hochschule gemäss ihren Funktionslogiken übernehmen und gemeinsam mit den Studierenden die Hochschule ausmachen.

2 Kontext beruflicher Entwicklungen an pädagogischen Hochschulen

Im Vergleich mit universitären Hochschulen zeichnen sich pädagogische Hochschulen als Organisationen durch einige Besonderheiten aus: Sie sind anwendungsorientiert in Lehre und Forschung (auf eine Professionspraxis ausgerichtet), wobei die Lehre dominiert. Forschung als Leistungsbereich wurde erst mit der Gründung der pädagogischen Hochschulen in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung integriert. Damit einher geht die Tatsache, dass pädagogische Hochschulen kein Promotionsrecht haben und dass sie aus ihren eigenen Absolventinnen und Absolventen bisher nur sehr begrenzt Nachwuchs (wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter) rekrutieren können. Dies hat zur Folge, dass sich beinahe ihr gesamtes wissenschaftliches Personal extern qualifizieren muss. In begrenztem Masse werden künftig für eigene Absolventinnen und Absolventen mit Masterstudiengängen in Fachdidaktik und (noch ungewissen) Promotionsangeboten Laufbahnmöglichkeiten geschaffen.

Zwar haben alle Hochschulen Forschung und Lehre als ihre zentralen Aufgaben, doch sind diese unterschiedlich organisiert (vgl. Nickel, 2012): Während die Lehre an den Universitäten traditionellerweise in einem mittleren Masse formalisiert ist, in enger Verbindung mit der Forschungsstruktur steht und in der Verantwortung der Lehrstühle liegt, ist das Curriculum an pädagogischen Hochschulen hoch formalisiert und auf die Profession ausgerichtet, mit Dozierenden als eigentlichen «Lehrbeauftragten». Was die Forschung betrifft, so ist diese an Universitäten vorrangig und von hohem Reputationwert, geprägt durch hohe Selbstorganisation mit grossem Gestaltungsraum und eine Ausrichtung an der Scientific Community. Universitäre Laufbahnen sind entsprechend zentral über Forschungsleistungen bestimmt. Dauerhafte Anstellungen sind fast

ausschliesslich der obersten Hierarchiestufe vorbehalten. Laufbahnen sind in einen internationalen Hochschulraum eingebunden, der Wechsel zwischen den Hochschulen gehört zur Laufbahn. An pädagogischen Hochschulen ist das Forschungsvolumen demgegenüber sehr begrenzt, dies bei einer mittleren Selbstorganisation und Formalisierung. Laufbahnen an pädagogischen Hochschulen sind über den zentralen Leistungsbereich «Lehre» kaum etabliert, Kriterien und Ausweise von erfolgreicher Lehre sind dementsprechend im deutschsprachigen Hochschulraum nicht standardisiert. Lehrlaufbahnen sind meist lokal gebunden. In Tabelle 1 werden die verschiedenen Merkmale der Organisation von Lehre und Forschung an den beiden Hochschultypen in einer vergleichenden Übersicht zusammengestellt.

Tabelle 1: Leistungsbereiche, Organisationslogik und Personal an Hochschulen (in Anlehnung an Nickel, 2012)

Leistungsbereich	Hochschultyp	Organisationslogik und Personal
Lehre	(traditionelle) Universitäten	<ul style="list-style-type: none"> – Mittlere Formalisierung – Gut organisierbar – In enger Verbindung mit Forschungsstruktur und Forschungsthemen – Verantwortung der Lehrstühle für das Lehrangebot; Durchführung durch verschiedene Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auf unterschiedlichen Hierarchiestufen, meist befristet angestellt
	pädagogische Hochschulen	<ul style="list-style-type: none"> – Primat der Lehre, hohe Formalisierung – Gut organisierbar – Von (extern vorgegebenen) Studiengangzielen her abgeleitet – Curriculum auf Profession ausgerichtet – Personen als Dozentinnen und Dozenten, «Lehrbeauftragte», meist fest angestellt, oftmals Lehrdiplom als Voraussetzung
Forschung	(traditionelle) Universitäten	<ul style="list-style-type: none"> – Primat der Forschung, erzeugt Reputation der Hochschule, der Institute und Personen – Geringe Formalisierung – Ausgeprägte Selbstorganisation mit grossem Gestaltungsraum, Ausrichtung an der Scientific Community – Nachweis einer hohen Fach- und Methodenkompetenz (Habilitation für Professorinnen und Professoren) als Voraussetzung – Forschungstätigkeit als «Qualifikationsschiene» für Personal, schliesst Wechsel von Hochschulen mit ein
	pädagogische Hochschulen	<ul style="list-style-type: none"> – Begrenztes Forschungsvolumen – Mittlere Formalisierung – Mittlere Selbstorganisation – In Forschungsgruppen oder Forschungsclustern organisiert – Ausrichtung an der Scientific Community und an der Profession – Teilweise Qualifikationsstellen, viele Festangestellte

Für Laufbahnen bedeutet dies:

- *Universitäre Laufbahnen* sind zentral über Forschungsleistungen definiert. Positionen sind im Voraus klar definiert, dauerhafte Anstellungen fast ausschliesslich der obersten Hierarchiestufe vorbehalten. Laufbahnen sind in einen Hochschulraum eingebunden, der Wechsel zwischen Hochschulen gehört zur Laufbahn.

- *Laufbahnen an pädagogischen Hochschulen* sind über den zentralen Leistungsbe-
reich «Lehre» kaum etabliert, da Kriterien und Ausweise von erfolgreicher Lehre
noch wenig berücksichtigt werden. Laufbahnen sind meistens lokal gebunden. Per-
sonalkategorien sind über Personalgesetze definiert.

3 Konzept der Fachlichkeit in drei Ausprägungen

Im Zentrum der Entwicklung von Personen steht die Weiterentwicklung ihres fachlichen Wissens, welches Basis und Kern jeder wissenschaftlichen Tätigkeit an Hochschulen ist. Diese Fachlichkeit findet in den verschiedenen Leistungsbereichen einer pädagogischen Hochschule je unterschiedliche Verwendungsformen, so zum Beispiel bei der Generierung neuen Wissens (Forschung), bei der Vermittlung von Wissen (Lehre) oder bei der Anwendung des Wissens (Entwicklung, Beratung), wobei dies immer mit Blick auf eine spezifische Profession geschieht. Die Aufgaben des wissenschaftlichen Personals setzen also – neben der disziplinären Fachlichkeit – je spezifische Expertise in den Verwendungsformen voraus: forschungsmethodisches, hochschuldidaktisches-erwachsenenbildnerisches oder beraterisches Wissen und Können. Für die letzteren beiden wird dies überprüfbar an formalen, anerkannten Weiterbildungsabschlüssen: an einem Zertifikat für Hochschuldidaktik bzw. Erwachsenenbildung und an einem anerkannten Beratungsabschluss eines Berufsverbands (z.B. des Berufsverbands für Coaching, Supervision und Organisationsberatung BSO). Für die an einer Profession ausgerichteten pädagogischen Hochschulen kommt der Blick auf die Profession hinzu, für die Wissen bereitgestellt wird. Dafür haben sich spezifische Austauschformen etabliert, die diesen Professionsbezug ins Zentrum rücken. Dazu gehören insbesondere die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) mit ihren verschiedenen Arbeitsgruppen und die Zeitschrift «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (Bürki & Kohler, 2015).

Die Fachlichkeit des wissenschaftlichen Personals ist also eine dreifache (vgl. Abbildung 1): disziplinäre Fachlichkeit (dokumentiert durch den Studienabschluss in einer Disziplin bzw. in einem Fach), Fachlichkeit der Verwendungsformen (Wissen generieren, vermitteln und anwenden in Forschung, Lehre und Dienstleistungen) und professionsbezogene Fachlichkeit (disziplinäres Wissen generieren, vermitteln und anwenden für die Praxis von Lehrpersonen). Die wissenschaftliche Tätigkeit an einer pädagogischen Hochschule erhält zudem eine doppelte Verortung: In der eigenen Organisation (Leistungsbereich mit bestimmter Verwendungsform des Wissens: generieren, vermitteln, anwenden) und gleichzeitig in der disziplinären Fach-Community, in der Wissen geprüft, diskutiert, akzeptiert oder abgelehnt wird. Die Tätigkeit an einer (pädagogischen) Hochschule ist in dieser Fachlichkeit und Expertise zudem mit einigen Ansprüchen konfrontiert, die mit jeder Wissenschaftsorientierung einhergehen: Reflexivität, wissenschaftliche Rationalität sowie diskursive Validierung des Wissens und Tuns im Austausch mit einer disziplinären oder professionsbezogenen Fach-Community.

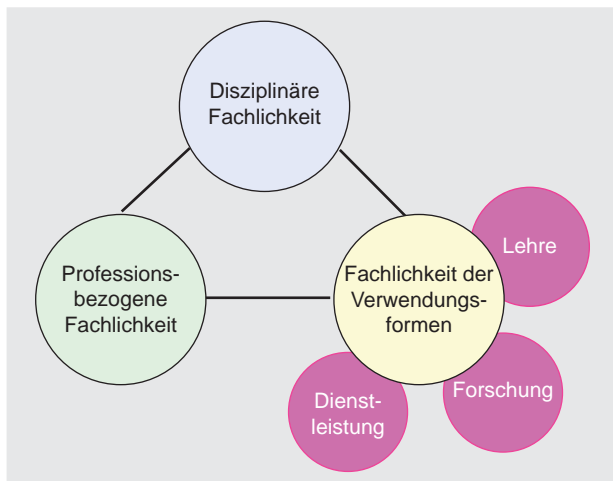


Abbildung 1: Modell der Ausprägungen der Fachlichkeit an pädagogischen Hochschulen.

3.1 Anspruch «Berufs- und Schulfeldbezug»

Pädagogische Hochschulen sind Einspartenhochschulen, die *eine* Profession aus- und weiterbilden und mit Dienstleistungen versehen. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an pädagogischen Hochschulen sind entsprechend oft mit dem Anspruch eines mehrdeutigen «Berufsfeld- oder Schulbezugs» konfrontiert – was sich teilweise auch in personalrechtlichen Dokumenten wiederfindet. Hinter diesem «Schulfeldbezug» verbirgt sich jedoch eine unklare Kombination aus Ansprüchen an inhaltliche Orientierungen der Hochschule insgesamt und vermeintlichen Zeichen gesteigerter Glaubwürdigkeit gegenüber der Schulpraxis (und der Bildungsverwaltung) oder unterstellter individueller (hochschul)didaktischer Kompetenz. Dieser generelle Anspruch an alle Dozierenden sowie die Unklarheit der Bezüge und Referenzpunkte sind jedoch wenig dazu geeignet, ein spezifisches Profil eines Hochschultyps zu begründen. Das Konzept einer «Fachlichkeit in drei Ausprägungen» (vgl. Abbildung 1) kann die mehrdeutige Forderung eines «Berufsfeld- oder Praxisbezugs» relationieren: Professionsorientierung ist hier lediglich eine Ausprägung, die sich zudem nicht mit «eigener Unterrichtstätigkeit» gleichsetzen lässt.

3.2 Bedeutung der «Lehrexzellenz» an lehrorientierten Hochschulen

Für lehrorientierte Hochschulen stellt sich die Frage, ob das Modell, das sich an modernen Universitäten in den letzten 200 Jahren etabliert hat, nämlich die Verbindung von Forschung und Lehre auf personaler Ebene, auch ihr Modell sein soll. Oder soll zur fachlichen Spezialisierung auch eine Fokussierung auf eine der «Verwendungsformen» hinzukommen, um eine exzellente Ausprägung zu erreichen? Eine stärkere Rollendifferenzierung und damit verbunden eine gelockerte Verbindung von Lehre und Forschung verändern das Aufgabenfeld und die Anforderungen an die einzelnen Personen

beträchtlich. Entsprechend sind damit auch andere Notwendigkeiten der Qualifizierung verbunden. Allerdings haben sich bisher kaum Laufbahnen etabliert, welche «exzellente Lehre» bzw. «didaktische Exzellenz» ins Zentrum rücken. Selbstverständlich: Zu Lehrexzellenz gehört unabdingbar eine fundierte Fachlichkeit. Es wären aber Anstellungsbedingungen notwendig, welche solche Anforderungen berücksichtigen – und Nachweise didaktischer Exzellenz auch einfordern.

4 Wissenschaftlicher Nachwuchs und berufliche Entwicklungsmöglichkeiten an pädagogischen Hochschulen

Die wissenschaftliche Tätigkeit an einer Hochschule kann berufsbiografisch als langfristige Tätigkeit verstanden werden, die durch eine Vertiefung oder Verbreiterung der dreifachen Fachlichkeit charakterisiert werden kann und als wissenschaftliche Laufbahn sowohl in der Organisation als auch in der weiteren Fach-Community sowie in der Profession zu sehen ist. Ziel ist es, mit wachsender Fachlichkeit (und Reputation in der Fach-Community bzw. bei der Profession) an Hochschulen und in der Wissenschaftswelt Aufgaben mit grösserer Verantwortung wahrzunehmen. Personalentwicklung und Laufbahnplanung an Hochschulen können sich somit *nicht* ausschliesslich an der eigenen Hochschule orientieren. Traditionellerweise schliesst die (langfristige) wissenschaftliche Tätigkeit an einer universitären Hochschule sogar den Wechsel von Hochschulen mit ein.

