

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

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

Lehrerinnen- und Lehrerbildung im internationalen
Kontext

29. Jahrgang Heft 1/2011

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

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

Erscheint 3-mal jährlich

Herausgeber und Redaktion

Anni Heitzmann, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Sekundarstufe I und II, Clarastrasse 57, 4058 Basel, Tel. 061 690 19 12, anni.heitzmann@fhnw.ch

Alois Niggli, Pädagogische Hochschule Freiburg, Forschungsstelle, Murtengasse 36, 1700 Freiburg, Tel. 026 305 72 55, Fax 026 305 72 11, NiggliA@edufr.ch

Christine Pauli, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Tel. 044 634 27 73, Fax 044 634 49 22, cpauli@ife.uzh.ch

Kurt Reusser, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Tel. 044 634 27 68 (27 53), Fax 044 634 49 22, reusser@ife.uzh.ch

Annette Tettenborn, Institut für pädagogische Professionalität und Schulkultur (IPS), Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern, Töpferstrasse 10, 6004 Luzern, Tel. 041 228 70 17, annette.tettenborn@phz.ch

Peter Tremp, Universität Zürich, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Hirschengraben 84, 8001 Zürich, Tel. 044 634 41 44, peter.tremp@access.uzh.ch

Lektorat

Jonna Truniger, bzl-lektorat@bluewin.ch

Externe Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Buchbesprechungen

Jürg Rüedi, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Primarstufe Liestal, Kasernenstrasse 31, 4410 Liestal, Tel. 061 927 91 55 (70), juerg.ruedi@fhnw.ch

Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel

Sandro Biaggi, Pädagogische Hochschule Luzern, Museggstrasse 37, 6004 Luzern, Tel. 041 228 70 40, sandro.biaggi@phz.ch

Forschung an pädagogischen Hochschulen – Kurzberichte

Urs Vögeli-Mantovani, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, Tel. 062 833 23 90, www.skbf-scsre.ch

Cartoons

Ueli Halbheer, Agnesstrasse 6, 8406 Winterthur, <http://www.dida-cartoons.ch>

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

Editorial

- Peter Tremp, Anni Heitzmann, Alois Niggli, Christine Pauli, Kurt Reusser,
Annette Tettenborn 3

Schwerpunkt**Lehrerinnen- und Lehrerbildung im internationalen Kontext**

- Bruno Leutwyler, Carola Mantel und Peter Tremp** Lokale Ausrichtung –
internationaler Anspruch: Lehrerinnen- und Lehrerbildung an
pädagogischen Hochschulen 5
- Philipp Gonon** Die Bedeutung des internationalen Arguments in der
Lehrerbildung 20
- Gabriella Höstfält und Wieland Wermke** Bildungsreform zwischen
nationaler Politik und internationalen Prozessen. Die schwedische
Lehrerbildung und Bologna 27
- Gita Steiner-Khamsi** Die Rekrutierung in den Lehrberuf: eine international-
vergleichende Perspektive 39
- Sigrid Blömeke** Überzeugungen in der Lehrerausbildungsforschung.
Wie lässt sich dasselbe in unterschiedlichen Kulturkreisen messen? 53
- Horst Biedermann und Fritz Oser unter Mitarbeit des
TEDS-M-Projektteams Schweiz** Wirksame Lehrerausbildung: Globale
Ausbildungskultur und/oder regionale Routinenschulung? TEDS-M –
erste internationale Vergleichsstudie der IEA mit Fokus auf die
Lehrerausbildung 66
- Barbara Wolfer** International Class als Beitrag zur Internationalisierung
des Curriculums: Fallbeispiel PHSG 82
- Markus John und Eveline Steinger** Pädagogische Entwicklungs-
zusammenarbeit als Beitrag zu einem Kompetenzprofil für Lehrpersonen 87
- Cristian Collenberg** Partenariat zwischen dem CFI Tanger/Marokko
und der PHGR in Chur – ein pädagogisches Austauschprojekt 93
- Bruno Leutwyler und Claudia Meierhans** Mobilitätsaufenthalte in der
Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Aktivitäten und Lernerfahrungen von
Mobilitätsstudierenden 100

Willi Stadelmann und Heinz Rhy Zusammenarbeit zwischen
Deutschland, Österreich und der Schweiz in Bildungsfragen
am Beispiel Lehrerbildung 109

Weiterführende Hinweise und Links 115

Forum

Helmut Messner Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung entwickeln und
gestalten. Eine Würdigung des Beitrags von Kurt Reusser anlässlich
der Tagung zu seinem 60. Geburtstag 118

Rubriken

Forschung an pädagogischen Hochschulen – Kurzberichte 129

Buchbesprechungen

Kellerhals, K. (2010). «Der gute Schüler war auch früher ein Mädchen».
Schulgesetzgebung, Fächerkanon und Geschlecht in der Volksschule des
Kantons Bern 1835–1897 (Hans-Peter Riesen) 140

Wermke, J. (Hrsg.). (2010). Hörästhetik und Hörerziehung
(Alexandra Greeff) 142

Neuerscheinungen 144

Zeitschriftenspiegel 146

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

Lehrerinnen- und Lehrerbildung kennt eine starke lokale Ausrichtung und Tradition. Sie ist in ein Geflecht lokaler Verhältnisse und Traditionen eingebunden, was einen Vergleich mit Lehrerinnen- und Lehrerbildung andernorts mindestens erschwert. Bereits die Frage, was denn nun genau zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung gehört, wird bisweilen unterschiedlich beantwortet. Umgekehrt ist solche Verschiedenartigkeit gleichzeitig anregend, weil damit auch Fragen auftauchen, die im Rahmen eigener Bezugsgrößen rasch übersehen werden. Solche Anregungen fruchtbar zu machen, schliesst allerdings die notwendige Voraussetzung ein, dass die Unterschiedlichkeit der Kontexte beachtet und die Regeln der Übertragbarkeit bedacht und geklärt sind. Unsere Zeitschrift hat bereits 1993 «Lehrerbildung im europäischen Vergleich» thematisiert. Wenn wir heute «Lehrerinnen- und Lehrerbildung im internationalen Kontext» aufgreifen, dann tun wir dies vor einem deutlich veränderten strukturellen Umfeld: So haben sich inzwischen die pädagogischen Hochschulen in der Schweiz etabliert, und die Lehrerinnen- und Lehrerbildung als Hochschulstudiengänge sind im europäischen Bologna-Prozess integriert. Zudem haben Studien zu Leistungen von Schülerinnen und Schülern den internationalen Vergleich als Zugang der Evaluation nationaler Bildungssysteme prominent werden lassen.

Im einleitenden Beitrag zeigen **Bruno Leutwyler, Carola Mantel und Peter Tresp** («Lokale Ausrichtung – Internationaler Anspruch»), dass Lehrerinnen- und Lehrerbildung zwar traditionell lokal orientiert bleibt, sich nun in pädagogischen Hochschulen aber in einem anderen Kontext positioniert und sich mit der Logik einer Forschungs- und Wissenschaftsorientierung konfrontiert sieht, die der internationalen Dimension eine andere Bedeutung zuweist.

Dass das «internationale Argument» allerdings auch im Zusammenhang mit Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine lange Tradition kennt, darauf macht der Beitrag von **Philipp Gonon** («Die Bedeutung des internationalen Arguments in der Lehrerbildung») aufmerksam. Er zeigt dabei, dass solche Argumente gerade auf der Ebene der Bildungspolitik eine bedeutsamere Rolle spielen.

Gabriella Höstfält und Wieland Wermke («Internationale Argumente in der Entwicklung der Lehrerbildung. Das Beispiel Schweden») analysieren die Diskussion um Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Schweden während der letzten zehn Jahre und machen dabei deutlich, wie diese in politische Rhetorik eingebunden ist.

Gita Steiner-Khamsi («Die Rekrutierung in den Lehrberuf: eine international-vergleichende Perspektive») weist mit ihren Vergleichsstudien zum Problem des Lehrermangels auch auf die beschränkte Gültigkeit von offiziellen Bildungsstatistiken hin. Gleichzeitig wird betont, dass eine international-vergleichende Perspektive nützlich sein könnte für die gegenwärtige bildungspolitische Diskussion zum Thema Lehrermangel in der Schweiz.

Sigrid Blömeke («Grenzen und Reichweite internationaler Vergleiche») beschreibt einige Herausforderungen bei der internationalen Zusammenarbeit in einem Forschungsprojekt und macht auf die Bedeutung angemessener methodischer Verfahren aufmerksam, damit die Studienresultate tatsächlich Unterschiede genügend deutlich werden lassen.

Horst Biedermann und **Fritz Oser** stellen einige Schweizer Ergebnisse einer internationalen Vergleichsstudie zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung vor und diskutieren, inwiefern andere Länder relevante Vergleichs- und Referenzgrössen für die Weiterentwicklung der hiesigen Ausbildungsgänge sein können und also Ergebnisse aus internationalen Vergleichsstudien nutzbar sind.

Die pädagogischen Hochschulen der Schweiz kennen unterschiedliche Strategien der Internationalisierung. Ebenso unterschiedlich sind die konkreten Projekte, mit denen Internationalität realisiert wird. **Barbara Wolfer** (PH St. Gallen), **Markus John** und **Eveline Steinger** (PHZ Zug) und **Cristian Collenberg** (PH Graubünden) beschreiben je ein Projekt aus ihren Hochschulen; es sind Beispiele für eine vielfältige Palette an Internationalisierungsbemühungen gerade auch im Leistungsbereich Ausbildung.

Bruno Leutwyler und **Claudia Meierhans** («Was machen eigentlich Austauschstudierende in ihrem Austauschsemester?») fragen sodann nach den tatsächlichen Studienaktivitäten in Studienaufenthalten in anderen Ländern und nach dem Gewinn – nicht zuletzt auch für die künftige berufliche Tätigkeit.

Die Zusammenarbeit über nationale Grenzen hinweg ist auch in bildungspolitischen Gremien etabliert. **Willi Stadelmann** und **Heinz Rhyn** («Zusammenarbeit zwischen Deutschland, Österreich und der Schweiz in Bildungsfragen am Beispiel Lehrerbildung») beschreiben die sich in den letzten Jahren entwickelnde Zusammenarbeit der deutschsprachigen Länder gerade auch zu Themen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Im anschliessenden Forumsteil publizieren wir einen Beitrag von **Helmut Messner**, unserem ehemaligen Kollegen aus der BzL-Redaktion. Es ist eine Würdigung der Leistungen von Kurt Reusser – bereits an der Gründung dieser Zeitschrift beteiligt und nach wie vor Mitglied unserer Redaktion – anlässlich der Tagung zu seinem 60. Geburtstag. Dieser Beitrag macht anhand der verschiedenen Tätigkeitsfelder von Kurt Reusser gleichzeitig deutlich, wie international verankerte Forschung und lokales Engagement für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zusammengehen können.

Abschliessend darf sich die Redaktion sehr herzlich bei **Bruno Leutwyler** (PHZ Zug) für seine wertvolle Mitarbeit als Gastredaktor bei diesem Themenheft bedanken.

Peter Tremp, Anni Heitzmann, Alois Niggli, Christine Pauli, Kurt Reusser, Annette Tettenborn

Lokale Ausrichtung – internationaler Anspruch: Lehrerinnen- und Lehrerbildung an pädagogischen Hochschulen

Bruno Leutwyler, Carola Mantel und Peter Tremp

Abstract Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist traditionell lokal orientiert, sieht sich nun an pädagogischen Hochschulen aber in einem Kontext positioniert, der mit einer Forschungs- und Wissenschaftsorientierung der internationalen Dimension eine andere Bedeutung zuweist. In diesem Beitrag wird argumentiert, dass die pädagogischen Hochschulen mit ihren Internationalisierungsbemühungen insbesondere ihre Hochschulformigkeit unterstreichen. Ein Ausdruck davon sind die Teilnahme am Bologna-Prozess sowie die Förderung der internationalen studentischen Mobilität, die aber curricular und konzeptionell kaum mit den angestrebten Berufskompetenzen verknüpft ist. Als Bildungsanliegen hingegen ist «Interkulturalität» ein schon länger diskutiertes Thema der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, das zentrale Anliegen der Internationalisierung pädagogisch bearbeitbar macht.

Schlagworte Internationalisierung, Interkulturalität, Hochschulen, Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Local orientation – international aspiration: Conflicting priorities at universities of teacher education

Abstract Teacher education is traditionally very locally oriented. Within the new context of the recently established universities of teacher education in Switzerland, international dimensions have become increasingly important with regard to research and science. The presented contribution argues that the internationalisation efforts of the universities of teacher education primarily serve to demonstrate their academic status. As an expression of this, universities of teacher education participate in the Bologna process and implement international student exchange despite of its curricularly and conceptionally weak connection to the intended development of professional competencies. As an educational concern, however, «interculturality» has been a long-established topic of teacher education that is responsive to pedagogical implications of internationalisation.

Keywords internationalisation, interculturality, higher education, teacher education

Hochschulen sind mit verschiedenen Anforderungen und gesellschaftlichen Erwartungen konfrontiert, welche unterschiedliche Umgebungen betreffen (vgl. beispielsweise Wissenschaftsrat, 2010, S. 17–18). Hochschulen sollen Leistungen erbringen für

- ... *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, der Dienstleistung für öffentliche Aufgaben und 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), der Weiterentwicklung der Disziplinen und organisatorischer Kern von Expertenkulturen.

Diese Erwartungen bewegen sich damit zwischen lokalen Ansprüchen und internationalem Austausch. Denn tatsächlich sind mit Hochschulen traditionell Bildungseinrichtungen geschaffen, die einen Anschluss an einen internationalen Wissensspeicher ermöglichen sollen, von dem auch die lokale Umgebung profitieren will. Damit ist für die Hochschulen bisweilen ein schwieriger Balanceakt verbunden, den die verschiedenen Hochschulen unterschiedlich realisieren. Dieser Balanceakt zeigt sich bei den pädagogischen Hochschulen besonders akzentuiert, da sie noch wenig Tradition in der systematischen Teilhabe am internationalen Wissensspeicher haben und umgekehrt einen ausgesprochen lokal geprägten Arbeitsmarkt bedienen sollen.

«Internationalisierung» kennt als Postulat traditionelle Elemente, die sich gerade aus der Wissenschafts- und Forschungsorientierung von Hochschulen ergeben. Das Postulat heute an die «Bildungseinrichtung Hochschule» gestellt, berücksichtigt zum einen die nationale Ebene und Besonderheiten der Hochschulen, beabsichtigt aber gleichzeitig Koordination und Austausch.¹ Internationale resp. europäische Abkommen im Bildungs- und Hochschulbereich, die bestimmte Anerkennungsfragen oder Austauschmöglichkeiten geregelt und Vergleichsinstrumente entwickelt haben, wurden schon vor einigen Jahrzehnten von internationalen Organisationen (wie beispielsweise dem Europarat, der UNESCO oder der OECD) initiiert (Alesi & Kehm, 2010, S. 15-16). Internationalisierung (oft auch als «Europäisierung» realisiert) wurde damit zunehmend eine «normale Option» (vgl. Teichler in Alesi & Kehm, 2010, S. 21), die gleichzeitig

¹ Für Teichler liegt denn der Unterschied zwischen den Begriffen «Internationalisierung» und «Globalisierung» gerade darin, dass Ersterer «eine Zunahme grenzüberschreitender Aktivitäten» anspricht, «wobei nationale Hochschulsysteme im Prinzip bestehen bleiben», während Globalisierung «in der Regel mit der Vorstellung verbunden [ist], dass Grenzen und nationale Systeme verschwimmen oder sogar verschwinden» (Teichler, 2007, S. 52). So sind Hochschulen auch heute noch weiterhin in einem nationalen Rahmen und Paradigma verankert (Scott, 2009). Der Begriff der «Internationalisierung» wird freilich uneinheitlich verwendet und eignet sich auch nur bedingt als «historische Kategorie».

als Begleiterscheinung zur Etablierung eines zunehmend europäischen Binnen- und Arbeitsmarktes verstanden wird.² Das Postulat der «Internationalisierung» ist in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung insofern neu, als es in der tertiarisierten Struktur zu einer Selbstverständlichkeit geworden ist und deshalb die pädagogischen Hochschulen herausfordert, ihre Zugehörigkeit zum tertiären Bildungssystem auch über die Selbstverständlichkeit der Internationalisierung zu belegen.

1 Internationalisierung als Argument und normativer Appell

«Internationalisierung» ist zunehmend auch ein Argument für sich:

Gleichgültig, ob es um Fragen der Organisation und Steuerung, der Qualität der Forschung, der effizienten Nutzung von Ressourcen und anderes geht, Internationalisierung wird als Motiv und Anlass hervorgehoben: Wenn die Hochschulen auf irgendeine Weise besser werden, so werden sie auch – so das Argument – «fitter» für den weltweiten Wettbewerb zwischen den Hochschulen. (Teichler, 2007, S. 11)

Internationalisierung ist im Hochschulbereich inzwischen zu einem Anspruch geworden – und mindestens wird ein «International Office» eingerichtet. «Internationale Aktivitäten» werden nicht mehr als vereinzelt und marginaler Bereich gesehen, sondern als systematischer Bestandteil einer Hochschule und ihres Studienalltags (Davies, 1995). Internationalisierung wird zu einer zentralen Zielsetzung von Hochschulen, die in entsprechende Strategien und Massnahmen übertragen wird, welche alle Leistungsbereiche betreffen. Mit der Entwicklung von Messinstrumenten wird sodann versucht, zum einen die Erreichung der gesetzten Ziele zu prüfen resp. einen Vergleich zwischen den verschiedenen Hochschulen zu ermöglichen.

Im renommierten Shanghai-Ranking beispielsweise wird Internationalisierung – gemessen an der Anzahl internationaler Studierender und Lehrender – mit einem globalen Renommee verknüpft (Scott, 2009, S. 6). Solche Rankings sind auf nationaler Ebene Anreize für Internationalisierung, weil man sich dadurch mehr Prestige verspricht. Im Projekt «Indicator for Mapping und Profiling Internationalisation» (IMPI) wird ein Set von Indikatoren entwickelt. Damit soll die Datenbasis und also die Beschreibung von Hochschulen verbessert und die Evaluation der unternommenen Schritte ermöglicht werden. Insbesondere ist gleichzeitig auch beabsichtigt, diesen Einrichtungen Instrumente zur eigenen Profilbildung in die Hand zu geben.³

Auch das deutsche Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) hat in Zusammenarbeit mit ausgewählten Hochschulen ein Set von Indikatoren entwickelt, welche die Absicht verfolgen, Internationalität resp. Internationalisierung zu messen (Brandenburg & Federkeil, 2007). Dabei werden sowohl Leitungsgremien und Personal als auch zentrale Leistungsbereiche (Forschung, Lehre und Studium, Nachwuchsförderung) berücksich-

² Und tatsächlich wird nun zunehmend «wirtschaftlich» argumentiert, um diese Internationalisierung zu begründen.

³ Für weitere Hinweise vgl. <http://www.impi-project.eu>.

tigt. Was Lehre und Studium betrifft, so wird beispielsweise nach der Internationalität der Lehrenden resp. ihrer internationalen Rekrutierung gefragt. Bei den Studierenden interessieren insbesondere die Austauschstudierenden. Daneben wird auch nach einem «auslandsbezogenen Career Center» gefragt oder nach der Summe der Stipendienmittel für Auslandsaufenthalte. Bei den Studienprogrammen interessieren beispielsweise die fremdsprachlichen Angebote, allfällige Mobilitätsfenster oder ein internationales Bewerbertraining. Betont wird dabei zwar, dass hier vor allem Zeitreihen interessieren, welche den Prozess der Internationalisierung dokumentieren und eine Diskussionsbasis bieten. Gleichwohl: Solche Indikatoren sind oftmals von einer Logik der Maximierung bestimmt: Je mehr, desto besser. Messinstrumente erhalten damit ein Eigenleben und eine Bedeutung, die kaum mehr auf die inhaltliche Relevanz zurückgeführt wird. Solche Versuche, Indikatoren zu generieren, dokumentieren gleichzeitig die gesteigerte Bedeutung der Dimension «Internationalität». Es sind Hinweise darauf, dass Internationalisierung tatsächlich zu einem zentralen Tätigkeitsfeld von Hochschulen geworden ist, das zudem auch beobachtet und beurteilt wird. Und diese Beispiele zeigen auch: Internationalisierung wird ein Argument und Qualitätskriterium für sich und damit gleichzeitig zu einem normativen Appell, dem sich auch die pädagogischen Hochschulen – als Hochschulen – nicht entziehen können.⁴

Internationalisierung ist deshalb zur entsprechend notwendigen Strategie auch an pädagogischen Hochschulen geworden. Obwohl in Bezug auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit einem pointiert lokalen Auftrag versehen, wird «Internationalisierung» auch hier als Notwendigkeit verstanden; ihr wohl deutlichster Ausdruck sind die verschiedentlich eingerichteten «International Offices».⁵ Und umgekehrt ist «Internationalisierung» in pädagogischen Hochschulen wohl weitgehend deutlicher Aus-

⁴ Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist aus der Logik der beruflichen Bildung entwickelt, die sich nun mit einer Logik von Wissenschaft und Hochschulen verknüpft. Gerade im Umgang mit Postulaten wie der «Internationalisierung» zeigt sich, inwiefern sich eine «Andersartigkeit» einer Hochschule tatsächlich realisieren lässt, um dennoch als gleichwertig zu gelten. Differenzieren sich mit den Hochschulen künftig auch die Rankings deutlicher als bisher, so werden diese auch eine Herausforderung für die pädagogischen Hochschulen.

⁵ «Internationale Ausrichtung» ist denn auch eines der insgesamt neun Kriterien für die Beschreibung der Unterschiedlichkeit der drei Hochschultypen in der Schweiz, wie sie CRUS, KFH und COHEP in einem gemeinsam erarbeiteten Dokument beschrieben haben («Die drei Hochschultypen im schweizerischen Hochschulsystem», vgl. www.crus.ch).

So heisst es beispielsweise für die Universitäten: «Studium, Lehre und Forschung in den Schweizer Universitäten haben aufgrund eines hohen Anteils Studierender, Lehrender und Forschender aus dem Ausland typischerweise eine internationale Dimension. Die universitären Studiengänge sind auf internationale Kompatibilität ausgerichtet. Internationale Beziehungen wie auch der internationale Wettbewerb sind für die universitäre Forschung unabdingbar.»

Der entsprechende Passus für die pädagogischen Hochschulen dagegen lautet: «Im Kontext des internationalen Wettbewerbs zwischen den Bildungssystemen beteiligen sich die Pädagogischen Hochschulen an internationalen Forschungsnetzwerken und fördern die interkulturellen Kompetenzen ihrer Studierenden und Lehrenden als auch deren interkantonale und internationale Mobilität.»

druck der Positionierung als Hochschule. Hier wird Hochschulstatus dokumentiert und wissenschaftliches Tun – seit jeher universell orientiert – ins Zentrum gerückt.

Am deutlichsten wird die Internationalisierung der Bildungseinrichtung «Hochschule» in den letzten Jahren unter dem europäischen Reformvorhaben «Bologna» diskutiert – auch an den pädagogischen Hochschulen. Die Bologna-Reform kann als Versuch verstanden werden, einen europäischen Hochschulraum zu schaffen, indem sie zum einen einige gemeinsame Grundstrukturen festlegt, zum anderen aber insbesondere auf eine Reihe von Fragen hinweist, welche nun gemeinsame Fragen der europäischen Hochschulen sein sollen. Die Harmonisierung der Fragen schärft umgekehrt auch den Blick für unterschiedliche Realisierungsformen und macht auf den grossen Gestaltungsraum sowie die Verantwortung der einzelnen Staaten resp. Bildungseinrichtungen aufmerksam.⁶ Damit vermischen sich Kooperation und Wettbewerb – neben der Harmonisierung wird gleichzeitig Abgrenzung gesucht: Internationale Verbände von Hochschulen entstehen, Kooperationspartner werden gut bedacht.

2 Bologna als Glücksfall für die pädagogischen Hochschulen: Internationalisierung als Ausdruck der Hochschulformigkeit

Traditionell hat sich Lehrerinnen- und Lehrerbildung sehr lokal verstanden. Selbst noch vor einem Jahrzehnt waren die Diplome kantonal ausgerichtet, die Anerkennung in anderen Kantonen nicht zugesichert. Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat wie die Volksschule lange Jahrzehnte einen zentralen Beitrag zu einer Lokalgemeinschaft geleistet. Gleichzeitig wird diese lokale Ausrichtung von Schule und Lehrerinnen- und Lehrerbildung begleitet von Elementen des internationalen Austauschs. «Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion» hat immer wieder eine Rolle gespielt (Zymek, zitiert nach Hornberg, 2010, S. 23; vgl. auch Gonon in diesem Heft). In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts haben verschiedene internationale Organisationen verstärkt Bildungsfragen bearbeitet und vielfach auch internationale Vergleiche ermöglicht. Dazu gehören beispielsweise auch die viel beachteten Übersichten wie «Education at a Glance» (seit 1992, herausgegeben von der OECD⁷) oder auch die Berichte der Europäischen Kommission, beispielsweise zur Attraktivität des Lehrerberufs im 21. Jahrhundert. Hier wird versucht, Faktoren zu bestimmen, die eben gerade für die Attraktivität von Bedeutung sind. Dabei wird sowohl auf die Übereinstimmung bestimmter Problemlagen hingewiesen, gleichzeitig aber auch auf die unterschiedlichen Bearbeitungsregelungen.⁸

⁶ Dabei ist zu beachten, dass die Harmonisierung dieser Fragen durchaus nicht nur in denjenigen Bildungssystemen zu beobachten ist, die am Bologna-Prozess teilnehmen, sondern auch den Diskurs in nicht teilnehmenden Ländern prägt (vgl. dazu Voegtli, Knill & Dobbins, 2011).

⁷ Für weitere Hinweise vgl. www.oecd.org.

⁸ Für weitere Hinweise vgl. www.ec.europa.eu.

Die pädagogischen Hochschulen der Schweiz etablieren sich nun zu einem Zeitpunkt, in dem sich die Strukturen des europäischen Hochschulraums à la Bologna bereits deutlich abzeichnen, aber noch kaum «Bologna-Erfahrungen» auszumachen sind. Die Beteiligung an Bologna und damit die Verwendung einiger Strukturelemente der Bologna-Reform werden damit zum sichtbaren Zeichen der Hochschulformigkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Dazu gehört etwa die Strukturierung der Studiengänge in Bachelor- und Masterniveau, die Verwendung des europäischen Kreditpunktesystems oder auch – wenn auch nicht direkt in der Bologna-Reform empfohlen – die Strukturierung der Inhalte und Zielsetzungen in Module. Mit dieser Beteiligung am europäischen Hochschulraum ist gleichzeitig auch eine Hoffnung verbunden: eine bessere Vergleichbarkeit mit anderen Studiengängen und damit auch vielfältige Studien- und Berufslaufbahnen. Inhaltlich wird diese strukturelle Hochschulformigkeit unterstützt durch eine Kompetenzorientierung, die auch eine inhaltliche Vergleichbarkeit erst eigentlich ermöglichen soll.

Während beispielsweise Universitäten zudem versuchen, über die «Lehrsprache Englisch» ebenfalls die internationale Dimension in ihrer Bildungseinrichtung zu verstärken,⁹ ist diese Möglichkeit für pädagogische Hochschulen erschwert: Zum einen ist die lokale Sprache wichtiges didaktisches Medium, zum anderen liessen sich auch mit der Lehrsprache Englisch kaum Lehrpersonen für das lokale Schulfeld gewinnen, ein Argument, das ja für andere Studiengänge bisweilen angeführt werden kann. Immerhin aber wurde nun mit der Forschung an pädagogischen Hochschulen ein Leistungsbereich integriert, der sich prinzipiell universell orientiert und damit sowohl als Leistungsbereich als auch in dieser internationalen Orientierung die Hochschulformigkeit unterstützt.

Mit dem Leistungsbereich Forschung erhalten die pädagogischen Hochschulen nun auch einen klar erkennbaren Anschluss an ein System internationalen Wissensaustauschs, das zentral über Hochschulen organisiert wird. Gleichzeitig ist diese Verbindung von international orientierter Forschung mit den Leistungsbereichen der Aus- und Weiterbildung und also die Integration dieses Wissens in lokale Verwendungszusammenhänge eine grosse Herausforderung und insgesamt noch kaum befriedigend realisiert. Das Gleiche gilt nun auch für die internationale Mobilität in der Lehrpersonenausbildung, die zwar hochschulkonform gefördert und gewollt ist, jedoch nur beschränkt in die Ausbildungskonzeptionen passt.

⁹ Dass sich damit allerdings mehr als «nur» die Sprache ändert, darauf machen beispielsweise Weil und Pullin (2011) aufmerksam.

3 Internationale Mobilität als fremdes Merkmal der tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Traditionellerweise wird Internationalisierung im Bereich von Hochschulen stark mit internationaler Mobilität von Studierenden und Dozierenden gleichgesetzt. Internationaler Austausch galt denn auch lange Zeit als «Herzstück» der Internationalisierung (Hahn, 2004), in den USA avancierte der internationale Austausch gar zu den «top 10 trends in higher education» (Mahon, 2010, S. 8). Auch das Themenheft «Internationalization of Teacher Education» der Zeitschrift *Teaching Education* (1/2010) befasst sich weitestgehend mit unterschiedlichen Mobilitätsaufenthalten von angehenden und amtierenden Lehrpersonen. Ganz in diesem Sinn formuliert auch die COHEP in ihren Empfehlungen zur Förderung der Mobilität (2008), dass die «Mobilitätsförderung als wichtigster Bestandteil der Internationalisierungsbemühungen von Schweizerischen PH» (S. 4) zu verstehen ist. Mit der Förderung der Mobilität würden die pädagogischen Hochschulen ihren Studierenden und Dozierenden eine Möglichkeit bieten, «ihre fachlichen, berufspraktischen, interkulturellen und sprachlichen Kompetenzen zu erweitern und diese in ihre berufliche Tätigkeit zu integrieren» (ebd., S. 4).

Solche Zielformulierungen nehmen allerdings in einigen Bereichen höchstens programmatischen Charakter an. Für die tatsächliche Wirksamkeit von Mobilitätsaufenthalten liegen stabile empirische Befunde einzig in den Bereichen der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung, der sprachlichen Kompetenzen sowie der interkulturellen Sensibilität vor (für eine Übersicht siehe Leutwyler & Lottenbach, 2011). Und auch in diesen Bereichen gibt es deutliche Hinweise, dass solche angestrebten Entwicklungen in einem Mobilitätsaufenthalt nicht einfach so passieren, sondern vielmehr einer gezielten Unterstützung bedürfen, die nicht in allen Programmen gegeben ist (beispielsweise Hammer, 2005).

Der starke Fokus auf Mobilität als Ausdruck von Internationalisierungsbestrebungen wird deshalb auch zunehmend kritisiert. So belegen beispielsweise Svensson und Wihlborg (2010), dass sowohl Dozierende als auch Studierende mit Mobilität vor allem organisatorische und administrative Aspekte verbinden und kaum inhaltlich präzise Vorstellungen über internationale Dimensionen von Studieninhalten oder von angestrebten Lernerfahrungen während Mobilitätsaufenthalten benennen können. Sie folgern deshalb:

The specific content concerning other cultures that was actually included in the education seemed to be accidental, rather than the result of a conscious effort to include this type of material. ... The internationalisation of higher education is to a large extent accidental, rather than clearly intended when it comes to educational content. (ebd., S. 602 f.)

Damit wird deutlich: Mit der Förderung der internationalen Studierendenmobilität folgen die pädagogischen Hochschulen zwar einem «top 10 trend» im Hochschulbereich und belegen auch dadurch ihre Hochschulformigkeit. Solange der internationale Austausch jedoch nicht bewusst für eine inhaltliche Internationalisierung der Ausbil-

dung nutzbar gemacht wird, wird damit vor allem eine wenig spezifische persönliche Erfahrung ermöglicht. Der internationale Austausch passt so kaum in die tertiarisierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung, deren Studieninhalte konsequent kompetenzorientiert begründet werden. Internationaler Austausch ist deshalb – obwohl manchmal als «Herzstück» der Internationalisierung gehandelt – ein strukturelles Merkmal an pädagogischen Hochschulen, welches ein verschmähtes Anliegen der seminaristischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung in anschlussfähige Strukturen der tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung übersetzt: Die unspezifische Persönlichkeitsbildung, der in den an Professionsstandards ausgerichteten Modulen wenig Platz zugestanden wird, bekommt in der hochschulüblichen Struktur des internationalen Austausches plötzlich wieder ihren Platz.

Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass eine Internationalisierung der Lehrpersonenausbildung über die Förderung der internationalen Mobilität sehr wohl die Zugehörigkeit zum Typus «Hochschule» zu legitimieren hilft, dabei allerdings nur eine organisatorische Facette abzubilden vermag. Was allerdings mit dem inhaltlichen Pendant zur organisatorischen Internationalisierung gemeint sein könnte, wird damit noch nicht klar.

4 Interkulturalität als pädagogische Operationalisierung des Internationalisierungsanliegens

Im Fokus von inhaltlichen Internationalisierungsbestrebungen müssten deshalb genuin didaktische Fragen stehen: Welche Lernziele gilt es im Kontext einer «Internationalisierung» zu lernen? Und über welche Lernarrangements resp. in welchen Erfahrungsräumen können diese Lernziele am besten erreicht werden? Entsprechende Antworten sind im Rahmen der Ausbildung von angehenden Lehrpersonen primär an den Studienzielen, also an der Entwicklung von berufsrelevanten Kompetenzen, Einstellungen und Haltungen, auszurichten. Aus dieser Perspektive bedeutet «Internationalisierung», angehende Lehrpersonen auf ein zunehmend internationaler werdendes Berufsfeld optimal vorzubereiten. Internationalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung ist deshalb als die angemessene Konsequenz zu verstehen, die mit diesem internationaler werdenden Berufsfeld einhergehenden Veränderungen und Ansprüche zu verstehen und als Herausforderung zu bearbeiten. Leitend dafür ist die Frage: Welche Kompetenzen brauchen Lehrpersonen, um ihren Berufsauftrag in einem internationalen Berufsfeld angemessen erfüllen zu können?

Diese Frage zeigt schnell, dass die Bedeutung des internationalen Berufsfeldes für die traditionell lokal geprägte Lehrerinnen- und Lehrerbildung anders zu beantworten ist als für andere Studiengänge: Häufig werden mit Internationalisierungsbestrebungen Wettbewerbsvorteile für die Hochschule und bessere Erfolgchancen der Absolventinnen und Absolventen auf dem (internationalen) Arbeitsmarkt erhofft (Stier & Börjesson,

2010). Es ist zwar durchaus denkbar, dass auch angehende Lehrpersonen mit einer internationalen Berufserfahrung tatsächlich bessere Anstellungschancen haben und dass spätere Tätigkeiten in «International Schools» oder im Ausland häufige Karriereoptionen von Studierenden der pädagogischen Hochschulen darstellen. Dennoch scheint der Begriff «international» im pädagogischen Kontext viel weniger normative Kraft zu entfalten als im generellen Hochschuldiskurs. Im Hinblick auf die berufsrelevanten Kompetenzen, Einstellungen und Haltungen von Lehrpersonen sind Begriffe im Bedeutungshof von «Interkulturalität» viel prominenter als «Internationalität». Es scheint, als ob Begriffe wie «interkulturelle Pädagogik», «interkulturelle Kompetenz» oder «interkulturelle Erfahrungen» eine Art pädagogische Operationalisierung des Leitbegriffs «Internationalität» darstellen würden. In diesem Sinn heisst die pädagogische Übersetzung der obigen Frage, welche Kompetenzen Lehrpersonen brauchen, um ihren Berufsauftrag in einem internationalen Berufsfeld angemessen erfüllen zu können: Welche Kompetenzen brauchen Lehrpersonen, um ihren Berufsauftrag in einer sprachlich, ethnisch, religiös und kulturell heterogenen, weltweit verflochtenen Gesellschaft angemessen erfüllen zu können? Vor diesem Hintergrund verweist eine Internationalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung auf Lernbereiche, die den Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt und das Denken in globalen Zusammenhängen als Herausforderungen bearbeiten.

Lernbereiche zum *Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt* wurden beispielsweise in den «Empfehlungen zur Interkulturellen Pädagogik an den Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» von der COHEP (2007a) formuliert. Wurden früher entsprechende Lernbereiche mit Begriffen wie «Ausländer-Pädagogik» oder «Antirassismus-Pädagogik» bezeichnet, finden sich heute dazu Bezeichnungen wie beispielsweise «Interkulturelle Pädagogik», «Migration und Bildung», «Migrationspädagogik» oder «Pädagogik der Vielfalt». Die Unterschiedlichkeit dieser Bezeichnungen spiegelt einerseits die Uneinheitlichkeit der theoretischen Bezüge mit je unterschiedlichen Anliegen und Konnotationen wider, sie ist andererseits aber auch Ausdruck einer stark ausdifferenzierten Bildungsforschung zur Thematik, die von verschiedenen Disziplinen und Bezugstheorien genährt wird (COHEP, 2007b).

Lernbereiche zum *Denken in globalen Zusammenhängen* werden heute oft von Zugängen des sogenannten «globalen Lernens» geprägt. Diese Zugänge sind einem explizit sozial- und entwicklungspolitischen Anliegen verpflichtet und bearbeiten ähnlich wie die älteren Konzepte der «Entwicklungspädagogik» oder der «3.-Welt-Pädagogik» den Perspektivenwechsel zwischen Interessenlagen unterschiedlicher sozialer Akteure aus verschiedenen Regionen der Welt sowie den reflektierten Umgang mit eigenen und fremden Wertvorstellungen (Schwarz, 2008). Globale Zusammenhänge könnten darüber hinaus auch an Zugängen thematisiert werden, wie sie traditionellerweise von den Vergleichenden Erziehungswissenschaften bearbeitet werden. Diese werden an den pädagogischen Hochschulen der Schweiz allerdings kaum explizit oder systematisch in die Ausbildung von Lehrpersonen einbezogen (Leutwyler & Schüssler, 2007).

Die Bearbeitung dieser Lernbereiche muss nun keineswegs in einem Mobilitätsaufenthalt erfolgen. Die Internationalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist in diesem Sinne keine Frage von geografischen Distanzen, sondern fängt «zu Hause» an. Geeignete Lernanlässe oder Erfahrungsräume bieten auch Praktikumseinsätze in Schulen mit ausgeprägter soziokultureller Heterogenität oder in «International Schools» – in anderen Worten: Internationalität «is no longer «out there» but right here» (Goodwin, 2010, S. 10). Zur Internationalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gehört es deshalb auch, internationale – oder in der pädagogischen Übersetzung: interkulturelle – Erfahrungen von Studierenden und Dozierenden in der Ausbildung zu nutzen, zu reflektieren und in die Ausbildung einzubeziehen.

Nun gibt es allerdings Hinweise, dass sowohl Studierende als auch Dozierende mit multikulturellen Biografien in den meisten Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen die Ausnahme sind und dass deshalb «nicht nur die Schweizer Schulen einen «monolingualen und monokulturellen Habitus» (vgl. Gogolin, 1994) zu pflegen scheinen, sondern auch die Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen» (Sieber & Bischoff, 2007, S. 36; vgl. dazu auch Stienen & Fichter, 2009). Die aktuellen Daten des Bundesamtes für Statistik zeigen denn auch, dass im Studienjahr 2010/11 nur 8.3% ausländische Studierende in den Lehrpersonenausbildungen eingeschrieben sind, während an den Fachhochschulen 16.6% und an den universitären Hochschulen 27.2% der Studierenden Ausländerinnen oder Ausländer sind (Bundesamt für Statistik, 2011). Auch wenn die bei dieser Statistik erfasste Staatsangehörigkeit nur unzureichend Aufschluss über sprachliche und kulturelle Hintergründe von Studierenden gibt, kann sie doch als eine Ausdrucksform des monokulturellen Habitus gedeutet werden.

Das bedeutet nun keineswegs, dass eine Internationalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht dennoch «zu Hause» beginnen kann. Die zunehmend einfacher und billiger gewordenen Reisemöglichkeiten erlauben vielen Studierenden und Dozierenden, interkulturelle Erfahrungen «in der Fremde» auch ausserhalb des Studiums oder der Lehrtätigkeit zu machen. So zeigen beispielsweise Daten aus Deutschland, dass fast 50% der Studierenden vor dem Studium aus nicht touristischen Gründen im Ausland waren (Isserstedt & Schnitzer, 2002, S. 65). Und die zunehmend internationaler werdende Gesellschaft erlaubt es, auch «in der Heimat» interkulturelle Erfahrungen zu sammeln. Wenn von einem monolingualen und monokulturellen Habitus der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gesprochen wird, ist deshalb auch zu fragen, inwieweit tatsächlich gemachte interkulturelle Erfahrungen – seien diese nun im Rahmen des Studiums oder ausserhalb gewonnen – in den Ausbildungen einbezogen, thematisiert und genutzt werden.

Der monokulturelle Habitus der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen mag als Ausdruck eines eher geringen Stellenwertes der internationalen Dimension in einer stark national gesteuerten und national gebundenen Berufsausbildung gedeutet werden: Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist eine auf den lokalen Arbeitsmarkt ausgerichtete Be-

rufsbildung, sodass der allgemeine Internationalisierungsdiskurs im Hochschulbereich im Kontext der Lehrpersonenausbildung deutlich eingeschränkt wird – meist auf die individuelle Dimension, Lehrpersonen auf eine von Migration geprägte Schulrealität vorzubereiten. Die damit einhergehende «Verkürzung» der Internationalisierungsdebatte auf die Frage nach Möglichkeiten für optimale individuelle Kompetenzentwicklungen ist vor diesem Hintergrund aber auch Ausdruck einer lokalen Ausrichtung – damit aber auch: Ausdruck einer Fokussierung auf eine inhaltliche Internationalisierung.

Mit dem Hinweis auf den monokulturellen Habitus der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird deutlich, dass eine «Internationalisierung» nicht nur die Lernbereiche künftiger Lehrpersonen betrifft oder über die Thematisierung von internationalen und interkulturellen Erfahrungen Lernanlässe darstellen kann. Vielmehr steht «Internationalisierung» auch für eine internationale und damit interkulturelle Öffnung der pädagogischen Hochschulen, die das eklatante Missverhältnis zwischen einem multikulturellen Schulfeld einerseits und einer weitgehend monokulturellen Studierenden- und Dozierendenschaft an pädagogischen Hochschulen andererseits zu minimieren versucht. Aus der Beobachtung dieses Ungleichverhältnisses heraus wird denn auch verschiedentlich die Forderung nach mehr Lehrpersonen mit Zuwanderungsgeschichte laut (COHEP, 2007, S. 6; EDK, 2000, S. 64). In Deutschland wurde dieser Appell 2007 in den Nationalen Integrationsplan der Kultusminister aufgenommen und es sind Bestrebungen im Gange, die Anzahl von angehenden Lehrpersonen mit Migrationshintergrund zu erhöhen, zum Beispiel über eine «Multikulti-Quote» bei Referendariatsplätzen in Berlin und Hamburg oder über die Gründung eines Netzwerkes für Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte (Rotter, 2009; Stiller & Zeoli, 2010). Die Forderung nach dieser Form der internationalen oder interkulturellen Öffnung ist zunächst ein normativer Appell, der sich bis anhin kaum mit empirischer Evidenz begründen lässt. Zwar gibt es einige Hinweise, dass Lehrpersonen mit Migrationshintergrund ein besonderes Potenzial haben für den gelingenden Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität und dass sie sich oft in einer Vorbildrolle insbesondere für Migrantenkinder verstehen und diesen Kindern mehr zutrauen. Gleichzeitig zeigt sich bei Lehrpersonen mit Migrationshintergrund aber auch eine deutliche Rollenambivalenz: Einerseits sind sie sehr wohl bereit, eine Brückenfunktion zwischen Zuwanderungsfamilien und Kollegium zu übernehmen. Andererseits wollen sie nicht die Rolle als «Sonderbotschafter» für Fragen der interkulturellen Zusammenarbeit zugeschrieben bekommen und damit auf ihre Herkunftskultur reduziert werden. Vielmehr wünschen sie sich meist, als gleichwertige Mitglieder eines Teams verstanden und in ihrer ganzen Bandbreite von Kompetenzen wahrgenommen zu werden (Edelmann, 2008; Fillitz, 2003; vgl. auch den Überblick in Strasser & Steber, 2010).

Es bleibt die Frage danach, weshalb so wenige Personen mit Migrationshintergrund in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu finden sind. Auf individueller Ebene vermutet Karakasoglu (2010, S. 91) einen Einfluss des soziokulturellen Hintergrunds in der Berufswahl durch das geringe Sozialprestige des Lehrberufs unter einzelnen Migran-

tengruppen und die kaum vorhandenen Karrieremöglichkeiten in diesem Berufsfeld. Möglicherweise spielen auch schlechte Vorerfahrungen mit Lehrpersonen oder Schule eine Rolle sowie Ängste, den Anforderungen im Staatsdienst nicht gewachsen zu sein. Auf institutioneller Ebene sieht Stadler (1999) vor allem die monokulturell orientierten Wertvorstellungen und sprachlastigen Selektionsmechanismen in den obligatorischen Schulen wie auch in den Ausbildungsinstitutionen, die Personen mit Migrationshintergrund im Zugang zur Lehrrinnen- und Lehrerbildung benachteiligen. Insgesamt bestätigt sich damit die Aussage einer nur zögerlichen kulturellen Öffnung der pädagogischen Hochschulen.

5 Fazit: Pädagogische Hochschulen im Spannungsfeld zwischen internationalen Ansprüchen und lokaler Ausrichtung

Bilanzierend lässt sich festhalten, dass die tertiarisierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung in einem akademischen Kontext angesiedelt ist, in welchem einerseits die internationale Vernetzung und Ausrichtung seit Langem eine Selbstverständlichkeit darstellt, in welchem andererseits die Forderung nach – wie auch immer gearteter – «Internationalität» in den letzten Jahren aber eine neue Intensität angenommen hat. Diese neue Intensität zeigt sich nicht zuletzt daran, dass verschiedene Indikatorensysteme entwickelt wurden, die das Ausmass der Internationalisierung zu erfassen beanspruchen und damit die Internationalisierungsbestrebungen mit einem normativen Appell zu verknüpfen scheinen. Solche internationalen Ansprüche kontrastieren mit der traditionell lokal ausgerichteten Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die mit der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen vor allem ein ausgesprochen lokal geprägtes Berufsfeld bedient. Die Internationalisierung der pädagogischen Hochschulen zeigt sich denn auch besonders deutlich in strukturellen und organisatorischen Massnahmen, sei dies in der Beteiligung am Bologna-Prozess oder bei der – inhaltlich kaum konzeptionell begleiteten – Teilnahme an internationaler studentischer Mobilität.

Internationale Mobilität von Studierenden wie auch von Dozierenden stellt zwar sehr wohl eine Ausdrucksform von «Internationalisierung» dar. Ein bloss quantitativer Ausbau von Mobilitätsaktivitäten kann dabei aber kaum gewährleisten, dass angehende Lehrpersonen später ihren Berufsauftrag in einer sprachlich, ethnisch, religiös und kulturell heterogenen, weltweit verflochtenen Gesellschaft angemessen erfüllen können. Eine inhaltliche Internationalisierung bedarf deshalb der expliziten und systematischen Übersetzung von «Internationalität» in pädagogisch bedeutungsvolle Begriffe, wie sie sich im Kontext von «Interkulturalität» anbieten. Um Lehrpersonen auf ein internationales gewordenes Berufsfeld vorzubereiten, gilt es deshalb insbesondere, Strukturen, Folgen und Ansprüche aufgrund des zunehmend international werdenden Schulfeldes zu verstehen und zu reflektieren. Dafür bedarf es der gezielten, expliziten und bewusst angeleiteten Bearbeitung zentraler Lernbereiche für den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität und für das Denken in globalen Zusammenhängen. Diese Lern-

bereiche können in begleiteten und reflektierten interkulturellen Begegnungs- und Erfahrungsprozessen entwickelt werden. Bewusst gestaltete und begleitete Möglichkeiten von internationalen Erfahrungen, die sinnvoll in die Studiengänge eingepasst sind, können sehr wohl ein besonders dienliches Lern- und Erfahrungsarrangement bereitstellen. Im Gegensatz zur «Internationalisierung zu Hause» ermöglichen diese Erfahrungen auch zu erleben, was es bedeutet, zu einer Minderheit zu gehören und mit gewohnten Denk- und Interpretationsmustern an Grenzen zu stossen. Eine umfassende Internationalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bleibt allerdings ohne kulturelle Öffnung der monokulturell geprägten pädagogischen Hochschulen unvollständig.

Literatur

- Alesi, B. & Kehm, B. M.** (2010). Internationalisierung von Hochschule und Forschung: Politik, Instrumente und Trends in Europa und in Deutschland. In B. Alesi & N. Merkator (Hrsg.), *Aktuelle hochschulpolitische Trends im Spiegel von Expertisen. Internationalisierung, Strukturwandel, Berufseinstieg für Absolventen* (Vol. 27, S. 13–75). Kassel: Internationales Zentrum für Hochschulforschung.
- Bennett, M. J.** (2004). Becoming Interculturally Competent. In J. Wurzel (Hrsg.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (S. 62–77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
- Brandenburg, U. & Federkeil, G.** (2007). *Wie misst man Internationalität und Internationalisierung? Indikatoren- und Kennzahlbildung*. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung CHE.
- Bundesamt für Statistik.** (2010a). *Studierende an den Fachhochschulen 2009/10*. Neuenburg: BfS.
- Bundesamt für Statistik.** (2010b). *Lehrkräfte 2007/2008. Obligatorische Schule und Sekundarstufe II*. Neuenburg: BfS.
- Bundesamt für Statistik.** (2011). *Studierende an den universitären Hochschulen: Basistabellen – Studierende an den Fachhochschulen (inkl. PH): Basistabellen 1980/81-2010/11*. Neuenburg: BfS.
- COHEP (Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen).** (2007a). *Empfehlungen zur Interkulturellen Pädagogik an den Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bern: cohep.
- COHEP (Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen).** (2007b). *Grundlagenbericht Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz*. Bern: cohep.
- COHEP (Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen) – Arbeitsgruppe Mobilität.** (2008). *Empfehlungen zur Förderung der nationalen und internationalen Mobilität*. Bern: cohep.
- Davies, J. L.** (1995). University strategies for internationalisation in different institutional und cultural settings: A conceptual framework. In P. Blok (Hrsg.), *Policy und policy implementation in internationalisation of higher education* (Vol. 8, S. 3–18). Amsterdam: European Association for International Education (EAIE).
- Edelmann, D.** (2008). *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*. Zürich: Lit.
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren).** (2000). *Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zentrale Lernbereiche – Thesen – Literaturhinweise*. Schlussbericht. Bern: EDK.
- Fillitz, Th.** (Hrsg.). (2003). *Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip*. Innsbruck: Studien Verlag.

- Goodwin, A. L.** (2010). Globalization and the preparation of quality teachers: rethinking knowledge domains for teaching. *Teaching Education*, 21 (1), 19–32.
- Hahn, K.** (2004). *Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen. Kontext, Kernprozesse, Konzepte und Strategien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hammer, M. R.** (2005). *Assessment of the impact of the AFS study abroad experience*. New York: AFS Intercultural Programs, Inc.
- Hornberg, S.** (2010). *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung*. Münster: Waxmann.
- Isserstedt, W. & Schnitzer, K.** (2002). *Internationalisierung des Studiums: Ausländische Studierende in Deutschland – Deutsche Studierende im Ausland*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Karakasoglu, Y.** (2010). Lehrkräfte mit Migrationshintergrund im Fokus der Wissenschaft. Eröffnungsvortrag. In BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (Hrsg.), *Bundeskongress Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Kongressdokumentation* (S. 85–101). Nürnberg: BAMF.
- Leutwyler, B. & Lottenbach, S.** (2011). Reflection on Normality: The Benefits of International Student Exchange for Teacher Education. In T. Goetz, G. Jaritz & F. Oser (Hrsg.), *Pains and Gains of International Mobility in Teacher Education* (S. 59–78). Rotterdam: Sense Publisher.
- Leutwyler, B. & Schüssler, L.** (2007). Between Recognized Relevance and Dwindling Presence: The Case of Switzerland. In C. Wolluter & N. Popov (Hrsg.), *Comparative Education as Discipline at Universities World Wide* (S. 48–56). Sofia: Bureau for Educational Services.
- Mahon, J.** (2010). Fact or fiction? Analyzing institutional barriers and individual responsibility to advance the internationalization of teacher education. *Teaching Education*, 21 (1), 7–18.
- Rotter, C.** (2009). Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte: von der Politik umworben, von der Forschung vernachlässigt. *Tertium Comparationis*, 15 (1), 3–20.
- Schwarz, V.** (2008). *Das Konzept des Globalen Lernens*. Bern: Stiftung Bildung und Entwicklung.
- Scott, P.** (2009). The Internationalisation of Higher Education and Research: Purposes and Drivers. In M. Gaebel, L. Perser, B. Wächter & L. Wilson (Hrsg.), *Internationalisation of European Higher Education. An EUA/ACA Handbook* (Vol. A 3.1-1, S. 24). Berlin: Raabe.
- Sieber, P. & Bischoff, S.** (2007). *Untersuchung zum Ist-Zustand der Interkulturellen Pädagogik an den Pädagogischen Hochschulen und universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen der Schweiz*. Bern: cohep.
- Stadler, P.** (1999). Multikulturelle Schule und monokulturelle Lehrerschaft: ethnozentrische Selektion statt pluralistische Öffnung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (3), 285–296.
- Stienen, A. & Fiechter, U.** (2009). Grenzen der Vermittlung interkultureller Kompetenzen in der Ausbildung von Lehrpersonen. *vpod-bildungspolitik*, 164, 15–18.
- Stier, J. & Börjesson, M.** (2010). The internationalised university as discourse: institutional self-presentations, rhetoric and benchmarking in a global market. *International Studies in Sociology of Education*, 20 (4), 335–353.
- Stiller, E. & Zeoli, A.** (2010). Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte – für einen ressourcenorientierten Perspektivwechsel in der Personalentwicklung. *Die Deutsche Schule*, 102 (4), 338–346.
- Strasser, J. & Steber, C.** (2010). Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Eine empirische Reflexion einer bildungspolitischen Forderung. In J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber & W. Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung* (S. 97–126). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Svensson, L. & Wihlborg, M.** (2010). Internationalising the content of higher education: the need for a curriculum perspective. *Higher Education*, 60 (6), 595–613.
- Teichler, U.** (2007). *Die Internationalisierung der Hochschulen. Neue Herausforderungen und Strategien*. Frankfurt: Campus.
- Voegtle, E., Knull, C. & Dobbins, M.** (2011). To what extent does transnational communication drive cross-national policy convergence? The impact of the Bologna-process on domestic higher education policies. *Higher Education*, 61 (1), 77–94.

Weil, M. & Pullin, P. (2011). Teaching in English. Didaktische Konsequenzen in der internationalen Hochschullehre. In B. Berendt, P. Tresp, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. 1–20). Berlin: Raabe.

Wissenschaftsrat. (2010). *Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen*. Lübeck: Wissenschaftsrat.

Autoren und Autorin

Bruno Leutwyler, Prof. Dr., Leitung IZB, Dozent mit Schwerpunkt Forschung und Entwicklung, PHZ Zug, Zugerbergstrasse 3, 6300 Zug, bruno.leutwyler@phz.ch

Carola Mantel, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin IZB, PHZ Zug, Zugerbergstrasse 3, 6300 Zug, carola.mantel@phz.ch

Peter Tresp, Dr., Universität Zürich, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Hirschengraben 84, 8001 Zürich, peter.tresp@access.uzh.ch



Die Bedeutung des internationalen Arguments in der Lehrerbildung

Philipp Gonon

Zusammenfassung Bologna, PISA, Standards und finnische Schulen sind aus den aktuelleren Veröffentlichungen auch in der Lehrerbildung kaum mehr wegzudenken. Die Lehrerbildung ist jedoch bereits seit ihrer Entstehung geprägt durch internationale Bezugnahmen. Es waren im 19. Jahrhundert schweizerische Ausbildungsstätten, die auf der pestalozzischen Methode beruhten, die in Preussen als Vorbild angesehen wurden. Die Reformen seit den 2000er-Jahren haben viele Einflüsse aus dem europäischen und weiteren globalen Umfeld aufgenommen. Internationale Argumente spielen demgemäss auch in der Lehrerbildungsdiskussion, insbesondere auf der Ebene der *Bildungspolitik*, eine bedeutsamere Rolle.

