

Lehrer*innen-
bildung für die
Primarstufe



journal für lehrerInnenbildung

j | l | b
no. 3
2020

journal für lehrerInnenbildung

j | b

journal für lehrerInnenbildung

jlb

Herausgeber*innen

Prof. Dr. Caroline Bühler, Pädagogische Hochschule Bern
Prof. Dr. Eveline Christof, Universität Innsbruck
Prof. Dr. Bernhard Hauser (geschäftsführender Herausgeber),
Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen
Prof. Dr. Kathrin Krammer, Pädagogische Hochschule Luzern
Prof. Dr. Kerstin Rabenstein, Georg-August-Universität Göttingen
Prof. Dr. Daniela Sauer, Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Prof. Dr. Ilse Schrittemser, Universität Wien
Prof. Dr. Claudia Schuchart, Bergische Universität Wuppertal
Mag. Dr. Andrea Seel, Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz

Redaktion

Hanna Schneider, B. A.

Wissenschaftlicher und fachlicher Beirat

Prof. Dr. Herbert Altrichter, Johannes-Kepler-Universität Linz
Prof. Dr. Erwin Beck, Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen
Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg
Prof. Dr. Tina Hascher, Universität Bern
Prof. Dr. Barbara Koch-Priewe, Universität Dortmund
Prof. Dr. Fritz Oser †, Universität Fribourg
Prof. Dr. Michael Schratz, Universität Innsbruck
Prof. Dr. Ursula Streckeisen, Pädagogische Hochschule Bern
Prof. Dr. Ewald Terhart, Universität Münster
Prof. Dr. Johannes Mayr, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

journal für lehrerInnenbildung
jlb

20. Jahrgang (2020)
Heft 3

Lehrer*innenbildung
für die Primarstufe

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

Korrespondenzadresse der Herausgeber*innenredaktion:
Hanna Schneider, BA
E-Mail: jlb.redaktion@phsg.ch

Rezensionen:
Tilman Drope, Dr.
Georg-August-Universität Göttingen
E-Mail: tilman.drope@sowi.uni-goettingen.de

jlb. journal für lehrerInnenbildung erscheint vier Mal im Jahr.
Sämtliche Ausgaben der jlb sind unter der Domain jlb-journallehrerinnenbildung.net
im Open Access auch online zugänglich.

Die Bezugsbedingungen zu einem Print-Abonnement finden Sie in unserem Webshop:
www.klinkhardt.de/verlagsprogramm/zeitschriften/

Bestellungen und Abonnentenbetreuung:
Verlag Julius Klinkhardt
Ramsauer Weg 5
83670 Bad Heilbrunn, Deutschland
vertrieb@klinkhardt.de
Tel: +49 (0)8046-9304
Fax: +49 (0)8046-9306
oder nutzen Sie unseren webshop:
www.klinkhardt.de

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages
mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2020.i. © Verlag Julius Klinkhardt.

Satz, Redaktion und Gestaltung: Elske Körber, Dipl.-Päd., München.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2020.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist
veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz:
CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>*

<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2020>
ISSN 1681-7028 (Print-Ausgabe)
ISSN 2629-4982 (Online-Ausgabe)

INHALT

EDITORIAL	7
BEITRÄGE	13
01	14
<i>Andrea Holzinger</i> Ausbildung von Lehrpersonen der Primarstufe. Ein internationaler Vergleich	
02	26
<i>Diemut Kucharz</i> Lehrer*innenbildung für die Primarstufe in Deutschland	
03	34
<i>Lucien Criblez und Nehemia Quiring</i> Lehrer*innenbildung für die Primarstufe in der Schweiz	
04	44
<i>Katharina Soukup-Altrichter</i> Lehrer*innenbildung für die Primarstufe in Österreich. Spezialisierte Generalist*innen für die Volksschule	
05	54
<i>Simone Seitz</i> Über Fortbildung Anschlüsse schaffen. Wie kommt Inklusion in die Grundschule?	

64	06 <i>Manuela Keller-Schneider</i> Berufseinstieg von Lehrpersonen. Herausforderungen, Ressourcen und Angebote der Berufseinführung
74	07 <i>Christin Lucksnat, Ingo Fehrmann, Detlef Pech und Dirk Richter</i> Alternative Wege in das Berliner Grundschullehramt. Struktur und Evaluation eines Studiengangs
85	STICHWORT
86	08 <i>Christine Künzli David, Franziska Bertschy, Tobias Leonhard und Charlotte Müller</i> Universaldilettant*innen, defizitäre Generalist*innen? Herausforderungen für die Primarstufenausbildung
95	METHODENATELIER
96	09 <i>Markus Peschel</i> Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten. Begrifflichkeiten und Entwicklungen
107	REZENSION
113	AGENDA
115	CALL FOR ABSTRACTS

EDITORIAL

Andrea Seel
Ursula Carle
Daniel Steiner
David Wohlhart

Kurz vor dem 20-jährigen Jubiläum des *journal für lehrerInnenbildung* im Jahr 2021 wird mit dem vorliegenden 79. Heft erstmals schwerpunktmäßig auf die Primarstufe fokussiert. Dass es so lange für ein derartiges Themenheft brauchte, hat wohl auch etwas mit der Stellung und Spezifik dieses Lehramts zu tun.

So ist die Ausbildung für den Beruf der Primarstufenlehrer*in historisch betrachtet im deutschsprachigen Raum erst sehr viel später auf eine wissenschaftliche Grundlage gestellt worden als das Studium für das gymnasiale Lehramt. Die Entwicklung verlief im Trend – wenn auch in den deutschsprachigen Ländern zeitversetzt – von einer seminaristischen Ausbildung über die Einrichtung von Pädagogischen Hochschulen und schließlich in Deutschland zu deren Integration in die Universitäten. Auch wenn sich die Auffassung durchgesetzt zu haben scheint, dass ein wissenschaftliches Studium für Primarstufenlehrer*innen zur Professionalisierung des Berufs(feldes) beiträgt, durch eine größere Vielfalt der Möglichkeiten mehr Spielraum für eine sinnorientierte, selbstbestimmte Aneignung der professionellen Dimensionen des Berufs bietet und zugleich den unmittelbaren Anschluss an den aktuellen Stand der Wissenschaft gewährleistet, so ist die Akademisierung bzw. Tertiärisierung des Primarstufenlehramts, zumindest was Studiendauer und Abschlüsse anbelangt, wohl bei weitem noch nicht *common sense*. Das zeigt sich unter anderem an unterschiedlich langen Studiengängen in den deutschen Bundesländern, an den nur sechsemestrigen Bachelorstudiengängen in der deutschsprachigen Schweiz oder auch darin, dass in Österreich die mit der Pädagog*innenbildung NEU eingeführte Verlängerung des Bachelorstudiums auf vier Jahre und der verpflichtende Masterabschluss von manchen Gruppen derzeit wieder in Frage gestellt wird. Institutionell betrachtet wird das auch evident, wenn es um die Frage des Promotionsrechts von Pädagogischen Hochschulen in Österreich und der Schweiz geht.

Das vorliegende Themenheft befasst sich neben der institutionellen Verortung auch mit strukturellen, konzeptionellen und didaktischen Aspekten und greift unter anderem Fragen der Attrahierung, der Induktion und der Lehrer*innenfortbildung auf. Den Länderspezifika Rechnung tragend, werden in eigenen Beiträgen Einblicke in die Ausbildungssituation in Deutschland, Österreich und der Schweiz gewährt sowie im einführenden Beitrag internationale Entwicklungen aufgezeigt.

So vergleicht *Andrea Holzinger* ausgewählte Gesichtspunkte des Primarstufenlehramtes in den Ländern Finnland, Polen und Singapur. Dabei stehen die Zulassung zum Lehramtsstudium, die Struktur, Schwerpunktsetzungen und Dauer der Grundausbildung sowie die Berufseinführung im Mittelpunkt. Zudem werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Ausbildungsprogrammen der drei Länder beschrieben sowie Schlüsse aus dem Vergleich abgeleitet.

Lehrer*innenbildung für die Primarstufe in Deutschland steht im Fokus des Beitrags von *Diemut Kucharz*. Mit einem Blick in die Vergangenheit konstatiert die Autorin einen engen Konnex zwischen Reformen in diesem Bereich und der gesellschaftlichen Stellung von Grundschule und deren Lehrer*innen. Skizziert wird der Weg der zunehmenden Professionalisierung und Akademisierung der Grundschullehrkräftebildung, der noch immer nicht abgeschlossen scheint.

Lucien Criblez und Nehemia Quiring berichten über die neuere Entwicklung der Ausbildung für den Beruf der Primarstufenlehrperson in der Schweiz. Anfängliche Befürchtungen, eine Akademisierung führe zu Praxisferne, seien weitgehend verstummt. Verwerfungen im Transformationsprozess von einer seminaristischen zu einer Hochschulausbildung würden jedoch auch heute noch u. a. in der Heterogenität der Zugangswege zum Studium in den verschiedenen Hochschulen sichtbar.

Auf die neuen Rahmenbedingungen der Lehrer*innenbildung für die Primarstufe in Österreich fokussiert *Katharina Soukup-Altrichter* in ihrem Beitrag. Die Ausweitung des Studiums hat Möglichkeiten zur Schwerpunktsetzung eröffnet. Gleichzeitig werden Primarstufenlehrpersonen weiterhin als Generalist*innen für alle Fächer qualifiziert. Vor dem Hintergrund dieses Spannungsfeldes werden Konzepte gefordert, die eine vertiefte Auseinandersetzung in ausgewählten Bildungsbereichen forcieren.

Mit Fragen der Professionalisierung von Lehrpersonen für inklusive Handlungspraxis in Grundschulen befasst sich der Beitrag von *Simone Seitz*. Unter Verweis auf die in deutschsprachigen Ländern nach wie vor existierenden inklusions- und sonderpädagogischen Parallelwelten zeigt die Autorin das Potenzial von Fortbildungsformaten auf, die das gesamte Schulpersonal adressieren und über professionell moderierten Widerstand fruchtbare Momente der Schulentwicklung eröffnen.

Vor dem Hintergrund ihrer eigenen Forschung behandelt *Manuela Keller-Schneider* den Einstieg von Primarstufenlehrpersonen in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit. Der Beitrag beschreibt, wie Junglehrer*innen dieser von der Komplexität gleichzeitig zu meisternder Anforderungen geprägte Berufseinstieg gelingt. Deutlich wird die erlebte Beanspruchung und welche der Anforderungen sich als Herausforderung oder als Ressource zeigen.

Den Mangel an regulär qualifizierten Lehrkräften sollen Quer- und Seiteneinsteiger*innen kompensieren. *Christin Lucksnat, Ingo Fehrmann, Detlef Pech und Dirk Richter* vergleichen anhand des Quereinstiegsmasters an der Humboldt-Universität zu Berlin pädagogische Vorerfahrungen und weitere für den Lehrberuf relevante Eigenschaften dieser Studierendengruppe mit regulären Studierenden und planen die Evaluierung ihrer spezifischen Kompetenzentwicklung.

Der Stichwortbeitrag von *Christine Künzli David, Franziska Bertschy, Tobias Leonhard und Charlotte Müller* skizziert das Spannungsfeld generalistischer Ausbildung und fachlicher Spezialisierung im Primarstufenlehramt. Gefordert wird eine auf „Vielfachlichkeit“ aufbauende „Fachkultur“, die das Erkennen von Zusammenhängen und die Bewusstmachung von Differenzen zwischen den Fachbereichen erlaubt und somit eine interdisziplinäre Fachsozialisation ermöglicht.