Für den wissenschaftlichen Nachwuchs zeigen sich einige der gestellten Fragen in besonderer Prägnanz. Definieren wir Nachwuchsstellen als spezifische Phase in einer (akademischen) Laufbahn, so dienen sie mehreren Zielsetzungen: Sie führen zu einer bestimmten Form der akademischen Qualifizierung, sie unterstützen die Etablierung in der Scientific Community und sie klären nächste Laufbahnschritte. Entsprechend soll diese Phase zeitlich begrenzt und mit bestimmten Entscheidungen verbunden sein. Dabei muss nicht jede Nachwuchsstelle eine berufliche Fortsetzung an der eigenen Hochschule finden, vielmehr übernehmen Hochschulen mit Nachwuchsstellen auch einen Qualifizierungsauftrag, der sich breiter versteht. Geklärt sein muss jedoch, welche Möglichkeiten sich insgesamt eröffnen und welche Schritte seitens der Mitarbeiterin bzw. des Mitarbeiters nötig sind, um bestimmte Optionen wahrzunehmen. Institutionell kommunizierte Laufbahnmodelle und eine systematische, offene Führung von Mitarbeitenden- und Entwicklungsgesprächen sind sehr wichtig, um in der Laufbahnplanung höhere Transparenz für die Mitarbeitenden zu gewährleisten.

Neben der Laufbahnoption, die mit einem Wechsel an eine andere Hochschule verbunden ist oder mit einer wissenschaftsnahen Dienstleistungs- oder Verwaltungsfunktion, gibt es auch Optionen innerhalb der eigenen Hochschule. Hier werden die gestiegene disziplinäre Fachlichkeit und die Expertise in einer Verwendungsform von Hochschulangehörigen beispielsweise in Anfragen für Fachbeiträge, Gutachten, Kooperationen,

Beteiligung in Fachgremien etc. sichtbar. Ausserdem kann sich eine solche fachliche Entwicklung auch in veränderten Positionen zeigen, die sich – was die institutionelle Zuordnung betrifft – in mindestens zwei Gruppen aufteilen lassen: Übernahme bzw. Übertragung von mehr Verantwortung im entsprechenden Leistungsbereich (z.B. Studiengangsleitung, Produkteverantwortung) oder Übernahme einer Führungsfunktion, die mit der Aneignung zusätzlicher Spezialkenntnisse verbunden ist, die beispielsweise in entsprechenden Weiterbildungen (z.B. CAS Studiengangsleitung, Führungsaus- und -weiterbildung) erworben werden. Eine Entwicklung im Sinne eines «horizontalen» Laufbahnschritts kann in die Richtung einer Verschiebung des Arbeitsschwerpunkts (Portfolioverschiebung als Wechsel der Verwendungsform) zielen, wobei die Tätigkeit in einem neuen Leistungsbereich oftmals mit grossem persönlichem Einsatz verbunden ist, um die dort notwendige Expertise hinsichtlich der Verwendungsform zu erlangen.

Positionswechsel können auch gekoppelt sein mit anderen Institutionen. So können sich Entwicklungsmöglichkeiten ergeben durch befristete Wechsel der institutionellen Zuordnung (ein Modell, das in Kooperationen der Hochschule mit anderen Institutionen durchzuführen wäre) oder durch Formen, die eine Hochschultätigkeit mit einer Tätigkeit im Schulfeld (Schulpraxis, Schulleitung oder Bildungsverwaltung), mit der Tätigkeit an einer weiteren Hochschule oder mit der Tätigkeit in einer anderen Bildungs- oder Kultureinrichtung (z.B. in einem Museum) kombinieren. Gerade solche Formen machen aber mit aller Deutlichkeit darauf aufmerksam, was grundsätzlich gilt: Bei allen Modellen der Laufbahnförderung ist es notwendig, die damit einhergehenden Zusatzbelastungen und beispielsweise die Vereinbarkeit mit dem Privatleben (Familie) kritisch zu prüfen – dies auch deshalb, weil sich die pädagogischen Hochschulen durch ein vergleichsweise hohes Durchschnittsalter des Mittelbaus auszeichnen und sich bestimmte Laufbahnetappen damit in anderen Lebensphasen abspielen.

5 Notwendige Personalstrategie

Die verschiedenen pädagogischen Hochschulen haben je Massnahmen getroffen, um ihren Mitarbeitenden Entwicklungsmöglichkeiten zu bieten. Dazu gehören beispielsweise unterschiedliche Formen der Unterstützung von Dissertationsvorhaben. Hier vermischen sich dann bisweilen Elemente einer eigentlichen Nachwuchsförderung mit Entwicklungsmöglichkeiten für Dozierende, die schon länger in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung tätig sind. Für eine systematische Nachwuchsförderung ist das Promotionsrecht unabdingbar. Nur so ist es möglich, die notwendige Profilierung des Personals zu erreichen. Vorerst müssen kooperative Promotionsprogramme mit promotionsberechtigten Hochschulen diese Funktion übernehmen. Insgesamt zeigt sich hier auch ein verstärkter Wettbewerb zwischen den Hochschulen um qualifizierten Nachwuchs. Die pädagogischen Hochschulen haben sich künftig in einem kompetitiven Umfeld als attraktive Arbeitgeberinnen mit beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten zu positionieren und zu profilieren. Gleichzeitig stellt sich aber eine Reihe von weiteren Fragen, die von den pädagogischen Hochschulen – teilweise zusammen mit den

Fachhochschulen – vertieft diskutiert werden müssen. Dazu gehört beispielsweise der gewünschte Professionsbezug und dazu gehört auch die Möglichkeit von Laufbahnen im Leistungsbereich «Lehre». Zu klären ist aber auch die Bedeutung eines sogenannten «Third Space» an pädagogischen Hochschulen, welcher sich zwischen Wissenschaft und Verwaltung ansiedelt und damit eine weitere Laufbahnoption bieten kann. Von zentraler Bedeutung für die weitere Entwicklung der pädagogischen Hochschulen sind somit insbesondere Überlegungen zur künftigen Zusammensetzung des Personalkörpers und folglich zur Personalstrategie. Diesbezügliche Änderungen lassen sich nicht kurzfristig umsetzen. Gleichwohl müssen diese Überlegungen bei der Neugewinnung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern bereits heute leitend sein.

Literatur

- Becker, M.** (2005). *Personalentwicklung: Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Brockschnieder, S., Deckert, R., Klaus, G., Mehrrens, M., Senger, U. & Thren, M.** (2009). Konzeptioneller Rahmen für Personalentwicklung an Hochschulen. In A. Schlütter & M. Winde (Hrsg.), *Akademische Personalentwicklung. Eine strategische Perspektive* (S. 8–31). Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
- Bürki, G. & Kohler, R.** (2015). Arbeitsgruppen für interinstitutionelle Fachdiskurse und Kooperationen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (2), 271–275.
- Deutscher Wissenschaftsrat.** (2010). *Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen*. Köln: Geschäftsstelle des Deutschen Wissenschaftsrates. Online verfügbar unter: www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10387-10.pdf (23.11.2015).
- Kehm, B., Merkator, N. & Schneijderberg, C.** (2010). Hochschulprofessionelle?! Die unbekanntes Wesen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5 (4), 40–45.
- Meister-Scheytt, C. & Scheytt, T.** (2004). Personalentwicklung als Element strategischen Wandels an Universitäten. Sondierung zu einer wissensorientierten Theorie der Veränderung in Universitäten. In S. Laske, T. Scheytt & C. Meister-Scheytt (Hrsg.), *Personalentwicklung und universitärer Wandel: Programm, Aufgaben, Gestaltung* (S. 139–160). München: Rainer Hampp.
- Neuberger, O.** (1994). *Personalentwicklung*. Stuttgart: Enke.
- Nickel, S.** (2012). Engere Koppelung von Wissenschaft und Verwaltung und ihre Folgen für die Ausübung professioneller Rollen in Hochschulen. In U. Wilkesmann & C.J. Schmid (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 279–291). Wiesbaden: Springer VS.
- Pellert, A. & Widmann, A.** (2008). *Personalmanagement in Hochschule und Wissenschaft*. Münster: Waxmann.
- Tremp, P., Stäuble, E. & Suter, A.** (2014). Personal und Personalentwicklung in (berufsorientierten) Hochschulen – Ein Diskussionsbeitrag. *fh-ch*, Heft 3, 9–11.

Autorin

Erika Stäuble, lic. phil., Leiterin Abteilung Personalmanagement des Prorektorats Weiterbildung und Forschung, Pädagogische Hochschule Zürich, erika.staeuble@phzh.ch

Bildungsforschung an Lehrerbildungsinstitutionen: Ein Auszug aus der SKBF-Projektdatenbank

Silvia Grossenbacher und Chantal Oggenfuss

Zusammenfassung Aus Anlass ihres 40-jährigen Bestehens hat die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) erstmals eine Analyse ihrer gesamten Forschungsprojektdatenbank vorgenommen. Die gewonnenen quantitativen Daten ermöglichen die Darstellung zeitlicher Trends sowie die Beschreibung der Projekte verschiedener Institutionen in Bezug auf diverse Charakteristika. Im Beitrag werden die Projekte der letzten 20 Jahre ausgewertet. Zudem richtet sich ein besonderer Fokus auf die Forschungsprojekte der Lehrerbildungsinstitutionen der letzten zehn Jahre. Die Ergebnisse lassen die Orientierung der Forschungstätigkeit der Lehrerbildungsinstitutionen am Berufsfeld deutlich erkennen.

Schlagwörter Bildungsforschung – Datenbankanalyse – Lehrerbildungsinstitutionen

Educational Research at Teacher Education Institutions – A Digest from the Database of the Swiss Coordination Centre for Research in Education

Abstract Since its establishment in 1974, the Swiss Coordination Centre for Research in Education (SCCRE) has been documenting and registering domestic educational research activities in an electronic database. On the occasion of its 40th anniversary, the SCCRE carried out a comprehensive analysis of its entire database. The quantitative data allow a monitoring of trends over time and the description of different characteristics such as project type and research focus. The article presents bivariate analyses of the projects conducted in the past twenty years. The main focus is on the research projects run at teacher education institutions within the past ten years. The results clearly show that educational research is mainly profession-related.

Keywords educational research – database analysis – universities of teacher education

1 Einleitung

Die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) dokumentiert seit ihrer Gründung im Jahr 1974 Informationen über Forschungsprojekte zu Bildungsthemen, die mit einem Eintrag in der elektronischen Datenbank erfasst und öffentlich zugänglich gemacht werden. Heute umfasst die Datenbank fast 3000 Projekte. Jeder Eintrag liefert einen Überblick über die Forschungsarbeit mit Hauptkenntnissen und verschiedenen Projektcharakteristika. In den vergangenen Jahren wurden wiederholt Bestandsaufnahmen der schweizerischen Bildungsforschung erstellt, die auf Auswertungen der SKBF-Datenbank über verschiedene Zeiträume hinweg basierten. Aus Anlass

ihres 40-jährigen Bestehens hat die SKBF im Jahr 2014 nun erstmals eine umfassende Analyse aller erfassten Projekte vorgenommen. Dazu wurden die aus der Datenbank gewonnenen quantitativen Daten ausgewertet, was einen Überblick über forschende Institutionen, inhaltliche und methodische Ausrichtung der Projekte, erforschte Bildungsstufen sowie Finanzierungsquellen ermöglicht (SKBF, 2015). Die vorliegende Untersuchung richtet den Fokus auf Forschungsprojekte der Lehrerbildungsinstitutionen und geht der Frage nach, welche Entwicklungen seit der Gründung der pädagogischen Hochschulen anhand der Projekte in der SKBF-Datenbank nachzuzeichnen sind. Dabei interessieren zeitliche Trends sowie Projektvergleiche der durchführenden Institutionen in Bezug auf verschiedene Projektcharakteristika: Welche Verschiebungen sind bei der Verteilung der Projekte auf die durchführenden Institutionen zu beobachten? Welche Projektarten werden von den Lehrerbildungsinstitutionen durchgeführt? Unterscheiden sich die Projekte der verschiedenen Institutionen in Bezug auf inhaltliche Aspekte oder auf die methodische Ausrichtung? Welche Bildungsstufen werden erforscht? Die Auswertung des vorhandenen Datenmaterials liefert Erkenntnisse zu den entsprechenden Fragen.

Als Hintergrund für die nachfolgenden Auswertungen liefert der zweite Abschnitt einen Überblick über institutionelle Entwicklungen der Bildungsforschung in der Schweiz. Die Projektdatenbank der SKBF wird in Abschnitt 3 vorgestellt. Bisherige Analysen zur Forschung an pädagogischen Hochschulen sind in Abschnitt 4 zusammengefasst. Die Datenbasis sowie das Vorgehen sind Inhalt des Abschnitts 5. In Abschnitt 6 werden die Ergebnisse zu institutionellen Projektmerkmalen präsentiert und in Abschnitt 7 folgen die Befunde zur inhaltlichen und methodischen Ausrichtung. Der Beitrag schliesst mit einer Zusammenfassung der Ergebnisse in Abschnitt 8.

