

Criblez, Lucien; Hofstetter, Rita

Die Professionalisierung der pädagogischen Berufe durch eine Tertiärisierung der Ausbildung

Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 24 (2002) 1, S. 14-26



Quellenangabe/ Reference:

Criblez, Lucien; Hofstetter, Rita: Die Professionalisierung der pädagogischen Berufe durch eine Tertiärisierung der Ausbildung - In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 24 (2002) 1, S. 14-26 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-37810 - DOI: 10.25656/01:3781

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-37810>

<https://doi.org/10.25656/01:3781>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.rsse.ch/index.html>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Editorial

Die Professionalisierung der pädagogischen Berufe durch eine Tertiarisierung der Ausbildung

Lucien Criblez und Rita Hofstetter

Die Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung befinden sich seit den 1990er-Jahren in der Schweiz wie auch in vielen andern westlichen Ländern in einer neuen Reformphase. Deren tiefgreifende Restrukturierung ist eng an Entwicklungen gebunden, von denen das gesamte Bildungssystem und die Arbeitswelt betroffen sind. Um nur die wichtigsten zu nennen: die Forderungen nach mehr Effizienz, Chancengleichheit und Bildungsqualität sowie nach internationaler Anerkennung der Abschlüsse; der Druck auf die Ausbildungsgänge, sich den sozioökonomischen Herausforderungen anzupassen; die Erhöhung und Diversifizierung des Bedarfs an beruflichen Qualifikationen sowie die Tendenz zur Rationalisierung und Professionalisierung der pädagogischen Berufe und der entsprechenden Ausbildungsgänge.

Die Verbindung von Profession und Disziplin als Kernproblem

Die Restrukturierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung führt zu unterschiedlichen Lösungen, die den jeweiligen lokalen Verhältnissen entsprechen, und ist von Ungleichzeitigkeiten geprägt. Jenseits dieser Differenzen lässt sich in einer Analyse der Reformen über eine längere Zeitperiode jedoch eine allgemeine Entwicklungstendenz herauskristallisieren, die sich als allmählicher Übergang der mit der Ausbildung betrauten Institutionen auf die tertiäre Bildungsstufe bzw. in den Hochschulbereich beschreiben lässt. Diese Tertiarisierung bedingt jedoch auch eine Neudefinition der Ausbildungsinhalte. Weil Forschung konstitutiver Teil der Hochschulen ist, stellt sich die heikle Frage nach dem Beitrag der Geistes- und Sozialwissenschaften zur beruflichen Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern mit neuer Schärfe. Diese Frage verweist auf die Dialektik von Disziplin und Profession (Lessard & Tardif, 1998; Stichweh, 1987; Tenorth, 1989, 1994), die in der Regel als Dialektik von wissenschaftlichem Wissen und beruflichen Kompetenzen oder von Theorie und Praxis the-

matisiert wird. Welchen Beitrag kann die Forschung in den Referenzdisziplinen, insbesondere in den Erziehungswissenschaften, zur Stärkung der Profession leisten? Worin besteht eine mögliche Bereicherung der Profession? Welche Rolle spielt die intellektuelle, welche die berufspraktische Ausbildung, welche die wissenschaftsbezogenen und welche die berufsbezogenen Inhalte in den Ausbildungsgängen? Soll eine Ausbildung zur oder lediglich eine Ausbildung durch Forschung vorgesehen werden? Welches sind die notwendigen wissenschaftlichen Qualifikationen und die Aufgaben der Ausbilderinnen und Ausbilder?

Auch wenn sie bereits Gegenstand einer langen Geschichte sind (Criblez, 2002; Criblez, Hofstetter & Périsset Bagnoud, 2000; Novoa, 1998), sind diese Fragen in jeder Reformphase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung neu zu stellen (zur aktuellen Diskussion vgl. v.a. Hofstetter & Schneuwly, 2002; Perrenoud, 2001; Raymond & Lenoir, 1998; Tardif, Lessard & Gauthier, 1998). Die vorliegende Themennummer will zu dieser Reflexion beitragen, indem sie die Beziehungen zwischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung², Forschung und den entsprechenden Bezugswissenschaften, auf die sich die Diskussionen heute konzentrieren, thematisiert.

Ambivalente Haltung gegenüber dem Forschungswissen

Auch wenn man sich über das Prinzip der Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung einig ist, was notwendigerweise eine Neubestimmung des Verhältnisses von Disziplin und Profession nach sich zieht, scheint nach wie vor ein Misstrauen gegenüber dem Beitrag der Geistes- und Sozialwissenschaften zur Ausbildung vorhanden zu sein. Welches sind die Gründe für dieses Misstrauen?

Die Verlagerung der Lehrerbildungsinstitutionen in den Hochschulbereich, die Mitte des 20. Jahrhunderts in den USA begann, vollzog sich in den 1960er-Jahren in England, in Québec und in Deutschland, um nur die wichtigsten und bekanntesten Beispiele zu nennen. Dieser Transfer war von der Hoffnung getragen, einen Beitrag dazu leisten zu können, die Ungleichheiten zu vermindern und «die ökonomische Entwicklung zu beschleunigen, insbesondere durch eine Verlängerung der Schulzeit und durch einen wissenschaftlichen – oder zumindest rationalen – Zugang zur Erziehung, wodurch deren Wirksamkeit erhöht werden sollte» (Bourdoncle, 1993; Übersetzung LC/RH). Es ist daran zu erinnern, dass bereits die ersten, oft kurzlebigen Versuche, Lehrerinnen und Lehrer an der Universität auszubilden, von ähnlichen Hoffnungen getragen waren (Depaepe, 1993; für Deutschland vgl. Drewek, 2001; Tenorth, 1998; für Genf: Hofstetter & Schneuwly, 2000; für Zürich: Bloch, 2000).