Im Methodenatelier wird die zunehmende Bedeutung von Hochschullernwerkstätten als Erfahrungs- und Lernräume für die Ausbildung von Primarstufenlehrer*innen hervorgehoben. *Markus Peschel* skizziert Begrifflichkeiten, Grundannahmen und Anforderungen für das in Analogie zu Lernprozessen von Schüler*innen konzipierte Studieren in Hochschullernwerkstätten und fordert die Etablierung einer Lernwerkstattdidaktik, die eigenaktive an Fachdidaktiken ausgerichtete Sachauseinandersetzungen modelliert.

Zusammenfassend lässt sich Folgendes festhalten. Lehramtsstudierenden der Primarstufe werden in der Regel neben schulpraktischen Studien psychologische, erziehungswissenschaftliche, fachliche und (fach-)didaktische Zugänge zu ihren künftigen beruflichen Aufgaben angeboten. Die Integration des erworbenen Wissens und der Bezug zum praktischen Fall, somit ihre Professionalisierung, müssen die Studierenden auch bei intensiven Bemühungen um den Theorie-Praxis-Bezug selbst leisten. Das Studium kann also, auch wenn die Praxis verengt erfolgt und z. B. in Lernwerkstätten praxisnahe Formen der Auseinandersetzung gewählt werden, immer nur einen vorlaufenden

Teil des Professionalisierungsprozesses abdecken. Erst in Verbindung mit einer Phase des Übergangs in die berufliche Tätigkeit kann das erworbene Grundlagenwissen in multiprofessioneller Kooperation, begleitet durch Fort- und Weiterbildung, eine Übersetzung erfahren. Solange Lehrer*innen der Primarstufe Gegenstände unterrichten, für die sie nicht vertieft ausgebildet sind, wird das Bandbreiten-Genauigkeits-Dilemma als ungelöste Thematik bestehen bleiben. Auch die Frage des Quereinstiegs, die angesichts des Mangels an qualifizierten Lehrer*innen immer größere Bedeutung gewinnt, ist für die Primarstufe spezifisch zu diskutieren. Sich diesen Fragen verstärkt jenseits von Ländertraditionen wissenschaftlich zu nähern und in einen übernationalen Diskurs einzusteigen, wäre lohnend und ein spannendes Thema für das *journal für lehrerInnenbildung*, idealerweise schon früher als in 19 Jahren.



Andrea Seel, Mag. Dr.,
Rektorin an der Kirchlichen
Pädagogischen Hochschule Graz.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrer*innenbildung,
Pädagogisch-Praktische Studien Primarstufe,
Didaktik

andrea.seel@kphgraz.at



Ursula Carle, Dr. habil., Professorin
für Elementar- und Grundschulpädagogik
an der Universität Bremen i. R.
Arbeitsschwerpunkte:
Professionalisierung,
Schul- und Unterrichtsentwicklung

ucarle@uni-bremen.de



Daniel Steiner, Prof. Dr.,
Leiter des Instituts Vorschulstufe und
Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Bern.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrer*innenbildung, Digitalisierung

daniel.steiner@phbern.ch



David Wohlhart, Lehrender
an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz.
Arbeitsschwerpunkte:
Inklusive Pädagogik,
Digitalisierung, Lehrer*innenbildung

david.wohlhart@kphgraz.at

BEITRÄGE

01

Andrea Holzinger

Ausbildung von Lehrpersonen der Primarstufe.
Ein internationaler Vergleich

02

Diemut Kucharz

Lehrer*innenbildung
für die Primarstufe in Deutschland

03

Lucien Criblez und Nehemia Quiring

Lehrer*innenbildung
für die Primarstufe in der Schweiz

04

Katharina Soukup-Altrichter

Lehrer*innenbildung
für die Primarstufe in Österreich.
Spezialisierte Generalist*innen für die Volksschule

05

Simone Seitz

Über Fortbildung Anschlüsse schaffen.
Wie kommt Inklusion in die Grundschule?

06

Manuela Keller-Schneider

Berufseinstieg von Lehrpersonen.
Herausforderungen, Ressourcen und
Angebote der Berufseinführung

07

Christin Lucksnat, Ingo Fehrmann,

Detlef Pech und Dirk Richter

Alternative Wege
in das Berliner Grundschullehramt.
Struktur und Evaluation eines Studiengangs

01

Andrea Holzinger

Ausbildung von
Lehrpersonen der Primarstufe.
Ein internationaler Vergleich

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse von Large-Scale-Assessments wie PISA, PIRLS, TIMSS wird die Lehrer*innenbildung in vielen Ländern verstärkt zum Ziel von Reformen. Die Qualität der Grundschulbildung, die Rolle der Lehrpersonen in Zusammenhang mit der Qualität von Bildung sowie die Rolle von Lehrerbildungsprogrammen werden als zentral angesehen und sind Ausgangspunkt zahlreicher politischer Maßnahmen auf Ebene der Europäischen Union (Bokdam, van den Ende & Broek, 2014) und auf weltweiter Ebene.

In diesem Zusammenhang wurden seitens der EU, OECD und UNESCO Initiativen umgesetzt, um über das Schulsystem hinaus auch das Lehrer*innenbildungssystem international zu vergleichen (Blömeke, 2011). Hier seien vor allem die Studien von Eurydice und der OECD genannt, die auf Dokumentenanalysen und Expert*inneninterviews in den jeweiligen Ländern basieren. Es werden in erster Linie Strukturdaten erhoben und miteinander verglichen, ohne jedoch einen Blick auf die Meso- und Mikroebene des jeweiligen Systems und die sozio-kulturellen Gegebenheiten zu legen. Parallel dazu befassen sich ländervergleichende Forschungsprojekte mit fachbezogenen Fragestellungen. Beispielsweise kann hier die TEDS-M-Studie von Blömeke, Kaiser und Lehmann (2010) genannt werden, in welcher der Zusammenhang zwischen professionaler Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte der Primar- und Sekundarstufe mittels standardisierter Testinstrumente in 15 Ländern erhoben wurde.

Im Mittelpunkt dieses Beitrages steht der Vergleich des Primarstufenlehramtes dreier Länder, die bei der PIRLS-Testung 2016 signifikant über dem errechneten Mittelwert der 47 Teilnehmerländer lagen und einen Rangplatz im obersten Viertel der Reihung der Länder einnahmen. Um eine geografische Streuung zu berücksichtigen, wurde dafür neben den beiden europäischen Ländern Finnland und Polen auch Singapur ausgewählt. Singapur erreichte bei der PIRLS-Testung 2016 den 2. Rang, Finnland den 5. Rang und Polen den 6. Rang (Wallner-Paschon, Itzlinger-Bruneforth & Schreiner, 2017).

Anhand dieser Länder sollen gegenwärtige Ansätze der Lehrer*innenbildung unter den folgenden Gesichtspunkten näher beleuchtet werden:

- Zulassung zum Lehramtsstudium
- Struktur, Schwerpunktsetzungen und Dauer der Erstausbildung
- Berufseinführung und Berufseinführungsprogramme

Zum Abschluss werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Ausbildungsprogrammen der drei Länder zusammenfassend beschrieben. Im Weiteren wird ein Ausblick gegeben, welche Schlüsse und Forschungsdesiderata sich aus dem Vergleich ableiten lassen.

Zulassung zum Lehramtsstudium

Der Zugang zur Erstausbildung ist international sehr unterschiedlich geregelt. Während in einigen Ländern der erfolgreiche Abschluss der Sekundarstufe II ausreicht, werden in anderen Ländern auch die Leistungen der Sekundarstufe bei der Vergabe von Studienplätzen herangezogen. In einem Drittel der europäischen Länder kommen spezifische Auswahlmethoden wie Eignungstests oder Auswahlgespräche zur Motivation für den Lehrberuf zur Anwendung (Eurydice, 2013). Die Selektion wird mit den Anforderungen an den Beruf, der Übertragung eines hohen Maßes an Verantwortung und Autonomie sowie der Anerkennung von Bildung in der gesamtgesellschaftlichen Bedeutung begründet. Erste Forschungen belegen, dass die Auswahl von Kandidat*innen für die Lehrer*innenausbildung auf der Basis einer breiten Kombination von kognitiven und nicht-kognitiven Merkmalen die Wahrscheinlichkeit ihrer Wirkung auf die Ausbildung und in weiterer Folge auf die Unterrichtspraxis erhöhen. Gleichzeitig zeigt sich, dass Schulleistungen in keinem engen Zusammenhang mit der zukünftigen Lehrer*innen-Effektivität stehen (Klassen, Durksen, Patterson & Rowett, 2017).

In Singapur findet eine starke Selektion bei der Zulassung zum Lehramtsstudium statt, lediglich 20 Prozent der Bewerber*innen bekommen einen Studienplatz (Steiner-Khamsi, 2011). Die Zahl der Studienplätze wird vom Staat festgelegt und ist abhängig vom Lehrer*innenbedarf (König & Blömeke, 2010). Bewerber können sich Absolvent*innen höherer Schulen mit Cambridge A-Level-Degree oder eines bereits abgeschlossenen Studiums. Die Bewerber*innen werden jeweils aus dem leistungsmäßig oberen Drittel des Jahrgangs rekrutiert und müssen ausgezeichnete Englischkenntnisse nachweisen, da Englisch die Unterrichtsprache ist. Die Personen, die in die engere Wahl kommen, werden im Anschluss von einem Gremium erfahrener Schulleitungen befragt, die ihre Eignung für das Unterrichten sowie ihre Kommunikationsfähigkeiten, ihre Leidenschaft für Bildung und ihr Potenzial, ein gutes Vorbild zu sein, beurteilen. Daran schließt

das Einführungsprogramm für Lehrpersonen an, das von der Academy of Singapore Teachers (AST) durchgeführt wird und sich zum Ziel setzt, dass die Lehramtskandidat*innen ein Bewusstsein für die Erwartungen und für das Berufsethos entwickeln sowie die Grundlagen des Unterrichts erwerben. Im Anschluss an dieses Einführungsprogramm verbringen die Kandidat*innen einige Monate bis maximal ein Jahr an den Schulen, um die Eignung für den Beruf festzustellen. Mit der Zulassung zum Studium stehen die Studierenden vom ersten Tag an in einem Anstellungsverhältnis, in dem Erstausbildung und der Übergang in den Lehrberuf miteinander verbunden sind (National Center on Education and the Economy, 2016a).

Auch in Finnland ist die Zulassung zum Lehramtsstudium hochselektiv. Der Lehrberuf ist mit einem hohen Prestige verbunden und dementsprechend bei jungen Menschen begehrt. Jedes Jahr bewerben sich Tausende von Personen um einen Studienplatz für das Primarstufenlehramt. Im Durchschnitt werden jährlich nicht mehr als zehn Prozent der Bewerber*innen aufgenommen (Döbert, von Kopp & Weishaupt, 2014). Alle Bewerber*innen müssen ein zweistufiges, forschungsbasiertes Aufnahmeverfahren durchlaufen, das aus einem schriftlichen und einem mündlichen Teil besteht. Im schriftlichen, national einheitlichen Teil namens VAKAVA, müssen die Kandidat*innen Prüfungsfragen zu bildungswissenschaftlichen Themen beantworten, für die sie im Vorfeld Unterlagen zum Selbststudium bekommen, die von den Professor*innen der acht lehramtsstudien anbietenden Universitäten ausgesucht wurden. Die Fragen beziehen sich auf die Analyse und Interpretation von Forschungsergebnissen zu relevanten Fragestellungen in Erziehung und Bildung, wodurch bereits zu Beginn des Auswahlprozesses ein forschungsbasierter Zugang zum Beruf geschaffen werden soll. Im Rahmen dieser schriftlichen Prüfung geben die Studierenden an, an welcher Universität sie studieren wollen. Die jeweilige Universität wählt die Kandidat*innen aus, die zum zweiten Teil, den Interviews, eingeladen werden. Voraussetzung ist, dass sie mindestens 30 Prozent der Punkte der schriftlichen Prüfung erreicht haben. Der zweite Teil erfolgt an den Universitäten unterschiedlich – entweder in Form von Einzel- und/oder Gruppeninterviews, Gruppenübungen oder in Form von Gruppendiskussionen anhand vorgegebener Texte und Bilder. Die Interviews bzw. Beobachtungen werden in Teams von Professor*innen der Lehrer*innenausbildung durchgeführt und im Hinblick auf Motivation, Beziehungsfähigkeit, Teamfähigkeit, Engagement und andere

Merkmale beurteilt (National Selection Cooperation Network in the Field of Education, 2020). Zugelassen werden nur Bewerber*innen mit einer klaren Eignung für den Lehrberuf sowie starken akademischen Leistungen. Eine mehrmalige Wiederholung des Zulassungsverfahrens ist möglich. Eine 2016 durchgeführte Umfrage zur VAKAVA-Teilnahme ergab, dass 56 Prozent der Befragten ihn zum ersten Mal, 28 Prozent zum zweiten Mal und 18 Prozent zum dritten Mal absolviert haben (National Center on Education and the Economy, 2016b).