2 Überblick über die institutionelle Entwicklung der Bildungsforschung in der Schweiz

Bereits vor dem Aufbau der pädagogischen Hochschulen in der Schweiz, der gegen Ende der 1990er-Jahre einsetzte, wurde an einzelnen Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geforscht. Hauptsächlich aber betrieben Hochschulinstitutionen und verwaltungsinterne Stellen Bildungsforschung. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts erlebte die Bildungsforschung eine starke Expansion (Gretler, 2000). Verwaltungsinterne Forschungsstellen wurden aufgebaut, um dem Reformdruck im Bildungswesen gerecht zu werden und Reformentscheidungen vermehrt und kurzfristig auf Forschung abstützen zu können (Huberman, 1989). Auf universitärer Seite trugen neben den erziehungswissenschaftlichen auch Institutionen anderer Disziplinen zum wachsenden Bildungsforschungsaufkommen bei. Während sich die Erziehungswissenschaften an der Universität Genf früh disziplinär ausdifferenzieren konnten (Hofstetter & Schneuwly, 2001), blieben sie an Deutschschweizer Universitäten, trotz der wachsenden Studierendenzahlen, lange Zeit auf wenige Lehrstühle beschränkt. Erst in der jüngsten Ver-

gangenheit wurden auch in der Deutschschweiz mehr Lehrstühle mit differenzierten Schwerpunkten eingerichtet (Criblez, 2002). Im Zusammenhang mit der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kamen ab der Jahrtausendwende mit den pädagogischen Hochschulen, die von Gesetzes wegen einen Forschungsauftrag haben, neue Spieler ins Feld. Gleichzeitig wurden verwaltungsinterne Institutionen im Zuge der mit New Public Management verbundenen Tendenz zur Auslagerung von Verwaltungsaufgaben restrukturiert (Rieger, 2000). Dienste wurden zusammengefasst oder verwaltungsintern umgeordnet. Zum Teil erfolgte auch eine Verlagerung ihrer Aufgaben an die neu entstehenden pädagogischen Hochschulen (Gretler, 2000). Für die meisten pädagogischen Hochschulen war Forschung weitgehend neu und musste personell und inhaltlich aufgebaut werden. Um Fachhochschulen und pädagogische Hochschulen in der Wahrnehmung ihres Forschungsauftrags zu unterstützen, führte der Schweizerische Nationalfonds zwischen 1999 und 2011 das Programm «DO REsearch» (DORE) durch (SNF, 2006). Heute sind es gemäss dem Bildungsbericht Schweiz insgesamt 22 Lehrerbildungsinstitutionen (SKBF, 2014), die sich sowohl in Bezug auf ihre Gesamtgrösse als auch im Hinblick auf den Ausbau der Abteilungen für Forschung und Entwicklung stark unterscheiden (Vogel, 2006).

3 Die Projektdatenbank der SKBF «Information Bildungsforschung»

3.1 Die SKBF-Datenbank als Leistungsnachweis der Bildungsforschung in der Schweiz

Die SKBF dokumentiert seit rund 40 Jahren Informationen über Forschungsprojekte zu Bildungsthemen. Die Ergebnisse dieser «permanenten Erhebung» werden laufend in einer der Öffentlichkeit zugänglichen Datenbank gespeichert sowie in die Datenbank des Kompetenzzentrums für Sozialwissenschaften FORS eingespeist. Der im Mandat der SKBF festgeschriebene Auftrag der Dokumentation von Forschungsleistungen schweizerischer Bildungsforschung gründet auf der in den 1960er-Jahren gewachsenen Auffassung, dass Bildungsforschung für die Weiterentwicklung des Bildungswesens unabdingbar sei, und auf der damaligen Feststellung des Schweizerischen Wissenschaftsrats, dass die Schweiz in Sachen Bildungsforschung im Rückstand sei (SWR, 1970).

Die Forschungsdatenbank liefert zu jedem Projekt eine kurze Zusammenfassung, die einen Überblick über den Forschungsgegenstand und die Haupteckdaten vermittelt. Zusätzlich sind weitere Informationen wie beispielsweise das Jahr des Projektbeginns, die Laufzeit, der Projekttyp sowie Angaben zu den beteiligten Personen, zur durchführenden Institution, zur Finanzierung sowie zum Untersuchungsdesign erfasst. Anfänglich wurden auch geplante Forschungsvorhaben oder laufende Projekte in die Datenbank aufgenommen. Seit zwei Jahrzehnten muss es sich jedoch um ein abgeschlossenes Forschungsprojekt mit Bezug zum Schweizer Bildungssystem handeln, zu dem mindestens eine öffentlich zugängliche Publikation vorliegt. Die Aufnahme der

Forschungsprojekte in die Datenbank erfolgt zunächst anhand der Selbstdeklaration der Forschenden, die ihre Arbeiten bei der SKBF melden. Aufgrund der Zunahmen von elektronischen Publikationen und institutionsspezifischen Projektrepositorien hat die Koordinationsstelle die eigenen Suchbewegungen intensiviert. Dennoch sind mit der Datenbank Probleme verbunden: Zum einen kann bei allen Bemühungen um Vollständigkeit dieser Anspruch nicht erfüllt werden, da manche Projekte weder gemeldet noch gefunden werden. Zudem ist der Charakter der Projekte sehr unterschiedlich; er reicht von Qualifikationsarbeiten (Dissertationen) bis hin zu gewichtigen, vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Projekten (Hofstetter & Schneuwly, 2001; Patry & Gretler, 1992). Nicht in die Datenbank aufgenommen werden in der Regel statistische Berichte ohne weitere Datenverarbeitung oder Entwicklungsprojekte ohne empirische Überprüfung.

3.2 Frühere Bestandsaufnahmen der SKBF-Datenbank

Im Laufe der Jahre wurden die Projektinformationen nicht nur über die Datenbank der SKBF öffentlich zugänglich gemacht, sondern es wurden auch immer wieder Analysen dazu erstellt und publiziert (CORECHED, 2006; Gretler, 2000; Grossenbacher & Gretler, 1992; Patry & Gretler, 1992; SGBF, 1988). Aufgrund der Analysen stellte Gretler (2000) neben der institutionellen Zersplitterung der Bildungsforschung in der Schweiz ein Ungleichgewicht in der inhaltlichen Ausrichtung zwischen Fragestellungen aus den Bereichen Pädagogische Psychologie und Didaktik einerseits und solchen aus der Soziologie und der Ökonomie andererseits sowie eine Überbewertung der Mikro- gegenüber der Makroebene fest. Zudem fehle es der Grundlagenforschung an Gewicht und Kontinuität. Inhaltlich seien Elementarbereich und Vorschule sowie der nachobligatorische Bereich, der Tertiärbereich und die Erwachsenenbildung gegenüber der Volksschulstufe untervertreten.

4 Frühere Analysen zur Forschung an pädagogischen Hochschulen

Rund zehn Jahre nach dem Aufbau der pädagogischen Hochschulen liegen einzelne Bestandsaufnahmen ihrer Forschungstätigkeit vor. Die SKBF wurde bereits in der Vergangenheit, d.h. vor der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, mit einer Überblicksarbeit zur Forschung an Lehrerbildungsinstitutionen beauftragt. Ziel war es, einen Einblick in die Praxis der Institutionen mit längerer Forschungstradition zu gewähren und Grundlagen für die Diskussion über den Charakter und die Organisation von Forschung und Entwicklung an pädagogischen Hochschulen bereitzustellen. Diese Untersuchung macht deutlich, dass bereits damals an einigen Lehrerbildungsinstitutionen berufsfeldbezogen geforscht wurde. Es fehlte jedoch meistens an einem expliziten Auftrag oder an der organisatorischen Basis (Grossenbacher, Schärer & Gretler, 1998). 2006 erschien erstmals eine Analyse zu den Forschungstätigkeiten und Entwicklungstendenzen der neu gegründeten pädagogischen Hochschulen (Vogel, 2006). Die meisten Institutionen und deren Forschungsabteilungen befanden sich zu diesem Zeit-

punkt noch im Aufbau, was die Aussagekraft der Erkenntnisse erheblich einschränkt. Wenig überraschend sind grosse Unterschiede bei der Anzahl und beim Umfang der Forschungsprojekte sowie bei der thematischen Ausdifferenzierung der Forschungsabteilungen zu erkennen.

Eine Untersuchung zur strukturellen Entwicklung der Forschungslandschaft in den westschweizerischen Lehrerbildungsinstitutionen zeigt Differenzen zwischen der Forschungskultur der Deutschschweiz und der Forschungskultur der lateinischen Schweiz auf (Schneuwly, Villemin & Heitzmann, 2012). In der Romandie lässt sich ein stärkeres Bestreben nach einem gemeinsamen Forschungsraum feststellen. Zudem ist der Fokus in der Westschweiz auf Fachgebiete und die jeweiligen Fachdidaktiken gerichtet, wohingegen in der deutschen Schweiz sowohl die Didaktik als auch die Fachdidaktiken von der deutschen Tradition der Allgemeinen Didaktik geprägt sind. Eine Auswertung aus dem Jahr 2013 bezieht sich auf Forschungsprojekte pädagogischer Hochschulen der Deutschschweiz (Wannack, Freisler-Mühlemann & Rhyn, 2013). Dazu wurden abgeschlossene und laufende Projekte auf ihre inhaltliche Ausrichtung hin untersucht. Die beiden Autorinnen und der Autor identifizierten die folgenden fünf Themenfelder: «Schule und Unterricht», «Fachdidaktiken», «Lehrperson, Berufsfeld, Lehrerinnen- und Lehrerbildung», «Kinder und Jugendliche im schulischen und ausserschulischen Kontext» sowie «Bildungssystem». Die Hälfte der Projekte behandelt fachdidaktische Fragestellungen. Die übrigen Projekte sind relativ gleichmässig auf die anderen Themenfelder verteilt. Die Ergebnisse insgesamt deuten auf eine starke fachdidaktische und berufsfeldbezogene Ausrichtung der Forschung an pädagogischen Hochschulen hin, womit die pädagogischen Hochschulen dem Forschungsauftrag, «berufsfeldbezogene Forschung» (EDK, 1995) durchzuführen, nachkommen. Ein gesamtschweizerischer Überblick über die Forschung an pädagogischen Hochschulen seit ihren Gründungen und eine detaillierte Auswertung der Projekteigenschaften fehlen bisher.

5 Datenbasis und Vorgehen

5.1 Datenbasis

Die Untersuchung stützt sich auf Informationen, die zu jedem Projekt in der Datenbank der SKBF gespeichert und zu Beginn des Jahres 2014 systematisch erfasst und codiert worden sind.¹ Die Analysen beschränken sich auf Forschungsprojekte, deren Beginn im Zeitraum zwischen 1991 und 2011 liegt ($n = 1821$). Mit dem gewählten Zeitabschnitt können zeitliche Trends, die Veränderungen rund zehn Jahre vor und nach der Aufbauphase der pädagogischen Hochschulen einschliessen, aufgezeigt werden. Aufgrund der retrospektiven Erfassung der Forschungsprojekte ist zu erwarten, dass Projekte aus dem Jahr 2012 oder 2013 noch nicht in die Datenbank eingespeist worden sind.

¹ Die Autorinnen bedanken sich bei Noémie Hof. Sie hat die Erfassung der Projektinformationen aus der Forschungsdatenbank für die SKBF übernommen.

Folglich wären Aussagen für die Jahre nach 2011 wenig abgesichert. Die Laufzeit der Projekte beträgt durchschnittlich drei Jahre. Rund 90% der Projekte werden innerhalb von fünf Jahren abgeschlossen. Die Laufzeit der Forschungsprojekte in Kombination mit der Aufnahme in die Datenbank nach Projektabschluss sowie die Auszählung nach Projektbeginn erklären vermutlich, warum die Anzahl der Projekte in den Jahren 2009 bis 2011 tiefer ausfällt als in den Jahren davor (vgl. Abbildung 1). Obwohl die SKBF bestrebt ist, möglichst alle Projekte der Bildungsforschung aus verschiedenen Disziplinen zu sammeln, kann mit den vorhandenen Daten kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden (vgl. Abschnitt 3.1). Aufgrund der Datenbasis gilt es für die Projekte der Lehrerbildungsinstitutionen zu berücksichtigen, dass hier Evaluations- und Entwicklungsprojekte fehlen und unter anderem deshalb die Anzahl der Projekte tiefer ausfallen könnte, als dies aufgrund von bisherigen Bestandsaufnahmen (vgl. Wannack, Freisler-Mühlemann & Rhyn, 2013) zu erwarten wäre. Eine weitere Anmerkung betrifft die Zuteilung der Ausbildungsstätte zur Kategorie «Lehrerbildungsinstitutionen». Mit eingeschlossen sind Projekte der pädagogischen Hochschulen, der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik und des Eidgenössischen Hochschulinstituts für Berufsbildung. Projekte von Ausbildungsstätten, die an Universitäten angesiedelt sind, werden nicht als Projekte einer Lehrerbildungsinstitution erfasst und fallen deshalb in die Kategorie «Universität Erziehungswissenschaften».

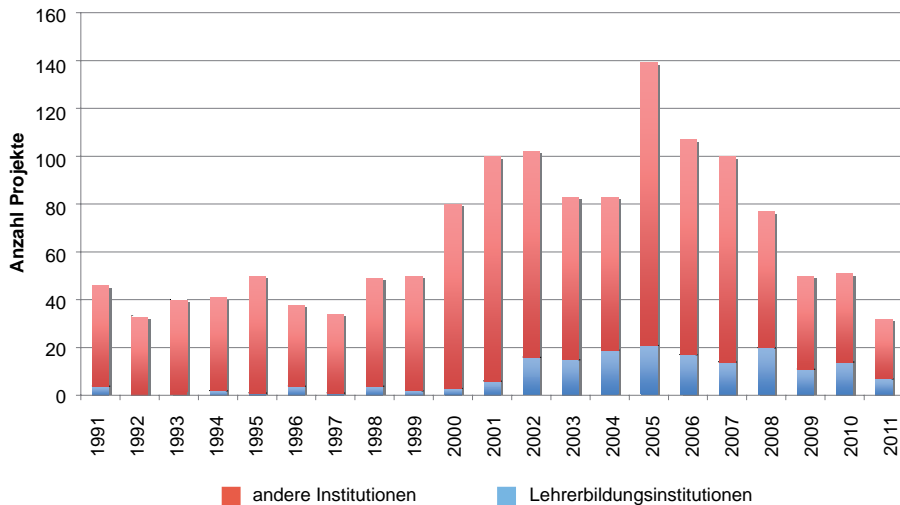


Abbildung 1: Anzahl Projekte nach Jahr des Projektbeginns, 1991 bis 2011.

