

Périsset Bagnoud, Danièle; Ruppen, Paul
**Zur aktuellen Rekrutierung von zukünftigen Primarlehrpersonen:
Soziologisches Profil der Studentinnen und Studenten der Pädagogischen
Hochschule Wallis (2001 bis 2005)**

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 30 (2012) 3, S. 454-470



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Périsset Bagnoud, Danièle; Ruppen, Paul: Zur aktuellen Rekrutierung von zukünftigen Primarlehrpersonen: Soziologisches Profil der Studentinnen und Studenten der Pädagogischen Hochschule Wallis (2001 bis 2005) - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 30 (2012) 3, S. 454-470 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-138284

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

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
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zur aktuellen Rekrutierung von zukünftigen Primarlehrpersonen: Soziologisches Profil der Studentinnen und Studenten der Pädagogischen Hochschule Wallis (2001 bis 2005)*

Danièle Périsset Bagnoud und Paul Ruppen

Zusammenfassung Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, welches soziologische Profil die Studierenden der Pädagogischen Hochschule Wallis (PH-VS) heute haben. Es werden zwei Hypothesen untersucht. Die erste postuliert, dass sich die Profile der PH-Studierenden von denen der Absolventinnen und Absolventen der Lehrerseminare kaum unterscheiden, welche tendenziell den unteren sozialen Schichten zugeordnet werden konnten, gesellschaftlichen Schichten also, die eine vertikale Mobilität anstreben. Die zweite Hypothese besagt, dass sich die Studierenden der PH-VS aus der bürgerlichen Mittelschicht rekrutieren, einer sozialen Schicht, die traditionellerweise eine horizontale Mobilität verfolgt. Die Ergebnisse der durchgeführten Umfrage stützen tendenziell die erste Hypothese. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Auswirkungen die nunmehr tertiäre Ausbildung von Lehrpersonen darauf hat, wie die Studierenden die organisatorischen und strukturellen Veränderungen zu Beginn des 21. Jahrhunderts wahrnehmen.

Schlagwörter Rekrutierung Lehrerstudierende – Herkunftsprofil Lehrerstudierende – Vergleich zwischen Lehrerseminar und Hochschule

1 Einleitung

Der strukturelle Umbau der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung ist in den Industriestaaten zu Beginn des 21. Jahrhunderts abgeschlossen worden. In allen Ländern wurde den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungen Rechnung getragen: Die Anforderungen an die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern auf allen Stufen des Bildungssystems wurden erhöht und die Ausbildungsgänge an Hochschulen oder Universitäten verlegt. Beschlossen wurde die Abschaffung der Lehrerseminare. Die Profile der damaligen Seminaristinnen und Seminaristen waren vergleichsweise gut erforscht. Wie sehen nun aber die soziologischen Profile in den neuen Lehrerbildungsinstitutionen der Schweiz aus? Dazu existieren bisher nur wenige Untersuchungen. Diese Lücke möchte der vorliegende Beitrag schliessen. Die empirische Grundlage dafür bildet die Befragung von fünf Studierenden-Kohorten der PH-VS, welche ihr Studium zwischen 2001 und 2005 absolviert haben. Die Befragungen wurden jeweils im ersten

* Périsset Bagnoud, D. & Ruppen, P. (2006). Du recrutement actuel des futurs enseignants et enseignants: profil sociologique des étudiantes et des étudiants de la HEP-VS (2011–2005). *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 5, 115–131. – Aus dem Französischen übersetzt von Karin Casanova.

Studienjahr durchgeführt. Die Sichtung der in Frankreich und in der Schweiz erschienenen Befunde erlaubt eine Einordnung der soziologischen Profile im Lichte bereits erschienener Forschungsergebnisse zur selben Thematik.

2 Die institutionelle Geschichte der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung

2.1 Früher, in den Lehrerseminaren: Eine soziale Aufgabe als Grundlage der Ausbildung

Die Lehrerseminare wurden im 19. Jahrhundert zu einer Zeit geschaffen, als sich demokratische politische Systeme herauszubilden begannen. Wie der internationalen Fachliteratur zu entnehmen ist, hatten diese Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ähnliche Ziele, ungeachtet des politischen Systems und des religiösen Kontextes.¹ Aufgabe der Lehrerseminare (*Ecoles Normales*) war es, die künftigen Lehrerinnen und Lehrer zu «normieren», die wiederum die Schülerinnen und Schüler, d.h. die zukünftigen Bürgerinnen, Bürger und Eltern «normieren» sollten.

Die Rekrutierung der Kandidatinnen und Kandidaten für diese Lehrfunktion wurde massgeblich von der Funktion selbst mitbestimmt. Andererseits kann an den Bedingungen für soziale Anerkennung – etwa am Gehalt – erkannt werden, dass der Beruf nicht dazu gedacht war, den Lehrerinnen und Lehrern einen Aufstieg aus ihrer meist bescheidenen, ländlichen Herkunft zu ermöglichen.

2.2 Lehrerinnen- und Lehrerausbildung heute

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden die Lehrerseminare in den Industriestaaten abgeschafft und die Ausbildung von Lehrpersonen wurde an die Universität oder – wie in der Schweiz und in Belgien – an pädagogische Hochschulen verlegt. In Quebec hat der 1962 erschienene Bericht «Rapport Parent» die Verlegung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an die Universität beschleunigt, welche bereits 1969² erfolgte (Hamel, 1991, 1995). In Frankreich ist das *baccalauréat* – also die allgemeine Hochschulreife – seit 1977 Voraussetzung für die Aufnahme in eine Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Nach der Abschaffung der französischen Lehrerseminare wurden Lehrpersonen an universitären Instituten (*Instituts universitaires de formation des maîtres*, kurz: IUFM) ausgebildet, die 1989 offiziell an die Universitäten angegliedert worden sind (Lethierry, 1994). Zu Beginn des 21. Jahrhunderts wurde die französische Lehrerinnen- und Lehrerbildung noch einmal reformiert (siehe Collectif, 2005). In der

¹ Als Überblick über den Forschungsstand für die frankofonen Länder siehe insbesondere Périsset Bagnoud (2003a) aber auch Périsset Bagnoud (2003b) und Hofstetter & Périsset Bagnoud (1998). Einen Überblick über die Konzeption der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im angelsächsischen und deutschsprachigen Raum bieten van Essen & Rodgers (2003).

² Hier muss erwähnt werden, dass diese Veränderungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den angelsächsischen Teilen von Kanada bereits 1939 erfolgt sind (Hamel, 1995).

Schweiz wurde die Reform der Lehrerbildungsinstitutionen in den 1970er-Jahren eingeleitet. Eine wichtige Rolle spielte dabei der Bericht «Lehrerbildung von morgen»³ der Kantonalen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) aus dem Jahr 1975. Die jüngsten Reformen im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz sind zwischen 2001 und 2003 beschlossen worden. Danach wurden kantonale, teilweise regionale pädagogische Hochschulen eröffnet, die zur Aufnahme des Studiums die Matura voraussetzen. Eine Ausnahme bildet der Kanton Genf, der sein gesamtes Lehrpersonal seit 1994 an der Universität und nicht an pädagogischen Hochschulen ausbildet (Criblez, Hofstetter & Périsset Bagnoud, 2000; Périsset Bagnoud, 2002, 2003a; Perrenoud, 1994, 2000; Stauffer, 1998).