Schlagerworte Bildungsreform, internationaler Bezug, PISA, Bologna

The relevance of international arguments in teacher education

Abstract Bologna, PISA, standards and Finnish schools are part of most topical articles about teacher education. However, already in the beginning of teacher training in the 19th century international references were quite common. The Swiss Pestalozzian institutes were a role model for the Prussian reforms. Since 2000, most reform debates have been fuelled by European or global perspectives. Hence international arguments play a more and more important role, especially in education policy.

Keywords educational reform, international references, PISA, Bologna

Im Folgenden sollen einige Phänomene von Internationalität im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildungsdiskurses entfaltet werden. Die Präsenz von Internationalität in bildungspolitischen, aber auch in wissenschaftlichen Debatten ist ein Ausdruck für Wandel und Reform. Je mehr um Reformen gerungen wird, umso mehr Anlässe für Vergleiche und Studien mit internationalen Bezügen sind anzutreffen. Die Funktion des internationalen Argumentes besteht darin, Alternativen zum Gewohnten und Vertrauten bekannt zu machen und als mögliche Reformmassnahme zu plausibilisieren. Eine internationale Bezugnahme, die den Kern des internationalen Argumentes ausmacht, erlaubt es, bei systematischer Gegenüberstellung das Bestehende zu evaluieren. Evaluation und Plausibilisierung von Reformen sind die (potenziellen) Stärken des internationalen Arguments. Durch internationale Bezüge lassen sich im Diskurs neue oder zusätzliche Argumente entfalten, die persuasiv sind und ausserdem einen gewissen Expertenstatus erkennen lassen. Ob das internationale Argument jeweils erfolgreich zum Zuge kommt, hängt von der Offenheit der beteiligten Akteure ab,

darüber hinaus auch von der Unentschiedenheit oder Pattsituation einer bildungspolitischen Ausgangslage (vgl. Gonon, 1998).

Neben dieser gleichsam argumentationsstrategischen Sonderstellung des internationalen Argumentes im Rahmen des Reformdiskurses begünstigen auch ein weiter zunehmender globaler Austausch und eine Dichte an Informationen, das heisst Mobilität und Vernetzung, internationale Bezugnahmen. Hierbei sind insbesondere transnationale Agenturen und Vereinigungen von Bedeutung, die zu einer zunehmenden Verquickung von nationalen Grenzen überschreitenden Steuerungsansprüchen im Zusammenhang mit Schulreformen führen. Freilich sind diese Bezugnahmen keineswegs ein Phänomen des 20. Jahrhunderts, sondern haben eine Vorgeschichte, die sich mit der Entstehung des modernen Bildungssystems verbinden lässt. Internationale Expertise, wie sie einigen Akteuren der Erziehungswissenschaft und der Bildungspolitik zukommt, und Globalisierung verstärken demgemäss das internationale Argument auch in der Lehrerbildung.

1 Historische Vorläufer

In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts reisten aus der ganzen Welt Reformer zu Philipp Emanuel von Fellenberg nach Hofwil und zu den Wirkstätten Johann Heinrich Pestalozzis, um sich für ihre heimische Lehrerbildung inspirieren zu lassen. Der damalige preussische Bildungsminister bzw. Leiter der Sektion Kultus und öffentlicher Unterricht, Wilhelm von Humboldt, schickte «Eleven» in die Schweiz in die pestalozzischen Institute, die dann später im deutschen Umfeld die Lehrerbildung aufbauen helfen sollten (vgl. Osterwalder, 1996). Diese Form des in vielen oft enthusiastischen Berichten festgehaltenen Austausches prägte auch die Debatten in der Schweiz. Sie bezogen sich vor allem auf den Aufbau einer professionellen Identität des Lehrerberufes und auf die Generierung eines Standes von nach damaligen Massstäben wissenschaftlich auf dem höchsten Niveau ausgebildeten Fachkräften.

Im gesamten 19. Jahrhundert finden sich Berichte von «Schulmännern», die Bildungseinrichtungen im Ausland besuchten, um sich für heimische Reformen anregen zu lassen. Auch Weltausstellungen boten eine willkommene Gelegenheit, um Neuerungen bekannt zu machen. Die Diskussion über eine Einführung des Handarbeitsunterrichts in der Schule und ein entsprechender Ausbildungsbedarf für Lehrpersonen wurden durch die Berichterstattungen und Würdigung entsprechender Exponate an Weltausstellungen in Wien, Philadelphia und Paris in die Wege geleitet (Gonon, 1998).

Im Verlaufe des 20. Jahrhunderts verblasste dieser Bezug nach aussen. Im kultur- und reformpädagogischen Diskurs bezüglich Lehrerbildung liessen sich Georg Kerschensteiner und Eduard Spranger vernehmen, ohne sich im Besonderen auf ausländische

Beispiele zu beziehen; stattdessen idealisierten sie die Figur des geborenen Erziehers und Lehrers, den sie in Pestalozzi sahen.

Der *wissenschaftliche Diskurs* in Bezug auf Schule, Unterricht und Lehrperson nach dem Zweiten Weltkrieg hingegen war und ist bis heute stark internationalistisch geprägt. Auch in der Lehrerbildung wurden pädagogisch-psychologische Perspektiven, basierend auf der in den USA entwickelten sozialwissenschaftlichen Methodologie, ebenfalls in Europa stark gemacht. Die Curriculum-Theorie und die bloomsche Taxonomie in den 1960er- und 1970er-Jahren fanden auch im deutschsprachigen Raum Verbreitung und können als Vorläufer der Standarddiskussion betrachtet werden (Göldi, 2011).

2 Aktuelle Debatte seit der Jahrtausendwende

Nicht nur in der Erziehungswissenschaft, sondern durchaus auch in der Öffentlichkeit wird heute im Zusammenhang mit Lehrerinnen und Lehrern und Lehrpersonenaus- und -weiterbildung auf internationale Studien und erfolgreiche Beispiele im Ausland verwiesen, um die zentrale Bedeutung einer «guten Lehrperson» hervorzuheben. Insbesondere die nordischen Länder stehen im Fokus der Aufmerksamkeit (Kucklick, 2011). Ein Anspruch der Wissenschaft ist es dann allerdings, vor allzu eindimensionalen Bildern von nachzuahmenden Erfolgsmodellen, aktuell in der nordischen und asiatischen Hemisphäre angesiedelt, bzw. hinsichtlich allgemeiner Überlegenheit in den Schülerleistungen und des sozialen Ausgleichs bei unterschiedlicher Herkunft zu warnen (Kobarg & Prenzel, 2009).

Gerade weil sich die Lehrerbildung in einem Umbruch befindet, spielt die Beachtung auswärtiger Lösungen eine Rolle. Auch in der vergleichenden Erziehungswissenschaft wird deshalb die Lehrerbildung nicht ausgespart (Brock, 1996). Kaum erstaunlich wird daher in Veröffentlichungen, die auf die Umstellung der seminaristischen Lehrerbildung auf die tertiär angesiedelten pädagogischen Hochschulen Bezug nehmen, dem internationalen Vergleich ein gewisser Raum gewährt (Criblez et al., 2000).

Internationalität ist in einigen Untersuchungen und Studien das zentrale Thema. So vergleicht man etwa die Lehrerbildung in Deutschland mit Ungarn (Zsolnay et al., 2007) oder aber diejenige von Frankreich mit England (Malet, 2008), um durch solcherlei Gegenüberstellungen die jeweiligen Besonderheiten bzw. das heimische System zu profilieren. In der Schweiz reicht es aber unter Umständen auch aus, um verschiedene Lösungswege zu plausibilisieren, verschiedene Kantone im Hinblick auf die Lehrerbildung gegenüberzustellen (vgl. Wild-Näf, 2004). Durch internationale Vergleiche wird ausserdem auf bisher wenig beachtete Gesichtspunkte in der nationalen Debatte aufmerksam gemacht. So etwa auf die unterschätzte «Bedeutung der Lehrkräfte mit

Zuwanderungsgeschichte, die für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bedeutsam sein könnten» (Rotter, 2009).

Um den Stellenwert der fachlichen und fachdidaktischen Ausbildung von Lehrpersonen zu eruieren, wird zurzeit eine mehrere Länder einbeziehende vergleichende Studie zu den Lerngelegenheiten in Mathematik und bezüglich mathematikdidaktischen Wissens durchgeführt, mit dem Ergebnis, dass für deutsche angehende Sekundarstufe-I- und Sekundarstufe-II-Lehrpersonen gegenüber asiatischen Ländern ein Rückstand feststellbar ist (Blömeke et al., 2010).

Internationalisiert haben sich neben spezifischen Vergleichsstudien zwischenzeitlich auch generell die Bezugnahmen in der *Lehrerbildung*. Es lassen sich hierbei vorwiegend Bezüge zu den sprachverwandten Nachbarn feststellen. In der Schweiz verweist man gerne auf Deutschland, in Deutschland ebenso gerne auf die Schweiz und Österreich. Gerade im Zusammenhang mit der Tertiarisierung der Lehrerbildung hat sich die schweizerische Bildungspolitik auf die nähere Kenntnisnahme des deutschen und österreichischen Wegs eingelassen (Ambühl & Stadelmann, 2010). Ebenso hatte bereits die im Rahmen des (schweizerischen) Nationalen Forschungsprogrammes 33 «Wirksamkeit unserer Bildungssysteme» entstandene Studie «Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards» (Oser & Oelkers, 2001) in Deutschland starke Beachtung gefunden (Terhart, 2002).

Als länderübergreifende gemeinsame Bezugnahme werden allerdings vorwiegend PISA und Bologna hervorgehoben. Im aktuellen Diskurs lassen sich hierbei zwei Gesichtspunkte herausheben, in welchen internationale Argumente hervortreten:

Als naheliegender erster Ansatz ist die *Professionalisierungsdiskussion* zu nennen. Sie lebt von international angereicherten konzeptionellen Bezugnahmen. Mit Schwerpunkt auf US-amerikanischen Studien wird die Kompetenz- und Standarddebatte als Beitrag zur Professionalisierung markiert. Mit Verweis auf die amerikanischen Entwicklungen in den 1990er-Jahren wird in der Expertise von Oelkers und Reusser für das (deutsche) Bundesministerium für Bildung und Forschung die Standard- und Outcome-Orientierung gerade auch für die Lehrerbildung als Beitrag zur Erhöhung von Schülerleistungen thematisiert (Oelkers & Reusser, 2008, S. 114–117).

Als Ausgangspunkt dieser Neuausrichtung der Lehrerbildung nimmt für Deutschland auch Tenorth im Besonderen die PISA-Studien wahr. Das dominierende professionelle Handlungsmuster der deutschen Lehrpersonen sei in diesen Untersuchungen bereits von Beginn an kritisiert worden: Lehrerzentrierung, Frontalunterricht, zu starker Fachstatt problemorientierter Unterricht, mangelnde kritische Selbstbeobachtung und mehr seien als Wurzel des Übels genannt worden, was immer von diesen «auf informierter Partialkenntnis» beruhenden Diagnosen zu halten sei (Tenorth, 2001, S. 3).

Ein Vorteil dieser seit den 2000er-Jahren durch PISA an zusätzlicher Dynamik gewinnenden Bildungsreform sei die Fokussierung auf Standards, die gleichsam als Bindeglied zwischen Kompetenz- und Outputsteuerung fungieren (Schluss, 2010, S. 238). Bei der sich durchsetzenden Ausrichtung auf Mindest- oder Regelstandards, wie sie sich «inzwischen in vielen Ländern» etabliert habe (Oelkers, 2010, S. 35), sei hinsichtlich der Vermittelbarkeit von Kompetenzen auch ein Anschluss an die bisherigen Bildungsziele gewährleistet.

Auf dem weiterzuentwickelnden «Weg zur Expertise» der Lehrperson wird beinahe durchwegs mit für die heimische Situation wenig erfreulichen Ergebnissen internationaler Vergleichsstudien argumentiert, so auch mit den TIMS-Studien, um auf die Dringlichkeit bezüglich der Förderung von fachspezifischen und fachübergreifenden selbstregulativen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler hinzuweisen (vgl. Baer et al., 2009, S. 101).

Aber auch die universitäre Hochschulreform «Bologna» wird als weiterer Anstoss für die Lehrerbildungsreform wahrgenommen, denn es gelte, «die Berufstätigkeit von Lehrern zunehmend mehr als eine transnationale Aufgabe aufzufassen» angesichts der Aussicht auf erhöhte Mobilität in Europa (Bosse, 2010, S. 679).

Mit der letztgenannten Begründung wird gleichzeitig auch die Stellung der Lehrerbildung im jeweiligen nationalen Bildungsgefüge berührt. Darin äussert sich eine weitere Akzentsetzung des internationalen Arguments: Es liegt in der Stellung und *Reform der Lehrerbildung* auf systemischer Ebene. Hier wird «wie in vielen Debatten» auf die OECD und die EU verwiesen. Eberle und Mitarbeitende weisen darauf hin, dass die Reform der Lehrerbildung, insbesondere die Abkehr von der seminaristischen Ausbildung, mit einer verstärkten Anbindung an die Forschung und Verwissenschaftlichung einherging, die dabei angestrebte und erfolgte Tertiarisierung habe folgerichtig zu einer «Bolognalisierung» geführt (Eberle et al., 2009, S. 683). Auch Probleme der Rekrutierung von Lehrpersonen und die Frage, wie sich «bildungspolitische Entscheidungen mittels eines Monitoringprozesses ... verbessern und auf eine sicherere Grundlage» stellen liessen (Denzler, 2010, S. 166–167), erheischen, da es sich bei der Sicherung des Lehrkräftebedarfs um eine hohe Priorität handle, internationale Bezüge.

Statt von Bildungsplanung wird neu, mit Bezug auf gestaltende Handlungskoordination verschiedener Akteure auf mehreren Ebenen, ein Governance-Ansatz als Steuerungsform hervorgehoben, der vor allem – ganz im Sinne der OECD – auf «evidence» setzt (Criblez et al., 2010, S. 204–205). Damit unterstreicht – mit Blick auf die Diplomanerkennung im EU-Raum – die kantonale Erziehungsdirektorenkonferenz gegenüber den Kantonen ihren Steuerungsanspruch (ebd., S. 206).

3 Fazit

Professionalisierung und Lehrerbildungsreform, orientiert an Kompetenz, Standards und Output, lassen das internationale Argument auch in der Lehrerbildung in der heutigen Zeit präsent und virulent werden. Diese Orientierung verläuft beinahe zeitgleich mit der Abkehr von der Tradition der seminaristischen Ausbildung; daher wird im Sinne eines Legitimitätsanspruchs bei dieser Neujustierung gerne auf internationale Erfahrungen zurückgegriffen (Périsset & Lehmann, 2010, S. 21). Die damit einhergehende Standardisierung steht in einem Spannungsverhältnis zur «Professionalisierung» (Périsset Bagnoud, 2008), wird doch eine stärkere Instrumentalisierung durch die Akteure der Bildungspolitik befürchtet (Herzog, 2008). Die verhältnismässig häufigen Bezugnahmen auf die Bologna-Hochschulreform und insbesondere auf die Veröffentlichungen der OECD lassen Letztere als eine zunehmend mächtigere Instanz der Bildungspolitik erscheinen, trotz fehlender direkter Weisungsbefugnis (Jakobi, 2007).

Immerhin ist auch die aktuelle Lehrerbildungsdebatte für Stellungnahmen aus wissenschaftlicher Perspektive mit internationalem Überblick empfänglich, die nach wie vor der Lehrperson eine entscheidende Grösse für Lernerfolg zusprechen (Terhart, 2011, S. 137). Durch den international orientierten Diskurs wird gleichsam eine gemeinsame Terminologie und Sprache geschaffen, die sowohl Professionalisierung wie auch Systemreform kurzschliesst, ohne dass ein Akteur ein Deutungsmonopol beanspruchen und den anderen einfach übervorteilen kann. Insofern eröffnet das internationale Argument neue Horizonte und begrenzt gleichzeitig ausufernde Gestaltungsansprüche.

Literatur

- Ambühl, H. & Stadelmann, W.** (Hrsg.). (2010). *Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I* (Studien und Berichte 30A). Biel: Ediprim.
- Baer, M., Albisser, S. & Gräsel, C.** (2009). Unterwegs zu Kompetenz und Expertise. Beiträge zur Kompetenzentwicklung von Studierenden, berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen. *Unterrichtswissenschaft – Zeitschrift für Lernforschung*, 37 (2), 98–104.
- Blömeke, S., Suhl, U., Kaiser, G., Felbrich, A., Schmotz, C. & Lehmann, R.** (2010). Lerngelegenheiten und Kompetenzerwerb angehender Mathematiklehrkräfte im internationalen Vergleich. *Unterrichtswissenschaft – Zeitschrift für Lernforschung*, 38 (1), 29–50.
- Bosse, D.** (2009). Universitäre Lehrerbildung unter dem Einfluss des Bologna-Prozesses. *Pädagogische Rundschau*, 63 (6), 675–681.
- Brock, C.** (1996). *Global Perspectives on Teacher Education*. Oxford: Triangle.
- Criblez, L., Hofstetter, R. & Périsset Bagnoud, D.** (2000). *Ausbildung von PrimarlehrInnen. Geschichte und aktuelle Reformen*. Bern: Peter Lang.
- Criblez, L., Huber, Ch. & Lehmann, L.** (2010). Steuerung und Führung pädagogischer Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28 (2), 201–212.
- Denzler, S.** (2010). Steuerungspolitische Überlegungen am Beispiel der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vor dem Hintergrund des nationalen Bildungsberichts 2010. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28 (1), 166–175.
- Eberle, F., Brüggelbrock, C. & Schumann, S.** (2009). Bologna, Tertiarisierung und Standortkonzentration – der Reformprozess der schweizerischen Lehrerbildung vor seinem Abschluss. *Pädagogische Rundschau*, 63 (6), 683–694.

- Göldi, S.** (2011). *Von der bloomschen Taxonomy zu aktuellen Bildungsstandards*. Bern: hep Verlag.
- Gonon, Ph.** (1998). *Das internationale Argument in der Bildungsreform*. Bern: Peter Lang.
- Herzog, W.** (2008). Unterwegs zur 08/15 Schule? Wider die Instrumentalisierung der Erziehungswissenschaft durch die Bildungspolitik. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 30 (1), 33–52.
- Jakobi, A.** (2007). Die Bildungspolitik der OECD: Vom Erfolg eines scheinbar machtlosen Akteurs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (2), 166–181.
- Kobarg, M. & Prenzel, M.** (2009). Stichwort: Der Mythos der nordischen Bildungssysteme. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (4), 597–615.
- Kucklick, C.** (2011). Gute Lehrer. *GEO*, 2, 24–48.
- Malet, R.** (2008). *La formation des enseignants comparée*. Bern: Peter Lang.
- Oelkers, J.** (2010). Bildungsstandards und deren Wirkung auf die Lehrmittel. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28 (1), 33–41.
- Oelkers, J. & Reusser, K.** (2008). *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenzen umgehen* (unter Mitarbeit von E. Berner, U. Halbheer & S. Stolz) (Bildungsforschung Band 27). Bonn: bmbf.
- Oser, F. & Oelkers, J.** (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur: Rüegger.
- Osterwalder, F.** (1996). *Pestalozzi – ein pädagogischer Kult*. Weinheim: Beltz.
- Périsset, D. & Lehman, L.** (2010). Forschung über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Ansichten und Aussichten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 32 (1), 19–31.
- Périsset Bagnoud, D.** (2008). Standards en éducation, politique et professionnalisation de la polysémie à la cacophonie? Questions (tourjours) ouvertes. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 30 (1), 75–82.
- Rotter, C.** (2009). Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte: von der Politik umworben, von der Forschung vernachlässigt. *Tertium Comparationis – Journal für international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft*, 15 (1), 3–20.
- Schluss, H.** (2010). Der Beitrag der empirischen Bildungsforschung zur Bildungstheorie et vice versa. *Pädagogische Rundschau*, 64 (3), 233–244.
- Tenorth, H.-E.** (2006). *Inhaltliche Reformziele in der Lehrerbildung*. Vortrag gehalten in Berlin bei der Tagung von Stifterverband und HRK: «Von Bologna nach Quedlinburg. Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland», 23./24.01.2006. Online unter: http://www.hrk.de/download/dateien/Quedlinburg_INTERNET_FINAL_15_05_07.pdf (04.04.2011).
- Terhart, E.** (2002). *Standards für die Lehrerbildung – Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz* (ZKL-Texte Nr. 23). Münster: Westfälische Wilhelms-Universität.
- Terhart, E.** (2011). Besprechung von: Hattie, John: *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (1), 136–139.
- Wild-Näf, M.** (2004). *Differenzierung und Organisation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Eine vergleichende Studie von Ausbildungen in der deutschen Schweiz*. Chur: Rüegger.
- Zsolnay, J., Terhart, E. & Ohidy, A.** (Hrsg.). (2007). *Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland und Ungarn*. Opladen: VS Verlag.

Autor

Philipp Gonon, Prof. Dr., Universität Zürich, Institut für Gymnasial- und Berufspädagogik, Beckenhofstrasse 35, 8006 Zürich, gonon@igb.uzh.ch

Bildungsreform zwischen nationaler Politik und internationalen Prozessen. Die schwedische Lehrerbildung und Bologna

Gabriella Höstfält und Wieland Wermke

Zusammenfassung Der Artikel beschreibt am Beispiel der beiden Reformen der schwedischen Lehrerbildung 2001 und 2011 die Entwicklung der Bildungspolitik im Spannungsfeld internationaler Prozesse und nationaler Politik. Der Bologna-Prozess hatte grossen Einfluss auf die Lehrerbildung in Schweden, nur wird in verschiedenen Reformen damit unterschiedlich umgegangen. Im Kommissionsbericht zur sozialdemokratischen Lehrerbildungsreform 2001 finden sich viele deutliche Bezüge, die auf Anleihen an den Bologna-Prozess hinweisen. Jedoch werden diese nicht explizit deutlich gemacht. Im Kommissionsbericht zur Lehrerbildungsreform 2011 hingegen findet man viele Referenzen. Doch durch Bezug auf eine internationale Arena will die bürgerliche Reform von 2011 vor allem eine Distanz zu ihrer sozialdemokratischen Vorgängerin markieren.

Schlagworte Lehrpersonen, Lehrerbildung, vergleichende Erziehungswissenschaft, Bologna

Educational reform between national policy and international processes. The Swedish teacher education and Bologna

Abstract The article describes the reforms of Swedish teacher education 2001 and 2011 in a field of tension between national educational policy and international development such as the Bologna process. The Bologna process undeniably has had great impact on both reforms. Still both reforms handle the impact of it discursively in different ways. In the commission report introducing the social democratic reform of teacher education in 2001 exist many obvious references to Bologna, but these references are not declared as such. In the commission report for the reform of 2011 exist many references to Bologna. However, this reform is only a revision of its predecessor. With the references to an international arena the conservative reform project wants to claim the biggest possible distance to social democratic educational policy.

Keywords teacher, teacher education, Bologna, comparative education

1 Einleitung

In den vergangenen Jahren ist im internationalen Kontext die Qualität von Lehrpersonen als äusserst wichtiger Faktor für Schülerleistung in den Fokus von Erziehungswissenschaft und Politik gerückt (Day & Sachs, 2004). Verbunden damit ist ein wachsendes Interesse an Lehrerbildung. Lehrerbildung wird zum prominenten Reformprojekt, denn Möglichkeiten zur Veränderung scheint es genug zu geben (Buchberger et al., 2000).

Regelmässige Effizienzmessungen von Schulsystemen im internationalen Kontext zeigen zwar Mängel auf, bieten im Anschluss aber auch ein Reservoir an Lösungsmöglichkeiten (Barber & Mourshed, 2007). Zudem steht auch die Lehrerbildung in den meisten europäischen Ländern tatsächlich unter Druck, sich zu verändern. Im Zuge des Bologna-Prozesses musste in den Ländern Europas die Ausbildung von angehenden Lehrpersonen reformiert und internationalisiert werden (Buchberger & Buchberger, 2003).

Die Frage nach dem internationalen Einfluss auf die Lehrerbildung ist demnach durchaus legitim. Man sollte aber Abstand nehmen von der Sichtweise einer einfachen Übernahme gewisser internationaler Elemente in nationale Systeme oder einer linearen Konvergenz von europäischen Bildungssystemen. Was wir mit dieser Sichtweise meinen, soll hier am Beispiel der zwei letzten Reformen der schwedischen Lehrerbildung erklärt werden. Unter Bezugnahme auf Konzepte der vergleichenden Erziehungswissenschaft wird hier der internationale Einfluss auf nationale schwedische Reformprojekte wie die der Lehrerbildung untersucht. Diese Konzepte wollen vor allem erklären, *wie* und *warum* Bildungsmodelle von einem in den anderen Kontext gelangen, und verweisen auf eine internationale Politik des Leihens und Verleihens von Bildungsmodellen (*Policy of Borrowing and Lending*) (Steiner-Khamsi, 2004, 2010). Jedoch ist nicht das Leihen an sich, sondern die *Referenz* auf den Geber, also den, der ein Bildungskonzept verleiht, besonders wichtig. In den wenigsten Fällen wird nämlich die heimische Bildung einfach internationalen Erfordernissen oder auch «Erfolgsstorys» nachgebildet, vielmehr geht es um Legitimierung oder auch Delegitimierung von Argumenten in nationalen Reformprozessen unter Rückbezug auf scheinbar erfolgreiche Geber im internationalen Raum (ebd.). Dies bedeutet auch, dass offenbar gleiche Modelle nach dem Import in unterschiedliche nationale Kontexte gänzlich andere Formen annehmen können (ebd.). Die Reformen der Lehrerbildung in Schweden sind ein exzellentes Beispiel für solche Prozesse. Die 2001er- und 2011er-Reformen sind eng mit dem Bologna-Prozess verbunden und liefern Lehrbuchbeispiele, wie nationale Reformprojekte auf die internationale Arena verweisen oder aber auch *nicht* verweisen. Legitimierung oder Delegitimierung wird nämlich, wie zu zeigen sein wird, nicht nur durch Referenz auf das Internationale, sondern auch durch ein gezieltes Verschweigen einer offenkundigen Referenz erreicht (Waldow, 2009).

Die hier beschriebenen Mechanismen sind aus unserer Perspektive natürlich nur in diskursiver Praxis nachzuweisen. Deshalb bilden Regierungsberichte, die die Reform einleiten, unsere empirische Basis. Reformen werden im schwedischen Kontext durch die Arbeit von Expertenkommissionen vorbereitet, die Expertisen für anstehende Veränderungen erarbeiten. Diese Kommissionsberichte (*Statliga offentliga utredningar*, SOU) beschreiben und begründen auf «wissenschaftlichem» Grund den Inhalt der Reformen (Wallin, 2001). Wir beziehen uns in unserem Artikel auf die Expertisen zu den beiden erwähnten Reformen (2001: SOU, 1999: 63; 2011: SOU, 2008: 109).

Der Artikel beginnt mit einer Beschreibung unserer angesprochenen theoretischen Herangehensweise, des Konzeptes expliziten und nicht expliziten Leihens von Bildungsmodellen. Dann wird die historische Entwicklung der schwedischen Lehrerbildung bis heute dargestellt. Einer empirischen Analyse der beiden Lehrerbildungsreformen gemäss unseren Hypothesen folgt schliesslich eine Diskussion, die die gezeigten Phänomene in den Kontext schwedischer Geschichte und Politik einordnet.

2 Theorie: Die Politik des Leihens und Verleihens von Bildungsmodellen

In Bezug auf Legitimierung und Delegitimierung nationaler Reformprojekte durch internationale Referenzen liegen in der vergleichenden Erziehungswissenschaft verschiedene produktive Modelle vor. David Philipps (2004) beschreibt, wie internationale Bildungsmodelle überhaupt erst attraktiv werden für potenzielle Leiher. Im Vordergrund steht für ihn, dass es im nationalen Kontext einer bestimmten Unzufriedenheit oder bestimmter Probleme bedarf. Diese Unzufriedenheit kann allerdings auch beschleunigt werden angesichts der allgegenwärtigen Existenz von internationalen Vergleichsstudien, die das Einordnen von Staaten in ein Ranking in «besser» und «schlechter» ermöglichen. Durch «Skandalisierung» des Abschneidens in solchen Vergleichen kann Reformbedarf beschleunigt oder erzeugt werden (Steiner-Khamsi, 2004).

Unter Bezugnahme auf Niklas Luhmann erklärt Jürgen Schriewer (1990), wie «Externalisierung auf Welt» zu einem politischen Instrument wird, mit welchem die im Bildungssystem stattfindenden Reformdiskussionen mit internationalen Argumenten angereichert werden. Wichtig ist hier zudem ein Verständnis, dass *Welt* nicht zwangsläufig ein anderes Land sein muss, sondern sich oftmals auf internationale Praxis oder Trends bezieht, die zwar ihren Ausgang in einem bestimmten nationalen Kontext genommen, sich aber im internationalen Kontext längst von diesem gelöst haben (Steiner-Khamsi, 2004, 2010). Ein Beispiel dafür ist die Einführung von «New Public Management»-Modellen in viele Bildungssysteme. Niemand würde heute mehr auf das eigentliche Ursprungsland referieren (ebd.) (... ja, richtig, es war Neuseeland).

Schliesslich muss auf die Interaktion einer «Externalisierung auf Welt» mit anderen Rechtfertigungs- und Legitimierungssystemen hingewiesen werden, wie zum Beispiel die Externalisierung auf wissenschaftliche Methoden (Luhmann, 1990). Dieser Aspekt ist besonders wichtig, denn er verweist auf den Umstand, dass sowohl die Referenz als auch die Nichtreferenz auf eine internationale Arena Legitimationscharakter hat, weil stattdessen andere Legitimationssysteme angewendet werden. Für die Nichtreferenz bietet Florian Waldow (2009) ein sehr brauchbares Modell. Er unterscheidet explizites und verdecktes Leihen (*explicit and silent borrowing*). *Silent borrowing* beschreibt nach Waldow diskursive Importe, die jedoch nicht als solche sichtbar gemacht werden. Im Klartext heisst dies, dass obwohl ein Reformprojekt deutliche Anleihen an einen internationalen Kontext hat, dies von Expertenkreisen und Politikerinnen und Politikern

nicht zugegeben wird. Nun ist es nicht so einfach, verdeckte oder implizite Anleihen nachzuweisen. Waldow schlägt vor, auf diskursiver Ebene nach «Isomorphien», das heisst Gleichheiten von Reformargumenten, zu suchen. Am Beispiel schwedischer Expertenberichte (SOU) zu Bildungsreformen der 1960er- und 1970er-Jahre stellt er sehr starke Übereinstimmungen mit dem internationalen Diskurs jener Jahre fest, ohne dass auf diesen in den Berichten verwiesen wird. Stattdessen werden Reformen mit ihrer rein rationalen Notwendigkeit aus dem nationalen Kontext heraus begründet. Gleichsam mit einer wissenschaftlichen «Was muss, das muss»-Logik.

3 Lehrerbildung in Schweden im historischen Rückblick

1962 wurde in Schweden die Pflichtschule erfolgreich in eine Gesamtschule umgewandelt und alle Kinder wurden fortan von der 1. bis zur 9. Klasse auf einer gemeinsamen «Grundschule» beschult (Hartman, 2005). Besonders war jedoch, dass trotz dieser Reform mit *einer* Schule für alle die Lehrerbildung bis 2001 eine starke Variation beibehielt. Es gab eine Vielzahl unterschiedlicher Lehrerexamen für die Grundschule (für Grund-, Mittel- und Oberstufe bzw. jüngere oder ältere Kinder), die Vorschule (Vorschullehrpersonen und Freizeitpädagoginnen und -pädagogen) sowie die Sekundarschule (im Schwedischen: «Gymnasium»¹) und auch für Berufsschullehrpersonen² (Richardson, 2004).

Im gesamten Zeitraum bis 2001 kam es daher immer wieder zu Bestrebungen, die unterschiedlichen Lehrerexamen einander anzunähern. Von den 1970er- bis in die 1990er-Jahre wurde dafür der Aufbau einer Gesellschaft, die vor allem das Gemeinsame betonte, als Argument herangezogen. Dies fiel in eine Zeit, in der die schwedische Lehrerbildung im europäischen Vergleich ungewöhnlich stark an nationale Bildungspolitik gekoppelt war. Bereits seit den 1950er-Jahren sah der schwedische Staat diese als äusserst wichtiges Mittel an, um bildungspolitische Ziele durchzusetzen (Linde, 2003; Lindensjö & Lundgren, 2000). Bis Ende der 1980er-Jahre bekamen schwedische Lehrpersonen buchstäblich gesagt, wie «richtige» Pädagogik im Klassenraum auszu-sehen hatte (Carlgren & Klette, 2008). Ab den 1990er-Jahren wurde die schwedische Schule stark dezentralisiert. Die Verantwortung ging auf die Kommunen und Einzelschulen über, die nunmehr auch direkte Arbeitgeber der Lehrpersonen waren. Nun standen vor allem Individualisierung und Vorbereitung auf ein lebenslanges Lernen und grösstmögliche Flexibilität im Berufsleben als gesellschaftliches Ziel im Vorder-

¹ Die schwedische Sekundarschule, *Gymnasieskola*, wurde 1970 reformiert und ist heute wichtiger Teil des schwedischen Gesamtschulsystems. Sie bietet entweder theoretische oder berufsvorbereitende Programme. Heute setzen über 98% aller schwedischen Schülerinnen und Schüler ihre Schullaufbahn an der *Gymnasieskola* fort.

² Diese Lehrpersonen unterrichten in der Regel in den berufsvorbereitenden Programmen der *Gymnasieskola*, während ihre Kolleginnen und Kollegen mit Gymnasiallehrausbildung für die theoretischen Fächer wie Mathematik, Sprachen, Natur- und Gesellschaftswissenschaften zuständig sind.

grund, für welches eine einheitliche Lehrerbildung als notwendiger Faktor angesehen wurde (Ödman, 1995). Gekoppelt an einen gemeinsamen Lehrplan für alle sollte auch eine gemeinsame Lehrerbildung existieren. Da das tragende Prinzip schwedischer Bildung eine Schule war, in der Schülerinnen und Schüler nicht nach unterschiedlichen Niveaus eingeteilt werden sollten, durften die organisatorischen Unterschiede – auch in einer dezentralisierten Schule – letztlich nur minimal sein (Askling & Jedeskog, 1994). Lehrpersonen sollten eine gemeinsame pädagogische Ideologie teilen, die eine starke gemeinsame Arbeit an den Lehrplänen und ihrer Umsetzung im Unterricht vorsah. 2001 wurden schliesslich die Examen für Berufsschullehrpersonen, Gymnasiallehrpersonen, Grundschullehrpersonen und Vorschullehrpersonen vereinheitlicht. Die Ausbildung sah nunmehr eine anderthalbjährige gemeinsame allgemeinpädagogische Ausbildung für alle vor (ebd.).

National gesehen kann die Lehrbildungsreform von 2001 also als letzter Schritt zur schwedischen Gesamtschule verstanden werden (Hartmann, 2005). Trotzdem ist in den Reformen der internationale Diskurs unverkennbar, seien es Dezentralisierung, Liberalisierung, Individualisierung und lebenslanges Lernen. Zudem machte auch der Bologna-Prozess, zu dem sich Schweden verpflichtet hatte, eine Vereinheitlichung der Lehrerbildung notwendig.

So lange es dauerte, eine gemeinsame Lehrerbildung durchzusetzen, so kurz war ihr Bestehen. Viele Untersuchungen hatten gezeigt, dass es dieser Form von Lehrerbildung nie gelang, eine gemeinsame akademische Basis aufzubauen (Linde, 2003; Richardson, 2004; Hartman, 2005). Sie wird nach nur 10-jährigem Bestehen von einer «neuen» Lehrerbildung abgelöst, die mit Jahresbeginn 2011 in Kraft getreten ist. Jedoch ist die letztlich entscheidende Ursache für diesen schnellen Wechsel in politischen Veränderungen Schwedens zu suchen. Die sozialdemokratische Regierung, die nur mit kurzen Unterbrechungen über 70 Jahre die Geschicke des Landes leitete, wurde durch eine bürgerliche (liberalkonservative) Koalition abgelöst. Grosse Anstrengungen widmet die neue Regierung der Reform der Lehrerbildung, die offenbar weiterhin als erstes Mittel für die Durchsetzung von Bildungspolitik gesehen wird. Mit der neuen Reform wird die Lehrerbildung wieder in unterschiedliche Lehrerexamen eingeteilt. Die Anknüpfung an den Bologna-Raum bleibt erhalten.

4 Reformen der Lehrerbildung 2001 und 2011

In diesen Teil werden wir die Kommissionsberichte (*Svenska offentliga utredningar*, SOU), die die Lehrbildungsreformen einleiten und begründen, bezüglich ihrer Referenzen auf internationale Prozesse analysieren. Im Vordergrund steht dabei der Bologna-Prozess, der 1999 eingeleitet wurde. Die Lehrbildungsreform von 2001 ist ein sozialdemokratisches Projekt und fand zeitgleich zur Unterzeichnung des Bologna-Abkommens statt (1998), welchem Schweden im Juni 1999 beitrug. Diese Reform muss

als eine offenkundige und notwendige Reaktion auf eine europäische Integration des schwedischen Bildungssystems gesehen werden. Schweden wurde erst 1995 Mitglied der EU. Zudem war jene Person, die Schwedens Beitritt zum Bologna-Raum unterzeichnete, Agneta Bladh, auch politisch verantwortlich für die Reform 2001. Die zweite Reform ist liberalkonservativer Herkunft. Ihre Erarbeitung fiel zudem in die Endphase des Bologna-Prozesses, der 2010 abgeschlossen werden sollte.

In der folgenden Analyse wollen wir zwei Punkte verdeutlichen: 1) Im Kommissionsbericht zur Lehrerbildungsreform 2001 (SOU, 1999: 63) finden sich viele deutliche Bezüge, die auf Anleihen aus dem Bologna-Prozess hinweisen. Jedoch wird dies nicht explizit deutlich gemacht. 2) Im Kommissionsbericht zur Lehrerbildungsreform 2011 (SOU, 2008: 109) hingegen findet man viele Referenzen auf den Bologna-Prozess, jedoch zeigt sich, dass es sich nur um eine Revision der 2001er-Lehrerbildungsreform handelt, also wenig radikal Neues angeboten wird. Durch Bezug auf eine internationale Arena kann die bürgerliche 2011er-Reform jedoch eine Distanz zu ihrer sozialdemokratischen Vorgängerin markieren und Altes neu erscheinen lassen.

Aufgrund des begrenzten Platzes an dieser Stelle geben wir nur einige wenige, dafür, so glauben wir, sehr deutliche Beispiele. Die schwedischen Originalzitate wurden von uns ins Deutsche übersetzt.

4.1 Lehrerbildungsreform 2001: Der verschwiegene Bologna-Diskurs

1999 wird der Expertenbericht für eine Lehrbildung für das neue Jahrtausend veröffentlicht. Bereits der Titel «Lehren und Führen» (*Att lära och leda*) deutet bereits darauf hin, welche Kompetenzen die neuen Lehrpersonen haben und wie diese entwickelt werden sollen.

Aus unterschiedlichen Richtungen hören wir, dass Ausbildung und Kompetenzen entscheidend für eine demokratische Gesellschaft und ökonomische Entwicklung sind. ... *vieles deutet darauf hin*, dass die erste Ausbildungsaufgabe einer Gesellschaft die Entwicklung von Individuen ist, die sowohl Willen und Möglichkeit haben, Informationen zu verarbeiten, als auch Wissen zu suchen und Probleme zu lösen. (SOU, 1999: 63, S. 49, unsere Kursivierung)

Die gesellschaftlichen Voraussetzungen für den Lehrerberuf werden als sich ständig verändernd dargestellt. Dafür sollen Lehrpersonen in ihrer Ausbildung auch die Möglichkeit erhalten, Kompetenzen zu erwerben, um über die schwedische Schule in vielen verschiedenen Zusammenhängen zu reflektieren. Reflexionsvermögen und fächerübergreifendes kritisches Denken über den eigenen Standpunkt werden zum zentralen Aspekt, der den Lehrpersonen, und durch diese den Schülerinnen und Schülern, lebenslanges Lernen ermöglicht.

In verschiedenen Zusammenhängen wird vermittelt, dass Wissen der wesentliche Produktionsfaktor in der neuen Gesellschaft sein wird. ... Die Informationsgesellschaft ... verlangt Kompetenzen, komplexe Informationen zu verarbeiten, die sich ständig erneuern und verändern. Dies erfordert, dass die Menschen immer wieder aufs Neue lernen. Ausbildung bestehend aus eigenverantwortlicher Arbeit und individueller Kompetenzentwicklung – lebenslanges Lernen – wird zur Voraussetzung für eine zukünftige Gesellschaft. (ebd., S. 264, unsere Kursivierung)

Ein zentraler Punkt ist schliesslich auch eine Akademisierung, die sich der von Bologna geforderten Progression von Grundausbildung zu Masterausbildung anpasst.

Während der Grundausbildung sollen Studierende in der Lehrerausbildung derartige Kompetenzen erwerben, die es ihnen ermöglichen, direkt nach der Grundausbildung mit einer Forschungsausbildung [d.h. Masterausbildung, G.H. & W.W.] weiterzufahren. (ebd., S. 268)

Verschiedene Zusammenhänge und unterschiedliche Richtungen bleiben die einzigen und vagen Referenzen. Diese können für alles stehen. Vor allem jedoch werden gesellschaftliche Veränderungen aufgrund veränderter politischer Steuerung und unterschiedlicher Verantwortungen im Bildungssektor als Begründung herangezogen, die aus einer umfassenden Dezentralisierung seit Anfang der 1990er-Jahre resultieren. Der Hinweis auf *gesellschaftliche Veränderungen* wird zum Hauptargument.

Gesellschaftliche Veränderungen führen dazu, dass Kompetenzen über Lernen und Lernprozesse stärkere Bedeutung auch in anderen Bereichen ausserhalb dessen, wofür Lehrpersonen bisher ausgebildet wurden, bekommen. (ebd., S. 261–262)

Isomorphien mit der Bologna-Terminologie sind allgegenwärtig. In wichtigen Passagen erscheint die Lehrerbildungsreform als deutlicher Geber der Bologna-Deklaration (The European Ministers of Education, 1999), wie ein Blick auf ihren Inhalt zeigt.

Diese sieht vor, dass Examen und Ausbildungsgänge im Hochschulbereich international vergleichbar sind. Damit verbunden ist eine Progression von Ausbildungsgängen von Grund- zu fortgeschrittenen Niveaus. Die Deklaration betont das Ziel Europas, intellektuelle, kulturelle, soziale, wissenschaftliche und technologische Dimensionen zu stärken, um zuallererst die lokale Flexibilität und damit auch die Anstellbarkeit europäischer Bürgerinnen und Bürger zu erhöhen. Ein zentraler Aspekt wird dabei die Möglichkeit und Bereitschaft für lebenslanges Lernen. Ein Europa als Wissensgesellschaft wird zum besonderen Faktor für individuellen, sozialen und menschlichen Zuwachs seiner Bürgerinnen und Bürger, deren europäisches Bewusstsein eben dadurch nachhaltig gestärkt wird. Ein Europa als Wissensgesellschaft kann und soll den Europäerinnen und Europäern die notwendigen Kompetenzen für die Herausforderungen des neuen Jahrtausends vermitteln. Wissen und Wissensbildung geben ihnen zudem besondere Werte und das Gefühl, einem gemeinsamen sozialen und kulturellen Raum anzugehören. Die Deklaration betont die Wichtigkeit, dass nationale Reformen in den einzelnen Mitgliedsländern mit den europäischen Zielsetzungen übereinstimmen. Eine Voraussetzung für diese Reformen sind ausserdem Autonomie und Unabhängigkeit der Universitäten als eine Garantie, dass sich Hochschulbildung und Forschung den ständigen Veränderungen und Bedürfnissen der Gesellschaft anpassen können. Dieser Sektor muss durch stärkere Akademisierung gestärkt werden, um Europas Konkurrenzfähigkeit zu sichern. Bolognas Schlagworte wie *Flexibilität, lebenslanges Lernen, Wissensgesellschaft, Technologie, Wissensaustausch* und schliesslich auch *Akademisierung* tauchen auch in anderen internationalen Diskursen auf, sei es bei der OECD, UNESCO, WTO oder der Weltbank.

Man kann dem natürlich entgegenhalten, dass die Prozesse in Schweden sehr wohl bewusst und zudem selbstverständlich waren. Trotzdem bemerken wir es als eine Merkwürdigkeit, dass ebendieser internationale Diskurs, der so offensichtlich zumindest «inspirierend» gewesen sein muss, nicht mit einem Wort erwähnt wird.

4.2 Lehrerbildungsreform 2011: Der offene Bologna-Diskurs

Es gibt vieles, das darauf hindeutet, dass die 2011er-Reform eigentlich keine richtige Reform ist, sondern eher eine Revision ihrer Vorgängerin. Verändert wird nicht die Verbindung von Grund- und Masterausbildung, die eine internationale Flexibilität ermöglicht, und auch die (natürlich notwendige) Ankoppelung an die Bologna-Regelungen bleibt erhalten. Die Nähe zum Bologna-Prozess wird bereits im Titel deutlich: «Eine nachhaltige Lehrerbildung» (*En hållbar lärarutbildning*) schliesst an die Zielsetzung einer Hochschulausbildung in Europa auf dem Prinzip einer nachhaltigen Entwicklung an, in welcher der akademische Wert einer fortlaufenden Arbeit an Richtlinien für eine akademische Zusammenarbeit über Landesgrenzen hinweg betont wird (Zgaga, 2006). Das, was die Reform einzig als durchgreifend anders beschreibt, ist die Rückkehr zu variierenden Lehrerexamen, das heisst Examen für Berufsschullehrpersonen, Gymnasiallehrpersonen (Sekundarschule), Grundschullehrpersonen (Pflichtschule 1-9) und Vorschullehrpersonen. Das Resultat ist also wenig radikal, interessant ist vielmehr die Legitimierung und Kommunikation dieser Reform als politische Markierung der bürgerlichen Regierung gegenüber ihrer sozialdemokratischen Vorgängerin.

Durch den Hinweis auf die schlechten Resultate schwedischer Schülerinnen und Schüler in internationalen Tests wird darauf geschlossen, dass es der bisherigen Lehrerbildung offensichtlich nicht gelingt, Lehrpersonen zu «produzieren», die wiederum in der Lage sind, Schülerinnen und Schüler entsprechend auszubilden. Dies liegt jedoch nicht am Unvermögen der Lehrerstudierenden selbst, denn diese, darauf wird hingewiesen, sind ebenso unzufrieden mit der Ausbildung wie die neue bürgerliche Regierung. Die Situation, offenbar entstanden durch falsche sozialdemokratische Bildungspolitik, wird somit «skandalisiert» (Steiner-Khamsi, 2004).

Eine wichtige Frage für Bildungspolitik ist, ... wo Schweden im Verhältnis zu seiner internationalen Konkurrenz steht. Wenn die Ergebnisse nicht den Erwartungen entsprechen, dann stellt sich die Frage nach den wichtigsten Faktoren für gute Unterrichtsergebnisse und wie diese zustande kommen. Hier spielt die Lehrerbildung eine bedeutende Rolle. (SOU, 2008: 109, S. 181)

Da sich die Lehrerbildung nun wie beschrieben nicht radikal verändert und zudem nur eine alte Lehrerbildung (zumindest in Bezug auf eine Variation in der Lehrerbildung) wieder zum Leben erweckt wird, die sozialdemokratischer Provenienz ist, versucht die bürgerliche Regierung mit allen Mitteln, diese Verwandtschaft unsichtbar zu machen. Die schon vorhandenen Regelungen werden nun explizit an die internationalen Erfordernisse, die durch Bologna entstanden sind, geknüpft. Damit erscheinen dieselben Vorschläge als neu.

Es war das Ziel der Kommission, die Ausrichtung der Ausbildungen der neuen und nunmehr üblichen Examensstruktur des sogenannten Bologna-Modells anzupassen, welches auch für andere Hochschulausbildungen gilt. (ebd., S. 55)

Zudem wird der 2001er-Lehrerbildungsreform ein zu wenig internationaler Fokus vorgeworfen. Da diese ja gänzlich auf *explizite* internationale Verweise verzichtet hatte, ist ein solcher Vorwurf noch nicht einmal von der Hand zu weisen.

Erziehungswissenschaft erscheint [im Kommissionsbericht zur Lehrerreform 2001] als abgegrenztes nationales Forschungsfeld. ... Die Diskussion der Kommission richtete mit ihrem nationalen Ausgangspunkt den Fokus nur auf Wissensproduktion. Forschung wird auf solch instrumentalisierte Weise zur nationalen Frage. (ebd., S. 96 f.)

Um die Differenz zum Vorgänger noch deutlicher zu markieren, wird aber nicht nur der überfällige internationale Bezug betont. Der Kommissionsbericht 2008 nutzt für seine Reform eine für eine moderne Lehrerbildung recht *merkwürdige* historische Perspektive, die ihren Anfangspunkt sehr weit zurück im Mittelalter ansiedelt. Dieser weitläufige Rückblick hat jedoch einzig das Ziel zu verdeutlichen, dass der eigentliche Vorgänger, 70 Jahre Sozialdemokratie, nur eine «Fussnote» schwedischer Schulpolitik ist.

Die schulpolitische Debatte kann ... als eine Debatte um kulturelle Reproduktion gesehen werden und Schule als ein Ausdruck des gesellschaftlichen Zusammenhalts. Gustav Vasas Streben nach einer einheitlichen Nation tritt gerade in unserer Zeit deutlich hervor. (ebd., S. 102)

Wie kein anderer steht König Gustav Vasa, der Schweden im 15. Jahrhundert einte und aus dänischer Vorherrschaft befreite, für eine souveräne und einig Nation. Mit diesem Verweis wird dann doch wieder Abstand genommen von «zu vielen» internationalen Bezügen und die Lehrerbildung neben dem internationalen auch in einen Zusammenhang eingebettet, der in Schweden äusserst positiv besetzt ist.

5 Zusammenfassung und Diskussion

Ziel des Artikels war es zu verdeutlichen, *wie* nationale Reformprojekte in Schweden, wie z.B. die Reformen der Lehrerbildung, von internationalen Entwicklungen beeinflusst werden und wie im Land selbst dieser Einfluss auf diskursiver Ebene in Regierungsdokumenten behandelt wird. Unsere Hauptthese war, international vergleichender Erziehungswissenschaft folgend, dass Referenz und gleichermaßen Nichtreferenz auf internationale Prozesse wie den Bologna-Prozess in den beiden Reformen der schwedischen Lehrerbildung im 21. Jahrhundert existieren. Wir konnten feststellen, dass sich die Referenz auf das Internationale von Reform 2001 zu Reform 2011 deutlich verändert. Dies illustriert einen politischen Wechsel in Schweden. Die Lehrerbildungsreform von 2001 ist ein sozialdemokratisches Projekt. Sie findet zeitgleich zur Unterzeichnung des Bologna-Abkommens statt (1998), welches Schweden im Juni 1999 mitunterzeichnet. Im Expertenbericht, der die 2001er-Reform einleitet und ebenfalls 1999 veröffentlicht wird, erscheint keine einzige Referenz dazu, obwohl diese Reform eine offenkundige und notwendige Reaktion auf eine europäische Integration des schwedischen Bildungssystems aufweist. Unter Anwendung von Waldow (2009)

kann man hier einen Prozess verdeckten Leihens feststellen. Bologna-Prinzipien und Bologna-Termini werden angewendet, aber nicht kenntlich gemacht. Die Referenz auf das Internationale und Europäische kann offensichtlich nicht zur Legitimierung der Reform beitragen. Dafür gibt es mehrere Gründe. Der erste ist sicherlich ein Misstrauen gegenüber Europa in einem Land, das lange Zeit besonderen Wert auf seine Neutralität und Bündnisfreiheit legte. Der Volksentscheid 1991 zum Beitritt Schwedens zur EU ging nur knapp dafür aus (52.3 %) (Kaiser et al., 1995). Zudem war auch ein Bezug auf internationale Ideengeber nicht sonderlich populär. Folgen wir dem Konzept des Leihens und Verleihens von Bildungspolitik, dann sah sich Schweden traditionell eher als Verleiher. Dies ist mit einem gewissen bildungspolitischen Nationalismus verbunden (Waldow, 2009), der auf der Erfahrung beruht, mit der Gesamtschulreform der 1960er-Jahre Vorreiter progressiver Schulpolitik gewesen zu sein (Telhaug et al., 2006). Auch ein Selbstverständnis, Repräsentant des 3. Weges zu sein und somit welt- und nicht nur bildungspolitisch eine exponierte Stellung zu haben, ist hier sicherlich von Bedeutung. Dieser Glaube an Vorreiterschaft beruht auch auf einem tiefen Glauben, sich Fortschritt auf der Grundlage grösstmöglicher Rationalität verschrieben zu haben. Bildung und Bildungsreform sind demnach immer Antworten auf auftauchende Probleme, die gelöst werden müssen, oder auf Entwicklungen, auf die reagiert werden muss. Bildungsreform wird somit zur «Whig-History» (Waldow, 2009), zur natürlichen Entwicklung hin zur demokratischen Gesellschaft. Eine «Externalisierung auf Welt» (Schriewer, 1990) funktioniert hier offenbar weniger gut als eine «Externalisierung auf Wissenschaft» (Luhmann, 1990). Einfacher gesagt, die Lehrerbildungsreform legitimiert sich durch Bezug auf wissenschaftliche Forschung, nicht in Bezug auf internationale Praxis.

Diese Nichtbeachtung der internationalen Bildungsarena kann auch für die Lehrpersonen selbst illustriert werden. In einem deutsch-schwedischen Vergleich der Fortbildung deutscher und schwedischer Lehrpersonen hinsichtlich internationaler Vergleichsarbeiten von 2008 konnten Wermke und Forsberg (2010) zeigen, dass 200 schwedische Lehrpersonen, die an der Studie teilnahmen, buchstäblich keine Fortbildungen zu diesem Thema in ihrer bisherigen Karriere besucht hatten, wogegen dies für ihre ca. 200 deutschen Kolleginnen und Kollegen ein wichtiger Bestandteil ihrer Kompetenzentwicklung war. Vielleicht wird dadurch auch die Anwendung internationaler Argumente als Legitimation bürgerlicher nationaler Reformprojekte erst möglich? Nach nur 10 Jahren Bestand wird das sozialdemokratische Reformprojekt von einem bürgerlichen ersetzt. 2006 wird die sozialdemokratische Regierung durch eine bürgerliche abgelöst, die 2010 als erste bürgerliche Regierung in ihrem Amt bestätigt wird. Die bürgerliche Bildungspolitik definiert sich in krasser Abgrenzung zur sozialdemokratischen Vorgängerin. Die Reform wird eingeleitet mit einer Skandalisierung des Abschneidens schwedischer Schülerinnen und Schüler in den letzten Vergleichsarbeiten und vor allem deren stetiger Verschlechterung in den einzelnen Testdurchgängen von TIMSS und PISA (Carlgren, 2009). Der Befund ist sicherlich nicht gänzlich falsch, doch das Ausmass der Skandalisierung dient vor allem der Diskreditierung sozialdemokratischer Politik und der Installation einer bürgerlichen Politik in grösstmöglichem Abstand zu dieser. Die

2011er-Reform referiert deutlich auf Bologna. Jedoch handelt es sich bei genauerem Hinsehen nur um eine Revision ihrer Vorgängerin. Ihre grösste Neuerung ist eine Wiederaufteilung eines einzigen Lehrereksamens für alle Lehrpersonen in vier verschiedene Lehrerexamen. Aber auch dieses Modell verweist weniger auf eine Neuerung als auf eine ältere Lehrerbildung der 1960er-Jahre. Es handelt sich also um eine «Rückbesinnung» auf eine Zeit schwedischer Bildungshegemonie. Die Reform von 2011 besinnt sich sogar auf das Mittelalter und dort auf Gustav Vasa, den Einiger Schwedens. Er wird zum Paten einer Lehrerbildungsreform, und fast 70 Jahre sozialdemokratischer Schulpolitik werden zur Fussnote.