5.2 Vorgehen

Das Forschungsinteresse gilt hauptsächlich der Beschreibung der Forschungsarbeiten der verschiedenen Institutionen, insbesondere der Lehrerbildungsinstitutionen. Die erste Analyse gilt dem zeitlichen Trend bei den durchführenden Institutionen im Verlauf der betrachteten 21 Jahre (1991 bis 2011) und allfälligen Verschiebungen seit der Schaffung der pädagogischen Hochschulen. Des Weiteren werden die Projekte der Lehrerbildungsinstitutionen in Bezug auf ihre Merkmale mit Projekten der universitären Institute aus dem Fachbereich Erziehungswissenschaften verglichen. Dazu werden die Daten zu den Projektarten, zur inhaltlichen Ausrichtung, zu den erforschten Bildungsstufen und zu den Forschungsmethoden verwendet. Die Kategorisierungen der Variablen wurden mehrheitlich von der Datenbank übernommen. Ist dies nicht der Fall, werden die Kategorien im entsprechenden Abschnitt erläutert. Für diese bivariaten Auswertungen wird der Zeitraum auf die Jahre 2001 bis 2011 begrenzt ($n = 953$) und zur Vergleichbarkeit die relative Häufigkeit ausgewiesen.

6 Überblick über institutionelle Merkmale der Forschungsprojekte

6.1 Trends in der Verteilung der Projekte nach beteiligten Institutionen

Die Betrachtung der Forschungsprojekte aus den Jahren 1991 bis 2011 nach durchführenden Institutionen zeigt, dass rund 20% der Projekte aus dem Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universitäten stammen. Ein Viertel der Projekte wird in anderen Fachbereichen wie zum Beispiel Psychologie oder Soziologie durchgeführt. Ein weiteres Viertel (22%) betrifft Projekte der Verwaltung. Die Lehrerbildungsinstitutionen weisen einen Anteil von 11% auf. An weiteren 11% der Forschungsprojekte waren verschiedene Institutionen beteiligt. Ein Anteil von 4% betrifft private Institutionen und weitere 4% sind keiner Kategorie zuordenbar. Für die Analysen zum zeitlichen Trend werden interinstitutionelle Projekte sowie Projekte von privaten und anderen Institutionen zu einer Kategorie zusammengefasst. Anhand des zeitlichen Trends zwischen 1991 und 2011 kann beobachtet werden, dass mit der Entstehung der pädagogischen Hochschulen der Anteil der in der Datenbank registrierten Projekte von Lehrerbildungsinstitutionen um das Jahr 2001 stark ansteigt. Dass es sich dabei um eine Verschiebung handelt, verdeutlicht sich durch den bemerkenswerten Rückgang von Projekten der Verwaltung als durchführender Institution, der mit der Entstehung der pädagogischen Hochschulen zusammenfällt (vgl. Abbildung 2). Begründen lässt sich dies sowohl durch die Verlagerung von Aufgaben verwaltungsinterner Dienste in die pädagogischen Hochschulen als auch dadurch, dass kantonale Forschungsvorhaben vermutlich vermehrt an Forschungsabteilungen von Lehrerbildungsinstitutionen vergeben werden. In den Folgejahren bleibt der Anteil der Projekte der Kategorie «Verwaltung» stabil. Die Lehrerbildungsinstitutionen gewinnen dazu, dies auf Kosten der Projekte der Kategorie «Universität Erziehungswissenschaften» und der Projekte der Kategorie «andere Institutionen und interinstitutionelle Projekte».

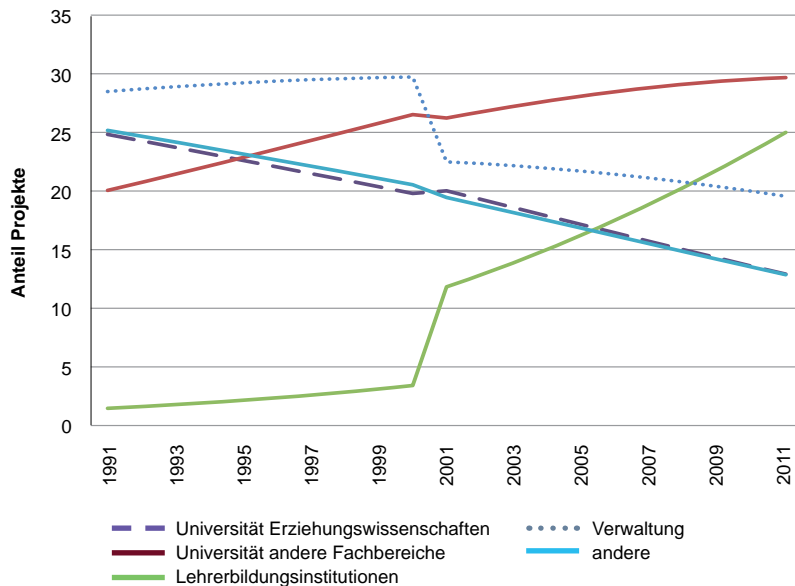


Abbildung 2: Anteil Projekte nach durchführenden Institutionstypen von 1991 bis 2011 (in Prozent).

Regional betrachtet präsentieren sich unterschiedliche Entwicklungsverläufe. In der Ostschweiz hat sich der Anteil der von der Verwaltung durchgeführten Projekte nach 2001 halbiert. In der Nordwestschweiz sind es rund 20% weniger. Hingegen stammen in der Westschweiz nach wie vor über 40% der Projekte aus der Verwaltung bzw. aus den an der Verwaltung angegliederten Forschungsinstitutionen (SRED, URSP). Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass die Verschiebung von Forschungstätigkeiten der Verwaltung in die Lehrerbildungsinstitutionen in dieser Region nicht stattgefunden hat. In der Zentralschweiz wurde die Bildungsforschung erst mit der Entstehung der pädagogischen Hochschulen an einer tertiären Ausbildungsstätte institutionalisiert. Davor sind nur selten Forschungsprojekte in die SKBF-Datenbank eingeflossen.

6.2 Projektarten

Insgesamt sind die Projekte aus den Jahren 1991 bis 2011 auf die folgenden drei Kategorien verteilt: Rund 20% der Projekte sind Dissertationen. Ein Anteil von 26% sind Auftragsarbeiten. Weitere 54% sind Eigenprojekte verschiedener Institutionen, die ohne spezifischen Auftrag durchgeführt worden sind. Weniger als 1% der Projekte lassen sich nicht den genannten Kategorien zuordnen. Die Verteilung der Projektarten bleibt praktisch unverändert, auch wenn man nur die Projekte ab 2001 berücksichtigt. Anhand eines Vergleichs der Projekte der Universitäten (Fachbereich Erziehungswissenschaften) und der Lehrerbildungsinstitutionen aus den Jahren 2001 bis 2011 lässt sich beobachten, dass es sich bei den erfassten Projekten der Lehrerbildungsinstitutionen

häufig um Auftragsarbeiten oder Eigenprojekte handelt. Aufgrund der institutionellen Gegebenheiten erscheinen Dissertationen überwiegend in der Kategorie «Universität Erziehungswissenschaften» (vgl. Abbildung 3).

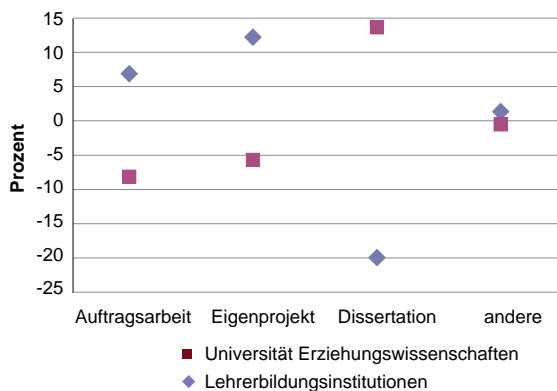


Abbildung 3: Differenz zu Prozentwerten aller Projekte aus dem Zeitraum von 2001 bis 2011 (in Prozentpunkten). [Lesebeispiel: Der Anteil der Auftragsarbeiten liegt bei den Lehrerbildungsinstitutionen rund 7 Prozentpunkte höher als der Anteil der Auftragsarbeiten aller Projekte aus dem Zeitraum 2001 bis 2011. Bei den Projekten der Universitäten (Fachbereich Erziehungswissenschaften) liegt der Anteil der Auftragsarbeiten 8 Prozentpunkte tiefer als beim Gesamttotal (alle Projekte aus den Jahren 2001 bis 2011).]

7 Ausrichtung der Bildungsforschung

7.1 Verteilung der Projekte nach Aspekten des Bildungsprozesses

In früheren Bestandsaufnahmen der in der Datenbank gespeicherten Projekte wurden diese auch nach «Aspekten des Bildungsprozesses» klassiert (Gretler, 2000; SGBF, 1988). Sowohl in der ersten als auch in der zweiten Auswertung kann eine relativ gleichmässige Verteilung beobachtet werden. Eine Ausnahme stellen Projekte zur Wirkung des Bildungsprozesses dar, deren Anteil stark ansteigt. Für die aktuelle Analyse werden die Projekte aus den Jahren 2001 bis 2011 nach inhaltlichen Gesichtspunkten geordnet. Als Ordnungskriterien kommen dabei die gleichen «Aspekte des Bildungsprozesses» wie in den früheren Auswertungen zur Anwendung.

Die Verteilung der Projekte auf die verschiedenen Aspekte fällt auch für die Dekade nach der Gründung der pädagogischen Hochschulen ähnlich aus, wie dies für die von Gretler (2000) untersuchten Zeitperioden beobachtet werden konnte. Die Anteile von Projekten zu Themen wie Curricula, Lerninhalte usw. oder auch zur Beurteilung haben im Vergleich zu den vorangegangenen Auszählungen abgenommen. Nach der massiven Steigerung der Projekte zu Wirkungen des Bildungsprozesses in den 1990er-Jahren, was sich mit dem damals durchgeführten Nationalen Forschungsprogramm zur Wirk-

samkeit der Bildungssysteme (NFP 33) begründen lässt, stellen diese Arbeiten auch in den Jahren nach 2000 den grössten Anteil dar. Darin dürfte das allgemein gestiegene Interesse an Bildungsergebnissen (Output-Orientierung) in Politik und Forschung zum Ausdruck kommen.

Betrachtet man die Projekte der Lehrerbildungsinstitutionen getrennt von den Projekten der universitären Institute für Erziehungswissenschaften (vgl. Tabelle 1), ist bei Ersteren der Fokus auf unterrichtsnahe Aspekte zu erkennen. Projekte zu Lerninhalten, Hilfsmitteln sowie zu Lehrenden und zur Wirkung des Bildungsprozesses überwiegen bei den Lehrerbildungsinstitutionen. Projekte der Universitäten (Fachbereich Erziehungswissenschaften) behandeln am häufigsten individuelle Voraussetzungen und Determinanten des Bildungsprozesses.

Tabelle 1: Verteilung der Projekte nach Aspekten des Bildungsprozesses, 2001 bis 2011 (in Prozent)

Aspekte	Total (alle Institutionen)	Lehrerbildungsinstitutionen	Universität Erziehungswissenschaften
Kontext (Struktur und Organisation)	11.2	11.9	8.8
Curricula, Lerninhalte, Lernziele	6.7	7.3	5.9
Lehr- und Lernmethoden	9.9	15.6	11.8
Hilfsmittel und Medien	4.8	5.5	2.9
Beurteilung von Lernenden und Lehrenden	1.9	1.9	2.9
Interaktionen, Lehr- und Lernprozesse	4.0	2.8	9.8
Lehrende: Einstellungen, Verhalten, Ausbildung	11.5	21.1	12.8
Individuelle Voraussetzungen, Determinanten	8.1	5.5	16.7
Gesellschaftliche, politische, ökonomische, rechtliche Bedingungen	8.5	4.6	2.9
Wirkungen des Bildungsprozesses	23.9	18.4	11.8
Sonstige	9.6	5.5	13.7

7.2 Untersuchte Bildungsstufen

Die Auswertungen zu den Bildungsstufen zeigen, dass die Projekte (2001 bis 2011) zur obligatorischen Schule die grösste Gruppe ausmachen. In rund einem Drittel der Projekte untersuchen Forschende eine oder mehrere Stufen der obligatorischen Schule. Die geringe Anzahl von Projekten zur Elementarstufe macht deutlich, dass diese Stufe ein in der Schweiz nach wie vor selten erforschter Bildungsbereich ist. Auf die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen wird in 5% der Projekte fokussiert. Eine beachtliche Gruppe von rund 15% weist Projekte auf, die keiner Stufe zugeordnet werden können. Dabei handelt es sich mehrheitlich um Forschungsarbeiten zu bildungstheoretischen Aspekten. Tendenziell haben Projekte zur Sekundarstufe I oder zur obligatorischen

Schule als Ganzes zugenommen. Dies ist vermutlich unter anderem auf den internationalen Leistungsvergleich PISA zurückzuführen, der seit dem Jahr 2000 eine neue Datenbasis bietet. Rückläufig ist die Tendenz bei Projekten, die stufenübergreifend angelegt sind, und bei Projekten, die sich auf keine spezifische Stufe ausrichten.