Der normative Charakter der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, welcher in den Lehrerseminaren auch durch das junge Eintrittsalter und das gymnasiale Niveau der Ausbildung unterstützt wurde, ging mit der Umstellung auf die pädagogischen Hochschulen verloren. Die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung ist im Zuge dieser Veränderungen in mindestens zwei Punkten weiterentwickelt worden. Einerseits war mit der Reform der Ausbildung die Hoffnung auf einen Fortschritt im Bereich der Professionalisierung verbunden – dies insbesondere, weil die Ausbildung neu die Ausübung einer *Profession* ermöglichen soll. Die neue Lehrerinnen- und Lehrerbildung beinhaltet das Studium von geistes- und sozialwissenschaftlichen Forschungserkenntnissen. Diese begründen geteilte und weitervermittelte professionelle Normen und unterstützen autonomes und eigenverantwortliches berufliches Handeln. Schliesslich ist die Ausübung einer Profession auch mit gesellschaftlicher Anerkennung verbunden (Bourdoncle, 1991, 1993, 2000; Carbonneau, 1993; Paquay, 1994; Lang, 1999; Maroy & Cattonar, 2002).

Diese Weiterentwicklung des Professionalisierungsprozesses spiegelt sich teilweise in den jüngsten Entscheidungen der Schulpolitik sowie den neuen Formen der Regulierung im Bildungsbereich wider (Lang, 1999; Lessard, 2000; Dutercq, 2005; Hutmacher, 2004; Nicolet & Mangold, 2005). Dieser sich verändernde gesellschaftliche Kontext mit seiner Ausrichtung an Wettbewerb, Effizienz und Effektivität verlangt von *professionellen* Akteurinnen und Akteuren die Fähigkeit zu grosser Autonomie und Anpassungsfähigkeit, beides Werte, die von den privilegierten sozialen Schichten geteilt werden (Kellerhals & Montandon, 1991).

3 Die soziale Herkunft der Lehrpersonen

3.1 Untersuchungen aus Frankreich

Viele Forschungsarbeiten zeigen, dass das Ideal einer uneingeschränkten sozialen Mobilität für die gesamte Bevölkerung bisher nicht eingelöst worden ist (siehe Zusammenfassung in Duru-Bellat & van Zanten, 2002, S. 60–64). Nach wie vor prägt die

³ Die Publikation ist unter dem Namen «LEMO-Bericht» bekannt.

soziale Herkunft die soziale Mobilität der Menschen. Was die soziale Herkunft von Primarlehrpersonen betrifft, so muss jedoch differenziert werden, insbesondere bei den Frauen. Mit Bezug auf Maresca (1995) weisen Duru-Bellat und van Zanten (2002, S. 151) darauf hin, dass im Jahr 1995 93% der Lehrpersonen mit ein bis drei Jahren Berufserfahrung weiblich sind, wohingegen der Anteil des weiblichen Personals bei den sehr berufserfahrenen Lehrkräften (um die 30 Jahre Berufserfahrung) nur bei etwa 70% liegt.

Duru-Bellat und van Zanten (2002, S. 152) zeigen unter anderem, dass die Feminisierung des Primarlehrerberufs mit einer «Verbürgerlichung» einhergeht. In der Lehrpersonengeneration mit mehr als 20 Dienstjahren ist der Männeranteil im Vergleich zu den darauffolgenden Generationen noch hoch. Auch kommen die Primarlehrpersonen dieser Generation vornehmlich aus einfachen Verhältnissen: 18% der Primarlehrpersonen haben Väter, die Arbeiter sind, 15% Väter, die Angestellte sind. Die Lehrpersonengeneration mit zehn bis fünfzehn Dienstjahren stammt aus der Mittelschicht. 19% dieser Generation haben Väter mit mittelständischen Berufen, weitere 19% stammen aus Elternhäusern, deren Vater einen akademischen Beruf ausübt bzw. die Position eines leitenden Angestellten innehat. In der Primarlehrpersonengeneration mit weniger als zehn Dienstjahren ist der Anteil weiblicher Lehrkräfte sehr hoch. Auch stammt diese Generation vornehmlich aus den gehobenen sozialen Schichten: 27% der Väter der Abgängerinnen und Abgänger der IUFM im Jahr 1994 waren leitende Angestellte. Diese «Verbürgerlichung» des Lehrpersonals wird durch die Forschungsarbeiten von Maresca (1995) bestätigt. Die Aufschlüsselung nach Berufen der Ehepartner der Lehrer und vor allem der Lehrerinnen ergab, dass 30% der Partnerinnen und Partner einen mittelständischen Beruf und weitere 27% einen akademischen Beruf ausübten bzw. die Position einer leitenden Angestellten oder eines leitenden Angestellten innehatten.

Die Studierenden aus Familien mit befriedigender Position in der gesellschaftlichen Schichtung beantworten die Frage nach den Gründen für die Berufs- und Studienwahl mit der Verfolgung von persönlichen Interessen (siehe Duru-Bellat & van Zanten, 2002, S. 153): der Wunsch, sich um Kinder zu kümmern, der Wunsch zu unterrichten, die Vielfalt an Fächern, die nach dem Abschluss unterrichtet werden können, der grosse Handlungsspielraum und damit die Autonomie in diesem Beruf. Auch die frei verfügbare Zeit, die Ferien und die Vereinbarkeit mit dem Familienleben werden als Gründe für die Berufswahl angegeben. Erwähnt werden müssen aber auch weniger positive Gründe, die zur Ergreifung des Primarlehrpersonenberufs geführt haben. Rund 11% der Primarlehrerinnen und Primarlehrer dieser Generation geben an, den Beruf ergriffen zu haben, weil der eigentliche Berufswunsch nicht erfüllt werden konnte, eine andere Ausbildung abgebrochen werden musste oder aber der Lehrberuf als Strategie gegen den sozialen Abstieg ergriffen wurde. Im Vergleich zur Primarlehrpersonengeneration, die an Lehrerseminaren ausgebildet wurde, ist auffallend, dass der soziale Aufstieg sowie das Ansehen des Berufes als Grund für die Berufswahl der jungen Lehrerinnen und Lehrer mit französischer Staatszugehörigkeit kaum noch eine Rolle spielen.