Diese Erwartungen haben in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu universitären Ausbildungsgängen für Lehrerinnen und Lehrer geführt, in welche die Geistes- und Sozialwissenschaften, speziell die Erziehungswissenschaften (die wiederum die andern Disziplinen in sich einschlossen), gut integriert wurden, was gleichzeitig zum Aufschwung dieser Wissenschaftsdisziplinen beitrug. Das ‚Schicksal‘ der Erziehungswissenschaften, der Disziplin, und dasjenige der Leh-

rerinnen- und Lehrerbildung, der Profession, wurden so stark voneinander abhängig (vgl. v.a. Hamel, 2000; Judge et al. 1994; Keiner, 1999; Popkewitz, 1994; Tenorth, 1994; Thomas, 1990).

Aber – wenn wir Bourdoncle folgen: «Die grosse Hoffnung der 1960er-Jahre [...] ist an die Grenzen verschiedener ökonomischer und sozialer Realitäten gestossen, die sie mehr als relativiert haben. Die Erziehungswissenschaften, die als wichtiger Akteur der Modernisierung galten, wurden in Mitleidenschaft gezogen» (Bourdoncle, 1990, S. 133; Übersetzung LC/RH). Die Enttäuschung scheint gleich gross gewesen zu sein wie die Illusionen: Die Erziehungswissenschaften, nicht anders als die anderen betroffenen Disziplinen (insbesondere die Soziologie und die Psychologie), waren nicht in der Lage, Lösungen für die drängendsten Schulprobleme anzubieten oder den Lehrkräften Mittel und Möglichkeiten zur Verfügung zu stellen, um ihr Handeln wirksamer zu machen und sie zu befähigen, sich auf die neuen Ansprüche gegenüber der Schule einzustellen. Wie Bourdoncle zeigt, wurde sogar vermutet, dass die Erziehungswissenschaften die Probleme vergrössert hätten, indem sie eine zu intellektuelle Problemsicht gefördert und eine zu kritische und relativistische Position vertreten haben, was wiederum die Lehrerschaft zu einem zurückhaltenden pädagogischen Engagement veranlasst und so deren Wirksamkeit vermindert habe. Den Universitäten, welche die Aufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerbildung übernommen hatten, wurde (und wird) vorgeworfen, dass sie den Zielsetzungen der Professionalisierung nicht genügend Rechnung trügen und die zukünftigen Lehrkräfte nicht genügend auf ihren Beruf, insbesondere seine praktischen Erfordernisse, vorbereiteten (Criblez, 2000).

Diese Erfahrungen und die damit verbundene Desillusionierung scheinen die Reformen, die seit den 1990er-Jahren im Gang sind, stark zu beeinflussen. Sie haben einige Länder, die ihre Lehrerinnen- und Lehrerbildung tertiarisiert hatten, dazu veranlasst, die Funktion und Stellung der Geistes- und Sozialwissenschaften und den Stellenwert der Forschung in den Ausbildungsgängen neu zu definieren, um deren Ertrag zu optimieren und die erkannten Probleme anzugehen. In England wie auch in Québec wurden die wissenschaftlichen bzw. intellektuellen Anteile in der Ausbildung vermindert; die Praktika und die Einübung berufspraktischer Kompetenzen wurden aufgewertet (Bourdoncle, 1993; Hensler, 2001). In Deutschland ist auf diesem Hintergrund die Verschiebung von Teilen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung von den Universitäten an die Fachhochschulen diskutiert worden (Prondczynsky, 1998) und in den Reformdiskussionen wird unter anderem eine bessere Verbindung von wissenschaftlicher und berufspraktischer Ausbildung in der ersten (universitären) Phase der Ausbildung gefordert (Terhart, 2001; Szyrba & Wildt, 1999). Dies führt Länder wie zum Beispiel Frankreich (Charlot, 1995; Lang, 1999) oder die Schweiz (Grossenbacher, Schärer & Gretler, 1998; Hofstetter & Schneuwly, 2001; Weiss, 2001), in denen der Prozess der Tertiarisierung kaum begonnen hat, dazu, sich vor ähnlichen Entwicklungen zu schützen. Dies verstärkt – so

scheint es zumindest – die kritische Grundhaltung gegenüber den Erziehungswissenschaften und dem aus der Forschung stammenden Wissen. In dieser Situation scheint es berechtigt zu sein, frühere Erfahrungen zu nutzen, und sei es nur, um ähnliche Desillusionierungen zu verhindern – auch wenn diese Position mit einigen Risiken verbunden ist.

Die neue Phase der Lehrerbildungsreform ist also durch eine paradoxe Haltung gekennzeichnet: Obwohl im Hinblick auf eine Professionalisierung des Lehrberufs der Weg der Tertiarisierung fortgesetzt wird (vgl. dazu insbesondere den Beitrag von Lenoir in diesem Heft), wird in den aktuellen Reformen nur zurückhaltend und mit der erwähnten ambivalenten Grundhaltung in das investiert, was den Kern der tertiären Ausbildung auf Hochschulniveau ausmacht: in die wissenschaftliche Dimension der Ausbildung, welche durch die Einführung verschiedener Formen der erziehungs- bzw. – allgemeiner – der sozialwissenschaftlichen Forschung repräsentiert würde. Von dieser ambivalenten Haltung scheint vor allem die gegenwärtige Einrichtung Pädagogischer Hochschulen in der Schweiz geprägt zu sein (Criblez, 1998).