Die Verteilung der Projekte auf die untersuchten Bildungsstufen nach Institutionskategorie (vgl. Tabelle 2) veranschaulicht institutionelle Schwerpunkte. Die grössten Anteile bei den Lehrerbildungsinstitutionen bilden einerseits Projekte zu einer oder mehreren Stufen der obligatorischen Schule (44%) und andererseits Projekte zur Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen (16%), womit der klare Bezug zum Berufsfeld verdeutlicht wird. An den Universitäten werden im Fachbereich Erziehungswissenschaften ebenfalls häufig Projekte zur Volksschule realisiert (obligatorische Schule insgesamt 43%). Ein Fünftel der Projekte ist jedoch keiner Stufe zuordenbar, was sich mit dem Fokus auf Theoriebildung erklären lässt. Dasselbe gilt für Projekte aus anderen universitären Fachbereichen (25% nicht zuordenbar). Weiter fallen in dieser Kategorie die beachtlichen Anteile der Arbeiten zur Tertiärstufe (18%) und zur Berufsbildung (15%) auf. Institutionen dieser Kategorie bearbeiten im Bereich «Bildung» oftmals Fragestellungen zum Übergang in den Arbeitsmarkt oder zu Arbeitsmarktchancen. Es handelt sich auch um Fachbereiche, die seit zehn Jahren an den vom Bund finanzierten Kompetenzzentren der Berufsbildungsforschung (sogenannte Leading Houses) betei-

Tabelle 2: Verteilung der Projekte nach Stufen und Institutionskategorien, 2001 bis 2011 (in Prozent)

Aspekte	Total	Lehrerinnen- und Lehrerbildung	Universität Erziehungswissenschaften	Universität andere	Verwaltung	andere
Elementarstufe	0.9	0.6	2.5	0.4	1.5	0
Vorschulstufe	2.3	2.5	1.9	2.2	1.5	3.8
Primarstufe	11.2	13.8	20.4	5.2	13.2	6.9
Sekundarstufe I	14.3	13.1	12.3	10.9	19.0	17.0
Obligatorische Schule (stufenübergreifend)	9.2	14.4	8.6	4.5	11.2	10.1
Sekundarstufe II insgesamt oder allgemein	6.5	4.4	2.5	5.6	10.2	9.4
Berufsbildung und höhere Berufsbildung	12.3	13.1	7.4	14.6	11.7	13.2
Tertiärstufe (ohne Lehrerinnen- und Lehrerbildung)	10.0	1.9	8.0	18.4	11.7	3.8
Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen	5.7	16.3	7.4	0.7	2.0	6.3
Weiterbildung	4.0	0.6	2.5	7.5	3.9	3.1
Stufenübergreifend	8.3	10.6	7.4	5.2	8.3	11.9
Keiner Stufe zuordenbar	15.3	8.8	19.1	24.7	5.9	14.5

ligt sind. Die Verwaltungen untersuchen mehrheitlich die Stufen der obligatorischen Schule (45%), die einen Kernbereich dieser Institutionen darstellen.

7.3 Die Forschungsmethoden der Projekte

Die Datenbank enthält auch Informationen zu den verwendeten Forschungsmethoden, die für die Analyse zu vier verschiedenen Kategorien zusammengefasst werden: (1) Qualitative Methoden: qualitativ ausgewertete Dokumentenanalysen, Fallstudien, offene Interviews, teilnehmende Beobachtungen; (2) quantitative Methoden: quantitativ ausgewertete Daten von standardisierten Fragebogen, Tests, Dokumenten und Beobachtungen sowie statistische Sekundäranalysen; (3) qualitative und quantitative Methoden: Anwendung einer oder mehrerer qualitativer und einer oder mehrerer quantitativer Methoden; (4) übrige Methoden: Projekte, die nicht eindeutig einer der ersten drei Kategorien zugeordnet werden können. Um eine Veränderung im Laufe der Jahre festzustellen, werden zunächst alle Projekte aus dem Zeitraum 1991 bis 2011 in den Blick genommen. Die Kategorie «qualitative Methoden» weist 27% aus, bei rund 38% kommen quantitative Methoden zur Anwendung. Der Anteil der Projekte, bei denen qualitative und quantitative Auswertungsverfahren zum Zug kommen, liegt bei 22%. 13% fallen der Kategorie «Übrige» zu. Zwischen 1991 und 2011 nimmt, bei gleichzeitiger Abnahme der anderen drei Kategorien, der Anteil quantitativer Projekte deutlich zu. Möglicherweise könnte die zunehmende Verfügbarkeit der für quantitative Verfahren relevanten Daten eine Erklärung für diese Tendenz sein.

Betrachtet man die methodische Ausrichtung der Projekte aus dem Fachbereich Erziehungswissenschaften an Universitäten getrennt von Projekten der Lehrerbildungsinstitutionen (2001 bis 2011), fällt die Verteilung der Projekte auf die verschiedenen methodischen Zugänge unterschiedlich aus. In der erstgenannten Gruppe kommen die qualitativen Methoden am häufigsten zur Anwendung (43%). Bei den Lehrerbildungsinstitutionen sind quantitative Projekte am zahlreichsten (38%), gefolgt von Forschungsarbeiten mit qualitativem und quantitativem Zugang (30%). Der Anteil der Projekte mit qualitativen Methoden liegt bei 18%.

8 Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag basiert auf einer Auswertung der SKBF-Projektbank, in der Informationen zu Forschungsprojekten der schweizerischen Bildungsforschung dokumentiert werden, und richtet den Fokus auf Forschungsprojekte der Lehrerbildungsinstitutionen. Anhand der in der Datenbank gespeicherten Projekte lassen sich institutionelle Entwicklungen nachzeichnen, die mit dem Aufbau der pädagogischen Hochschulen zusammenhängen. Während der Anteil verwaltungsinterner Stellen als durchführender Institution ab 2001 abnimmt, verzeichnen die Lehrerbildungsinstitutionen eine deutliche Zunahme und überholen anteilmässig die Fachbereiche Erziehungswissenschaften der Universitäten als Träger von Forschungsprojekten. Bei den

Projekten der Lehrerbildungsinstitutionen handelt es sich mehrheitlich um Auftragsarbeiten oder Eigenprojekte. Die Auswertung der inhaltlichen Ausrichtung der Projekte aus der SKBF-Datenbank lässt die Orientierung am Berufsfeld deutlich erkennen: Der meistuntersuchte Aspekt betrifft Lehrende und bei den Stufen liegt der Schwerpunkt bei der obligatorischen Schule bzw. bei der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen. Damit ist die Grundvoraussetzung für die als erstrebenswert betrachtete Verbindung von Forschung und Lehre geschaffen (EDK, 2008).

Bei der Einschätzung der vorliegenden Analyse muss beachtet werden, dass die Datengrundlage gewisse Einschränkungen mit sich bringt. Aus der Stichprobe ausgeschlossen sind Entwicklungsprojekte ohne empirische Überprüfung und Forschungsarbeiten ohne öffentlich zugängliche Publikation (vgl. Abschnitt 3.1), weshalb insbesondere fachdidaktische Projekte fehlen könnten. Dennoch stimmen die Ergebnisse in Bezug auf die untersuchten inhaltlichen Projektcharakteristika mit bisherigen Analysen zur Forschung an pädagogischen Hochschulen überein. Beim Vergleich mit den bereits publizierten Bestandsaufnahmen ist jedoch zu berücksichtigen, dass sich die Auswertungen einerseits auf verschiedene Zeitperioden beziehen und sie sich andererseits in ihrer Zählweise der Projekte (mit oder ohne Mehrfachzählung bei Kooperationen verschiedener Institutionen) unterscheiden.

Literatur

- CORECHED.** (2006). *OECD/CERI Review: Educational Research and Development in Switzerland. Country Background Report*. Aarau: SKBF.
- Criblez, L.** (2002). *Fragil und unstet – Zur Entwicklung der Erziehungswissenschaften an den Universitäten der deutschsprachigen Schweiz*. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft(en). 19.–20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin* (S. 425–453). Bern: Lang.
- EDK.** (1995). *Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen*. Bern: EDK.
- EDK.** (2008). *Anschlussbericht zum Masterplan Pädagogische Hochschulen*. Bern: EDK.
- Gretler, A.** (2000). Die schweizerische Bildungsforschung der Nachkriegszeit im Spiegel ihrer Institutionen und ihrer Themen – von der Geschichte zu aktuellen Fragestellungen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22 (1), 111–144.
- Grossenbacher, S. & Gretler, A.** (1992). *Untersuchung zur Situation der sozialwissenschaftlichen Forschung in der Schweiz. Bericht der Bildungsforschung (FOP 1/1992)*. Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat.
- Grossenbacher, S., Schärer, M. & Gretler, A.** (1998). *Forschung und Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Expertenbericht (Dossier 54A)*. Bern: EDK.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B.** (2001). *Educational Science in Switzerland. Evolution and Outlooks*. Bern: Center for Science and Technology Studies.
- Huberman, M.** (1989). Situationsanalyse der pädagogischen Abteilungen der Kantone in der Deutschschweiz. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 11 (3), 66–82.
- Patry, J.-L. & Gretler, A.** (1992). Bildungsforschung in der Schweiz 1970 bis 1990: Interdisziplinarität und Forschung-Praxis-Bezug. *Empirische Pädagogik*, 6 (1), 33–71.
- Rieger, G.** (2000). *Schulentwicklung kontrovers – Schulleitung und Teilautonomie: Desiderate des wirtschaftlichen Denkens und Folgen der Finanzknappheit in den Neunzigerjahren oder pädagogische Forderungen an das Schulsystem?* Aarau: Sauerländer.

- Schneuwly, B., Vilemin, R. & Heitzmann, A.** (2012). Bemerkungen zur Forschungslandschaft in den westschweizerischen Institutionen für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30 (3), 309–315.
- SGBF.** (1988). *Entwicklungsplan der schweizerischen Bildungsforschung [Bildungsforschung und Bildungspraxis, 10 (Sondernummer)]*. Aarau: SGBF.
- SKBF.** (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau: SKBF.
- SKBF.** (2015). «Information Bildungsforschung». *40 Jahre Forschungsdokumentation der SKBF* (Staffpaper 15). Aarau: SKBF.
- SNF.** (2006). *DO REsearch (DORE) – Förderungsinstrument für praxisorientierte Forschung an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen. Tätigkeitsbericht 2004–2006. Fachkommission DORE*. Bern: SNF.
- SWR.** (1970). *Ermittlung der dringlichen Forschungsbedürfnisse in der Schweiz*. Bern: SWR.
- Vogel, C.** (2006). *Forschung und Entwicklung an den Pädagogischen Hochschulen und universitären Lehrerbildungsstätten der Schweiz. Stand und Entwicklungstendenzen 2005. Schlussbericht im Auftrag der SKPH*. Zürich: HfH.
- Wannack, E., Freisler-Mühlemann, D. & Rhyn, H.** (2013). Themenfelder in Forschung und Entwicklung an deutschsprachigen pädagogischen Hochschulen der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31 (3), 345–357.

Autorinnen

Silvia Grossenbacher, Dr. phil., SKBF/CSRE, silvia.grossenbacher@skbf-csre.ch
Chantal Oggenfuss, lic. phil., SKBF/CSRE, chantal.oggenfuss@skbf-csre.ch

Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Diese Rubrik bietet eine Übersicht über Forschungsprojekte und Dissertationen im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die an pädagogischen Hochschulen bzw. universitären Instituten angesiedelt sind oder von Mitarbeitenden pädagogischer Hochschulen durchgeführt wurden. In Klammern stehen jeweils die Nummern, unter denen die Projekte in der Online-Datenbank der SKBF registriert sind und dort abgerufen werden können.

Forschungsprojekte

Stimulated Recall als fokussierter Zugang zu Handlungs- und Denkprozessen von Lehrpersonen (15:043)

Pädagogische Hochschule der Fachhochschule
Nordwestschweiz (PH FHNW) Roland Messmer (PH FHNW)

Kompetenzunterschiede von Lehrpersonen im Berufseinstieg – ein Latent Growth Curve Model auf der Basis von Videodaten (15:051)

Pädagogische Hochschule St. Gallen (PHSG) Robbert Smit (PHSG)

Sieben Muster der Beziehung von Schule mit Eltern (15:054)

Pädagogische Hochschule der Fachhochschule
Nordwestschweiz (PH FHNW) Martin Straumann (PH FHNW)
Jan Egger (PH FHNW)
Jürgen Lehmann (PH FHNW)

Familiärer Hintergrund und elterliche Hausaufgabenhilfe (15:057)

Pädagogische Hochschule Bern (PH Bern) Sandra Moroni (PH Bern)
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische
Forschung, Frankfurt (DIPF) Hanna Dumont (DIPF)
Universität Fribourg Franz Baeriswyl (Universität Fribourg)

La collaboration chez les enseignants débutants (15:059)

Haute Ecole pédagogique Fribourg (HEP FR) Jeanne Rey-Pellissier (HEP FR)
Jacqueline Gremaud (HEP FR)

Die Auswirkungen sozialer Belastungen auf das Schul-, Unterrichts- und Arbeitsklima der obligatorischen Schule im Kanton Aargau (15:060)

Pädagogische Hochschule der Fachhochschule
Nordwestschweiz (PH FHNW) Carsten Quesel (PH FHNW)
Guido Möser (PH FHNW)
Vera Husfeldt (ehemals PH FHNW, nun EDK)

Integrative Schulung im Kanton Aargau (15:065)

Pädagogische Hochschule der Fachhochschule
Nordwestschweiz (PH FHNW) Jasmin Näpfl (PH FHNW)
Carsten Quesel (PH FHNW)

Frühe sprachliche Förderung mehrsprachiger Kinder ab 3 Jahren – MeKi (15:071)

Pädagogische Hochschule der Fachhochschule
Nordwestschweiz (PH FHNW) Silvana Kappeler Suter (PH FHNW)
Antonia Ursprung (PH FHNW)
Simone Kannengieser (PH FHNW)
Katrin Tovote (PH FHNW)
Olga Brühlmann (PH FHNW)

Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten – MaDiK (15:072)

Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW)	Andrea Bertschi-Kaufmann (PH FHNW)
	Anja Blechschmidt (PH FHNW)
	Silvana Kappeler Suter (PH FHNW)
	Simone Kannengieser (PH FHNW)
	Katrin Tovote (PH FHNW)
	Antonia Ursprung (PH FHNW)
	Olga Brühlmann (PH FHNW)

L'intégration de tablettes numériques dans un établissement d'enseignement secondaire selon les perceptions des enseignant-e-s (15:073)

Haute école pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel (HEP BEJUNE)	Stéphanie Boéchat-Heer (HEP BEJUNE)
	Francesco Arcidiacono (HEP BEJUNE)

Lehrbetriebsverbände in der Praxis. Multiple Fallstudie zu einer neuen Organisationsform der betrieblichen Lehre (15:081)

Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) Universität Basel	Regula Julia Leemann (PH FHNW)
	Christian Imdorf (Universität Basel)
	Sandra Da Rin (ehemals PH FHNW)
	Rebekka Sagelsdorff (PH FHNW)
	Lorraine Birr (PH FHNW)
	Nicolette Seiterle (PH FHNW)
	Sandra Hafner (PH FHNW)
	Melitta Gohrbandt (ehemals PH FHNW)

Die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) erfasst seit 1987 Forschungsprojekte im Bildungsbereich. Die Datenbank ist online zugänglich via www.skbf-csre.ch. Neue Projektmeldungen können online erfasst oder per E-Mail (info@skbf-csre.ch) eingereicht werden.