Zusammengefasst lässt sich also sagen, dass die schwedische Lehrerbildung im 21. Jahrhundert im Spannungsfeld von nationalen Reformprojekten und internationalen Einflüssen wie dem Bologna-Prozess ein Lehrbuchbeispiel einer internationalen Politik des Leihens und Verleihens wird, in welcher Leihen nicht gleich Leihen ist und der Verleiher häufig nicht der ist, der angegeben wird.

Literatur

- Asking, B. & Jedeskog, G.** (1994). *The teacher education programme in Sweden. Some notes*. Linköping: Linköping University, Dept. of Education and Psychology.
- Barber, M. & Mourshed, M.** (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. New York: McKinsey & Co.
- Buchberger, F. & Buchberger, I.** (2003). Europäische Lehrerausbildung zwischen Finnland und England. In B. Laudenbach (Hrsg.), *Reform der Lehrerausbildung* (S. 13–26). Bremen: LIS.
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallós, D. & Stephenson, J.** (Hrsg.). (2000). *Green paper on teacher education in Europe. High quality teacher education for high quality education and training*. Umeå: Fakultetsnämnden för lärarutbildning.
- Carlgrén, I.** (2009). The Swedish comprehensive school – lost in transition. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (4), 633–649.
- Carlgrén, I. & Klette, K.** (2008). Reconstructions of nordic teachers: Reform policies and teachers' work during the 1990s. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (2), 117–133.
- Day, C. & Sachs, J.** (2004). Professionalism, performativity and empowerment: Discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In C. Day & J. Sachs (Hrsg.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (S. 3–32). Berkshire: Open University Press.
- Hartman, S. G.** (2005). *Det pedagogiska kulturarvet* [Das pädagogische Kulturerbe]. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kaiser, W., Visuri, P., Malmström, C., Hjelseth, A., Listhaug, O. & Todal Jenssen, A.** (1995). *Die EU-Volksabstimmungen in Österreich, Finnland, Schweden und Norwegen: Verlauf, Ergebnisse, Motive und Folgen*. Wien: Institut für Höhere Studien.
- Linde, G.** (2003). The meaning of a teacher education reform: National story-telling and global trends in Sweden. *European Journal of Teacher Education*, 26 (1), 109–122.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U. P.** (2000) *Utbildningsreformer och politisk styrning* [Bildungsreformen und politische Steuerung]. Stockholm: HLS.
- Luhmann, N.** (1990). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Ödman, P.-J.** (1995). *Kontrasternas spel: En svensk mentalitets- och pedagogikhistoria* [Das Spiel der Kontraste: Eine Geschichte schwedischer Mentalität und Pädagogik]. Stockholm: Norstedts.

- Philipps, D.** (2004). Towards a theory of policy attraction in education. In G. Steiner-Khamsi (Hrsg.), *The global politics of educational borrowing and lending* (S. 54–68). New York: Teachers College Press.
- Richardson, G.** (2004). *Svensk utbildningshistoria: Skola och samhälle förr och nu* [Schwedische Bildungsgeschichte. Schule und Gesellschaft heute und damals]. Lund: Studentlitteratur.
- Schriewer, J.** (1990). The method of comparison and the need for externalisation. Methodological criteria and sociological concepts. In J. Schriewer & B. Holmes (Hrsg.), *Theories and methods in comparative education* (S. 25–83). Frankfurt am Main: Lang.
- SOU.** (1999: 63). *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling* [Lehren und Führen. Eine Lehrerbildung für Kooperation und Entwicklung]. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU.** (2008: 109). *En hållbar lärarutbildning* [Eine nachhaltige Lehrerbildung]. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Steiner-Khamsi, G.** (Hrsg.). (2004). *The global politics of educational borrowing and lending*. New York: Teachers College Press.
- Steiner-Khamsi, G.** (2010). The politics and economics of comparison. *Comparative Education Review*, 54 (3), 323–342.
- Telhaug, A. O., Mediås, O. A. & Aasen, P.** (2006). The nordic model in education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (3), 245–283.
- The European Ministers of Education.** (1999). The Bologna declaration of 19 June 1999. [Nicht offiziell publiziert, online verfügbar z.B. unter http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_en.htm.]
- Waldow, F.** (2009). Undeclared imports: Silent borrowing in educational policy-making and research in Sweden. *Comparative Education*, 45, 477–494.
- Wallin, E.** (2001). Pedagogikforskarens uppgift i statliga utredningar [Die Aufgabe des pädagogischen Forschers in staatlichen Kommissionen]. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 6 (3), 195–205.
- Wermke, W. & Forsberg, E.** (2010). *Teachers' continuing professional development in assessment from a comparative perspective*. Paper präsentiert auf der National Assessment Conference, Stockholm, 21.–22. Oktober 2010.
- Zgaga, P.** (2006). *Looking out: The Bologna process in a global setting. On the «external dimension» of the Bologna process*. Oslo: Norwegian Ministry of Education and Research.

Autorin und Autor

Gabriella Höstfält, Universität Stockholm, Institut für Pädagogik und Didaktik,
gabriella.hostfalt@edu.su.se

Wieland Wermke (zu kontaktierender Autor), Universität Stockholm, Institut für Pädagogik und Didaktik,
wieland.wermke@edu.su.se

Die Rekrutierung in den Lehrberuf: eine international-vergleichende Perspektive

Gita Steiner-Khamsi

Zusammenfassung Der Beitrag stellt die Indikatoren vor, welche die Rekrutierung in den Lehrberuf messen. Die Rekrutierung in den Lehrberuf wird für zwei Lehrerbildungssysteme – Singapur und Kirgisien – näher ausgeführt. Das singapurische System ist bekannt für die grosse Selektivität zum Zeitpunkt der Aufnahme in die Lehrerausbildung und für die hohe Übergangsrate in den Lehrberuf. Als Kontrast wird in diesem Beitrag das kirgisische System vorgestellt, das bereits zweimal den untersten Rang in einer PISA-Studie einnehmen musste. Der Lehrermangel in Kirgisien ist so eklatant, dass die Schulen allerlei Notmassnahmen ergreifen, um den Unterricht aufrechterhalten zu können. Diese Überlebensstrategien verdecken das wahre Ausmass des Lehrermangels und zeigen die beschränkte Gültigkeit von Lehrermangelstatistiken. Der Beitrag verweist auf «globale» bildungspolitische Massnahmen zur Aufhebung des Lehrermangels, die von internationalen Organisationen wie der OECD oder der Weltbank weltweit in Umlauf gesetzt werden. Insbesondere die Weltbank hat sich damit profiliert, dass sie einen starken Zusammenhang postuliert zwischen attraktiver Lehrerbeseoldung sowie -laufbahnmodellen und einer wirksamen Rekrutierung in den Lehrberuf. Die Autorin postuliert, dass eine international-vergleichende Perspektive nützlich sein könnte für die gegenwärtige bildungspolitische Diskussion zum Thema Lehrermangel in der Schweiz.

Schlagworte Lehrermangel, Lehrerlaufbahnmodell, vergleichende Erziehungswissenschaft, Indikatorenforschung, globale Reformen

Recruitment into Teaching: an international comparative perspective

Abstract The study draws on indicators for recruitment into teaching and presents two teacher education systems: Singapore and Kyrgyzstan. The system in Singapore is known for being selective at the moment of admission into teacher education as well as for its high transition rate into the teaching profession at the end of teacher education. The education system of Kyrgyzstan scored in the last two PISA studies at the very bottom of the league table and therefore is in stark contrast to the system of Singapore. Teacher shortage in Kyrgyzstan is rampant and schools have to resort to various emergency measures to ensure that schools remain open. These kind of survival strategies, however, tend to conceal the real extent of teacher shortage and, thus, call into question the validity of official statistics on teacher shortage. This article also addresses the existence of «global» policies for combatting teacher shortage that international organizations such as OECD or the World Bank are disseminating around the globe. The World Bank, in particular, has postulated a close association between attractive teacher salary as well as attractive teacher career ladder and effective recruitment into teaching. The author suggests to adopt an international comparative perspective in the current policy discussion on teacher shortage in Switzerland.

Keywords teacher shortage, teacher career model, comparative education, indicator research, global reforms

Lehrermangel ist ein globales Phänomen. Dies gilt vor allem für Lehrpersonen in ausgewählten Fächern der Sekundarstufe I, insbesondere in Mathematik und in den naturwissenschaftlichen Fächern. In mehreren Entwicklungsländern reicht zudem die zurzeit bestehende Reserve an Lehrpersonen nicht aus, um alle Kinder im Primarschulalter einzuschulen. Um das Ziel der universalen Einschulung auf der Primarstufe bis zum Jahr 2015 zu erreichen, müssten insgesamt 3.6 Millionen Lehrpersonen in Süd- und Westasien sowie jährlich 145'000 neue Lehrpersonen in Subsahara-Afrika rekrutiert werden. Zusammengefasst fehlen zurzeit über 13 Millionen Lehrpersonen (UNESCO, 2009) auf der Primar- und Sekundarstufe I.

Die Ursachen für den Lehrermangel sind komplex und regional unterschiedlich gelagert. In den Entwicklungsländern deckt die Lehrerausbildung den Bedarf an Lehrkräften nicht ab und es werden deshalb unqualifizierte Lehrpersonen eingesetzt, die berufsbegleitend die Qualifikation – oft in geraffter Form – nachholen. In vielen Ländern jedoch besteht, statistisch gesehen, eine «Überproduktion» von Lehrpersonen. Obwohl eine ausreichende Zahl von Lehrpersonen ausgebildet wird, wenden sich die Absolventinnen und Absolventen nach ihrer Lehrerausbildung anderen beruflichen Tätigkeitsfeldern zu. In der ersten Gruppe von Bildungssystemen ist der Lehrermangel auf ein Unterangebot von Lehrpersonen zurückzuführen. In der zweiten Gruppe von Systemen, zu denen das schweizerische dazugezählt werden kann, ist die Ursache für Lehrermangel vor allem in der mangelhaften Motivation zu suchen. Bei der zweiten Gruppe ist deshalb die Schwachstelle nicht in einem Desinteresse an einer Lehrerausbildung zu suchen, sondern vielmehr in einer mangelnden Motivation, nach der Ausbildung den Lehrberuf tatsächlich zu ergreifen und ihn über längere Zeit auszuüben. Der Lehrermangel in der Schweiz wäre vermutlich behoben, wenn alle, die zum Lehrberuf ausgebildet worden sind, tatsächlich den Beruf ergreifen und ihn auch länger als nur während 5 bis 10 Jahren ausüben.

Die geschilderten Nahtstellen bei der Rekrutierung in den Lehrberuf, insbesondere Fragen des Übertritts und der Retention, wurden von vielen internationalen Organisationen wie der OECD oder der IEA, aber auch der Weltbank und dem UNICEF erforscht. Der vorliegende Artikel vermittelt einen ersten Einblick in zwei Regionalstudien des UNICEF, die sich mit *Recruitment into Teaching, Professional Development, Retention of Teachers* befassen und im Zeitraum 2009–2011 durchgeführt wurden. Die erste Studie war eine vergleichende Sechsländerstudie in der UNICEF-CEE/CIS-Region (Central and Eastern Europe/Commonwealth of Independent States), bei der nationale Forschungsgruppen aus Armenien, Bosnien und Herzegowina, Mazedonien, Kirgisien, Moldawien und Usbekistan aktiv mit Bildungsforscherinnen und -forschern meiner Universität zusammengearbeitet haben (siehe z.B. UNICEF Kyrgyzstan, 2009;

Steiner-Khamsi et al., 2010).¹ Die zweite Regionalstudie setzte sich aus einer Reihe von Fallstudien in Lesotho, Swasiland und Malawi zusammen und wurde finanziert von UNICEF ESARO (Eastern and Southern Africa Regional Office).² Der Lehrermangel in der Schweiz wurde zwar seit Langem in Fachkreisen diskutiert und vorhergesagt, wurde aber bildungspolitisch erst seit etwa zwei Jahren prioritär behandelt. Ich habe mir deshalb erlaubt, am Ende des Artikels ein paar allererste Beobachtungen und Quer-
vergleiche anzustellen.

1 Die Bildungsstatistik zum Lehrermangel: Das Ideal und die Realität

Der internationale Vergleich wird seit einigen Jahren als Instrument eingesetzt, um Reformen im eigenen Land zu steuern. Spätestens seit PISA und TIMSS-R eignen sich die Bildungssysteme von Finnland und Singapur besonders gut als Projektionsflächen für das eigene Bildungssystem. Dass sich die beiden Systeme für Spekulationen anbieten, hat damit zu tun, dass eine Unmenge kontextueller Informationen (sogenannte «Systemvariablen») über die beiden Systeme zirkuliert, ohne dass die Diskussion sich jedoch auf die ausschlaggebenden Erfolgsfaktoren einigen kann. Was immer deshalb am eigenen System skandalisiert wird, erfährt eine Glorifizierung im Bildungssystem dieser Ranghöchsten. Die Bezugnahme auf international-vergleichende Studien hat zunehmend die Funktion, Reformdruck auf das eigene System auszulösen und zu begründen (Steiner-Khamsi, 2010; Takayama, 2010; Waldow, 2010). Ein Paradebeispiel, medienwirksam von der Beraterfirma McKinsey (2007) ans Licht gefördert, ist die Rekrutierung in den Lehrberuf in Finnland und in Singapur. Der erste McKinsey-Bericht³ (2007) beruft sich auf OECD- und IEA-Studien, wonach, entgegen herkömmlichem Wissen, weder die Klassengrösse noch die zur Verfügung gestellten finanziellen Ressourcen für die Bildungsqualität (gemessen an Testergebnissen) ausschlaggebend seien, sondern die Qualität der Lehrperson. Die erfolgreichen Schulsysteme wie beispielsweise Finnland und Singapur sind, gemäss McKinsey, durch drei Merkmale gekennzeichnet: erstens eine Positivselektion für die Lehrerausbildung; zweitens eine qualitativ hochstehende Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen; drittens ein aktives Bemühen, gute und engagierte Lehrpersonen durch günstige Anstellungsbedingungen und Promotionsregulierungen dem Lehrberuf zu erhalten. Was die beiden bekannten Autoren des McKinsey-Berichts, Michael Barber und Mona Mourshed, in Bezug auf

¹ Für die Sechsländerstudie ist die regionale Koordinationsstelle von UNICEF CEE/CIS (mit Sitz in Genf) eine enge Kooperation mit der Columbia University in New York eingegangen. Unsere beiden Institutionen haben die vergleichende Studie gemeinsam durchgeführt, ausgewertet und zusammengefasst.

² Die drei Fallstudien waren vom Umfang her kleiner als die regionale Sechsländerstudie: Das Forschungsteam bestand lediglich aus einer Fachperson vom jeweiligen Land und mir selber. Wir konnten jedoch weitere Forscherinnen und Forscher aus den drei Ländern konsultieren und auch punktuell einbeziehen.

³ Der zweite McKinsey-Bericht, wiederum verfasst für eine breite Öffentlichkeit und deshalb stark verallgemeinernd in seinen Aussagen, wurde im November 2010 veröffentlicht (McKinsey, 2010). Mehr noch als der erste Bericht befasst er sich mit der Rekrutierung in den Lehrberuf.

die Schlüsselposition der Lehrperson in einfach verständlicher Sprache und medienwirksam formuliert haben (McKinsey, 2007), wurde zuvor in wissenschaftlichen Arbeiten aufgearbeitet.

Die nachfolgenden beiden Abbildungen 1 und 2 befassen sich mit der Rekrutierung in den Lehrberuf. Die erste Abbildung ist der McKinsey-Studie (2007) entnommen. Die zweite Abbildung gibt eine Studie in Kirgisien wieder, bei der wir die gleichen fünf Indikatoren für die Beschreibung der kirgisischen Realität benutzt haben.

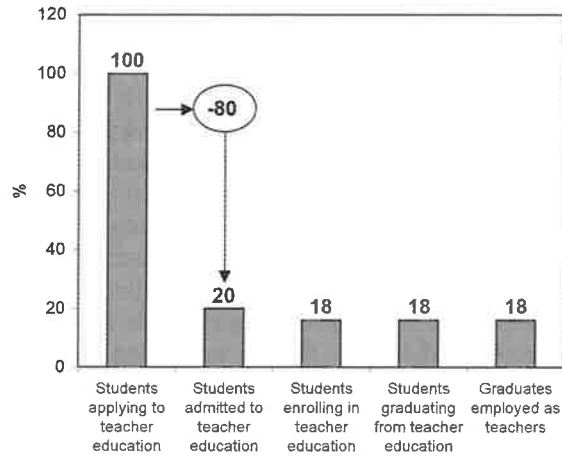


Abbildung 1: Rekrutierung in den Lehrberuf in Singapur (Quelle: McKinsey, 2007)

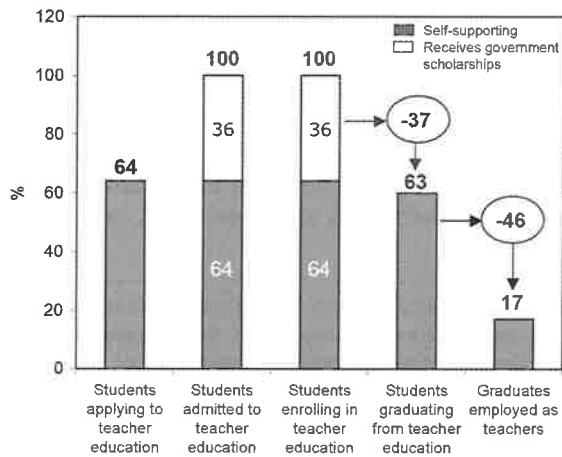


Abbildung 2: Rekrutierung in den Lehrberuf in Kirgisien (Quelle: Steiner-Khamsi, Kumenova & Talley, 2008)

Bei diesem Vergleich zur Lehrerqualität (Englisch: *teacher quality*) in zwei Schulsystemen handelt es sich methodologisch um einen sogenannten kontrastiven Vergleich: Das Bildungssystem von Singapur nahm in TIMSS 2003 den ersten Rang ein, wohingegen dasjenige Kirgisiens in PISA 2006 mit dem 57. Rang (von insgesamt 57 teilnehmenden Ländern) das Schlusslicht darstellte. Der Vergleich ist absichtlich so angelegt, dass die beiden Extremfälle – ranghöchstes und rangtiefstes Bildungssystem – näher untersucht werden.

Wie Abbildung 1 aufzeigt, ist das Auswahlverfahren in Singapur äusserst selektiv. Lediglich zwanzig Prozent aller Bewerberinnen und Bewerber werden in Studiengänge für angehende Lehrpersonen aufgenommen. Von denjenigen, die zugelassen wurden, schreiben sich tatsächlich fast alle in den Lehrgang ein. Es gibt auch keine Studienabbrecherinnen und -abrecher, d.h. alle führen ihre Lehrerausbildung zu Ende. Lehrerausbildung und Übergang in den Lehrberuf sind aufs Engste miteinander gekoppelt, sodass ausnahmslos alle nach Abschluss ihrer Lehrerausbildung auch tatsächlich als Lehrpersonen angestellt werden.

Die Situation ist grundverschieden in Kirgisien. Abbildung 2 zeigt den hohen Reibungsverlust (Englisch: *attrition*) während der Ausbildungsphase sowie den ineffizienten Umgang mit Stipendien bzw. die Verschwendung von staatlichen Ressourcen. Um nämlich zusätzliche Studierende für die Lehrerausbildung anzulocken, vergibt die Regierung eine überdurchschnittlich grosse Anzahl von Stipendien an den Bildungssektor. Ein Drittel der Studierenden jedoch (37 Prozent) wechseln ihre Studienrichtung während der Ausbildung; darunter eine Grosszahl von Stipendienempfängerinnen und -empfängern. Von denjenigen, die ihre Lehrerausbildung tatsächlich abschliessen und ihr Lehrdiplom erhalten, treten nur wenige in den Lehrberuf ein. Schlussendlich üben nur 17 Prozent der eingeschriebenen Studierenden den Lehrberuf aus. Der Lehrermangel in Kirgisien ist derart eklatant, dass die Regierung von einer Kampagne zur Bekämpfung der «Krise des pädagogischen Kaders» (Russisch: *krizis pedagogicheskogo kadra*) spricht.

2 Der verdeckte Lehrermangel

In den beiden UNICEF-Studien haben wir versucht, das Ausmass des latenten oder verdeckten Lehrermangels aufzuzeigen. Der verdeckte Lehrermangel ist das Resultat von kreativen Lösungsstrategien, die Schulleitungspersonen einsetzen, um den Ausfall von Stunden oder gar Fächern wegen effektiven Lehrermangels auf ein erträgliches Mass einzudämmen. In Zentralasien und in der Mongolei zum Beispiel werden vakant gebliebene Fächer unter den bestehenden Lehrpersonen verteilt. Dies ermöglicht Lehrpersonen zusätzlich Geld zu verdienen, auch wenn sie mehrheitlich Stunden in Fächern übernehmen müssen, auf die sie von ihrer Ausbildung her nicht vorbereitet wurden. Diese Redistribution von Stunden kommt fast ausschliesslich in der Sekundar-

stufe I vor und bezieht sich auf zwei Arten von Fächern: Zum einen auf Fächer mit kleinem Wochenpensum, für die eine kleine bis mittelgrosse Schule keine Vollzeitstelle zugebilligt erhält (Musik, Sport, Werken etc.), und zum anderen auf Fächer mit massivem Lehrermangel (Mathematik, Naturwissenschaften, Englisch, Russisch). Diese Redistribution von Unterrichtsstunden innerhalb des bestehenden Lehrgremiums ist beträchtlich in Entwicklungsländern. In der PISA-Studie 2006 meldeten 62 Prozent aller Schulen in Kirgisien Lehrermangel in Mathematik und naturwissenschaftlichen Fächern an. Die Studie hat zudem gezeigt, dass 59 Prozent aller Schulen in Kirgisien Stunden in Mathematik und in den naturwissenschaftlichen Fächern umverteilen. Das heisst, fast alle Schulen mit Lehrermangel versuchen durch die Umverteilung von Unterrichtsstunden so gut es geht Vakanzen zu überbrücken. Gemäss der PISA-Studie 2006 (OECD, 2007) scheint die Redistributionspraxis auch eine häufig angewandte Strategie in OECD-Ländern zu sein. Sie führt dazu, dass der effektive Lehrermangel überdeckt wird und schwer zu eruieren ist. In OECD-Staaten befinden sich 3 Prozent der Schülerinnen und Schüler in Schulen, die einen Lehrermangel in Mathematik oder in naturwissenschaftlichen Fächern aufweisen. Nicht inbegriffen in dieser (niedrigen) Lehrermangelstatistik ist die grosse Anzahl von Schulen, die unqualifizierte oder andersqualifizierte Lehrpersonen einsetzen, um Vakanzen zu überbrücken.

Der wichtigste Indikator für verdeckten Lehrermangel sind Lehrpersonen, die als Folge der oben beschriebenen Redistribution sozusagen «fachfremd» unterrichten (z.B. Geschichtslehrerin, die Geografie unterrichtet). Wir haben in den beiden regionalen UNICEF-Studien auch andere Indikatoren für den versteckten Lehrermangel postulieren können, die in Abbildung 3 wiedergegeben sind. Um die kreativen Lösungsansätze von Schulleitungen positiv zu werten – auch wenn sie eine verheerende Auswirkung auf die Unterrichtsqualität haben – haben wir die verschiedenen Ansätze als Überlebensstrategien (Englisch: *survival strategies*) bezeichnet.

Abbildung 3 zeigt die häufigsten Überlebensstrategien, die Schulleitungen einsetzen, um vakant gebliebene Stunden oder Fächer zu überbrücken. Neben der Umverteilung von Stunden – hier aufgelistet unter Stellvertretungen (Englisch: *substitute teachers*), rekrutieren die Schulleitungen öfters Universitätsstudierende oder Lehrpersonen in Ausbildung (*correspondence teachers*), pensionierte Lehrpersonen (*retired teachers*), Lehrpersonen von anderen Schulen sowie Lehrpersonen mit einem überdurchschnittlich grossen Lehrpensum (*stavka* ist der russische Begriff für das wöchentliche Lehrpensum). Zudem werden der Fremdsprachenunterricht oder die naturwissenschaftlichen Stunden in den Laborräumlichkeiten, in denen kleinere Klassengrössen zugelassen wären, mangels ausreichender Lehrpersonen in der Grossgruppe belassen. Eine letzte, allerdings schwer messbare Strategie in Zentralasien ist die Nachsicht gegenüber Lehrpersonen, die während der Erntesaison oder auch sonst über längere Perioden hinweg dem Schuldienst fernbleiben. Auch dies sollte als Überlebensstrategie gedeutet werden, weil eine periodisch abwesende Lehrperson für die Aufrechterhaltung des Schulbetriebs besser ist als gar keine.

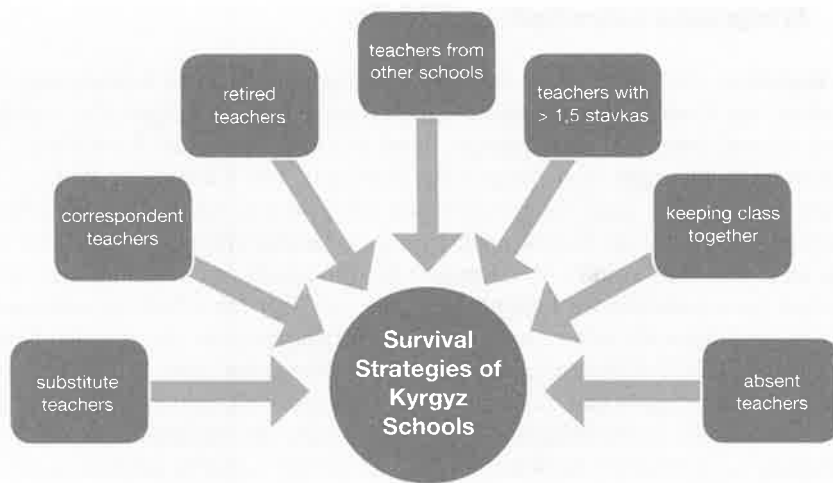


Abbildung 3: Verdeckter Lehrermangel in Kirgisien (Quelle: UNICEF Kirgizstan, 2009)

Unser Interesse, verdeckten Lehrermangel zu messen, ist darin begründet, dass viele Überbrückungs-, Überlebens- und Überdeckungsstrategien, die auf Schulebene eingesetzt werden, sich negativ auf die Unterrichtsqualität auswirken. In den fünf zentralasiatischen Republiken (Kasachstan, Kirgisien, Tadschikistan, Turkmenistan, Usbekistan) und in der Mongolei werden diese Strategien tabuisiert bzw. runtergespielt. Wenn wir uns ausschliesslich an die offizielle Statistik halten würden, dann wäre der Lehrermangel in Zentralasien vernachlässigbar. Der offiziell rapportierte Lehrermangel ist gering. Er rangiert in den zentralasiatischen Republiken zwischen 0.2 Prozent (Usbekistan) und 7 Prozent (Kirgisien).

In der zweiten Serie von UNICEF-Studien in Ost- und Südafrika haben wir dieselben Indikatoren benutzt, um den verdeckten Lehrermangel aufzuzeigen. Bisher wurden erst die Daten der Swasiland-Studie ausgewertet. In Swasiland beträgt die offizielle Quote für Lehrermangel ganze 5.7 Prozent. Wenn wir die 15.7 Prozent Lehrpersonen mit befristeten Verträgen (Englisch: *contract teachers*) dazuzählen, erhöht sich der Lehrermangel auf 21.4 Prozent. Der Grund, weshalb Lehrpersonen im Königreich Swasiland nicht beamtet, sondern nur befristet angestellt werden, ist, dass sie entweder über- oder unterqualifiziert sind. Schliesslich haben wir die Kategorie «unterqualifiziert» bzw. *sub-standard qualification* eingeführt, um all jene Lehrkräfte zu erfassen, die von Gesetzes wegen berechtigt wären, ihre Qualifikation berufsbegleitend aufzubessern (Englisch: *upgrading*), um das erforderliche Lehrerdiplom zu erlangen. Alle diese Gruppen von Lehrpersonen zusammengerechnet beträgt der latente Lehrermangel 47.7 Prozent anstelle des offiziell angegebenen Anteils von 5.7 Prozent (UNICEF ESARO, 2010).

3 Erfolgreiche Lehrerlaufbahnmodelle

Das Bestreben, in verschiedenen Ländern und Regionen latenten Lehrermangel aufzudecken, hat sowohl pädagogische als auch berufspolitische Folgen. Der Lehrberuf ist ein akkreditierter und «geschützter» Beruf mit klar definierten Ausbildungs- und Anstellungsbedingungen beziehungsweise Standards. Die allmähliche Professionalisierung hat sich über einen langen Zeitraum erstreckt und wurde als Erfolg für den Lehrerstand verbucht. Die Professionalisierung des Lehrberufs befindet sich heute allerdings an einem interessanten Wendepunkt: Es öffnet sich eine altersbedingte Schere zwischen hoch qualifizierten Lehrpersonen, die sich über Jahre hinweg weiterqualifiziert und weitergebildet haben, und neuen jungen Lehrpersonen, die in vielen Ländern (vor allem in OECD-Ländern) eine kürzere Ausbildung absolviert haben. Wegen des globalen Lehrermangels und aus finanziellen Gründen verlängert sich die Liste jener Länder, welche die Ausbildungsstandards runtersetzen, um mittels billigerer Kurzzeitprogramme Lehrpersonen zu akkreditieren.⁴ Zu diesen Ländern gehören auch hoch entwickelte Länder wie beispielsweise die USA oder die Schweiz.

Das Aufdecken des latenten Lehrermangels soll auch Anlass bieten für eine bildungspolitische Reflexion zu den Anstellungs-, Beförderung- und Besoldungsbedingungen von Lehrpersonen. In vielen Ländern sind die Aufstiegsmöglichkeiten innerhalb des Lehrberufs beschränkt und paradoxerweise werden die Aufgabe des Lehrberufs und der Wechsel zur Schulleitung als ein Karriereschritt betrachtet. Besonders in Entwicklungsländern, wo Lehrergehälter in der Regel sehr tief sind, ist die beste Lehrperson diejenige, die keine mehr ist und stattdessen Schulleitungsfunktionen oder andere Führungsaufgaben wahrnimmt. Die Diskussion darüber, wie *innerhalb* des Lehrberufs Funktionen definiert werden können, ist für Bildungssysteme in den Entwicklungsländern besonders aktuell, da das Lehrergehalt durch einen hohen Grad an Kompression gekennzeichnet ist (d.h. das höchste Gehalt wird innerhalb einer kurzen Zeitspanne erreicht) und die Lohnstufe ausschliesslich aufgrund der Qualifikation sowie der Seniorität (Anzahl Dienstjahre) berechnet wird. In den von uns untersuchten Ländern erreichen Lehrpersonen zwischen dem 35. und 40. Lebensjahr die höchste Gehaltsstufe und können sich deshalb für den Rest ihres beruflichen Lebens keine Gehaltserhöhung erhoffen.

Das Problem der «*glass ceiling*» im Lehrberuf wurde auch von internationalen Organisationen, vorab der Weltbank, thematisiert. Sie sieht die beschränkten Karriere- und Beförderungsmöglichkeiten als Hauptursache für die Abwanderung erfahrener und wirksamer Lehrpersonen in andere berufliche Tätigkeitsfelder. Im Anhang ist zur Veranschaulichung das Lehrerlaufbahnmodell des Königreichs Lesotho aufgeführt (Ministry of Education and Training, 2009). Wie auch anderenorts wurde die Einführung von Lehrerlaufbahnmodellen in Lesotho aktiv von der Weltbank unterstützt. Im

⁴ Beispielsweise bildet die amerikanische Organisation *World Teach* – ähnlich wie zuvor *Teach for America* – Lehrpersonen in Kurzzeitprogrammen aus, die danach weltweit zum Einsatz gelangen.

Basuto-Lehrerlaufbahnmodell sind sieben Ränge von Lehrpersonen vorgesehen – angefangen mit *teacher assistant* (Rang 1) bis hin zu *senior specialist teacher* (Rang 7). Die Rangzuordnung erfolgt aufgrund der Qualifikation der Lehrperson wie auch der Funktion. Vielversprechend an diesem Lehrerlaufbahnmodell ist die Interaktion zwischen Lehrpersonen verschiedener Rangordnung beziehungsweise verschiedener Besoldungsstufen. Die besser qualifizierten, wirksameren und besser bezahlten Lehrpersonen nehmen jeweils Beratungs- und Vermittlungsfunktionen für die «rangniedrigeren» Lehrpersonen wahr. Diese schulinterne Dynamik und Interaktionen zwischen den Lehrpersonen, welche durch die Reform erzeugt wird, ist in Ansätzen vergleichbar mit dem Konzept der «Professional Learning Community» (PLC), welches zurzeit im englischsprachigen Raum diskutiert wird (siehe Stoll & Louis, 2007). Die PLC wird als ein wirksames Mittel für eine schulinterne Intersivision zwischen Praktikerinnen und Praktikern portiert, welche sich aufgrund ihrer unterschiedlichen beruflichen Kompetenzen als auch Positionen gegenseitig unterstützen und voneinander lernen können.

Solche funktionsorientierten und leistungswirksamen Modelle werden von der Weltbank als eine Universallösung für den Dauerbrenner im Bildungssystem betrachtet: die tiefen Gehälter von Lehrpersonen. Solche von der Weltbank propagierten Lehrerlaufbahnmodelle sollen Besoldungssysteme ablösen, bei denen für die Gehaltszuordnung ausschliesslich Qualifikation und Anzahl Dienstjahre in Betracht gezogen werden. Die Einführung eines von der Weltbank portierten Massnahmenpaketes, das wenig Rücksicht auf den jeweiligen Reformkontext nimmt, ist allerdings problematisch. Die erforderlichen Anpassungsleistungen sind in der Regel so gross, dass sie alle Vorzüge des Transfers bzw. Importes einer erprobten Reform übersteigen. Die Umsetzung solcher Lehrerlaufbahnmodelle gestaltet sich zudem schwieriger als allgemein angenommen: Die Anstellungs-, Beförderungs- und Besoldungsreform ist nicht nur teuer, sondern setzt voraus, dass Schulleitungen, Schulbehörden und andere Regierungsbeauftragte in der Lage sind, die Qualität der erbrachten Leistungen unvoreingenommen und sachlich zu beurteilen. In der Mongolei wurde das Experiment bereits nach zwei Jahren wegen des Widerstands der Schulleiterinnen und Schulleiter abgebrochen: Sie wurden nämlich dafür kritisiert, Lehrpersonen ungleich zu behandeln, die einen Lehrpersonen auf Kosten anderer zu befördern und deren Gehälter – im Rahmen der wirkungsorientierten Lehrerlaufbahnreform – beträchtlich zu erhöhen (Steiner-Khamsi & Stolpe, 2006). Wie auch in der Mongolei erwies sich die Einführung eines Leistungsbonus für besonders engagierte Lehrpersonen in Kirgisien als nicht realisierbar. Die Widerstände gegen die Ungleichbehandlung von Lehrpersonen, die sich mit einem Monatsgehalt von umgerechnet SFR 110.– in der unmittelbaren Nähe des Existenzminimums befinden, waren zu gross.

4 Vom Nutzen der international-vergleichenden Perspektive

Jeder Vergleich und jede Generalisierung zieht bis zu einem gewissen Grad eine Dekontextualisierung nach sich. Dennoch ist das Universum von bildungspolitischen Steuerungsmitteln bzw. «policies» zur Behebung von Lehrermangel begrenzt. Auch wenn sich die Ursachen für den Lehrmangel erheblich unterscheiden, sind die Lösungen und Steuerungsmittel in der Schweiz denen anderer Länder, inklusive derjenigen in Entwicklungsländern, verblüffend ähnlich.

Im Nachfolgenden präsentiere ich meine Beobachtungen zur Schweizer Fachdiskussion aus einer international-vergleichenden Perspektive. Dabei werde ich mich auf diejenigen Aspekte beschränken, die bisher in der Bildungsforschung nur ansatzweise untersucht wurden: (1) die beiden kritischen Nahtstellen Transition (von Lehrerausbildung zum Lehrberuf) und Retention (im Lehrberuf), (2) das Problem der unterqualifizierten Lehrpersonen, die das wahre Ausmass des Lehrermangels überdecken, sowie (3) die Chancen und Barrieren von Lehrerlaufbahnmodellen.

Die Nahtstellen Transition und Retention. Kirgisien steht nicht im Abseits mit seiner *krizis pedagogicheskogo kadra*. Der Lehrermangel in der Schweiz ist ebenfalls Anlass für eine Krisenrede. Herzog et al. (2007), Lehmann et al. (2007), Denzler und Wolter (2009) sowie Herzog und Leutwyler (2010) haben das Ausmass und die Gründe für den Lehrermangel in der Schweiz analysiert. Ähnlich wie in Kirgisien liegt in der Schweiz das Problem bei der tiefen Übergangsquote Lehrerausbildung – Lehrerberuf sowie bei der tiefen Verbleibquote (Retention) im Lehrberuf: Ein Grossteil der Absolventinnen und Absolventen der Lehrerausbildung tritt nicht in den pädagogischen Berufsstand ein und viele amtierende Lehrpersonen wechseln den Beruf nach einigen Jahren. Bei Berner Primarlehrpersonen (Herzog et al., 2007) beispielsweise findet in 80 Prozent der Fälle der Ausstieg aus dem Lehrberuf in den ersten zehn Jahren statt. Aus meiner Sicht liegt das Problem nicht nur darin, dass so viele aussteigen, sondern in der Negativselektion derjenigen, die bleiben. Wie auch in anderen Ländern spielen ausserpädagogische Motive – Teilzeitarbeit, gesicherte Arbeit, Sozialleistungen – eine wichtige Rolle für den Verbleib im Lehrberuf.

Der verdeckte Lehrermangel in der Schweiz. Es sind mir keine schweizerischen Studien zum Ausmass des verdeckten Lehrermangels in der Schweiz bekannt. Sogar die häufigste Form von Lehrermangel – die Redistribution von ansonsten vakant bleibenden Unterrichtsstunden und -fächern innerhalb der Lehrerschaft – ist sehr wahrscheinlich als Bestandteil von PISA 2006 erfasst, jedoch nicht breit thematisiert worden. In einigen Jahren wird zusätzlich ein weiteres Problem hinzukommen: Die seit Neuem rekrutierten Studierenden, die ein Kurzeitbildungsprogramm absolvieren und kantonale Anerkennung erhalten, sind aus international-vergleichender Perspektive «unterqualifiziert» und würden deshalb in eine Statistik zum verdeckten Lehrermangel eingehen. In der Regel erhalten solche Lehrpersonen in anderen Staaten temporär ein tieferes Gehalt als

die regulären Lehrkräfte bis sie – mit staatlicher Unterstützung – eine berufsbegleitende Zusatzausbildung absolviert haben.

Diese neue Gruppe von unterqualifizierten Lehrpersonen wird möglicherweise eine interessante Schwerpunktverschiebung innerhalb der vier verschiedenen Formen von Lehrerbildung (OECD, 2005) auslösen. In der Schweiz und in anderen OECD-Staaten hatte sich die vierte Form von Lehrerbildung – Zusatz- bzw. Nachholqualifikation – in den letzten paar Jahren stark zurückgebildet.⁵ Mit dem Aufkommen von Kurzzeitprogrammen wird diese Form von Lehrerbildung möglicherweise wieder aufwind erhalten. Nachfolgend sind die vier häufigsten Formen vollständigkeitshalber zusammen mit ihren englischen Bezeichnungen (OECD, 2005), aufgelistet:

- Ausbildung (*pre-service teacher education*),
- Berufseinführung (*induction of newly qualified teachers*),
- Weiterbildung (*in-service teacher education*),
- Zusatz- bzw. Nachholqualifikation (*up-grading of teacher qualification*)

Zum Vergleich: In Swasiland befindet sich schätzungsweise jede siebte Lehrperson in einer Zusatzqualifikation (UNICEF ESARO, 2010). Das heisst, 14 Prozent aller Lehrpersonen sind gegenwärtig unterqualifiziert und können sich deshalb mit staatlicher Unterstützung ein Lehrerdiplom oder eine sonstige höhere Qualifikation erwerben.

Lehrerlaufbahnmodelle. Wie auch in anderen Staaten wandern in der Schweiz viele ausgebildete Lehrpersonen in andere Berufe ab. Vor dem Hintergrund des Lehrermangels in der Schweiz müsste daher ein grosses Interesse bestehen, neue Steuerungsmittel zu entwerfen, zu erproben und wissenschaftlich zu begleiten, welche die Retention von Lehrpersonen im Lehrberuf erhöhen. Dafür ist ein Paradigmenwechsel notwendig. Lehrerlaufbahnmodelle müssten beispielsweise berücksichtigen, dass Unterrichten nicht die einzige Funktion ist, die eine wirksame Lehrperson ausübt. Die Entwicklungslandkarte von Herzog und Leutwyler (2010) ist diesbezüglich wegweisend. Sie bringt deutlich zutage, dass Vorbereiten, Unterrichten und Bewerten nicht die einzigen Schlüsselqualifikationen einer Lehrpersonen sind und dass das Klassenzimmer und die Schule nicht die einzigen Orte darstellen, wo Erziehung stattfindet. Die Kompetenzen einer Lehrperson sind vielfältiger und der Radius beruflicher Tätigkeitsfelder ist grösser, als gemeinhin angenommen.

Silvio Herzog und Bruno Leutwyler (2010) unterscheiden zwischen Kompetenzbereichen und beruflichen Tätigkeitsfeldern:

⁵ Der Begriff «Up-Grading of Teacher Qualification» lässt sich nur mit Schwierigkeit übersetzen. Es handelt sich dabei mehrheitlich um amtierende Lehrpersonen, die entweder quereingestiegen sind oder eine Kurzausbildung absolviert haben und nun berufsbegleitend eine reguläre Lehrerausbildung nachholen. Diese Zusatzqualifikationen sind nicht zu verwechseln mit denjenigen Formen der Weiterbildung, die auf eine abgeschlossene Lehrerausbildung aufbauen und Kader- oder Spezialfunktionen vermitteln.

- Kompetenzbereiche des Lehrberufs sind: vermitteln, fördern, beraten und begleiten, leiten und entwickeln, evaluieren und analysieren, intervenieren, informieren und kommunizieren, betreuen, organisieren und administrieren.
- Berufliche Tätigkeitsfelder sind: Lernende/Klasse/Unterricht, Schule, Schulsystem, ausserschulische Tätigkeitsfelder.

Gemäss dieser modellhaften Landkarte kann eine Lehrperson im Verlauf ihrer beruflichen Karriere einzelne Kompetenzbereiche stärker gewichten und dadurch andere Funktionen übernehmen. Sie kann dies sowohl im Unterrichts- oder im Schulsetting tun, aber auch im Schulsystem als Ganzem oder gar in einem ausserschulischen beruflichen Tätigkeitsfeld. Die von Herzog und Leutwyler entwickelte Landkarte soll Lehrpersonen mögliche Entwicklungswege und Weiterbildungsmöglichkeiten aufzeigen. Meines Erachtens sollte der Entwicklungslandkarte eine Zeitachse unterlegt werden, die dem Rechner trägt, dass Lehrpersonen je nach ihrem beruflichen Lebensabschnitt unterschiedliche Interessen und Stärken entwickeln. Obwohl die Entwicklungslandkarte nicht als Laufbahnmodell konzipiert wurde, eignet sie sich meines Erachtens bestens als ein Modell für lebenslanges Lernen im Lehrberuf und als ein starkes Fundament, um daraus ein Laufbahnmodell abzuleiten.

Einfache Lösungen zur Behebung des Lehrermangels sind weder in der Schweiz noch in anderen Ländern in Sicht. Was benötigt wird, ist eine kohärente Gesamtstrategie zur Rekrutierung, Bildung und Retention von *qualifizierten* Lehrpersonen.

Die Rekrutierung in den Lehrberuf: eine international-vergleichende Perspektive

Anhang: Teaching Service Career Structure for Primary and Secondary School Teachers in Lesotho

Rank	Career Level	Direct Entry Qualification	Requirements for Entry by Promotion	Key Competencies
7	Senior	Entry by Promotion only	3 years as <i>Specialist Teacher</i> + requisite competencies	<ul style="list-style-type: none"> • Lead and manage staff both teachers and support staff. • Initiate and lead research activities in the area of specialisation. • Research and publish research findings. • Mentor and supervise staff.
6	Specialist Teacher	Entry by Promotion only	3 years as an <i>Assistant Specialist Teacher</i> + requisite competencies	<ul style="list-style-type: none"> • Carry out school oriented research. • Draw development plans. • Demonstrate appropriate pedagogical skills. • Develop and evaluate learning programmes.
5	Assistant Specialist Teacher	Post-Graduate Degree in Education	A Bachelors Degree with Education, 3 years as a <i>Senior Teacher</i> + the requisite competencies	<ul style="list-style-type: none"> • Provide professional advice. • Apply appropriate pedagogical skills (e.g. knowledge and interpretation of education policies). • Critically interpret education policy and curricula. • Carry out research and identify requisite skills needs.
4	Senior Teacher	Bachelors Degree + Education & Equivalent	Diploma in Education, 3 years as a <i>Teacher</i> + requisite competencies.	<ul style="list-style-type: none"> • Influence development and implementation of education policy. • Provide professional advice, e.g. development of curriculum. • Provide mentorship and instructional supervision to subordinate teachers. • Demonstrate high level mastery of curricula content. • Design and implement curricula assessment tools. • Identify and record learning needs of individual learners and, where appropriate, design relevant learning programmes.
3	Teacher	Diploma in Education & Equivalent	3 years experience as an <i>Associate Teacher</i> + requisite competencies	<ul style="list-style-type: none"> • Implement curriculum and learning programmes. • Provide professional advice to pupils in their learning. • Apply appropriate assessment skills. • Lead and manage pupils in a school. • Mark external examinations? • Invigilate external examinations?
2	Associate Teacher	UET, LPTC, PTC and PH	Entry point	<ul style="list-style-type: none"> • Prepare schemes and record of work. • Manage preparation book. • Manage attendance register draw/develop results oriented skills. • Develop high school expectations among pupils, teachers and parents. • Manage extracurricular activities as may be assigned. • Provide care and support to learners.
1	Teacher Assistant	COSC, No-Education Diplomas and Certificates, and Non-Education degrees, Non-Education Masters GCE and below Braillists and sign language interpreters	Not promotable To be retired	<ul style="list-style-type: none"> • Proficiency in official languages – both written and oral skills. • Develop good working and public relations skills. • Impart fair subject knowledge to pupils. • Classroom management. • Participate in extra-mural activities. • Implement curriculum and learning programmes. • Present lessons in class and manage classes. • Classroom teaching skills. • Supervise extra-curricular activities by pupils. • Provide learning support and care to pupils under their supervision.

Quelle: Ministry of Education and Training (2009)

Literatur

- Denzler, S. & Wolter, S. C.** (2009). *Laufbahntscheide im Lehrberuf aus bildungsökonomischer Sicht* (Working Paper No. 41). Zürich: Universität Zürich, Institut für Strategie und Unternehmensökonomik.
- Herzog, S. & Leutwyler, B.** (2010). *Entwicklungslandkarte für Lehrpersonen*. Bern: Haupt.
- Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A. & Müller, H.-P.** (2007). *Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Primarlehrpersonen*. Bern: Haupt.
- Lehmann, L., Criblez, L., Guldemann, T., Fuchs, W. & Périsset Bagnoud, D.** (2007). *Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Bericht im Rahmen der Bildungsberichterstattung 2006*. Aarau: SKBF.
- McKinsey Report [written by Michael Barber & Mona Mourshed].** (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey & Company.
- McKinsey Report.** (2010). *Closing the talent gap: Attracting and retaining top third graduates to a career in teaching*. London: McKinsey & Company.
- Ministry of Education and Training [MoET].** (2009). *Proposed Career Structure for the Teaching Service in Lesotho*. Maseru: MoET.
- OECD.** (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing, and Retaining Effective Teachers*. Paris: UNESCO.
- OECD.** (2007). *PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow's World. Volume 1 and 2*. Paris: OECD.
- Steiner-Khamsi, G.** (2010). The Politics and Economics of Comparison. *Comparative Education Review*, 54 (3), 323–342.
- Steiner-Khamsi, G., Kumenova, C. & Taliev, N.** (2008). *Teacher Attraction and Retention Strategy. Background paper for the Education Development Strategy of the Kyrgyz Republic 2011–2020*. Bishkek: Ministry of Education and Science, Department of Strategic and Analytic Work.
- Steiner-Khamsi, G. & Stolpe, I.** (2006). *Educational Import. Local Encounter with Global Forces in Mongolia*. New York: Palgrave.
- Steiner-Khamsi, G., Teleshaliyev, N., Sheripkanova-MacLeod, G. & Moldokmatova, A.** (2010). Ten-Plus-One Ways of Coping with Teacher Shortage: A school-level analysis of teacher shortage in Kyrgyzstan. In I. Silova (Hrsg.), *The challenges of education in reform: Central Asia in a global context* (S. 203–232). Charlotte, N.C.: Information Age Publisher.
- Stoll, L. & Louis, K. S.** (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, depth and dilemmas*. Berkshire, UK: Open University Press.
- Takayama, K.** (2010). Politics of Externalization in Reflexive Times: Reinventing Japanese Education Reform Discourses through «Finnish PISA Success.» *Comparative Education Review*, 54 (1), 51–75.
- UNESCO.** (2009). *Overcoming Inequality: why governance matters* (Global Monitoring Report). Paris: UNESCO.
- UNICEF.** (2009). *Learning Achievement in the CEE/CIS Region. A comparative analysis of the results from the 2006 PISA study*. Geneva: UNICEF.
- UNICEF ESARO.** (2010). *Teachers: Recruitment, Development and Retention in Swaziland. The UNICEF ESARO Study on Teachers. Kenya & Mbabane*: UNICEF ESARO & UNICEF Swaziland.
- UNICEF Kyrgyzstan.** (2009). *Real Teacher Shortage in the Kyrgyz Republic: A Focus on Teacher Quality*. Bishkek: UNICEF Kyrgyzstan.
- Waldow, F.** (2010). Der Traum vom «skandinavisch schlau Werden» – Drei Thesen zur Rolle Finnlands als Projektionsfläche in der gegenwärtigen Bildungsdebatte. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (4), 497–511.

Autorin

Gita Steiner-Khamsi, Prof. Dr., Lehrstuhl für Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft, Teachers College, Columbia University, New York, USA, gs174@columbia.edu

Überzeugungen in der Lehrerausbildungsforschung. Wie lässt sich dasselbe in unterschiedlichen Kulturkreisen messen?

Sigrid Blömeke

Zusammenfassung Am Mehrwert international-vergleichender Forschung kann es kaum Zweifel geben. Der Kontrast ermöglicht eine Aussensicht, mit der die Einsicht in die eigene Kultur steigt. Zugleich sind internationale Vergleichsstudien mit besonderen Herausforderungen verbunden. Damit interkulturelle Kommunikation zwischen Forscherinnen und Forschern gelingt und in verschiedenen Kulturkreisen inhaltlich tatsächlich dasselbe erfasst wird, muss mit unterschiedlichen Sprach-, Verhaltens- und Denkstilen sowie national vorgeformten Wahrnehmungen umgegangen werden. Die Gleichwertigkeit des Erfassten muss auch empirisch geprüft werden. Wie vorgegangen werden kann, wird anhand der Studien MT21 (zu beruflichen Aufgaben von Lehrkräften) und TEDS-M (zu Überzeugungen von Lehrkräften) veranschaulicht.

Schlagerworte Large-Scale-Assessment, Interkulturelle Kommunikation, Konstruktvalidität, Überzeugungen

Beliefs in teacher education research. Validity and equivalence as challenges in comparative studies

Abstract The value added by comparative studies is high. Contrasting different cultures provides a «peripheral vision» which increases the understanding of one's own context. However, comparative studies also present specific challenges. It is important to deal appropriately with different communication, performance and thinking styles as well as to reflect nationally shaped perceptions as prerequisites of a successful intercultural communication. Only then can construct validity be guaranteed. The validity has to be examined empirically as well though. Otherwise a risk exists that instruments are not equivalent across countries. How these challenges can be handled is demonstrated based on two comparative studies, MT21 (on professional tasks of teachers) and TEDS-M (on beliefs of teachers).

Keywords large scale assessment, intercultural communication, construct validity, beliefs

Am Mehrwert international-vergleichender Forschung kann es kaum Zweifel geben. So wie der Fisch das ihn umgebende Wasser nicht als ungewöhnlich wahrnimmt, so sehr sind Forscherinnen und Forscher in ihrer Wahrnehmung nationaler Selbstverständlichkeiten eingeschränkt (Blömeke & Paine, 2008). Durch den Kontrast der eigenen Systemwahrnehmung mit den Eigenheiten anderer Länder entsteht eine Aussensicht («peripheral vision»; Bateson, 1994), mit der die Einsicht in das eigene System steigt.

Dieser Mehrwert international-vergleichender Forschung gilt auch für die Lehrerausbildung. Ihre Strukturen, Inhalte und Verfahren sind stark kulturell geprägt, sodass Details in vielen Fällen nicht mehr wahrgenommen werden (Correa, Perry, Sims, Miller & Fang, 2008). Forscherinnen und Forschern ist zudem in der Regel nicht bewusst, wie stark auch die Wahrnehmung anderer Ausbildungssysteme durch ihre nationale Verankerung vorgeformt ist, sodass ihnen wichtige Details entgehen können.

Gleichzeitig stellt die tiefe kulturelle Verankerung der Lehrerausbildung eine Herausforderung dar, wenn national und international valide Operationalisierungen der zu untersuchenden Konstrukte entwickelt werden sollen. Dies beginnt mit ihrer präzisen Definition und mündet in Übersetzungsfragen (Broadfoot & Osborn, 1991). Intensive Kommunikation zwischen den Forscherinnen und Forschern aller beteiligten Länder ist unverzichtbar, um diese Herausforderung zu bewältigen. Dabei geht es nicht nur um den technischen Übersetzungsprozess selbst, für den mittlerweile eine hoch entwickelte Praxis von Doppel- und Mehrfachübersetzungen sowie Expertenreviews Standard ist (Hambleton, 2002), sondern es geht darum, kulturelle Konnotationen angemessen abzubilden und so eine inhaltlich valide Erhebung zu sichern.

Neben die Frage der Inhaltsvalidität tritt die Frage der Äquivalenz der erhobenen Daten. Vor allem in Bezug auf subjektive Angaben ist es in der «International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)», die unter anderem für PIRLS und TIMSS verantwortlich ist, eine seit Langem kontrovers diskutierte Frage, ob es möglich sei, solche Daten international-vergleichend valide zu erheben. Kulturell bedingte Unterschiede bezüglich sozialer Erwünschtheit und hinsichtlich der inhärenten Selbstkonzepte im Antwortstil können zu unterschiedlich stark ausgeprägten Tendenzen führen, auf gestellte Fragen zu antworten (Van de Vijer & Leung, 1997; Fischer, 2004).