In Polen legt jede Universität die Bedingungen sowie den Beginn und das Ende der Daten des Zulassungsverfahrens fest. Die Zulassung zu den Studiengängen des Bachelorstudiums basiert vorrangig auf den Noten des Abschlusszeugnisses der Sekundarstufe II. Jede Universität bestimmt die Zulassungsvoraussetzungen und die Zahl der Studienplätze selbst. Letzteres ist abhängig von der Mittelzuweisung und den Kapazitätsverordnungen durch den Staat (Eurydice, 2019a).

Struktur, Schwerpunkte und Dauer der Ausbildung

Bei den international-vergleichenden Studien kristallisiert sich im Hinblick auf die strukturelle Ebene heraus, dass das Primarstufenlehramt mehrheitlich ein Studium auf tertiärem Niveau ist, in dem Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Pädagogik integriert angeboten werden und ein Theorie-Praxis-Transfer vorgesehen ist (Blömeke, 2011). Die Verknüpfung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Pädagogik entspricht dem grundständigen Modell eines Lehramtsstudiums im Unterschied zum konsekutiven Modell, bei dem die Studierenden zunächst ihr Fachstudium abschließen und erst im Anschluss eine pädagogische Ausbildung absolvieren. Die Studien dauern vier bis fünf Jahre und sehen als Minimalanforderung einen Bachelor- bzw. einen Masterabschluss vor (Lassnigg, Mayrhofer, Baumegger, Vogtenhuber, Weber, Aspetsberger, Kemethofer, Schmich & Oberwimmer, 2019).

In Singapur gibt es sowohl grundständige als auch konsekutive Studien für Primarstufenlehrpersonen, wobei die grundständige Form im Primarstufenbereich überwiegt. 72 Prozent der im Dienst befindlichen Lehrpersonen haben einen Bachelorabschluss, neun Prozent einen Abschluss mindestens auf Masterniveau (Mullis, Martin, Foy & Hooper, 2017). Die Ausbildung erfolgt am National Institute of Education (NIE),

das an der Universität Singapur angegliedert und eng mit dem nationalen Bildungsministerium verknüpft ist. Die Ausbildung qualifiziert sowohl zu Generalist*innen als auch zu Spezialist*innen, wobei die Spezialisierung in zwei Fächern erfolgt und fachliche Anteile höher gewichtet sind als professionswissenschaftliche (Blömeke et al., 2010). Der schulpraktische Anteil umfasst in der Summe 22 Wochen des vierjährigen Studiums. Die Praktika sind über das gesamte Studium verteilt und haben einen entwicklungsorientierten Charakter. Insgesamt sind vier unterschiedlich lang dauernde Praktika vorgesehen, wobei das letzte Praktikum zehn Wochen vorsieht und eine starke Einbindung in alle Aktivitäten der Schule beinhaltet. Die Erforschung der eigenen Praxis nimmt einen großen Stellenwert ein. Die Studierenden führen ein e-Portfolio, um ihre Aktivitäten, ihre Ziele und ihre Leistungen aufzuzeichnen sowie über ihr Lernen und das Lernen anderer nachzudenken. Das e-Portfolio soll die Eigenverantwortung der Studierenden für ihr Lernen fördern und eine ganzheitliche Sicht auf die eigene Entwicklung ermöglichen (National Institute of Education, 2020).

In Finnland findet die Lehrer*innenausbildung an Universitäten statt. Das Primarstufenstudium dauert fünf Jahre und schließt mit einem Mastertitel ab. 91 Prozent der Lehrpersonen haben einen Abschluss auf Masterniveau (Lassnigg et al., 2019). Die insgesamt 300 ECTS-Anrechnungspunkte des Bachelor- und Masterstudiums widmen sich der Spezialisierung auf ein Fach, dem multidisziplinären Fachstudium, der Sprache und Kommunikation und den Bildungswissenschaften. Die Forschungsorientierung ist hoch und wird damit begründet, dass jede Lehrperson in der Lage sein muss, ihre Entscheidungen auf wissenschaftlicher Grundlage zu treffen und einen selbstkritischen Zugang zum eigenen Handeln zu finden. Die Unterrichtsforschung ist ein zentrales Thema während des gesamten Studiums. Die Struktur der Ausbildungsprogramme und die Anforderungen an das Studium werden von der Regierung gesteuert und zielen im Bereich der Primarstufe auf spezialisierte Generalist*innen ab. Die Studierenden unterrichten über das gesamte Studium hinweg regelmäßig in Schulen und lernen systematisch, ihren Unterricht zu reflektieren (Moegling, 2017). Die Praktika finden in den assoziierten Schulen, auch Modellschulen genannt, der Universitäten statt, die bei der Umsetzung von Innovationen und für die Lernforschung eine große Rolle spielen. Die Studierenden beteiligen sich an den in jeder Schule eingerichteten Problemlösungsgruppen, die sich mit Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsforschung

beschäftigen. Auf die Identifikation von Lernschwierigkeiten und der Entwicklung entsprechender Programme für das einzelne Kind wird besonderer Wert gelegt. Der Stärkung der Lehrer*innenidentität und eines einheitlichen Professionsbildes wird von Anfang an sehr viel Bedeutung zugesprochen mit dem Ziel, die Zusammenarbeit zwischen allen schulischen Bildungsinstitutionen zu stärken (Schleicher, 2012; Döbert, von Kopp & Weishaupt, 2014).

In Polen absolviert jede Lehrperson ein Studienprogramm an einer Universität oder Hochschule, die in der Regel auch das Promotionsrecht besitzt. Der Anteil der Lehrpersonen in der Primarstufe mit einem Abschluss auf Masterniveau ist mit 99 Prozent sehr hoch (Lassnigg et al., 2019). Die Qualifikation für den Lehrberuf kann sowohl grundständig als auch konsekutiv im Anschluss an ein Fachstudium erfolgen. Im grundständigen Studium absolvieren die Studierenden sowohl eine pädagogische als auch eine Ausbildung in einem oder zwei Fächern. Der Anteil von Theorie und Praxis beträgt in etwa zwei Drittel zu einem Drittel. Praktika finden parallel zum Studium in Kindergärten, Schulen und anderen Bildungseinrichtungen statt und sehen Beobachten, Planen, Durchführen und Reflektieren des Unterrichts sowie die Unterstützung der Lehrpersonen in Bezug auf Klassenmanagement vor. Fällt die Entscheidung für ein Lehramtsstudium erst nach dem Abschluss des Fachstudiums, besteht die Möglichkeit einer postgradualen Qualifizierung, die einen Umfang von mindestens 30 ECTS-Anrechnungspunkten und eine Abschlussarbeit im pädagogischen Bereich vorsieht. Seit dem 1. Oktober 2019 muss die Erstausbildung von Lehrpersonen für den frühkindlichen Bereich und für die ersten drei Jahre der achtjährigen Grundschule ausschließlich in Form eines grundständigen Studiums mit Masterabschluss erfolgen. Die Wahl für das konsekutive Modell ist mit einer Übergangsfrist bis Ende des Studienjahres 2021/22 für Studierende möglich, die ihr Bachelorstudium vor 2019 begonnen haben (Eurydice, 2019b).

Berufseinführung und Berufseinführungsprogramme

Der Begriff „Berufseinführung“ umfasst die institutionellen Angebote für die ersten Jahre eigenverantwortlicher Berufstätigkeit. Sie beginnt mit dem Antritt der ersten Stelle nach Abschluss der Ausbildung (Keller-Schneider & Hericks, 2014). Einführungsprogramme umfassen

strukturierte regelmäßige Aktivitäten, um den Einstieg in den Lehrberuf durch erfahrene Lehrpersonen, die als Mentor*innen fungieren, zu unterstützen mit dem Ziel, die Effektivität und Arbeitszufriedenheit neuer Lehrpersonen zu verbessern und die Verbleibquote im Lehrberuf zu erhöhen. Keller-Schneider (2019) bezeichnet den Berufseinstieg auch als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung, in welcher ein Bewusstsein für die Notwendigkeit einer weiteren Professionalisierung aufgebaut bzw. gestärkt wird.

Ein Blick auf vergleichende Studien der OECD-Länder zeigt, dass es in etwa der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten formale Einführungsprogramme gibt, deren Besuch Voraussetzung für den weiteren Verbleib im Lehrberuf ist. Es gibt aber auch Länder, in denen diese nicht vorgesehen oder optional sind. In den meisten Ländern übernehmen Lehrpersonen derselben Schule die Rolle der Mentor*in. Das Personal von hochschulischen Bildungseinrichtungen und/oder der Bildungsbehörde sind in der Begleitung eher selten eingebunden. Sehr wohl werden jedoch die Einführungsprogramme in etwa der Hälfte der Länder mit formalen Einführungsprogrammen in Kooperation zwischen der jeweiligen Schule und der Lehrer*innenausbildungseinrichtung und/oder der zuständigen Behörde organisiert (OECD, 2014, S. 656ff).

In Singapur haben Berufseinsteiger*innen eine um 20 Prozent reduzierte Unterrichtsverpflichtung mit einem verpflichtenden Fortbildungsprogramm, das hauptamtliche Supervisor*innen durchführen. Ein institutionalisiertes Netzwerk an Berufseinsteiger*innen, Supervisor*innen und Professor*innen der Erstausbildung pflegt eine enge Kooperation (Blömeke & Paine, 2009). Den Berufseinsteiger*innen steht ein strukturiertes Mentoring-Programm zur Verfügung, und die Mentoring-Kultur ist sehr hoch. Gemäß TALIS (2013) sind durchschnittlich 39 Prozent der Lehrpersonen auch als Mentor*innen tätig. Darüber hinaus gibt es ein vom Bildungsministerium entworfenes „Teacher Growth Model“, das mit der anfänglichen Vorbereitung und Einarbeitung beginnt und Meilensteinprogramme für lebenslange Karrieren enthält (Bautista, Wong & Gopinathan, 2015).

In Finnland gibt es kein national verpflichtendes Berufseinführungsprogramm. Die Lehrpersonen werden von Anfang an angeregt, einen persönlichen Ausbildungs- und Entwicklungsplan zur Unterstützung ihrer beruflichen Entwicklung zu führen (Paronen & Lappi, 2018). Darüber hinaus gibt es seit 2010 eine Initiative in Form von Peergroup-Mentoring, die auf regionaler Ebene von den Universitäten angeboten und

von den Kommunalverwaltungen finanziert werden, wenn sich genügend Teilnehmer*innen dafür melden. In der Regel besteht die Gruppe aus mehreren Berufseinsteiger*innen und einer Mentorin bzw. einem Mentor mit der Moderationsrolle bei Diskussionen und Fallbesprechungen, die sich als Peer auch in die Diskussion einbringen kann. Mentor*innen müssen nicht zwingend berufserfahrene Personen sein, sie müssen aber dafür Fortbildungen an der Universität besuchen (Bokdam et al., 2014). Die eigenen Erfahrungen und Vorstellungen der Lernenden werden als Ausgangspunkt für den Wissenskonstruktionsprozess betrachtet. Mentoring wird in diesem Ansatz nicht mehr als einseitige Anleitung, sondern als Diskussion und Dialog verstanden. Es handelt sich um eine kollaborative Form des Mentorings, das sich von der klassischen, bilateralen Beziehung zwischen Expert*innen und Noviz*innen unterscheidet und sich vom traditionellen Mentoring entfernt (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä, 2012).