Die neusten Projektmeldungen (inklusive Abstract) werden vierteljährlich mittels Mail-Versand bekannt gemacht. Der Versand «Information Bildungsforschung» kann auf der Website der SKBF oder per E-Mail abonniert werden.

Buchbesprechungen

Benz, C., Peter-Koop, A. & Grüßing, M. (2015). Frühe mathematische Bildung. Mathematiklernen der Drei- bis Achtjährigen. Heidelberg: Springer Spektrum, 355 Seiten.

Inwiefern ist frühe mathematische Bildung bedeutsam? Wie soll sie gestaltet werden und wie können frühe mathematische Kompetenzen diagnostiziert werden? Diese drei zentralen Fragen werden in den ersten drei Kapiteln des Buches von Christiane Benz, Andrea Peter-Koop und Meike Grüßing bearbeitet, bevor sich die Autorinnen im zweiten Teil ihres Buches den Inhalten und Prozessen früher mathematischer Bildung zuwenden.

Im ersten Teil des Buches werden auf sorgfältige Weise theoretische Grundlagen vorgestellt und dabei entwicklungspsychologische, elementarpädagogische und fachdidaktische Perspektiven miteinander verbunden. Frühe mathematische Bildung wird sowohl bildungspolitisch als auch vom Fach her begründet und als kindgerechte Umsetzung konzipiert, bei der insbesondere auch das Spiel eine zentrale Rolle einnimmt. Die Autorinnen plädieren für spielendes Lernen und lernendes Spielen und vermeiden dabei eine Polarisierung von Spiel und Lernen, indem sie die beiden Prozesse systematisch aufeinander beziehen. Eine hervorragende Übersicht über Diagnoseverfahren zur Erfassung früher mathematischer Kompetenzen wird im Diagnostik-Kapitel gegeben. Dieser Teil ist mit Sicherheit auch für Schulpsychologinnen und Schulpsychologen interessant, werden doch die gängigen normierten Tests kurz inhaltlich vorgestellt und ausführlich fachdidaktisch kommentiert. Es folgt eine Darstellung von qualitativ orientierten diagnostischen Interviews aus dem deutschen Raum, wobei die vorhandenen schweizerischen Verfahren (z.B. das Interview aus dem heilpädagogischen Kommentar zum Primarschullehrmittel «Schweizer Zahlenbuch 1» bzw. «Schweizer Zahlenbuch 2») in der Übersicht fehlen. Des Weiteren werden einige gängige Förder- und Trainingsprogramme für die Elementarstufe kritisch ausgeleuchtet. Eine mathematische Förderung anhand von Förderplänen wird an einem Beispiel konkretisiert, was in Grundzügen durchaus kompatibel ist mit der sonderpädagogisch orientierten Diskussion rund um Förderplanung, die in der Schweiz derzeit geführt wird.

Nach den sorgfältig dargestellten theoretischen Grundlagen folgt eine Fokussierung auf Inhalte und Prozesse früher mathematischer Bildung. In fünf inhaltlichen Kapiteln («Zahlen und Operationen», «Raum und Form», «Größen und Messen», «Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit», «Muster und Strukturen») wird jeweils zunächst die Entwicklung des mathematischen Denkens im jeweiligen Inhaltsbereich nachgezeichnet. Die Inhaltsbereiche decken sich mit denjenigen des Lehrplans 21, auch wenn sie teilweise anders bezeichnet oder dargestellt werden. Im Anschluss daran werden zahlreiche, reich bebilderte, praxisnahe Beispiele und Anregungen für die Gestaltung dieser Inhalte gegeben. Am Ende jedes Kapitels folgen Tipps zu Bilderbüchern und

Spielen, mit denen man die angesprochenen Inhalte kindgerecht vertiefen kann. Das neunte und letzte Kapitel befasst sich mit den prozessbezogenen Kompetenzen und spricht damit die zentralen Handlungsaspekte an. Konkretisiert werden die fünf Prozesse Problemlösen, Kommunizieren, Argumentieren, Darstellen und Modellieren. Die Bezeichnungen dieser Prozesse unterscheiden sich zwar teilweise deutlich von denjenigen, die im Lehrplan 21 für die Handlungsaspekte eingeführt werden, und die Auflistungen sind auch nicht ganz deckungsgleich. Dennoch handelt es sich um die zentralen Prozesse, die auch im Bereich der frühen mathematischen Bildung initiiert, angeleitet, herausgefordert und begleitet werden müssen. Diese Prozesse werden in einer knappen, übersichtlichen und anschaulichen Weise konkretisiert. Abgeschlossen wird das Buch durch einen kurzen, reich bebilderten Epilog, der dazu anregt, frühe mathematische Bildung in der Praxis umzusetzen.

Jedes der neun inhaltlichen Kapitel schliesst mit einer Zusammenfassung sowie mit Fragen zum Reflektieren und Weiterdenken und wird durch weiterführende Literaturhinweise ergänzt. Dadurch bietet sich das Werk nicht nur inhaltlich, sondern auch formal als hervorragende Grundlagenliteratur für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen im Elementarbereich an. Die Fragen sind ebenfalls dazu geeignet, sie mit Studierenden und Lehrpersonen vertiefend zu diskutieren sowie um sich selbst zusammenfassend über die wichtigsten Aspekte eines Kapitels klar zu werden. Den drei Autorinnen ist es mit ihrem Buch gelungen, eine kompakte, praxisnahe und überaus fundierte Grundlage für die frühe mathematische Bildung vorzulegen. Das Buch hat deshalb das Zeug, zur Pflichtlektüre in der Ausbildung von Lehrpersonen der Elementarstufe zu werden.

Esther Brunner, Prof. Dr., Leiterin Professur Mathematikdidaktik, Dozentin für Mathematikdidaktik, Pädagogik und Sonderpädagogik, Pädagogische Hochschule Thurgau, esther.brunner@phtg.ch

Frick, J. (2015). Gesund bleiben im Lehrberuf. Ein ressourcenorientiertes Handbuch. Bern: Huber, 392 Seiten.

Das Buch «Gesund bleiben im Lehrberuf. Ein ressourcenorientiertes Handbuch» von Jürg Frick wird von der Grundidee der Selbstsorge und Selbstwirksamkeit sowie der Bedeutung von sozialer Unterstützung getragen. Es soll einen Beitrag dazu leisten, die Handlungsmöglichkeiten von Lehrpersonen in ihrem Beruf zu stärken. Neben der individuellen persönlichen Verhaltensebene wird aber auch unmissverständlich auf bildungspolitische Versäumnisse und auf problematische Rahmenbedingungen des Lehrberufs eingegangen. Den inhaltlichen Kern des Buches bilden Überlegungen und Ausführungen zu förderlichen und ressourcenstärkenden Verhaltensweisen von Lehrpersonen. Dahinter steht das Ziel, gesund zu bleiben oder wieder gesund zu werden, die Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit zu stärken sowie die positiven Seiten und Chancen des Lehrberufs zu bewahren. Die Ausführungen des Autors basieren auf psychologischen Grundlagen und es wird letztlich auf die lebensphilosophische Haltung rekurriert, wonach man mit sich selbst befreundet sein sollte, um im Beruf und privat gesund zu bleiben.

Als Ausgangspunkt werden Fakten und Forschungsergebnisse zu Beanspruchung, Belastung und Gesundheit dargelegt. Es wird deutlich gemacht, dass der Lehrberuf ein Beruf mit vielfältigen Belastungsfaktoren ist und es damit eine grosse Bedeutung hat, die psychosozialen Funktionen von Arbeit zu erfassen und die Risikofaktoren als Auslöser für Belastung und Burnout zu erkennen. Das Ausbalancieren von Belastungen und Leistungsanforderungen auf der einen Seite und Ressourcen auf der anderen Seite wird als dynamischer Prozess verstanden. Frick beschreibt innere und äussere Antreiber (Ideale und Ansprüche) als Destabilisatoren des Gleichgewichts und setzt den Perfektionsansprüchen das Konzept «gut genug» gegenüber. Als wichtige Voraussetzung für die Gesunderhaltung im Beruf wird dabei die Befriedigung zentraler psychologischer Bedürfnisse verstanden. Davon ausgehend thematisiert der Autor eine Vielzahl von Rahmenbedingungen des Berufs sowie alltägliche Arbeitsbedingungen mit der Absicht, zur Entlastung konkrete Möglichkeiten zum Umgang mit Unwägbarkeiten aufzuzeigen. Der Autor entwickelt abschliessend 15 persönliche Pfeiler, um im Lehrberuf gesund zu bleiben oder wieder gesund zu werden.

Frick erhebt den Anspruch, den Leserinnen und Lesern ein ressourcenorientiertes Handbuch zur Verfügung zu stellen. Dieser Anspruch wird eingelöst, indem aktuelle Forschungsergebnisse, theoretische Modelle, konkrete Beispiele aus der Beratungspraxis und vor allem Arbeitsblätter, Checklisten und Übungen dazu anregen möchten, sich mit den eigenen Stärken, Schwächen und Veränderungspotenzialen auseinanderzusetzen. Das Buch fordert dazu auf, sich auf die eigenen beruflichen Haltungen und Wertvorstellungen einzulassen und sich mit Fragen der beruflichen Identitätsentwicklung zu beschäftigen. Voraussetzung dafür ist, dass sich das Lesepublikum darauf einlässt. Das Buch liest sich äusserst flüssig und leicht, die Inhalte sind verständlich und anregend

dargelegt. Oft unterstützen Darstellungen und Arbeitsmaterialien (im Internet zum Download bereitgestellt) das Verstehen der Inhalte. Der Autor weist darauf hin, dass sich die Kapitel durchaus auch einzeln lesen und durcharbeiten liessen. Leider unterstützt das Layout die Leserinnen- und Leserführung, den Charakter eines Handbuchs und damit die praktische Nutzung nur bedingt.

Im Buch werden vom Autor drei Ebenen miteinander verwoben, was die Lektüre interessant und abwechslungsreich macht:

- Wissenswertes zu Belastung und Gesundheit im Lehrberuf: Fakten, Forschungsergebnisse, Theoriemodelle und Erkenntnisse werden zusammengetragen und verständlich präsentiert.
- Bildungspolitischer Aufruf zur Gesundheitssituation der Schule: Entwicklungen des Schulsystems und Rahmenbedingungen des Lehrberufs werden prägnant thematisiert und diskutiert.
- Annehmen der persönlichen Herausforderung und Finden des eigenen Weges, um im Lehrberuf gesund zu bleiben oder gesund zu werden: Einladung zur Selbstreflexion, Selbsterkenntnis, Selbsterfahrung und Selbstentwicklung.

Somit ist das vorliegende Buch weder ein Theoriebuch («Wissen über») noch ein Praxishandbuch («aus der Praxis für die Praxis») oder ein Ratgeberhandbuch («und so geht es Ihnen besser»). Es ist ein ressourcenorientiertes Handbuch zum Thema «Gesund bleiben im Lehrberuf», durch das die Leserinnen und Leser mit aktuellen Fakten und Forschungsergebnissen konfrontiert werden, in dem Gesundheits- und Persönlichkeitsmodelle erläutert werden, das den Kontext des Schulsystems mitbedenkt und das im positiven Sinne dazu verführt, sich persönlich mit den Fragen der Gesundheit im Lehrberuf vertieft auseinanderzusetzen. Daher ist dem Buch ein breites Publikum zu wünschen:

- Lehrpersonen und Schulleitungen vor allem zur Ermutigung, zur Unterstützung und zur persönlichen Entwicklung;
- Lehrteams vor allem als Hilfe für den kollegialen Erfahrungsaustausch;
- Behördenmitgliedern vor allem zur vertieften Einsicht in das Wesen des Lehrberufs und als Anregung für die Verbesserung von Schule;
- Hochschuldozierenden vor allem als Anregung zur Verknüpfung von Theorie und Praxis in Aus- und Weiterbildung sowie zur Professionalisierung von Schule;
- Psychologinnen, Psychologen und Beratenden vor allem für den Einsatz in Beratungsprozessen, bei denen es um berufliche Identitätsentwicklung und Sinnentfaltung von Lehrpersonen geht;
- weiteren interessierten Personen als Einsicht in wesentliche Aspekte des Lehrberufs und der Schule von heute.

Karl Mäder, Prof. dipl. Psych. FH, Leiter Koordinationsstelle Beratungsdienstleistungen, Pädagogische Hochschule Zürich, karl.maeder@phzh.ch

Gardner, H. & Davis, K. (2014). *The App Generation. How Today's Youth Navigate Identity, Intimacy, and Imagination in a Digital World* (2., erweiterte Auflage). New Haven: Yale University Press, 244 Seiten.

Der weltweit bekannte Harvard-Wissenschaftler Howard Gardner (mit seinem jüngsten, dem 30. Buch) und die seit einigen Jahren an der University of Washington lehrende und im Themengebiet forschende Katie Davis haben mit «The App Generation» ein Buch zu einem Thema geschrieben, das zur Diskussion herausfordert. Die App-Generation ist «immer vernetzt». Die kleinen, bunten App(lication)s, z.B. für Smartphones, sind «Hilfsmittel» und erlauben einen äusserst schnellen Zugriff beispielsweise auf Spiele, Facebook oder Lernprogramme. Davis sagte bei der öffentlichen Vorstellung des Buches den bemerkenswerten Satz: «Life is a string of apps» (Video unter: www.katiedavisresearch.com). Was es für Menschen bedeutet, «am Faden der Apps zu hängen», wird in «The App Generation» analysiert. Das Buch hat sieben Kapitel und einen methodischen Forschungsanhang.