Diese Problemkomplexe der Sicherung inhaltlicher Validität und empirischer Äquivalenz, die typische Herausforderungen international-vergleichender Forschung darstellen, werden im vorliegenden Beitrag exemplarisch am Beispiel der Studie «Mathematics Teaching in the 21st Century» (MT21) und der «Teacher Education and Development Study: Learning to Teach Mathematics» (TEDS-M) der IEA illustriert. Empirische Ergebnisse dieser Studien sind bereits an anderer Stelle veröffentlicht worden (siehe z.B. Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008, 2010a, 2010b). In diesem Beitrag geht es um die Reflexion der in den Projekten gemachten Erfahrungen.

1 Sicherung von Inhaltsvalidität

Die von der *National Science Foundation* (USA) geförderte Studie MT21 war die erste Untersuchung, die die professionelle Kompetenz angehender Lehrkräfte in Deutschland mittels standardisierter Tests anhand einer grossen Fallzahl und im internationalen Vergleich erfasste. MT21 wurde in Bulgarien, Deutschland, Mexiko, Südkorea, Taiwan

und den USA als Kooperation nationaler Forschungsteams durchgeführt. Die Zielpopulation war definiert als angehende Lehrkräfte, die sich im Erhebungszeitraum in einem Ausbildungsgang befinden, mit dem sie eine Lehrbefähigung für das Unterrichtsfach Mathematik in der Sekundarstufe I erwerben.

Die Unterschiede in der Mathematiklehrerbildung zwischen den sechs Teilnehmern sind beträchtlich. Für ein Vorhaben wie MT21, in dem erstmals der tertiäre Bildungssektor untersucht wurde, waren diese Unterschiede mit enormen Anforderungen an die interkulturelle Kommunikation verbunden, die mehrere Aspekte betrafen:

- den Aufbau persönlicher Beziehungen angesichts unterschiedlicher Verhaltensgewohnheiten als Voraussetzung gelingender Kommunikation,
- das Verständnis von unterschiedlichen Sprach- und Denkstilen als Voraussetzung für die Entwicklung der einzelnen Projektschritte sowie
- die Wahrnehmung, Verarbeitung und Interpretation von erhaltenen Informationen.

1.1 Aufbau persönlicher Beziehungen als Voraussetzung gelingender interkultureller Kommunikation

Kulturelle Einflüsse prägen alle Formen des individuellen Verhaltens. Soziale Gruppen entwickeln über die Zeit durch ihre Interaktion gemeinsames Wissen, gemeinsame Werte und gemeinsame Handlungsmuster (Berger & Luckmann, 1966). Es handelt sich um eine zentrale Voraussetzung gelingender Interaktion, da eine intersubjektiv geteilte Wahrnehmung Orientierung gibt und das gegenseitige Verständnis erleichtert (Mead, 1978).

Für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die zusammenarbeiten wollen, bedeutet eine solche kulturelle Prägung, dass innerhalb der eigenen Kultur die Vorhersage von Reaktionen in einem Kommunikationsprozess mit hoher Wahrscheinlichkeit möglich ist. Unsicherheitsbedingte Ängste sind gering und es kann effektiv kommuniziert werden. Interkulturelle Kommunikation ist aus diesem Grund dagegen schwierig. Weder kann sie auf gemeinsam geteilte Bedeutungshorizonte zurückgreifen, noch ist die Vorhersage von Reaktionen einfach möglich.

When individuals who come from different groups interact, they experience in one way or another a certain preoccupation. This preoccupation can be due to the possibility of not being sufficiently able to remain detached, fear of being negatively affected by the encounter, apprehension about being the victim of misunderstanding, confrontation, etc. The anxiety generated by all these possibilities can in and of itself create difficulties ... and generate effects which negatively affect the relationship. (Stephan, Stephan & Gudykunst, 1999, S. 613)

Hinzu kommt, dass Mitglieder unterschiedlicher Kulturen unterschiedlich ängstlich gegenüber solchen Problemen sind. Wie weit man sich in einer Forschungskoopeation von undurchschaubaren Situationen entmutigen lässt oder sich scheut, ungewöhnliche Ideen zu äussern, unterliegt ebenfalls kultureller Prägung. Hall (1976) hat in seiner Pionierarbeit herausgearbeitet, dass in Bezug auf Kommunikationsstile zwischen mehr

und weniger kontextsensitiven Kulturen unterschieden werden kann. In Ersteren wird die zentrale Bedeutung einer Aussage vor allem durch Gesten und indirekte Hinweise ausgedrückt. Entsprechend suchen beispielsweise Mitglieder asiatischer Gesellschaften nach solchen Anzeichen in einer Kommunikation und vertrauen nicht auf das direkt Geäußerte. Umgekehrt werden in weniger kontextsensitiven Kulturen Botschaften explizit verbalisiert. Deutschland wird hier von Hall als typisches Beispiel genannt.

Solche Unterschiede zeigten sich auch in MT21. Die Beteiligten folgten kulturell geprägten Verhaltensnormen, die zum einen das Zeit- und Raumverständnis betrafen sowie zum anderen über die Pole Aktivität und Reaktivität sowie Direktheit und Indirektheit des Projektengagements beschrieben werden können. Ein interkultureller Diskurs ist allerdings zwingend auf den gleichberechtigten Einbezug aller Beteiligten und Aushandlungsprozesse zwischen diesen angewiesen. Ohne Stützungsmaßnahmen würden systematisch jene Kolleginnen und Kollegen aussen vor bleiben, die aufgrund ihrer kulturellen Prägung Reaktionen gegenüber Aktionen sowie indirekte gegenüber direkten Anmerkungen bevorzugen.

In MT21 hatten daher Fokus-Gruppen-Diskurse und strikte Kommunikationsregeln zum Ziel, eine gleichberechtigte Verständigung zu sichern und so gegenseitiges Vertrauen aufzubauen. Drei bis vier Mal pro Jahr trafen sich die sechs Projektteams für eine Woche, um regelgeleitet unterschiedliche Aspekte der Mathematiklehrausbildung zu diskutieren. Solche Kommunikationsverfahren sind allerdings aufwendig. Sie erfordern Zeit und finanzielle Ressourcen und sind nur mit einer begrenzten Zahl an Teilnehmenden zu realisieren. Der defizitäre Forschungsstand hatte es allerdings nicht ratsam erscheinen lassen, ohne solch eine Vorbereitung in ein Large-Scale-Assessment einzusteigen und damit seine Konstruktvalidität zu gefährden (Bhawuk & Triandis, 1996).

1.2 Verständnis unterschiedlicher Sprach- und Denkstile als Voraussetzung für die Entwicklung der verschiedenen Projektschritte

Neben der Rücksicht auf unterschiedliche Verhaltensnormen kommt Sprach- und Denkstilen für das Gelingen einer internationalen Vergleichsstudie hohe Bedeutung zu (Gudykunst & Ting-Toomey, 1988). Dabei sind an dieser Stelle nicht technische Übersetzungsprobleme oder die Schwierigkeit einer interkulturellen Kommunikation in einer Fremdsprache gemeint, sondern kulturell geprägte Denkstrategien beim Lösen komplexer Probleme. Die Entwicklung des theoretischen Rahmens eines empirischen Forschungsprojektes stellt beispielsweise ein solches komplexes Problem dar. Hier kann inhaltlich oder formal, konkret oder abstrahierend, auf Gemeinsamkeiten oder Unterschiede fokussierend, deduktiv oder induktiv, enge oder weite Konstruktdefinitionen favorisierend, möglichst komplex oder sparsam modellierend, analytisch oder synthetisch vorgegangen werden (Sternberg & Zhang, 2001). Solche Denkstile sind kulturell und durch Einflüsse der sozialen Umgebung beeinflusst (Witkin & Goodenough, 1981).

Ziel des Projekts MT21 war, diese Unterschiede möglichst produktiv zu nutzen, indem zum einen arbeitsteilig die Stärken der verschiedenen Beteiligten genutzt wurden, die Übrigen aber zugleich Review-Prozesse vornahmen, um länderübergreifende Validität zu sichern. Dabei sind Aushandlungsprozesse notwendig, die Zeit und Respekt fordern, um die unterschiedlichen Perspektiven und Interessen zu klären und anzunähern. Während beispielsweise aus US-amerikanischer Sicht die Erfassung des *schulmathematischen* Lehrerwissens in den Vordergrund gestellt werden sollte, da hier das Kernproblem der Lehrerausbildung gesehen wurde, wurde von deutscher Seite *universitätsmathematischem*, *mathematikdidaktischem* und *erziehungswissenschaftlichem* Wissen eine grosse Bedeutung zugeschrieben. Mit solchen Kontroversen sind wichtige Entscheidungen verbunden, die die Differenziertheit der Ergebnisberichte präjudizieren: Wie viel Raum wird den einzelnen Dimensionen im Text gegeben? Wie differenziert werden die entsprechenden Lerngelegenheiten erhoben?

1.3 Wahrnehmung, Verarbeitung und Interpretation neuer Informationen

Trotz umfangreicher Fokus-Gruppen-Diskussionen und einer variablen Nutzung der unterschiedlichen Stärken der Projektteilnehmenden blieb eine grundsätzliche Schwierigkeit in MT21, dass kulturelle Hintergründe die Wahrnehmung, Verarbeitung und Interpretation von Informationen färbten. Sie filtern, welche Informationen aufgenommen oder gegeben werden, und färben deren Gehalt. «Human experience takes place in very clearly delineated social spaces, in such a way that events and phenomena cannot be adequately understood if they are separated from those spaces» (Aneas & Sandin, 2009, S. 23).

Dieses Phänomen kann mit dem Bild des hermeneutischen Zirkels beschrieben werden: Verständnis erfordert Vorverständnis, neues Verständnis ermöglicht erneutes Verständnis – allerdings nur innerhalb der Grenzen, die der Wahrnehmung angesichts subjektiver Überzeugungen gesteckt werden. Abstrakte Verständigungen verblieben zudem nur selten dauerhaft im mentalen Repertoire verankert, sodass vermeintlich längst Geklärtes immer wieder auf die Tagesordnung kam.

Die Lösung für beide Probleme – kulturelle Färbungen von Informationen und unzureichende Verankerung neuer Informationen – stellte in MT21 die Entwicklung von Alltagsszenarien dar. Jedes nationale Forschungsteam erhielt die Aufforderung, narrative Erzählungen zum Schul- und Lehrerausbildungsalltag («eine Woche im Leben von») einer möglichst repräsentativen Mathematiklehrkraft der Sekundarstufe I, erst in der Ausbildung und anschliessend im Beruf, zu entwickeln. Im Folgenden findet sich beispielhaft ein kurzer Auszug aus der Erzählung des taiwanesischen Teams (kursiv neue Informationen, die zuvor in den Fokus-Gruppen-Diskursen nicht gegeben worden waren).

Fong Wang – a Middle School Mathematics Teacher in Taiwan

Fong Wang arises at 6:45 a.m., gets ready for the day, and drives to his job at Lucky Middle School, which houses Grades 7 to 9. Fong arrives in the eighth-grade teachers' office, *where he has his own desk* but shares the room with fifteen teachers. Teachers arrive before 7:30 a.m. *to check on their classes during students' morning self-study period.* Upon entering the classroom Fong notes all 34 students are present and *the discipline office is doing a good job keeping the class in order.* ...

Designated teachers are not only responsible for the subject they are teaching but also to handle students' disciplinary and family issues. Sometimes they are even responsible for questions regarding subjects they do not teach. Mathematics is an emphasized subject in this school so mathematics teachers are more likely to become designated teachers. Fong takes on the role of a designated teacher almost every year. He thinks that even though it is mentally and physically draining, the benefits are worthwhile. *Designated teachers teach four fewer periods per week than other subject teachers and receive an additional \$ 70 USD every month.* Designated teachers have a greater opportunity to build deeper relationships with students. Often, alumni come back to visit their designated teachers long after they graduate. ...

Fong will have lunch in the classroom with his students. The school lunch provider has already delivered today's lunches to each classroom. *Afterwards there is a 15-minute break during which students clean the classroom and the campus field.* Fong stays for a short while to supervise his students' cleaning. After the cleaning break, it is time for a mid-day rest period. *The students quietly lay their heads on the desk for 30 minutes* and Fong can go back to his office.

Obwohl die schulischen und unterrichtlichen Aufgaben von Mathematiklehrkräften intensiv in Gruppendiskursen erarbeitet worden waren und ausdrücklich auch erzieherische Aufgaben herausgearbeitet werden sollten, enthielten die Erzählungen zahlreiche neue Informationen. Teil der Schwierigkeit, sich interkulturell zu verständigen, ist also auch das *nicht* Gesagte. Merkmale der eigenen Lehrerausbildung werden zum Beispiel deswegen nicht thematisiert, weil sie einem so selbstverständlich erscheinen, dass implizit generelle Gültigkeit angenommen wird. Erst die narrativen Erzählungen hatten dieses Problem aufgezeigt.

Erst diese Erzählungen machten es auch möglich, dass neue Informationen dauerhaft in das mentale Repertoire aller Teilnehmenden übernommen wurden. Häufig wurde in Diskussionen in der Folgezeit explizit auf «Fong Wang» Bezug genommen, wenn die Situation in Taiwan diskutiert wurde. Seine Geschichte stellte die Verknüpfung zu einer ansonsten weitgehend unbekanntem Realität her (für die übrigen Erzählungen siehe Schmidt, Blömeke & Tatto, 2011). Prinzipiell handelt es sich hier um dasselbe Problem, für dessen Lösung an der Vanderbilt University der Ansatz der «Anchored Instruction» entwickelt worden war, der am Problem des «trägen Wissens» ansetzt (Bransford, 1990).

2 Sicherung der empirischen Äquivalenz der Daten

2.1 Skaleninvarianz: Gehen Unterschiede in Mittelwerten verschiedener Länder tatsächlich auf Unterschiede in den untersuchten Überzeugungen zurück?

Die zwei Jahre nach MT21 in 17 Ländern durchgeführte «Teacher Education and Development Study in Mathematics» (TEDS-M) baute auf den zuvor gemachten Erfahrungen auf und nahm die tertiäre Bildung zum ersten Mal mit repräsentativen Stichproben sowie in einer grossen Zahl an Ländern in den Blick.¹ Insgesamt wurden mehr als 20'000 Mathematiklehrkräfte der Primarstufe und der Sekundarstufe I am Ende ihrer Ausbildung zu ihrem mathematischen und mathematikdidaktischen Wissen getestet. Als IEA-Studie war TEDS-M strengen Qualitätssicherungsmaßnahmen unterworfen. Neben der Sicherung hinreichender Rücklaufquoten gehörte dazu die Kontrolle der Testsituation, um gleiche Bedingungen in allen Teilnahmeländern zu garantieren.

Eine besondere Herausforderung repräsentierte allerdings die Erfassung von Überzeugungen. Dem theoretischen Rahmen zufolge stellen sie ein bedeutsames Element professioneller Lehrkompetenzen dar, da ihnen orientierende und handlungsleitende Funktionen zukommen (Leder, Pekhonen & Törner, 2002; Stipek, Givvin, Salmon & MacGyvers, 2001). Überzeugungen müssen aber über Selbstauskünfte erfasst werden. Damit fliessen kulturell unterschiedlich stark ausgeprägte Tendenzen, einer Aussage zuzustimmen oder sie abzulehnen, in das Antwortverhalten der angehenden Mathematiklehrkräfte ein. Das Problem solcher Verzerrungen soll anhand der Skalen verdeutlicht werden, die epistemologische Überzeugungen zur Natur der Mathematik erfassen (vgl. Schmotz, Felbrich & Kaiser, 2010).

Diese wurden anhand von elf Items in Anlehnung an Grigutsch, Raatz und Törner (1998) erhoben. Die Zustimmung der Mathematiklehrkräfte erfolgte auf sechsstufigen Likert-Skalen (1 = stimme überhaupt nicht zu, 6 = stimme völlig zu). Anschliessend wurden die Daten mithilfe des Rasch-Modells skaliert und linear transformiert, sodass der Mittelwert 10 dem theoretischen Mittelpunkt der Skala entspricht und eine neutrale Perspektive repräsentiert. Die Skala «statische Perspektive» betont die Bedeutung von Definitionen, Formeln und mathematischen Fakten. Die Skala «dynamische Perspektive» betont den prozesshaften und anwendungsbezogenen Charakter der Mathematik.

In den Tabellen 1 und 2 sind die Ergebnisse angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I dokumentiert. Es fällt unmittelbar auf, dass – obwohl die Skalen konzeptionell unterschiedliche Sichtweisen auf die Mathematik abbilden – sieben der acht Länder, die eine *über* dem internationalen Mittel liegende Zustimmung zur statischen

¹ TEDS-M wurde von der IEA, der US-amerikanischen National Science Foundation (REC 0514431) und den TEDS-M-Teilnahmeländern gefördert. In Deutschland erfolgte eine Förderung durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (BL 548/3-1). Alle Darlegungen in diesem Beitrag stammen von der Autorin und spiegeln nicht notwendigerweise die Ansichten der Förderorganisationen wider.

Perspektive zeigen, eine solche Zustimmung auch zur dynamischen Perspektive zeigen. Umgekehrt stimmen sechs der sieben Länder *unter* dem TEDS-M-Mittelwert im Falle der statischen auch einer dynamischen Perspektive weniger zu. Die Länder-Rang-Korrelation beträgt hohe $r = .62$.

Tabelle 1: Statische Überzeugungen zur Struktur der Mathematik (Mittelwerte, Standardfehler und Standardabweichungen)

Land	M	SE	SD
Philippinen	12.61	0.12	1.66
Thailand	11.86	0.04	1.31
Malaysia	11.57	0.17	1.08
Botswana	11.52	0.07	1.47
Oman	11.38	0.05	1.03
Georgien ¹	11.31	0.16	1.73
Chile ¹	11.06	0.17	1.12
USA** ^{1 3}	11.04	0.04	1.36
International	10.98	0.02	1.00
Singapur	10.92	0.06	1.05
Taiwan	10.81	0.06	0.97
Russland	10.51	0.05	0.98
Polen*** ¹	10.31	0.06	1.06
Norwegen ²	10.26	0.04	0.77
Schweiz*	9.86	0.05	0.69
Deutschland	9.68	0.04	0.68

* Pädagogische Hochschulen in den deutschsprachigen Kantonen

** Hochschulen in staatlicher Trägerschaft

*** Grundständige Ausbildungsgänge

n Stichprobe entspricht nur teilweise der TEDS-M-Definition

¹ kombinierte Rücklaufquote < 75%

² kombinierte Rücklaufquote < 60%

³ substanzieller Anteil fehlender Werte

IEA: Teacher Education and Development Study
© TEDS-M Germany

Es gibt kaum eine Möglichkeit zu überprüfen, ob es sich bei diesem Ergebnis um eine Verzerrung aufgrund unterschiedlicher Antwortkonzepte handelt, die weniger auf die zugrunde liegenden Konstrukte als auf Persönlichkeitsmerkmale oder Referenzrahmen-effekte zurückzuführen sind und Erstere überdecken, oder ob es sich um tatsächliche Verhaltensunterschiede bedingt durch die Überzeugungen handelt. In jedem Falle gilt es, mit absoluten Mittelwert-Vergleichen vorsichtig zu sein, sodass wir in TEDS-M zusätzlich spezielle standardisierte Werte berichtet haben, und zwar sogenannte ipsative Werte (Cunningham, Cunningham & Green, 1977). Diese beschreiben das *relative* Gewicht eines Merkmals zu anderen (vgl. entsprechend OECD, 2009).

Tabelle 2: Dynamische Überzeugungen zur Struktur der Mathematik (Mittelwerte, Standardfehler und Standardabweichungen)

Land	M	SE	SD
Philippinen	13.00	0.13	1.80
Oman	12.85	0.09	1.46
USA**1 3	12.50	0.11	1.50
Thailand	12.49	0.05	1.48
Botswana	12.39	0.15	1.31
Chile ¹	12.34	0.08	1.78
Malaysia	12.11	0.09	1.72
Taiwan	12.08	0.07	1.38
International	12.08	0.02	1.45
Deutschland	11.98	0.08	1.37
Polen***1	11.90	0.09	1.38
Singapur	11.75	0.06	1.26
Schweiz [*]	11.73	0.10	1.24
Norwegen ²	11.67	0.08	1.37
Russland	11.42	0.06	1.27
Georgien ¹	10.98	0.15	1.44

* Pädagogische Hochschulen in den deutschsprachigen Kantonen
 ** Hochschulen in staatlicher Trägerschaft
 *** Grundständige Ausbildungsgänge
 n Stichprobe entspricht nur teilweise der TEDS-M-Definition

¹ kombinierte Rücklaufquote < 75%
² kombinierte Rücklaufquote < 60%
³ substanzieller Anteil fehlender Werte

IEA: Teacher Education and Development Study
 © TEDS-M Germany

Nach einer z-Transformation, um die Skalen in Bezug auf die Mittelwerte (dann 0) und Varianzen (1) vergleichbar zu machen, wird in diesem Falle für jede Lehrkraft zunächst der Mittelwert über die in Frage kommenden Überzeugungen hinweg gebildet, also der statischen und dynamischen Überzeugungen zur Natur der Mathematik. Dieser Mittelwert wird dann vom Wert jeder beteiligten Skalen abgezogen, also

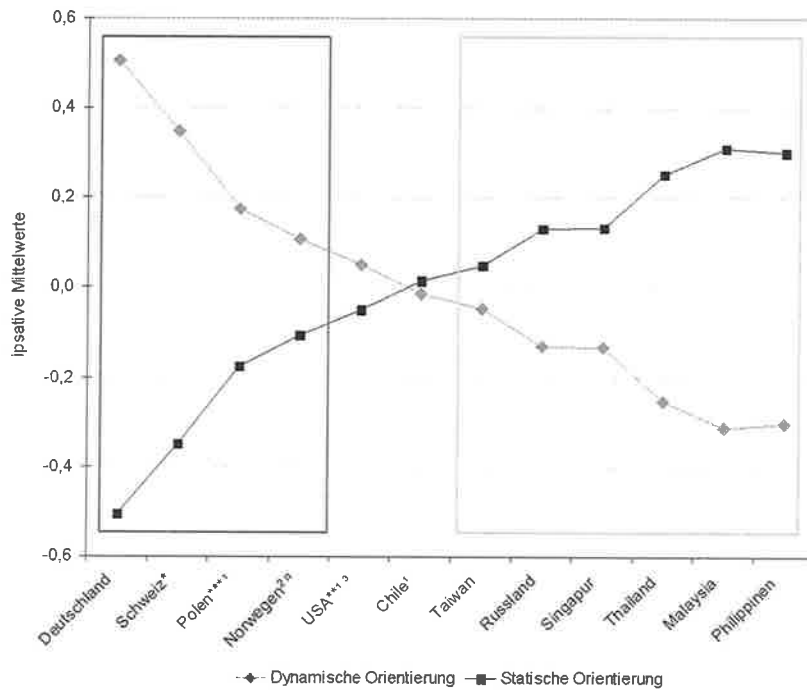
$$M_{\text{statisch_ipsativ}} = M_{\text{statisch}} - (M_{\text{statisch}} + M_{\text{dynamisch}}) / 2$$

Die so gewonnenen Differenzwerte beschreiben für jede Skala besonders hohe bzw. niedrige Zustimmungen einer Lehrkraft, relativiert am mittleren Umfang ihrer Überzeugungen und in Relation zum internationalen Überzeugungsprofil. Stimmen Lehrkräfte eines Landes also beispielsweise generell der dynamischen Perspektive stärker zu als der statischen, wird erst dann eine besonders hohe Zustimmung zur dynamischen Perspektive registriert, wenn die Differenz zwischen der Dynamik- und der Statik-Skala in diesem Land noch einmal grösser ist im Mittel der TEDS-M-Länder.

Fischer (2004) hat zur Illustration dieses Vorgehens in seiner Review von Forschungsarbeiten zu ipsativen Werten folgende schöne Analogie formuliert, die das Prinzip erläutert:

Let us consider the example of a mouse and an elephant. Assume someone measured the extremities of both animals and used within-subject (within-animal) standardization [i.e. ipsative Werte; d. Verf.]. If the researcher would now proceed to compare the length of, let us say, the legs, probably no significant differences would be found. This is despite the fact that the legs of an elephant and a mouse are surely different. This is because all the measures are related to the size of the whole animal. ... If we compare the tail of the mouse and the elephant using ipsative measures, we would probably conclude that the mouse's tail is significantly longer than the tail of the elephant. It is important to note that this comparison makes sense only if we consider the length of the tail relative to the overall size of both animals. Obviously, relative to the overall size of the mouse and the elephant, the mouse's tail is longer than the tail of the elephant.

Erst auf diese Weise werden länderspezifische Profile der Überzeugungen deutlich (siehe Abbildung 1). Trotz der ähnlichen Rangfolge basierend auf den absoluten Mittel-



* Pädagogische Hochschulen in den deutschsprachigen Kantonen
 ** Hochschulen in staatlicher Trägerschaft
 *** Grundständige Ausbildungsgänge
 n Stichprobe entspricht nur teilweise der TEDS-M-Definition

¹ kombinierte Rücklaufquote < 75%
² kombinierte Rücklaufquote < 60%
³ substanzieller Anteil fehlender Werte

IEA: Teacher Education and Development Study
 © TEDS-M Germany

Abbildung 1: Länderspezifische Profile der Überzeugungen zur Natur der Mathematik

werten gibt es einerseits Länder, in denen die angehenden Lehrkräfte die dynamische relativ zur statischen Perspektive gesehen noch stärker befürworten als im internationalen Mittel üblich. Hierzu gehören alle vier europäischen Länder. Andererseits stellt sich dieses Verhältnis in einigen Ländern umgekehrt dar. Hierzu gehören alle asiatischen Länder. Die Lehrkräfte aus den beiden amerikanischen Ländern USA und Chile nehmen eine Brückenfunktion ein (vgl. Schmotz, Felbrich & Kaiser, 2010). Das bisherige Ergebnis deutet also zum einen auf kulturelle Unterschiede im Antwortverhalten der Befragten hin, die Verzerrungen darstellen, zum anderen aber auch auf tatsächliche Unterschiede in den Überzeugungen, die kulturell geprägte Profile darstellen.

3 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Internationale Vergleichsstudien erfordern ein hohes Mass an länderübergreifender Zusammenarbeit und interkultureller Kommunikation, sollen valide Ergebnisse erzielt werden. Angesichts stark unterschiedlich kulturell geprägter Verhaltensnormen ist es zentral, aber zeit- und ressourcenaufwendig, vertrauensvolle persönliche Beziehungen aufzubauen. Zudem müssen Verständnis und Respekt für gänzlich unterschiedliche Sprach- und Denkstile entwickelt werden. Schliesslich gilt es Lösungen dafür zu finden, wie das Problem der kulturell vorgeformten Wahrnehmung, Verarbeitung und Interpretation neuer Informationen gelöst werden kann. Wie anspruchsvoll diese Herausforderungen sind, wurde anhand der Studie MT21 illustriert. Gelingt die interkulturelle Kommunikation, eröffnet eine internationale Vergleichsstudie einen ungeahnten Reichtum an Erkenntnissen.

Dass die Sicherung von Inhaltsvalidität nicht hinreichend ist, um auch empirisch äquivalente Daten zu erhalten, zeigen die TEDS-M-Ergebnisse zu den subjektiven Überzeugungen der angehenden Mathematiklehrkräfte. In Bezug auf diese deuten sich kulturell geprägte Antworttendenzen an. Insofern gilt es mit absoluten Mittelwertvergleichen vorsichtig zu sein. Berücksichtigt man die Verzerrungen, indem relative Masse – beispielsweise in Form ipsativer Werte – berichtet werden, zeigen sich länderspezifische Überzeugungsprofile, die zuvor von den Antworttendenzen überdeckt worden waren.

In nationalen oder gar lokalen Studien stellen sich Herausforderungen wie die hier dokumentierten deutlich weniger, weil ein vergleichbarer Referenzrahmen vorliegt und sich die Selbstkonzepte mehr ähneln. Subjektive Daten können also direkt miteinander verglichen werden. Allerdings lässt sich quasi spiegelbildlich gerade daraus ein Problem ableiten, gegenüber dem Sensibilität angebracht ist. Aufgrund der fehlenden Aussensicht ist die Gefahr gross, dass wichtige Kontextbedingungen und Einflüsse übersehen werden sowie Voraussetzungen unhinterfragt bleiben, weil sie so tief in der Kultur eines Bildungssystems verankert sind, dass sie nicht mehr wahrgenommen werden. Schlussfolgerungen würden dann auf der Oberfläche eines Problems verbleiben und somit an dessen Kern vorbeigehen.

Literatur

- Aneas, M.A. & Sandin, M.P.** (2009). Intercultural and cross-cultural communication research: Some reflections about culture and qualitative methods. *Forum Qualitative Social Research*, 10 (1). Online unter: www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/1251/2739 (14.2.2011).
- Bateson, M. C.** (1994). *Peripheral visions: Learning along the way*. New York: Harper Collins.
- Berger, P.L. & Luckmann, Th.** (1980). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Bhawuk, D. & Triandis, H.** (1996). The role of culture theory in the study of culture and intercultural training. In D. Landis & R. W. Brislin (Hrsg.), *Handbook of intercultural training* (S. 17–34). Thousand Oaks: Sage.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R.** (Hrsg.). (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare – Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R.** (Hrsg.). (2010a). *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R.** (Hrsg.). (2010b). *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S. & Paine, L.** (2008). Getting the fish out of the water: Considering benefits and problems of doing research on teacher education at an international level. *Teaching and Teacher Education*, 24 (4), 2027–2037.
- Bransford, J.D.** (1990). Anchored Instruction: Why we need it and how technology can help. In D. Nix & R. Spiro (Hrsg.), *Cognition, Education and Multimedia. Exploring Ideas in High Technology* (S. 115–141). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Broadfoot, P. & Osborn, M.** (1991). French lessons: Comparative perspectives on what it means to be a teacher. *Oxford Studies in Comparative Education*, 1, 69–88.
- Correa, Ch. A., Perry, M., Sims, L.M., Miller, L.M. & Fang, G.** (2008). Connected and culturally embedded beliefs: Chinese and US teachers talk about how their students best learn mathematics. *Teaching and Teacher Education*, 24, 140–153.
- Cunningham, W.H., Cunningham, I. C.M. & Green, R. T.** (1977). The Ipsative Process to Reduce Response Set Bias. *Public Opinion Quarterly*, 41, 379–384.
- Fischer, R.** (2004). Standardization to Account for Cross-Cultural Response Bias: A Classification of Score Adjustment Procedures and Review of Research in JCCP. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35, 263–282.
- Grigutsch, S., Raatz, U. & Törner, G.** (1998). Einstellungen gegenüber Mathematik bei Mathematiklehrern. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 19, 3–45.
- Gudykunst, W. & Ting-Toomey, S.** (1988). *Culture and interpersonal communication*. London: Sage.
- Hall, E. T.** (1976). *Beyond Culture*, New York: Doubleday.
- Hambleton, R. K.** (2002). Adapting achievement tests into multiple languages for international assessment. In A. C. Porter & A. Gamoran (Hrsg.), *Methodological advances in cross-national surveys of educational achievement* (S. 58–79). Washington, DC: National Academy Press.
- Leder, G. C., Pekhonen, E. & Törner, G.** (Hrsg.). (2002). *Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education?* Dordrecht: Kluwer.
- Mead, G.H.** (1978). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- OECD.** (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS – Teaching and Learning International Survey*. Paris: OECD.
- Schmidt, W.H., Blömeke, S. & Tatto, M. T.** (2011). *Teacher Education Matters. A Study of the Mathematics Teacher Preparation from Six Countries*. New York: Teachers College Press.

- Schmotz, Ch., Felbrich, A. & Kaiser, A.** (2010). Überzeugungen angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich* (S. 279–306). Münster: Waxmann.
- Stephan, W. G., Stephan, C. W. & Gudykunst, W. B.** (1999). Anxiety in intergroup relations: A comparison of anxiety/uncertainty management theory and integrated threat theory. *International Journal of Intercultural Research*, 23, 613–628.
- Sternberg, R. J. & Zhang, L.-F.** (2001). *Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stipek, D. J., Givvin, K. B., Salmon, J. M. & MacGyvers, V. L.** (2001). Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction. *Teaching and Teacher Education*, 17, 213–226.
- Van de Vijver, F. & Leung, K.** (1997). *Methods and Data analysis of comparative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Witkin, H. A., & Goodenough, D. R.** (1981). *Cognitive style: Essence and origins*. New York: International Universities Press.

Autorin

Sigrid Blömeke, Prof. Dr., Humboldt-Universität zu Berlin, sigrid.bloemeke@staff.hu-berlin.de

Wirksame Lehrerausbildung: Globale Ausbildungskultur und/oder regionale Routinenschulung? TEDS-M – erste internationale Vergleichsstudie der IEA mit Fokus auf die Lehrerausbildung

Horst Biedermann und Fritz Oser unter Mitarbeit des TEDS-M-Projektteams Schweiz

Zusammenfassung TEDS-M geht der Frage nach der Qualität der Ausbildung von angehenden Mathematiklehrkräften auf der Primar- und Sekundarstufe I in 16 Ländern nach. Dabei kann der Deutschschweizer Lehrerausbildung bezüglich der fachlichen und fachdidaktischen Ausbildung ein gutes Zeugnis ausgestellt werden, weniger jedoch im Bereich der pädagogischen Ausbildung. In der Betrachtung dieser Ergebnisse stellt sich die Frage, inwiefern andere Länder relevante Vergleichs- und Referenzgrößen für die Weiterentwicklung der Lehrerausbildung in der (Deutsch-)Schweiz darstellen können. Die grösste Leistung derartiger internationaler Bezugsgrössenvergleiche kann wohl darin gesehen werden, dass sie Plattformen für Bildungsdiskurse und -erwartungen bereitstellen, sodass darauf basierend möglichst fruchtbare «Beckerungen» im Sinne von Wirksamkeitsstudien initiiert werden können.

Schlagworte Lehrerausbildung, Ausbildungswirksamkeit, internationale Vergleichsstudie (Large-Scale-Assessment), TEDS-M

On the Effectiveness of Teacher Training: Global Culture of Instruction and/or Regional Instruction of Professional Skills? TEDS-M – First International Comparative Study of the IEA with Respect to Teacher Training

Abstract The key research question of TEDS-M focuses on the quality of teacher training in terms of teaching mathematics at primary and lower secondary school in 16 countries. In this comparison German-speaking Switzerland scores well in respect of content knowledge and pedagogical content knowledge. In contrast, regarding educational science German-speaking Switzerland is below the international average. Subsequent to these results the question arises to what extent benchmarks based on averages of other countries can support an improvement of teacher training in German-speaking Switzerland. The most important gain of such international comparisons may be the creation of a stage for educational discourses and educational expectations. Thereon researchers can initiate new studies on the efficiency of teaching and learning which are sorely needed.

Keywords teacher training, effectiveness of education, international comparative study (large-scale assessment), TEDS-M

1 Einleitung

«Auf den Lehrer kommt es an» (Lipowsky, 2006), «Teachers Matter» (Day, Sammons, Stobart, Kington & Gu, 2007; OECD, 2005) oder «Teachers Make a Difference» (Good, Biddle & Brophy, 1975; Hattie, 2003), so lauten die Schlagworte zur äusserst reichen Forschungstradition der Lehr- und Unterrichtsforschung der letzten Jahrzehnte. Dabei wird davon ausgegangen, dass die notwendigen Voraussetzungen für ein erfolgreiches Handeln im Unterricht im Rahmen der Lehrerbildung nicht nur weitgehend erworben werden können, sondern auch erworben werden müssen. Die Forschungslage bezüglich des Gelingens dieses Anspruchs ist trotz intensivierter Bemühungen in den letzten Jahren jedoch noch immer dünn. Noch immer hat das von Döbrich, Klemm, Knauss und Lange (2003, S. 3) bereits vor einigen Jahren gezogene Fazit Gültigkeit, dass zwar «eine grosse Fülle von thematisch und regional begrenzten Einzeluntersuchungen» verfügbar ist, dass diese «aber oft kein Urteil darüber erlauben, inwiefern die gewonnenen Erkenntnisse generalisierbar sind». Levine (2006, S. 19) bemängelt dementsprechend, «we don't know what, where, how, or when teacher education is most effective» – die «Wirksamkeit» der Lehrerbildung ist bis in die heutigen Tage mit einem Schleier der Ungewissheit umhüllt.

In diese Forschungslücke zielt die IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) mit der international-vergleichenden empirischen Studie TEDS-M (Teacher Education and Development Study: Learning to Teach Mathematics). TEDS-M liegt im Kern die Fragestellung zugrunde, wie gut in einzelnen Ländern Lehramtskandidatinnen und -kandidaten für die Primar- und Sekundarstufe I mit Unterrichtsfach Mathematik im internationalen Vergleich auf ihre Berufstätigkeit vorbereitet werden. Die für die Vergleiche verwendeten Masse werden dabei anhand von Leistungstests und Fragbogenerhebungen retrospektiv als Ergebnisse am Ende der Ausbildung festgehalten. Angesichts des ersten Versuchs eines derartigen Vergleichs von Lehrerbildungen ist es sinnvoll, den Blick auf ein spezifisches Unterrichtsfach zu richten, um so die bereits gegebene grosse Vielfalt an Ausbildungsmerkmalen nicht zusätzlich zu multiplizieren. Die Mathematik eignet sich diesbezüglich gut, da die Ziele und Inhalte, also die Frage nach dem Können von Lehrpersonen auf den einzelnen Zielstufen, international ähnlich ausfallen und daher auch vergleichbar gemacht werden können. Würde ein anderes Fach wie beispielsweise Geschichte gewählt, so würde die Vereinheitlichung der Fragestellung grössere Probleme aufgeben, da dann die jeweiligen Ländervertreter ihre nationalen Charaktere viel stärker berücksichtigt sehen wollten, als dies bei der Mathematik der Fall ist. Es muss also national und international vorausgesetzt werden können, dass bestimmte professionelle Voraussetzungen überhaupt national und international geteilte Gültigkeit besitzen, dass z.B. Lehrpersonen im Bereich des Mathematikunterrichts ähnliche Ziele verfolgen, dass sie ihre Schülerinnen und Schüler in ähnlicher Weise zu aktivieren versuchen, dass sie bei vergleichbaren Zielen ähnliche Übungen machen, dass Schülerinnen und Schüler auf den einzelnen Zielstufen einen ähnlichen entwicklungspsychologischen Verstehenshintergrund auf-

weisen usw., ansonsten würden die Vergleiche verschiedener Länder jegliche Bedeutung verlieren und wären somit nicht möglich.

Fragt man jedoch nach der konkreten Realisierung der Ausbildungsziele im Rahmen der Lehrerausbildung, so eröffnen sich – auch für den Fachbereich Mathematik – grosse Unterschiede. Denn das Material, an dem die Ziele entwickelt werden, die zur Verfügung gestellten Lerngelegenheiten (Opportunities to Learn, OTL) sowie die Wege des Aufbaus und des Verhältnisses von Fachwissen (Content Knowledge, CK), fachdidaktischem Wissen (Pedagogical Content Knowledge, PCK) und pädagogisch-didaktischem Wissen (Pedagogical Knowledge, PK) sind international sehr unterschiedlich gegeben und realisiert. Eine internationale Vergleichsstudie wie TEDS-M soll daher nicht nur sogenannte Ausbildungsergebnisse («Outputs») vergleichen, sie soll auch Ausbildungsverwirklichungen reflektieren, indem sie die Wege der Ausbildungen nachzeichnet und dadurch die anteiligen Verhältnisse an CK, PCK und PK kritisch analysiert. Derartige Nachzeichnungen stellen auch für die in «Large-Scale»-Studien primär anvisierten Vergleiche äusserst wichtige Indikatoren dar, da sie als Differenzierungskriterien für die Datenanalysen und Erklärungsfaktoren für «Output»-Ergebnisse verwendet werden können.

Im Rahmen dieses Beitrags werden diese Annahmen einer kritischen Würdigung unterzogen, indem den Fragen nachgegangen wird, inwiefern Ergebnisse anderer Länder relevante Vergleichs- und Referenzgrössen für die Lehrerausbildung in der Schweiz darstellen und wie Ergebnisse aus internationalen Vergleichsstudien – wie aus TEDS-M – für die Weiterentwicklung der Lehrerausbildung in der Schweiz nutzbar gemacht werden können. Dieser Diskussion vorausgehend werden im Folgenden ausgewählte zentrale Ergebnisse aus TEDS-M mit spezifischem Fokus auf die Deutschschweiz zusammenfassend dargestellt.

2 TEDS-M: Grundlagen und zentrale Ergebnisse

Die zentrale Absicht von TEDS-M liegt darin, dass die daran beteiligten Länder in Bezug auf (a) Merkmale der Ausbildung (z.B. Ausbildungsgänge, Lerngelegenheiten, Schulpraxis), (b) Merkmale der Auszubildenden (z.B. akademischer Hintergrund, Berufserfahrung, Überzeugungen) und (c) Merkmale der Auszubildenden (z.B. schulischer und motivationaler Hintergrund, Fachwissen, Überzeugungen zum Lehren und Lernen, Lerngewohnheiten) analysiert und verglichen werden sollen. Zur Erfassung dieser Merkmale wurden Informationen aus verschiedenen Quellen zusammengetragen. So wurden von Ausbildungsinstitutionen Curricula analysiert, Institutionsverantwortliche befragt und interviewt, Dozierende anhand eines standardisierten Fragebogens um Auskünfte gebeten sowie Studierende ebenfalls anhand standardisierter Instrumente befragt und getestet. Die gewonnenen Daten können somit auf internationaler, nationaler, institutioneller und individueller Ebene analysiert und verglichen werden (Tatto et al., 2008).

Unter dem Anspruch der Überprüfung der «Wirksamkeit» der Lehrerausbildung richtet sich das zentrale Interesse von TEDS-M auf die «Outputs» der angehenden Lehrpersonen, also auf die fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen in Mathematik sowie die handlungsleitenden fach- und unterrichtsbezogenen Überzeugungen. Auf diese Aspekte, aber auch auf die Bewertung von Lerngelegenheiten und das Erleben der Praxisausbildung wird auch in diesem Beitrag der Blick gerichtet.

2.1 Stichprobe

Insgesamt haben 16 Länder an TEDS-M teilgenommen: neben der Deutschschweiz auch Botswana, Chile, Deutschland, Georgien, Malaysia, Norwegen, Oman (nur Sekundarstufe I), Philippinen, Polen, Russland, Singapur, Spanien (nur Primarstufe), Taiwan, Thailand und die USA. Dabei wurden 13'479 angehende Primarstufenlehrkräfte (welche mehr als 64'000 Studierende repräsentieren) und 7'829 zukünftige Lehrpersonen der Sekundarstufe I (welche ca. 27'000 Studierende repräsentieren) befragt und getestet. Allen Studierenden lagen dabei die Merkmale zugrunde, dass sie sich (auch) für den Unterricht von Mathematik qualifizierten und dass sie sich zum Zeitpunkt der Erhebung in den letzten Wochen ihrer Ausbildung befanden. In der Deutschschweiz nahmen alle 16 Ausbildungsinstitutionen an der Studie teil, wobei 936 der insgesamt 1'230 angehenden Primarlehrpersonen und 141 der total 175 zukünftigen Lehrkräfte der Sekundarstufe I getestet und befragt werden konnten (Oser et al., 2010).

Wenn nun im Folgenden «Outputs» von Studierenden in den TEDS-M-Ländern verglichen werden, so gilt es zu beachten, dass deren Lehrerausbildungen in ein- (z.B. Deutschschweiz), zwei- (z.B. Deutschland) oder ein- und zweiphasigen Modellen (z.B. USA) erfolgen (vgl. Tabelle 1). Zudem konzentrieren sich die Ausbildungen in einigen Ländern auf den Unterricht einer Vielzahl an Fächern (Generalisten, z.B. Deutschschweiz) oder aber auf nur ein bis zwei Fächer (Spezialisten, z.B. Thailand), wobei auch hier in einzelnen Ländern beide Ausbildungsformen zu finden sind (vgl. Tabelle 2).

Diese unterschiedlichen Strukturmerkmale vermögen die eingangs gestellte Frage nach den unterschiedlichen Ausbildungswegen deutlich zu veranschaulichen, wobei die Frage nach der Möglichkeit und der Relevanz eines Vergleichs der Ergebnisse erneut auf-

Tabelle 1: Ein- oder zweiphasige Ausbildung in den TEDS-M-Ländern

	Primarstufe	Sekundarstufe I
Einphasige Lehrerausbildung	Botswana, Chile, Taiwan, Georgien, Malaysia, Norwegen, Philippinen, Polen, Russland, Spanien, Deutschschweiz	Botswana, Chile, Georgien, Malaysia, Philippinen, Polen, Russland, Taiwan, Deutschschweiz
Zweiphasige Lehrerausbildung	Deutschland	Deutschland, Singapur
Ein- und zweiphasige Lehrerausbildung	Singapur, Thailand, USA	Norwegen, Oman, Thailand, USA

Tabelle 2: Ausbildung zu Generalisten oder Spezialisten in den TEDS-M-Ländern

	Primarstufe	Sekundarstufe I
Generalisten	Botswana, Chile, Taiwan, Georgien, Norwegen, Philippinen, Russland, Spanien, Deutschschweiz	Chile, Deutschschweiz
Spezialisten für Mathematik (Spezialisten in 1-2 Fächern)	Malaysia, Thailand	Botswana, Deutschland, Georgien, Malaysia, Oman Philippinen, Polen, Russland, Singapur, Taiwan, Thailand, USA
Spezialisten und Generalisten	Deutschland, Polen, Singapur, USA	Norwegen

flammt. Den Versuch einer Beantwortung dieser Frage einleitend wird im Folgenden ein Blick auf einige Ergebnisse des Ländervergleichs gerichtet (eine differenziertere Darstellung der Ergebnisse findet sich in Oser et al., 2010).

2.2 Ergebnisse

2.2.1 Mathematische Kompetenzen angehender Lehrpersonen

Zur Messung der mathematischen Fachkompetenz wurden den Studierenden Aufgaben aus den Bereichen Arithmetik, Geometrie, Algebra sowie Daten und Wahrscheinlichkeiten, welche sich nach den kognitiven Anforderungen Wissen, Anwenden und Problemlösen unterschieden, vorgelegt. Da viele der Testaufgaben Bezug zu den Inhalten auf den zukünftigen Unterrichtsstufen hatten und die höchsten Aufgabenschwierigkeiten zwei Jahre über den je anvisierten Unterrichtsstufen lagen, wurden den angehenden Lehrpersonen auf der Primar- und Sekundarstufe I unterschiedliche Testhefte vorgelegt, sodass deren Ergebnisse auch nicht miteinander verglichen werden können.

Die Lehramtsstudierenden in der Deutschschweiz verfügen am Ende ihrer Ausbildung im internationalen Vergleich über hohe fachliche Kompetenzen in Mathematik. Sowohl die angehenden Primarlehrpersonen mit 543 Punkten (vgl. Tabelle 3) als auch die zukünftigen Sekundarstufenlehrpersonen I mit 531 Punkten (vgl. Tabelle 4) liegen deutlich über dem internationalen Mittelwert von 500 Punkten. Die Studierenden der Deutschschweiz heben sich somit bedeutsam von einer Mehrheit der TEDS-M-Länder ab. Trotz dieses positiven Ergebnisses muss beachtet werden, dass sich dennoch auf beiden Stufen auch beträchtliche Leistungsabstände gegenüber den besten Ländern zeigen (z.B. zu Taiwan 80 und 136 Punkte).

Der Grossteil der angehenden Deutschschweizer Lehrpersonen erreicht die in TEDS-M definierten Mindestanforderungen an mathematischer Fachkompetenz (Primarstufe: 96 Prozent; Sekundarstufe I: 80 Prozent). Gleichwohl sind es auf der Primarstufe 33 Prozent und auf der Sekundarstufe I beachtliche 73 Prozent, welche nicht ein hohes Kompetenzniveau ausweisen konnten. Diese «Lücken» gilt es möglichst zu reduzieren oder sogar zu schliessen.

Tabelle 3: Mathematische und mathematikdidaktische Kompetenz von angehenden Lehrpersonen der Primarstufe im Ländervergleich

		Primarstufe					
Länder		Mathematische Kompetenz			Mathematikdidaktische Kompetenz		
		M	SE	SD	M	SE	SD
	Taiwan	623	(4.2)	84	593	(3.4)	71
	Singapur	590	(3.1)	74	592	(2.3)	68
1,2	Norwegen	553	(4.3)	74	564	(5.5)	70
	Deutschschweiz	543	(1.9)	66	544	(2.5)	68
	Russland	535	(9.9)	91	537	(1.6)	64
	Thailand	528	(2.3)	75	512	(8.1)	83
1	USA	518	(4.1)	69	506	(2.3)	70
	Deutschland	510	(2.7)	83	503	(3.1)	67
1	Polen	490	(2.2)	98	502	(4.0)	92
	Malaysia	488	(1.8)	54	492	(2.2)	63
	Spanien	481	(2.6)	57	478	(1.8)	101
	Botswana	441	(5.9)	48	457	(9.7)	67
	Philippinen	440	(7.6)	52	448	(8.8)	75
1	Chile	413	(2.1)	65	425	(3.7)	90
	Georgien	345	(3.9)	85	345	(4.9)	100

Mittelwert signifikant höher als in der Deutschschweiz
 Mittelwert nicht signifikant verschieden von der Deutschschweiz
 Mittelwert signifikant tiefer als in der Deutschschweiz

Anmerkungen:

M = Mittelwert; SE = Standardfehler des Mittelwerts; SD = Standardabweichung

¹⁾ Norwegen, die USA, Polen und Chile weisen eine Rücklaufquote von weniger als 75% auf.

²⁾ Die Stichprobe in Norwegen umfasst nur angehende Lehrpersonen mit Mathematik als Schwerpunkt, was auf weniger als einen Drittel der künftigen Lehrpersonen zutrifft. Der Wert für Norwegen dürfte folglich überschätzt sein.

2.2.2 Mathematikdidaktische Kompetenzen angehender Lehrpersonen

Die Messung der mathematikdidaktischen Kompetenz geschah einerseits durch Aufgabenstellungen zum curricularen Wissen und zum Wissen um die Planung von Lehr- und Lernprozessen im Mathematikunterricht – also zu professionellem Wissen, das dem eigentlichen Unterrichten vorausgehend eingesetzt werden muss. Andererseits wurden die Studierenden bezüglich des Wissens in der Interaktion mit der Klasse geprüft, wozu z.B. diagnostische und analytische Fähigkeiten gehören. Auch hier gilt es zu beachten, dass die Ergebnisse der Primar- und Sekundarstufenlehrkräfte I nicht direkt verglichen werden können, da die vorgelegten Aufgaben erneut je auf die zukünftige Unterrichtsstufe ausgerichtet wurden. Die Deutschschweizer Studierenden weisen mit 537 Punkten (Primarlehrpersonen, vgl. Tabelle 3) bzw. 549 Punkten (Sekundarstufenlehrpersonen I, vgl. Tabelle 4) wiederum bedeutsam höhere Leistungen als im internationalen Durchschnitt (500 Punkte) aus. Trotz dieses positiven Befundes gilt es jedoch auch hier

Tabelle 4: Mathematische und mathematikdidaktische Kompetenz von angehenden Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Ländervergleich

Sekundarstufe I							
Länder	Mathematische Kompetenz			Mathematikdidaktische Kompetenz			
	M	SE	SD	M	SE	SD	
Taiwan	667	(3.9)	75	649	(5.2)	95	
Russland	594	(12.8)	96	566	(10.1)	96	
Singapur	570	(2.8)	61	553	(4.7)	84	
1 Polen	540	(3.1)	66	549	(5.9)	72	
Deutschschweiz	531	(3.7)	50	540	(5.1)	96	
Deutschland	519	(3.6)	94	524	(4.2)	81	
1 USA	505	(9.7)	67	502	(8.7)	75	
Malaysia	493	(2.4)	51	482	(5.5)	76	
Thailand	479	(1.6)	59	476	(2.5)	64	
Oman	472	(2.4)	47	474	(3.8)	66	
2 Norwegen	467	(3.9)	64	472	(3.3)	61	
Philippinen	442	(4.6)	49	450	(4.7)	60	
Botswana	441	(5.3)	39	443	(9.6)	79	
1 Georgien	424	(8.9)	84	425	(8.2)	59	
1 Chile	354	(2.5)	84	394	(3.8)	88	

Mittelwert signifikant höher als in der Deutschschweiz
 Mittelwert nicht signifikant verschieden von der Deutschschweiz
 Mittelwert signifikant tiefer als in der Deutschschweiz

Anmerkungen:

 M = Mittelwert; SE = Standardfehler des Mittelwerts; SD = Standardabweichung¹⁾ Die USA, Polen, Georgien und Chile weisen eine Rücklaufquote von weniger als 75% auf.²⁾ Norwegen weist einen Rücklauf von weniger als 60% auf. Die Stichprobe in Norwegen umfasst zudem nur angehende Lehrpersonen mit Mathematik als Schwerpunkt, was auf rund einen Drittel der künftigen Lehrpersonen zutrifft. Der Wert für Norwegen dürfte folglich überschätzt sein.

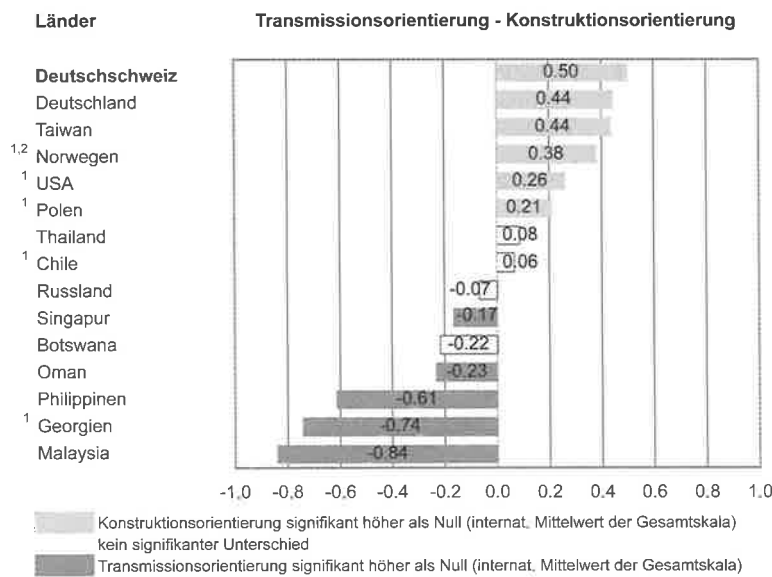
kritisch festzuhalten, dass der Leistungsabstand zu den (wenigen) besten Ländern beträchtlich ausfällt. So zeigt sich beispielsweise für die angehenden Primarlehrpersonen, dass in der Deutschschweiz 42 Prozent ein hohes Kompetenzniveau erreichen, während dies in Taiwan und Singapur 77 Prozent sind. Von den zukünftigen Sekundarschullehrkräften I erreichen in der Deutschschweiz 71 Prozent ein hohes Kompetenzniveau, in Taiwan sind es 93 Prozent.

2.2.3 Handlungsleitende Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Mathematik

Überzeugungen zum Lehren und Lernen können nach den beiden Sichtweisen *Transmission* und *Konstruktivismus* unterschieden werden (Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008; Brunner et al., 2006; Calderhead, 1996; Leuchter, Pauli, Reusser & Lipowski, 2006; Staub & Stern, 2002). Mit transmissionsorientierter Sicht wird zum Ausdruck

gebracht, welcher Stellenwert standardisierten Vermittlungsverfahren beigemessen wird bzw. wie stark derartige Vermittlungsverfahren im eigenen Unterricht berücksichtigt werden (sollen). Die in TEDS-M angewendete Operationalisierung erfasst dabei zugleich die Überzeugung einer Überordnung der korrekten Lösung gegenüber dem Verstehen mathematischer Problemlösungen. Die konstruktivistische Sichtweise geht demgegenüber davon aus, dass Lernprozesse selbstgesteuerte Konstruktionsprozesse der Schülerinnen und Schüler darstellen, welche die Lehrperson durch Bereitstellung geeigneter Lernumgebungen und anregender Materialien zu initiieren und unterstützend zu begleiten habe. Die Operationalisierung in TEDS-M zielt daher auf die Überzeugung hinsichtlich der Bedeutung eines auf Verständnis, Selbstständigkeit und Lernbegleitung ausgerichteten Verhaltens der Lehrkraft.