In Polen beginnt der Berufseinstieg mit einer Probezeit, die neun Monate umfasst und durch Mentoring begleitet wird. Die Berufseinsteiger*innen legen der Schulleitung zu Beginn einen beruflichen Entwicklungsplan zur Genehmigung vor, zu dem am Ende der neun Monate ein Entwicklungsbericht zu verfassen ist. Die Hauptverantwortlichen für die Einführungsphase der Berufseinsteiger*innen in den Lehrerberuf sind die Schulleitungen und Mentor*innen. Die Mentor*innen sind erfahrene Lehrpersonen derselben Schule, die die Berufseinsteiger*innen bei der Entwicklung und Umsetzung ihrer beruflichen Entwicklungspläne unterstützen und für die Beurteilung ihrer beruflichen Leistungen während der Einführungs- und Probezeit zuständig sind. Bei einer positiven Beurteilung beginnt die Zeit der Vertragslehrperson, die zwei Jahre und neun Monate dauert und in der Regel zur Ernennung in den Lehrerberuf führt (Eurydice, 2019a).

Zusammenfassung

Der Vergleich der Länder zeigt im Hinblick auf Strukturmerkmale sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede. Gemeinsam ist den drei Ländern die Orientierung an einem grundständigen Studium auf tertiärer Ebene mit einer Mindestdauer von vier Jahren, wobei die Abschlüsse variieren. In Singapur dauert das Bachelorstudium vier Jahre, ein Masterstudium ist nicht obligatorisch vorgesehen. Ziel der Ausbil-

derung sind spezialisierte Generalist*innen, die für das in der Grundschule vorherrschende Klassenlehrer*innenprinzip ausgebildet werden und sich gleichzeitig in einem oder zwei Fachbereichen vertiefen. Im Hinblick auf die Zulassung zum Lehramtsstudium sind Singapur und Finnland im Unterschied zu Polen hochselektiv mit dem Ziel, geeignete Kandidat*innen zu identifizieren. Grundlegend ist die Überzeugung, dass individuelle Unterschiede im Hinblick auf Eigenschaften und Erfahrungen mit dem zukünftigen Verhalten im Ausbildungs- und Berufskontext zusammenhängen. Nur die besten Kandidat*innen sollen den Lehrberuf ergreifen dürfen. Es wird davon ausgegangen, dass für das Durchlaufen des aufwändigen Zulassungsverfahrens eine hohe Motivation für die Berufswahl vorhanden sein muss. Verbunden mit dem Beruf ist ein hohes Ansehen in der Gesellschaft.

Die Berufseinführungsprogramme verfolgen in den drei Ländern unterschiedliche Ziele. Während es in Singapur und Polen strukturierte Berufseinführungsprogramme gibt, die sich an der klassischen Expert*innen-Noviz*innen-Beziehung orientieren, steht es den Junglehrer*innen in Finnland frei, ob sie ein Mentoringprogramm in Form eines Peer-Mentorings in Anspruch nehmen.

Die Frage, inwieweit Zulassungsbedingungen, strukturelle Eckpunkte der Erstausbildung sowie Berufseinführungsprogramme eine Rolle für Leistungsergebnisse in Large-Scale-Assessments spielen, lässt sich aufgrund des Vergleichs dieser drei Länder nicht hinreichend beantworten. Um eine valide Datengrundlage für eine derartige Interpretation zu schaffen, müssten weitere Länder in die Analyse einbezogen und kontrastierend mit Ländern verglichen werden, die bei internationalen Schulleistungsstudien im Durchschnitt bzw. signifikant unter dem Durchschnitt der Mittelwerte der 47 Teilnehmerländer liegen. Um sozio-ökonomische Verzerrungen zu vermeiden, wäre bei der Auswahl darauf zu achten, dass es sich um Länder mit mindestens mittlerem Industrialisierungsgrad handelt (Blömeke, 2011).

Literatur

- Bautista, A., Wong, J. & Gopinathan, S. (2015). Teacher professional development in Singapore: Depicting the landscape. *Psychology, Society and Education*, 7 (3), 311-326.
- Blömeke, S. (2011). Forschung zur Lehrerbildung im internationalen Vergleich. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 345-361). Münster: Waxmann.

- Blömeke, S. & Paine, L. (2009). Berufseinstiegs-Programme für Lehrkräfte im internationalen Vergleich. *Journal für LehrerInnenbildung*, 9 (3), 18-25.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2010). *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bokdam, J., van den Ende, I. & Broek, S. (2014). *Die Ausbildung von Lehrern: Aktueller Stand und Perspektiven bei der Ausbildung von Grundschullehrern in Europa*. Brüssel: Europäische Union.
- Döbert, H., von Kopp, B. & Weishaupt, H. (Hrsg.). (2014). *Innovative Ansätze der Lehrerbildung im Ausland*. Münster: Waxmann.
- Eurydice (2013). Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. Verfügbar unter https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-teachers-and-school-leaders-europe-2013-edition_en [30.04.2020].
- Eurydice (2019a). Poland. Conditions of Service for Teachers Working in Early Childhood and School Education. Verfügbar unter https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-55_en [30.04.2020].
- Eurydice (2019b). Poland. Initial Education for Teachers Working in Early Childhood and School Education. Verfügbar unter https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-55_en [30.04.2020].
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H. & Tynjälä, P. (Eds.). (2012). *Peer-Group Mentoring for Teacher Development*. London: Routledge.
- Holzinger, A. (2019). Die Grundschule als Ort der Bildung und Persönlichkeitsentwicklung für alle Kinder. Konsequenzen für die Lehrerbildung. *Erziehung und Unterricht*, 19 (9+10), 750-758.
- Keller-Schneider, M. (2019). Professionalisierung im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Individuelle Wahrnehmung – institutionelle Angebote – berufsphasenspezifische Herausforderungen und Ressourcen. In S. Weiß & M. Syring (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 145-160). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 386-407). Münster: Waxmann.
- Klassen, R., Durksen, T., Patterson, F. & Rowett, E. (2017). Filtering Functions of Assessment for Selection into Initial Teacher Education Programs. In D. J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The Sage Handbook of Research on Teacher Education* (S. 893-909). London: Sage.
- König, J. & Blömeke, S. (2010). Sozio-ökonomischer, bildungspolitischer und schulischer Kontext der Primarstufenlehrausbildung im internationalen Vergleich. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich* (S. 39-53). Münster: Waxmann.
- Lassnigg, L., Mayrhofer, L., Baumegger, D., Vogtenhuber, S., Weber, C., Aspetsberger, R., Kemethofer, D., Schmich, J. & Oberwimmer, K. (2019). Input – Personelle und finanzielle Ressourcen. In K. Oberwimmer, S. Vogtenhuber, L. Lassnigg & C. Schreiner (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 49-121). Graz: Leykam.

- Moegling, K. (2017). *Kultureller Transfer und Bildungsinnovation: Wie Schulen die nächste Generation auf die Zukunft der Globalisierung vorbereiten können*. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. & Hooper, M. (2017). PIRLS 2016 International Results in Reading. Verfügbar unter <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/> [30.04.2020].
- National Center on Education and the Economy (2016a). Empowered Educators. How high-performing systems shape teaching quality around the world. Singapore: a teaching model for the 21st century. Verfügbar unter <http://ncee.org/wp-content/uploads/2017/02/SingaporeCountryBrief.pdf> [30.04.2020].
- National Center on Education and the Economy (2016b). Empowered Educators. How high-performing systems shape teaching quality around the world. Recruiting and selecting excellent teachers. Verfügbar unter <http://ncee.org/wp-content/uploads/2017/02/RecruitmentPolicyBrief.pdf> [30.04.2020].
- National Institute of Education (2020). Teacher Education Singapore. Verfügbar unter <https://www.nie.edu.sg/> [30.04.2020].
- National Selection Cooperation Network in the Field of Education (2020). About Vakava. Verfügbar unter <https://www.helsinki.fi/en/networks/national-selection-cooperation-network-in-the-field-of-education/about-vakava#section-26568> [30.04.2020].
- OECD (2014). Education at a Glance 2014: OECD Indicators. Verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en> [30.04.2020].
- Paronen, P. & Lappi, O. (2018). Finnish teachers and principals in figures. Verfügbar unter https://www.ooph.fi/sites/default/files/documents/finnish_teachers_and_principals_in_figures.pdf [10.06.2020].
- Schleicher, A. (Ed.). (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: lessons from around the world*. Paris: OECD.
- Steiner-Khamsi, G. (2011). Die Rekrutierung in den Lehrberuf: eine international-vergleichende Perspektive. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 29 (1), 39-52.
- TALIS (2013). *Teaching and Learning International Survey*. Paris: OECD.
- Wallner-Paschon, C., Itzlinger-Bruneforth, U. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2017). *PIRLS 2016. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule*. Graz: Leykam.

Andrea Holzinger, Prof. Dr.,
Pädagogische Hochschule Steiermark.
Arbeitsschwerpunkte:
Leitung des Instituts für Elementar-
und Primärpädagogik,
Professionsforschung,
Inklusions- und Diversitätsforschung



andrea.holzinger@phst.at

02

Diemut Kucharz

Lehrer*innenbildung
für die Primarstufe
in Deutschland

Einleitung

Seit 100 Jahren gibt es in Deutschland die gemeinsame Grundschule für alle Kinder und demnach auch Lehrkräfte, die die Kinder in dieser Schule unterrichten. War die Grundschule anfangs politisch und gesellschaftlich höchst umstritten, hat sie sich im Laufe der Zeit ein hohes Ansehen erarbeitet, und heute argumentiert niemand mehr ernsthaft über ihre Abschaffung (Grundschulverband, 2018; Einsiedler, 2015). Sie gilt inzwischen als die innovativste Schulform in Deutschland, und den dort arbeitenden Lehrkräften gelingt es besonders gut, grundlegende Bildung allen Kindern zu vermitteln, wenn man die ersten internationalen Leistungsvergleichsstudien IGLU (PIRLS) und PISA einander gegenüberstellt.

Dennoch haben die Grundschule und deren Lehrkräfte ein gesellschaftliches Anerkennungsproblem, das sich in einer geringeren Bezahlung, höherem Unterrichtsdeputat, fehlenden Aufstiegsmöglichkeiten und kürzerer Ausbildungsdauer materialisiert. Bildungspolitisch weisen die jüngsten Leistungsvergleichsstudien darauf hin (IQB, 2016), dass die Grundschulen mit den gewachsenen Herausforderungen allein gelassen wurden und die nötige Unterstützung fehlte (Kucharz, 2019). Einsiedler (2015) macht in seiner Geschichte der Grundschulpädagogik deutlich, dass diese Ambivalenz mit dem Widerspruch zusammenhängt, der bereits der Gründung anhaftete: einerseits sollte die gemeinsame Grundschule die grundlegende Bildung aller Kinder gewährleisten, andererseits blieb sie als „Volksschule“ der volkstümlichen Bildung verhaftet. Dieser Widerspruch sei, so Einsiedler, nie ganz aufgelöst worden.