Man kann sich fragen, ob in dieser paradoxen Situation der Disziplin *und* der Profession die notwendigen Mittel zur Verfügung stehen, damit sie zu gegenseitigen Gesprächspartnern werden können. Unseres Erachtens setzt dies zumindest voraus, dass die je spezifischen Umstände und Erfordernisse von Profession und Disziplin anerkannt werden, und gleichzeitig beiden zu ermöglichen, sich auf die je andere einzulassen, ohne ihre eigene Aufgabe aufzugeben. Nur so ist zu verhindern, dass die Verbindung von beiden, deren Notwendigkeit heute so betont wird, nicht zur Konfusion oder zur Abhängigkeit der einen von der anderen führt.

Anerkennen der je spezifischen Aufgaben und Erfordernisse von Profession und Disziplin

Eine Verbindung von Disziplin und Profession setzt unseres Erachtens voraus, dass nicht die eine an den Kriterien und mit den Massstäben der andern gemessen wird; Disziplin und Profession folgen zumindest teilweise unterschiedlicher Logik (auch wenn beide Theorie und Praxis umfassen) – erst dies erlaubt überhaupt ihre Komplementarität. Schematisch formuliert hat die Disziplin zur Aufgabe, ‚objektives‘ Wissen zu schaffen, was voraussetzt, dass sie nicht vordefinierten praxisrelevanten Zielen unterworfen wird und dem Urteil aufgrund von Tatsachen einen grösseren Stellenwert beimisst als dem Werturteil. Die Profession dagegen hat zur Hauptaufgabe, im erzieherischen Feld mit grösstmöglicher Effizienz und Wirksamkeit zu intervenieren, was praxisorientierte Antworten notwendig macht, die an den Erfordernissen und Zielsetzungen des pädagogischen Handelns orientiert sind.

Der Beitrag der Forschung (zum Beispiel zur Ausbildung) bemisst sich demnach nicht allein an deren praktischer Wirksamkeit, auch wenn historische Stu-

dien zeigen, dass die Ergebnisse erziehungswissenschaftlicher Forschung immer wieder Wesentliches zur Erneuerung und Verbesserung der pädagogischen Praxis beigetragen haben. Die Kreation von wissenschaftlichem Wissen setzt, in den Erziehungswissenschaften wie in allen anderen wissenschaftlichen Disziplinen auch, eine zumindest teilweise und momentane Unterbrechung des praktischen Handelns und ein Aussetzen berufspraktischer Imperative voraus, die legitimerweise von der Praxis eingefordert werden. Dies geschieht im Bemühen, eine «objektivierende» Distanz zu den erzieherischen Phänomenen zu gewinnen, indem empirische Studien, theoretische Vertiefungen und kritische Analysen privilegiert werden. Sogar die Aktionsforschung oder die Innovationsforschung, beide notwendigerweise durch Grundlagenforschung unterstützt (eine Unterscheidung, die – wie wir wissen – diskutabel ist), setzt, selbstverständlich auf anderem Niveau, eine solche Grundhaltung voraus. In dem Mass, in dem den Erziehungswissenschaften die Mittel für eine solche Haltung, ohne Zweifel eine anspruchsvolle Haltung, zur Verfügung stehen, in dem Mass werden sie auch die erzieherische Praxis bereichern können und in dem Mass wird es ihnen möglich sein, zur Schulreform beizutragen – wohl verstanden: mit den und durch die Professionellen der Berufspraxis.

Es ist verständlich, dass von den Forscherinnen und Forschern der Erziehungswissenschaften (noch stärker als bisher) erwartet wird, dass sie ihre Forschungsfragen auf die Erwartungen der Berufspraxis abstimmen. Deren Forschung jedoch nur zu beachten, wenn sie konkrete berufspraktische Probleme löst, würde bedeuten, sowohl die Spezifitäten der Disziplin als auch diejenigen der Profession zu verkennen – dies immer unter der Bedingung, dass auch die Profession von der Disziplin und deren Repräsentanten abhängig ist, zumindest im Hinblick auf ihre gesellschaftliche Anerkennung. Sicher ist die Frage nach dem Verhältnis von Disziplin und Profession heute heikler als früher, weil die Professionalisierung der Unterrichtsberufe bzw. der pädagogischen Berufe vermutlich die Möglichkeit geschaffen hat, das Professionswissen für sich selbst zu erneuern, wie das Beispiel der medizinischen Berufe modellhaft zeigt (Bru & Donnay, 2001; Raymond & Lenoir, 1998). Zu erinnern wäre zumindest daran, dass die bisherige Reform der medizinischen Ausbildung mit ähnlichen Fragen konfrontiert war (Barras, 2001): Soll man dem Wissen oder dem Handeln, dem Labor oder der Klinik einen grösseren Stellenwert beimessen? Beruht die Definition des Professionellen auf dem Modell der praktizierenden Generalisten oder auf der Potenz der Forschung? Und – um bei der Analogie zu bleiben – es darf nicht vergessen werden, dass die professionelle Identität der Mediziner weitgehend auf einem in der Ausbildung vermittelten, spezialisierten Wissen und Können aus den medizinischen Wissenschaften beruht, das erst die Mediziner als Professionelle von den Pflegeberufen unterscheidet und ihnen erlaubt, Kompetenz, Autonomie und gesellschaftliche Anerkennung zu erlangen.