Insgesamt zeigt sich, dass in allen TEDS-M-Ländern Mehrheiten an Studierenden stärker eine konstruktionsorientierte Sichtweise des Lehrens und Lernens mathematischer Inhalte als eine transmissionsorientierte Perspektive einnehmen. Besonders stark aus-



Anmerkungen:

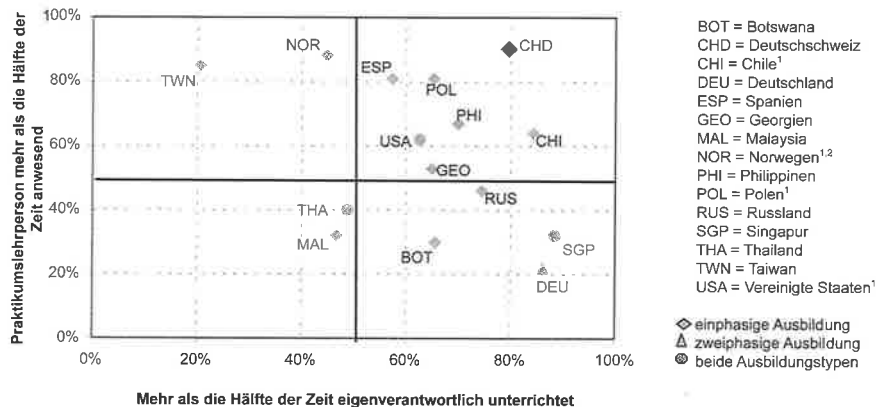
- ¹⁾ Norwegen, die USA, Polen und Chile weisen eine Rücklaufquote von weniger als 75% auf.
 - ²⁾ Die Stichprobe in Norwegen umfasst nur angehende Lehrpersonen mit Mathematik als Schwerpunkt, was auf weniger als einen Drittel der künftigen Lehrpersonen zutrifft.
- Die dargestellten Verhältnisse basieren auf ipsativen Werten. Diese geben die relative Position auf einer ersten Skala (hier z.B. Transmissionsorientierung) im Verhältnis zur relativen Position auf einer zweiten Skala (hier somit Konstruktionsorientierung) auf Länderebene an.

Abbildung 1: Verhältnis von Transmissions- und Konstruktionsorientierung bei angehenden Lehrpersonen der Primarstufe im Ländervergleich

geprägt ist diese konstruktionsorientierte Sichtweise in den mittel- und nordeuropäischen Ländern Deutschschweiz, Deutschland und Norwegen, aber auch in Chile und Taiwan. Werden *Transmission* und *Konstruktion* je national in relativen Verhältnissen betrachtet, so lässt sich vermuten, dass sich in diesen Befunden (auch) kulturelle Effekte verbergen. Während in individualistischen Gesellschaften der konstruktionsorientierten Auffassung deutlich stärker zugestimmt wird als der transmissionsorientierten Sichtweise (z.B. Deutschschweiz, Deutschland, Norwegen und USA), werden in kollektivistischen Kulturen vergleichsweise stark (auch) transmissionsorientierte Überzeugungen zum Ausdruck gebracht (z.B. Malaysia, Philippinen und Russland) (vgl. Abbildung 1 für die Primarlehrpersonen; für die Sekundarstufe I zeigt sich das Ergebnis beinahe identisch). Für die Deutschschweiz kann auch bzw. gerade in dieser relativen Betrachtung der beiden Lehr- und Lernorientierungen festgehalten werden, dass die Studierenden ein sehr stark eigenaktives und selbststeuerndes Lehr- und Lernkonzept zum Ausdruck bringen und in ihrer zukünftigen Lehrtätigkeit zu berücksichtigen gedenken.

2.2.4 Praxiserfahrungen

In der Deutschschweiz erweist sich sowohl in der Ausbildung zur Primarlehrperson als auch zur Sekundarstufenlehrkraft I der Praxisanteil gross und das Betreuungsverhältnis als beachtlich hoch, wodurch im Ländervergleich auch eine diesbezügliche Extremposition eingenommen wird (vgl. Abbildung 2 für die Primarstufe; für die Sekundarstufe I ergibt sich auch hier ein ähnliches Ergebnis). Erscheint dies auf den ersten Blick als



Anmerkungen:

¹⁾ Norwegen, die USA, Polen und Chile weisen eine Rücklaufquote von weniger als 75% auf.

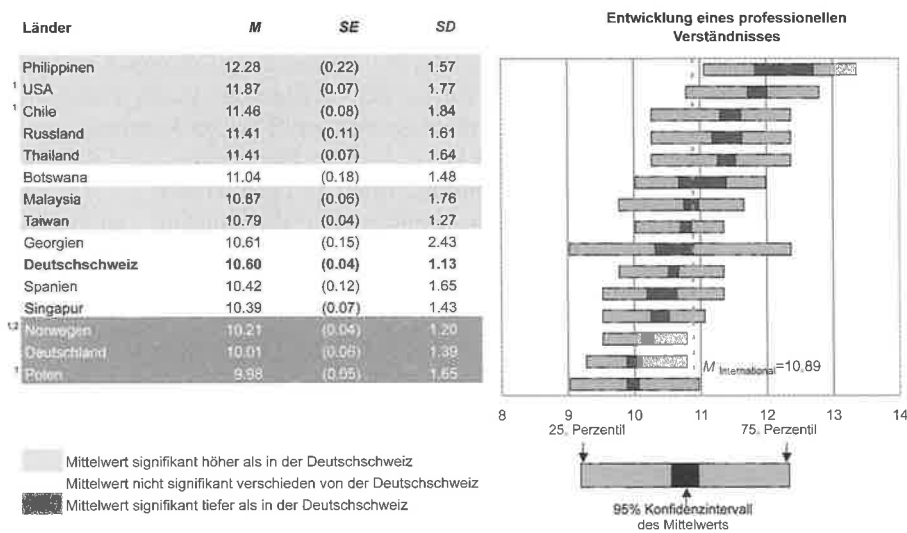
²⁾ Die Stichprobe in Norwegen umfasst nur angehende Lehrpersonen mit Mathematik als Schwerpunkt, was auf weniger als einen Drittel der künftigen Lehrpersonen zutrifft.

Abbildung 2: Darstellung des *eigenverantwortlichen Unterrichts* und des *Betreuungsverhältnisses* in den Praktika bei angehenden Lehrpersonen der Primarstufe im Ländervergleich

ein erfreuliches Ergebnis, so ist umgekehrt dennoch zu bedenken, dass die Lehramtskandidatinnen und -kandidaten womöglich wenig Gelegenheit erhalten, ohne Anwesenheit der Praxislehrperson zu unterrichten. Dies kann dann als problematisch betrachtet werden, wenn dadurch z.B. Berührungen mit den eigentlichen Schwierigkeiten des Klassenmanagements verunmöglicht werden und der Unterricht nur in einer relativ «heilen» Schulwelt erfahren werden kann.

2.2.5 Lerngelegenheiten im pädagogischen Ausbildungsbereich

Eine zentrale Frage im Bereich der Lehrerausbildung richtet sich darauf, ob Studierende überhaupt mit inhaltlich wichtigen Aspekten in Berührung kommen oder nicht. So wurde in TEDS-M unter anderem danach gefragt, ob im Rahmen der Ausbildung Gelegenheit geboten wurde, sich einen wirksamen Umgang mit Heterogenität im Lehrberuf anzueignen, Strategien zur Reflexion und Optimierung des eigenen Unterrichts zu entwickeln und ein professionelles Verständnis zu entwickeln. Insgesamt zeigt sich, dass die Studierenden der Deutschschweiz das Vorhandensein an Angeboten bezüglich pädagogisch-didaktischer Lerngelegenheiten im internationalen Vergleich als nur unterdurchschnittlich bewerten. So liegt die Deutschschweiz z.B. bezüglich der Möglich-



Anmerkungen:

M = Mittelwert; SE = Standardfehler des Mittelwerts; SD = Standardabweichung

¹) Die USA, Polen, Georgien und Chile weisen eine Rücklaufquote von weniger als 75% auf.

²) Norwegen weist einen Rücklauf von weniger als 60% auf. Die Stichprobe in Norwegen umfasst zudem nur angehende Lehrpersonen mit Mathematik als Schwerpunkt, was auf weniger als einen Drittel der künftigen Lehrpersonen zutrifft.

Abbildung 3: Lerngelegenheiten bezüglich der Entwicklung eines professionellen Verständnisses von angehenden Lehrpersonen der Primarstufe im internationalen Vergleich

keit der Entwicklung eines professionellen Verständnisses sowohl auf der Primarstufe ($M = 10.60$) als auch auf der Sekundarstufe I ($M = 10.13$) unter dem internationalen Mittelwert (Primar: $M = 10.89$; Sek. I: $M = 10.69$) (vgl. Abbildung 3 für die Primarstufe). Und auch hinsichtlich der Reflexion und Entwicklung von Strategien zur Optimierung des zukünftigen Unterrichtsverhaltens werden die Möglichkeiten sowohl auf der Primar- ($M = 11.32$; International: $M = 11.58$) als auch auf der Sekundarstufe I ($M = 10.43$; International: $M = 11.45$) nur unterdurchschnittlich bewertet. Festzuhalten gilt es jedoch, dass diese Lerngelegenheiten nicht nur in der Deutschschweiz, sondern grundsätzlich in europäischen Ländern als eher wenig vorhanden zum Ausdruck gebracht werden – das vermag doch zu erstaunen. Womöglich steht dieses «europäische Phänomen» mit den kulturellen und gesellschaftlichen Bewertungen des Lehrerberufs in den TEDS-M-Ländern in Beziehung.

3 Konsequenzen aus TEDS-M für die Lehrerausbildung

Die TEDS-M-Ergebnisse überblickend darf erfreut festgehalten werden, dass die Deutschschweizer Lehrerausbildung für die Primar- und Sekundarschulstufe I – ungeachtet der auf vielen Ebenen vorherrschenden Unterschiede zwischen nationalen Institutionen und Ausbildungsprogrammen – bezüglich der fachlichen und fachdidaktischen Ausbildung im Bereich der Mathematik im internationalen Vergleich von guter Qualität ist. Warum das so ist, lässt sich anhand der vorliegenden Daten jedoch nicht abschliessend erklären. Denn auch wenn die Resultate sorgfältig zur Kenntnis genommen werden, so können daraus dennoch keine direkten Rückschlüsse auf die Wirksamkeit der Lehrerausbildung in der Deutschschweiz gezogen werden. Es mag sein, dass das starke Zusammengehen von Fachausbildung und Fachdidaktik – an manchen Ausbildungsorten durch ein und dieselben Personen erteilt – dieses Ergebnis bewirkt. Es mag sein, dass die Struktur des Aufbaus des Curriculums dieses Resultat bewirkt. Es mag sein, dass – unter Mitberücksichtigung der Ergebnisse von Deutschland und Norwegen – so etwas wie ein westeuropäischer Ausbildungsstil gewährleistet ist, der das Liegen im oberen Drittel des Ländervergleichs bewirkt. All dies sind Vermutungen, welche anhand des Ländervergleichs nicht kontrolliert werden können und welche es daher in Zukunft noch datengeleitet zu überprüfen gilt.

Die auf den ersten Blick positiv erscheinenden Ergebnisse können und dürfen somit keinesfalls zu Selbstzufriedenheit oder sogar Selbstgefälligkeit führen. Denn wir wissen ja trotz dieses Ländervergleichs nicht, wie gut die Lehrerausbildung in der Deutschschweiz angehende Lehrpersonen auf ihre Aufgaben in der zukünftigen Berufstätigkeit tatsächlich vorbereitet. Dafür haben wir keine Massstäbe, diesbezügliche «Benchmarks» sind uns nicht bekannt. Auch wenn bei «Large-Scale»-Messungen häufig von «Wirksamkeit» gesprochen wird, so wird doch deutlich, dass anhand einer Gegenüberstellung von «Outputs» und Ausbildungsmerkmalen noch nicht auf Qualitäten geschlossen werden kann. Beruhigend kann einzig sein, dass die gemessenen

Merkmale in anderen Ländern nicht besser ausfallen. So können wir sagen, dass die Lehrerbildung in der Deutschschweiz im Vergleich mit den TEDS-M-Ländern zu den besseren gehört. Und wenn wir auch nicht wissen, warum, so hat dies doch den Effekt, dass wir uns schulterklopfend für die weitere Arbeit Glück wünschen können. Eine solche auf einem Vergleich gründende Qualitätskontrolle ist vor allem dann sinnvoll, wenn kein anderer Massstab vorhanden ist, wenn also nicht bzw. kaum gesagt werden kann, wann etwas sehr gut, gut, genügend oder ungenügend ist.

TEDS-M stellt nur ein Beispiel solcher Vergleichsstudien dar, die von «Output»-Messungen auf Qualitäten und Wirksamkeiten in Bildungssystemen zu schliessen versuchen. So wird beispielsweise alle drei Jahre mit Spannung darauf gewartet, ob die Schülerinnen und Schüler der Schweiz im PISA-Ländervergleich näher an ihre Kolleginnen und Kollegen aus Finnland herangerückt sind. Was aber kann von diesen Ergebnissen bezüglich der nachhaltigen Qualität und Wirksamkeit des Schul- und Bildungssystems abgeleitet werden? Die Beantwortung derartiger Fragen bleibt in der Tradition des «Large-Scale-Assessments» offen. Und dies umso mehr, wenn Ergebnisse daraus in Bezug zu Indikatoren anderer Studien gesetzt werden, wie beispielsweise für das PISA-Siegerland Finnland, wo hohe Leistungen mit tiefer Lernmotivation und grosser Schulunlust zusammenfallen (Tirri, 2011). Die auf Ländervergleiche ausgerichtete Bildungsforschung hat zwar in vielen Bereichen deutliche Entwicklungen vorangetrieben und Erkenntnisse hervorgebracht – es wurden beispielsweise Zusammenhänge zwischen Indikatoren aufgeschlossen, statistisch begründete Kompetenzniveaus festgehalten, Erklärungsmodelle für fachliche Leistungen gerechnet oder Empfehlungen formuliert usw. –, was aber in den Köpfen der Menschen bleibt, sind nicht diese Leistungen, sondern die Ranglisten der «geistigen Olympischen Spiele», die wir zurzeit auf höchstem Niveau und mit höchstem Aufwand betreiben. Dabei sollte bedacht werden, dass etwas den Zenit überschritten haben kann, ohne dass diejenigen, die es herstellen, dies bemerken. Ländervergleiche im Sinne von «Large-Scale-Assessments» gehören dazu, wenn sie nicht zugleich auch das Verhältnis von Lehren und Lernen neu thematisieren. Denn ohne derartige Fragestellungen und Erkenntnisse ist man vielleicht erfreut, im oberen Drittel einer Rangliste zu liegen oder über die Jahre an Leistung zugenommen zu haben, oder aber man sucht Ausreden, Verdrängungen und Verbesserungsvorschläge, wenn man weiter unten liegt – warum diese Ergebnisse so ausgefallen sind, weiss man jedoch nicht. Bemühungen um wirksame Bildungssysteme können nur Reflexionen weiterbringen, die sich mit Fragen beschäftigen, wie beispielsweise wie und warum ein Ergebnis zustande gekommen ist und wie sich die Genese von Kompetenz mit allen motivationalen und einstellungsbezogenen Elementen vollzieht bzw. gefördert werden kann.

In Bezug auf die Lehrerbildung und somit auch auf TEDS-M lässt sich jedoch trotz der vorgetragenen Kritik an «Large-Scale-Assessments» argumentieren, dass internationale und nationale Vergleiche eine Gewinnbringung erwarten lassen. Denn wie neuere Untersuchungen zeigen, vermögen Faktoren der Lehrperson zwischen einem Drittel

und der Hälfte der Varianz in den Leistungen von Schülerinnen und Schülern aufzuklären (Hattie, 2009) – «Teachers Matter» wie einleitend bereits festgehalten wurde. Lehrpersonen sind es, die das ganze Lehr- und Lernsystem in Gang halten und Schülerinnen und Schüler kognitiv zu aktivieren vermögen – oder eben nicht. Es ist jedoch bis anhin noch keinesfalls abschliessend geklärt, wie und wann Lehrpersonen wirksam sind und insbesondere welchen Beitrag die Aus- und Weiterbildung dabei zu leisten vermag. Damit diese zentralen Fragestellungen angegangen werden können, bedarf es einer gesellschaftlichen und (bildungs)politischen Sensibilisierung und Unterstützung derartiger Forschungsarbeit. «Olympische Ranglisten» vermögen dafür Plattformen zu schaffen, wobei vor allem die «negativen» Rangplätze bedeutungsvoll sind. Negative Ergebnisse nimmt man in ganz anderer Weise zur Kenntnis als positive, welche nicht selten zum geistigen Weiterschlaf verleiten. Negative Resultate prägen sich deshalb ein, weil das Defizit einen Aufforderungsgehalt besonderer Art enthält. Es markiert Handlungsbedarf, erfordert Legitimation, es ist plakativer als das Positive und es erzeugt für Betrachtende das Gefühl, dass man selber auf der guten Seite der Sache liegt, es also immer schon besser wusste. Nur das Abweichende und Ungenügende hinterlässt nachhaltige Wirkung, das Positive verblasst rasch. Und dies ist auch bezüglich der Auswirkung von «Large-Scale»-Resultaten von grösster Bedeutung. Prenzel (2011) weist darauf hin, dass die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Deutschland im Verlauf des PISA-Zyklus deutlich zugenommen haben, und dies, ohne dass eine besondere Intervention initiiert worden ist.¹ Wie kommen solche Zunahmen zustande? Warum ist zur gleichen Zeit in Frankreich oder in den USA ein ähnliches Wachstum nicht zustande gekommen? In Deutschland ist der öffentliche Diskurs über die «geistige PISA-Olympiade» in einer Intensität geführt worden, die ihresgleichen sucht. In den Medien, in der Politik, in der Gesellschaft und auch bei Bildungsforschenden und in der Lehrerschaft wurden dabei Kontroversen geführt, wodurch grosse Erwartungen bezüglich der Wirksamkeit des Bildungswesens entstanden. Demgegenüber fanden in Frankreich, das solche Vergleiche grundsätzlich missachtet, und in den USA, wo es angesichts der Staatsverschuldung, der Terrorbekämpfung, des Ausmasses an Armut und der Gesundheitsreform als wichtiger erachtete Probleme gibt, keine öffentlichen bildungspolitischen Debatten statt, wodurch auch keine diesbezüglichen Erwartungen entstehen konnten. Dieses Beispiel vermag aufzuzeigen, dass durchaus auch im Bereich der Bildung Erwartungen erzeugt werden können, dies insbesondere dann, wenn Themen medial prominent, möglichst emotional und womöglich sogar skandalträchtig aufbereitet und verbreitet werden (z.B. indem anhand von internationalen Ranglisten das nationale Selbstverständnis infrage gestellt wird). Und je mehr wir erwarten und glauben, dass sich etwas ändern wird, desto stärker wirkt die «Self-Fulfilling Prophecy» (Rosenthal, 1964) – im Sinne von «wir wussten es ja schon immer, dass es besser

¹ In den Naturwissenschaften verbesserte sich Deutschland beispielsweise von Rang 20 im Jahre 2000 (was unter dem OECD-Durchschnitt lag) auf Rang 15 im Jahre 2003 (was im Bereich des OECD-Durchschnitts lag) und schliesslich auf Rang 8 im Jahre 2009 (was über dem OECD-Durchschnitt lag) (vgl. dazu für die Lesekompetenz auch Klieme, Artelt, Hartig, Jude, Köller et al., 2011; Neumann, Artelt, Schneider & Stanat, 2011).

wird». Bildung als öffentlicher Diskurs ist das überzeugendste Resultat aller «Large-Scale»-Studien, wie immer sie auch angelegt waren und sind.

Wenn wir also sagen, dass TEDS-M zum Vorschein gebracht hat, dass die pädagogische Ausbildung und die Praxisausbildung im Vergleich zu anderen Ländern ungenügend sind, dann ist dies reizvoller als das positive Resultat im Bereich der Fachausbildung und der Fachdidaktik in Mathematik. Die Ergebnisse lassen vermuten, dass in der Deutschschweiz im Vergleich zu einigen anderen Ländern die pädagogischen Lerngelegenheiten abgehoben von der Fachdidaktik und der Fachwissenschaft angeboten werden. Es scheint, dass in der Pädagogik ein subtiler Transfer in die fachlich verankerte Alltagspraxis fehlt. Oder aber man kann auch die Annahme vertreten, dass bei aller Abhebung die Bedeutung dessen, was in der Ausbildung beabsichtigt und daher anvisiert und gemacht wird, nicht in die Praxis mitgegeben wird. Pädagogische Denkweisen können erst dann bedeutungsvoll werden, wenn sie die Überzeugungen («Beliefs») der angehenden Lehrpersonen prägen, wenn der Widerstand gegen den Alltag aufgebrochen wird, wenn eine Vision entsteht, die das Handeln und Wirken von Lehrpersonen bestimmt und die dieses auch begründen lässt. Die Optimierung der diesbezüglichen Arbeit gilt es als Herausforderung anzunehmen.

Noch bedeutungsvoller als der Bruch zwischen pädagogischen und fachlichen Lerngelegenheiten erscheint die Gegebenheit, dass Schweizer Lehrerbildnerinnen und -bildner wenig Vertrauen in die professionelle Resilienz ihrer Auszubildenden zu haben scheinen. Hier scheint die Dramatik der Überbehütung, wie sie von Biedermann (2011) herausgearbeitet worden ist, eine zentrale Rolle zu spielen: nämlich dass junge Lehrpersonen alles lernen, was zur Berufsausübung notwendig ist, jedoch kaum den Umgang mit Schwierigkeiten im Unterrichtsberuf, also mit dem, was als «Emergency-Room-Klasse» bezeichnet werden kann (Oser, 2000). Man lernt Schwierigkeiten nur dann zu bewältigen, wenn man als Junglehrperson sukzessive in die je schwierigere Praxis hineingeführt wird, wenn also sukzessive alleiniger Unterricht verlangt wird. Wer die Lehrerausbildung verlässt, der müsste unabdingbar mehrere Male allein mit sehr schwierigen Klassen- und Schulverhältnissen konfrontiert gewesen sein. Biedermann (2011) bezeichnet derartige Ausbildungsverwirklichungen als «Lernkerne». Hier haben wir ein substanzielles Defizit der Ausbildung vor uns. Unterrichten ist Handeln unter dem Gesichtspunkt der Non-Linearität, der Störung, des Eintritts nicht erwarteter Effekte, der gebrochenen Aneinanderreihung von Wissen etc. – die fruchtbare Bewältigung derartiger «Zwischenfälle» kann vielleicht als die Kernfähigkeit dieses Berufes betrachtet werden.

4 Ausblick

Wenn Resultate von Ländervergleichen, wie beispielsweise von TEDS-M, vorgelegt werden, dann ist nicht die jeweilige Punktzahl bzw. die spezifische Ausprägung an sich

bedeutungsvoll, sondern – wie oben dargelegt – der internationale soziale Bezugsgrößenvergleich. Man kann nur feststellen, was im Vergleich zu anderen gut oder weniger gut ist. Und wohl nur in der Negativformulierung wird der Vergleich auch eine fruchtbare Wirkung haben. «Large-Scale»-Studien haben eindeutig eine Verbesserung der empirischen Methodenarbeit mit sich gebracht. Dies ist ein wertvoller Seiteneffekt, der insbesondere dadurch zustande kam, dass Gegnerinnen und Gegner solcher Studien die methodische Nichtvergleichbarkeit der Sachbezüge monierten. Die wohl wichtigste Erkenntnis aus dieser Forschungstradition ist jedoch, dass Bildungsverantwortliche bei Positivmeldungen hilflos dastehen, bei Negativmeldungen aber das Feld denen räumen müssen, die immer schon gewusst haben, dass es um die Sache schlecht bestimmt sei. Das Feld aber zu beackern und die Beackerung zu überprüfen, wäre die Aufgabe, die ansteht, sollen gezielte Optimierungen des Bildungssystems vorgenommen werden. Im Rahmen von TEDS-M nimmt sich die Schweizer Forschungsgruppe dieser Aufgaben an, indem (primär im Rahmen von Qualifikationsarbeiten) nationalen Zusatzfragen wie beispielsweise nach der Genese der Kompetenz im Rahmen der Lehrerbildung, nach der Bedeutung des Mentorings in der Praxisausbildung oder nach der Bedeutung von geteilten Überzeugungen zum Lehren und Lernen bei Dozierenden und Praxislehrpersonen nachgegangen wird. Ob die Struktur der Forschung diese Beackerung jedoch je systematisch wahrnehmen darf, hängt mit politischen Bildungsentscheidungen zusammen.

Literatur

- Biedermann, H.** (2011). *Gebrochene Übergänge: Durch professionelle Lernkerne zur professionellen Lehrertätigkeit* (Habilitationsschrift). Fribourg: Departement Erziehungswissenschaften.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann R.** (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare*. Münster: Waxmann.
- Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Klusmann, U., Baumert, J., Blum, W. et al.** (2006). Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassung 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.
- Calderhead, J.** (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Hrsg.), *Handbook of educational psychology* (S. 709–725). New York, NY: Prentice Hall International.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. & Gu, Q.** (2007). *Teachers Matter*. New York: Mc Graw Hill.
- Döbrich, P., Klemm, K., Knauss, G. & Lange, H.** (2003). *Ausbildung, Einstellung und Förderung von Lehrerinnen und Lehrern (OECD-Lehrerstudie): Ergänzende Hinweise zu dem Nationalen Hintergrundbericht (CBR) für die Bundesrepublik Deutschland*. Online unter: www.oecd.org/dataoecd/55/61/31076280.pdf (29.09.08).
- Good, T., Biddle, B. J. & Brophy, J. E.** (1975). *Teachers Make a Difference*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Hattie, J.** (2003). *Teachers Make a Difference: What is the Research Evidence?* Online unter: www.leadspace.govt.nz/leadership/pdf/john_hattie.pdf (11.11.08).

- Hattie, J.** (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M. et al.** (Hrsg.). (2011). *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.
- Leuchter, M., Pauli, C., Reusser, K. & Lipowsky, F.** (2006). Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 562–579.
- Levine, A.** (2006). *Educating School Teachers*. Online unter: www.edschools.org (10.10.08).
- Lipowsky, F.** (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 47–70.
- Neumann, J., Artelt, C., Schneider, W. & Stanat, P.** (2011). Lesekompetenzen von PISA 2000 bis PISA 2009. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel et al. (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 23–71). Münster: Waxmann.
- OECD.** (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD-Publishing.
- Oser, F.** (2000). Emergency Room Schule: Erschwerende Rahmenbedingungen pädagogischer Professionalität. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (1), 82–84.
- Oser, F., Biedermann, H., Brühwiler, C., Kopp, M., Krattenmacher, S. & Steinmann, S.** (2010). *Deutschschweizer Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Wie gut werden unsere angehenden Lehrpersonen ausgebildet? Ein internationaler Vergleich*. Online unter: www.teds-m.ch/download/erste_ergebnisse.html (20.04.11).
- Prenzel, M.** (2010). *Sind unsere Lehrer noch zu retten? Herausforderungen einer Lehrerbildung für das 21. Jahrhundert*. Unveröffentlichtes Referat, gehalten an den Konstanzer Wissenschaftstagen, Stein am Rhein.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L.** (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- 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.
- Tatto, M.T., Schwille, J., Senk, S., Ingvarson, L., Peck, R. & Rowley, G.** (2008). *Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M): Policy, Practice, and Readiness to Teach Primary and Secondary Mathematics. Conceptual Framework*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Tirri, K.** (2011). *Finnish teachers' and students' views on holistic school pedagogy*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), April 8–12 2011, New Orleans (USA).

Autoren

Horst Biedermann, Dr. phil. I, Departement Erziehungswissenschaften der Universität Fribourg, horst.biedermann@unifr.ch

Fritz Oser, Prof. Dr. Dr. mult. (em.), Departement Erziehungswissenschaften der Universität Fribourg, fritz.oser@unifr.ch

unter Mitarbeit des TEDS-M-Projektteams Schweiz

Christian Brühwiler, lic. phil. I, Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen, christian.bruehwiler@phsg.ch

Margit Kopp, Pädagogische Hochschule Luzern, margit.kopp@phz.ch

Samuel Krattenmacher, lic. phil. I, Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen, samuel.krattenmacher@phsg.ch

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

International Class als Beitrag zur Internationalisierung des Curriculums: Fallbeispiel PHSG

Barbara Wolfer

Zusammenfassung Wie erhöht eine PH ihre Attraktivität für Gaststudierende? Tatsache ist, dass weit mehr Studierende der PHSG ein Gastsemester machen als Studierende von Partnerinstitutionen für ein Semester an die PH kommen. Längerfristig muss ein Gleichgewicht geschaffen werden zwischen Outgoings und Incomings. Mögliche Lösungsansätze sind: Führung eines englischsprachigen Semesterangebots – einer sogenannten International Class – oder die Realisierung eines Kompaktseminars in Form einer Summer School oder Studierende aus anderssprachigen PHs explizit einzuladen ins Gastsemester mit dem Argument, dass die Gaststudierenden zur Öffnung der Institution beitragen. Der Artikel beschreibt die International Class PHSG.

Schlagworte Internationalisierung, International Class, Incomings

Internationalisation of the curriculum through an International Class

Abstract How can a university of teacher education become more attractive to guest students? It is a fact that the number of PHSG students who leave for a guest semester at one of our partner institutions is far greater than the number of students from partner institutions who attend a guest semester at the PHSG. Eventually, there should be a balance between outgoing and incoming students. To realise this target, there are several solutions: offering a semester programme taught in English or a Summer School in the form of a compact seminar course. Another possibility is to invite additional students from other institutions without having the same number of students leaving the PHSG. This kind of publicity will help to promote the reputation of an open-minded and hospitable university. The article describes the International Class PHSG.

Keywords internationalisation, international class, incomings

1 Konzept

Die Pädagogische Hochschule St. Gallen (PHSG) nennt ihren Willen zur Innovation schon im Leitbild an erster Stelle: «Wir fördern Innovationen und leisten damit einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Schule» (PHSG, 2007). Seit der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist die Nachfrage nach Mobilitätssemestern stark angestiegen, weil die Zusammenarbeit mit ausgewählten Partnerinstitutionen eine hohe Qualität aufweist. Die im Mobilitätssemester erbrachten Leistungen können als vollwertiges Studiensemester angerechnet werden. Gemäss Leitbild der PHSG «führen wir die langjährige Zusammenarbeit mit

anderen in- und ausländischen Hochschulen und mit Personen aus der Schulpraxis weiter und bauen diese aus» (PHSG, 2007). Im Verlauf eines Mobilitätssemesters erwerben die Studierenden wichtige fachliche, soziale und persönliche Kompetenzen, die ihnen in ihrer Berufstätigkeit im stark heterogenen Umfeld zugutekommen.

Die International Class der PHSG beinhaltet sowohl Module des Curriculums der PHSG, z.B. «Grundlagen Gestaltung», als auch Module, die eigens für die International Class entwickelt wurden, z.B. das Ganztagesmodul «External Day», das jeweils donnerstags ausserhalb der PHSG stattfindet. Ziel des Aussentages ist die Erkundung der näheren und weiteren Umgebung. Jeder Aussentag hat einen thematischen Schwerpunkt, das kann zum Beispiel sein: Schweizer Schule, Viersprachigkeit, St.Gallen textil, Schweiz Tourismus oder Dreiländereck.

Vor Beginn des Studiums nach Stundenplan, also in Woche 7, finden zwei obligatorische Einführungstage an der PHSG statt, um die Institution kennenzulernen und eine Einführung in die Infrastruktur der PHSG zu bekommen. Das Programm der International Class umfasst die Einführungstage und ein Studiensemester (Wochen 8 bis 21), das u.a. zwei Wochen Praxis in einer Schweizer Primarschule beinhaltet.

Die International Class setzt inhaltliche Akzente, die sich vor allem am Profilvermerkmal 4 der PHSG «Kunst – Kultur – Kommunikation» orientieren. Musisch-gestalterische und sprachliche Inhalte sowie die Thematisierung von Vielfalt bilden das Profil der International Class PHSG. Zudem können die Studierenden der International Class einzelne Freifächer, Fach- oder Vertiefungsstudien mit den regulären Studierenden belegen.

2 Umsetzung

2.1 Vorbereitung

Das Konzept wurde im International Office erarbeitet, von der Hochschulleitung gutgeheissen und vom Hochschulrat zur Umsetzung freigegeben. Als besonders ergiebig erwies sich die Vorbereitung der freiwillig am Pilotprojekt teilnehmenden Dozierenden im Umgang mit einem «internationalen Klassenzimmer». In einem Seminar über interkulturelle Kommunikation bereiteten sie sich mit Fachinputs, Diskussionen und Rollenspielen auf den Unterricht vor, den die Mehrheit der Teilnehmenden zum ersten Mal in ihrer Nichtmuttersprache Englisch durchführen würde.

2.2 Durchführung

Im Frühjahrssemester 2009 wurde die International Class PHSG Primarstufe das erste Mal durchgeführt. Die Klasse bestand je zur Hälfte aus Gaststudierenden und PHSG-Studierenden, die drei Module sowie den External Day zusammen mit den Incomings besuchten und teilweise auch planten. Die Incomings wohnten bei Gastfamilien, hatten dort ihr eigenes Zimmer und teilten Küche und Bad. Von der PH bekamen sie für die

Dauer der International Class ein Fahrrad ausgeliehen, was die einen sehr geschätzt haben und bei den andern Stirnrunzeln ausgelöst hat, weil bei ihnen zu Hause nur diejenigen Rad fahren, die sich kein Taxi leisten können. Täglicher Unterrichtsbeginn um 8 Uhr und ein ziemlich voller Stundenplan sowie die Präsenzpflcht wurden nicht überall gleich geschätzt. Für die Kontinuität der Zusammenarbeit und die Initialisierung vielfältiger Lernprozesse haben sich die verbindlichen Strukturen aber bewährt. Gerne hätten wir mehr Wahlmöglichkeiten geschaffen, aber englische Angebote müssen zusätzlich entwickelt werden. In jenen Modulen, in denen Incomings und Inhouse-Studierende gemeinsam gelernt haben, setzten sie sich nicht nur mit dem Stoff, sondern auch mit ihren unterschiedlichen Arten, ihn zu bearbeiten, auseinander.

An einem Welcome-Apéro konnten sich die Incomings, die PHSG-Studierenden, die Zimmervermietenden, die Dozierenden, die Hochschulleitungsmitglieder, die Sachbearbeiterinnen und die Mitarbeitenden des Hausdienstes kennenlernen. Dieser Anlass hat viel zum gegenseitigen Respekt und Verständnis beigetragen. Zum Abschluss dann natürlich ein Farewell-Apéro mit denselben Gästen, um das Pilotprojekt International Class PHSG abzurunden.

2.3 Erste Bilanz

Die PHSG holte bei den Studierenden der International Class und ihren Dozierenden mit Fragebogen Rückmeldungen ein. Themen waren Stärken, Schwächen, Chancen, Bedrohungen und Verbesserungsvorschläge. Als Grundlage diente das Modell der SWOT-Analyse: strengths, weaknesses, threats, opportunities. Besonders positiv bewertet wurden der External Day, der Kurs «Switzerland beyond Chocolate» sowie das Engagement der Inhouse-Studierenden zugunsten der Incomings. Das Primarschulschnupperpraktikum war für mehrere Incomings der Höhepunkt.

Ob und welche Konsequenzen die Teilnahme an einer International Class auf das eigene Berufshandeln als Lehrperson hat, wurde nicht systematisch erfasst. Aber im Rahmen des Moduls «Portfolio Project» haben die Studierenden Erfahrungen aus ihren Herkunftsländern und Schulsystemen kontrastiert mit ihren Praktikumserfahrungen in einer Schweizer Primarschule. Auffällig war dabei, dass die Studierenden viel Verständnis hatten für anderssprachige Kinder und sich stark dafür interessiert haben, wie sie denn bis anhin gelernt haben. Die Studierenden haben realisiert und formuliert, dass Primarschule bei ihnen «anders» ist, nicht besser oder weniger gut. Der Reflektionsgrad reichte von oberflächlichen strukturellen Unterschieden bis hin zur Frage, welche Lerninhalte für Kinder relevant sind und wie diese operationalisiert werden. Negative Rückmeldungen gab es bezüglich hoher Präsenzzeit und unterschiedlicher Erwartungen über die Rolle der Zimmervermietenden bezüglich Dienstleistungen und Sauberkeit.

Das Angebot der International Class PHSG hat den positiven Nebeneffekt, dass sich seit dessen Ausschreibung im Internet mehrere Studierende für ein Gastsemester im

regulären Ausbildungsgang angemeldet haben. Ob dieser durchaus wünschenswerte Effekt anhält, wird sich zeigen.

2.4 Perspektiven

Der nächste Schritt ist die Ausweitung des Angebotes auf die Sekundarstufe. Das führt insbesondere zu einer breiteren Auswahl an kursorischen Angeboten in Englisch, zum Beispiel «Literature on screen», das sich mit filmischer Umsetzung literarischer Werke auseinandersetzt. Ab 2012 findet das erweiterte Angebot jährlich im Frühjahrssemester statt.

3 Gelingensfaktoren

Studierende, Dozierende, Schulleitung, Administration und Gastfamilien müssen das Projekt mittragen. Es gibt schwer abschätzbare Faktoren, z.B. Visabeschaffung für Incomings, Erfassung im institutionsinternen Informatiksystem oder medizinische Zwischenfälle, die unerwartet aufwendig werden können.

Integration gelingt umso besser, je mehr Wissen die Beteiligten über das Gastland, die Herkunftsländer, die jeweiligen Unterrichts- und Lernstile oder Hierarchien haben. Wir interpretieren Situationen vor dem Hintergrund unserer eigenen Erfahrungen. Das führte öfter zu Missverständnissen. Wenn sprachliche Barrieren dazukommen, ist die Situation umso komplexer. Nachfragen in der Art von «I can observe that you don't participate in class discussions, can you tell me what it means?» haben öfter zu Überraschungen geführt, z.B. zur Antwort, dass es in der Herkunftskultur unflätig ist, Lehrpersonen direkt anzusprechen, und dass weder ihr Unterrichtsinhalt diskutierbar noch die eigene Meinung öffentlich gefragt sei. Die westeuropäische Folgerung, der Inhalt würde die Studentin nicht interessieren, war in diesem Kontext also falsch.

Je besser sich die Beteiligten kannten und je mehr positive Lern- und Freizeiterlebnisse sie teilten, umso einfacher wurde der Umgang. Weit mehr Effekt als Monologe über Erwartungen, Rechte und Pflichten brachten herzhaftes Lachen über Situationskomik und anschließendes klärendes Gespräch.

Die Tatsache, dass alle an der ersten Durchführung beteiligten Dozierenden auch bei der zweiten wieder mitarbeiteten und zum Teil jetzt noch einzelne Studierende untereinander oder mit dem International Office Kontakt pflegen, lässt den Schluss zu, dass die International Class PHSG längerfristig attraktiv ist.

Literatur

- Beelen, J.** (Hrsg.). (2007). *Implementing Internationalisation at Home*. EAIE Professional Development Series for International Educators, 2. Amsterdam: EAIE.
- Eidsen, W. van & Grotens, M.** (2008). *Over the hills and far beyond borders. International Class Stenden University Meppel, Studentenversie*. Meppel: Stenden.
- Pädagogische Hochschule des Kantons St.Gallen.** (2007). *Leitbild*. St.Gallen: PHSG.
- Pädagogische Hochschule des Kantons St.Gallen.** (2008). *Studienführer 08/09*. St.Gallen: PHSG.
- Pädagogische Hochschule Rorschach.** (2005). *Curriculum Reguläre Studiengänge* (2. Auflage). Rorschach: PHR.
- Rooijen, M. van.** (Hrsg.). (2008). *Marketing your institution internationally*. EAIE Professional Development Series for International Educators, 3. Amsterdam: EAIE.
- Seitz, M., Wolfer, B. & Frehner R.** (2008). *Entwicklungskonzept 2008–2011. International Office*. St.Gallen: PHSG.
- Torenbeek, J.** (Hrsg.). (2005). *Managing an International Office*. EAIE Professional Development Series for International Educators, 1. Amsterdam: EAIE.
- Wolfer, B.** (2008). *International Class. Grobkonzept*. Rorschach: PHSG.

Autorin

Barbara Wolfer, lic. phil., International Officer und Fremdsprachendidaktikerin, Pädagogische Hochschule des Kantons St.Gallen PHSG, Kindergarten/Primarstufe, Seminarstrasse 27, 9400 Rorschach, barbara.wolfer@phsg.ch

Pädagogische Entwicklungszusammenarbeit als Beitrag zu einem Kompetenzprofil für Lehrpersonen

Markus John und Eveline Steinger

Zusammenfassung Seit 2004 führt das Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen (IZB) das Spezialisierungsstudium Pädagogische Entwicklungszusammenarbeit (SPPE) in der Ausbildung der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz (PHZ) durch. In diesem Beitrag werden die Lern- und Kompetenzfelder, die sich aus dem SPPE für den Lehrberuf ableiten lassen, näher beleuchtet. Evaluationen einzelner SPPE-Module, studentische Berichte zu ihren Projekteinsätzen in Entwicklungs- und Transitionsländern sowie der Austausch mit Partnerorganisationen und -schulen der besuchten Bildungsprojekte zeigen hauptsächlich vier zentrale Lern- und Kompetenzfelder des SPPE auf, die für das Kompetenzprofil von Lehrpersonen nützlich sein können: (1) Fachliche Vertiefung (Wissenserweiterung) in pädagogischer Entwicklungszusammenarbeit, (2) Perspektivenwechsel einüben, (3) interkulturelle Kompetenzen erweitern und (4) Rollenbewusstsein entwickeln.

Schlagworte Pädagogische Entwicklungszusammenarbeit, Kompetenzprofil von Lehrpersonen, interkulturelle Kompetenzen, Perspektivenwechsel

International Cooperation in Education – A Meaningful Component for a Teacher Competency Profile

Abstract Since 2004, the Institute for International Cooperation in Education (IZB) has been offering a specialisation course in International Cooperation in Education (SPPE) for students at the University of Teacher Education Central Switzerland (PHZ). This article focuses on the fields of learning and competence of this course which contribute to the teacher competency profile. The evaluation of its modules, students' reports and reflections on their project assignments in developing and transition countries as well as the exchange with partner organisations and schools of the education projects visited emphasise in particular four of its crucial fields of learning and competence, which could be useful for the teacher competency profile: (1) an in-depth knowledge of international cooperation in education, (2) an increase in cross-cultural competences, (3) a change of perspective, and (4) a development of role awareness.

Keywords international cooperation in education, teacher competency profile, cross-cultural competences, change of perspective

Verständnis für globale Zusammenhänge in Bildungsfragen schaffen, Förderung interkultureller Kompetenzen sowie Bildung für Nachhaltige Entwicklung sind Kerngebiete des Instituts für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen (IZB). Als Forschungs- und Entwicklungsinstitut der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz

(PHZ) ist es ein zentrales Anliegen des IZB, den Wissenstransfer innerhalb der Leistungsbereiche der PHZ zu realisieren und damit auch in direktem Kontakt mit dem Alltag der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu sein. Vor diesem Hintergrund hat das IZB das Spezialisierungsstudium Pädagogische Entwicklungszusammenarbeit (SPPE) konzipiert und führt dieses seit 2004 in der Ausbildung der PHZ Luzern durch (vgl. PHZ Luzern, 2010). Das SPPE soll nun näher beleuchtet werden, wobei die Kernfrage zugrunde liegt, welche Lern- und Kompetenzfelder sich aus dem SPPE für den Lehrberuf ableiten lassen. Was lernen und erfahren Studierende im interkulturellen Feld der pädagogischen Entwicklungszusammenarbeit und welche Anknüpfungspunkte ergeben sich für ihren späteren Beruf als Lehrperson?

1 Konzept Spezialisierungsstudium Pädagogische Entwicklungszusammenarbeit

1.1 Aufbau und Inhalte des SPPE

Das SPPE ist in acht Module gegliedert (vgl. Abbildung 1), die sich je nach Lehramtsstufe auf fünf Semester (Primarstufe PS; Kindergarten/Unterstufe KU), auf sieben oder neun Semester (Sek. I) verteilt absolvieren lassen. Der Arbeitsumfang beträgt insgesamt 360 Stunden bzw. 12 ECTS-Punkte, die Hälfte davon fällt auf vier einwöchige Blockmodule im Präsenzunterricht, die andere Hälfte ist als begleitetes Studium für die Vorbereitungen und die Durchführung eines Projekteinsatzes in einem Entwicklungs- oder Transitionsland organisiert. Das SPPE wird mit dem Zertifikat «Pädagogische Entwicklungszusammenarbeit» abgeschlossen.

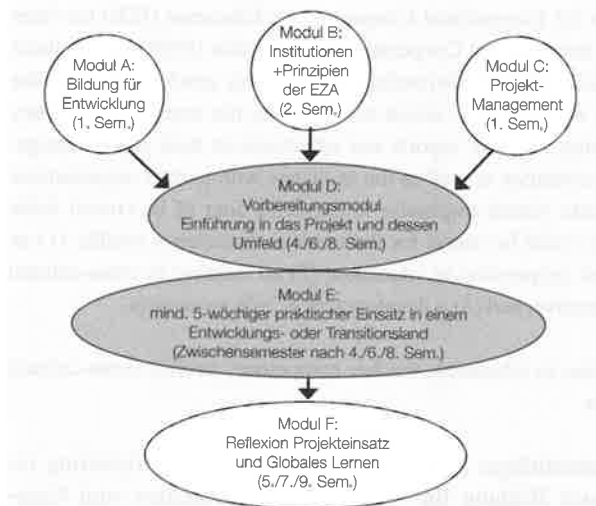


Abbildung 1: Aufbau des SPPE in acht Modulen, weiße Kreise sind Blockmodule mit Präsenzunterricht, graue Kreise beziehen sich auf den Projekteinsatz

Im Einführungsmodul A wird hauptsächlich Basiswissen über verschiedene Vorstellungen von Entwicklung, Entwicklungen in verschiedenen Regionen der Welt, unterschiedliche Bildungssysteme und -konzepte sowie über die Bedeutung von Bildung für Entwicklung vermittelt. Beim Modul B liegt der Fokus auf Entwicklungszusammenarbeit (EZA) und dem Kennenlernen diverser Akteure und Institutionen in diesem Feld. Anhand von Projektbeispielen, insbesondere im Bildungsbereich, werden gleichzeitig die angewendeten Prinzipien der EZA analysiert und vertieft. Das Modul C führt in die Methoden des Projektmanagements pädagogischer EZA ein und wird als einwöchiges Blockmodul während des Semestermoduls D «Vorbereitung auf den praktischen Einsatz im Ausland» durchgeführt. Dabei werden verschiedene Rollen und Aufgaben, die sich im Feld der pädagogischen EZA ergeben, vorgestellt und auf ihre Funktions- und Wirkungsweisen hin kritisch reflektiert. Ziel der Vorbereitungen auf den Projekteinsatz ist es, die vielfältigen Kooperationsmechanismen und Interdependenzen im Umfeld eines Projektes der EZA wahrnehmen zu können. Auf der Basis dieser Erkenntnisse und begleitet von erfahrenen Fachpersonen aus dem IZB entwerfen Studierende eigene mögliche Rollen und Aufgaben für ihren Projekteinsatz, die dann vor Ort mit den lokalen Akteuren des Projektes überprüft und abgestimmt werden. Zu den Vorbereitungen des praktischen Einsatzes im Ausland zählt auch die intensive Einarbeitung in den Kontext des Projektes. Am Ende des Vorbereitungsmoduls D wird deshalb von den Studierenden ein Vorbereitungsdossier zum Projekteinsatz erarbeitet, das neben den organisatorischen und sicherheitsrelevanten Reiseinformationen auch den historisch-kulturellen Kontext des Projektumfeldes (inkl. Bildungssystem) sowie das Projekt selbst beleuchtet. Das Modul E schliesslich entspricht der Durchführung eines mindestens fünfwöchigen Projekteinsatzes, der in Zusammenarbeit mit lokalen Partnerorganisationen der pädagogischen Entwicklungszusammenarbeit stattfindet. Abschliessend werden in Modul F die Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Projekteinsatz, die in der Sprache des Projektumfeldes in einem Projekteinsatzbericht festgehalten werden, ausgetauscht und reflektiert. Diese Erfahrungen werden mit Wissen zum Ansatz des Globalen Lernens erweitert, um Transfermöglichkeiten in den späteren Unterricht aufzuzeigen (vgl. PHZ Luzern, 2010).

1.2 Kernstück Projekteinsatz

Aus dem Aufbau wird ersichtlich, dass dieses Spezialisierungsstudium nicht nur als theoretische Schmiede zu Bildungsfragen der internationalen Zusammenarbeit konzipiert ist. Im Mittelpunkt des SPPE steht vielmehr der praktische Einsatz von Studierenden im Ausland.¹ Dabei erhalten Studierende Einblick in die konkreten und praktischen Zusammenhänge und Herausforderungen eines Bildungsprojektes in einem ihnen

¹ Im Sommer 2010 waren im SPPE Projekteinsätze der pädagogischen Entwicklungszusammenarbeit in folgenden Ländern möglich (in Klammer die jeweilige Partnerorganisation des IZB): Äthiopien (Caritas), Kenia (Gentiana Primary School), Tansania (Helvetas/IZB), Namibia (Interteam), DR Kongo (CPA/École Émergence), Mali (Helvetas), Indien (Remei AG/Bio-Re), Nepal (Great Compassion Boarding School), Panama (Colegio Europeo Panama), Bosnien (Verein Narkone & Idemo), Kosovo (Caritas) und Georgien (Caucasus Cooperation Project).

fremden Kontext. Sie erhalten aber auch die Möglichkeit, die Prinzipien der Entwicklungszusammenarbeit in ihrer Umsetzung zu beobachten und auszutauschen, gelernte Projektmanagementmethoden selbst anzuwenden und interkulturelle Kompetenzen zu entwickeln (vgl. John & Meierhans, 2010). Projekteinsätze im SPPE sind keine eindimensionalen und nur für die Studierenden der PHZ Luzern spannenden Erfahrungen, sondern mindestens ebenso bewegend und interessant für die im Bildungsprojekt involvierten Personen, Schulen und Entwicklungsorganisationen der verschiedenen Länder, die im Austausch mit dem IZB und den Studierenden der PHZ stehen.

2 Lern- und Kompetenzfelder des SPPE für Lehrpersonen

Aus dem Konzept des SPPE wird ersichtlich, dass mit diesem Spezialisierungsstudium ein Beitrag zur Sensibilisierung angehender Lehrpersonen für Fragen der pädagogischen Entwicklungszusammenarbeit, der Interkulturalität sowie des Globalen Lernens geleistet wird (vgl. Ettlín & Steinger, 2010; Lottenbach, 2009). Dazu sind im SPPE unterschiedliche Lernfelder angelegt, die einen Kompetenzgewinn für diese Bereiche ermöglichen. Nachfolgend werden diejenigen Lern- und Kompetenzfelder vorgestellt, die einen Beitrag zum beruflichen Kompetenzprofil von Lehrpersonen leisten können.

2.1 Wissenserweiterung im Fach Pädagogische Entwicklungszusammenarbeit

Im Rahmen des SPPE setzen sich Studierende der PHZ vertieft mit verschiedenen Vorstellungen von Entwicklung, mit der Entstehung der Entwicklungszusammenarbeit und den in diesem Feld zahlreichen Akteuren und Institutionen auseinander. Dabei werden die internationalen Bemühungen zur Armutsbekämpfung ebenso vertieft wie auch die Kenntnisse über länderspezifische Bildungssysteme und konkrete Bildungsprojekte. Diese Wissens- und Erfahrungserweiterung durch das SPPE ist Fundament und Ausgangspunkt für reflektierte Handlungen und Interaktionen sowohl während des Projekteinsatzes als auch für das zukünftige Professionsfeld als Lehrperson. Der lehrerspezifische Nutzen liegt hier primär im Verstehen der verschiedenen Faktoren und Zusammenhänge, die für eine gute Schule oder für gute Bildung notwendig sind, sowohl in Entwicklungs- oder Transitionsländern als auch im Vergleich dazu in der Schweiz.

2.2 Perspektivenwechsel einüben

Während eines Projekteinsatzes, der oft in einer komplexen Kooperationslandschaft unterschiedlichster Akteure stattfindet, wird der Perspektivenwechsel gefördert. Die Studierenden lernen Zusammenhänge und Interdependenzen von Personen, Institutionen und Entwicklungen aus verschiedenen Perspektiven kennen. Insbesondere die Reflexion dieser Erfahrungen während und nach dem Projekteinsatz fördert eine Differenzierungskompetenz der angehenden Lehrpersonen. Perspektivenwechsel setzt Kenntnisse über differierende Sachverhalte, Interessenlagen und Denkweisen voraus,

wie sie in den Präsenzmodulen des SPPE vermittelt werden. Erst mit den entsprechenden Kenntnissen werden Unterschiede überhaupt wahrgenommen und wird ein Perspektivenwechsel möglich gemacht. Mit dem Ansatz des Globalen Lernens kann dieses Wissen auch im Schweizer Schulalltag in den Unterricht einfließen und für die Schülerinnen und Schüler nutzbar gemacht werden.

2.3 Interkulturelle Kompetenzen erweitern

Die Projekterfahrung in der «Fremde» relativiert die Selbstverständlichkeiten eines schweizerischen Schulalltags oft sehr stark; sie fördert sowohl das Verständnis kultureller Unterschiede als auch den Austausch darüber. Im Projekteinsatz treffen die Studierenden auf Menschen mit unterschiedlichen Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmustern. Bei der Wahrnehmung von Unterschieden können Irritationen auftreten, die sowohl Neugier und Faszination, aber auch Abwehr und Ablehnung auslösen können (vgl. Nestvogel, 2009). Interkulturelle Begegnungen sind mit den Projekteinsätzen des SPPE beabsichtigt und die Studierenden werden darauf vorbereitet. Ziel dabei ist es, nicht nur eigene und fremde Normen und Wertvorstellungen zu erkennen, sondern auch einen bewussten und produktiven Umgang damit zu suchen. Das Beobachten, Vergleichen, Interagieren und Reflektieren im Projekteinsatz hilft dabei unter anderem auch, eigene Einstellungen wahrzunehmen und zu überdenken (vgl. Lottenbach, 2009). Diese Erfahrungen können zu interkulturellen Kompetenzen werden, die von spezifischem Nutzen für die eigene Lehrtätigkeit sind, insbesondere in den zunehmend heterogenen Schulklassen der Schweiz.

2.4 Rollenbewusstsein entwickeln

Die Projekteinsätze bieten zahlreiche Gelegenheiten für die Erkenntnis, wie man in unterschiedlichen Situationen verschiedene gesellschaftliche Rollen einnimmt. Mittels intensiver Vorbereitung auf einen konkreten Projekteinsatz lernen Studierende nicht nur einen kulturell fremden Projekt- und Schulkontext kennen, sondern sie lernen auch, sich in diesen Kontext als angehende Lehrpersonen einzubringen, sich mit anderen Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern und Projektmitarbeitenden auszutauschen sowie gemeinsam mit den Betroffenen etwas vor Ort zu entwickeln, das unter Umständen eine bleibende Wirkung für das Projekt, sicher aber eine nachhaltige Erfahrung für die eigene Lehrtätigkeit in der Schweiz haben wird. Die Studierenden lernen dabei, die Bedürfnisse und Interessen des jeweiligen Gegenübers wahrzunehmen und darauf angepasst zu reagieren, um gemeinsam ein Ziel zu erreichen. Diese Fähigkeit wird ihnen als Lehrperson z.B. in der Elternarbeit sehr nützlich sein.