Auslöser für Reformen in der Lehrkräftebildung

In ihrer Geschichte hat die Grundschullehrkräftebildung immer wieder Reformwellen erlebt. Besonders eindrücklich war in den 1970er Jahren die Verlagerung der Ausbildung von sogenannten Lehrerseminaren an die neu gegründeten Pädagogischen Hochschulen, sowie in den 1980er Jahren die Eingliederung der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten. Nur Baden-Württemberg hat an den Pädagogischen Hochschulen für das Lehramtsstudium für Grund-, Haupt- und Realschulen festgehalten, die inzwischen formal den Universitäten

gleichgestellt sind (z. B. mit Promotions- und Habilitationsrecht). Aktuell findet in zahlreichen Bundesländern die Umwandlung von einem Staatsexamen in Bachelor- und Masterstudiengänge statt, einhergehend mit einer Verlängerung der Studiendauer.

Jede dieser Reformen in der Grundschullehrkräftebildung war von folgenden grundlegenden Fragen begleitet, die in vielen Fällen weniger rational als eher ideologisch aufgeladen diskutiert wurden:

- Die Frage nach der (Gleich-)Wertigkeit der verschiedenen Lehrämter, insbesondere die Abgrenzung zwischen Gymnasiallehramt und Grundschullehramt
- Die Frage nach den relevanten und spezifischen Kompetenzen: mehr fachliche Spezialisierung oder „Allrounder“?
- Die Frage, ob es um ein wissenschaftliches Studium oder um eine Berufsausbildung an der Universität geht

Die Fragen hängen eng miteinander zusammen und haben vermutlich ihren Kern in der Frage nach der Überwindung des Ständedenkens um Bildungsprivilegien aus dem 19. Jahrhundert. Die heftigste Kritik an der Einführung einer gemeinsamen Grundschule kam von Vertreter*innen der gymnasialen Bildung, die um die soziale und intellektuelle Entwicklung ihrer Kinder, die Aufweichung der Ständegesellschaft und damit einhergehend den Verlust ihrer Privilegien fürchteten. Die ersten beiden Befürchtungen haben sich inzwischen historisch erledigt: die Grundschulen haben sich als gemeinsame Schulform etabliert und sind geschätzt, die Ständegesellschaft ist einer stabilen Demokratie gewichen. Und die Privilegien? Diese Frage ist nicht so eindeutig zu beantworten, denn nach wie vor wird von höherer und niedrigerer Bildung gesprochen und genießen in unserer Gesellschaft akademische Berufe ein größeres Prestige und meist eine bessere Vergütung als Handwerksberufe. Allerdings hat ein Wandel in den letzten Jahrzehnten insofern eingesetzt, als neben den klassischen Berufen neue entstehen (z. B. in der IT-Branche), die sich in die traditionellen Hierarchien nicht so einfach einordnen lassen, und das gesellschaftliche Prestige inzwischen auf Stars aus Sport und Medienwelt fokussiert.

Gleichwohl gibt es die oben skizzierten Statusunterschiede zwischen Grundschul- und Gymnasiallehrkräften, die sich heute argumentativ nicht mehr wirklich überzeugend rechtfertigen lassen, weder aus einer gesellschaftlich demokratischen noch aus einer professionellen Perspektive.

Professionelle Kompetenzen von Grundschullehrkräften

Eine äußerst heterogene Lerngruppe nachhaltig in die Kulturtechniken einzuführen und für umfassende grundlegende Bildung zu sorgen, ist anspruchsvoll und bedarf hoher Professionalität. Wie genau diese Professionalität aussieht bzw. welche Kompetenzen dafür notwendig sind, wurde bei jeder Reform der Primarlehrkräftebildung neu gestellt und diskutiert. Meistens ging und geht es dabei um die Frage, wie viele und welche Fächer – in Anlehnung an die Schulfächer – eine Grundschullehrkraft studieren soll. Die Argumentation changiert zwischen dem Allrounder, weil Grundschullehrkräfte in der Regel als Klassenlehrkräfte eingesetzt sind und viele Fächer unterrichten, und der Lehrkraft, die ausgewählte Fächer vertieft studiert, um dort besondere Professionalität zu erlangen und diese auf die anderen zu unterrichtenden Fächer übertragen kann.

Da in Deutschland die Kulturhoheit bei den Bundesländern liegt, regeln diese ihre Schulangelegenheiten und Lehramtsausbildung selbst. Überall studieren Grundschullehrkräfte Deutsch oder Mathematik, in manchen sogar beides, verpflichtend als Kernfächer des Grundschulunterrichts. Übereinstimmung gibt es auch darüber, dass – im Gegensatz zum Gymnasiallehramtsstudium – die Fachdidaktiken einen höheren Anteil als die Fachwissenschaften haben und den bildungswissenschaftlichen Studienanteilen, oft auch mit grundschulspezifischer Ausprägung, eine größere Bedeutung beigemessen wird. Große Unterschiede gibt es zwischen den Bundesländern, mit welchem Anteil an ECTS-Punkten die einzelnen Fächer gewichtet werden, ob darüber hinaus ein drittes oder/und viertes Fach studiert wird und ob Anteile wie ästhetische Bildung o. ä. im Studium enthalten sind. Die Varianten sind oft parteipolitischen Interessen geschuldet.

Die Bedeutung der Fachdidaktik an den Hochschulen

Die Auflösung bzw. Überführung der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten sorgte zwar für eine Aufwertung, brachte aber auch durchaus Probleme mit sich, u. a. hinsichtlich der Frage nach dem Verhältnis von Fachwissen und Fachdidaktik zur universitären Wissen-

schaftsdisziplin. An den Pädagogischen Hochschulen, die traditioneller Weise überwiegend die Lehrkräftebildung als Aufgabe hatten und haben, bildeten sich starke Fachdidaktiken heraus; gleichzeitig waren die dortigen Fachwissenschaften stärker an den Schulfächern als an der Wissenschaftsdisziplin orientiert. An den Universitäten dagegen hatten sich vor allem die Wissenschaftsdisziplinen ausdifferenziert und spezialisiert, die für Schulfächer relevanten Inhalte wurden oft marginalisiert und die Fachdidaktiken waren eher gering ausgebaut. Mit der Integration kamen nun etablierte Fachdidaktiken hinzu, die aber fast durchweg im Verlauf der letzten Jahrzehnte einen schweren Stand im universitären Gefüge hatten, vergleichbar mit dem oft geringen Stellenwert der Lehrerbildung überhaupt.

Diese unbefriedigende Situation für die Lehrkräftebildung, insbesondere für das Studium des Grundschullehramts, führte u. a. zur Ausschreibung des BMBF-Programms „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (BMBF, 2014). Ziel war es, die Position der Lehrkräfteausbildung an den Hochschulen zu stärken und die vielen daran beteiligten Institute, Fachbereiche und Arbeitseinheiten besser miteinander zu verzahnen. In ihrer Zwischenbilanz der ersten Projektphase resümieren die Verantwortlichen, dass durch das Programm tatsächlich eine größere Sichtbarkeit und Wertschätzung der Lehrkräftebildung zu verzeichnen sei und bildungsbezogene Forschung auch für Fachdidaktiken an Bedeutung zugenommen habe (BMBF, 2018). Die erheblichen Drittmittel erlaubten die Schaffung neuer Strukturen zur Verankerung der Lehrkräftebildung innerhalb der Universitäten, indem z. B. Zentren eingerichtet wurden, die erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Forschung koordinieren und unterstützen. Dazu gehören auch Forschungen zu (grund-)schulspezifischen Fragestellungen, welche für eine Weiterentwicklung zur Ermöglichung guter grundlegender Bildung unbedingt erforderlich sind.

Die Bedeutung des Fachwissens

Große empirische Studien zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften machten die Bedeutung von Fachwissen (z. B. TEDS-M: Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010; COAKTIV: Baumert & Kunter, 2006) für eine hohe Unterrichtsqualität deutlich, zumindest für den Mathematikunterricht konnte dies gezeigt werden. Damit wurde begründet, fachwis-

senschaftliche Studienanteile nicht zugunsten von fachdidaktischen oder bildungswissenschaftlichen Anteilen im Lehramtsstudium zu kürzen. In dieser Argumentation wurde das schulische Fachwissen der universitären Wissenschaftsdisziplin gleichgesetzt, was weder historisch noch inhaltlich sinnvoll ist, wie Reh und Pieper (2018) für das Gymnasium herausarbeiteten. Demnach kann nicht von einer Kohärenz zwischen Wissenschaftsdisziplin und Schulfach ausgegangen werden: weder historisch gewachsen noch theoretisch entwickelt. Reh und Pieper (2018) resümieren: „Die Fachlichkeit eines Schulfachs ist nicht abgeleitet aus einer universitären Disziplin, die dem Schulfach mehr oder weniger entspricht und oft zeitlich parallel an den sich modernisierenden Universitäten entstanden ist, sondern vielmehr eine spezifische Wissenspraxis“ (ebd., S. 21). Wenn das schon für Fächer des Gymnasiums gilt, wie viel weniger sind dann die Schulfächer der Grundschule und das dazu notwendige Fachwissen mit den universitären Wissenschaftsdisziplinen deckungsgleich? Das Fachwissen des Schulfachs orientiert sich am (Unterrichts-)Gegenstand und ist eng mit der Fachdidaktik verwoben, die als Disziplin traditionell an den Universitäten nicht etabliert war, im Gegensatz zu den Pädagogischen Hochschulen. Damit scheint die Frage nach dem für die professionelle Kompetenz von Primarlehrkräften relevanten Fachwissen noch nicht eindeutig geklärt.

Aktuelle Reformen in der Primarlehrkräftebildung

Die Geschichte der Grundschullehrkräftebildung lässt sich als eine der zunehmenden Professionalisierung und Akademisierung beschreiben. Es ist heute unstrittig, dass Studierende des Grundschullehramts über ein Abitur verfügen und nur mit einem einschlägigen Hochschulabschluss als Lehrkräfte an Grundschulen unterrichten dürfen, wenn auch die aktuelle Situation angesichts des eklatanten Lehrkräftemangels, in der sogenannte Quereinsteiger*innen ohne ein solches Studium an Grundschulen arbeiten, diese Entwicklung konterkarieren. Die Länge des Studiums veränderte sich in den vergangenen knapp zwei Jahrzehnten ebenfalls. Dabei stellt sich die Situation als bunte Vielfalt dar: Nur in zwei Bundesländern (Bayern und Hessen) wurde am sechssemestrigen Studium plus ein Prüfungssemester festgehalten. In fünf Bundesländern (Sachsen, Sachsen-Anhalt, Saarland, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg) wurde das Studium auf acht Semester erhöht

(in Mecklenburg-Vorpommern auf neun Semester). In acht Bundesländern (NRW, Thüringen, Berlin, Hamburg, Bremen, Niedersachsen, Schleswig-Holstein, Brandenburg) wurde die Studiendauer dem des Gymnasiallehramts angeglichen und umfasst zehn Semester. Für das Gymnasiallehramtsstudium gibt es diese Unterschiede nicht. Lediglich sechs Bundesländer halten noch am Staatsexamen fest, alle anderen haben auf die Bachelor-Master-Struktur umgestellt.

Die Verlängerung des Grundschulstudiums auf mindestens acht statt bisher sechs oder sieben Semester ist nicht nur den gestiegenen Anforderungen und neuen Inhalten geschuldet, sondern bedeutet einen Qualitätssprung hinsichtlich des zu erreichenden Status: erst mit einem achtsemestrigen Studium handelt es sich um einen wissenschaftlichen Abschluss, der es den Absolvent*innen ermöglicht zu promovieren, eine Stelle als wissenschaftliche*r Mitarbeiter*in an der Hochschule oder Universität anzutreten, also eine wissenschaftliche Laufbahn einzuschlagen. Diese Möglichkeit ist für die Disziplin der Grundschulpädagogik wichtig, um eigenen wissenschaftlichen Nachwuchs ausbilden zu können, der dann seinerseits in Forschung und Lehre der Grundschulpädagogik einsteigen kann.