Diese Analogie könnte dazu verleiten anzunehmen, dass auch der Lehrberuf eine grössere gesellschaftliche Akzeptanz erlangen könnte, wenn er auf speziali-

siertem Wissen und Können abgestützt würde, indem Forschungserträge aus den Erziehungswissenschaften in die Grundausbildung integriert würden. Dies würde mit Sicherheit jedoch auch bedingen, dass gleichzeitig die speziellen Bedürfnisse der Profession und die Legitimität des berufspraktischen Wissens, das Lehrerinnen und Lehrer seit langer Zeit entwickelt haben und auf dem letztlich auch die Erziehungswissenschaften aufgebaut wurden, anerkannt würden.

Die Ausbildung: Ort eines möglichen Dialogs zwischen Profession und Disziplin? oder: die heikle Position der Ausbilderinnen und Ausbilder als Lehrende und Forschende

Nach dem Muster der Medizinerausbildung könnte die Ausbildung für die pädagogische Profession den notwendigen Raum für einen Dialog zwischen Disziplin und Profession bieten. Würde dies nicht dem erwähnten Modell einer Professionalisierung durch Tertiarisierung der Ausbildung entsprechen? Dies würde allerdings voraussetzen, dass eine wirkliche «Kultur der Forschung» in den Ausbildungsinstitutionen garantiert würde – um ein québec'sches Konzept aufzunehmen (Hamel & Laroque, 2002) –, was Folgen auf unterschiedlichen institutionellen Ebenen hätte: Ein expliziter Forschungsauftrag für die Ausbildungsinstitutionen, die Zuteilung entsprechender finanzieller Ressourcen, die Definition von Rekrutierungskriterien und ein Pflichtenheft für die Dozentinnen und Dozenten sowie die Definition entsprechender Ausbildungsinhalte wären notwendig.

Ist Forschung ein Teil der Aufgabendefinition der Ausbildungsinstitution? Mit welchen Anteilen und mit welchen Zielsetzungen? Welches sind im gegebenen Fall die zur Verfügung gestellten Rahmenbedingungen (finanzielle und personelle Ressourcen, Kommunikationsnetze), die eine Realisierung dieser Aufgabe sicherstellen? Welche Personen werden mit dieser Aufgabe betraut und über welche Qualifikationen und Ressourcen verfügen diese Personen? Welcher Stellenwert wird der Forschung und dem geistes- und sozialwissenschaftlichen Wissen in den einzelnen Ausbildungskursen zugemessen? Werden die Studierenden auf Forschung vorbereitet? Jede Antwort auf diese Fragen definiert eine bestimmte Konzeption des Verhältnisses zwischen Forschung und Ausbildung, zwischen Disziplin und Profession.

In den Debatten, welche die Etablierung der Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz begleiten, und in der Analyse der diese neuen Institutionen aktuell regelnden Dokumente (EDK, 1993, 1995; Grossenbacher, Schärer & Gretler, 1998; Herzog, 2001; Kyburz, Trachsler & Zutavern, 2000; Maradan, 2000; Perrenoud, 2000; SSRE, 1997; Weiss, 2001; sowie die Beiträge von Walter Herzog und Jacques Weiss in diesem Heft) werden die Schwierigkeiten deutlich, mit denen die Institutionen durch die Annahme der Herausforderung konfrontiert sind, Forschung als zentralen Teil ihres Auftrages zu definieren, Disziplin und Profession zu verbinden und eine gegenseitige Befruchtung zu gewährleisten.

Eine Schlüsselfunktion in der Problembearbeitung kommt den Ausbilderinnen und Ausbildern zu, weil man von ihnen erwartet, dass sie die Vermittlungsrolle zwischen Disziplin und Profession, zwischen Forschungswissen und Berufskompetenzen übernehmen. Deshalb wird in verschiedenen neuen Ausbildungsinstitutionen (z.B. in den universitären Lehrerbildungsinstituten Frankreichs [Instituts universitaires de formation des maîtres; IUFM] oder den Pädagogischen Hochschulen) die Funktion der Ausbilderinnen und Ausbilder so definiert, dass sie mit Lehre *und* Forschung betraut werden. Die damit verbundene Herausforderung scheint uns bedeutend und verdient die notwendige Beachtung sowie adäquate Ressourcen, soll sie sinnvoll angenommen werden können. Wenn die mit Lehre und Forschung betrauten Ausbilderinnen und Ausbilder nicht genügend alimentiert werden (Qualifikationen, Pflichtenheft, Ressourcen, Netzwerke), um den doppelten Auftrag von Forschung und Lehre als Produzenten und gleichzeitig als Vermittler von Wissen wahrnehmen zu können: Besteht dann nicht die Gefahr, dass die eine Funktion der anderen untergeordnet wird, tendenziell die Forschung der Lehre, weil für letztere eine unausweichliche Notwendigkeit besteht?