Im ersten Kapitel wird die App-Generation unterteilt in «digital natives» (die «Jungen», die App-Generation), «digital immigrants» (die «Älteren», z.B. Howard selbst) und eine «Zwischengeneration» (z.B. Davis). Die bedeutsamen Bereiche «App-Mentalität» (app-mentality) «App-Fähigkeit» (app-enablement) und «App-Abhängigkeit» (app-dependence) werden verknüpft mit den psychologischen Konzepten Identität, Intimität und Imagination (den drei «I»s). Grundlage für die eigenen Ergebnisse sind vor allem Interviews mit Gruppen. Das zweite Kapitel beschäftigt sich danach mit der Entwicklung der Technologie. Es wird aufgezeigt, wie jedes Medium das Verhältnis zwischen Mensch und Umwelt verändert. Die digitalen Medien ordnen Gardner und Davis (weitgehend) dem behavioristischen Paradigma zu, das – im Gegensatz zum kognitivistischen oder konstruktivistischen Paradigma – die App nicht «guide on the side» («Lernbegleiter»), sondern eher «sage on the stage» («Weiser auf der Bühne») werden lässt (S. 29). Im dritten Kapitel werden Veränderungen der sozioemotionalen Entwicklung der Generationen anhand von Quellen aus Literatur, Soziologie und Psychologie präsentiert und mit der Bedeutung der neueren Technologie für die Identitätsentwicklung (erstes «I») verknüpft. Zentral ist dabei die Entwicklungstheorie von Erik H. Erikson, in der die Überwindung von sozioemotionalen Krisen in bestimmten (Alters-)Stufen entscheidend für die Weiterentwicklung des Individuums ist (z.B. Identität versus Identitätsdiffusion). Eine zentrale Frage im vierten Kapitel lautet sodann, ob und wie die Identitätsbildung durch die Mediennutzung beeinflusst werde. Gardner und Davis sehen bei den Heranwachsenden bei zu hohem Medienkonsum für die Identitätsbildung u.a. die Gefahr des mangelnden persönlichen Nachdenkens und auch ein «alone together» (S. 77).

Das zweite «I» wird im fünften Kapitel genauer behandelt. Es beschäftigt sich mit den zwischenmenschlichen Beziehungen der App-Generation. Dazu werden u.a. das Gesprächsverhalten und Facebook-Kontakte analysiert. Während durch hohen Medi-

enkonsum einerseits abnehmende «echte» Gesprächskontakte festgestellt werden, erhöhen sich andererseits die Medienkontakte z.B. in Familien (auch wenn die Kinder das Elternhaus bereits verlassen haben, sogenannte «post-familial families», S. 107) bei gleichzeitiger Abnahme von familiärer Nähe und Gemeinschaft. «Acts (and Apps) of Imagination among Today's Youth» (drittes «I») lautet der Titel des sechsten Kapitels, das sich mit Möglichkeiten der kreativen Beschäftigung von Jugendlichen befasst (Apps wie «SketchBook» oder «SoundBrush» ermöglichen das Schreiben, Zeichnen, Komponieren usw. beispielsweise mit dem Tablet). Der Autor und die Autorin sehen hier durchaus Chancen zur Unterstützung kreativer Prozesse, allerdings bei gleichzeitiger Gefahr einer möglichen Einschränkung der individuellen kreativen Entwicklung (Beispiel aus Interview: Schneemann am Computer «hergestellt» statt im Freien gebaut, S. 141). Das letzte Kapitel enthält Folgerungen für die konkrete Praxis der App-Anwendungen. Bildungs-Apps ordnen Gardner und Davis mehrheitlich dem Skinner-Paradigma des programmierten Lernens (vgl. Ausführungen zum zweiten Kapitel oben) mit vorgegebenen Lösungswegen und Lösungen zu, den sogenannten «tried-and-true pathways» (S. 180). In der Benutzung solcher Apps sehen sie eine vertane Chance für vielfältiges Lernen, die in Schulen trotzdem noch längere Zeit dominieren werde. Demgegenüber favorisieren Gardner und Davis neu aufkommende Apps, die unter dem konstruktivistischen Paradigma entwickelt wurden. Als Beispiel wird die App «Scratch» vorgestellt, eine Programmiersprache, mit der mithilfe von Puzzle-Elementen bereits im Primarschulalter Geschichten, Musikstücke, Bilder usw. eigenständig erstellt werden können (hier sieht Gardner auch Fördermöglichkeiten «seiner» multiplen Intelligenzen).

Fazit: Der Medieneinfluss am Beispiel der Apps auf die drei «I»s der jugendlichen Persönlichkeit wird im Buch breit fundiert, facettenreich und originell dargestellt: Es gibt zahlreiche Anregungen zum Weiterdenken. Die empirische Basis der (eigenen) Befunde erscheint allerdings nicht immer hinreichend. Die Alltagsfallbeispiele (z.B. Enkel Oscar) lesen sich amüsant, haben aber manchmal etwas Anekdotenhaftes. Das Buch orientiert sich am (eventuell von jenem der deutschsprachigen Jugend abweichenden) Mediengebrauch der US-Jugend. «The App Generation» scheint – im Gegensatz zu den frühen Büchern (vgl. dazu auch BzL 2/1996, S. 198–209) – «kein Bestseller zu werden», wie Gardner 2014 in der Replik zur Festschrift zu seinem 70. Geburtstag anmerkte. Es liegen allerdings bereits mehrere Übersetzungen vor (u.a. in China, Italien und Korea). Der weltweiten App-Generation – wie auch ihren Lehrpersonen und Eltern – sind weitere Übersetzungen des Buches (auch ins Deutsche) als «Nachdenksgabe» unbedingt zu wünschen.

Winfried Humpert, Prof. Dr. rer. nat., Emeritus Pädagogische Hochschule St. Gallen,
w.humpert@t-online.de

iPEGE – International Panel of Experts for Gifted Education. (2014). Professionelle Begabtenförderung. Fachdidaktik und Begabtenförderung. Salzburg: ÖZBF, 230 Seiten (Gratisdownload unter: www.oezbf.net/ipege).

Eine Herausgebergruppe hat sich eines Themenbereichs angenommen, der in der Literatur zur Begabungs- und Begabtenförderung eher selten angesprochen wird: der Begabungs- und Begabtenförderung in der Fachdidaktik. Damit wird eine längst überfällige Diskussion lanciert. Ein Blick in Neuerscheinungen im Bereich der Begabtenförderung/Hochbegabung macht nämlich deutlich, dass sich die meisten Publikationen mit allgemeinen Themen befassen. Der Zusammenschluss iPEGE (International Panel of Experts for Gifted Education) hatte es sich zum Ziel gesetzt, namhafte Expertinnen und Experten dafür zu gewinnen, in zehn Fachdidaktiken das Thema «Begabtenförderung» zu diskutieren. Entstanden ist ein Sammelband, der für jede Fachdidaktikerin und jeden Fachdidaktiker zumindest ein interessantes Kapitel aufweist. Während die Kapitel zu Naturwissenschaften (Peter Labudde), Mathematik (Friedhelm Käpnick) oder Deutsch (Katarina Farkas & Beate Laudenberg) von Autorinnen und Autoren verfasst wurden, die in ihren jeweiligen Fachdidaktiken auch sonst mit dem Thema «Begabtenförderung» präsent sind, scheinen auch neue Autorinnen und Autoren gewonnen worden zu sein, die sich aus dem Blick ihrer Fachdidaktik heraus mit dem Thema beschäftigen. Die einzelnen Kapitel sind von unterschiedlicher Länge und Qualität, bearbeiten aber alle – mehr oder weniger – die folgenden zentralen Fragen: Was versteht man unter einer fachlichen Begabung, woran ist sie erkennbar und wie kann sie angemessen gefördert werden? Damit liefern die zehn Beiträge für jeden Fachbereich eine komprimierte Diskussionsgrundlage. Dies zeigt ein Blick in zwei unterschiedliche Kapitel, das Kapitel «Fachdidaktik Deutsch» (Katarina Farkas & Beate Laudenberg) sowie das Kapitel «Fachdidaktik Mathematik» (Friedhelm Käpnick).

Die beiden Autorinnen des Deutschkapitels geben auf 34 Seiten einen sehr informativen Einblick in die Sprachdidaktik (Katarina Farkas) und beleuchten die Literaturdidaktik (Beate Laudenberg). Im ersten Teil zur Sprachdidaktik wird ein Überblick darüber gegeben, was man unter Begabung in Deutsch zu verstehen hat. Anschliessend bestimmt Farkas den Begriff sowie die Merkmale einer sprachlichen Begabung. Sie zeigt danach vielfältige Möglichkeiten für einen begabungs- und begabtenfördernden Deutschunterricht auf und orientiert sich dabei an bekannten Formen aus der Begabtenförderung allgemein (z.B. Grouping) sowie an offenen Lehr- und Lernmethoden. Mit dem Erforschen von Redewendungen und Sprichwörtern findet der erste Teil des Kapitels eine schöne Konkretisierung und schliesst mit Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Gerade auch in diesem vorletzten Unterkapitel, auf das noch Zusammenfassung und Ausblick folgen, wird deutlich, wie wichtig es ist, dass die Fachdidaktiken das Thema der Begabungs- und Begabtenförderung aufgreifen. Der zweite Teil des Deutschkapitels widmet sich sodann der Literaturdidaktik und nimmt dafür die Struktur des ersten Teils wieder auf: Es wird dargelegt, wie sich Literaturwissenschaft und Begabung zueinander verhalten und welche Möglichkeiten der

Literaturunterricht für Begabungs- und Begabtenförderung aufweist. Den Abschluss bildet ein Blick ins Literatur- und Lehramtsstudium.

Anders verfährt das Kapitel «Fachdidaktik Mathematik» von Friedhelm Käpnick. Hier wird zunächst ausgeführt, dass es sich bei Begabungen um domänenspezifische Fähigkeiten handle, was am Beispiel der mathematischen Begabung dargelegt wird. Verbunden werden diese Ausführungen zu Merkmalen von mathematischer Begabung mit Problemlösestilen oder mit geschlechtsspezifischen Besonderheiten, was im Widerspruch zu anderen Autorinnen und Autoren wie beispielsweise Detlef H. Rost steht, für den sich Hochbegabte nur bezüglich ihrer Intelligenz systematisch von anderen Personen unterscheiden. Eingegangen wird im Kapitel zur Mathematik auch auf die Problematik und die Möglichkeiten der Diagnose einer mathematischen Begabung. Es werden Anforderungen an Expertinnen und Experten für den Umgang mit mathematisch begabten Schülerinnen und Schülern und danach Aspekte eines begabtenfördernden/-gerechten Mathematikunterrichts formuliert. Auch dieses Kapitel mündet in Aussagen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Gerade in diesem letzten Teil wird sowohl bei Käpnick als auch bei Laudenberg deutlich, dass sie die deutsche und/oder österreichische Situation im Blick haben, während Farkas auch die schweizerischen Verhältnisse fokussiert.

Das einleitende Kapitel führt auf gut zehn Seiten knapp in die Thematik ein, umreißt darin Aspekte von hoher Begabung und nimmt eine Begriffsbestimmung dessen vor, was unter «Fachdidaktik» zu verstehen sei. Dies gelingt allerdings nicht vollends überzeugend. Deshalb bleibt die Funktion dieses Kapitels auch diffus: Als gemeinsame Grundlage für die folgenden Fachdidaktikkapitel ist es zu wenig prägnant und wissenschaftlich zu wenig sorgfältig ausgearbeitet, während der Versuch, eine inhaltliche Begriffsbestimmung vorzulegen, für eine allgemeine Einleitung zu wenig passend ist. Gerade weil es sich um eine (kostenlose) Online-Publikation handelt, wäre zu wünschen, dass dieses Kapitel überarbeitet würde. Positiv zu bewerten ist demgegenüber die Anstrengung, mit der Publikation anzuregen, dass Begabungs- und Begabtenförderung im Fachunterricht erfolgen muss und deshalb auch ein Thema jeder Fachdidaktik zu sein hat. Die Publikation ist in einer relativ einfachen Sprache verfasst und damit auch für Studierende an pädagogischen Hochschulen geeignet, die einen kurzen Überblick über Begabungs- und Begabtenförderung in den jeweiligen Fachbereichen erhalten möchten. Grundlagenliteratur zum Thema müsste aber sicher noch zusätzlich herangezogen werden.

Esther Brunner, Prof. Dr., Leiterin Professur Mathematikdidaktik, Dozentin für Mathematikdidaktik, Pädagogik und Sonderpädagogik, Pädagogische Hochschule Thurgau, esther.brunner@phtg.ch

Neuerscheinungen

Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik

- Brinkmann, M., Kubac, R. & Rödel, S.S.** (Hrsg.). (2015). *Pädagogische Erfahrung: Theoretische und empirische Perspektiven*. Heidelberg: Springer VS.
- Müller, C., Amberg, L., Dütsch, T., Hildebrandt, E., Vogt, F. & Wannack, E.** (Hrsg.). (2015). *Perspektiven und Potentiale in der Schuleingangsstufe*. Münster: Waxmann.
- Reyer, J.** (2015). *Die Bildungsaufträge des Kindergartens. Geschichte und aktueller Status*. Weinheim: Beltz Juventa.