Wenn auch Gründe des sozialen Aufstiegs für die Entscheidung, Lehrerin oder Lehrer zu werden, für junge Französinnen und Franzosen keine Rolle mehr spielen, so spielen sie bei jungen Menschen aus anderen Bevölkerungsschichten in Frankreich gleichwohl eine Rolle. Eine Studie, die im Auftrag der französischen Gewerkschaft UNSA-éducation durchgeführt wurde,⁴ brachte zutage, dass die Nachfrage nach Studiengängen, die zum Lehrberuf führen, unter Einwandererkindern hoch sei und weiter steige. 17.7% der Praktikantinnen und Praktikanten des IUFM in Créteil stammen aus Einwandererfamilien, wovon wiederum 80% aus dem Maghreb kommen. Das Aufnahmeverfahren, welches von der nationalen Bildungsbehörde eingerichtet worden ist, zeichnet sich denn auch durch die Abwesenheit von Diskriminierung aus sowie durch die Möglichkeit, gesellschaftlichen Erfolg zu haben. Die Situation der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter aus Einwandererfamilien erinnert damit deutlich an die Situation der Lehrpersonengeneration aus bescheidenen Verhältnissen, die noch ein Lehrerseminar besucht hat.

3.2 Welche Lehrpersonen in der Schweiz?

Die eben für den Fall Frankreich beschriebenen Ergebnisse bezüglich sozialer Herkunft und sozialer Mobilität der Primarlehrpersonen treffen auch auf die Schweiz zu, wenn auch die Datenlage weit weniger befriedigend ist. Bis in die 1960er-Jahre hinein wurde eine Ausbildung am Lehrerseminar als dem Gymnasium gleichwertig angesehen und teilweise auch als «Universität der Armen» bezeichnet. Sie ermöglichte Söhnen und Töchtern aus Bauern- und Arbeiterfamilien eine höhere gesellschaftliche Position. Dies erlaubte es, auf eine finanzielle Situation mit weniger Unsicherheit zu hoffen und am sozialen Aufstieg teilzuhaben, d.h. eine Position zu erlangen, welche besser war als diejenige des Vaters. Wenn auch die Mitglieder dieser ersten Lehrpersonengenerationen mit ihrem Status häufig zufrieden waren – ihre Zugehörigkeit und ihr sozialer und familiärer Habitus determinierten die individuellen Vorstellungen, die für ihre Situation in der gesellschaftlichen Schichtung kennzeichnend sind (Vuille, 1978). Vuille (1978, S. 39) präzisiert wie folgt:

Betrachtet man die Niveaus der Schulbildung dreier Generationen, legen die statistischen Daten offen, dass die Primarlehrerausbildung einer Person die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass ihre Nachkommen eine universitäre Ausbildung absolvieren.

Die Entscheidung für eine Primarlehrpersonenausbildung war häufig der erste Schritt der Familie auf dem Weg des sozialen Aufstiegs. Das schulische Niveau, welches durch die Lehrerseminare erreicht worden war, war also nur eine Zwischenstation. Vuille (1978, S. 43–53) fasst fünf Merkmale des kulturellen Habitus zusammen, wie sie für die Familien von Lehrerseminaristinnen und -seminaristen in den 1970er-Jahren im Kanton Waadt typisch waren: altruistische Einstellung, Familiensinn, einfache und

⁴ Veröffentlicht in «Le Monde» am 22. November 2004, *Lettre de l'éducation* Nr. 468, Rubrik «Le point avec ...».

«ehrliche» Lebensweise, Sinn und Achtung für die Arbeit sowie Verwurzelung in der Natur.

Am Übergang zum neuen Jahrhundert haben Hutmacher, Raymann und Spichiger-Carlsson (2004) das gesellschaftliche Ansehen von 16 verschiedenen akademischen Berufen in der Schweizer Bevölkerung untersucht. Der Platz, den die Lehrpersonen in der gesellschaftlichen Stratifizierung einnahmen, unterschied sich dabei nach Schulstufe. Auf den vier identifizierten Stufen⁵ werden die Gymnasial-, Sekundar- und Primarlehrpersonen auf Stufe zwei eingeordnet, genauso wie Journalistinnen und Journalisten, Bankangestellte und Elektrotechniker. Kindergärtnerinnen, Hauswirtschafts- oder Handarbeitslehrerinnen hingegen werden gleich wie Sozialarbeiter, Pflegefachfrauen und medizinische Praxisassistentinnen auf Stufe eins eingeordnet – übrigens alles eher Frauen- als Männerberufe.

Weiter legte die Untersuchung dar, dass Eltern, die für ihr Kind eine berufliche Laufbahn als Lehrperson anstrebten, ihrem Nachwuchs je nach Geschlecht unterschiedliche Schulstufen nahelegten. Eltern aus der Mittelschicht nahmen den Lehrberuf nicht (mehr) als Möglichkeit zum sozialen Aufstieg wahr – insbesondere nicht für junge Männer. Die Attraktivität des Lehrberufs blieb stabil bei Mädchen aus Familien mit höherer Bildung, für ihre Söhne aber sinkt sie. In den unteren Bevölkerungsschichten mit tiefem oder mittlerem Bildungsniveau war hingegen eine signifikante Steigerung der Attraktivität des Lehrberufs zu verzeichnen.

Bestätigt werden diese Ergebnisse durch eine Studie aus dem Jahr 2005, welche die beruflichen Aspirationen von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten im Kanton Bern untersucht hat (Denzler, Fiechter & Wolter, 2005). Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die den Primarlehrerberuf anstreben, weisen ein spezifisches Profil auf. Tendenziell sind es junge Frauen, die sich im Laufe der vorbereitenden Jahre am Gymnasium für Wahlfächer in den Bereichen Kunst, Musik (positive Korrelation) und Soziales entscheiden und nicht für Mathematik, Wirtschaft und Naturwissenschaften (negative Korrelation) oder etwa moderne Sprachen, die im Anschluss an ihren gymnasialen Abschluss ein Studium an einer PH aufnehmen möchten. Damit reproduzieren diese Studentinnen die Tradition der Generalistenausbildung an den Lehrerseminaren. Auffallend ist, dass die Studentinnen (wir können hier die weibliche Form benutzen) tendenziell aus bescheidenen sozioökonomischen Verhältnissen stammen. Darauf lassen die folgenden Indikatoren schliessen: das Bildungsniveau der Mutter, die Wahl eines vergleichsweise kurzen Studienganges, die Anzahl der Geschwister und der Wohnort in ländlichen Gebieten. Als Gründe für die Berufswahl werden genannt: gute Vereinbarkeit des Berufes mit dem Familienleben, Möglichkeit, die Leitung einer Gruppe zu übernehmen, breit gefächerte Ausbildung sowie Verwirklichung von eigenen Ideen. Eine negative Korre-

⁵ Auf der höchsten, d.h. der vierten Stufe sind Ärztinnen und Ärzte sowie Anwältinnen und Anwälte zu finden, auf der dritten Stufe Architektinnen und Architekten sowie Psychologinnen und Psychologen.

lation weist das Profil der potenziellen Lehrpersonen mit den Aussagen auf, dass die Lehrpersonenausbildung die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit fördert und die Erlangung von wissenschaftlichen Kompetenzen ermöglicht.