Eine solche Verlängerung des Grundschulstudiums auf acht Semester oder gar eine Angleichung an die Dauer des Gymnasialstudiums ist politisch umstritten. So wurde z. B. in allen Bundesländern das verlängerte Grundschulstudium unter einer eher linksgerichteten Regierung eingeführt. Eng verbunden ist damit die Forderung nach einer angepassten Besoldung, deren Unterschied bislang immer mit der Länge der Ausbildung gerechtfertigt wurde. Mit einer solchen Angleichung der Grundschullehrkräfteausbildung an die der Gymnasiallehrkräfte hinsichtlich Studiendauer und Besoldung einschließlich Aufstiegsmöglichkeiten, würde man vermutlich endgültig den oben beschriebenen Statusunterschied zwischen volkstümlicher Bildung einerseits und akademischer Bildung andererseits überwinden.

Fazit

Die Primarlehrkräftebildung hat seit ihrem Beginn immer wieder Reformen erlebt, die zu einer zunehmenden Akademisierung und Wertschätzung des Berufs führten. Diese Reformprozesse vollzogen sich insgesamt sehr langsam, waren meist mit ideologisch aufgeheizten

Debatten um Bewahrung von Privilegien und Status verbunden und sind aktuell im Gang. Nichtsdestotrotz ist noch keine Gleichstellung mit der Gymnasiallehrkräftebildung erreicht, was Ansehen, Studiendauer, Besoldung und Aufstiegsmöglichkeiten angeht. Hier gibt es noch einiges zu tun, bis auch die Bildung zur Grundschullehrkraft als anspruchsvoller wissenschaftlicher Werdegang überall anerkannt ist.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2010). *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- BMBF [Bundesministerium für Bildung und Forschung] (2014). *Programm Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Verfügbar unter <https://www.bmbf.de/de/qualitaets-offensive-lehrerbildung> [09.04.2020].
- BMBF (2018). *Eine Zwischenbilanz der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Erste Ergebnisse aus Forschung und Praxis*. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Zwischenbilanz_Qualitaetsoffensive_Lehrerbildung.pdf [06.04.2020].
- Einsiedler, W. (2015). *Geschichte der Grundschulpädagogik. Entwicklungen in Westdeutschland und in der DDR*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grundschulverband (2018). Zukunftsfragen. *Grundschule aktuell*, (143).
- IQB [Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen] (2016). *IQB-Bildungstrend 2016 in der Primarstufe*. Verfügbar unter <https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2016> [09.04.2020].
- Kucharz, D. (2019). 100 Jahre Grundschule. Fit für die Zukunft? *bildung & wissenschaft*, 73 (6), 20-23.
- Reh, S. & Pieper, I. (2018). Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen. In M. Materns, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 21-41). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Diemut Kucharz, Dr., Professorin
für Grundschulpädagogik
an der Goethe-Universität Frankfurt am Institut
für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe.
Arbeitsschwerpunkte:
Offener Unterricht, Schulentwicklung,
Übergang Kindergarten-Grundschule,
alltagsintegrierte Sprachförderung

kucharz@em.uni-frankfurt.de



03

*Lucien Criblez und
Nehemia Quiring*

Lehrer*innenbildung
für die Primarstufe
in der Schweiz

Die Ausbildung von Primarlehrer*innen ist in der Schweiz seit Mitte der 1990er Jahre in einem *großen Transformationsprozess* neu konzipiert worden. Diese Reform ist inzwischen in eine Konsolidierungsphase eingetreten. Obwohl die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) eine insgesamt positive Bilanz der Reformen gezogen hat (EDK, 2016), sind einige Strukturprobleme noch nicht gelöst (insbesondere: Zulassung, Umfang der Lehrbefähigung hinsichtlich Klassenstufen und Schulfächern; vgl. unten). Zudem verweist der institutionelle Hochschul-Akkreditierungsprozess auf weiteren Entwicklungsbedarf (insbesondere in den Bereichen Forschung und Entwicklung, Qualifikation des Personals und Mitwirkung).

Vor diesem Hintergrund skizziert der vorliegende Beitrag zunächst die wichtigsten Reformen in der Lehrer*innenbildung (LB) in den letzten 25 Jahren (Criblez, Lehmann & Huber, 2016). Der zweite Teil bietet einen Überblick über die Situation und die Varianz der LB für die Primarstufe (LBP) bzw. die Vorschul- und Primarstufe (LBVP) und fokussiert dabei auf einige zentrale Strukturmerkmale. Im letzten Teil wird die gegenwärtige Situation im Sinne eines Fazits beurteilt und es wird auf einige Reformdesiderata verwiesen.

Für das Verständnis des Klassen- und Schulstufenbezugs der Ausbildung ist eine Vorbemerkung notwendig: Die Vorschul- bzw. Kindergartenstufe und die Primarstufe bilden in der Schweiz heute formal eine Einheit. Die Primarstufe dauert acht Schuljahre (EDK, 2011) und ist in einen ersten (zwei Kindergartenjahre und 1./2. Primarklasse) und einen zweiten Zyklus (3. bis 6. Primarklasse) unterteilt. Traditionell waren Kindergarten und Primarschule aber klar getrennt. Die Ausbildung unterscheidet sich jedoch zwischen den Kantonen hinsichtlich Klassenstufen, und die Anzahl Unterrichtsfächer für die entsprechenden Klassenstufen orientiert sich heute teilweise am traditionellen, teilweise am neuen Modell (EDK, 2019; vgl. unten).

Die Reformen und ihre Ergebnisse im Überblick

Die 26 Schweizer Kantone sind in der Regelung der LB autonom. Die dezentrale Verantwortung hatte allerdings zu einer großen Heterogenität der Strukturen und Angebote geführt. Die häufigste Struktur für die LBP war das seminaristische Modell, eine meist fünfjährige Ausbildung auf der Sekundarstufe II, in der im ersten Teil vorwiegend

Allgemeinbildung, im zweiten Teil vorwiegend berufsbezogene Ausbildungsinhalte vermittelt wurden. Allerdings war in Basel bereits Ende des 19. Jahrhunderts eine Konzeption realisiert worden, die auf einer gymnasialen Maturität aufbaute. Im Verlaufe des 20. Jahrhunderts führten verschiedene Kantone ähnliche Strukturen ein.

„Motoren“ der Reformen seit den 1990er Jahren waren einerseits die erwünschte Mobilität des Personals im europäischen Integrationsprozess, für die vergleichbare Abschlüsse vorausgesetzt wurden, andererseits die Schaffung von Fachhochschulen. Beides sorgte für entsprechenden Druck zur Neupositionierung der LB. Mit der Diplomanerkennungsvereinbarung haben die Kantone 1993 die Möglichkeit geschaffen, kantonale Bildungszertifikate gesamtschweizerisch anzuerkennen. Die Anerkennungsreglemente definieren gesamtschweizerische Mindestnormen für die LB. Mit dem Diplomanerkennungsrecht ging zumindest ein Teil der politischen Steuerung der LB von den Kantonen an die EDK über (Lehmann, 2011); die Gültigkeit vormals kantonaler Lehrdiplome wurde auf die ganze Schweiz ausgedehnt. Seit der Inkraftsetzung des nationalen Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetzes (HFKG) 2015 müssen Bildungsinstitutionen zusätzlich einen institutionellen Akkreditierungsprozess durchlaufen, wenn sie sich als Hochschule bezeichnen wollen (Eckert, 2020).

Die LBP ist heute in drei unterschiedlichen Modellen organisiert: als vollständige Integration in eine Universität (Genf), als Integration in eine Fachhochschule (Tessin, Nordwestschweiz) sowie als eigenständige Pädagogische Hochschule. Schwierige Entwicklungsaufgaben stellten sich für die Neuorganisation der LB zudem in folgenden Bereichen: dem Aufbau von Forschung und Entwicklung, der Verwissenschaftlichung der Ausbildung, der Definition der Zugangsvoraussetzungen und der zu vergebenden Unterrichtsbefähigung (Schuljahre, Schulfächer) sowie der Frage nach der Qualifikation des Personals. In diesen Bereichen stehen Bereinigungen zum Teil noch aus.

Insgesamt hat der Reformprozess zu einer maßgeblichen Reduktion der ehemals rund 150 Ausbildungsstandorte geführt. Die Pädagogischen Hochschulen werden entweder von einzelnen Kantonen getragen und gesteuert oder befinden sich in interkantonaler Trägerschaft (Nordwestschweiz, BEJUNE). Die ehemals sehr kleinen Ausbildungsstandorte wurden zentralisiert und die „seminaristische Kultur“ ist tendenziell einem Hochschulbetrieb gewichen. Die vor allem in der Zentralschweiz noch verbreiteten konfessionellen Trägerschaften wurden aufgelöst.

Merkmale der Lehrer*innenbildung für die Primarstufe

Die Studiengänge mit dem Studienziel Lehrer*in lassen sich durch Merkmale im Bildungssystem verorten und strukturell beschreiben. Wir beschränken uns im Folgenden auf einige wenige:

Zulassung: Im großen Transformationsprozess (vgl. oben) wurde für die gesamte LB die gymnasiale Maturität als Regelzugang definiert. 2018 verfügten allerdings nur noch 40 Prozent der Studierenden in der LBVP über einen gymnasialen Maturitätsausweis. Noch im „Anschlussbericht zum Masterplan Pädagogische Hochschulen“ der EDK 2008 wurde die gymnasiale Maturität als Regelzugang „an sämtlichen PH und für alle Zielstufen“ postuliert (EDK, 2008, S. 16). Inzwischen betonen die Rektorinnen und Rektoren die „Diversität der Zulassungswege“, die „für die Schulen eine wertvolle Ressource“ darstellten (swissuniversities, 2017a, S. 5).

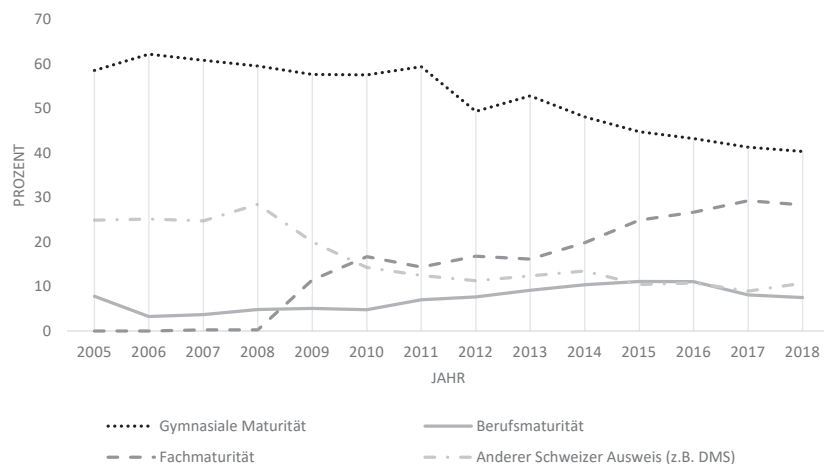


Abb. 1 Eintritte Bachelor Vorschul- und Primarstufe nach Zulassungsausweis und Jahr (BFS, 2019a; eigene Berechnungen)

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage: Welche sind die alternativen Zugangswege neben der gymnasialen Maturität? In Frage kommen die beiden seit den 1990er Jahren eingeführten neuen Maturitätstypen, die Berufsmaturität (BM) und die Fachmaturität (FM). Der Kanton

Bern war schon 2012 und dann noch einmal 2019 mit dem Anliegen an die EDK herangetreten, die Zulassung über die BM zu ermöglichen (EDK, 2016). Auf eine Änderung des Anerkennungsreglements wurde jedoch verzichtet: Die Zulassung mit einer Berufs- oder Fachmaturität ist heute nur möglich, wenn eine Ergänzungsprüfung bestanden wird. Die Zulassungsregelungen waren nach der Reform immer wieder diskutiert worden, weil sie als zu heterogen erachtet wurden. Gegenwärtig gilt generell die Zulassung über eine gymnasiale Maturität oder eine Fach- bzw. Berufsmaturität mit Ergänzungsprüfung. Einzig in die LBVP kann man auch mit einer Fachmaturität für das Berufsfeld Pädagogik direkt (ohne Ergänzungsprüfung) zugelassen werden. Besondere Bedingungen gelten allerdings für Quereinsteigende (vgl. unten).