Bildungs- und Unterrichtsforschung

- Bardy, T.** (2015). *Zur Herstellung von Geltung mathematischen Wissens im Mathematikunterricht*. Heidelberg: Springer VS.
- Hattie, J. & Gregory, Y.** (2015). *Lernen sichtbar machen aus psychologischer Perspektive* (überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von «Visible Learning and the Science of How We Learn», besorgt von Klaus Zierer und Wolfgang Beywl). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ledergerber, C.** (2015). *Unterrichtskommunikation und motivational-emotionale Aspekte des Lernens. Eine videobasierte Analyse im Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Lotz, M.** (2015). *Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule. Eine Videostudie zur Gestaltung und Qualität von Leseübungen im ersten Schuljahr*. Heidelberg: Springer VS.
- Meier, A.** (2015). *Motivation, Emotion und kognitive Prozesse beim Lernen in der Lernwerkstatt. Ergebnisse einer quantitativen Fragebogenstudie und einer qualitativen Videostudie mit Grundschulkindern*. Berlin: Logos.
- Nitsch, R.** (2015). *Diagnose von Lernschwierigkeiten im Bereich funktionaler Zusammenhänge. Eine Studie zu typischen Fehlermustern bei Darstellungswechseln*. Heidelberg: Springer VS.
- Schnyder, I.** (2015). *Die Hausaufgabenvergabe unter der Lupe. Eine empirische Untersuchung im Fach Französisch als Fremdsprache*. Münster: Waxmann.

Didaktik / Fachdidaktik / Mediendidaktik

- Arnold, K.-H. & Zierer, K.** (Hrsg.). (2015). *Die deutsche Didaktik-Tradition. Grundlagentexte zu den großen Modellen der Unterrichtsplanung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blatter, M. & Hartwagner, F.** (2015). *Digitale Lehr- und Lernbegleiter. Mit Lernplattformen und Web-2.0-Tools wirkungsvoll Lehr- und Lernprozesse gestalten*. Bern: hep.
- Bölsterli Bardy, K.** (2015). *Kompetenzorientierung in Schulbüchern für die Naturwissenschaften*. Heidelberg: Springer VS.
- Chapman, A. & Wilschut, A.** (Hrsg.). (2015). *Joined-up History. New Directions in History Education Research*. Charlotte: IAP.
- Drick, A.** (2015). *Sprachförderung im Kindergarten am Beispiel einer Intervention zur Förderung der kindlichen Erzählfähigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Geier, T. & Pollmanns, M.** (Hrsg.). (2015). *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form*. Heidelberg: Springer VS.
- Hasselhorn, J.** (2015). *Messbarkeit musikpraktischer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. Entwicklung und empirische Validierung eines Kompetenzmodells*. Münster: Waxmann.
- Hofmann-Reiter, S.** (2015). *Zeitverständnis am Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe. Empirische Erkundungen der Geschichtsdidaktik*. Innsbruck: Studienverlag.
- Kater-Wettstädt, L.** (2015). *Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung. Der Kompetenzerwerb und seine Bedingungen*. Münster: Waxmann.
- Löffler, C. & Vogt, F.** (Hrsg.). (2015). *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag*. München: Ernst Reinhardt.

Neuerscheinungen

- Löschmann, M.** (Hrsg.). (2015). *Humor im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Muniz Solari, O., Demirci, A. & van der Schee, J.** (2015). *Geospatial Technologies and Geography Education in a Changing World – Geospatial Practices and Lessons Learned*. Tokio: Springer.
- Pompe, A.** (2015). *Gemeinsam lernen in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Reinfried, S. & Haubrich, H.** (Hrsg.). (2015). *Geographie unterrichten lernen: Die Didaktik der Geographie*. Berlin: Cornelsen.
- Ritzer, N.** (2015). *Der Kalte Krieg in den Schweizer Schulen. Eine kulturgeschichtliche Analyse*. Bern: hep.
- Röber, C. & Olfert, H.** (2015). *Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Erstschreiben*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rüschhoff, B., Sudhoff, J. & Wolff, D.** (Hrsg.). (2015). *CLIL Revisited. Eine kritische Analyse zum gegenwärtigen Stand des bilingualen Sachfachunterrichts*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schwahl, M.** (2015). *Konstruktivismus im Literaturunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele für die Sekundarstufen I und II*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Standop, J. & Jürgens, E.** (2015). *Unterricht planen, gestalten und evaluieren*. Stuttgart: utb.
- Wedl, J. & Bartsch, A.** (Hrsg.). (2015). *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. Bielefeld: Transcript.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen

- Binder, U.** (2015). *Das Wissen der Wissenschaften an Pädagogischen Hochschulen. Beobachtungen der Erzeugungen, Rezeptionen und Distributionen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bolle, R.** (Hrsg.). (2015). *Schulpraktische Studien 2015 zwischen Standards, Alltag und Zukunftsvisionen*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Keller, G.** (2015). *Lerncoaching in der Schule. Praxishilfen für Lehrkräfte*. Göttingen: Hogrefe.
- Ostermann, E.** (2015). *LehrerIn werden im Spannungsfeld subjektiver Erwartungen und objektiver Ausbildungsanforderungen. Professionsspezifische Entwicklungsaufgaben für Lehramtsstudierende*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stiller, M.** (2015). *Belastungen, Ressourcen und Beanspruchungen bei Lehrkräften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Pädagogische Psychologie / Entwicklungspsychologie

- de Boer, H. & Bonanati, M.** (2015). *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch*. Heidelberg: Springer VS.
- Escher, D. & Messner, H.** (2015). *Lernen in der Schule. Ein Studienbuch* (Neuaufgabe). Bern: hep.
- Faulstich, P. & Bracker, R.** (2015). *Lernen – Kontext und Biografie. Empirische Zugänge*. Bielefeld: Transcript.
- Schude, S.** (2015). *Prävention und Reduktion von Leistungsängstlichkeit. Fachspezifische Intervention zur Leistungstrendreduktion bei Schülerinnen und Schülern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Völkel, P.** (2015). *Entwicklung, Lernen und Förderung der Jüngsten*. Stuttgart: Kohlhammer.

Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

- Danz, S.** (2015). *Vollständigkeit und Mangel. Das Subjekt in der Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Friedl, S., Rogle, S., Samhaber, E. & Fritz, A.** (2015). *Begabung entwickelt Schule und Unterricht. Handbuch Schulentwicklung für begabungs- und exzellenzförderndes Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kuhl, P., Stanat, P., Lütje-Klose, B., Gresch, C., Pant, H.A. & Prenzel, M.** (Hrsg.). (2015). *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Heidelberg: Springer VS.

Zeitschriftenspiegel

Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik

- Falkenberg, K., Vogt, B. & Waldow, F.** (2015). Bildungsmarkt in Bullerbü. Zur aktuellen Debatte über die «Schulkrise» in Schweden. *Die Deutsche Schule*, 107 (2), 104–118.
- Zymek, B.** (2015). Wozu (noch) Bildungsgeschichte und historische Bildungsforschung? *Die Deutsche Schule*, 107 (2), 193–202.

Bildungs- und Unterrichtsforschung

- Donnell, L.A. & Gettinger, M.** (2015). Elementary school teachers' acceptability of school reform: Contribution of belief congruence, self-efficacy, and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 51, 47–57.
- Dutke, S. & Hinnermann, P.** (2015). Warum arbeiten Schülerinnen und Schüler für die Schule? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62 (3), 161–173.
- Jordan, A.-K., Duchhardt, C., Heinze, A., Tresp, T. & Grüßing, M.** (2015). Mehr als numerische Basis-kompetenzen? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62 (3), 205–217.
- Kelly, S. & Northrop, L.** (2015). Early Career Outcomes for the «Best and the Brightest»: Selectivity, Satisfaction, and Attrition in the Beginning Teacher Longitudinal Survey. *American Educational Research Journal*, 52 (4), 624–656.
- Kohler, B.** (2015). Die Vergabe von Hausaufgaben im Unterricht: Erste Daten zu einer vernachlässigten Schlüsselsituation. *Empirische Pädagogik*, 29 (2), 189–210.
- Land, T.J., Tyminski, A.M. & Drake, C.** (2015). Examining pre-service elementary mathematics teachers' reading of educative curriculum materials. *Teaching and Teacher Education*, 51, 16–26.
- Lenski, A., Richter, D. & Pant, H.A.** (2015). Kompetenzorientierung im Unterricht aus der Perspektive von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (5), 712–737.
- Maulana, R., Helms-Lorenz, M. & van de Grift, W.** (2015). A longitudinal study of induction on the acceleration of growth in teaching quality of beginning teachers through the eyes of their students. *Teaching and Teacher Education*, 51, 225–245.
- Morgenroth, S. & Buchwald, P.** (2015). Burnout und Ressourcenerhaltung bei Lehrkräften. *Unterrichtswissenschaft*, 43 (2), 136–149.
- Ohle, A., McElvany, N., Horz, H. & Ullrich, M.** (2015). Text-picture integration – Teachers' attitudes, motivation and self-related cognitions in diagnostics. *Journal for Educational Research Online*, 7 (2), 11–33.
- Ottmar, E.R., Rimm-Kaufman, S.E., Larsen, R.A. & Berry, R.Q.** (2015). Mathematical Knowledge for Teaching, Standards-Based Mathematics Teaching Practices, and Student Achievement in the Context of the Responsive Classroom Approach. *American Educational Research Journal*, 52 (4), 787–821.
- Römer, J. & Rothland, M.** (2015). Klassenführung in der deutschsprachigen Unterrichtsforschung: Ein kritischer Überblick zur Operationalisierung und empirischen Erfassung. *Empirische Pädagogik*, 29 (2), 266–287.
- Ronfeldt, M., Owens Farmer, S. & McQueen, K.** (2015). Teacher Collaboration in Instructional Teams and Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 52 (3), 475–514.
- Rosário, P., Núñez, J.C., Vallejo, G., Cunha, J., Nunes, T., Mourão, R. et al.** (2015). Does homework design matter? The role of homework's purpose in student mathematics achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 43 (3), 1–9.
- Schäfer, S. & Seidel, T.** (2015). Noticing and reasoning of teaching and learning components by pre-service teachers. *Journal for Educational Research Online*, 7 (2), 34–58.
- Scharenberg, K., Rollett, W. & Bos, W.** (2015). Stehen Merkmale der Klassenkomposition in einem Zusammenhang mit dem Beanspruchungsempfinden von Grundschullehrkräften? *Unterrichtswissenschaft*, 43 (2), 101–119.

Schmid, S., Wasserfall, N., Schröder, I., Eschenbeck, H., Worth, A. & Kohlmann, C.-W. (2015). Stress und Wohlbefinden von Kindern in der Grundschule. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62 (3), 218–227.

Wandeler, C., Niggli, A., Villiger, C., Aebischer, M. & Leopold, P. (2015). Ein Quasi-Experiment zur Gruppenrallye im Mathematikunterricht: Hält die Methode, was sie verspricht? *Empirische Pädagogik*, 29 (2), 161–188.

Wustmann Seiler, C., Schüpbach, M. & Herzog, W. (2015). Schulisches Wohlbefinden am Schulanfang im Selbst- und Fremdurteil: Einflüsse familiärer Struktur- und Prozessmerkmale. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62 (3), 174–187.

Didaktik / Fachdidaktik / Mediendidaktik

Fuchs, K. (2015). Unterrichtsmaterialien zur «Akte Grüninger» – ein Entwicklungsprojekt in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 6 (1), 198–203.

Höttecke, D. & Wodzinski, R. (2015). Diagnostizieren und Fördern. Hintergründe, Ansätze und Probleme von Diagnostik im Physikunterricht. *Unterricht Physik*, 26 (147/148), 2–10.

Mehren, R., Rempfler, A., Ulrich-Riedhammer, E.M., Buchholz, J. & Hartig, J. (2015). Wie lässt sich Systemdenken messen? Darstellung eines empirisch validierten Kompetenzmodells zur Erfassung geographischer Systemkompetenz. *Geographie aktuell & Schule*, 37 (215), 4–16.

Oliver, R.M., Wehby, J.H. & Nelson, J.R. (2015). Helping teachers maintain classroom management practices using a self-monitoring checklist. *Teaching and Teacher Education*, 51, 113–120.

Oomen-Welke, I. (2015). Leichte Sprache, Einfache Sprache und Deutsch als Zweitsprache. *Didaktik Deutsch*, Heft 38, 24–32.

Valtin, R., Voss, A. & Bos, W. (2015). Zur Diagnose von isolierten und kombinierten Leseproblemen – Definitionen, Operationalisierungen und Vorkommenshäufigkeiten. *Didaktik Deutsch*, Heft 38, 40–59.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen

van Ingen, S. & Ariew, S. (2015). Making the invisible visible: Preparing preservice teachers for first steps in linking research to practice. *Teaching and Teacher Education*, 51, 182–190.

von Aufschnaiter, C., Cappell, J., Dübbelde, G., Ennemoser, M. & Mayer, J. (2015). Diagnostische Kompetenz. Theoretische Überlegungen zu einem zentralen Konstrukt der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (5), 738–758.

Wenglein, S., Bauer, J., Heininger, S. & Prenzel, M. (2015). Kompetenz angehender Lehrkräfte zum Argumentieren mit Evidenz: Erhöht ein Training von Heuristiken die Argumentationsqualität? *Unterrichtswissenschaft*, 43 (3), 209–224.

Pädagogische Psychologie / Entwicklungspsychologie

Feng, X., Rost, D.H. & Zhang, D. (2015). Akademische Selbstwirksamkeit oder fachbezogene Selbstwirksamkeiten? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47 (3), 159–172.

Kapur, M. (2015). The preparatory effects of problem solving versus problem posing on learning from instruction. *Learning and Instruction*, 39 (5), 23–31.

Sidney, P.G., Hattikudur, S. & Alibali, M.W. (2015). How do contrasting cases and self-explanation promote learning? Evidence from fraction division. *Learning and Instruction*, 40 (6), 29–38.

Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

Baumann, B., Henrich, C. & Studer, M. (2015). Differenzierung und Klassenführung. Die Sicht der Schülerinnen und Schüler im integrativen Setting. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 84 (4), 320–332.