Bezüglich der Entwicklung der sozialen Position von Primarlehrpersonen legt die zum Thema erschienene Forschungsliteratur also generell zwei Tendenzen nahe. Für die neuen Primarlehrpersonen, welche mit ihrer Berufswahl die soziale Position ihrer Herkunftsfamilie reproduzieren, ist eine «Verbürgerlichung» festzustellen. Für junge Primarlehrpersonen, welche aus weniger privilegierten Schichten oder Einwandererfamilien stammen, spielt der soziale Aufstieg als Grund für die Ergreifung des Primarlehrberufs nach wie vor eine Rolle.

4 Fragestellung

Unser Beitrag schliesst sowohl an die Fortschreibung der Geschichte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Wallis als auch an Forschungsarbeiten zum allgemeinen gesellschaftlichen Kontext der strukturellen Veränderungen der Institutionen an. Die Schaffung der PH-VS ist vor dem Hintergrund einer allgemeinen Umbruchphase zu sehen. Wichtig ist zu wissen, dass die PH-VS aus zwei Lehrerseminaren entstanden ist, was die Wahrnehmung der PH in der Öffentlichkeit, aber auch ihre Verwaltung durch die Politik nach wie vor stark prägt (Périsset Bagnoud & Ritz, 2005). Obwohl wir keine systematischen Daten zu den Lehrerseminaristinnen und -seminaristen der letzten 20 Jahre haben, lassen sich doch einige Aussagen über ihr Profil machen. Es kann festgehalten werden, dass die Rekrutierung von Seminaristinnen und Seminaristen durch die Ansiedlung der Ausbildung im Bereich der Sekundarstufe II traditionell geblieben ist (Périsset Bagnoud, 2003a). Auf diese Weise hat das Lehrerseminar die Funktion einer intermediären Institution übernommen, welche die soziale Mobilität von Studierenden aus mehrheitlich ländlichen Gebieten und alpinen Tälern des Kantons ermöglicht hat. Der Transfer der Ausbildung auf die tertiäre Stufe (und der damit verbundene fast zwangsläufige Weg über die gymnasiale Matura, welche im Kanton Wallis nur 20% eines Jahrgangs erlangen) führt zur Frage, ob sich die soziale Herkunft der Anwärterinnen und Anwärter auf ein Primarlehrpersonendiplom verändert hat. Aus welchen sozialen Milieus stammen die Studierenden an der PH-VS? Wie viele von ihnen verfügen über eine Matura? Wie hoch ist der Anteil der Studierenden, die den Weg über das Vorbereitungsjahr wählen, d.h. andere Bildungswege hinter sich haben (Berufslehre, Berufsmaturität, Fachmittelschulen usw.)? Wo wohnen die Familienmitglieder der Studierenden und welchem sozioökonomischen Milieu sind sie zuzuordnen? Was haben die Studierenden zwischen dem Abschluss ihrer allgemeinbildenden Schulzeit und dem Eintritt in die PH gemacht? Aus welchen Gründen haben sie sich für den Primarlehrerberuf entschieden? Wie gestalten sie ihre Freizeit, sind sie gesellschaftlich aktiv? Planen sie weitere Ausbildungen nach dem Erhalt des Primarlehrerdiploms an der PH?

Auf solche Fragen haben die Studierenden der ersten fünf Jahrgänge der PH-VS (Brig und Saint-Maurice) geantwortet. Von den 385 Studierenden haben 339 den Fragebogen zurückgeschickt, was einer Rücklaufquote von 88 % entspricht. Von den eingegangenen Fragebogen waren 84.2 % von weiblichen Umfrageteilnehmern, die restlichen 15.8 % von männlichen. Ausgehend von den digitalisierten und statistisch ausgewerteten Antworten der Studierenden auf unsere Fragen werden wir ein erstes soziologisches Profil von den Studierenden bzw. Absolventinnen und Absolventen der PH-VS erstellen können. Im Anschluss daran versuchen wir die Besonderheiten herauszuarbeiten und diese zu analysieren.

5 Ergebnisse

5.1 Sozioökonomischer Kontext

Vorbildung

72.6 % der Studierenden verfügen über eine kantonale oder eidgenössische Matura, 10.9 % über eine Berufsmatura, 0.9 % über ein Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis (EFZ)⁶ und 6.7 % über den Abschluss einer nicht gymnasialen Mittelschule (Diplom- und Handelsmittelschulen, Fachmittelschulen). Die übrigen 8.8 % der Studierenden haben entweder das Vorbereitungsjahr an der PH Freiburg, die sozialpädagogische Matura im Kanton Waadt oder das *baccalauréat*⁷ absolviert.

32.9 % der Studierenden haben ihre Ausbildung an der PH direkt im Anschluss an ihren Abschluss der allgemeinbildenden Schule begonnen. 27.9 % haben eine Lücke von einem Jahr zwischen allgemeinbildendem Abschluss und Aufnahme des Studiums an der PH, 39.2 % eine Lücke von zwei bis 15 Jahren (12.8 % eine Lücke von fünf Jahren). Die Zwischenjahre wurden genutzt für ein Studium an der Universität (48.6 %), um einer bezahlten Arbeit nachzugehen (33.6 %) oder um zu reisen (17.6 %).

Wohnort

29.8 % der Studierenden stammen aus urbanen, 70.2461 % der Studierenden aus ländlichen Gebieten. (Die letztere Kategorie ist damit überrepräsentiert, da der kantonale Durchschnitt der Personen, welche in ländlichen Gebieten wohnen, bei 43.7 % liegt, vgl. BFS, 2005a, S. 11). Die grosse Mehrheit der Studierenden ist in der Region geboren, aufgewachsen und war hier bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit wohnhaft. Nur 0.6 % der Studierenden geben an, im Ausland aufgewachsen zu sein.

⁶ EFZ: Berufsbildungsabschluss nach einer drei oder vier Jahre dauernden Berufslehre, welche sich zusammensetzt aus berufsbezogener Bildung in einem Betrieb und in der Berufsschule sowie allgemeinbildendem Unterricht ebenda.

⁷ Französischer Abschluss, erworben an einer Privatschule.

Ausbildung der Angehörigen

Wie Tabelle 1 zeigt, verfügen die Eltern der Studierenden – sei es die Mutter oder der Vater – mehrheitlich über einen mittleren Bildungsabschluss. Obwohl die Abschlüsse alle über die obligatorische Schule hinausgehen, weisen die Bildungsabschlüsse der Eltern überwiegend auf Kompetenzen als qualifizierte Arbeiterinnen und Arbeiter oder Angestellte hin (EFZ). Die Mütter der Studierenden aus den urbanen Gebieten haben zudem einen signifikant höheren Bildungsabschluss als die Mütter der Studierenden aus den ländlichen Gebieten.⁸ Auch ist darauf hinzuweisen, dass 17.4% der Väter und 17.6% der Mütter selber eine Lehrpersonenausbildung absolviert haben. Die Ehepartnerinnen und Ehepartner – wenn es denn solche gibt – verfügen hingegen über einen hohen Bildungsabschluss (Universität oder Fachhochschule).