Anzahl Studierende: Nach der Gründungsphase der Pädagogischen Hochschulen zu Beginn des 21. Jahrhunderts erlebte die LB ein starkes quantitatives Wachstum: Die Anzahl Studierender in der LBVP verdoppelte sich zwischen 2010 und 2015. Seither liegt sie relativ konstant bei rund 10500 (BFS, 2019a). Die Studierenden der LBVP machen etwa die Hälfte aller LB-Studierenden aus.

Studiengänge und Unterrichtsbefähigung: Heute werden in der Schweiz 16 Studiengänge der LBVP in unterschiedlichen Hochschul-„Settings“ (vgl. oben) angeboten. Allerdings unterscheiden sich die Angebote im Hinblick auf die Unterrichtsbefähigung wesentlich: Neben Studienprogrammen ausschließlich für die Vorschulstufe (zwei Kindergartenjahre) existieren integrale Studiengänge für die Vorschul- und die gesamte Primarschulstufe (1.-6. Klasse), Studiengänge für die Vorschulstufe und die Primarstufe bis und mit 2. oder 3. Klasse sowie solche nur für die Primarschule (1.-6. Klasse). Versuche zur Harmonisierung der Diplomkategorien durch die EDK sind 2010 gescheitert (EDK, 2016). Schon kurz nach der Gründung der Pädagogischen Hochschulen wurde zudem auf die große Varianz hinsichtlich der Anzahl Fächer, für die ausgebildet wird (6-12 Fächer), aufmerksam gemacht (Lehmann, 2006). Das Anerkennungsreglement der EDK sieht heute die Ausbildung in mindestens sechs Fächern vor. Aber an einzelnen Hochschulen zielt die LBP nach wie vor auf die Unterrichtsbefähigung in allen Fächern.

Studiendauer: Die LBVP dauert drei Jahre und schließt mit einem Bachelor of Arts ab. In den letzten Jahren begann eine Diskussion über die Verlängerung der LBVP. Das Postulat wurde vor allem mit der Breite der Ausbildung, der Komplexität des Lehrberufes, der Hetero-

genität der Schüler*innen sowie der zu geringen Ausbildung im sonderpädagogischen Bereich und in den Fremdsprachen begründet. Die Rektor*innen hatten schon 2007 eine Ausbildung auf Masterebene gefordert (SKPH, 2007), und die Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities nahm das Postulat in ihre Strategie 2017-2020 auf (swissuniversities, 2017b).

Quereinsteiger-Programme: Als Reaktion auf den andauernden Mangel an Lehrpersonen lancierten verschiedene Kantone 2010 „Quereinsteigerprogramme“ (Bauer, Bieri Buschor & Safi, 2017); die EDK ergänzte die Diplomanerkennungsvorgaben entsprechend. Quereinsteigende müssen mindestens 30 Jahre alt sein und über mindestens drei Jahre Berufserfahrung verfügen. Über die Zulassung wird „sur dossier“ entschieden. Obwohl diese neue Studienkonzeption für Berufswechselnde attraktiv ist, bleibt sie quantitativ eher marginal (EDK, 2016).

Studienkonzeption: Die Studiengänge der LBVP sind im Zuge der Bolognaform modularisiert und die Module mit Kreditpunkten versehen worden. Die Ausbildung umfasst 180 Kreditpunkte und ist damit im internationalen Vergleich sehr kurz. Sie setzt sich aus Fachdidaktik, Fachwissenschaft, Erziehungswissenschaft und berufspraktischen Studien zusammen. In der Gestaltung der meisten Bereiche sind die Ausbildungsinstitutionen relativ frei. Für den berufspraktischen Teil dagegen sind 36 bis 54 Kreditpunkte vorzusehen (EDK, 2019). Er ist progressiv aufgebaut, beginnt mit Hospitationen und dem Unterrichten einzelner Lektionen und endet mit der Übernahme des vollständigen Unterrichts während einiger Wochen. Während der berufspraktischen Ausbildung werden die Studierenden sowohl von Ausbildungsseite (Mentoring, Coaching) als auch von Schulseite (Praxislehrpersonen, Schulleitungen) betreut und unterstützt. In den letzten 15 Jahren hat sich die intensivere Kooperation mit Partnerschulen immer deutlicher durchgesetzt. Die Konzepte sind allerdings erst teilweise konsolidiert, und es ist eine große Varianz an Formen festzustellen. Diese Erweiterung des Praxiskonzepts ist u. a. dadurch motiviert, dass die traditionellen Formen der berufspraktischen Ausbildung der Komplexität von Schule und den verstärkt kooperativen Akteurskonstellationen in den Schulen nicht mehr gerecht werden (Fraefel & Seel, 2017). Die Ausbildung muss in mindestens sechs Fächern erfolgen (EDK, 2019), für die einzelnen Fächer oder Fachbereiche werden fachdidaktische und fachwissenschaftliche Module angeboten, die oftmals eng aufeinander

der bezogen werden. Die fachdidaktischen Anteile sind in der Ausbildung seit der großen Transformation wesentlich verstärkt worden. Die erziehungswissenschaftliche Ausbildung wurde stärker an Kompetenzen und weniger an disziplinären Systematiken orientiert. In allen Bereichen zeigt sich sowohl hinsichtlich des Umfangs als auch hinsichtlich der Inhalte eine große Varianz zwischen den Studienangeboten.

Kurzes Fazit und Ausblick

Die große Transformation zu Beginn der 2000er Jahre hat die LB insgesamt und die LBP im Speziellen grundlegend verändert. Die Kritik an den hochschulförmigen Studiengängen ist inzwischen weitgehend verstummt, dies nicht zuletzt, weil gezeigt werden konnte, dass der „academic drift“ nicht zulasten der Praxisorientierung ging. Evaluationen zeigen, dass die Studierenden sich gut auf den Berufsalltag vorbereitet fühlen. Ein Jahr nach Studienabschluss sind 95 Prozent der Absolvierenden der LBVP (Frauenanteil rund 90 Prozent) im Zielberuf tätig (davon 28 Prozent in Teilzeitanstellung), fünf Jahre nach Abschluss sind es 93 Prozent (davon 36 Prozent in Teilzeitanstellung) – die höchsten Quoten im Vergleich aller Studiengänge (BFS, 2019b). Die Studienangebote sind in der großen Reform hinsichtlich vieler Merkmale harmonisiert worden. Dass die Lehrdiplome gesamtschweizerisch anerkannt sind, setzt eigentlich voraus, dass die Studiengänge auch einheitlichen Standards folgen. Bei der Zulassung, vor allem aber beim Umfang der Unterrichtsbefähigung, zeigt sich jedoch weiterer Harmonisierungsbedarf, dies sowohl im Hinblick auf Klassenstufen als auch auf die Anzahl Fächer. Insgesamt haben die Reformen die Professionalisierung im Lehrberuf befördert.

Allerdings sind sie nicht in jeder Hinsicht abgeschlossen; und an wenigen Stellen zeigen sich auch Deprofessionalisierungstendenzen: Zwar wurden in der LB in den letzten Jahren ein Mittelbau aufgebaut und entsprechende Laufbahnkonzepte etabliert. Insgesamt bleibt aber die Situation des Nachwuchses prekär, zumal das Promotionsrecht fehlt. Die wissenschaftliche Fundierung der heutigen LB unterscheidet sich fundamental von derjenigen der 1990er Jahre. Trotzdem bleibt die Verbindung von Forschung und Lehre teilweise ungeklärt. In den bislang abgeschlossenen Akkreditierungsverfahren im Rahmen des neuen nationalen Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetzes

(in Kraft seit 2015; Eckert, 2020) wurden insbesondere der Status der Forschung und die wissenschaftliche Qualifikation des Personals bemängelt. Hier zeigt sich Weiterentwicklungsbedarf.

Drei Entwicklungen sollten in den nächsten Jahren zudem intensiv beobachtet werden: Wegen des anhaltenden Mangels an Lehrpersonen tendiert die Selektivität der Ausbildung gegen Null. Dies könnte sich langfristig negativ auf die Qualität der Ausbildung auswirken. Mit den Quereinsteigermodellen wird die Varianz der Vorbildung noch einmal vergrößert, und die Tendenz zur Verlagerung des Hauptzulassungsweges über die gymnasiale Maturität hin vor allem zur Fachmaturität (für das Berufsfeld Pädagogik) könnte als weiteres Deprofessionalisierungsanzeichen gewertet werden. Letztlich scheinen sich die in den letzten Jahren wachsenden Geburtenzahlen zu stabilisieren, und die Pensionierungswelle der Babyboom-Generation scheint abzuflachen. Zugleich werden heute so viele Lehrer*innen ausgebildet wie nie zuvor. Der Mangel an Lehrpersonen könnte somit auch zu Ende gehen.

Literatur

- Bauer, C. E., Bieri Buschor, C. & Safi, N. (Hrsg.). (2017). *Berufswechsel in den Lehrberuf*. Bern: hep.
- BFS [Bundesamt für Statistik] (2019a). *Studierende im Diplom-, Bachelor- und Masterstudium nach Fachrichtung, Entwicklung seit 2001/02*. Verfügbar unter <https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/7746947/master> [17.03.2020].
- BFS (2019b). *Beruflicher Einstieg der Lehrkräfte des Abschlussjahrgangs 2012*. Neuchâtel: BFS.
- Criblez, L., Lehmann, L. & Huber, C. (Hrsg.). (2016). *Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990*. Zürich: Chronos.
- Eckert, N. (2020). *Das Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz. Hintergrund, Bedeutung und erste Auswirkungen auf den Hochschulraum Schweiz*. Abhandlung zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich. Zürich: Universität Zürich.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2008). *Anschlussbericht zum Masterplan Pädagogische Hochschulen*. Verfügbar unter http://edudoc.ch/record/88237/files/mpph_d.pdf [20.03.2020].
- EDK (2011). *Die interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (Harmos-Konkordat) vom 14. Juni 2007*. Bern: EDK.
- EDK (2016). *Schweizerische Anerkennung von Lehrdiplomen durch die EDK: Bilanz 2016*. Verfügbar unter http://edudoc.ch/record/126268/files/lehrerbil_bilanz_2016_d.pdf [16.03.2020].
- EDK (2019). *Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen vom 28. März 2019*.

- Verfügbar unter https://edudoc.ch/record/202452/files/Regl_Lehrdiplome_d.pdf [16.04.2020].
- Fraefel, U. & Seel, A. (Hrsg.). (2017). *Konzeptionelle Perspektiven schulpraktischer Professionalisierung: Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate*. Münster: Waxmann.
- Lehmann, L. (2006). *Harmonisierung der Stufen- und Fächerprofile in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Verfügbar unter https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Dokumente_Berichte/2006_Bericht_Harmonisierung_de.pdf. [09.03.2020].
- Lehmann, L. (2011). *Zwang zur freiwilligen Zusammenarbeit*. Bern: hep.
- SKPH [Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen] (2007). *Empfehlungen der SKPH zur Harmonisierung der Unterrichtsbefähigung*. Verfügbar unter https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Empf/070614_Empf_Harmonisierung_de.pdf [17.03.2020].
- swissuniversities (2017a). *Merkmale des Hochschultypus Pädagogische Hochschule*. Verfügbar unter https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/170201_Merkmale_des_Hochschultyps_Def.pdf [09.03.2020].
- swissuniversities (2017b). *Strategie 2017-2020 der Kammer PH*. Verfügbar unter https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/170912_Strategie_2017-2020_d_Def_01.pdf [18.03.2020].