Die Instrumentalisierung von Forschungswissen und deren sofortige Transformation in praktisch verwertbares Wissen (OECD, 1995) liegen schon deshalb nahe, weil auch die meisten zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer von der Grundausbildung vor allem anderen die Einübung des praktischen Könnens, dessen, was sie in ihrem zukünftigen Beruf gebrauchen können, erwarten und wenig Interesse an Forschungswissen zeigen, das kaum geeignet ist, sie auf die Praxis vorzubereiten. Diese Erwartungen an die Ausbildungsgänge im Sinne eines professionellen Imperativs verleiten Studierende sowie Ausbilderinnen und Ausbilder dazu, Forschungsergebnisse aus den Sozialwissenschaften in Wahrheiten und Vorschriften zu übersetzen, mit dem Risiko, wiederum Enttäuschungen und Irrtümern zu erliegen, wie sie bereits dargestellt worden sind. Die Tendenz, den Anteil der Sozialwissenschaften zugunsten einer ausgeprägteren Berufsbildung zu reduzieren, scheint die Probleme, welche durch die gegenwärtige Reform angegangen werden sollen, jedoch eher zu vergrößern als zu beheben. Das Modell der Pädagogischen Hochschule, das nun in den meisten Kantonen der Schweiz realisiert wird, stellt jedenfalls mit Sicherheit nur einen Kompromiss dar, der weit davon entfernt ist, alle Klippen zu umschiffen, die gesichtet worden sind und die man jetzt zu umgehen versucht.

Wenn Disziplin, Forschung und Ausbildung zur Diskussion stehen, scheint es uns zunächst und vor allem wichtig zu sein, deren je eigene Erfordernisse und Logik anzuerkennen, um die Unterordnung der je einen unter die je andere zu vermeiden, und ihre gegenseitige Bereicherung (oder die von Walter Herzog in diesem Heft vorgeschlagene «Partnerschaft») zu fördern. Und wenn die Forschung in den Erziehungswissenschaften, die im Vordergrund der vorliegenden Themennummer steht, zur gegenseitigen Anerkennung beitragen kann, indem sie sich mit den Schnittstellenproblemen von Disziplin und Profession auf der

Grundlage fundierter deskriptiver, analytischer und empirischer Studien beschäftigt, trägt sie gleichzeitig zu ihrer eigenen Legitimation bei.

Plurale Zugänge zu den Problemstellungen

Die Beiträge des Thementeils dieses Heftes gehen die Frage des Verhältnisses von Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Forschung und Bezugswissenschaften von unterschiedlichen Standpunkten und unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten her an, fokussieren verschiedene Teilprobleme und laden zu einer Lektüre ein, die unterschiedliche Facetten dieses Verhältnisses berücksichtigt. Die beiden ersten Beiträge bearbeiten das Thema auf dem Hintergrund schweizerischer Erfahrungen: Walter Herzog geht die Frage nach dem Verhältnis von Disziplin und Profession von einem historischen und gleichzeitig von einem wissenschaftstheoretischen Zugang her an. Jacques Weiss fragt nach der Art der Forschung, die in den tertiären Lehrerbildungsinstitutionen vorgesehen ist, und diskutiert die institutionellen Herausforderungen, die mit der Etablierung von Forschung an den Pädagogischen Hochschulen verbunden sind. Der Beitrag von Christine Schaefer skizziert den Stand der neueren empirischen Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland. Der vierte Beitrag, von Yves Lenoir, befragt die Modelle, auf deren Grundlage die momentanen Reformen durchgeführt werden, indem deren Genese in einer sozialhistorischen Perspektive für Frankreich und die USA herausgearbeitet wird. Alle Beiträge beleuchten die Problemstellung der Themenummer in je sich ergänzender Weise und münden in die gemeinsame Fragestellung: Welches ist der Beitrag des disziplinären Wissens und der wissenschaftlichen Forschung bzw. der Erziehungswissenschaften zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern und – darüberhinaus – zur Professionalisierung des Lehrberufs? Die Beiträge können in ihrer jeweiligen Originalität gelesen werden, aber auch im Hinblick auf diese von uns hier aufgeworfene Problemstellung.

Walter Herzog stellt die gegenwärtigen Reformen in eine historische Perspektive. Er geht davon aus, dass sie das Ergebnis einer kulturellen und sozioökonomischen Entwicklung sind, die unser Verhältnis zur Pädagogik (hier verstanden als wissenschaftliches Wissen bzw. Disziplin und als Praxis) vollständig verändert hat: Das Pädagogische habe sich in der heutigen Gesellschaft verallgemeinert und den angestammten Schulbereich verlassen. Die pädagogischen Berufe seien deshalb Veränderungen unterworfen und suchten nach neuen Legitimationen, die ihnen durch eine stärkere wissenschaftliche Fundierung ihrer Ausbildung verlieht werden könnten. Walter Herzog zeigt, dass sich der Prozess der Professionalisierung im Vergleich mit andern Berufen jedoch nur zögerlich vollzieht. Er geht davon aus, dass diese ‚Verspätung‘ mit der spezifischen Form des Referenzwissens in der Pädagogik zusammenhängt; mehr noch als in andern Disziplinen und Professionen dominiere in der deutschsprachigen Welt, die er als Beispiel verwendet, vor allem der philosophisch-hermeneutische Zugang zu den pädagogischen Phänomenen. Die aktuellen Reformen können nach Herzog je-

doch nur gelingen, wenn ein Paradigmenwechsel stattfindet, wenn die Pädagogik eine empirisch fundierte Sozialwissenschaft werde. Erst dieser Wandel hin zur empirischen Fundierung der Konstruktion pädagogischen Wissens erlaube eine echte Partnerschaft zwischen Disziplin und Profession, die es beiden ermögliche, grössere Anerkennung und Professionalität zu erlangen: Während die Erziehungswissenschaften der Profession reflexive Instrumente anbieten könnten, profitierten sie von der Ausbildung, um sich – durch sie – entfalten, erneuern und differenzieren zu können.