Tabelle 1: Ausbildung der Angehörigen

	Ohne berufliche Ausbildung	EFZ oder Ausbildung in Handelsschule	Matura	Tertiäre Ausbildung (Universität oder Fachhochschule)
Ausbildung des Vaters	12.1%	50%	9.1%	28.4%
Ausbildung der Mutter	21.5%	50.4%	15.8%	8.1%
Ausbildung des Ehepartners (3.5% der Studierenden)	16.6%	16.7%	25%	41%

Ausbildung der Geschwister

Wie die Eltern verfügt auch die Mehrzahl der Geschwister, welche die obligatorische Schule bereits abgeschlossen haben, über ein EFZ bzw. einen vergleichbaren Abschluss (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Ausbildung der Geschwister

	EFZ	Universität	Obligatorische Schule
Erstes Geschwister	27.7%	18.6%	8.4%
Zweites Geschwister	15%	7.4%	23.4%
Drittes Geschwister	25.3%	8%	30.7%

⁸ Signifikante Differenz, Chi-Quadrat-Test: $p = .003$.

Freizeitaktivitäten

In ihrer Freizeit gehen die Studierenden der PH-VS am liebsten Aktivitäten in den Bereichen Sport und Musik nach. Auch das soziale Engagement zählt zu den häufigsten Freizeitaktivitäten, wie aus Tabelle 3 ersichtlich wird.

Tabelle 3: Freizeitaktivitäten der Studierenden

	Anteil Studierende
Sport	82.6 %
Musik	54.3 %
Tätigkeit in Jugendorganisationen	31.3 %
Mitglied in einem Vereinsvorstand	17.4 %
Tätigkeit in karitativen Organisationen	8.8 %
Politik	5.3 %
Künstlerische Tätigkeit (ohne Musik)	3.2 %

5.2 Berufliche Ausrichtung

Berufliche Motivation

Die meistgenannten Argumente sind diesbezüglich die Arbeit mit Menschen, die sozialen Werte, die Aufgabe der Lehrperson und das Bild des Berufes. Letzteres ist tendenziell an die Rahmenbedingungen des Berufes geknüpft: Weiterbildung, Familienleben, Teilzeitbeschäftigung, Stellensicherheit, Ferien usw. Die qualitative Frage in diesem Fragebereich («Geben Sie weitere Gründe an, weshalb Sie sich für ein Studium an der PH entschieden haben») haben insgesamt 34 Studierende beantwortet. In 67 %, d.h. in 23 Antworten werden Begriffe wie «Berufung» oder «Kinderliebe» genannt, es ist die Rede von «Leidenschaft» für diesen «schönen Beruf». Eine weitere Studierenden-Gruppe stellt den hohen Anteil an frei verfügbarer Zeit im Beruf in den Vordergrund, welche die Ausübung weiterer Aktivitäten erlaubt (Familie und Freizeitaktivitäten, in neun Antworten). Weitere zwei Studierende geben als Grund für die Wahl der PH die im Vergleich zu den Studiengängen an einer Universität (Master) kurze Ausbildungsdauer an (vgl. für eine Übersicht über die Antworten Tabelle 4).

Weiterführung des Studiums nach der pädagogischen Hochschule

Nur 40% der Studierenden haben auf die Frage geantwortet, ob sie nach dem Abschluss eine Weiterführung des Studiums planen. Von ihnen gaben 26.3 % an, nach dem Abschluss der pädagogischen Hochschule einen Masterabschluss anzustreben (Erziehungswissenschaft, Musik, Heilpädagogik). 18% der Studierenden gaben den Wunsch an, nach dem Studium an der PH einen weiteren Bachelorabschluss zu erwerben (Heilpädagogik oder Geisteswissenschaften). 55.6% streben eine andere Zusatzausbildung an (Bereich Heilpädagogik, Kunst, Musik, Sport oder Psychomotorik).

Tabelle 4: Berufliche Motivation der Studierenden

	Stimme voll und ganz zu / stimme zu	Stimme eher zu	Stimme gar nicht zu
Arbeiten mit Menschen	97.6%	1.6%	0.6%
Einer vielseitigen Tätigkeit nachgehen	95.9%	3.8%	0.3%
Wissen vermitteln	92.6%	7.1%	0.3%
Kindern helfen, Mitglieder der Gesellschaft zu werden	90.2%	8.6%	1.2%
Einer eigenverantwortlichen Tätigkeit nachgehen	83.7%	15.7%	0.6%
Werte vermitteln	67.4%	27%	5.6%
An Weiterbildungen teilnehmen können	54.7%	34.9%	10.4%
Beruf und Familie vereinbaren können	50.7%	31.8%	17.5%
Teilzeit arbeiten können	43.5%	32.4%	24.1%
Sich wenn nötig wieder ins Arbeitsleben eingliedern können	33.89%	30.7%	35.4%
Eine sichere Stelle haben	34.8%	41.5%	23.7%
Viele Ferien haben	28.6%	41.4%	29%

6 Diskussion

Die Ergebnisse unserer soziologischen Befragung an der PH-VS bestätigen bestimmte Aspekte der Forschungsergebnisse, die wir zu Beginn des Beitrags für die Fälle Frankreich und Schweiz dargelegt haben. Es sind dies zum einen die Feminisierung des Berufes und zum anderen die erwähnten zwei Tendenzen im Bereich der sozialen Mobilität. Für die PH-VS kann festgehalten werden, dass die Wahl des Lehrberufs als Möglichkeit des sozialen Aufstiegs für die Mittelschicht nach wie vor eine grosse Rolle spielt, mehr noch als die «Verbürgerlichung». Diese tritt zwar auf, jedoch in geringerem Masse.

Wie überall in den Industriestaaten ist eine Feminisierung des Berufes zu beobachten. Lag der durchschnittliche Anteil der Männer am französischsprachigen Lehrerseminar im Wallis zwischen 1987 und 2000⁹ noch bei 27% (Périsset Bagnoud, 2003c), so liegt ihr Anteil an der PH-VS (französischsprachige Abteilung) nun noch bei 16.8% und damit knapp über dem gesamtschweizerischen Durchschnitt von 15% (BFS, 2005b).

Wie schon die Lehrerseminaristinnen und -seminaristen stammen die Studierenden der PH-VS mehrheitlich aus bescheidenen oder mittleren sozioökonomischen Milie-

⁹ Für das deutschsprachige Lehrerseminar in Brig liegen uns keine Daten vor. Aus diesem Grund können wir keinen Vergleich innerhalb des Kantons ziehen.

us. Die Studierenden aus ländlichen Gebieten sind überrepräsentiert. Ihre Eltern und Geschwister verfügen über Abschlüsse auf EFZ-Niveau, welche mit weniger sozialer Anerkennung verbunden sind als universitäre Abschlüsse.¹⁰ Unsere Ergebnisse stimmen somit überein mit denen von Denzler, Fiechter und Wolter (2005) (für den Fall der Schweiz) oder denjenigen des Bundesamtes für Statistik (BFS, 2006a). Letztere legen dar, dass Studierende an Universitäten häufiger mindestens einen Elternteil mit Universitätsabschluss haben (42 %) als Fachhochschulstudierende (23 %). Die Ehepartnerinnen und Ehepartner der PH-Studierenden sind jedoch sehr gut qualifiziert. Damit stellt sich die Frage, ob sich das sozioökonomische Niveau der Diplomandinnen und Diplomanden der tertiären Institution PH in einer aufsteigenden Dynamik befindet, genauso wie es in Frankreich zurzeit festgestellt wird.