3 Ausblick

Die vier beschriebenen Lern- und Kompetenzfelder des SPPE, (1) fachliche Vertiefung in pädagogischer Entwicklungszusammenarbeit, (2) Perspektivenwechsel einüben, (3) interkulturelle Kompetenzen erweitern und (4) Rollenbewusstsein entwickeln, sind nicht als abschliessende Aufzählung von Entwicklungen, die durch den Projekteinsatz

angestossen werden, zu verstehen. Vielmehr bieten sie eine Auswahl der zentralen Lernfelder des SPPE, die allgemein für das Kompetenzprofil von Lehrpersonen nützlich sein können. Im Umfeld der kooperativen Organisationslandschaft eines Bildungsprojektes und auf den Prinzipien der Gegenseitigkeit und Partnerschaft der Entwicklungszusammenarbeit aufbauend stellen sich allerdings auch Fragen der Kompetenzfelder und des Nutzens für die Lehrpersonen und Schulpartner vor Ort: Was hinterlassen Projekteinsätze von PHZ-Studierenden in den Bildungsprojekten? Welche Lern- und Kompetenzfelder ergeben sich aus den praktischen Einsätzen der Studierenden für die Beteiligten und Zielgruppen der Projekte in den Entwicklungs- und Transitionsländern? Eine Auswertung der angeregten Lern- und Kompetenzfelder bei den lokalen Partnern und Schulen der Projekteinsätze weist auf ein weiteres noch zu bearbeitendes Forschungsfeld hin, dessen Ergebnisse sowohl für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung als auch für die pädagogische Entwicklungszusammenarbeit vielversprechend sein könnten. Mit dem Spezialisierungsstudium Pädagogische Entwicklungszusammenarbeit an der PHZ Luzern hat das IZB einen Brückenschlag zur Lehrerinnen- und Lehrerausbildung an der PHZ geschaffen, der die Kernbereiche des IZB aus Forschung und Entwicklung in die Lehre einfließen lässt. Darüber hinaus hat sich mit dem SPPE ein in der Schweiz einmaliges Angebot für angehende Lehrpersonen etabliert, mit welchem sich das Gebiet der internationalen Zusammenarbeit in Bildungsfragen vertiefen lässt.

Literatur

- Ettlin, E. & Steinger, E.** (2010). Verbindung von Lehre und Forschung am Beispiel des Spezialisierungsstudiums Kulturelle Vielfalt in der Schule. In B. Eriksson & P. Sieber (Hrsg.), *Internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen. Festschrift für Markus Diebold* (S. 135–148). Münster: Lit Verlag.
- John, M. & Meierhans, C.** (2010). Pädagogische Entwicklungszusammenarbeit in der Ausbildung von Lehrpersonen. In B. Eriksson & P. Sieber (Hrsg.), *Internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen. Festschrift für Markus Diebold* (S. 81–101). Münster: Lit Verlag.
- Lottenbach, S.** (2009). Pädagogische Entwicklungszusammenarbeit – ein Thema in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung? *Infonium 2* (S. 4–5). Zug: PHZ (Pädagogische Hochschule Zentralschweiz).
- Lottenbach, S., John, M. & Sieber, P.** (2009). Nord-Süd-Partnerschaften in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Schlussfolgerungen und Ausblick. In P. Sieber & S. Lottenbach (Hrsg.), *Nord-Süd-Partnerschaftsperspektiven in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 191–204). Münster: Lit Verlag.
- Nestvogel, R.** (2009). Interkulturelle Begegnungen. In P. Meyns (Hrsg.), *Handbuch eine Welt. Entwicklung im Globalen Wandel* (S. 133–141). Wuppertal: Peter Hammer Verlag.
- PHZ Luzern.** (2010). *Lehrerinnen- und Lehrerbildung KU, PS, SI. Spezialisierungsstudien Jahrgang 2010*. Informationsbroschüre. Luzern: PHZ (Pädagogische Hochschule Zentralschweiz).

Autor und Autorin

Markus John, markus.john@phz.ch

Eveline Steinger, eveline.steinger@phz.ch

Beide: Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen IZB, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz – PHZ Zug, Zugerbergstrasse 3, 6300 Zug

Partenariat zwischen dem CFI Tanger/Marokko und der PHGR in Chur – ein pädagogisches Austauschprojekt

Cristian Collenberg

Zusammenfassung Seit bald einem Jahrzehnt besteht eine Partnerschaft zwischen der Pädagogischen Hochschule in Chur und dem Institut für die Ausbildung von Primarschullehrpersonen in Tanger/Marokko. Im Beitrag wird der Werdegang der Partnerschaft nachgezeichnet und die Entwicklung hin zu einem auf Reziprozität angelegten Austausch aufgezeigt. Im Zentrum steht die Frage, welche Ziele eine solche Zusammenarbeit über Kulturgrenzen hinweg anstreben kann und welche Art von Resultaten die Absolventinnen und Absolventen der beiden involvierten Institutionen erwarten können.

Schlagnworte Schulpartnerschaft, Lehrpersonenausbildung, Interkulturalität

School partnership between CFI Tanger/Marocco and PHGR Chur/Switzerland – a pedagogical exchange project

Abstract For almost a decade, the teacher education institutions PHGR und CFI Tanger have maintained a school partnership. This article traces the development of this partnership and shows its development towards an exchange program that is based on reciprocity. The focus is set on questions as to which target can be aimed by such cooperation across cultural boundaries, and which kinds of results can be expected by diploma holders of both schools.

Keywords school partnership, teacher education, interculturality/interculturalism

1 Eine Partnerschaft entsteht

Die engen Kontakte zwischen der Pädagogischen Hochschule Graubünden in Chur (PHGR) und dem Centre pour la formation des instituteurs et institutrices (CFI) erstrecken sich inzwischen über bald ein Jahrzehnt. Der Aufbau der Partnerschaft reicht in die Phase des Übergangs vom traditionellen Lehrerseminar zur pädagogischen (Fach-)Hochschule zurück. Die ersten konkreten Aktivitäten setzten im Herbst 2002 ein, als eine kleine Delegation aus Tanger im Rahmen eines Projekts zum UNO-Jahr der Berge zusammen mit einer Bündner Abschlussklasse an einer pädagogischen Arbeitswoche im Engadin teilnahm. Im Jahr darauf erfolgte eine Gegeneinladung nach Tanger, und so konnte eine Gruppe von Studierenden des Lehrerseminars im Mai 2003 während zweier Wochen die Partnerschule in Nordmarokko kennenlernen, einen umfassenden Einblick in das Schulwesen und in den Lebensalltag in diesem nordafrikanischen Land bekommen und viele Gespräche mit Menschen aus einem kulturellen

Umfeld führen, das den meisten von uns nicht so direkt vertraut war. Dieser Aufenthalt in Marokko schuf die Voraussetzungen für die Entwicklung eines auf Dauer ausgerichteten Partnerschaftsprojekts.

Die Zusammenarbeit mit einer Ausbildungsinstitution in einem aussereuropäischen Land erwies sich im Hinblick auf die Umsetzung der EDK-Empfehlungen zur interkulturellen Pädagogik an den Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als naheliegend, und die bestehenden Kontakte ermöglichten es der PHGR (im Herbst 2003 gestartet), den Austausch mit der Partnerschule in Tanger schon von Anfang an als Teilangebot des Studienschwerpunkts «Interkulturelle Pädagogik» ins Ausbildungskonzept zu integrieren. Dabei wurden wir von der Stiftung Bildung und Entwicklung (Partnerschaftsprojekte Nord – Süd) tatkräftig und nachhaltig unterstützt. Im Laufe der Jahre sind die Austauschaktivitäten für die beiden Institutionen zum *courant normal* geworden.

2 Konzept und Inhalt

Zentrale Anliegen des Austauschprojekts sind einerseits die Entwicklung des Bewusstseins für die globale Vernetzung, andererseits die Ermöglichung von entsprechenden Lernerfahrungen in der direkten Anschauung und Begegnung mit Menschen mit einem anderen kulturellen Hintergrund und einer Lebenswirklichkeit, die sich von dem uns Vertrauten in mancher Hinsicht unterscheidet. Darum sind die Besuche und Gegenbesuche zu den Kernpunkten des Programms geworden. Da versucht man, die Gäste möglichst direkt an der Lebenswirklichkeit des jeweiligen Gastlandes teilnehmen zu lassen. Das schafft (in der Regel) die Voraussetzungen für einen echten Austausch und kann das Verständnis für die jeweils «andere» Kultur fördern. Normalerweise gelingt es den Teilnehmenden, die Verschiedenheiten in den Denkweisen und Anschauungen zu erfassen, aber auch kulturübergreifende Gemeinsamkeiten zu entdecken.

3 Chur und Tanger, die Partnerschulen

Tanger, im Norden Marokkos gelegen, ist eine Stadt, die in einer gewaltigen Entwicklung begriffen ist. Während der letzten Jahre sind ganze neue Quartiere entstanden, die Bevölkerung nimmt in der Folge der Landflucht rasant zu. Tanger ist, sowohl aus geografischen wie aus historischen Gründen, international geprägt, zugleich aber eine durch und durch marokkanische Stadt: Sie gehört trotz des internationalen Charakters eindeutig zur arabischen (muslimischen) Welt.

Das Französische ist die zweite Staatssprache, und das erweist sich als sehr hilfreich, da man mit den Kolleginnen und Kollegen des Partnerlandes direkt und unvermittelt kommunizieren kann.

Das CFI befindet sich mitten in der Innenstadt. Es ist eine für eine Grossstadt auffallend kleine Schule, die in einem einjährigen Studiengang auf der Tertiärstufe Primarlehrpersonen ausbildet. Die Studierenden absolvieren vier Semester an einer Universität, wo sie an einer (beliebigen) Fakultät eingeschrieben sind, und machen dann eine Aufnahmeprüfung für das Centre. Anschliessend beginnt das Studienjahr, das pädagogisch und fachdidaktisch ausgerichtet ist und zu dem auch Praktika gehören. Das Primarstufen-Diplom wird am Ende des zweiten Semesters, also im Frühsommer, übergeben, und im Herbst darauf treten die Lehrpersonen eine Stelle in ihrer Provinz an. Wenn die Diplomprüfung erfolgreich war, haben die Junglehrpersonen eine Stelle in ihrer Provinz auf sicher; in einer ersten Runde wird der Unterrichtsort irgendwo weit draussen auf dem Lande sein und erst mit den Jahren rücken die Arbeitsorte immer näher Richtung Stadt, welche unvergleichlich mehr Anziehungskraft ausübt als die pädagogische Aufgabe in einem «abgelegenen» Dorf.

Bei der Begegnung zwischen Studierenden und Dozierenden beider Schulen gehört der Vergleich der beiden Institutionen zum Ersten, was diskutiert wird. Die Gesamtzahl der Studierenden an der PHGR beträgt gegen 300 Personen (drei Studienjahre mit jeweils 80 bis 100 Studierenden), und hier werden Lehrpersonen für die Primarschule und für den Kindergarten ausgebildet. Am CFI in Tanger sind in diesem Jahr ca. 60 junge Leute eingeschrieben, die Primarlehrpersonen werden wollen. In Chur findet die Ausbildung in den drei Kantonsprachen statt, in Tanger wird der Unterricht auf Arabisch und Französisch geführt und für die Kandidatinnen und Kandidaten aus den entsprechenden Gebieten gibt es auch einzelne Kurse in der Berbersprache.

4 Aktivitäten im Rahmen des Austausches

Für die Ausgestaltung des Partnerschaftsprojekts hat sich die PHGR grosse Mühe gegeben, dem Prinzip der Reziprozität gerecht zu werden. So sollen sowohl die hiesigen Studierenden wie die Gäste aus dem Partnerland die Möglichkeit haben, anlässlich ihrer Aufenthalte im jeweils anderen Land intensive persönliche Begegnungen mit Personen und Situationen zu erleben, am Alltagsleben teilzuhaben und das Gastland mit charakteristischen kulturellen Aspekten kennenzulernen. Es ist naheliegend, dass die Auseinandersetzung mit Erziehungs- und Ausbildungsfragen und die Diskussion von Unterrichtskonzepten dabei einen grossen Stellenwert einnehmen. Inzwischen haben sich bestimmte Themenfelder (Prinzipien und Methoden der Ausbildung von Lehrpersonen, methodisch-didaktische Konventionen, Zusammenarbeit mit dem Schulumfeld, Unterrichtsstile, Integrationspädagogik und Sprachunterricht) herauskristallisiert, zu welchen ein reger Meinungsaustausch sowohl auf der Ebene der Studierenden wie auch der Dozierenden gepflegt wird. Befruchtet wird dieser Austausch dadurch, dass systematisch vorbereitete Besuche von Grundschulen auf allen Stufen und von schulnahen Institutionen durchgeführt werden. Dabei begleiten die «Einheimischen» die Gäste und

gewährleisten dadurch einen gründlichen Einblick in die Schulpraxis, aber auch eine persönliche Reflexion des Gesehenen.

Seit dem Jahre 2005 hat sich ein Rhythmus für die Besuche und Gegenbesuche eingestellt. Jährlich wird eine marokkanische Delegation nach Chur eingeladen; sie besteht in der Regel aus knapp zehn Personen und umfasst eine Gruppe von Studierenden und eine – zahlenmässig und personell von Jahr zu Jahr wechselnde – Vertretung aus dem Lehrkörper.

An der PH in Chur sind die Austauschaktivitäten mit dem Studienschwerpunkt «Interkulturelle Pädagogik» (IKP) verbunden. Für die IKP-Studierenden bildet die Intensivwoche in Marokko im letzten Studiensemester einen Teil der Ausbildung. Es ist das letzte Teilmodul im Rahmen eines Ausbildungsgangs mit 9 ECTS-Punkten, der sich über zwei Jahre erstreckt. Im zweiten Studienjahr stehen allgemeine Felder der IKP im Vordergrund, im 3. Studienjahr bereitet man sich gezielt auf die Begegnung mit dem entsprechenden kulturellen Umfeld vor. Zu diesem Zweck arbeiten sich die Studierenden in landeskundliche, historische, kulturelle und strukturelle Fragen zum Gastland Marokko ein, sammeln dazu Informationen und bereiten eine entsprechende Präsentation vor. Dabei stehen Schule und Erziehung im Zentrum, aber auch Fragen der interkulturellen Kommunikation und Vorbereitung auf gemeinsame Tätigkeiten mit den marokkanischen Kommilitonen im Hinblick auf eine gemeinsame Praxisvorbereitung nehmen den entsprechenden Raum ein.

Diese Vorbereitung ist in den letzten Jahren dadurch optimiert worden, dass die marokkanische Delegation immer etwa vier Wochen vor dem Gegenbesuch unserer Studierenden in Chur war; so lernt man sich gegenseitig etwas kennen, und es können erste Vorbereitungen für gemeinsame Tätigkeiten in Marokko in direktem gegenseitigem Austausch vorgenommen werden.

5 Organisatorisches

An beiden Schulen ist eine Person aus dem Lehrkörper als Koordinatorin oder Koordinator bestimmt; diesen Dozierenden obliegt die Organisation der Anlässe und die Planung der Aktivitäten sowie die Erledigung der vielen Formalitäten (ohne die ein internationaler Austausch kaum denkbar wäre!). Eine Gruppe von Kolleginnen und Kollegen aus dem jeweiligen Lehrkörper unterstützt sie dabei.

In der Schweiz werden die Gäste teils privat, teils in einem Studentenheim untergebracht, in Marokko besteht innerhalb des Schulcampus ein Gästehaus; die Schweizer Gäste werden aber häufig auch privat eingeladen und bekommen dadurch fast immer einen regelrechten «Familienanschluss», wodurch der Aufenthalt in Marokko für die meisten Teilnehmenden auch zu einem persönlich sehr bereichernden Erlebnis wird.

Die marokkanische Koordinatorin hat inzwischen ein Netz von Schulen in der Stadt und auf dem Land, welche den Studierenden aus der Schweiz Gastrecht gewähren, aufbauen können. Für die entsprechenden Gruppen wird das Programm unter den beiden Koordinatoren vorbesprochen, und so können auch die Schulbesuche im Hinblick auf die Ziele und Interessen der jeweiligen Gruppe festgelegt werden. In der Schweiz verfügen wir inzwischen über eine schöne Anzahl von Lehrpersonen, die als ehemalige IKP-Studierende selber in Marokko waren und für die es selbstverständlich ist, die Lehrpersonen aus Marokko in «ihrer» Schule zu empfangen.

Die beiden Arbeitswochen in Marokko und in der Schweiz sind natürlich sehr kurz, und weil sie für den Grossteil der Teilnehmenden einmalig sind und am Schluss des Ausbildungsgangs angesiedelt sind, ist es nur beschränkt möglich, all die Informationen, Anregungen, Eindrücke und Erfahrungen zu verarbeiten und auszuwerten. Aufgrund der Rückmeldungen, welche die Studierenden nach dem Marokko-Aufenthalt einreichen, scheint diese Woche aber eine einprägsame Erfahrung zu sein. Für eine bemerkenswerte Nachhaltigkeit spricht die Tatsache, dass die PH zu den meisten inzwischen zu Junglehrpersonen gewordenen Absolventinnen und Absolventen der Marokko-Woche enge Kontakte behalten hat und von ihrer ausgeprägten Bereitschaft profitiert, die Mitglieder der marokkanischen Delegation an ihrer Schule zu empfangen.

6 Rückblick und Bilanz

Durchschnittlich nehmen 15 Studierende aus Chur jährlich an der Arbeitswoche in Tanger teil. Über die Jahre hinweg hat eine beachtliche Anzahl Personen aus dem Lehrkörper beider Schulen das Partnerland und die entsprechende Schule kennenlernen können und so ist eine ansehnliche «marokkanisch-schweizerische» Gemeinschaft entstanden. Das Projekt hat unzweifelhaft das Profil der beiden Schulen mitgestaltet. Es hat aber auch darüber hinaus ausgestrahlt, nämlich in der Art, dass das Interesse am Projekt und am Partnerland unverkennbar gestiegen ist. So konnte unter anderem eine Bildungsreise mit Interessenten aus dem Lehrkörper der PHGR durchgeführt werden, wobei sich unsere Kolleginnen und Kollegen in Tanger als kulturkundige Begleitpersonen und Gastgeber zur Verfügung stellten.

7 Mehrwert(e)

Es ist unverkennbar: Bei derartigen Nord-Süd-Austauschprojekten ist die Dominanz des Nordpartners die Regel. Das liegt schon daran, dass die europäische Seite die Initiatorin war und dass auch die Finanzierung zum grossen Teil von ihr bestritten wird.

Unsere Partner im Gastland übernehmen – so, wie unser Projekt angelegt ist – eine wichtige Funktion für die Ausbildung unserer Studierenden. In der Auseinandersetzung mit Fragen des Umgangs mit kulturell bedingter Heterogenität bietet der Austausch mit Bezugsgruppen in einem in vieler Hinsicht andersartigen Land eine einzigartige Möglichkeit, die berufsfeldbezogenen Personal-, Sach- und Handlungskompetenzen auszubauen. Die Transkulturalität spielt in unserem Ausbildungssystem wohl eine zentralere Rolle. Darum sind unsere Bedürfnisse diesbezüglich auch ausgeprägter, aber wir verfügen in dieser Hinsicht auch über günstigere Voraussetzungen, schon nur darum, weil die Ausbildung sich hier über drei Jahre erstreckt. Wir glauben aufgrund von mehrjährigen Beobachtungen, dass ein intensiver transkultureller Austausch zu einem bewussteren Umgang mit der faktischen Vielfalt in der Schule beiträgt.

Da man mit den Absolventinnen und Absolventen des CFI nach ihrem Abschluss höchstens punktuell Kontakt hat, ist es schwer zu ermitteln, was der Austausch mit dem Nordpartner den Marokkanerinnen und Marokkanern gebracht hat. Erfreulich ist, dass im Laufe der Jahre die Südpartner immer mehr dazu gekommen sind, eigene Anliegen zu manifestieren. Das kommt in erster Linie auf der Ebene von Schule und Bildung zum Ausdruck. Darüber hinaus zeigt man sich auch interessiert an Formen der Zusammenarbeit mit schweizerischen Institutionen, etwa auf dem Gebiet der Aus- und Weiterbildung im Gesundheitswesen. Von unserer Schule aus lassen sich immer wieder Kontakte zu interessierten Institutionen herstellen, sodass mit der Zeit so etwas wie ein Netzwerk entsteht.

Fragen rund um Förderpädagogik und nachhaltige Entwicklung gehören inzwischen zu den Punkten, die regelmässig untereinander debattiert und diskutiert werden.

8 Perspektiven

Es soll nicht der Eindruck erweckt werden, dass ein Austauschprojekt über Landes- und Kulturgrenzen hinweg immer reibungslos verläuft. Die Kommunikationsschranken bleiben auch im Zeitalter des (offensichtlich) allgemeinen Zugangs zu den elektronischen Medien bestehen. Da gilt es immer wieder, in schwierigen Phasen die Ausdauer und die Zuversicht nicht zu verlieren; in der Regel erfährt man ja nicht, warum wichtige Informationen nicht ankommen und wichtige organisatorische Entscheidungen nicht getroffen wurden. Die institutionellen Pfade können, auch über die Jahre hinweg, rätselhaft bleiben; dennoch, die Unterstützung durch die Schlüsselpersonen ist für die Entwicklung und Fortsetzung einer internationalen Partnerschaft eine grundlegende Voraussetzung!

Eine grosse Herausforderung bildet die Frage der personellen Kontinuität. Die Ansprech- und Kontaktpersonen müssen bezeichnet und die Verantwortlichkeiten geregelt sein, wenn ein Projekt eine Perspektive haben soll. Sie müssen von der Institution, die

sie vertreten, anerkannt und akzeptiert sein. Im Laufe der Jahre sammelt sich bei diesen Personen ein grosses Wissen an und daraus ergibt sich auch, dass bestimmte Abläufe zur Alltagsroutine werden. Über längere Zeitstrecken hinweg gibt es natürlich auch personelle Wechsel. Wie stellt man sicher, dass einerseits das angesammelte Wissen weitervermittelt wird, andererseits genügend Gestaltungsraum für eine Weiterentwicklung des Projekts verbleibt?

Diese Herausforderung stellt sich natürlich beiden involvierten Partnern. Angesichts der erfreulichen Dauer des Austauschs sind wir zuversichtlich, dass beide Seiten diese Herausforderung auch in naher Zukunft bewältigen werden.

Autor

Cristian Collenberg, Dr. phil. I, Pädagogische Hochschule Graubünden, Scalärastrasse 17, 7000 Chur,
Cristian.Collenberg@phgr.ch

Mobilitätsaufenthalte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Aktivitäten und Lernerfahrungen von Mobilitätsstudierenden

Bruno Leutwyler und Claudia Meierhans

Zusammenfassung Mobilitätsprogramme gewinnen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zunehmend an Bedeutung. In der Literatur wird den studentischen Austauschprogrammen ein beachtliches Potenzial für die Förderung berufsrelevanter Kompetenzen und Einstellungen zugeschrieben, die konkreten Aktivitäten während des Gastaufenthalts werden jedoch kaum thematisiert. Basierend auf empirischen Daten einer umfassenden Längsschnittstudie beschreibt dieser Beitrag die Aktivitäten und Lernerfahrungen von Mobilitätsstudierenden während ihres Gastaufenthaltes sowie die Bedeutung dieser Aktivitäten für die Wahrnehmung des beruflichen Nutzens. Die Rolle von individuellen Voraussetzungen und Prozessmerkmalen für produktive Lernerfahrungen während eines Mobilitätsaufenthaltes wird diskutiert.

Schlagworte Mobilitätsprogramme, internationaler Austausch, Lehrerbildung

Exchange Programs in Teacher Education. Activities and Experiences of Exchange Students

Abstract Exchange programs are becoming increasingly popular among students at universities of teacher education. The literature available suggests that the participation in an exchange program contributes to the development of teaching-specific competences. However, hardly any evidence is available with respect to students' activities and experiences during their studies abroad. Based on comprehensive empirical data, the present contribution describes the activities and experiences of exchange students abroad as well as the relevance of these activities to the students' perception of the professional benefit. The contribution concludes by discussing the role of individual preconditions and of process features for productive learning experiences during exchange stays.

Keywords exchange programs, international exchange, teacher education

1 Einleitung

Mobilitätsprogramme erfreuen sich zunehmender Beliebtheit bei Studierenden pädagogischer Hochschulen. So zeigen die jüngsten Daten der Fachgruppe Mobilität der COHEP (vgl. COHEP, 2010), dass die Anzahl PH-Studierender, die ein Gastsemester oder ein Schulpraktikum im Ausland absolvieren, seit der Eröffnung der pädagogischen Hochschulen stark zugenommen hat. Es ist davon auszugehen, dass dieser Trend auch mit der am 1. Januar 2011 in Kraft getretenen Vollmitgliedschaft der Schweiz beim

EU-Bildungsprogramm für lebenslanges Lernen (dazu gehören beispielsweise auch die Mobilitätsprogramme Erasmus und Comenius) weiter anhalten wird. Vor diesem Hintergrund wird die Teilnahme an Mobilitätsprogrammen auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zunehmend selbstverständlich.

Mit der Teilnahme an Mobilitätsprogrammen werden zwei Ziele verfolgt: Aus institutioneller Perspektive versprechen Mobilitätsprogramme einen wichtigen Beitrag zur Internationalisierung der Hochschullandschaft im Allgemeinen und der pädagogischen Hochschulen im Speziellen zu leisten. Aus individueller Perspektive zielen Mobilitätsprogramme auf prägende Entwicklungsschritte bei den einzelnen Teilnehmenden. So zeigt ein Überblick der Forschungsliteratur, dass die stärksten individuellen Effekte von Mobilitätsprogrammen bei der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung sowie bei der Förderung sprachlicher Kompetenzen und der interkulturellen Sensibilität der Teilnehmenden nachgewiesen werden können (vgl. z.B. Bachner & Zeuschel, 2009; Bracht et al., 2006; Kehm, 2005).

In Bezug auf die Bedeutung von Mobilitätsprogrammen spezifisch für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist die Forschungslage wesentlich dünner. Die wenigen verfügbaren Studien geben allerdings Hinweise darauf, dass die Teilnahme an Mobilitätsprogrammen sehr wohl auch berufsspezifische Kompetenzen und Haltungen für angehende Lehrpersonen fördern kann: Diese Studien legen nahe, dass damit

- die beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen angehender Lehrpersonen gesteigert (Pence & Macgillivray, 2008),
- die Wertschätzung kultureller Heterogenität in Schulklassen gefördert (Kambutu & Nganga, 2008; Rapoport, 2008),
- der Umgang mit Kindern aus kulturellen Minderheiten begünstigt (Chieffo & Griffiths, 2004; Wiggins, Follo & Eberly, 2007),
- die Reflexion über spezifische kulturelle Prägungen von Schul- und Unterrichtspraktiken vertieft (Leutwyler & Lottenbach, 2009) und
- eine globale Orientierung im eigenen Unterricht verstärkt (Willard-Holt, 2001)

werden kann. Allerdings liegen auch einige empirische Hinweise vor, dass nicht alle Studierenden in gleichem Ausmass profitieren können und dass die Tatsache, in einem fremden Kontext zu sein, alleine nicht automatisch zu produktiven Entwicklungen führt (z.B. Hammer, 2005; Leutwyler & Lottenbach, 2009).

Diese kurze Übersicht zeigt deutlich: Mobilitätsaufenthalte gewinnen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Bedeutung; und Mobilitätsprogrammen wird ein beachtliches Potenzial für die Förderung berufsrelevanter Kompetenzen und Einstellungen zugeschrieben. Zu den konkreten Aktivitäten und Erfahrungen von Mobilitätsstudierenden während ihres Aufenthaltes gibt es hingegen kaum Informationen. So werden die Mobilitätsaufenthalte selbst meist als «Blackbox» behandelt: Was Studierende während eines Mobilitätsaufenthaltes tun und was sie erleben, wird in der Literatur kaum

erwähnt. Vor dem Hintergrund, dass neben unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen der Studierenden vor allem auch Prozessmerkmale während des Aufenthaltes entscheidend beeinflussen, ob und wie viel Studierende von einem Mobilitätsaufenthalt profitieren (vgl. dazu Pettigrew, 2004), scheint eine systematische Analyse der Aktivitäten und Lernerfahrungen während eines Mobilitätsaufenthaltes lohnenswert. Damit werden erste Hinweise möglich, wie die Gestaltung und Nutzung des Mobilitätsaufenthaltes Kompetenzentwicklungen und Einstellungsveränderungen von Mobilitätsstudierenden beeinflussen.

Der vorliegende Beitrag bietet deshalb eine Übersicht darüber, (1) welchen studentischen Aktivitäten angehende Lehrpersonen während eines Mobilitätsaufenthaltes nachgehen und (2) inwiefern diese unterschiedlichen Aktivitäten die Wahrnehmung des beruflichen Nutzens beeinflussen. Dazu werden im nächsten Abschnitt das Design und der methodische Zugang der Studie skizziert, aus der hier Antworten auf diese Fragen präsentiert werden.

2 Methode

Die empirische Grundlage für diesen Beitrag liefert ein Teil der Daten, die im Kontext eines gemeinsamen Forschungsprojektes der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, der Universität Stavanger (Norwegen) und der Universität Iași (Rumänien) erhoben wurden. Im Rahmen eines quasi-experimentellen Designs wurden dabei umfassende Längsschnittdaten einer Experimentalgruppe (mit Studierenden, die einen Mobilitätsaufenthalt absolvierten) und einer Kontrollgruppe (mit Studierenden, die eine analoge Zeitspanne regulär an der Heimhochschule studierten) erhoben. An dieser Stelle werden ausschliesslich Daten der Experimentalgruppe mit Heiminstitution in der Schweiz berichtet, die nach der Rückkehr in einem Online-Fragebogen erhoben wurden. Dabei gaben die Mobilitätsstudierenden rückblickend Auskunft zu Prozessmerkmalen ihres Aufenthaltes und bilanzierten ihre Mobilitätserfahrung.

Für die an dieser Stelle berücksichtigte Experimentalgruppe wurden 164 Mobilitätsstudierende der Pädagogischen Hochschulen Bern, Fribourg, St. Gallen, Thurgau, Wallis, Zentralschweiz und Zürich angeschrieben. Von 111 dieser Mobilitätsstudierenden konnten die Daten von beiden Erhebungszeitpunkten einbezogen werden, was einem Rücklauf von 67.7% entspricht.¹

Vor dem Hintergrund der eingangs formulierten Fragestellung werden im vorliegenden Bericht nur diejenigen Studierenden der Experimentalgruppe berücksichtigt, die einen

¹ Mit den 111 teilnehmenden Mobilitätsstudierenden der erfassten pädagogischen Hochschulen sind 53.4% sämtlicher Mobilitätsstudierenden von allen pädagogischen Hochschulen der Schweiz vertreten (vgl. Fachgruppe Mobilität der COHEP, 2010).

klassischen Mobilitätsaufenthalt im Umfang von einem Semester an einer Gastinstitution im Ausland absolvierten.² Somit reduziert sich die Anzahl der berücksichtigten Studierenden von 111 auf 73. Davon absolvierten 35.6% einen Semesteraufenthalt in Mittel- oder Westeuropa (Deutschland, Frankreich, Österreich, Belgien, Holland, Grossbritannien, Irland), 31.5% in Nordeuropa (Schweden, Finnland, Norwegen), 5.5% in Süd-, Ost- oder Südosteuropa (Italien, Rumänien, Mazedonien, Portugal) sowie 27.4% in Übersee (Kanada, Australien, Süd- oder Zentralamerika). Wie unterschiedlich die Studierenden ihren Semesteraufenthalt gestaltet haben und wie sie diesen rückblickend einschätzen, zeigen die Ergebnisse im nächsten Abschnitt.

3 Ergebnisse

Im ersten Teil der Ergebnisse wird berichtet, welchen studentischen Aktivitäten die Studierenden während ihres Mobilitätsaufenthaltes nachgegangen sind, zu welchen Themen sie Veranstaltungen besucht haben und was sie im Rahmen von Praktika oder Hospitationen erlebt haben. Im zweiten Teil werden rückblickende Einschätzungen des beruflichen Nutzens berichtet sowie erste Analysen vorgestellt, welche die Bedeutung der unterschiedlichen Aktivitäten für die Einschätzung des beruflichen Nutzens aufzeigen.

3.1 Aktivitäten während des Mobilitätsaufenthaltes

Während des Mobilitätsaufenthaltes haben alle Studierenden Vorlesungen und Seminare an der Gasthochschule besucht, einige sogar ausschliesslich (15.1%). Eine Mehrheit der Studierenden (67.1%) hat zudem Unterrichtspraktika oder Schulbesuche absolviert. Gut die Hälfte der Studierenden (53.4%) hat auch Sprachkurse besucht. Am meisten Zeit haben die Studierenden im Durchschnitt für den Besuch von Seminaren und Vorlesungen investiert (vgl. Abbildung 1).

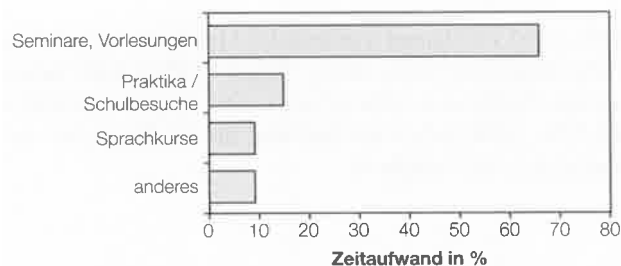


Abbildung 1: Durchschnittlicher Zeitaufwand (in %) für unterschiedliche studentische Tätigkeiten während des Mobilitätsaufenthaltes (100% entsprechen dem Zeitaufwand für alle studentischen Tätigkeiten)

² Knapp ein Drittel (30.6%) der erfassten Studierenden absolvierten einen Mobilitätsaustausch innerhalb der Schweiz.

Die Mobilitätsstudierenden besuchten mehrheitlich Seminare und Vorlesungen im Bereich «Allgemeinwissen» (zu Sprache, Kultur oder Gesellschaft des Gastlandes) und in den Fachwissenschaften. Allgemeindidaktische und fachdidaktische Veranstaltungen wurden seltener belegt. Etwa zwei Drittel der Studierenden (68.2%) haben Lehrveranstaltungen zu Themen besucht, die sie nicht an der Heimhochschule belegen (vgl. Abbildung 2).

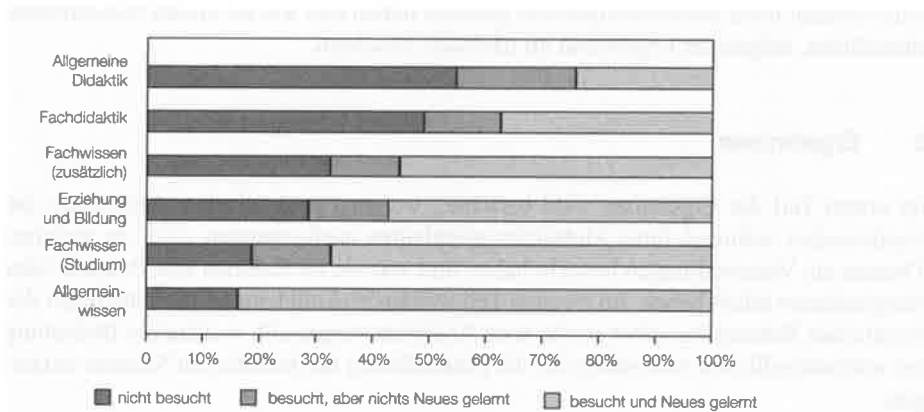


Abbildung 2: Lerngelegenheiten und Lernertrag (Selbsteinschätzung der Mobilitätsstudierenden; Prozentangaben beziehen sich auf die Anzahl der Studierenden)³

Gemäss Selbsteinschätzung der Studierenden haben diese insbesondere in Lehrveranstaltungen im Bereich «Allgemeinwissen» sowie in fachwissenschaftlichen Veranstaltungen Neues gelernt. Deutlich weniger Studierende geben an, in fachdidaktischen oder in allgemein-didaktischen Veranstaltungen Neues gelernt zu haben.

Rund zwei Drittel der Studierenden (67.1%) haben während des Mobilitätsaufenthaltes auch Praktika oder Schulbesuche absolviert (siehe oben).⁴ Diese Studierenden haben zwischen 10 und 50% der gesamten Studienzeit dafür aufgewendet, mehr als die Hälfte davon (61.6%) nicht mehr als 30%. Während dieser Zeit sind die Studierenden verschiedenen Tätigkeiten nachgegangen (vgl. Tabelle 1).

³ «Fachwissen (Studium)» bezeichnet Fachwissen in Fächern, die auch an der Heiminstitution studiert werden. «Fachwissen (zusätzlich)» bezeichnet Fachwissen in Fächern, die an der Heiminstitution nicht studiert werden.

⁴ Die hier berichteten Daten berücksichtigen nur Mobilitätsstudierende mit einem Semesteraufenthalt. Über reine Schulpraktika im Ausland wird hier nicht berichtet.

Tabelle 1: Aktivitäten während des Praktikums (resp. der Schulbesuche); relative Häufigkeiten; Mehrfachnennungen möglich

Aktivitäten	f_{rel}
Unterricht beobachtet	95,9%
Mit Lehrpersonen über Unterricht diskutiert	81,6%
Einzelne kürzere Unterrichtssequenzen selbst durchgeführt	71,4%
Zusammen mit Lehrpersonen oder mit Kolleginnen/Kollegen des Gastlandes Unterricht vorbereitet	49,0%
Einen kurzen Vortrag gehalten	49,0%
Über längere Zeit (mehrere Tage oder länger) weitgehend eigenverantwortlich unterrichtet	22,5%

Anmerkung: $n=49$

3.2 Beruflicher Nutzen und die Bedeutung der Aktivitäten

Die Literaturübersicht in der Einleitung hat aufgezeigt, dass den Mobilitätsaufenthalten ein beachtliches Potenzial für die Förderung berufsrelevanter Kompetenzen und Einstellungen zugeschrieben wird. Die Studierenden selbst schätzen diesen beruflichen Nutzen des Mobilitätsaufenthaltes hingegen sehr unterschiedlich ein. Die Antworten zur entsprechenden Skala «Beruflicher Nutzen von Mobilitätsaufenthalten»⁵ zeigen, dass 49.3% der Mobilitätsstudierenden rückblickend der Ansicht sind, dass sie vom Mobilitätsaufenthalt für ihre spätere berufliche Tätigkeit profitieren konnten, 38% sind diesbezüglich unentschieden und 12.7% geben an, dass sie nicht profitieren konnten.⁶

Nun hat die Übersicht über die studentischen Aktivitäten während des Mobilitätsaufenthaltes deutlich gemacht, dass die «Blackbox» Mobilitätsaufenthalt sehr unterschiedlich genutzt wird. Dies zeigen selbst die Daten aus dem vorliegenden Sample, dessen Varianz künstlich reduziert wurde und das ausschliesslich Studierende berücksichtigt, die einen Semesteraufenthalt an einer Partnerhochschule absolvierten. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern die unterschiedlichen studentischen Aktivitäten die Wahrnehmung des beruflichen Nutzens beeinflussen. Die Übersicht in Tabelle 2 zeigt, dass 13.3% in der Varianz des beruflichen Nutzens durch die unterschiedlichen studentischen Aktivitäten erklärt werden können.

⁵ Cronbachs $\alpha = .795$ (6 Items; Beispielitem: «Ich habe im Gastaufenthalt viel gelernt, was für meinen Beruf als Lehrperson wichtig ist.»). Antwortformat von 1 = «trifft überhaupt nicht zu» bis 5 = «trifft voll und ganz zu». $m = 3.33$; $sd = 0.72$; $n = 71$.

⁶ Skalenmittelwerte 3.5 und höher entsprechen einer positiven Einschätzung; Skalenmittelwerte von 2.6 bis 3.4 entsprechen einer unentschiedenen Einschätzung; Skalenmittelwerte 2.5 und tiefer entsprechen einer negativen Einschätzung.

Tabelle 2: Regressionsanalyse für Kriteriumsvariable «Beruflicher Nutzen des Mobilitätsaufenthaltes»

Prädiktoren	β ¹⁾	T-Wert	p
Besuch von Vorlesungen, Seminaren	.211	1.510	.136
Praktikum in einer Schule/Schulbesuche	.347	2.840	.006
Sprachkurs	.371	2.835	.006

Anmerkungen:

¹⁾ β = standardisierte Regressionskoeffizienten

– n = 71

– Methode: Einschluss

– $R_a^2 = .133$

Die Ergebnisse in Tabelle 2 weisen darauf hin, dass insbesondere die Möglichkeit, ein Praktikum in einer Schule resp. Schulbesuche zu absolvieren, die Wahrnehmung des beruflichen Nutzens zu erklären vermag ($\beta = .347$; $p = .006$). Ebenfalls ein signifikanter Erklärungswert ($\beta = .371$; $p = .006$) kommt dem Ausmass an Zeit, die für Sprachkurse investiert wurde, zu.

4 Diskussion

Die hohe Erwartung an Mobilitätsaufenthalte, wie sie sich aufgrund der verfügbaren Literatur begründet, erfüllt sich laut den Einschätzungen der Mobilitätsstudierenden selbst nur teilweise: Mehr als die Hälfte der Rückkehrerinnen und Rückkehrer (50.7%) schätzt den beruflichen Nutzen von Mobilitätsaufenthalten nicht einfach positiv ein. Dieses Ergebnis bestätigt die Hinweise in der Literatur, dass nicht der Mobilitätsaufenthalt an und für sich einen positiven Effekt erzielt, sondern dass ein komplexes Zusammenspiel von individuellen Voraussetzungen und von Prozessmerkmalen entscheidet, wie stark einzelne Studierende vom Potenzial «Mobilitätsaufenthalt» profitieren können.

Die Frage, unter welchen Bedingungen Studierende von einem Mobilitätsaufenthalt profitieren können, ist damit noch nicht geklärt. Die Hinweise aus den vorliegenden Daten haben gezeigt, dass Sprachkurse und direkter Kontakt mit Schulen vor Ort einen signifikanten Beitrag leisten können, um das Ausmass des beruflichen Nutzens zu erklären. Die Bedeutung von Sprachkursen dürfte wohl vor allem der erhöhten Sprachkompetenz in später zu unterrichtenden Fremdsprachen zuzuschreiben sein. Bei der Möglichkeit zum direkten Kontakt mit Schulen vor Ort wird deutlich, dass die Studierenden dann den Eindruck haben, für ihre spätere berufliche Tätigkeit zu profitieren, wenn sie Beobachtungs- oder Unterrichtsmöglichkeiten in Schulklassen der Zielstufe im Gastland haben. Weitere Analysen werden allerdings nötig, wenn identifiziert werden soll,

welche Auseinandersetzungen im Kontakt mit Schulen welche produktiven Lernerfahrungen ermöglichen. Darüber hinaus stellen sich in Bezug auf die *Programmgestaltung* aber auch Fragen nach der geeigneten Vorbereitung, der angemessenen Begleitung und Unterstützung sowie der zweckdienlichen Nachbearbeitung an der Heiminstitution. Ungeleitete, nicht strukturierte persönliche Erfahrungen in einem Mobilitätsaufenthalt materialisieren sich nicht automatisch in spezifischen Kompetenzen.

Andererseits stellt sich aber auch die Frage nach den *individuellen* Voraussetzungen. Eine klare Liste notwendiger Voraussetzungen wird jedoch kaum zu definieren sein, weil zu viele Faktoren in unterschiedlichen Konfigurationen produktives Lernen in kulturüberschreitenden Begegnungen beeinflussen können. Aktuelle Forschungsansätze fokussieren daher eher auf hemmende oder hinderliche Faktoren, die produktive Auseinandersetzungen erschweren (vgl. Pettigrew, 2004, S. 770). Vor diesem Hintergrund erstaunt es nicht, dass die Frage nach der Selektion der Teilnehmenden für Mobilitätsprogramme noch kaum diskutiert oder aber auf die Leistungsfähigkeit an der Heiminstitution reduziert wird.

Künftige Forschung wird sich deshalb verstärkt den Voraussetzungen für produktive Lernerfahrungen widmen müssen. Mit den hier berichteten studentischen Aktivitäten sind erst sehr grobe Prozessmerkmale erfasst, die es mit feineren Merkmalen zu ergänzen gilt. Dies legt nahe, dass ohne Berücksichtigung dieser weiteren Merkmale die Bedeutung der hier berichteten studentischen Aktivitäten (als grobe Prozessmerkmale) tendenziell eher überschätzt wird. Darüber hinaus werden die – methodisch nicht unproblematischen – retrospektiven Selbsteinschätzungen des beruflichen Nutzens mit den längsschnittlichen Analysen der vorliegenden Daten zu ergänzen sein. Erst damit wird es möglich sein, den beruflichen Nutzen zu spezifizieren. Es ist zu erwarten, dass diese Ergebnisse nicht immer mit der subjektiv erlebten Wirksamkeit (oder der entsprechenden Überzeugung) übereinstimmen werden. Und erst vor dem Hintergrund von soliden Outcome-Einschätzungen wird es möglich sein, individuelle Voraussetzungen, Kontextbedingungen, individuelle und strukturelle Programmaspekte mit differenzierten Wirksamkeitsaussagen in eine noch auszuarbeitende Theorie zu integrieren.

Literatur

- Bachner, D. & Zeitschel, U.** (2009). Long-term effects of international educational youth exchange. *Intercultural Education*, 20 (4), 45–58.
- Bracht, O., Engel, C., Janson, K., Over, A., Schomburg, H. & Teichler, U.** (2006). *The professional value of ERASMUS mobility*. Kassel: International Centre for Higher Education Research (INCHER-Kassel).
- Chieffo, L. & Griffiths, L.** (2004). Large-Scale Assessment of Student Attitudes After a Short-Term Study Abroad Program. *Frontiers: The interdisciplinary journal of study abroad*, 10, 165–177.
- Fachgruppe Mobilität der COHEP.** (2010). *Mobilitätsströme 2003–2010* (Unveröffentlichtes Arbeitsdokument). Bern: COHEP (Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen).

- Hammer, M. R.** (2005). *Assessment of the impact of the AFS study abroad experience*. New York: AFS Intercultural Programs, Inc.
- Kambutu, J. & Nganga, L. W.** (2008). In these uncertain times: Educators build cultural awareness through planned international experiences. *Teaching and Teacher Education*, 24 (4), 939–951.
- Kehm, B. M.** (2005). The contribution of international student mobility to human development and global understanding. *US-China Education Review*, 2 (1), 18–24.
- Leutwyler, B. & Lottenbach, S.** (2009). Normalitätsreflexionen – Das lehrerbildungsspezifische Potential von Mobilitätsprogrammen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 9 (1), 66–74.
- Pence, H. M. & Macgillivray, I. K.** (2008). The impact of an international field experience on preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24 (1), 14–25.
- Pettigrew, T. F.** (2004). Intergroup contact. Theory, research, and new perspectives. In J.A. Banks & C. McGee Banks (Hrsg.), *Handbook of research on multicultural education* (S. 770–781). San Francisco: John Wiley & Sons.
- Rapport, A.** (2008). Exchange programs for educators: American and Russian perspectives. *Intercultural Education*, 19 (1), 67–77.
- Wiggins, R. A., Follo, E. J. & Eberly, M. B.** (2007). The impact of a field immersion program on preservice teachers' attitudes toward teaching in culturally diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 23 (5), 653–663.
- Willard-Holt, C.** (2001). The impact of a short-term international experience for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 17 (4), 505–517.

Autor und Autorin

Bruno Leutwyler, Leitung IZB, Dozent mit Schwerpunkt Forschung und Entwicklung, Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen IZB, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz – PHZ Zug, Zugerbergstrasse 3, 6300 Zug, bruno.leutwyler@phz.ch

Claudia Meierhans, Wissenschaftliche Mitarbeiterin IZB/WBZA, Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen IZB, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz – PHZ Zug, Zugerbergstrasse 3, 6300 Zug, claudia.meierhans@phz.ch



Zusammenarbeit zwischen Deutschland, Österreich und der Schweiz in Bildungsfragen am Beispiel Lehrerbildung

Willi Stadelmann und Heinz Rhyn

Zusammenfassung Seit 1977 führten Deutschland, Österreich und die Schweiz im Zweijahrestakt die ‹OECD/CERI-Regionalseminare der deutschsprachigen Länder› durch. Seit 2007 werden Arbeitstreffen im DACH-Raum zu gemeinsamen Themen durchgeführt. Ab 2011 werden nun OECD/CERI-Seminare der deutschsprachigen Länder durch die sogenannten ‹DACH-Seminare› abgelöst. Die Seminare dienen der Weiterbildung durch gemeinsames Lernen, der Schaffung und Festigung von landesübergreifenden personellen Netzwerken sowie der Identifizierung gemeinsamer Interessen der deutschsprachigen Länder. Im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurde im Anschluss an eine erste Zusammenkunft ein zweites Arbeitstreffen im Rahmen von DACH im November 2010 in München auf Einladung der School of Education der Technischen Universität München (TUM) durchgeführt. Weil die drei Länder mit analogen oder gar gleichen Problem- und Fragestellungen konfrontiert sind, ist der internationale Austausch gerade für die Reflexion über die eigenen Probleme und Erfolge wichtig. Dies gilt insbesondere auch für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Schlagworte Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Internationalisierung

Educational co-operation between Germany, Austria and Switzerland exemplified by teacher training

Abstract Since 1977, Germany, Austria and Switzerland have been running ‹OECD/CERI German Speaking Seminars› every second year. Since 2007, thematic workshops on topics specific to these three countries have been held. As of 2011 ‹OECD/CERI German Speaking Seminars› will be replaced by these thematic workshops (so called ‹DACH› Seminars – combining the car codes D, A, CH). These DACH Seminars aim at co-operative learning, establishing and fostering transnational personal networks, and identifying common interests. After an initial meeting for the area of teacher training, the School of Education, Technische Universität München (TUM), invited to a second workshop under the DACH umbrella in 2010. All three countries are dealing with similar or identical challenges especially within the area of teacher training; therefore the international dialogue is essential to reflecting on opportunities and threats.

Keywords teacher education, internationalisation

1 Zusammenarbeit zwischen Deutschland, Österreich und der Schweiz

1.1 OECD/CERI-Regionalseminare der deutschsprachigen Länder

Seit 1977 führten Deutschland, Österreich und die Schweiz im Zweijahrestakt die ‹OECD/CERI-Regionalseminare der deutschsprachigen Länder› durch. Die Seminare dienen der Weiterbildung durch gemeinsames Lernen, der Schaffung und Festigung von landesübergreifenden personellen Netzwerken sowie der Identifizierung gemeinsamer Interessen der deutschsprachigen Länder gegenüber internationalen Organisationen. Ausgehend von gemeinsamen Problemstellungen werden aus den je unterschiedlichen Strategien und Konzepten der drei Länder und aus konkreten Lösungen und praktischen Erfahrungen Erkenntnisse gewonnen und Nutzen gezogen.

Auf ein Seminar hin werden zur jeweiligen Thematik Länderberichte erstellt und den Länder-Delegationen vorgängig zur Vorbereitung unterbreitet. An den Seminaren wird die Thematik in Referaten exponiert und in Panels diskutiert. Zusätzlich dienen gut vorbereitete und im Voraus strukturierte Workshops der spezifischen Vertiefung. Die Delegationen der Länder werden so zusammengesetzt, dass die Thematik von verschiedenen Gesichtspunkten her beleuchtet werden kann (Wissenschaft, Bildungsverwaltung, Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, Schulpraxis, Standard-Entwicklung, Lehrplan-Entwicklung, Standesvertretung etc.). Wenn möglich, werden die Diskussionen und Resultate in einer Publikation zusammengefasst. Da die Strukturen der drei Länder sehr unterschiedlich sind, war es nie Ziel, gemeinsame Entwicklungsprojekte zu starten oder gar Modelle von anderen direkt zu übernehmen. Die Seminare führen aber immer wieder zur Klärung der eigenen Position und zu Lernprozessen für die Bildungsentwicklung in den drei deutschsprachigen Ländern.

1.2 Zusammenarbeit im DACH-Raum

Seit 2007 werden Arbeitstreffen im DACH¹-Raum zu gemeinsamen Themen durchgeführt. Ab 2011 werden in der Tradition der OECD/CERI-Seminare, ohne Bezug zur OECD, die sogenannten ‹DACH-Seminare› in zweijährigem Rhythmus durchgeführt werden.

Als formale Grundlage für die Zusammenarbeit dient ein Memorandum zwischen der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK), dem österreichischen Ministerium für Unterricht, Kultur und Kunst (bmukk) und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Diese Institutionen wirken im Turnus als Veranstalterinnen der künftigen DACH-Seminare. Die OECD/CERI-Seminare und jetzt die DACH-Seminare bilden eine gute Plattform für die gegenseitige Information über gemeinsame Bildungsfragen in den drei deutschsprachigen Ländern und für die Diskussion von Lösungsansätzen für Probleme und weitere Entwicklungen.

¹ DACH steht als Abkürzung für Deutschland (D), Österreich (A) und die Schweiz (CH).

2 Diskussion über Lehrerbildung im Rahmen von DACH

Nach einem ersten Arbeitstreffen zum Thema der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurde ein zweites Treffen im Rahmen von DACH im November 2010 in München auf Einladung der School of Education der Technischen Universität München (TUM) durchgeführt. Die Delegation der Schweiz bestand aus Vertreterinnen und Vertretern der EDK, der Schweizerischen Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (COHEP) und aus Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern von ETH und den pädagogischen Hochschulen aus dem Bereich Naturwissenschaften (dies, weil an der School of Education TUM Lehrpersonen im Bereich der MINT-Fächer ausgebildet werden: Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik). Die Vorstellung der beeindruckenden und wegweisenden Lehrerbildung an der School of Education TUM bildete eine gute Grundlage für die Diskussion von gemeinsamen Problemstellungen und Desideraten der Lehrerbildung in den drei Ländern.

2.1 Problemstellungen und Desiderate in den drei Ländern

Die Diskussionen machten klar, dass sich alle drei Länder mit analogen, zum Teil gleichen Problemstellungen der Lehrerbildung befassen. In allen drei Ländern besteht – da waren sich die Delegationen einig – Entwicklungsbedarf, zum Teil gar dringlicher Entwicklungsbedarf. Im Folgenden werden in aller Kürze, ohne auf Details einzugehen, einige aus Sicht der Länderdelegationen wichtigste Probleme der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz zusammengefasst.

2.1.1 Deutschland

In Deutschland werden Lehrerinnen und Lehrer aller Kategorien (mit Ausnahme von Baden-Württemberg: pädagogische Hochschulen mit Promotions- und Habilitationsrecht) an Universitäten ausgebildet. An der universitären Ausbildung wird, so die Aussagen der deutschen Delegation, kritisiert und als Mangel betrachtet, dass Lehrerbildung meist als ein «Anhängsel» der universitären Fachbereiche behandelt wird. Fachdidaktische Lehrstühle sind in den letzten Jahren kontinuierlich abgebaut bzw. in fachwissenschaftliche Lehrstühle umgewandelt worden. Die Fachausbildung, die Fachwissenschaft seien in der Lehrerbildung heute zu dominant. Es dürfe nicht sein, dass in der Lehrerbildung an Universitäten zum Beispiel Hochschulmathematikerinnen und -mathematiker ausgebildet werden, die dann, quasi als Nebenprodukt, auch noch unterrichten können. Lehrerbildung müsse im Zentrum der Universitäten stehen; die Ausbildung müsse konsequent auf den Beruf der Lehrperson ausgerichtet werden in fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und schulpraktischer Richtung. Universitäre Lehrerbildung müsse klar auf die Bedürfnisse der Lehrerstudierenden ausgerichtet werden (so wie es an der School of Education der TUM exemplarisch und beeindruckend gemacht wird). Diese Aussagen werden gestützt von der im Januar 2010 erschienenen «Erhebung von Grunddaten zu Zentren für Lehrerbildung in Deutschland» (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2010): «Eingebundene Stakeholdergruppen inneruniversitär sind vor allem die Fachwissenschaften, Hochschulleitung und Studierende.