Jacques Weiss nimmt diese Überlegungen auf, indem er sie in einem aktuellen institutionellen Kontext situiert und den Status der Forschung innerhalb der tertiären Lehrerbildungsinstitutionen thematisiert. Insbesondere fragt er nach Funktion, Art und Weise sowie Realisierungsbedingungen von Forschung an den Pädagogischen Hochschulen der Schweiz. Dazu stellt er diese Fragen in den Kontext neuerer Reformen in andern Ländern (Frankreich und Québec), um das Möglichkeitsfeld durch ausländische Erfahrungen und Reflexionen zu erweitern. Er zeigt die Entwicklung des Verhältnisses von Theorie und Praxis in diesen beiden Ländern ebenso auf wie die Folgen des Einbaus von Forschung für die betroffenen Lehrerbildungsinstitutionen. Für die Schweiz diskutiert er die verschiedenen Formen der Institutionalisierung der Forschung innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Demnach ist die Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vollständig, teilweise oder gar nicht an die Universität angebunden. Auf der Grundlage einer aktuellen Standortbestimmung der Reflexion und der bisherigen Erfahrungen in der Schweiz weist Jacques Weiss darauf hin, dass sich eine grundsätzliche Übereinstimmung abzeichnet hinsichtlich der Notwendigkeit der Vernetzung der Institutionen, hinsichtlich der Notwendigkeit der Zuteilung bedeutsamer Forschungsmittel, hinsichtlich der Respektierung der klassischen Forschungsstandards sowie hinsichtlich der notwendigen Qualifikationen der Forscherinnen und Forscher, von denen der Erfolg der aktuellen Reformen abhängen dürfte. Offen bleibt, ob diese Prinzipien wirklich reformleitend sind, so dass die neuen Institutionen in der Lage sein werden, Forschung und Ausbildung so aufeinander zu beziehen, dass sie sich gegenseitig bereichern.

Der Beitrag von Christine Schaefers bietet einen systematischen Überblick über die empirische Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland seit den 1990er-Jahren. Der Literaturüberblick zeigt die neuesten Tendenzen hinsichtlich Themen und bevorzugter Methoden auf. Christine Schaefers referiert auf dem Hintergrund der aktuellen Lehrerbildungsdebatte die Resultate der wichtigsten Forschungsprojekte. Dabei handelt es sich vorwiegend um empirische Studien, welchen subjektive Einschätzungen und Bewertungen durch die wichtigsten Akteure (Studierende, Ausbilderinnen und Ausbilder, Lehrerinnen und Lehrer) zugrunde liegen. Der Beitrag weist für das Theorie-Praxis-Problem innerhalb der Ausbildung auf dieselben, bereits erwähnten Ambivalenzen der Akteure im Hinblick auf das wissenschaftliche Wissen hin und trägt so

ebenfalls zur Reflexion über die Professionalisierung des Lehrberufs durch die Akademisierung der Ausbildung bei. Gleichzeitig benennt der Beitrag die wichtigsten Forschungslücken, die im Hinblick auf eine Optimierung des Reformprozesses festgestellt wurden. Als Schlussfolgerung stellt Christine Schaefer fest, dass fundierte Forschungsarbeiten auf empirischer Basis fehlen, die über einen elaborierten Theorierahmen verfügen. Ebenso vermisst sie Längsschnittuntersuchungen und Studien, welche die lokalen Erfahrungen und internen Evaluationen durch Standort- und Ländervergleiche sowie externe Expertisen ergänzen. Erst auf der Grundlage solch empirisch gesicherten Wissens wären aber – so die Einschätzung von Christine Schaefer – Entscheide in den gegenwärtigen Reformebatten fundiert möglich. Die Erziehungswissenschaften und deren Beitrag zur beruflichen Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern spielen hier jedenfalls eine entscheidende Rolle.

Der Beitrag von Yves Lenoir erweitert den Reflexionshorizont durch eine historische Analyse, die auf der Grundlage einer längeren Zeitperspektive und eines weiteren geografischen Kontextes erfolgt, indem zwischen den historischen Referenzmodellen und deren Aktualisierung in den USA und denjenigen in Frankreich Bezüge hergestellt werden. Lenoirs Studie erlaubt es, die Konstruktionslogik der Konzeptionen, welche gegenwärtig die Lehrerbildungsreformen dominieren, besser erfassen zu können – und zwar in ihrer doppelten Bedeutung: als Akademisierung im Sinne der Eingliederung ins Hochschulsystem und als Professionalisierung. Yves Lenoir stützt seine Argumentation auf eine Analyse der pädagogischen Optionen, welche die Entwicklung der Bildungssysteme in den USA und in Frankreich seit dem 18. Jahrhundert gesteuert haben. Er zeigt, wie diese Modelle, die sich immer auch gegenseitig beeinflusst haben, in unterschiedliche nationale Traditionen eingebunden sind, insbesondere hinsichtlich der Art und Weise, wie sie die Emanzipation des Individuums verstehen. Das amerikanische Modell beruht eher auf einer pragmatischen Konzeption der Erziehung, die eine soziale Integration des Individuums anstrebt, Frankreich bezieht sich eher auf eine intellektuelle und kulturelle Konzeption (ähnlich dem deutschen Konzept ‚Bildung‘), den aufgeklärten und gebildeten Bürger vor Augen. Diese Unterscheidungen erlauben eine neue Sicht auf die Spannungsverhältnisse zwischen disziplinär-kultureller und professioneller Zweckbestimmung, die sich daraus ergeben, dass das amerikanische Modell die neoliberale Ideologie in gewisser Weise unhinterfragt in den Vordergrund drängt und die Ausbildung einer Logik des Marktes unterwirft. Es wäre sicher aufschlussreich, diese Analyse durch eine Studien zu ergänzen, die den Kontext erweitern und weitere soziokulturelle Traditionen einbeziehen. Die Schweiz, im Einflussbereich verschiedener dieser Kontexte, könnte ein vorzügliches Terrain für solche Studien bieten.