Der Anteil an Familien der PH-Studierenden, welche in ländlichen Gebieten wohnen, beträgt 70 %, ein Wert der signifikant ($p=0.000$) über dem kantonalen Durchschnitt liegt. Weiter sind die Studierenden der PH gut ins gesellschaftliche Leben integriert.¹¹ Bei weniger als 1 % der Studierenden liegt die Immigration noch nicht lange zurück. (Im Vergleich dazu: Der kantonale Durchschnittswert liegt in diesem Bereich bei etwa 10 %, vgl. BFS, 2005a, S. 11.) Etwa ein Viertel der PH-Studierenden (27 %) hat keine gymnasiale Matura und ist dank der sogenannten Passerellen-Ausbildung an die PH aufgenommen worden. Die Studierenden der PH-VS sind in ihrer Freizeit in den Bereichen Sport und Musik aktiv, genauso wie die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in Bern (Denzler, Fiechter & Wolter, 2005). Weiter engagieren sich die PH-Studierenden in der Jugendarbeit und in karitativen Projekten.

Ein Drittel der Studierenden hat das Studium an der PH direkt im Anschluss an die allgemeinbildenden Schulen aufgenommen, ein Viertel von ihnen hat ein Jahr pausiert. Fast 40 % der Studierenden haben vor dem Eintritt in die PH während mindestens zweier Jahre einen anderen beruflichen Weg erprobt. Für diese Gruppe von Studierenden muss die Wahl des Lehrberufs möglicherweise als Zweitprojekt bezeichnet werden. Das Studium an der PH wurde aufgenommen, weil der ursprünglich nach der allgemeinbildenden Schule eingeschlagene Weg nicht weiterverfolgt werden konnte – aus welchen Gründen auch immer.

Studierende, die nach dem Abschluss an der PH das Studium weiterführen, entscheiden sich mehrheitlich für die Heil- oder Sonderpädagogik. Das Spektrum der angestrebten Ausbildungswege hin zu dieser Spezialisierung (Master, erneuter Bachelor oder andere Ausbildungen) zeigt, dass die Wege zu diesem Ziel sehr unterschiedlich sind. Die Faktoren, welche die Studierenden der PH am Lehrberuf anziehend finden, fallen in

¹⁰ In Frankreich sind die Berufsgruppen der leitenden Angestellten, der akademischen sowie der mittelständischen Berufe überrepräsentiert (Gambert & Bonneau, 2005; Lang, 2006).

¹¹ Für Daten zur Eingliederung von ausländischen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern in den schweizerischen Arbeitsmarkt vgl. die Schweizerische Arbeitskräfteerhebung 2005 (BFS, 2006b).

die folgenden Bereiche: mit Menschen zu arbeiten, einen vielseitigen Beruf mit hohem Anteil an eigenverantwortlichem Handeln auszuüben, Wissen zu vermitteln, an der Sozialisation von Kindern mitwirken zu können sowie die eigenen Werte weiterzugeben. Die pragmatischeren, um nicht zu sagen instrumentellen Gründe, den Beruf zu ergreifen, spalten die Studierendenschaft. Die Vorteile des Berufs im Hinblick auf Weiterbildungsmöglichkeiten oder Vereinbarkeit von Beruf und Familie werden in der Tat genannt. Zurückhaltender und nuancierter sind die Antworten, wenn es um weitere Vorteile des Lehrberufes geht: die Möglichkeit der Teilzeitarbeit, die mögliche Wiedereingliederung ins Arbeitsleben nach einem mehr oder weniger langen Unterbruch, der sichere Arbeitsplatz sowie die Ferien. Diese Vorteile werden wie erwähnt zurückhaltend und nuanciert bewertet, auch wenn sie nicht ganz verworfen werden. Die naive Vorstellung vom Lehrberuf als «Berufung», die mit «Leidenschaft» und aus «Nächstenliebe» und insbesondere «Kinderliebe» ausgeübt wird, ist zweifelsohne ein Grund für den Praxisschock beim Eintritt in den Beruf. Diese Etappe der Primarlehrpersonenlaufbahn beschreibt Huberman (1989) als Zeitspanne, in welcher das Durchhalten im Vordergrund steht und die erstmalige Konfrontation mit der gesamten Komplexität der beruflichen Situation erfolgt. Weitere Herausforderungen in der Anfangsphase sind das kontinuierliche Herantasten, die Beschäftigung mit sich selber (Bin ich überhaupt geeignet?), die Diskrepanz zwischen Ideal und Realität im Alltag, die schwankenden Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern (einmal zu viel Nähe, dann wieder zu viel Distanz), die Schwierigkeiten bei der Anwendung von didaktischem Material usw.

Fiktive Vorstellungen vom Lehrberuf, welche mit den alltäglichen Herausforderungen wenig gemein haben, sind in der öffentlichen Wahrnehmung stark präsent. Dies fordert insbesondere auch die neuen Lehrerbildungsinstitutionen heraus, die sich bewusst an einer Professionalisierung, die wie erwähnt auf erziehungs- und geisteswissenschaftlichen Elementen aufbaut, orientieren.

7 Schlussfolgerung

Die Ausbildungsgänge von Lehrpersonen haben sich verändert und sind beachtlich anspruchsvoller geworden. Diese Veränderungen sind wie erwähnt unter dem Druck gesellschaftlichen und politischen Wandels entstanden. Die gestiegenen Ansprüche zeigen sich in den Bereichen Effektivität, Rechenschaft, Autonomie, Verantwortung und Professionalisierungsprozesse. Die Verlegung der Primarlehrpersonen ausbildung an die pädagogischen Hochschulen hat in der Schweiz zu einer deutlichen Erhöhung des Bildungsniveaus der Studierenden in der Primarlehrpersonen ausbildung geführt. Trotzdem lässt sich eine Kontinuität zwischen dem soziologischen Profil der Lehrerseminaristinnen und -seminaristen und demjenigen der PH-Studierenden feststellen. Hinsichtlich der Fragen a) nach der «Verbürgerlichung» und b) nach dem sozialen Aufstieg, welchen eine Ausbildung an der PH mit sich bringt, lässt sich für das Wallis feststellen, dass die Funktion der Ausbildung im Hinblick auf einen sozialen Aufstieg eine

grössere Rolle spielt. Aus den Angaben zu den Berufen der Eltern lassen sich trotzdem gewisse Tendenzen der «Verbürgerlichung» des Berufes ablesen. Die Verlegung der Primarlehrpersonenausbildung vom Lehrerseminar an die pädagogische Hochschule hat zur Veränderung der Zusammensetzung der Studierenden geführt, eine Entwicklung, die mit Blick auf Untersuchungen in Frankreich als normal betrachtet werden kann. Sie hat keinen Bruch hervorgerufen. Diese Kontinuität ist auch in den Vorstellungen über den Beruf auszumachen sowie in den Motivationsgründen für die Berufswahl.