Mehr oder weniger gar nicht erfolgt der Einbezug der Fachdidaktiken» (S. 89). Es gelte auch, die Verzahnung von Strukturen und Angeboten der Lehrerbildungsinstitutionen mit der zweiten Phase der Lehrerbildung auszubauen.

2.1.2 Österreich

Erst vor wenigen Jahren wurde in Österreich Lehrerbildung für die Volksschulstufe auf die tertiäre Ebene der pädagogischen Hochschulen gehoben (mit Ausnahme der Kindergartenpädagogik, die weiterhin auf der Sekundarstufe II angesiedelt ist).

Die Schaffung der Pädagogischen Hochschulen war ein längst überfälliger, wichtiger und notwendiger, aber nicht hinreichender Schritt: Endlich wurde, zumindest formal, die gesamte LehrerInnenbildung auf tertiäres Niveau angehoben, endlich gelang es, aus der Vielfalt, man kann auch sagen aus dem Wildwuchs unzähliger LehrerInnenbildungs-Institutionen eine überschaubare Struktur zu gestalten. (ExpertInnengruppe Lehrerbildung NEU, 2010, S. 16)

Die österreichische Lehrerbildung soll jetzt in einem grossen Projekt weiterentwickelt werden, und zwar parallel zu einer moderaten Entwicklung von Schulstrukturen in Österreich. Es geht also nicht ausschliesslich um «LehrerInnenbildung NEU», sondern, wenigstens in gewissen Bereichen, ebenso um «Schule NEU» – eine grosse, als dringlich erachtete Baustelle.

Ebenfalls in Österreich steht die Verzahnung zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Schulpraxis im Zentrum der Kritik und zukunftsweisender Überlegungen. Dies innerhalb einer Weiterentwicklung der Tertiarisierung und der Umstellung auf Bologna. So wird beklagt, dass Fachdidaktik als Forschungsdisziplin an den Universitäten und pädagogischen Hochschulen Österreichs noch wenig repräsentiert und dass sehr wenig Nachwuchs auf diesem Gebiet vorhanden sei. Zwar wurden ab 2005 Nationale Kompetenzzentren («AECC: Austrian Educational Competence Centre») gegründet mit den Aufgaben Forschung, Verbreitung, Lehreraus- und -fortbildung, Kooperation/Kommunikation/Unterstützung. Für die Fächer Deutsch und Mathematik sind Zentren etabliert, ein Zentrum Naturwissenschaften ist im Aufbau. Doch harzt die Entwicklung dieser AECCs, die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Lehrerbildungsinstitutionen muss noch stark verbessert werden. Beklagt werden Kooperationshindernisse mit Universitäten, insbesondere auch im Bereich Fortbildung. Dies auch im Zusammenhang damit, dass pädagogische Hochschulen (noch) nicht als Hochschulen auf Augenhöhe mit den Universitäten betrachtet werden. Angestrebt wird also auch in Österreich die Stärkung der forschungsorientierten Fachdidaktik, nicht zuletzt durch Auf- und Ausbau von fachdidaktischer Forschung an allen Lehrerbildungsinstitutionen und durch die Verstärkung der Nachwuchsförderung auf diesem Gebiet.

2.1.3 Schweiz

Pädagogische Hochschulen bilden den jüngsten Hochschultyp in der Schweiz; ihre Entwicklung geht zurück auf «Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen» der EDK von 1995 (EDK, 1995). Die pädagogischen Hochschulen sind nun seit einem guten Jahrzehnt operativ. Als kantonale Institutionen haben

sie sich voneinander recht unabhängig entwickelt, innerhalb der schweizerischen Rahmenbedingungen (Anerkennungsreglemente, die von der EDK erlassen wurden). Wohl wurden an den neu entwickelten pädagogischen Hochschulen qualitativ hochstehende Forschungsteile aufgebaut, deren Forschungsergebnisse sich auch im Vergleich mit universitärer Forschung sehen lassen; der Verwissenschaftlichungsprozess steht aber «im Sinne der Einheit von Lehre und Forschung erst am Anfang. ... Der Prozess der Verwissenschaftlichung ist wesentlich mit der Personalentwicklung der Pädagogischen Hochschulen verbunden» (Criblez, 2010, S. 50). Es besteht Nachholbedarf in der qualitativen Weiterentwicklung der Dozierenden und im Aufbau eines für Forschung und Lehre wichtigen Mittelbaus. Es besteht grosser Mangel an qualifizierten (promovierten und habilitierten) Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern. Fachdidaktik ist das Rückgrat der pädagogischen Hochschulen. Die Nachwuchsförderung ist auch darum schwierig, weil die pädagogischen Hochschulen kein Promotionsrecht haben und weil sich die Zusammenarbeit mit Universitäten beim Aufbau von Fachdidaktikzentren als schwierig erweist. Seit Jahren wird in der Schweiz um Fachdidaktikzentren, die in Zusammenarbeit zwischen Universitäten und pädagogischen Hochschulen aufgebaut und betrieben werden sollen, gerungen. Sie sollen Lehrpersonal und Forschende im Bereich Fachdidaktik qualifizieren (Master-/Doktorandenstudien und hoch qualifizierte Weiterbildungen), fachdidaktische Forschung betreiben, nationale und internationale Netzwerke in ihrem Bereich unterhalten. Der Aufbau dieser Zentren erweist sich als mühsam und reich an Widerständen. Insbesondere geht es dabei um die Frage, wer an diesen Zentren den Lead und vornehmlich das Promotionsrecht haben soll: weiterhin traditionsgemäss die Universitäten allein oder auch die an den Zentren beteiligten pädagogischen Hochschulen. Es handelt sich dabei nicht um ein politisches Problem, sondern um ein Problem innerhalb der akademischen Gesellschaft, die sich nicht zu einer gemeinsamen Lösung durchringen kann. Universitäten und pädagogische Hochschulen verkehren (noch) nicht auf Augenhöhe zusammen. Dieses Problem zeigt sich unter anderem auch darin, dass von universitärer Seite her Fachdidaktik kaum als Wissenschaft anerkannt wird und der universitäre Fokus auf fachwissenschaftliche Aspekte gerichtet wird.

2.2 Fazit

Das DACH-Treffen über Lehrerbildung an der TUM, da waren sich alle Beteiligten einig, hat für die weitere Entwicklung der Lehrerbildung in den drei deutschsprachigen Ländern einige Erkenntnisse hervorgebracht. Vor allem konnte klar festgehalten werden, dass die drei Länder mit analogen oder gar gleichen Problem- und Fragestellungen konfrontiert sind und dass der internationale Austausch gerade auch für die Reflexion über die eigenen Probleme und Erfolge wichtig ist. Die drei Delegationen haben festgehalten, dass ein weiterer Austausch zum Thema Lehrerbildung unbedingt ins Auge gefasst und realisiert werden soll. DACH soll in den kommenden Jahren regelmässig auch als Gesprächsforum für Lehrerbildung dienen. Kontakte zwischen den entsprechenden Rektorenkonferenzen der drei Länder (unter Einbezug der Pädagogischen Hochschulen von Baden-Württemberg) sollen als Ergänzung zu DACH regelmässig

stattfinden. Aus Schweizer Sicht als besonders wichtig erachtet wird der Kontakt bezüglich gemeinsamer Strukturen (pädagogische Hochschulen) zwischen Baden-Württemberg, Österreich und der Schweiz.

Graduierten-Treffen, insbesondere von Lehrerstudierenden in MINT-Fächern aus den drei Ländern, sollen realisiert werden. Allfällige gemeinsame Forschungs- und Entwicklungsprojekte sollen geprüft werden; dies insbesondere bezüglich gemeinsamer Wirkungsforschung zur Frage von wirksamer, nachhaltiger Lehrerbildung. Die drei Delegationen waren sich aber auch einig, dass in allen drei Ländern politische und fachliche Anlässe organisiert werden sollen, welche die Stärkung einer tertiären Lehrerbildung mit hohen Ansprüchen zum Ziel haben. Und damit auch eine Stärkung des Ansehens der Lehrerschaft. Veranstaltungsprojekte und Erfahrungen mit Veranstaltungen sollen zwischen den drei Ländern ausgetauscht und an weiteren DACH-Tagungen diskutiert und für alle nutzbar gemacht werden.

Literatur

Criblez, L. (2010). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz seit 1990: Reformprozesse, erste Bilanz und Desiderata. In W. Stadelmann & H. Ambühl (Hrsg.), *Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I* (S. 22–58). Bern: EDK.

EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren]. (1995). *Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen vom 26. Oktober 1995*. Bern: EDK. (Online unter <http://www.edk.ch/dyn/11671.php> [01.04.2011].)

ExpertInnengruppe Lehrerbildung NEU. (2010). *LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bmukk) & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF). (Online unter <http://www.bmukk.gv.at> [01.04.2011].)

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM, Deutschland), Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bmukk, Österreich) & Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK, Schweiz). (Hrsg.). (2008). *Bildungsmonitoring, Vergleichsstudien und Innovationen. Von evidenzbasierter Steuerung zur Praxis. OECD/CERI-Regionalseminar für die deutschsprachigen Länder in Potsdam (Deutschland) vom 25. bis 28. September 2007*. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft [Weyand, B., Schnabel-Schüle, H., Krämer, N., Merkator, N. & Nöhl, M.]. (2010). *Erhebung von Grunddaten zu Zentren für Lehrerbildung in Deutschland*. Projektbericht. Trier: Zentrum für Lehrerbildung der Universität Trier. (Online unter <http://www.lehrerbildung.de> [01.04.2011].)

Autoren

Willi Stadelmann, Prof. Dr., ehemaliger Direktor der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz und ehemaliger Präsident der Schweizerischen Konferenz der RektorInnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen COHEP, willi_stadelmann@bluewin.ch

Heinz Rhyn, Dr., Leiter Abteilung Qualitätsentwicklung, Generalsekretariat der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Haus der Kantone, Speichergasse 6, Postfach 660, 3011 Bern, rhyn@edk.ch

Weiterführende Hinweise und Links

Internationale Organisationen

Einige *Internationale Organisationen* (UNESCO, OECD etc.) publizieren regelmäßig Berichte zu Bildungsfragen, welche einen Überblick über verschiedene nationale Systeme und Bearbeitungsformen ermöglichen. Diese Berichte finden sich auf den entsprechenden Websites.

<http://www.unesco.org>

<http://www.oecd.org>

Bologna-Dokumente und -Berichte

Im Hochschulbereich hat die Bologna-Reform viele europäische Harmonisierungs- und Austauschbemühungen hervorgebracht. Die Bologna-Dokumente und -Berichte sind beispielsweise auf den Websites der Hochschulrektorenvereinigungen abrufbar. Die COHEP stellt ein Handbuch «Bologna in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» zur Verfügung.

<http://www.crus.ch>

<http://www.cohep.ch/de/konsortien-projekte/projekte-der-cohep>

Bundesamt für Statistik

Einige Zahlen zum Stand der «Internationalisierung der Schweizer Hochschulen» sind auf der Website des Bundesamtes für Statistik abrufbar. Dort findet sich auch der Bericht «Das Schweizer Hochschulsystem im internationalen Vergleich. Ein Ländervergleich anhand statistischer Indikatoren» (Neuchâtel 2006).

www.bfs.ch

Internationalisierung bzw. Europäisierung der Hochschulen

Die Internationalisierungs- bzw. Europäisierungsbemühungen der Hochschulen zeigen sich auch in vielen Publikationen. Dazu gehört das 2009 erschienene Handbuch «Internationalisation of European Higher Education».

Gaebel, M., Purser, L., Wächter, B. & Wilson, L. (2009). *EUA / ACA Handbook. Internationalisation of European Higher Education*. Berlin: Raabe.

Internationalisierung ist auch zentrales Thema der Hochschulforschung, zum Beispiel am Internationalen Zentrum für Hochschulforschung in Kassel.

<http://www.incher.uni-kassel.de>

Daneben bearbeiten auch verschiedene weitere Einrichtungen diese Thematik, zum Beispiel das Centrum für Hochschulentwicklung CHE, das auch versucht hat, Indikatoren für Internationalisierung zu entwickeln.

<http://www.che-concept.de>

Alle pädagogischen Hochschulen der Schweiz haben Fachstellen für internationale Kontakte und Mobilität eingerichtet. Die Fachgruppe «Mobilität» der COHEP koordiniert

diniert diese Arbeiten auf schweizerischer Ebene. Sie trifft sich halbjährlich zu Plenarsitzungen. Die Fachgruppe hat Empfehlungen zur Förderung der Mobilität erarbeitet.

<http://www.cohep.ch/de/fachgruppen>
http://www.cohep.ch/fileadmin/user_upload/default/Dateien/03_Publikationen/01_Empfehlungen/2008/2008_Empf_Mobilitaet_de.pdf

Im Hinblick auf die schweizerische Vollteilnahme an den Bildungs-, Berufsbildungs- und Jugendprogrammen der EU ab 2011 lancierte die *ch Stiftung* (für eidgenössische Zusammenarbeit) ein neues schweizerisches Kompetenzzentrum für Austausch und Mobilität. Dieses tritt unter «GO» gegen aussen auf und unterhält einen Informations- und Beratungsdienst.

<http://www.chstiftung/cms.php.ch>

Die Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZ) Zug unterhält mit dem *Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen (IZB)* eine spezialisierte Einrichtung für pädagogische Entwicklungszusammenarbeit sowie Interkulturalität im Bildungsbe- reich.

<http://www.izb.phz.ch>

Auch die Pädagogische Hochschule Zürich führt mit den *International Projects in Education (IPE)* eine ähnliche Einrichtung, welche beabsichtigt, «die Position der Bildung in benachteiligten Regionen, vornehmlich in Entwicklungs- und Schwellenländern, zu stärken».

<http://ipe.phzh.ch>

Zeitschriften

Einen Einblick in die Lehrerinnen- und Lehrerbildungssysteme und aktuelle Diskussio- nen – die auch international einige Beachtung finden – bieten insbesondere die ent- sprechenden Journale zur Lehrerbildung:

Australian Journal of Teacher
Education

<http://ajte.education.ecu.edu.au/>

European Journal of Teacher Education

<http://www.tandf.co.uk/journals/titles/02619768.asp>

Journal für Lehrerinnen- und
Lehrerbildung

<http://www.studienverlag.at>

Journal of Education for Teaching

<http://www.tandf.co.uk/journals/titles/02607476.asp>

Journal of In-service Education

<http://www.informaworld.com/educationarena>

Journal of Mathematics Teacher
Education

<http://www.springer.com/>

Journal of Mathematics Teacher Education	http://www.springer.com/
Journal of Teacher Education	http://jte.sagepub.com
Lehrerbildung auf dem Prüfstand	http://www.vep-landau.de/LehrerbildungaufdemPruefstand.htm
New Zealand Journal of Teachers' Work	http://www.teacherswork.ac.nz
Seminar	http://www.paedagogik.de/index.php
Studying Teacher Education	http://www.informaworld.com/educationarena.com
Teacher Development	http://www.informaworld.com/educationarena.com/
Teachers and Teaching: Theory and Practice	http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713447546~db=all
Teachers College Record	http://www.tcrecord.org/http://www.tcrecord.org/
Teaching and Teacher Education	http://www.sciencedirect.com/science/journal/0742051X
Teaching Education	http://www.tandf.co.uk/journals/titles/10476210.asp

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung entwickeln und gestalten. Eine Würdigung des Beitrags von Kurt Reusser anlässlich der Tagung zu seinem 60. Geburtstag¹

Helmut Messner

Zusammenfassung Im Jahre 2010 vollendete Kurt Reusser sein 60. Lebensjahr. Seit mehr als 35 Jahren ist er als Lehrer in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und als Professor an der Universität mit Fragen von Schule und Unterricht sowie der Lehrerinnen- und Lehrerbildung befasst. Im folgenden Beitrag sollen die Leistungen von Kurt Reusser für die Gestaltung und Entwicklung der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen in der Schweiz und darüber hinaus dargestellt und gewürdigt werden. Dabei wird auch ein Stück Geschichte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der letzten Jahrzehnte in der Schweiz sichtbar. Seine wissenschaftlichen Leistungen für die didaktische Theoriebildung und Forschungsmethodik werden hier zwar angedeutet, nicht aber vertieft herausgearbeitet.

Developing teacher training. An appreciation of Kurt Reusser's contribution on the occasion of his 60th anniversary conference²

Abstract In 2010 Kurt Reusser turned 60: For 35 years he has been dealing with initial and continuing teacher training and with questions about school and teaching – both as a teacher himself and as a professor at university. The following article outlines and acknowledges Kurt Reusser's achievements for the initial and continuing teacher training. His scientific capacity for didactical theory and research methodology will be highlighted without going into great detail. At the same time this mirrors the recent history of teacher training in Switzerland.

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Schweiz hat sich in den letzten Jahrzehnten grundlegend gewandelt, und zwar sowohl in institutioneller Hinsicht durch den Übergang von der seminaristischen Ausbildung von Lehrpersonen zur Ausbildung an pädagogischen Hochschulen als auch durch die Anpassung der Inhalte und Formen der Ausbildung an die neuen Anforderungen. Kurt Reusser hat diese Entwicklung zuerst als Seminarlehrer und später als Professor an der Universität aktiv begleitet und mitgestaltet. Seine Leistungen für die Entwicklung der Aus- und Weiterbildung von Lehrper-

¹ Überarbeitete Fassung des Referats anlässlich der Tagung zum 60. Geburtstag von Kurt Reusser zum Thema «Bildungsforschung und Bildungspraxis – Innovation und Transfer» am 20. November 2010 an der Universität Zürich. Ich danke Peter Füglistner und Heinz Wyss für ihre wertvollen Hinweise und die Unterstützung beim Vorbereiten des Referats.

² Revised version of the speech at Kurt Reusser's 60th anniversary conference «Bildungsforschung und Bildungspraxis – Innovation und Transfer (Educational Research and Practice – Innovation and Transfer)», 20 November 2010 at the University of Zurich with special thanks to Peter Füglistner and Heinz Wyss for their valuable comments and support.

sonen sollen hier dargestellt und gewürdigt werden. Dies geschieht aus der Perspektive eines Vertreters der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und eines Kollegen, der ein Stück des Weges seiner Berufsbiografie gemeinsam mit Kurt Reusser zurücklegen konnte.

Wenn man als relativ Aussenstehender die berufliche Entwicklung eines Pädagogen und Wissenschaftlers zu rekonstruieren versucht, geschieht das ja nie völlig objektiv und wertfrei, sondern subjektiv und reduktiv in dem Sinne, als man für bedeutsam erachtete Grundlinien in das Leben und berufliche Wirken dieser Person hineininterpretiert. Ein Grundanliegen von Kurt Reusser war und ist es, *die Qualität der Schulbildung durch die Optimierung der Lehrerbildung zu verbessern*. Diese Grundhaltung zeigt sich in seiner beruflichen Entwicklung und wird auch in seinen verschiedenen Tätigkeitsfeldern sichtbar:

- bei der Wahl seines Studienschwerpunktes an der Universität Bern;
- in seiner Tätigkeit als Seminarlehrer;
- bei der Umsetzung des Berichts «Lehrerbildung von morgen» im Kanton Bern;
- bei der Gründung der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL (1992);
- bei der Gründung und redaktionellen Mitarbeit der Fachzeitschrift «Beiträge zur Lehrerbildung» BzL (seit 1983);
- in der Lehr- und Forschungstätigkeit als Ordinarius für Pädagogische Psychologie und Didaktik am Institut für Erziehungswissenschaft (IfE) der Universität Zürich (seit 1993).

Ich versuche, entlang dieser Stationen und Tätigkeitsfelder der beruflichen Biografie von Kurt Reusser seine Leistungen für die Schule und die Lehrerinnen- und Lehrerbildung darzustellen und zu würdigen.

Ausbildung und Studium

Kurt Reusser hat nach seiner Volksschulzeit in Steffisburg bei Thun die Ausbildung zum Primarlehrer an den Seminarien Hofwil in Münchenbuchsee und Muesmatt in Bern durchlaufen. Wichtig für seine pädagogische Sozialisation in dieser Zeit war Eugen Rutishauser, damaliger Direktor des Seminars Hofwil (Bern), zugleich Lehrer für Psychologie und Pädagogik am Oberseminar Muesmatt in Bern. Eugen Rutishauser war ein Schüler von Willi Schohaus, der als Direktor und Lehrer für Psychologie und Pädagogik am thurgauischen Lehrerseminar Kreuzlingen die pädagogische Ausrichtung der Lehrerbildung in der Schweiz der Vor- und Nachkriegszeit stark beeinflusst hat. Programmatisch sind Schohaus' Schriften «Schatten über der Schule» (1933) und «Erziehung zur Menschlichkeit» (1969). Die Seminarien Hofwil und Bern Muesmatt repräsentierten damals ein Lehrerbildungsverständnis, das der *musisch akzentuierten Allgemeinbildung* der angehenden Volksschullehrer und -Lehrerinnen einen hohen Stel-

lenwert einräumte. Diesem Ausbildungskonzept lag die Idee zugrunde, dass die Qualität von Schule und Unterricht nicht so sehr von äusseren Strukturen abhängt, sondern wesentlich vom Geist der Lehrperson bestimmt wird. Die engere Berufsausbildung im Sinne der Professionalisierung des Lehrberufs trat demgegenüber in den Hintergrund, ja war damals im seminaristischen Umfeld noch kaum ein Thema.

Nach dem Erwerb des Primarlehrerdiploms des Kantons Bern im Jahre 1970 unterrichtete Kurt Reusser zwei Jahre lang als Oberstufenlehrer an der Volksschule im historischen Städtchen Büren an der Aare, wo er auch als Chorleiter amtete, entsprechend der Vorstellung vom Lehrer als Kulturträger auf dem Lande. Dem von ihm geachteten Männerchor hielt der Dirigent auch über seine Studienzeit in Bern hinaus noch über 20 Jahre die Treue.

Im Anschluss an diese Lehrerfahrung auf der Volksschulstufe entschied sich Kurt Reusser 1972 für die von Prof. Hans Aebli neu geschaffene «Ausbildung von Lehrkräften und Sachverständigen der Erziehungs- und Bildungswissenschaften» (LSEB), kurz: Seminarlehrausbildung, am Pädagogischen Institut der Universität Bern. Diese Ausbildung erfolgte für Lehrpersonen mit mindestens zweijähriger Berufspraxis an der Abteilung Pädagogische Psychologie (APP) des Pädagogischen Instituts der Universität Bern. Dort lernte ich als damaliger Assistent von Hans Aebli Kurt Reusser als jungen Studenten kennen, der durch Eigenständigkeit und kritisches Denken auffiel. Ich erinnere mich noch gut, wie er als Studienanfänger im Rahmen des sogenannten Einführungskurses auf eigene Initiative hin einen Interessentest für Schülerinnen und Schüler anhand von Heften des Schweizerischen Jugendschriftenwerkes (SJW) entwickelte und erprobte, wobei er sich auf Sprangers Werttypologie abstützte – ein originelles und gleichzeitig sehr anspruchsvolles Vorhaben.

Seine wissenschaftliche Qualifikation erweiterte Kurt Reusser nach einer Phase praktischer Tätigkeit als Seminarlehrer am Staatlichen Seminar Biel mit einer Dissertation zum Problemlösen und 1984 mit der Promotion an der Universität Bern. Die Habilitation für Pädagogische Psychologie und Didaktik erwarb er 1990 an der Universität in Bern nach einem längeren und für seine akademische Laufbahn wegweisenden Forschungsaufenthalt am Institute of Cognitive Science der University of Colorado in Boulder (USA).

Seminarlehrer in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Bereits 1974 holte Heinz Wyss, der damalige Direktor des Staatlichen Lehrer- und Lehrerinnenseminars Biel, den 24-jährigen Kurt Reusser noch ohne Studienabschluss als «Fachlehrer für Methodik und Praxisbetreuung» an sein Seminar in Biel. Nach Beendigung des LSEB-Studiums übernahm Kurt Reusser 1976 zusammen mit Kurt Eggenberger die Leitung des am Seminar Biel neu geschaffenen nachmaturitären Stu-

diengangs der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Die beiden jungen Erziehungswissenschaftler haben diesen Studiengang als wissenschaftlich fundierte und zugleich praxisnahe Ausbildung konzipiert und mit diesem nachmaturitären Bildungsangebot einen originellen Beitrag zur Professionalisierung des Lehrberufs geleistet. Ihr Modell fand in der Folge Eingang in ein innovatives Berufsbildungskonzept für Lehrpersonen, das von einer kantonalen Arbeitsgruppe für die verlängerte 5-jährige Seminarbildung im Kanton Bern unter der Leitung von Heinz Wyss entwickelt wurde und sich in wesentlichen Punkten auf den Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» (Müller, 1975) abstützte. Dieses Berufsbildungskonzept bedeutete eine Abkehr vom Paradigma einer musisch akzentuierten Allgemeinbildung von Lehrpersonen – hin zu einer Professionalisierung des Lehrberufs durch eine wissenschaftlich fundierte und gleichzeitig praxisnahe Ausbildung.

1981 kehrte Kurt Reusser als Assistent von Prof. Hans Aebli an die Universität Bern in die Welt der Wissenschaft und Forschung zurück, um zu promovieren und sich mit einer Habilitation auf eine wissenschaftliche Laufbahn vorzubereiten. Nach der Emeritierung und dem frühen Tod von Hans Aebli im Jahre 1990 leitete Kurt Reusser interimistisch den LSEB-Studiengang am Pädagogischen Institut der Universität Bern und bereitete viele Studierende auf ihre Tätigkeit als Allgemein- und Fachdidaktikerinnen und -didaktiker in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vor. Er entwickelte Aebli's Ansatz einer handlungsorientierten Didaktik auf psychologischer Grundlage weiter und weitete ihn zu einer Didaktik der berufsbildenden Fächer in der Lehrerbildung aus. Die internationale Einbettung und fachspezifische Ausrichtung dieser wissenschaftlichen Arbeit dokumentiert der von ihm und Matthias Baer konzipierte und in Kooperation mit Michael Fuchs, Peter Füglistler und Heinz Wyss 2006 herausgegebene Sammelband «Didaktik auf psychologischer Grundlage – Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung» (Baer et al., 2006), eine Publikation der Aebli Näf Stiftung in Zusammenarbeit mit der Zeitschrift «Beiträge zur Lehrerbildung».

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

Nebst seiner Tätigkeit als Dozent am Staatlichen Seminar Biel und später an der Universität engagierte sich Kurt Reusser auch im Schweizerischen Pädagogischen Verband (SPV), dem Zusammenschluss der in der Lehrerbildung tätigen Pädagoginnen und Pädagogen sowie Psychologinnen und Psychologen. Störend an diesem dem Schweizerischen Gymnasiallehrerverband angeschlossenen Fachverband war der Ausschluss all jener Lehrkräfte, die nicht über den Status der Gymnasiallehrperson verfügten. Kurt Reusser trug in der Folge wesentlich zur Schaffung eines eigenständigen Berufsverbands bei, in dem alle in der Lehrerbildung tätigen Personen zusammengeschlossen werden konnten, von den Dozierenden der berufsbildenden Fächer an Seminarien und

an Weiterbildungsabteilungen über die wissenschaftlich Mitarbeitenden bis zu den Dozierenden an Hochschulen und Universitäten. Die Loslösung aus dem Gymnasiallehrerverband führte 1992 zur Gründung eines neuen Berufsverbandes aller in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen der verschiedenen Stufen tätigen Personen als Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL), in deren Vorstand Kurt Reusser sich über Jahre engagierte und die sich immer noch für die Belange der Lehrerinnen- und Lehrerbildung einsetzt.

Herausgeber und Redaktor der «Beiträge zur Lehrerbildung»

1982 gründete Kurt Reusser zusammen mit Fritz Schoch und Peter Füglistler die Fachzeitschrift «Beiträge zur Lehrerbildung – Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern», die sich in der Folge zum Fachorgan der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) entwickelte und sich als Forum für Fragen der Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen verstand. Gründungsabsicht war es, mittels einer Fachzeitschrift ein gemeinsames Berufsverständnis der in der Lehrerbildung tätigen Personen zu fördern und zu entwickeln. Kurt Reusser hat als Herausgeber und unermüdlicher Redaktor dieser Zeitschrift seit Beginn bis heute die Themen und den fachlichen Diskurs rund um die Lehrerbildung massgeblich mitgeprägt und beeinflusst. Er ist mit insgesamt *38 Artikeln* als Autor oder Koautor in dieser Fachzeitschrift vertreten. Seine Beiträge betreffen weniger die *äussere Entwicklung* der Lehrerseminarien zu pädagogischen Hochschulen als vielmehr deren *innere Umgestaltung* im Sinne einer konsequenten Umsetzung des für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung geforderten Professionalisierungsanspruchs.

Sein *erster Beitrag* in der Nullnummer (1982) mit dem Titel «Vom Phänomen zum Begriff – vom Begriff zum Phänomen. Zur Didaktik der pädagogischen Fächer in der Lehrerbildung» hat programmatischen Charakter. Er erläutert darin sein Verständnis der *Struktur des Theorie-Praxis-Bezuges* in der Berufsbildung von Lehrpersonen, das heute noch aktuell ist. Die Beziehung zwischen wissenschaftlicher Theorie und beruflicher Praxis wird dabei nicht als lineare Anwendung von Theorie auf die Praxis verstanden, sondern als Wechselbeziehung zwischen beiden Komponenten. Die berufliche Praxis ist einerseits Ausgangs- und Zielpunkt der theoretischen Reflexion auf den verschiedenen Stufen der theoretischen Besinnung, andererseits liefert die Theorie Begriffe und Modelle für das tiefere Verständnis und die Planung des beruflichen Handelns. *Professionalisierung* bedeutet für Kurt Reusser *einen theoretischen Bezugsrahmen für das berufliche Handeln zu erwerben und gleichzeitig handlungsfähig zu werden*. Dies schliesst die Reflexion normativer Prämissen wie Bildungsziele und Werte mit ein. Dieses *Grundmodell der Professionalisierung* einer wissenschaftlich fundierten Praxis zieht sich in der Folge als roter Faden durch verschiedene Artikel in den «Beiträgen zur Lehrerbildung» (BzL), wobei der Gegenstand variiert. Die von ihm publizierten Beiträge lassen sich grob drei Themenschwerpunkten zuordnen:

- I. Beiträge zur Professionalisierung von Lehrpersonen;
- II. Beiträge zur Hochschuldidaktik;
- III. Beiträge zu aktuellen Fragen von Bildung und Unterricht.

Dem *ersten* Themenschwerpunkt «Beiträge zur Professionalisierung von Lehrpersonen» können folgende ausgewählte Beiträge zugeordnet werden:

- «Thesen zum Pädagogikunterricht in der Lehrerbildung» (Reusser & Küffer, 1984);
- «Zur Diagnose der gegenwärtigen Situation der Fachdidaktiken in der Lehrerbildung» (Wyss & Reusser, 1985);
- «Anmerkungen zur Vermittlung von <Theorie> in der Lehrerbildung» (Reusser, 1989);
- «Plädoyer für die Fachdidaktik und die Ausbildung von Fachdidaktiker/innen für die Lehrerbildung» (Reusser, 1991);
- «Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess» (Messner & Reusser, 2000);
- «Das Curriculum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, ein vernachlässigtes Thema» (Reusser & Messner, 2002);
- «Diskussionsfeld <Berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen>» (Reusser & Tresp, 2008).

In der *zweiten* Gruppe «Beiträge zur Hochschuldidaktik» befasst sich der Autor mit aktuellen *hochschuldidaktischen Fragen und Formen der Lehre* an Universitäten und pädagogischen Hochschulen, die dem sozial-konstruktivistischen Lernverständnis und neuen technologischen Möglichkeiten Rechnung tragen. Beispiele dafür sind:

- «Diskussionsfeld <Assessment> – Neue Wege der Einschätzung von Fachleistungen, Personen und Bildungsinstitutionen» (Reusser, 1999);
- «Authentizität bei der Beurteilung von Fachleistungen und Lernkonzepten» (Reusser & Stebler, 1999);
- «<E-Learning> als Katalysator und Werkzeug didaktischer Innovation» (Reusser, 2003);
- «Online-Didaktik: Elemente und Prozesse» (Reusser, Haab, Petko & Waldis, 2003);
- «Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen» (Krammer & Reusser, 2005);
- «Leistungsbeurteilung und Leistungsnachweise in Hochschule und Lehrerbildung» (Tresp & Reusser, 2007);
- «Hochschule als Ort des Selbststudiums – Spielräume für selbstgesteuertes Lernen» (Messner, Niggli & Reusser, 2009).

Die *dritte* Gruppe von Artikeln in den BzL bezieht sich auf *aktuelle Fragen von Bildung und Unterricht in der Schule*, die Gegenstand der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen sind. Dazu zählen folgende ausgewählte Artikel:

- «Verstehen lehren: Verstehen als psychologischer Prozess und als didaktische Aufgabe» (Reusser, 1989);
- «Mathematiklernen in verschiedenen Unterrichtskulturen – eine Videostudie im Anschluss an TIMSS» (Reusser, Pauli & Zollinger, 1998);
- «Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung» (Reusser, 2005);
- «Bildungsstandards als Ausgangspunkt der Unterrichtsentwicklung» (Reusser & Halbheer, 2008);
- «Outputsteuerung, Accountability, Educational Governance – Einführung in Geschichte, Begrifflichkeiten und Funktionen von Bildungsstandards» (Halbheer & Reusser, 2008);
- «Von der Bildungs- und Unterrichtsforschung zur Unterrichtsentwicklung – Probleme, Strategien, Werkzeuge und Bedingungen» (Reusser, 2009).

In diesen Artikeln spiegeln sich Fragestellungen, die mit seiner jeweiligen beruflichen Funktion zusammenhängen: Grundsätzliche Fragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der frühen Phase, hochschuldidaktische Fragen aufgrund seiner Tätigkeit als Hochschullehrer bis hin zu Fragen von Bildung und Unterricht in der aktuellen didaktischen Diskussion, die sich auf eigene Forschungsarbeiten abstützen. Es fällt auf, dass Kurt Reusser durch die häufige publizistische Koauthorschaft immer wieder Mitarbeitende für seine Themen zu motivieren und als Schreibende zu engagieren versteht, eine für das kooperative Lehren und Lernen typische Lehrfunktion.

Forscher und Universitätslehrer als Professor für Pädagogische Psychologie und Didaktik am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Zürich (seit 1993)

1993 erfolgte der Ruf als Professor für Pädagogische Psychologie und Didaktik an das Pädagogische Institut der Universität Zürich (heute: Institut für Erziehungswissenschaft). In dieser Rolle beschäftigt sich Kurt Reusser in Forschung und Lehre mit der Frage nach den *Bedingungen und Gestaltungsformen eines inhaltlich gehaltvollen und gleichzeitig lernwirksamen Unterrichts in Schule und Hochschule*. Unterrichtsforschung findet dabei nicht im wertfreien Raum statt, sondern zielt darauf ab, besser zu verstehen, wie individuelles und soziales Lernen durch Unterricht gefördert werden kann. Wichtige Bezugspunkte der Theoriebildung sind dabei die aktuellen Herausforderungen der Schule, wie z.B. Umgang mit der soziokulturellen Heterogenität, neue Technologien, ein erweitertes Lernverständnis im Sinne des sozialen Konstruktivismus. Lernen wird in diesem Modell als kognitive und soziale Tätigkeit aufgefasst, durch welche sich Lernende kulturelle Inhalte und Wissensformen aneignen. Unterrichtsforschung leistet so einen Beitrag zur Unterrichtsentwicklung mit dem Ziel, erfolgreiches und nachhaltiges Lernen von Schülerinnen und Schülern mit kulturell bedeutsamen Lernaufgaben, Unterrichtsmaterialien und Lernbegleitung zu ermöglichen. Die Forschungsaktivitäten

und Publikationen von Kurt Reusser zu einer empirisch fundierten Didaktik sind nicht Selbstzweck, sondern dienen unmittelbar der Unterrichts- und Schulentwicklung und mittelbar auch der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Dies zeigen auch die verschiedenen Entwicklungsprojekte, die im Rahmen dieses Symposiums in den verschiedenen Parallelveranstaltungen vorgestellt worden sind.

Einen wichtigen Forschungsschwerpunkt bilden die Videostudien (internationale Video-Vergleichsstudie, TIMSS-Videostudie, Geschichte und Politik im Unterricht), die darauf abzielen, die Prozessmerkmale des Unterrichts (the grammar of schooling) differenzierter zu erfassen und sichtbar zu machen (Gautschi, Moser, Reusser & Wiher, 2007; Reusser, Pauli & Waldis, 2010). Dahinter steht das Anliegen, *Modelle gelingenden Unterrichts zu konzipieren und darzustellen*, welche für die weitere Unterrichtsentwicklung fruchtbar gemacht werden können. Nicht das Defizitäre wird gesucht, sondern wichtige Parameter eines erfolgreichen Unterrichts werden herausgearbeitet und dargestellt:

- Wie sieht ein kognitiv aktivierender Unterricht aus?
- Was sind fruchtbare Lernaufgaben?
- Was unterstützt nachhaltiges Lernen?

Das hierzu geschaffene Video-Portal (www.unterrichtsvideos.ch) eröffnet für die Lehrerbildung neue Zugänge und Werkzeuge für die Analyse und Reflexion von Unterrichtsbeispielen und -modellen in der Aus- und Weiterbildung. Damit ist eine neue Form des Praxisbezugs in der didaktischen Ausbildung möglich, die gegenüber der direkten Unterrichtsbeobachtung im Feld deutliche Vorteile aufweist. Andere Forschungsschwerpunkte des Lehrstuhls betreffen das Lernen mit digitalen Medien sowie Evaluations- und Begleitstudien zu aktuellen Themen von Schule und Unterricht wie z.B.: Lernen in altersdurchmischten Grundstufenklassen, immersiver Unterricht, themenorientierter Sachunterricht in Englisch auf der Mittelstufe. In diesen Forschungsprojekten werden aktuelle Fragen und Themen bearbeitet, welche auch für die Allgemeine Didaktik und die Fachdidaktik wichtig sind. Direkter mit Fragen der Lehrerbildung verknüpft ist das Projekt «Fachspezifisch-pädagogisches Coaching», das ein neues Verständnis der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen impliziert und unter der Leitung von Fritz Staub entwickelt und evaluiert wurde (Staub, 2004). Es trägt dem sozial-konstruktivistischen Ansatz insofern Rechnung, als der oder die Auszubildende gemeinsam mit dem oder der Auszubildenden Lernsituationen entwickelt, umsetzt und evaluiert und ihn oder sie auf diese Weise in eine professionelle Lehr- und Lernkultur einführt.

Kurt Reussers Forschungs- und Lehrtätigkeit bewegt sich nicht im Elfenbeinturm der Wissenschaft. Der für eine qualitativ gute Schule engagierte Wissenschaftler und Forscher stellt durch öffentliche Vorträge und Tagungen sein Wissen auch der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zur Verfügung. Ich erinnere z.B. an die gemeinsam mit der SGL durchgeführte Tagung «Unterrichtsforschung und Unterrichtsentwicklung» im Jahre 2009 oder an die Veranstaltungen zur videobasierten Ausbildung in der Lehrerbildung.

Zudem leistet er als Universitätslehrer einen wichtigen Beitrag zur Nachwuchsförderung an Universitäten und pädagogischen Hochschulen. Verschiedene seiner Studierenden und Mitarbeitenden bekleiden in der Zwischenzeit wichtige Positionen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Es gäbe noch manches zu erwähnen und aufzuzählen, wie beispielsweise Kurt Reussers Mitwirkung bei der 1994 errichteten Aebli Näf Stiftung zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, an deren Ausgestaltung als zeitgemässe Studienstiftung er wesentlich mitgewirkt hat und für die er als Fachratsmitglied noch heute tätig ist, dies im Sinne der eingangs erwähnten Grundüberzeugung, dass zur Qualitätsförderung und -sicherung in der Schule eine qualitativ hochstehende Bildung der Lehrpersonen unabdingbar ist. Zu erwähnen wäre auch Kurt Reussers aufwendiges und zeitintensives Engagement als Mitglied des Nationalen Forschungsrates des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (SNF). Ich habe mich hier auf das beschränkt, was ich aus eigener Anschauung und Erfahrung in der Zusammenarbeit oder als teilnehmender Beobachter der Tätigkeit von Kurt Reusser wahrgenommen und für die Lehrerbildung als bedeutsam erkannt habe. Es ist nicht alles, aber es ist viel!

Anerkennung und Dank

Kurt Reusser hat durch seine Mitarbeit im Berufsverband der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerbildung, durch die redaktionelle Tätigkeit in der Fachzeitschrift «Beiträge zur Lehrerbildung» (BzL), durch seine originellen und originären Arbeiten im Bereich der Unterrichtsforschung sowie durch die Ausbildung von Studierenden die Umgestaltung und Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung massgeblich unterstützt und vielfältige Spuren hinterlassen. Er hat wesentlich dazu beigetragen, die Professionalisierung von Lehrpersonen durch eine wissenschaftsbezogene und gleichzeitig handlungsorientierte Ausbildung mit Inhalt zu füllen und begriffliche Werkzeuge für die Bewältigung von Berufsaufgaben zur Verfügung zu stellen. Auf diese Weise hat er direkt oder indirekt über seine Studierenden und Mitarbeitenden dazu beigetragen, die Philosophie und Praxis einer akademischen Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen an pädagogischen Hochschulen zu klären und weiterzuentwickeln.

Sein Augenmerk gilt den Lehrpersonen und ihrer Qualifizierung für einen wirksamen und fachlich gehaltvollen Unterricht, dies im Sinne der eingangs erwähnten Grundüberzeugung, dass für eine gute Schule eine qualitativ hochstehende Berufsbildung von Lehrpersonen unabdingbar ist. Damit verbindet er den Professionalisierungsanspruch an Lehrpersonen mit der Vorstellung von Schohaus, wonach der Geist des Lehrers bzw. der Lehrerin für den Erfolg des Unterrichts und der Erziehung massgeblich ist.

Die Welt und auch die Schule unterliegen immer rascheren Veränderungen. Gerade in solch turbulenten Situationen sind klare Begriffe und Zielvorstellungen wichtig. Eine

theoretisch abgestützte und normativ begründete Unterrichtsentwicklung und deren wissenschaftlich-kritische Begleitung und Unterstützung sind dabei von grossem Wert. Von der Zusammenarbeit der pädagogischen Hochschulen mit der Universität können beide Teile profitieren. Es bleibt zu hoffen und zu wünschen, dass diese fruchtbare Kooperation sich weiterentwickelt und vertieft. Kurt Reusser gilt für sein grosses Engagement in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und damit im Dienste einer zeitgemässen Schule unser Dank. Auch für seine Arbeit gilt das Diktum unseres einstigen Universitätslehrers Hans Aebli: «Wo ein guter Lehrer, eine gute Lehrerin am Werk ist, da wird die Welt ein bisschen besser.»

Literatur

- Baer, M., Fuchs, M., Füglistner, P., Reusser, K. & Wyss, H.** (Hrsg.). (2006). *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung*. Bern: h.e.p.
- Gautschi, P., Moser, D. V., Reusser, K. & Wiher, P.** (Hrsg.). (2007). *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*. Bern: h.e.p.
- Halbheer, U. & Reusser, K.** (2008). Outputsteuerung, Accountability, Educational Governance – Einführung in Geschichte, Begrifflichkeiten und Funktionen von Bildungsstandards. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26 (3), 253–266.
- Krammer, K. & Reusser, K.** (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (1), 35–50.
- Messner, H., Niggli, A. & Reusser, K.** (2009). Hochschule als Ort des Selbststudiums – Spielräume für selbstgesteuertes Lernen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (2), 149–162.
- Messner, H. & Reusser, K.** (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2), 157–171.
- Messner, H. & Reusser, K.** (2000). Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (3), 277–294.
- Müller, F.** (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Hitzkirch: Comenius Verlag.
- Reusser, K.** (1982). Vom Phänomen zum Begriff – vom Begriff zum Phänomen. Zur Didaktik der pädagogischen Fächer in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 0 (0), 4–16.
- Reusser, K.** (1989). Anmerkungen zur Vermittlung von «Theorie» in der Lehrerberufsbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7 (3), 425–438.
- Reusser, K.** (1989). Verstehen lehren: Verstehen als psychologischer Prozess und als didaktische Aufgabe. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7 (2), 131–147.
- Reusser, K.** (1991). Plädoyer für die Fachdidaktik und für die Ausbildung von Fachdidaktiker/innen für die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 9 (2), 193–215.
- Reusser, K.** (1994). Die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern neu denken. Kognitionspädagogische Anmerkungen zur «neuen Lernkultur». *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12 (1), 19–37.
- Reusser, K.** (1999). Diskussionsfeld «Assessment» – Neue Wege der Einschätzung von Fachleistungen, Personen und Bildungsinstitutionen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (1), 5–9.
- Reusser, K.** (2003). «E-Learning» als Katalysator und Werkzeug didaktischer Innovation. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21 (2), 176–191.
- Reusser, K.** (2005). Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (2), 159–182.
- Reusser, K.** (2009). Von der Bildungs- und Unterrichtsforschung zur Unterrichtsentwicklung – Probleme, Strategien, Werkzeuge und Bedingungen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (3), 295–312.

- Reusser, K., Haab, S., Petko, D. & Waldis, M. (2003). Online-Didaktik: Elemente und Prozesse. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21 (2), 221–239.
- Reusser, K. & Halbheer, U. (2008). Bildungsstandards als Ausgangspunkt für Unterrichtsentwicklung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26 (3), 304–317.
- Reusser, K. & Küffer, U. (1984). Thesen zum Pädagogikunterricht in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 2 (2), 52–59.
- Reusser, K. & Messner, H. (2002). Das Curriculum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – ein vernachlässigtes Thema. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (3), 282–299.
- Reusser, K., Pauli, C. & Zollinger, A. (1998). Mathematiklernen in verschiedenen Unterrichtskulturen – eine Videostudie im Anschluss an TIMSS. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (3), 427–438.
- Reusser, K. & Stebler, R. (1999). Authentizität bei der Beurteilung von Fachleistungen und Lernkonzepten. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (1), 10–23.
- Reusser, K. & Wyss, H. (2000). Die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer unterwegs zu neuen Zielen. Standortbestimmung der schweiz. Lehrerbildung zu Beginn des neuen Jahrhunderts und Perspektiven ihrer künftigen Weiterentwicklung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (1), 7–16.
- Schohaus, W. (1933). *Schatten über der Schule. Eine kritische Betrachtung*. Zürich: Schweizer-Spiegel-Verlag.
- Schohaus, W. (1969). *Erziehung zur Menschlichkeit. Ein Buch für Eltern und Lehrer*. Frauenfeld: Huber.
- Staub, F. C. (2004). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (3), 113–141.
- Tremp, P. & Reusser, K. (2007). Leistungsbeurteilung und Leistungsnachweise in Hochschule und Lehrerbildung – Trends und Diskussionsfelder. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25 (1), 5–13.
- Wyss, H. & Reusser, K. (1985). Zur Diagnose der gegenwärtigen Situation der Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3 (1), 71–79.

Autor

Helmut Messner, Dr. phil., Rankmattweg 4, 4802 Strengelbach, helmut.messner@bluewin.ch

Forschung an pädagogischen Hochschulen – Kurzberichte¹

Evaluation der Sonderschulung: Eine Bestandesaufnahme in den Kantonen der Deutschschweiz

Als Folge der Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen (NFA) haben die Kantone nicht nur die Finanzierung, sondern neu auch die Qualitätssicherung und Aufsicht im sonderschulischen Bereich sicherzustellen. Während in den meisten Kantonen Strukturen für die Aufsicht und Evaluation der Regelschulen weitgehend schon funktionsfähig sind, sind analoge Strukturen für den Sonderschulbereich meistens erst in Planung oder bestenfalls im Aufbau. Eine besondere Herausforderung ergibt sich aus den schwindenden Trennlinien zwischen Regel- und Sonderschulbereich: Stellten beide noch vor wenigen Jahren mehr oder weniger «getrennte Welten» dar, überlappen und vermischen sie sich heute zusehends, zumal im Bereich der integrativen und ambulanten Angebote. Die deutschschweizerische Interkantonale Arbeitsgemeinschaft für die externe Evaluation von Schulen (ARGEV), eine Institution der deutschsprachigen Regionalkonferenzen der EDK, hat in dieser Situation die Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich mit einer Bestandsaufnahme der Modalitäten der Evaluation der Sonderschulung in den Kantonen der Deutschschweiz beauftragt.

Die Ergebnisse zeigen eine weitgehende Einigkeit in den Kantonen bezüglich der Notwendigkeit, Verfahren der Schulevaluation zur Qualitätssicherung im regulären wie auch im Sonderschulbereich einzurichten. Was die möglichen Evaluationsmerkmale angeht, so zeigt sich eine gemeinsame, den Regelschul- und Sonderschulbereich umfassende Orientierungsrichtung. Es liegt daher nahe, das Evaluationsvorgehen im Regel- und Sonderschulbereich korrespondierend zu gestalten, zumal die Implementation von Verfahren der Schulevaluation in fast allen untersuchten Kantonen ein laufender, noch nicht abgeschlossener Prozess ist. (10:081)

Institution und Kontakt

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH), Schaffhauserstrasse 239, Postfach 5850, 8050 Zürich; Christian Liesen (christian.liesen@hfh.ch)

Publikation

Liesen, Ch. & Lienhard, P. (2009). *Evaluation der Sonderschulung: Eine Bestandsaufnahme in den Kantonen der Deutschschweiz. Schlussbericht*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH), 2009, 74 S. (PDF unter <http://www.argev.ch/> -> ARGEV-Publikationen).

¹ Zusammengestellt von der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, <http://www.skbf-csre.ch>. Die schweizerische Datenbank zur Bildungsforschung ist erreichbar unter: www.skbf-csre.ch/datenbank_de.html.

Systematische Lehrveranstaltungsbeobachtungen an einer Hochschule

Die Bologna-Reform intendiert auch Veränderungen auf dem Gebiet des Lehrens und Lernens an den Hochschulen. Angestrebt wird eine Verschiebung der Gewichte vom Lehren zum Lernen; Hauptperson im Lernprozess sollte nicht die dozierende Person sein, sondern jene, die sich Kompetenzen erwirbt. Im hier vorzustellenden Projekt ging es um eine systematische Beobachtung des Unterrichtsgeschehens an der Pädagogischen Hochschule Zürich, unter anderem im Hinblick auf eine Überprüfung, ob der erwähnte Paradigmenwechsel schon feststellbar ist.

Laut den Schlussfolgerungen des Forschungsberichts ist dies nicht der Fall. In der Regel reden die Dozierenden und die Studierenden hören zu; zu einem Gespräch kommt es selten. Die Rollenverteilung ist klar: Die Dozierenden sind jene die wissen; die Studierenden bedürfen der Belehrung. Zwar sind die Unterrichtenden durchaus offen für Fragen; gestellt werden solche aber kaum je. Die Unterrichtsziele sind nur selten offen deklariert, und Lernkontrollen sind kaum zu beobachten. Es werden kaum Unterrichtsmedien eingesetzt; die Verwendung des Computers und des Internets beschränkt sich in der Regel auf den Versand von E-Mails und von PDFs.

60% der Unterrichtenden sind Frauen, 40% Männer. 80% sind über vierzig Jahre alt. Die meisten Dozierenden haben eine feste Anstellung im Umfang zwischen 50% und 100%. Rund ein Drittel arbeitet zusätzlich in einer weiteren Institution. Ein Fünftel der Dozierenden sind zusätzlich in einem Forschungsprojekt engagiert. Über ein Doktorat verfügen 20%, über ein Lizentiat 40%. Zwei Drittel von ihnen haben nie eine Ausbildung in Hochschuldidaktik oder in Erwachsenenbildung besucht. Dennoch erteilen sich alle Dozierenden gute oder gar sehr gute Noten, was die Qualität ihres eigenen Unterrichts betrifft. (10:091)

Institution und Kontakt

Pädagogische Hochschule Zürich/Zentrum für Hochschuldidaktik, Schönberggasse 1, 8090 Zürich; Heinz Bachmann (heinz.bachmann@phzh.ch)

Publikation

Bachmann, H. W. (2009). *Systematische Lehrveranstaltungsbeobachtungen an einer Hochschule*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

Befragung 2008 der Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, Luzern

Im Jahr 2008 hat die 2003 eröffnete Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Luzern eine schriftliche Befragung aller Absolventinnen und Absolventen durchgeführt, die bis zum Zeitpunkt der Befragung die Ausbildung abgeschlossen hatten. Die Fragen betrafen folgende Themen:

- Welche Gründe gaben den Ausschlag für den Besuch eines Lehramtstudiums?
- Wie sieht die Beschäftigungssituation der Absolventinnen und Absolventen der PHZ Luzern aus?
- Wie gut sind die Absolventinnen und Absolventen der PHZ Luzern auf ihre Berufstätigkeit als Lehrperson vorbereitet?
- Wie beurteilen die Absolventinnen und Absolventen rückblickend die Qualität ihrer Ausbildung?
- Welche Relevanz sollten die einzelnen Ausbildungselemente zukünftig haben und wie wird deren Qualität rückblickend eingeschätzt?

Es gingen Antworten von 133 Absolventinnen und Absolventen ein; dies entspricht einem Anteil von 54.3% der 245 angefragten Personen. 78% der Antwortenden waren Frauen. Die Antworten zeigen etwa, dass 81% der Antwortenden eine gymnasiale Matur absolviert hatten, am häufigsten mit dem Schwerpunkt Sprachen. Die meisten Diplomierten sind in der Zentralschweiz geblieben; die Hälfte arbeitet für den Kanton Luzern und ein weiteres Drittel für einen anderen Zentralschweizer Kanton. Die Antwortenden sind mit ihrer Arbeit im Beruf im Allgemeinen zufrieden, wobei sich die Frauen signifikant zufriedener geben als die Männer. Jene, die auf der Primarstufe unterrichten, geben häufiger an, im Kollegium zusammenzuarbeiten, als jene der Sekundarstufe I, und Frauen scheinen kooperationsbereiter zu sein als Männer. Auf die Frage nach der grössten Stärke der Ausbildung an der PHZ Luzern wird die Praxisorientierung der Ausbildung am häufigsten genannt. (10:092)

Institution und Kontakt

Pädagogische Hochschule der Zentralschweiz Luzern, Museggstrasse 37, 6004 Luzern, www.luzern.phz.ch/, Sandra Zulliger (sandra.zulliger@phz.ch)

Publikation

Zulliger, S. & Buholzer, A. (2010). *Bericht zur Absolventinnen- und Absolventenbefragung 2008* (2. überarbeitete Fassung). Luzern: PHZ Luzern, Institut für Schule und Heterogenität (ISH), Forschungsbericht Nr. 16 der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz.

Illetrismus und neue Technologien – Schriftlernen in der Nachholbildung

Das Projekt «Illetrismus und neue Technologien» fragte nach neuen Möglichkeiten der Lese- und Schreibförderung für Erwachsene, die sich aus den heutigen Möglichkeiten der Information und der Kommunikation ergeben. Die auf einer Online-Plattform zugänglichen Kurse basieren auf der Amalgamierung von Lerneinheiten zu Lesen und Schreiben mit einem Kurs, der in die Verwendung der neuen Technologien einführt. Die Umsetzung fand in der betrieblichen (Weiterbildungsverbund Aprentas) sowie in der freiwilligen Weiterbildung (Volkshochschule beider Basel) statt.