Notes / Anmerkungen

- 1 Il serait intéressant de prolonger cette réflexion par trop centrée sur les enseignants dans un cadre scolaire en étudiant le processus de tertiarisation des formations d'autres professions liées aux terrains éducatifs voire aux autres métiers de l'humain; nous avançons l'hypothèse que les tensions et paradoxes discutés ici traversent également les restructurations des formations de ces autres métiers.
- 2 Es wäre interessant, diese stark auf die Lehrerinnen und Lehrer und den Schulbereich konzentrierten Überlegungen auf den Prozess der Tertiarisierung der Ausbildung in andern pädagogischen und sozialen Berufen auszudehnen; wir wagen die Hypothese, dass auch die Ausbildungsreformen in diesen andern Berufsfeldern den hier diskutierten Spannungsverhältnissen und Paradoxien unterworfen sind.

Bibliographie

- Barras, V. (2001). La médecine et ses professionnels. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Science(s) de l'éducation 19e – 20e siècles. Entre champ professionnels et disciplinaires. Erziehungswissenschaft(en) 19. – 20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin* (pp. 335-346). Berne: Lang.
- Bloch, A. (2000). «Hauptsache Sturz der Burg von Küsnacht» – Gesetzesvorlagen und Diskurse um eine akademische Volksschullehrerbildung im Kanton Zürich zwischen 1865 und 1938. In L. Criblez & R. Hofstetter (avec coll. de D. Périsset Bagnoud) (Ed.), *La formation des enseignant(e)s primaires – Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen – Geschichte und aktuelle Reformen* (S. 239-266). Bern: Lang.
- Bourdoncle, R. (1993). L'évolution des sciences de l'éducation dans la formation initiale des enseignants en Angleterre. *Revue des sciences de l'éducation, XIX, 1*, 133-151.
- Bru, M. & Donnay, J. (2001). (Ed.). *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Charlot, B. & CORESE (1995). *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*. Paris: ESF.
- Criblez, L. (1998). Lehrerbildung zwischen Wissenschaftsaspiration und Wissenschaftskritik. *Beiträge zur Lehrerbildung, 16*, 177-195.
- Criblez, L. (2000). Lehrerbildungspolitik – Entwicklungsperspektiven aus internationaler Sicht. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 22*, 223-244.
- Criblez, L. & Hofstetter, R. (avec coll. de D. Périsset Bagnoud) (Ed.). (2000). *La formation des enseignant(e)s primaires – Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen – Geschichte und aktuelle Reformen*. Berne: Lang.
- Criblez, L. (2002). *Lehrerbildungsreform, Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft. Entwicklungen in der deutschsprachigen Schweiz seit 1960*. Wabern/Zürich: s.n. (unveröffentlichte Habilitationsschrift).
- Depaepe, M. (1993). *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Drewek, P. (2001). Defensive Disziplinbildung: die Akademisierung der deutschen Pädagogik am Beginn des 20. Jahrhunderts im Kontexte der Dynamik des deutschen Bildungssystems. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Science(s) de l'éducation 19e – 20e siècles. Entre champ professionnels et disciplinaires. Erziehungswissenschaft(en) 19. – 20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin* (pp. 113-140). Bern: Lang.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Bern: EDK.
- EDK (1995). *Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen vom 26. Oktober 1995*. Bern: EDK.