Wenn früher das berufliche Handeln klar vorgeschrieben und geplant und die «Berufung» eine geradezu gesuchte Qualität von Lehrpersonen war (Périsset Bagnoud, 2003a), so hat dieses in der öffentlichen Wahrnehmung immer noch sehr präzente Bild des Primarlehrerberufes mit der heutigen Realität nicht mehr viel gemein. Nicht nur die PH, auch der aktuelle gesellschaftliche Kontext, in welchen das berufliche Handeln von Primarlehrpersonen eingebettet ist (siehe insbesondere Marcel & Piot, 2005; Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud & Tardif, 2007), konfrontiert die Studierenden bzw. die Abgängerinnen und Abgänger mit einer Vielzahl komplexer Anforderungen. Es stellt sich die Frage, ob es noch genügt, mit der Berufswahl einer «Berufung» nachzugehen (war dies überhaupt je eine ausreichende Begründung?), «Kinder gerne zu mögen» (die – muss man es erwähnen? – nicht zur Erwiderung verpflichtet sind) und die Unterrichtslektionen gut vorzubereiten. Die sich verändernde Rolle des Staates beeinflusst dabei die Veränderungsprozesse des schulischen Kontextes, aber auch die paradoxen Prozesse der Professionalisierung. Einerseits zieht sich die Politik aus wichtigen Bereichen zurück, andererseits besitzt und bewahrt sich dieselbe nach wie vor unanfechtbare Kompetenzen im Bildungsbereich. Lessard (2000, S. 111) beschreibt die Vorgehensweise der Politik so: Sie «gibt die Ziel-Ergebnisse sowie die bevorzugten Mittel vor, aber überlässt den Akteuren und ihren Fachgruppen erhebliche Freiheiten, damit diese effiziente und effektive Formen der Selbstregulierung entwickeln.»

Die Institute der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erheben den Anspruch, ihren Studierenden Werkzeuge an die Hand zu geben, um einen Beruf dauerhaft auszuüben, welcher sich auf dem Weg der Professionalisierung befindet (Périsset Bagnoud, Andrey, Steiner & Ruppen, 2006). In diesem Bereich sind die Herausforderungen gross. Die Forschungsarbeiten zu den Berufseinsteigenden (Huberman, 1989 oder Saujat, 2004) zeigen, wie sehr diese damit beschäftigt sind, eine Klasse überhaupt erst zu «(er)fassen» und zu «halten», bevor sie diese «führen» können. Die naiven Vorstellungen vom Berufsalltag und seinen Prioritäten, die Leitung einer Klasse, der Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern usw. werden verstärkt durch relativ schwache Kenntnisse der erziehungswissenschaftlichen Forschungsliteratur (Lessard, Altet, Paquay & Perrenoud, 2004) und die Bedeutung der Mitlehrerinnen und Mitlehrer (Boudreau, 2001) in der Ausbildung zur Lehrperson. Aus historischer Sicht ist ein Bruch auszumachen zwischen einer «den Lehrpersonen gemeinsamen Kultur», die durch die bürokratischen Autoritäten unterstützt wurde, und den Vorschlägen der beruflichen Autorität, auf die sich die Verantwortlichen der Schulbehörden berufen. Diese Veränderungen sind nicht

ohne Paradoxien (Périsset Bagnoud, Gather Thurler & Barthassat, 2006). Der Bruch, welcher auf der Ebene der Organisationen stattfindet, ist zurückzuführen auf die jüngst erfolgten gesellschaftlichen Veränderungen in den Industriestaaten, welche dieselbe ideologische Richtung aufweisen wie die liberalisierte Marktwirtschaft (Lessard, 2000; Nicolet & Mangold, 2005). Sie zwingen den Lehrpersonen in den Schulen eine Anpassung an Normen und Werte auf, die sie nicht unbedingt teilen (Périsset Bagnoud, 2007), weil sie weder in der Ausbildung noch im familiären oder gesellschaftlichen Milieu damit in Berührung gekommen sind.

Die Verlegung der Primarlehrerausbildung auf die tertiäre Stufe hatte vermuten lassen, dass dieser strukturelle Wandel zu einer Veränderung der Studierendenklientel führen würde. Die Vermutung lag nahe, dass die zu Beginn der Lehrpersonenbildung besser ausgebildeten Studierenden – ausgestattet mit kulturellem und symbolischem Kapital, welches lange Studiengänge an der Universität begünstigt – vielleicht vertrauter mit den neuen Konzepten wären, auf welchen das Schulsystem aufbaut. Unsere Untersuchung zeigt jedoch, dass die Studierenden der PH-VS wie schon die Lehrerseminaristinnen und -seminaristen aus ländlichen Gebieten und der Mittelschicht rekrutiert werden. Es könnte in diesem Kontext von Interesse sein, mittelfristig zu untersuchen, welche Auswirkungen die Primarlehrerausbildung darauf hat, wie die Studierenden die organisatorischen und strukturellen Veränderungen zu Beginn dieses 21. Jahrhunderts wahrnehmen.

Literatur

- BFS.** (2005a). *PISA 2003. Einflussfaktoren auf die kantonalen Ergebnisse*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- BFS.** (2005b). *Die Ausbildung der künftigen Lehrkräfte in der Schweiz. Studierende und Diplome*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- BFS.** (2006a). *La situation financière des étudiantes et des étudiants en Suisse en 2005*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- BFS.** (2006b). *Schweizerische Arbeitskräfteerhebung 2005 – Ausländerinnen und Ausländer auf dem Arbeitsmarkt*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- Boudreau, P.** (2001). Que se passe-t-il dans un stage réussi? *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), 65–84.
- Bourdoncle, R.** (1991). La professionnalisation des enseignants. Analyses sociologiques anglaises et américaines. La fascination des professions. *Revue française de pédagogie*, 94 (1) 73–91.
- Bourdoncle, R.** (1993). La professionnalisation des enseignants. Les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105 (1), 83–119.
- Bourdoncle, R.** (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et formation*, 35, 117–132.
- Carbonneau, M.** (1993). Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement: analyse critique de tendances nord-américaines. *Revue des sciences de l'éducation*, 20 (1), 33–57.
- Collectif.** (2005). Enseigner, un métier qui s'apprend. 1. Malaise dans la formation. *Cahiers pédagogiques*, Nr. 435, 9–20.
- Crible, L., Hofstetter, R. & Périsset Bagnoud, D.** (Hrsg.). (2000). *La formation des enseignant(e)s: Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen*. Bern: Lang.