Bei den Teilnehmenden zeigte sich ein deutlicher Zuwachs bei der Lesekompetenz, konkret beim Leseverstehen auf Satzebene (Verstehen einzelner, unverbundener Sätze), wie auch bei der Verarbeitung zusammenhängender Texte. Dies geht mit höheren Leseaktivitäten in Freizeit und Beruf nach Kursende einher, vor allem das digitale Lesen erfährt eine starke Zuwendung. Mithilfe einer semi-experimentellen Schreibaufgabe wurde zudem der Schreibprozess von sechs Fallpaaren untersucht. Dort zeigte sich, dass eine starke Fokussierung auf hierarchieniedrige Prozesse oder ein allzu kleinschrittiges Vorgehen für eine erfolgreiche Lösung der Aufgabe hinderlich sind. Da die Selbstwirksamkeit im Bereich Schreiben zudem mit der Selbstwirksamkeit in den Bereichen Lesen, Computer und Beruf korreliert, bietet ein Schreibunterricht, der die Selbstwirksamkeit einbezieht, gute Ansatzpunkte, zumal viele Teilnehmende über negative schulische Schreiberfahrungen berichteten.

Das in der Westschweiz realisierte Teilprojekt verfolgte eine andere Spur. Hier wurden durch die Association Lire et Écrire Suisse romande über 300 Programme sowie Lehr- und Lernmaterialien zur Alphabetisierung und Grundbildung evaluiert und über 170 Adressen von Institutionen in der frankofonen Welt aufgelistet und in einer Datenbank zugänglich gemacht. Zudem wurden Kursleitende als Multiplikatorinnen für die Einführung von ICT in den Sektionen ausgebildet. (10:059)

Institution und Kontakt

Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum Lesen, in Zusammenarbeit mit der Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft; Afra Sturm (afra.sturm@fhnw.ch)

Publikationen

Sommer, T., Sturm, A. & Hilbe, R. (2009). *Illetrismus und neue Technologien – Schriftlernen in der Nachholbildung. Projektbericht Januar 2009. Schlussbericht*. Aarau/Bern: Pädagogische Hochschule FHNW/Universität Bern (PDF unter <http://edudoc/record/37003/>).

Sturm, A. (Hrsg.). (2010). *Literales Lernen bei Erwachsenen im Kontext neuer Technologien*. Münster: Waxmann.

Sturm, A., Hollenstein, A. & Hilbe, R. (2009). Literale Grundkompetenzen und Medien in der Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Projekts «Illetrismus und neue Technologien». In A. Bertschi-Kaufmann & C. Rosebrock (Hrsg.), *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld* (S. 233–246). Weinheim: Juventa.

Kosten und Nutzen von zweijährigen beruflichen Grundbildungen aus der Sicht der Betriebe

Das Verhältnis zwischen dem Aufwand und dem Ertrag, die für einen Lehrlinge ausbildenden Betrieb resultieren, hat einen wesentlichen Einfluss auf den Entscheid, auszubilden oder nicht. Wie stellt sich dieses Verhältnis bei den zweijährigen Ausbildungen mit eidgenössischem Berufsattest (EBA) dar? Ist das Verhältnis bei diesem Nachfolger der früheren Anlehre anders als bei den herkömmlichen drei- oder vierjährigen, zum Eidgenössischen Fähigkeitszeugnis führenden Ausbildungen, welche vor einigen Jahren Gegenstand einer analogen Untersuchung an der Universität Bern gewesen sind (vgl. Information 03:032)? Die hier vorgestellte Untersuchung stützt sich methodologisch übrigens weitgehend auf diese frühere Kosten-Nutzen-Studie.

Die EBA-Studie zeigt, dass sich bei aller Variabilität der Ergebnisse für die Betriebe im Schnitt doch ein Ertrag von rund 418 Franken je Attestausbildung ergibt. Statistisch ist dieser Nettoertrag jedoch nicht signifikant. Für 55 Prozent der Betriebe kann jedoch davon ausgegangen werden, dass der Ertrag den Aufwand übersteigt. Wenn man dies mit den Ergebnissen der Studie der Universität Bern vergleicht, liegen die Bruttokosten für die beiden Ausbildungsjahre der Attestausbildung leicht höher als jene der ersten zwei Lehrjahre in beruflichen Grundbildungen mit Fähigkeitszeugnis. Dass dies so ist, erklärt sich vor allem aus höheren Kosten für die ausbildenden Personen, aber auch aus leicht höheren administrativen Kosten. Etliche Betriebe haben vermerkt, ein Teil der Kosten habe auch damit zu tun, dass es sich um eine neue Ausbildungsform handle; man kann also damit rechnen, dass in Zukunft der Aufwand eher sinken wird. Die Kosten-Nutzen-Studie der Universität Bern hatte auch den Nutzen für die Betriebe nach Ausbildungsabschluss berücksichtigt; wegen der Neuheit der EBA-Ausbildung war dies aber in der vorliegenden Studie nicht möglich. (10:095)

Institution und Kontakt

Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung, 3052 Zollikofen; Jürg Schwenk (juerg.schwenk@ehb-schweiz.ch)

Publikationen

Fuhrer, M. & Schwenk, J. (2010). *Kosten und Nutzen von zweijährigen beruflichen Grundbildungen aus der Sicht der Betriebe: Schlussbericht*. Zollikofen: Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung (PDF verfügbar unter http://www.ehb-schweiz.ch/Documents/Bericht_EBA_d.pdf).

Fuhrer, M. & Schwenk, J. (2010). *Coûts et bénéfice des formations professionnelles initiales de deux ans pour les entreprises suisses: Rapport final*. Bern: IFFP (PDF verfügbar unter http://www.ehb-schweiz.ch/Documents/Bericht_EBA_f.pdf).

Fuhrer, M. & Schwenk, J. (2010). *Costi e benefici delle formazioni professionali di base su due anni nell'ottica delle aziende: Rapporto finale*. Bern: EHB (PDF verfügbar unter http://www.ehb-schweiz.ch/Documents/Bericht_EBA_i.pdf).

Die Tessiner Jugendlichen und die Ausbildungswege nach der Pflichtschulzeit

Wenn anderswo in der Schweiz am Ende der Schulpflicht der Eintritt in eine Berufslehre die am häufigsten gewählte Option darstellt (um die zwei Drittel der Jugendlichen handeln so, und gar noch mehr in der Deutschschweiz), so wird im Tessin dieser Weg von vielen Jugendlichen verschmäht. Nach einer wenig selektiven Sekundarstufe I steht rund der Hälfte von ihnen ein prüfungsfreier Übertritt in eine weiterführende Schule (Gymnasium oder kantonale Handelsschule) offen, und nahezu alle ergreifen die Gelegenheit. Diese Untersuchung wollte mehr über die Determinanten des Übergangs von der Tessiner Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II in Erfahrung bringen und insbesondere über die Faktoren, welche die Jugendlichen vom Entscheid für eine Berufslehre abhalten. Die hohe Anzahl von Misserfolgen in den weiterführenden Schulen (30% der Gymnasiasten, die 2003 im ersten Gymnasialjahr waren, hatten Ende Schuljahr 2006/07 das vorgesehene Ziel nicht erreicht) und das hohe Durchschnittsalter der Berufsschülerinnen und -schüler (Folge der Tatsache, dass eine Berufsausbildung meist erst nach einer Reihe von anderweitigen Misserfolgen in Betracht gezogen wird) deuten auf Schwächen bei der Berufswahlvorbereitung hin. Das Projekt suchte deshalb explizit auch nach Wegen, die Attraktivität der Berufsbildung zu erhöhen. Mithilfe des «Career Decision Difficulties Questionnaire» wurden Berufswünsche und -wahlen, Motive, Kriterien und Schwierigkeiten am Ende des letzten Pflichtschuljahrs bei 170 Schülerinnen und Schülern erhoben und erfasst. Zusätzlich wurden die Eltern, die Berufsberatenden, die Schulleiterinnen und Schulleiter sowie die Lehrpersonen befragt. Die Auswertung der zu zwei Zeitpunkten (Ende der Pflichtschulzeit sowie sechs Monate später) erhobenen Daten hat etliche Möglichkeiten von Interventionen in den Prozess der Berufswahl der Jugendlichen aufgezeigt, und dies sowohl auf der organisatorisch-institutionellen wie auch auf der inhaltlichen und der didaktischen Ebene. (11:004)

Institution und Kontakt

Istituto universitario federale per la formazione professionale (IUFFFP), Via Besso 84, 6900 Lugano Massagno, info@iuffp-svizzera.ch; Elena Boldrini (elena.boldrini@iuffp-svizzera.ch), Luca Bausch (luca.bausch@iuffp-svizzera.ch)

Publikationen

- Boldrini, E.** (2009). The transition to the upper secondary level in the Canton of Ticino (Switzerland): ideals and reality. In F. Rauner, E. Smith, U. Hauschildt & H. Zelloth (Hrsg.), *Apprenticeship: A Successful Tradition and Innovation of School-to-Work Transitions*. Berlin: LIT Verlag.
- Boldrini, E. & Bausch, L.** (2009). Transizioni dopo la scuola dell'obbligo: le scelte dei giovani in Ticino. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2, 287–316.
- Guidotti, S. & Boldrini, E.** (2009). Giovani in transizione tra secondario I e II. *Scuola Ticinese*, Luglio-Agosto 2009, 2–5.

Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe im Rahmen der EDK-Ost und ihrer Partnerkantone (Projekt EDK-Ost 4bis8)

Die bestmögliche Gestaltung des Schuleintritts und der ersten Schuljahre ist in der Deutschschweiz seit den Neunzigerjahren ein wichtiges bildungspolitisches Thema. Soll der Besuch des Kindergartens zur Pflicht gemacht werden? Wie lange sollte er dauern? Welche Ziele soll er erreichen? Wie lässt sich der Übergang vom Kindergarten in die Primarschule flüssig gestalten? Und wenn schon alle Kinder einen Kindergarten besuchen, wird man ihn da nicht besser gleich mit der Primarschule fusionieren und eine integrierte Grund- oder Basisstufe schaffen? Derartige Fragen diskutiert die Bildungspolitik seit den 1990er-Jahren. Um Informationen zu gewinnen, welche die Beantwortung dieser Fragen erleichtern, haben mehrere Kantone ab 2003 Versuche mit unterschiedlichen Modellen durchgeführt, die aber alle gewisse Züge gemeinsam hatten: Flexibilität etwa bei der vorgegebenen Zeit zum Durchlaufen der Basis- bzw. Grundstufe (+/- 1 Jahr) oder Betreuung der Klassen durch Teams (z.B. eine Kindergärtnerin, eine Primarlehrerin, eine Heilpädagogin). Die EDK-Ost übernahm die Aufgabe, die Versuche wie auch ihre Evaluation zu koordinieren. Alle 21 ganz oder teilweise deutschsprachigen Kantone haben die Arbeiten aktiv unterstützt.

Die Evaluation ist im Jahr 2010 mit der Publikation von drei Berichten zu Ende gegangen: je einem zur summativen und zur formativen Evaluation und einem Schlussbericht der Projektleitung. Fazit: Sowohl in den vier Jahren Basisstufe wie in den drei Jahren Grundstufe werden die vorgegebenen Ziele erreicht. Grundstufe, Basisstufe und herkömmliches Modell führen zu ähnlichen Leistungen und stossen alle drei auf eine hohe Akzeptanz bei den Eltern. Keinem der Modelle gelingt es besser als den anderen, die Leistungsunterschiede zwischen den Kindern auszugleichen. Die integrierten Modelle kommen tendenziell (des Team-Teachings wegen) teurer zu stehen als das herkömmliche; insbesondere in Gemeinden mit kleinen Schulen kann die Differenz aber auf null sinken oder gar ins Gegenteil kippen. (11:005)

Institution und Kontakt

Projektleitung EDK-Ost 4bis8, Regionalsekretariat der EDK-Ost, St. Gallen; Brigitte Wiederkehr, Geschäftsstelle der deutschsprachigen EDK-Regionen, EDK-Ost, Zentralstrasse 18, 6003 Luzern, brigitte.wiederkehr@sg.ch

Publikationen

EDK-Ost. (2010). *EDK-Ost 4bis8: Projektschlussbericht*. Bern: Schulverlag plus CH.

Moser, U. & Bayer, N. (2010). *EDK-Ost 4bis8: Schlussbericht der summativen Evaluation*. Bern: Schulverlag plus CH.

Vogt, F., Zumwald, B., Urech, Ch. & Abt, N. (2010). *EDK-Ost 4bis8: Schlussbericht der formativen Evaluation*. Bern: Schulverlag plus CH.

Der Einstieg in den Lehrberuf – Validierung eines an Bronfenbrenner inspirierten Ansatzes

Der Übergang von der Ausbildung in die schulische Praxis gilt seit jeher als eine komplexe Angelegenheit. Drei Institutionen – die Pädagogischen Hochschulen BEJUNE, Freiburg und Wallis – haben den Versuch unternommen, einen an Bronfenbrenner orientierten Ansatz für die Berufseinführungsphase von Lehrerinnen und Lehrern zu testen. Dieser ökosystemische Ansatz stellt den Novizen in den Mittelpunkt von fünf konzentrischen Systemen und hat die Forschenden zu sechs Hypothesen angeregt, die dann empirisch getestet wurden. Eine Auswahl von insgesamt 186 Studienabgängerinnen und -abgängern hat im Frühling 2006 auf einen Fragebogen geantwortet. Das Strukturgleichungsmodell ermöglichte es, Zusammenhänge aufzuzeigen zwischen der Wahrnehmung der eigenen Kompetenz, den Arbeitsbedingungen, der Grundausbildung sowie der Einschätzung, wie erfolgreich der Berufseinstieg bewältigt wurde. Die Ergebnisse unterstreichen die zentrale Bedeutung der Rahmenbedingungen bei der Anstellung und der Arbeitszufriedenheit für die Einschätzung der Novizinnen und Novizen zum Erfolg ihres Berufseinstiegs sowie für ihr Engagement in der Schule. Aufgrund der Erfahrungen wurde das Instrument verfeinert und soll nun in einem zweiten Schritt und mit einer grösseren Untersuchungsgruppe weitere Erkenntnisse zur Brauchbarkeit des Modells liefern. Zudem werden auch die Forschungshypothesen aufgrund qualitativer Daten aus den Interviews überarbeitet. (11:009)

Institution und Kontakt

Hautes écoles pédagogiques BEJUNE, de Fribourg et du Valais; Stéphanie Boéchat, responsable de projets de recherche à la HEP BEJUNE (stephanie.boechat-heer@hep-bejune.ch)

Publikation

Bourque, J., Gremion, F., Akkari, A., Broyon, M.-A., Boéchat-Heer, S. & Gremaud, J. (2009). L'insertion professionnelle en enseignement: Validation d'un modèle inspiré de Bronfenbrenner. *Revue suisse des sciences de l'éducation = Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 2, 355–374.

Kreative Aktivitäten im Musikunterricht, Zusammenarbeit zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrerhandeln

Ob in den Konservatorien oder in «gewöhnlichen» Schulen, der Musikunterricht beschränkt die Schülerinnen und Schüler häufig auf die Rolle von Interpreten oder Zuhörern, ohne Möglichkeit, einzugreifen, etwas zu erschaffen oder zu improvisieren. Der Verfasser dieser in spanischer Sprache abgefassten Dissertation, Professor für Musikunterricht an der PH BEJUNE, ist der Ansicht, wer eigene Dinge komponieren und interpretieren dürfe, habe es leichter, sich neue technische und ästhetische Kompetenzen anzueignen; die Schule könne nur gewinnen, wenn sie der Kreativität der Auszubildenden mehr Raum lasse. Im Rahmen seiner Doktorarbeit lotete er das pädagogische Potenzial schöpferischer Tätigkeiten im Unterricht aus, dies anhand der Beobachtung solchen Unterrichts in vier Ländern (Argentinien, Brasilien, Kanada, Schweiz) bei ins-

gesamt 200 Jugendlichen (Alter: 11 bis 13 Jahre) und ihren sieben Lehrpersonen sowie sechs Praktikantinnen und Praktikanten.

In der ersten Etappe des Projekts ging es vor allem um die Entwicklung didaktischer Sequenzen, welche die Aktivität der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt rücken. Diese hatten in Gruppen kleine Kompositionen zu erarbeiten, sie aufzuführen und dann mit dem Rest der Klasse zu diskutieren. Derartige Sequenzen wurden in verschiedenen schulischen nationalen Kontexten durch den Verfasser selber umgesetzt und analysiert. In der zweiten Etappe wurden diese Sequenzen von anderen Lehrpersonen in verschiedenen Ländern in ihrem Unterricht verwendet; der Autor beschränkte sich nun darauf, Filmaufzeichnungen davon zu analysieren. Die Aufmerksamkeit lag in dieser Phase vor allem bei den Interaktionen, die sich zwischen den Jungen und Mädchen ergaben, und bei den Interventionen der Lehrpersonen, welche das schöpferische Geschehen manchmal unterstützten, es manchmal aber auch erlahmen liessen. Aus den Filmaufnahmen, die in den beiden Etappen entstanden, ergab sich eine umfangreiche Sammlung von Bild- und Tondaten, die im Kontext der Dissertation nur teilweise ausgewertet wurden und auf weitere Fragestellungen hin untersucht werden könnten – auch auf Fragen, die sich nicht mit Musikunterricht beschäftigen. (11:011)

Institution und Kontakt

Université de Neuchâtel, Institut de psychologie et éducation, Espace Louis-Agassiz 1, 2000 Neuchâtel, <http://www2.unine.ch/psy/>, secretariat.ipe@unine.ch; Marcelo Giglio, professeur de didactique de l'éducation musicale à la Haute École Pédagogique BEJUNE (marcelo.giglio@hep-bejune.ch)

Publikation

Giglio, M. (2010). *Actividad creativa en contextos escolares de educación musical: formas de colaboración entre alumnos y acciones de docente. Desarrollo de secuencias pedagógicas y observaciones*. Thèse présentée à la Faculté de Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Neuchâtel (document gravé sur CD-ROM).

Familie – Schule – Beruf (FASE B): eine Längsschnittstudie

Im Zentrum dieser letzten Etappe des Projekts FASE B stand die Analyse des Übergangs von der Schule ins Erwerbsleben. Das Forschungsprojekt konzipierte Bildungsverläufe im Spannungsfeld zwischen schulischer Normierung bzw. Regulation und individueller Planung. Konkret wurde eine Stichprobe mit 1221 Jugendlichen der Jahrgänge 1988/89 und 1990/91 in den Jahren 2007 und 2008 ein drittes und ein viertes Mal befragt (zu früheren Befragungen siehe Information 08:058). Es kamen standardisierte Fragebogen und problemzentrierte Interviews zum Einsatz.

Die Ergebnisse zeigen, dass aus dem sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilie, den Elternerwartungen und den fachlichen Leistungen im 6. Schuljahr die Bildungsverläufe nach zwei Schulübergängen in der Sekundarstufe II recht gut vorhergesagt werden können. Mit den Methoden der hierarchischen Regression wurde

überdies die Wahrnehmung der Passung zwischen den eigenen Interessen/Fähigkeiten und der Berufslehre gut vorhergesagt. Mediatoreffekte zeigten, dass hohe Konfliktlösekompetenzen und ein positives Fähigkeitsselfkonzept von Jugendlichen in der Volksschule zu einer günstigen Arbeitsplatzgestaltung beitragen und die Passungswahrnehmung in der Sekundarstufe II fördern.

Eine Analyse der Anschlusslösungen nach der Berufslehre zeigte, dass ca. 60% ins Erwerbsleben wechseln, 20% in eine Zwischenlösung gehen, ca. 10% eine neue berufliche Grundbildung absolvieren und ca. 10% direkt in eine tertiäre Ausbildung übertreten. Der Übergang in die tertiäre Bildung wird wie der Übergang in die Sekundarstufen I und II wesentlich durch soziale Herkunft, fachliche Leistungen in der Berufsfachschule und individuelle Bildungsaspirationen vorhergesagt. Jugendarbeitslosigkeit tritt gehäuft dann auf, wenn die Berufslernenden während der Lehre eine geringe Passung wahrgenommen haben, wenn sie eine geringe Bereitschaft hatten, zugunsten ihrer Ausbildung auf Freizeit zu verzichten, und wenn das Interesse der Eltern am Lehrbetrieb eher gering war. (11:020)

Institution und Kontakt

Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, <http://www.fhnw.ch/ph/zse>;
Markus Neuenschwander (markus.neuenschwander@fhnw.ch)

Publikationen

Neuenschwander, M.P., Gerber, M., Frank, N. & Rottermann, B. (im Druck). *Schule und Beruf – Wege in die Erwerbstätigkeit* (erscheint im Sommer 2011).

Neuenschwander, M.P. & Goltz, S. (2008). Familiäre Bedingungen von Schülerleistungen: Ein typologischer Ansatz. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55, 265–275.

Neuenschwander, M.P. & Grunder, H.-U. (Hrsg.). (2010). *Schulübergang und Selektion: Forschungsbefunde – Praxisbeispiele – Umsetzungsperspektiven*. Chur: Rüegger.

Neuenschwander, M.P. & Malti, T. (2009). Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I und II. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (2), 216–232.

Mehr Literaturangaben in der Projektdatenbank der SKBF: http://www.skbf-csre.ch/Projekt_suchen.0.html-> Projektnummer 08:058.

Professionelle Zusammenarbeit in Zürcher Schulen

Ausgangspunkt der Studie sind gesetzliche Regelungen, Reformmassnahmen, die die Zusammenarbeit zwischen Fachpersonen in der Schule unerlässlich machen (z.B. integrative Förderung von Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen), sowie Forschungsergebnisse, die auf die Bedeutung der Kooperation für die Schulqualität verweisen. Die Forschungsfragen waren: Welche Aufgaben werden in welchen Kooperationsgefässen erfüllt? Inwiefern wirken sich Kooperationen auf den Unterricht und die Einzelförderung aus? Welche Formen und Praktiken der Kooperation unterstützen die Förderung der Schülerinnen und Schüler lernwirksam und effizient? Welche Faktoren fördern/behindern Kooperationen?

Es wurden 286 Personen (Lehrpersonen, Schulleitungen, pädagogisch-therapeutische Fachpersonen) aus 25 repräsentativ ausgewählten Zürcher Schulen mittels Fragebogen schriftlich zu ihrer Kooperationspraxis befragt. Im Anschluss daran wurden auf der Basis einer kontrastiven Fallauswahl Fokusgruppengespräche mit den Schulleitungen und Lehrpersonen in vier Schulen geführt. Die Resultate wurden in einem Hearing mit Akteuren der Bildungsverwaltung, der Schulpraxis und der Lehrerbildung diskutiert.

Die Resultate zeigen, dass der grösste Zeitaufwand für die Zusammenarbeit im «Team-Teaching», im «Tandem bzw. mit der Parallellehrperson» und für «informelle Absprachen» aufgewendet wird und dass eine Zusammenarbeit zu unterrichts- und kindbezogenen Themen häufiger stattfindet als zu Themen der Schulentwicklung. Die Kooperationen werden von den Lehrpersonen mehrheitlich als effektiv für die Entwicklung des Unterrichts und der eigenen fachlich-pädagogischen Kompetenzen wahrgenommen, führen aber im Gegensatz dazu zu einer Steigerung der Arbeitsbelastung. Die Lehrpersonen mit Klassenlehrerfunktion nehmen eine geringere Wirksamkeit der Kooperation und eine stärkeren Belastungsentwicklung wahr als Lehrpersonen ohne Klassenlehrerfunktion. (11:018)

Institution und Kontakt

Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft (IfE) und Pädagogische Hochschule Zürich; Katharina Maag Merki (kmaag@ife.uzh.ch)

Publikationen

Maag Merki, K., Kunz, A., Werner, S. & Luder, R. (2010). *Schlussbericht Professionelle Zusammenarbeit in Schulen* (unveröffentlicht; auf Anfrage bei der Kontaktperson erhältlich).

Werner, S., Maag Merki, K., Kunz, A. & Luder, R. (2010). Die Kooperationspraxis an Zürcher Volksschulen im Kontext kantonaler gesetzlicher Bestimmungen und Reformmaßnahmen. Ergebnisse der Studie «Professionelle Zusammenarbeit in Schulen im Kanton Zürich». *Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen – Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht*, Heft 12, S. 334–335.

Forschung an pädagogischen Hochschulen

Anmeldung von abgeschlossenen Projekten

Die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) nimmt die Forschungsprojekte aus pädagogischen Hochschulen und weiteren Ausbildungsstätten für Lehrpersonen in die «Information Bildungsforschung» auf. Durch die Aufnahme in diese Forschungsinformation und -datenbank erfahren die Projekte eine nationale und internationale Verbreitung. Die schweizerische Datenbank zur Bildungsforschung ist erreichbar unter: http://www.skbf-csre.ch/rojekt_suchen.0.html.

Abgeschlossene Projekte mit Publikationen (gedruckt oder elektronisch) können eingereicht werden an: skbf-csre@email.ch oder Postadresse: SKBF, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau.

Buchbesprechungen

Kellerhals, K. (2010). «Der gute Schüler war auch früher ein Mädchen». Schulgesetzgebung, Fächerkanon und Geschlecht in der Volksschule des Kantons Bern 1835–1897. Bern: Haupt, 283 Seiten.

«Dieses Buch gibt einen Überblick über die Entwicklung der Primarschulgesetze, der Unterrichtspläne und des Fächerkanons im gesellschaftlichen Kontext des 19. Jahrhunderts und verfolgt die entsprechenden bildungspolitischen und professionellen Debatten in staatlichen Institutionen und pädagogischen Zeitschriften» (Klappentext).

Gegliedert ist das Buch in 9 Kapitel (Einleitung [1], Theoretische Grundlagen [2], Forschungsvorgehen [3], Das erste Primarschulgesetz von 1835 und der Unterrichtsplan von 1844 [4], Organisationsgesetz des Schulwesens 1856, Unterrichtsplan 1857, 1863, das Handarbeitsgesetz von 1864 [5], Das Schulgesetz von 1870, die Unterrichtspläne von 1870 und 1878, das Handarbeitsgesetz von 1878 [6], Das Schulgesetz von 1894 und der Unterrichtsplan von 1897 [7], Zusammenfassung und Fazit [8], Quellen- und Literaturverzeichnis [9]) sowie in einen Anhang, die Verzeichnisse der Abbildungen und der Tabellen. Am Schluss der zentralen Kapitel 4 bis 7 werden jeweils die Forschungsergebnisse reflektierend zusammengefasst.

Das Buch belegt ausführlich, was im Titel angekündigt und vorerst behauptet wird. Das «auch» im Titel ist der Kern der Sache. In der Tat, es sind offensichtlich nicht (allein) die emanzipatorischen Schritte der letzten 50 Jahre in der Gesellschaft, in der Wissenschaft, in der Politik allgemein, der Bildungspolitik im Besonderen, die Wirkungen zeigen. Mit einiger Betroffenheit muss nach der aktuellsten PISA-Studie festgestellt werden, dass die Mädchen im schulischen Bereich gegenüber den Knaben nicht nur aufgeholt, sondern diese überholt haben. Natürlich stellt sich dabei die Frage, ob denn die Schule selbst mit ihrer Entwicklung dazu beiträgt (beigetragen hat), dass wir uns heute in dieser Situation sehen. Ist die Irritation über diesen Stand gerechtfertigt? Das bedarf der Klärung. Nur das vertiefte Wissen um Entwicklungen, das genaue Überprüfen von Fakten und deren präziser Beschrieb erlauben neue notwendige Einsichten.

«In der vorliegenden Untersuchung geht es darum, Argumentationsstränge in verschiedenen Textsorten zu analysieren: in Protokollen zu Debatten, die zu kodifizierten, demokratischen Entscheidungen geführt haben (Gesetzgebung) und die Umsetzung von Unterrichtsplänen zum Ziel hatten ...» (Theoretische Grundlagen, S. 26). «Dargestellt wird, wie sich verschiedene Geschlechterkonzepte und Geschlechterordnungen – parallel zu allgemein gesellschaftlichen Reflexionen – im schulischen Kontext entfaltet haben» (Kapitel 2.3.5/Argumentationsmuster zum Thema Geschlecht, S. 38). Die Autorin beschreibt klar die Absichten, definiert einleuchtend die zeitlichen und inhaltlichen Abgrenzungen und Einschränkungen. Eine immense Menge an Quellenmaterial wird

herangezogen, gesichtet und qualifizierend erwähnt. Das Verzeichnis beanspruchter Literatur zeigt die relevanten Bezüge zur Arbeit.

Ausgangspunkt der Arbeit sind Fragen wie etwa: «Wie verlief der Auswahlprozess, bis schulische Inhalte in Unterrichtspläne integriert werden?» usw. In den Thesen am Schluss des Kapitels «Zusammenschau und Fazit» finden sich die Antworten.

Die Struktur des Buches ergibt sich aus der systematischen Untersuchung der vier Primarschulgesetze des Kantons Bern des 19. Jahrhunderts mit den jeweils dazugehörigen Unterrichtsplänen und der anschliessenden Darstellung der Wirkungen dieser bildungspolitischen Aktivitäten auf den Fächerkanon.

Die von der Autorin gewählte Systematik in der Präsentation der Arbeitsergebnisse erlaubt ein mehrfaches Herangehen an den Text. Zweifellos empfiehlt sich vorerst die Lektüre von «vorne nach hinten»: Eindrücklich ergeben sich aber eine ganze Reihe anderer Möglichkeiten (zur Reflexion, Vertiefung oder gar zum Einstieg der Lektüre). Auf die Einleitung mit Fragestellung gibt das zusammenfassende Kapitel 8 mit den Thesen einen Überblick über die Resultate; oder die bereits im Inhaltsverzeichnis leicht herauszulesenden Inhalte zur Geschlechterfrage können «losgelöst» von den übrigen Textteilen gelesen werden. Oder man nimmt auf Seite 281 den «Anhang 3» (Wochenstundenzahlen in Unterrichtsplänen der Primarschule des Kantons Bern, 19. Jahrhundert) unter die Lupe und fragt sich, wie es dazu kommt, dass z.B. die Stundenzahl im Fach «Religion» innerhalb einer Zeitspanne von rund 60 Jahren um zwei Drittel gekürzt wurde, und kann in vorangehenden Kapiteln leicht herausfilternd nachlesen, weshalb es zu dieser Entwicklung kam.

Erwähnenswert sind Hinweise zu den politischen und pädagogischen Protagonisten (und Antagonisten) in der untersuchten Zeitspanne: Erziehungsdirektoren, Seminardirektoren wirkten als Leitfiguren, Lehrpersonen, Kommissionsmitglieder agitierten für Unterrichtsinhalte und Lektionenzahlen etc.

Sorgfältig eingebaute Originalzitate aus Diskussionen, Debatten und aus der pädagogischen Presse bewirken zusätzliche Transparenz und Plastizität; ganz abgesehen davon, dass damit neben der authentischen inhaltlichen Treffsicherheit auch eine willkommene Unterhaltung erzielt wird ... Trotz der aufgearbeiteten Komplexität in der Materie und der entsprechenden Darstellung liest sich das Buch in einer flüssigen Sprache. Aktuell stehen wir (erneut) in zum Teil heftig geführten Diskussionen um die Schule. Da erscheint die Arbeit von Katharina Kellerhals gerade zum richtigen Zeitpunkt. Studierende, Lehrende, Forschende, politisch Verantwortliche erhalten mit dieser Arbeit einen ausgezeichneten Beitrag, hilfreich zum Verständnis heutiger Probleme und zur Findung möglicher Lösungsansätze.

Hans-Peter Riesen, Kappelenring 52d, 3032 Hinterkappelen, hanspeter_riesen137@sunrise.ch

Wermke, J. (Hrsg.). (2010). *Hörästhetik und Hörerziehung (= Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2007)*. München: Verlag kopaed, 220 Seiten.

Mit «Hörästhetik und Hörerziehung» ist ein weiteres Jahrbuch der Reihe «Medien im Deutschunterricht» erschienen, das sich mit aktuellen Themen der Unterrichtspraxis auseinandersetzt. Das Jahrbuch «Hörästhetik und Hörerziehung» vereint wissenschaftliche und unterrichtspraktische Beiträge, die 2007 während einer Tagung der Arbeitsgruppe Medien des Symposions Deutschdidaktik gehalten und für die Herausgabe des Jahrbuchs nochmals überarbeitet und aktualisiert wurden. Rahmenthema der Beiträge ist die Förderung aufmerksamen, kritischen und qualitätsbewussten Hörens im Deutschunterricht, d.h. einerseits dessen Verankerung und Stellenwert in Deutschlehrplänen und andererseits Fördermöglichkeiten in Form von konkreten Aufgabenstellungen und Massnahmen, die im Deutschunterricht und unter Beizug verschiedener Medien zum Einsatz kommen können. Neben diesen thematischen Beiträgen, die aus der Tagung der Arbeitsgruppe Medien entstanden sind, bietet das Jahrbuch eine kontroverse Diskussion zweier Kulturanthropologen zum Pro und Kontra von Stille und Lärm, präsentiert aktuelle Forschungs- und Entwicklungsprojekte, stellt Publikationen vor, die in Bezug zum Deutschunterricht stehen, und enthält umfangreiche Bibliografien zu spezifischen Themen sowie interessante Links zur weiteren Vertiefung.

Die Beiträge des Jahrbuches können vier Themenkreisen zugeordnet werden:

- Verankerung des Hörens in Deutschlehrplänen,
- Entwicklung und Diskussion von Aufgabenstellungen und Medien zur Hörerziehung,
- Präferenzen und Bedürfnisse von Kindern in Bezug auf Medien,
- Erfahrungsberichte zu Projekten.

Das Jahrbuch startet nach einer ausführlichen Einleitung der Herausgeberin Jutta Wermke, Professorin i.R. für Deutsche Literatur und Deutschdidaktik an der Universität Osnabrück, mit dem Aufruf, das (Zu-)Hören und Hörverstehen als Fertigkeit anzuerkennen, deren gezielte Förderung zu einem festen Bestandteil der Deutschlehrpläne und des praktischen Deutschunterrichts werden muss. Die Integration der Hörerziehung in den Deutschunterricht bedingt aber das Vorhandensein geeigneter Aufgabenstellungen und Medien, die den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler Rechnung tragen. Viele Beiträge des Jahrbuchs beschäftigen sich daher mit der Entwicklung und Diskussion von Aufgabenstellungen und Medien, die für das (Zu-)Hören und seine wichtige Funktion bei der persönlichen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung sensibilisieren und den verantwortungsvollen und kreativen Umgang mit unserer Klangumwelt fördern.

Von der Vielfalt an Möglichkeiten, die Hörerziehung mit verschiedensten Fachbereichen und kreativen Tätigkeiten zu verbinden und sie aus der Schule hinauszutragen, erzählen schliesslich zahlreiche, bunt zusammengewürfelte Erfahrungsberichte zu Pro-

jekten, die mit Schulklassen durchgeführt wurden: Die Produktion von Audiobeiträgen zu Berufen durch Berufsschulklassen ist hier ebenso vertreten wie das Entdecken der Klänge der Stadt Osnabrück im Rahmen des zweiten Osnabrücker Hör-Forums «Stadt-raum und Klang», die Annäherung an die Geschichte des Konzentrationslagers durch Lagerlieder oder die Erstellung eines klingenden Raumschiffs für die moderne Kunst: eines Audioguides zu Kunstwerken der Pinakothek der Moderne mit selber geschaffenen Gedichten, Musikkompositionen, Klang- und Geräuschcollagen, Interviews.

Das Jahrbuch «Hörästhetik und Hörerziehung» möchte die Hörerziehung in und ausserhalb des schulischen Unterrichts anregen. Es trägt daher vielfältige Ideen für Aufgabenstellungen und Projekte zusammen, wobei es sich nicht auf den Deutschunterricht beschränkt, wie der Titel der Buchreihe nahelegen könnte, sondern immer wieder auch Möglichkeiten einer fächer- und institutionsübergreifenden Zusammenarbeit aufzeigt: Die Hörerziehung wird als Aufgabe verstanden, die im allgemeinen Interesse steht und jenseits der Grenzen von Schulfächern und Institutionen gefördert werden kann und soll. Zielgruppe des Jahrbuchs sind demnach Fachkräfte aus dem pädagogischen Bereich im weitesten Sinne, d.h. neben Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern pädagogischer Hochschulen, Lehrpersonen diverser Schulen, Fächer und Schulstufen sowie Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen auch Museumspädagoginnen und -pädagogen, Bibliothekarinnen und Bibliothekare, Archivarinnen und Archivare. Irreleitend ist der Begriff «Medien» im Reihentitel, da er umfassend verwendet wird, sowohl im Sinne von technischen Kommunikationsmitteln als auch im Sinne der Medialität als Unterscheidung zwischen Informationsaufnahme durch Hören bzw. Sehen.

Die Zusammenstellung von Aufgaben und Ideen zur Unterrichtsgestaltung, eine Stärke des Jahrbuchs, zeigt aber auch auf, wo im Bereich der Hörerziehung weiterer Forschungs- und Entwicklungsbedarf besteht: Die Aufgabenstellungen beziehen sich selten auf spezifische und klar definierte Fertigkeiten des Hörens. Eine zielgerichtete und individuelle Förderung des Hörens macht aber eine Aufgliederung verschiedener Kompetenzbereiche und deren Zuordnung zu verschiedenen Aufgabentypen notwendig. Zudem wird der Computer als Medium zur Hörerziehung nirgends behandelt, wengleich E-Learning gerade im Sinne der individuellen und selbstgesteuerten Förderung grosse Chancen bietet.

Alexandra Greeff, lic. phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum Mündlichkeit der PHZ Zug, Zugerbergstrasse 3, 6300 Zug, alexandra.greeff@phz.ch

Neuerscheinungen

Allgemeine Pädagogik

- Benner, D. & Brüggem, F.** (2011). *Geschichte der Pädagogik*. Stuttgart: Reclam.
- Franke-Meyer, D.** (Hrsg.). (2011). *Kleinkindererziehung und Kindergarten im historischen Prozess. Ihre Rolle im Spannungsfeld zwischen Bildungspolitik, Familie und Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gass-Bolm, T.** (2010). *Das Gymnasium 1945-1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland*. Göttingen: Wallstein.
- Heering, P. & Wittje, R.** (Hrsg.). (2011). *Learning by Doing. Experiments and Instruments in the History of Science Teaching*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Horlacher, R.** (2011). *Bildung*. Bern: Haupt.

Bildungsforschung/Unterrichtsforschung

- Gängler, H. & Markert, T.** (Hrsg.). (2011). *Vision und Alltag der Ganztagschule. Die Ganztags schulbewegung als bildungspolitische Kampagne und regionale Praxis. Studien zur ganztägigen Bildung*. Weinheim: Juventa.
- Hochweber, J.** (2010). *Was erfassen Mathematiknoten? Korrelate von Mathematik-Zeugnissensuren auf Schüler- und Schulklassenebene in Primar- und Sekundarstufe*. Münster: Waxmann.
- Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C. & Gniewosz, B.** (Hrsg.). (2011). *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C. & Gniewosz, B.** (Hrsg.). (2011). *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sherin, M., Jacobs, V. & Randy, P.** (Hrsg.). (2011). *Mathematics Teacher Noticing. Seeing Through Teachers' Eyes*. New York: Routledge.
- Wüsten, S.** (2010). *Allgemeine und fachspezifische Merkmale der Unterrichtsqualität im Fach Biologie. Eine Video- und Interventionsstudie*. Berlin: Logos.

Didaktik/Fachdidaktik/Mediendidaktik

- Bayrhuber, H., Harms, U., Muszynski, B., Ralle, B., Rothgangel, M., Schön, L. H., Vollmer, H. J. & Weigand, H. G.** (2011). *Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken (= Fachdidaktische Forschungen, Band 1)*. Münster: Waxmann.
- Berner, H., Fraefel, U. & Zumsteg, B.** (2011). *Didaktisch handeln und denken 1. Fokus angeleitetes Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fritz, G., Grosch, S., Bietenhader, S., Hofmann, S., Meier, F. & Wittneben, E.** (2011). *Geschichte und Fachdidaktik. Ein Studienbuch für Studierende Grund-, Haupt- und Realschule (= Einführung in das Geschichtsstudium an Pädagogischen Hochschulen, Band 2)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lorenz, J. H.** (2011). *Gut vorbereitet in den Mathematikerwerb. Entwicklung und Bildung in der Frühen Kindheit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schlieszeit, J.** (2011). *Mit Whiteboards unterrichten. Das neue Medium sinnvoll nutzen*. Weinheim: Beltz.
- Schubert, S. & Schwill, A.** (2011). *Didaktik der Informatik (2. Aufl.)*. Heidelberg: Spektrum.

Hochschuldidaktik/Hochschulbildung

- Arnold, K. H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S.** (Hrsg.). (2011). *Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Gregersen, J.** (2011). *hochschule@zukunft 2030: Ergebnisse und Diskussionen des Hochschuldelphis*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer, T., Mayrberger, K., Münte-Goussar, S. & Schwalbe, C.** (2011). *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung/Weiterbildung von Lehrpersonen/Lehrerberuf

- Lin-Klitzing, S.** (2011). *Lehrerfortbildung zum Offenen Unterricht. Ein empirischer Vergleich verschiedener Durchführungsformen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schäffer, B. & Dörner, O.** (Hrsg.). (2011). *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsfor-*
schung. Opladen: Budrich.
- Swennen, A. & van der Klink, M.** (Hrsg.). (2011). *Becoming a teacher educator. Theory and practice for teacher educators*. Amsterdam: Springer.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M.** (Hrsg.). (2011). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.

Pädagogische Psychologie

- Güntert, M. & Schleider, K.** (2011). *Studienbezogene Lern- und Arbeitsstörungen*. Hamburg: Kovac.
- Schick, H.** (2011). *Entwicklungspsychologie der Kindheit und Jugend. Ein Lehrbuch für die Lehrerausbildung und schulische Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Thies, B.** (2010). *Kognitive Repräsentationen in der Grundschule: Befunde zur Interaktionsregulation im Unterrichtsalltag*. Frankfurt am Main: Lang.
- Uhlhaas, P.J. & Konrad, K.** (2011). *Das adoleszente Gehirn*. Stuttgart: Kohlhammer.

Schul- und Unterrichtsqualität

- Altrichter, H., Heinrich, M. & Soukup-Altrichter, K.** (2011). *Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem. Educational Governance, Bd. 8*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kiper, H.** (2011). *Unterrichtsentwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Stöckli, G. & Stebler, R.** (2011). *Auf dem Weg zu einer neuen Schulform. Unterricht und Entwicklung in der Grundstufe*. Münster: Waxmann.

Sonder- und Integrationspädagogik/Hochbegabung

- Baier, F. & Heeg, R.** (2011). *Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit. Sekundäranalysen von Forschungsdaten aus der Schweiz*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gold, A.** (2011). *Lernschwierigkeiten. Ursachen, Diagnostik, Intervention*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Moser, V. & Horster, D.** (Hrsg.). (2011). *Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung. Grundlegung einer Ethik der Behindertenpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmiedeler, S.** (2011). *Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen (ADHS) und Schulfähigkeit. Prävalenz vorschulischer Aufmerksamkeitschwierigkeiten und ihre Bedeutung für die Einschulung – eine Längsschnittstudie*. Hamburg: Kovac.
- Steenbuck, O., Quitmann, H. & Esser, P.** (Hrsg.). (2011). *Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L. & Grigorenko, E. L.** (2011). *Explorations in giftedness*. New York: Cambridge University Press.

Zeitschriftenspiegel

Allgemeine Pädagogik

- Langer, D.** (2011). Möglichkeiten und Grenzen der Willenserziehung. Über die Erziehung zur und durch Vernunft bzw. Freiheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (1), 1–18.
- Naas, M.** (2011). Warum die Schlange nicht sprechen darf ... Die Veränderung der Kinderbibeln in Bezug auf Absicht und Didaktik. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 16 (2), 86–90.
- Niemeyer, C.** (2011). Nietzsche – nur Narr? Die Sprache des Zarathustra – und die Pädagogik. Eine Zwischenbilanz nach 125 Jahren Rezeptionsgeschichte. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (1), 55–69.

Bildungsforschung/Unterrichtsforschung/Lehrerforschung

- Baeriswyl, F., Wandeler, C. & Trautwein, U.** (2011). «Auf einer anderen Schule oder bei einer anderen Lehrkraft hätte es für's Gymnasium gereicht»: Eine Untersuchung zur Bedeutung von Schulen und Lehrkräften für die Übertrittsempfehlung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25 (1), 39–47.
- Buff, A., Reusser, K., Rakoczy, K. & Pauli, C.** (2011). Activating positive affective experiences in the classroom: «Nice to have» or something more? *Learning and Instruction*, 21 (3), 452–466.
- Dalbert, C.** (2011). Warum die durch die Schüler und Schülerinnen individuell und subjektiv erlebte Gerechtigkeit des Lehrerhandelns wichtig ist. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25 (1), 5–18.
- Dedering, K.** (2011). Hat Feedback eine positive Wirkung? Zur Verarbeitung extern erhobener Leistungsdaten in Schulen. *Unterrichtswissenschaft*, 39 (1), 63–83.
- Denzler, S. & Wolter, C.S.** (2010). Der Einfluss des lokalen Hochschulangebots auf die Studienwahl. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (4), 683–706.
- Kotsopoulos, D.** (2011). When collaborative is not collaborative: supporting student learning through self-surveillance. *International Journal of Educational Research*, 49 (4–5), 129–140.
- Maritzen, N.** (2011). Über Nutzen und Nachteil des Bildungsmonitorings in einem föderalen System. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft* (13), 117–135.
- Schumann, S.** (2011). Leistungs- und Herkunftseffekte beim Hochschulzugang in der Schweiz. Ein Vergleich zwischen Absolventinnen und Absolventen mit gymnasialer Maturität und mit Berufsmaturität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (2), 246–268.
- Tiedemann, J. & Billmann-Mahecha, E.** (2010). Wie erfolgreich sind Gymnasiasten ohne Gymnasialempfehlung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (4), 649–660.
- Traub, S.** (2011). Selbstgesteuert lernen im Projekt? Anspruch an Projektunterricht und dessen Bewertung aus Sicht von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (1), 93–113.

Didaktik/Fachdidaktik

- Fetzer, M.** (2011). Wie argumentieren Grundschul Kinder im Mathematikunterricht? Eine argumentationstheoretische Perspektive. *Journal für Mathematikdidaktik*, 32 (1), 27–52.
- Hardy, I. & Stern, E.** (2011). Visuelle Repräsentationen der Dichte: Auswirkungen auf die konzeptuelle Umstrukturierung bei Grundschulkindern. *Unterrichtswissenschaft*, 39 (1), 35–48.
- Montanero, M. & Lucero, M.** (2011). Causal discourse and the teaching of history. How do teachers explain historical causality? *Instructional Science*, 39 (2), 109–136.
- Sodian, B. & Koerber, S.** (2011). Hypothesenprüfung und Evidenzevaluation im Grundschulalter. *Unterrichtswissenschaft*, 39 (1), 21–34.

Hochschuldidaktik

Auferkorte-Michaelis, N. (2011). Hochschuldidaktik – alte Herausforderungen neu in Szene gesetzt? Lehren und Lernen in gestuften und modularisierten Studiengängen planen und gestalten. *Der pädagogische Blick*, 19 (1), 24–34.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung/Weiterbildung von Lehrpersonen/Lehrerberuf

Blömeke, S., Suhl, U. & Kaiser, G. (2011). Teacher education effectiveness: Quality and equity of future primary teachers' mathematics and mathematics pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education*, 62 (2), 154–171.

Rothland, M. (2010). Warum entscheiden sich Lehrerinnen und Lehrer für das Sabbatjahr? Empirische Befunde einer Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13 (4), 661–681.

Santagata, R. & Guarino, J. (2010). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *Journal on Mathematics Education*. Online verfügbar unter: <http://www.springerlink.com/content/b731173732728518/> (10.11.2010).

Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M. & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education*, 27, 259–267.

Vrieling, E. M., Bastiaens, T. J. & Stijnen, S. (2011). Process-oriented design for promoting self-regulated learning in primary teacher education. *International Journal of Educational Research*, 49 (4–5), 141–150.

Zutavern, M. (2011). Notwendig? Selbstverständlich? Lernbar? Berufsmoral in der Ausbildung von LehrerInnen. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 11 (1), 7–14.

Pädagogische Psychologie

Alfieri, L., Brooks, P. J. & Aldrich, N. J. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology*, 103 (1), 1–18.

Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychologist*, 46 (1), 6–25.

Hagenauer, G. & Hascher, T. (2011). Schulische Lernfreude in der Sekundarstufe 1 und deren Beziehung zu Kontroll- und Valenzkognitionen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25 (1), 63–80.

Jang, J., Schunn, C. D. & Nokes, T. (2011). Spatially distributed instructions improve learning outcomes and efficiency. *Journal of Educational Psychology*, 103 (1), 60–72.

Oosterbaan, A. E., van der Schaaf, M. F., Baartman, L. K. J. & Stokking, K. M. (2011). Reflection during portfolio-based conversations. *International Journal of Educational Research*, 49 (4–5), 151–160.

Sonder- und Integrationspädagogik/Hochbegabung

Bossart, M. N. & Weidinger, W. (2011). Schmelztiegel Zürich: Zur Integration mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler unter besonderen Umständen. *Erziehung und Unterricht*, 161 (1–2), 152–161.

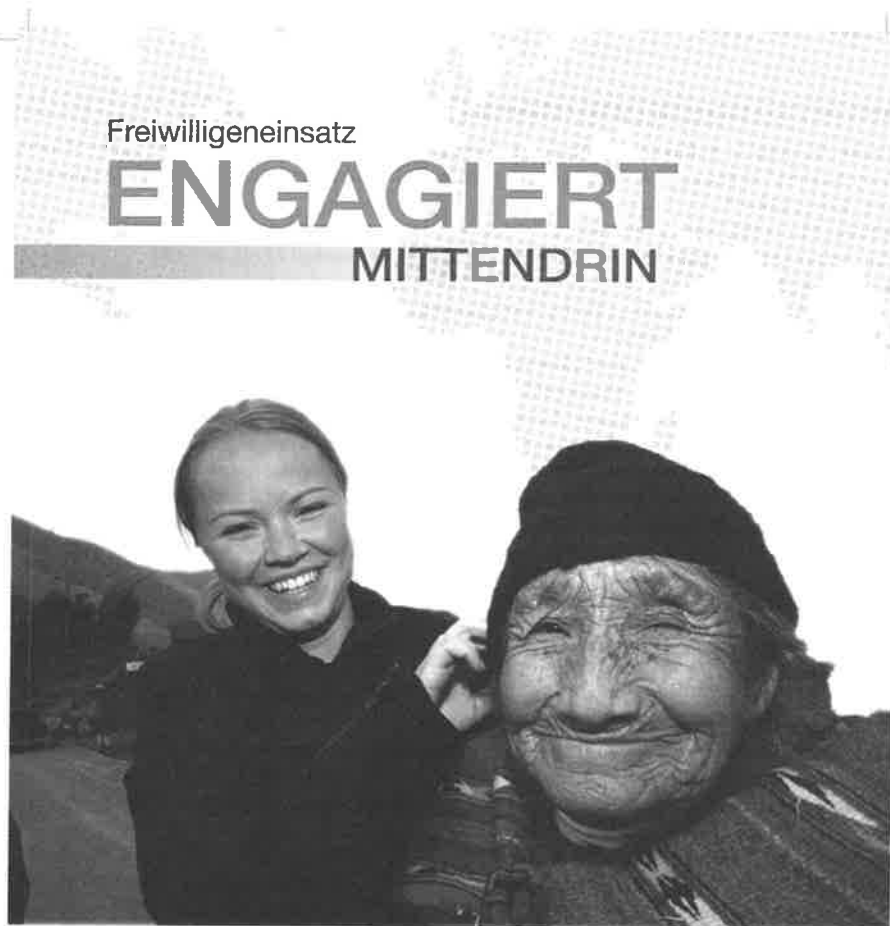
Eikenbusch, G. (2011). Engagement nach Stundenplan. Was «Service Learning» leisten kann – und was nicht. *Pädagogik*, 63 (4), 6–10.

Endepohls-Ulpe, M. (2011). Hochbegabte Mädchen in MINT-Fächern. Empfehlungen zur gezielten Förderung. *Pädagogische Führung*, 22 (2), 57–60.

Ledendecker, G. (2011). Prägende Erfahrung und Herausforderung. Erfahrungen mit einem dreiwöchigen Sozialpraktikum in der Oberstufe. *Pädagogik*, 63 (4), 24–27.

Moser, U., Bayer, N. & Tunger, V. (2010). Erstsprachförderung bei Migrantenkindern in Kindergärten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (4), 631–648.

Rutherford, G. (2011). Doing right by teacher aides, students with disabilities, and relational social justice. *Harvard Educational Review*, 81 (1), 95–118.



Die Welt erwartet Sie.

Tauchen Sie ein in ein unbekanntes Land! Engagieren Sie sich vor Ort für ein sinnvolles Projekt.

Wir unterstützen Sie dabei.

Mit AFS sind Sie gut aufgehoben – überall.

Wir vermitteln Ihnen Freiwilligeneinsätze rund um den Globus. Informationen unter:
Tel. 044 218 19 19, bei info@afs.ch oder auf unserer Website www.afs.ch.



Impressum

Abdruckerlaubnis

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

Inserate und Büro

Kontakt: Heidi Lehmann, Büro CLIP, Schreinerweg 7, Postfach 563, 3000 Bern 9, Tel./Fax 031 305 71 05, heidilehmann@bluewin.ch

Abonnementspreise

Mitglieder SGL: im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Nichtmitglieder SGL: CHF 60.–, Institutionen CHF 70.–

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

Abonnementsmitteilungen/Adressänderungen

Schriftlich an: Geschäftsstelle SGL/BzL, Brandschenkesteig 8, 8002 Zürich (Dr. Francis Rossé)

Tel. 043 344 54 40, francis.rosse@phz.ch

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu CHF 20.– (exkl. Versandkosten) bestellt werden (solange Vorrat).

Internetadressen

Beiträge zur Lehrerbildung: <http://www.bzl-online.ch>

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL): <http://www.sgl-ssfe.ch>

Gestaltung

Regula Wernli, Birchstrasse 8, 8057 Zürich, regula.wernli@bluewin.ch

Layout

Büro CLIP, Postfach 563, 3000 Bern 9, Tel./Fax 031 305 71 05, heidilehmann@bluewin.ch

Druck

Suter Print AG, Postfach, 3072 Ostermundigen

Bruno Leutwyler, Carola Mantel und Peter Tremp Lokale Ausrichtung – internationaler Anspruch: Lehrerinnen- und Lehrerbildung an pädagogischen Hochschulen

Philipp Gonon Die Bedeutung des internationalen Arguments in der Lehrerbildung

Gabriella Höstfält und Wieland Wermke Bildungsreform zwischen nationaler Politik und internationalen Prozessen. Die schwedische Lehrerbildung und Bologna

Gita Steiner-Khamsi Die Rekrutierung in den Lehrberuf: eine international-vergleichende Perspektive

Sigrid Blömeke Überzeugungen in der Lehrerausbildungsforschung. Wie lässt sich dasselbe in unterschiedlichen Kulturkreisen messen?

Horst Biedermann und Fritz Oser unter Mitarbeit des TEDS-M-Projektteams Schweiz Wirksame Lehrerausbildung: Globale Ausbildungskultur und/oder regionale Routinenschulung?

Barbara Wolfer International Class als Beitrag zur Internationalisierung des Curriculums: Fallbeispiel PHSG

Markus John und Eveline Steinger Pädagogische Entwicklungszusammenarbeit als Beitrag zu einem Kompetenzprofil für Lehrpersonen

Cristian Collenberg Partnerschaft zwischen dem OFI Tanger/Marokko und der PHGR in Chur – ein pädagogisches Austauschprojekt

Bruno Leutwyler und Claudia Meierhans Mobilitätsaufenthalte in der Lehrerbildung

Willi Stadelmann und Heinz Rhyn Zusammenarbeit zwischen Deutschland, Österreich und der Schweiz in Bildungsfragen am Beispiel Lehrerbildung

Helmut Messner Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung entwickeln und gestalten. Eine Würdigung des Beitrags von Kurt Reusser anlässlich der Tagung zu seinem 60. Geburtstag