- Grossenbacher, S., Schärer, M. & Gretler, A. (1998). *Forschung und Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bern: EDK (Dossier 54A).
- Hamel, T. & Larocque, M.-J. (2002). Legitimacy and Universitarisation of Teacher Training in Quebec: Emergence of a Research Culture in the Faculty of Education of Université Laval from 1939 to the Present. In R. Hofstetter & B. Schneuwly. The emergence and development of the sciences of education/educational research in Europe. *European Educational Research Journal*, 1.
- Hamel, T. (2000). Les réformes de la formation des enseignant(e)s au Québec: à la recherche de la formule idéale. In L. Criblez & R. Hofstetter (avec coll. de D. Périsset Bagnoud) (Ed.), *La formation des enseignant(e)s primaires – Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen – Geschichte und aktuelle Reformen* (pp. 563-588). Berne: Lang.
- Hensler, H. (2001). Pour une ouverture de la culture professionnelle aux savoirs de la recherche en éducation: quelles conditions aménager en formation initiale et continue? Texte d'une intervention au Symposium *La place des sciences humaines et sociales dans l'expertise et les savoirs professionnels des enseignants*. Rencontres du Réseau éducation et formation (REF). Montréal: UQAM, avril 2001.
- Herzog, W. (2001). Die Pädagogik als Wissenschaft und als Profession: Von der Identität zur Partnerschaft. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Science(s) de l'éducation 19e – 20e siècles. Entre champ professionnels et disciplinaires. Erziehungswissenschaft(en) 19.-20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin* (pp. 267-282). Bern: Lang.
- Hofstetter, R. & Schneuwly B. (2001). *Les sciences de l'éducation en Suisse. Evolution et perspectives – Educational Sciences in Switzerland – Evolution and Outlooks*. Berne: CEST 2001/6.
- Hofstetter, R. & Schneuwly B. (2002). (Ed.). The emergence and development of the sciences of education/educational research in Europe. *European Educational Research Journal*, 1.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2000). L'universitarisation de la formation des enseignants et l'émergence des sciences de l'éducation (1870-1933). In L. Criblez & R. Hofstetter (avec coll. de D. Périsset Bagnoud) (Ed.), *La formation des enseignant(e)s primaires – Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen – Geschichte und aktuelle Reformen* (pp. 267-298). Berne: Lang.
- Judge, H., Lemosse, H., Paine, L. & Sedlak, M. (1994). *The University and the Teachers. France, the United States, England*. Oxford: Triangle.
- Keiner, E. (1999). *Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kyburz-Graber, R., Trachsler, E. & Zutavern, M. (2000). *Wissenschaftliche Zentren an den künftigen Pädagogischen Hochschulen der Region EDK-Ost. Schlussbericht der Expertengruppe «Forschung und Entwicklung» EDK-Ost*. Sankt Gallen: EDK-Ost.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris: PUF.
- Lessard, C. & Tardif, M. (1998). *La nature et la place d'une formation professionnelle selon les conceptions de l'université*. Communications REF – Toulouse 1998.
- Maradan, O. (2000). Professionnalisation et tertiarisation: pour un développement urgent et cohérent de la fonction «formateur» dans les Hautes écoles pédagogiques. In L. Criblez & R. Hofstetter (avec coll. de D. Périsset Bagnoud), *La formation des enseignant(e)s primaires – Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen – Geschichte und aktuelle Reformen* (pp. 391-406). Berne: Lang.
- Novoa, A. (1998). Professionnalisation des enseignants et Sciences de l'éducation. In *histoire & comparaison. Essais sur l'éducation* (pp. 121-147). Lisbonne: Educa.
- OCDE (1995). *La recherche et le développement en matière d'enseignement*. Paris: OCDE.
- Perrenoud, P. (2000). Les Hautes écoles pédagogiques, entre la forme scolaire et la forme universitaire: les enjeux. In L. Criblez & R. Hofstetter (avec coll. de D. Périsset Bagnoud), *La formation des enseignant(e)s primaires – Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen – Geschichte und aktuelle Reformen* (pp. 341-369). Berne: Lang.

- Perrenoud, P. (2001). Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action? Texte d'une intervention au Symposium *La place des sciences humaines et sociales dans l'expertise et les savoirs professionnels des enseignants*. Rencontres du Réseau éducation et formation (REF). Montréal: UQAM, avril 2001.
- Popkewitz, Th. S. (1994). Professionalization in Teaching and Teacher Education: Some Notes on Its History, Ideology, and Potential. *Teaching and Teacher Education*, 10, 1-14.
- Prondczynsky, A. von (1998). Universität und Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 61-82.
- Raymond, D. & Lenoir, Y. (1998). (Ed.). *Enseignants de métier et formation initiale*. Paris & Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Société Suisse pour la Recherche en Education (SSRE). (1997). Recherche et développement: recommandations de la SSRE concernant les Hautes Ecoles pédagogiques. *Bulletin de la Société Suisse pour la Recherche en Education*, 3, 4-7.
- Stichweh, R. (1987). Profession und Disziplinen. Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In K. Harney, D. Jütting & B. Koring (Ed.), *Professionalisierung der Erwachsenenbildung* (pp. 210-267). Bern: Lang.
- Szcyrba, B. & Wildt, J. (1999). Neuer Empfehlungen zur Reform der Lehrerbildung – eine Synopse. In M. Bayer, F. Bohnsack, K. Koch-Priewe & J. Wildt (Ed.), *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung* (S. 327-349). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux: perspectives internationales*. Paris: Presses universitaires de France.
- Tenorth, H.-E. (1989). Versäumte Chancen. Zur Rezeption und Gestalt der empirischen Erziehungswissenschaft der Jahrhundertwende. In P. Zelder & E. König (Ed.), *Rekonstruktion pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien. Ansätze, Perspektiven* (pp. 317-344). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Tenorth, H.-E. (1994). Profession und Disziplin: zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In H.-H. Krüger & T. Rauenschenbach (Ed.), *Erziehungswissenschaft: die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (pp. 17-28). Münschen: Juventa.
- Tenorth, H.-E. (1998). Les sciences de l'éducation en Allemagne. Un cheminement vers la modernité entre science, profession enseignante et politique. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Le pari des sciences de l'éducation* (Raisons éducatives, N° 1/2, pp. 117-146). Bruxelles: De Boeck.
- Terhart, E. (2001). Lehrerbildung – quo vadis? *Zeitschrift für Pädagogik*, 47, 549-558.
- Thomas, J. B. (Ed.). (1990). *British Universities and Teacher Education: A Century of Change*. London: Falmer Press.
- Weiss, J. (2001). *Recherche en éducation dans les Instituts de formation des enseignants. Recommandations, thèses et situation en Suisse romande* Neuchâtel: IRDP.