Rekrutierung zukünftiger Primarlehrpersonen

- Denzler, S., Fiechter, U. & Wolter, S. C.** (2005). *Die Lehrkräfte von morgen. Eine empirische Untersuchung der Bestimmungsfaktoren des Berufswunsches bei bernischen Maturanden* (Diskussionspapier der Forschungsstelle für Bildungsökonomie (FfB), Nr. 6). Bern: Universität Bern.
- Duru-Bellat, M. & van Zanten, A.** (2002). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin.
- Dutercq, Y.** (Hrsg.). (2005). *Les régulations des politiques éducatives*. Rennes: Presses Universitaires.
- EDK.** (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Hitzkirch: Comenius.
- Gambert, P. & Bonneau, J.** (2005). *Portrait des enseignants du premier degré. Interrogation de 1'000 enseignants du premier degré en mai-juin 2004* (Les Dossiers, 169). Paris: Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective.
- Hamel, T.** (1991). *Le déracinement des Ecoles normales*. Québec: IQRC.
- Hamel, T.** (1995). *Un siècle de formation des maîtres au Québec. 1836-1939* (Cahiers du Québec, collection psychopédagogie). Ville La Salle: Editions Hurtubise HMH Ltée.
- Hofstetter, R. & Périsset Bagnoud, D.** (1998). L'école de la démocratie: «éducation nationale» ou «instruction publique»? Les projets pédagogiques de Genève et du Valais (1838-1874) questionnés à partir du modèle théorique de Condorcet. *Education et recherche*, 20 (3), 402-418.
- Huberman, M.** (1989). *La vie des enseignants*. Paris: Editions Delachaux et Niestlé.
- Hutmacher, W.** (2004). L'évaluation des enseignants, entre régulation bureaucratique et régulation professionnelle. In L. Paquay (Hrsg.), *L'évaluation des enseignants. Tensions et Enjeux* (S. 59-86). Paris: L'Harmattan.
- Hutmacher, W., Raymann, U. & Spichiger-Carlsson, P.** (2004). *Images, statut social et attractivité des professions enseignantes. Programme de recherche UNIVOX*. Zürich: gfs/Genf: Université de Genève, FPSE.
- Kellerhals, J. & Montandon, C.** (1991). *Les stratégies éducatives des familles: milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*. Neuenburg: Editions Delachaux et Niestlé.
- Lang, V.** (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris: PUF.
- Lang, V.** (2006). L'évolution des identités et du métier des enseignants: le cas des professeurs des écoles en France. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 8, 73-84.
- Lessard, C.** (2000). Evolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation. *Recherche et formation*, 35, 91-116.
- Lessard, C., Altet, M., Paquay L. & Perrenoud Ph.** (Hrsg.). (2004). *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner?* Brüssel: De Boeck.
- Lethierry, H.** (Hrsg.). (1994). *Feu les Ecoles normales (et les IUFM?)*. Paris: L'Harmattan.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. & Tardif, M.** (Hrsg.). (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer: de nouvelles pratiques enseignantes*. Brüssel: De Boeck.
- Marcel, J.-F. & Piot, T.** (Hrsg.). (2005). *Dans et hors de la classe. Evolution des espaces professionnels des enseignants*. Paris: INRP, didactiques, apprentissages, disciplines.
- Maresca, B.** (1995). Enseigner dans les écoles. Enquête sur le métier d'enseignant. *Les Dossiers d'Education et Formations*, 51, 49-50.
- Maroy, C. & Cattonar, B.** (2002). *Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants? Le cas de la communauté française de Belgique* (Les cahiers de Recherche en Education et Formation, Nr. 18). Louvain-la-Neuve: GIRSEF & CPU.
- Nicolet, M. & Mangold, M.** (2005). Standards de formation, évaluation des systèmes et développement de la qualité. *SSRE, Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27 (1), 9-12.
- Paquay, L.** (1994). Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant? *Recherche et formation*, 15, 7-38.
- Perrenoud, Ph.** (1994). Former les enseignants primaires dans le cadre des sciences de l'éducation: le projet genevois. *Recherche et formation*, 16, 39-60.
- Perrenoud, Ph.** (2000). Les Hautes écoles pédagogiques entre la forme scolaire et la forme universitaire: les enjeux. In R. Hofstetter, L. Criblez (Hrsg.) & D. Périsset Bagnoud (Mitarbeit), *La formation des enseignant(e)s: Histoire et réformes actuelles* (S. 341-405). Bern: Lang.

- Périsset Bagnoud, D.** (2002). HEP nouvelles formations: c'est ouvert! *Educateur*, 8, dossier Hautes écoles pédagogiques, 6–9.
- Périsset Bagnoud, D.** (2003a). *Vocation: régent, institutrice. Jeux et enjeux autour de la formation des enseignants du Valais romand, 1846–1996* (Cahier Vallesia Nr. 10). Sion: Archives cantonales.
- Périsset Bagnoud, D.** (2003b). Normalienne et catholique. Les Ecoles normales au Québec et en Valais, 1850–1950. *Annales Valaisanne, Bulletin annuel de la société d'histoire du Valais romand* (SHVR), 197–207.
- Périsset Bagnoud, D.** (2003c). La place faite aux femmes dans l'enseignement: une histoire sociale. *Educateur*, n° spécial «Un siècle d'école en Suisse romande (2)», 56–57.
- Périsset Bagnoud, D.** (2007). Innover et transformer sa pratique enseignante: un rapport aux normes. In J.-F. Marcel, D. Périsset Bagnoud, V. Dupriez & M. Tardif (Hrsg.), *Coordonner, collaborer, coopérer: de nouvelles pratiques enseignantes* (S. 77–90). Brüssel: De Boek.
- Périsset Bagnoud, D., Andrey, M., Steiner, E. & Ruppen, P.** (2006). Former à la pratique réflexive: les instruments de la HEP-VS. Enquête auprès des étudiants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 3, 119–133.
- Périsset Bagnoud, D., Gather Thurler, M. & Barthassat, M.-A.** (2006). De l'obligation de résultats aux résultats de l'obligation: de nouveaux paradigmes pour de nouveaux paradoxes. In J. Dolz, F. Audigier & M. Crahay (Hrsg.), *Recherche sur les curriculums: développement et pilotage. Raisons éducatives*, 10 (S. 231–248). Brüssel: De Boek.
- Périsset Bagnoud, D. & Ritz, T.** (2005). *Les nouvelles formations d'enseignants, entre autorité bureaucratique et autorité professionnelle. Le cas de la HEP-VS*. Vortrag gehalten am Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF), Lugano, 21.–23. September 2005.
- Saujat, F.** (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 97–106.
- Stauffer, M.** (1998). *Projets de réforme de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse. Vue d'ensemble*. Bern: CDIP.
- van Essen, M. & Rodgers, R.** (Hrsg.). (2003). *Les enseignantes. Formations, identités, représentations. 19ème–20ème siècles* (n° spécial de la revue Histoire de l'éducation). Paris: INRP.
- Vuille, M.** (1978). *Les maîtres d'école*. Vevey: Delta.

Autorin und Autor

Danièle Périsset Bagnoud, Pädagogische Hochschule Wallis, Standort St-Maurice,
daniele.perisset@hepvs.ch

Paul Ruppen, Pädagogische Hochschule Wallis, Standort Brig, paul.ruppen@phvs.ch