Lucien Criblez, Prof. Dr.,
Universität Zürich.
Arbeitsschwerpunkte:
Historische Bildungsforschung
und Bildungspolitikanalysen,
insbesondere zu Volksschule, Gymnasium,
Hochschule und Lehrer*innenbildung

lcriblez@ife.uzh.ch



Nehemia Quiring, M. A.,
Assistent am Institut für Erziehungswissenschaft
der Universität Zürich.
Arbeitsschwerpunkte:
Bildungspolitische Veränderungen
im Hochschulsystem:
Steuerungs- und Zulassungsfragen

nehemia.quiring@ife.uzh.ch



04

Katharina Soukup-Altrichter

Lehrer*innenbildung
für die Primarstufe in Österreich.
Spezialisierte Generalist*innen
für die Volksschule

Curriculare Rahmenbedingungen

Mit der *PädagogInnenbildung NEU* wurden neue Rahmenbedingungen für alle Lehramtsstudien in Österreich geschaffen. Statt wie bisher Lehrer*innen für bestimmte Schultypen sollen nun Lehrer*innen für bestimmte Altersstufen ausgebildet werden: Das Lehramt für die Primarstufe qualifiziert für den Unterricht der 6- bis 10-Jährigen, Sekundarstufenlehrer*innen werden für den Altersbereich der 10- bis 19-Jährigen ausgebildet. Die Lehrämter für Sonderschulen und Religion, die sich bisher auf die Altersstufe der 6- bis 15-Jährigen bezogen hatten, wurden als sogenannte Schwerpunkte im Lehramt für die Primarstufe und als sogenannte Spezialisierungen in das Lehramt für die Sekundarstufe Allgemeinbildung integriert. Während das Studium für die Sekundarstufe Allgemeinbildung in Kooperation zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen in regionalen Clustern erfolgen muss, liegt die Verantwortung der Studien im Primarbereich weiterhin bei den Pädagogischen Hochschulen.

Alle künftigen Lehrpersonen der Allgemeinbildung müssen nach *PädagogInnenbildung NEU* zunächst ein achtsemestriges Bachelorstudium im Umfang von 240 ECTS-Punkten (European Credit Transfer System) und anschließend ein zwei- bis viersemestriges Masterstudium im Umfang von 60 bis 120 ECTS-Punkten¹ absolvieren. Außerdem wurde in einem neuen Dienstrecht die gleiche Bezahlung aller Lehrpersonen verankert. Curricula sollten kompetenzorientiert und modularisiert sein. Nach wie vor sollten Lehrer*innen der Primarstufe als Generalist*innen für alle Fächer der Volksschule ausgebildet werden. Strukturell gliedern sich die Curricula der Primarstufe in Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen im Umfang von 40 bis 50 ECTS-Punkten im Bachelor und 10 bis 20 ECTS-Punkten im Master. Elementar- und Primarstufenpädagogik und -didaktik sind mit 120 bis 130 ECTS-Punkten im Bachelor und mit 10 bis 20 ECTS-Punkten im Master vorgesehen. Pädagogisch Praktische Studien im Umfang von mindestens 40 ECTS-Punkten sind ins Bachelor- und Masterstudium zu integrieren. Im Bachelorstudium muss schließlich ein Schwerpunkt im Umfang von 60 bis 80 ECTS-Punkten gewählt werden, die Masterarbeit

1 Der Umfang des Masterstudiums Primarstufe beträgt 60 ECTS-Punkte, der Master Primarstufe mit Schwerpunkt Inklusive Pädagogik 90 ECTS-Punkte und der Master Sekundarstufe 120 ECTS-Punkte.

ist mit 20 bis 30 ECTS-Punkten veranschlagt (Braunsteiner, Soukup-Altrichter, Zemanek, Seethaler, Wobak, Schulz-Kolland & Weitlaner, 2014).

Tab. 1 Gliederung des Curriculums Primarstufe

	Bachelor	Master
	Pädagogisch Praktische Studien im Umfang von mindestens 40 ECTS-Punkten sind zu integrieren.	
Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen	40-50 ECTS-Punkte	10-20 ECTS-Punkte
Elementar- und Primarstufenpädagogik und -didaktik	120-130 ECTS-Punkte	10-20 ECTS-Punkte
Schwerpunkte	60-80 ECTS-Punkte	
Masterthese		20-30 ECTS-Punkte
Summe	240 ECTS-Punkte	60 ECTS-Punkte

Waren zunächst viele Hochschullehrer*innen im Bereich der Primarstufe sehr erfreut über die Ausweitung des Studiums mit der Hoffnung, endlich mehr Zeit für die Vertiefung in die vielen zu unterrichtenden Bildungsbereiche der Volksschule zu haben, folgte die Ernüchterung auf dem Fuß. Die Ausweitung von 180 auf 240 ECTS-Punkte im Bachelor geschieht im Wesentlichen durch die Schaffung von Schwerpunkten. Alle anderen Bereiche müssen wie bisher im Bachelorstudium in 160 bis 180 ECTS-Punkten untergebracht werden. Welcher Bildungsbereich wie viele ECTS-Punkte erhält, war daher eine zentrale Streitfrage für viele Entwickler*innen von Curricula.

Ziele für die Neukonzeption der Curricula

Mit der *PädagogInnenbildung NEU* wurden Ziele auf verschiedenen Ebenen verfolgt: Einerseits sollten Lehrpersonen aller Schularten in Hinkunft ein gleichwertiges, akademisches Studium auf Masterniveau absolvieren. Dieses neue Studium sollte wissenschafts- und professionsorientiert sein und damit die Vorzüge der Lehrer*innenbildung an Universitäten, die stärker wissenschafts- und fachbezogen war, mit

jenen der Pädagogischen Hochschulen verbinden, die einen stärkeren Professions- und Praxisbezug aufwiesen. Der stärkere Wissenschafts- und Fachbezug sollte seinen Niederschlag auch in einem systematischen Aufbau von Forschungskompetenzen finden.

Andererseits sollten die neuen Curricula modular aufgebaut und kompetenzorientiert formuliert werden. Pädagogisch Praktische Studien sollten stärker als bisher mit den Inhalten der Bildungswissenschaften und der Bereichsdidaktiken verknüpft werden und wurden daher in deren Module integriert.

Viele Pädagogische Hochschulen nutzten die Curriculumsentwicklung zur Neugestaltung der den einzelnen Fachbereichen zugewiesenen Stundenanzahl. Traditionell waren künstlerische Fächer im Vergleich zu beispielsweise Deutsch und Sachunterricht eher hochdotiert (Braunsteiner, 2019). Außerdem waren viele Curricula durch sehr kleinteilige Lehrveranstaltungen gekennzeichnet, Lehrveranstaltungen mit weniger als einer Semesterwochenstunde bildeten keine Ausnahme. Bei der Neugestaltung wurden Lehrveranstaltungen mit höheren Zeitdeputaten und höherem Workload ausgestattet. Die Zusammenfassung von mehreren Lehrveranstaltungen zu inhaltlich konsistenten Modulen war eine Maßnahme gegen die kleinteilige Zergliederung des Studiums.

Das Fundamentum für die Basisqualifikation

Die Beschreibung von Volksschullehrer*innen als *spezialisierte Generalist*innen* klingt zunächst charmant, passend zur Idee, dass jüngere Schüler*innen eine kontinuierliche Bezugsperson benötigen, die sich ganzheitlich um „ihre“ Klasse kümmert und die im Lehrplan der Volksschule verankerten situationsorientierten und fachübergreifenden Lernanlässe realisiert (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2012, S. 14). Die Beschreibung ist aber auch passend zur Idee, dass – angesichts gestiegener Anforderungen – eine fachliche Vertiefung mindestens in einigen curricularen Bereichen notwendig wäre.

Die Frage, wie viel fachlich vertieftes Wissen Volksschullehrer*innen brauchen, ist nach wie vor nicht entschieden. Einerseits verlangt der Volksschullehrplan nicht die Vermittlung hochspezialisierten Fachwissens. Gleichzeitig ist für die Beantwortung von Kinderfragen oft ein

vertieftes Fachwissen über die Zusammenhänge eines Gegenstandsbereichs nötig: Wie beantwortet eine Pädagogin bzw. ein Pädagoge beispielsweise die Frage nach dem Wesen des Weltalls oder der Unendlichkeit, ohne diese Inhalte selbst fachlich durchdrungen zu haben? Traditionell steht auch bei der Primarlehrer*innenbildung das „Generalistische“, die Beziehung zum Kind und dessen Förderung, deutlich im Vordergrund, während Kritiker*innen auf Desiderate der fachlichen Spezialisierung verweisen: So stellt Giest (2019, S. 182) für den Sachunterricht in der Primarstufe fest:

„Wird ein hoher wissenschaftlicher Anspruch an die fachlichen Studien gestellt, können nicht alle Bildungsbereiche der Primarstufe studiert werden, wodurch das Studium diesbezüglich exemplarisch wird. Werden andererseits alle Bildungsbereiche studiert, so muss dies auf Kosten der fachwissenschaftlichen Tiefe und Breite der Studien gehen.“

In Österreich gab die Entscheidung, Primarstufenlehrer*innen als Generalist*innen für alle Fächer der Volksschule zu qualifizieren, der Orientierung am Kind und an dessen Lebenswelt den Vorzug. Als Ergänzung sollte eine exemplarische Vertiefung in einem zu wählenden Schwerpunkt erfolgen. Die Gliederung des Curriculums spiegelt das wider: Ein sogenanntes Fundamentum in den Bildungswissenschaftlichen Grundlagen und in allen Bildungsbereichen der Volksschule mit integrierten Praxisphasen zielt darauf ab, dass sich die Absolvent*innen der Aufgabe des Unterrichts in der Volksschule in der ganzen Breite gewachsen fühlen, so dass sie den Berufseinstieg meistern können. Ein sogenanntes Additum in Form von Schwerpunkten erlaubt Vertiefungen in einzelnen Bildungsbereichen oder den Erwerb zusätzlicher inklusionspädagogischer oder religionspädagogischer Qualifikationen. Weitergehende Vertiefungen in einzelnen Bereichen müssen im Zuge der Fort- und Weiterbildung erworben werden.

Das Additum (Schwerpunkte) zur Spezialisierung

Welche Art von Spezialisierung erfolgt nun durch die Schwerpunkte? Folgende Varianten sind denkbar:

- Durch die Absolvierung eines Schwerpunktes werden *zusätzliche Berechtigungen* erworben, die für die Übernahme spezieller Funktionen in der Volksschule qualifizieren. Die beiden Schwerpunkte

Inklusive Pädagogik, als Ersatz für das Sonderschullehramt, das nicht mehr als gesondertes Studium angeboten wird, und Religion, als Ersatz für das Lehramt für Religion, führen zu einer zusätzlichen Lehrberechtigung.

- Schwerpunkte werden entlang von Interessen und Expertisen von Hochschullehrpersonen entwickelt. Studierende wählen, was ihren individuellen Neigungen und Fähigkeiten entspricht. Der dadurch entstehende Pool von wählbaren *Interessensvertiefungen* gleicht einer bunten Blumenwiese, aus der gleichsam gepflückt werden kann, was in Hinkunft den Unterricht an der Volksschule bereichern kann und voraussichtlich über das Standardprogramm hinausgeht.
- Studierende erwerben durch das Studium eines Schwerpunkts *vertiefte Qualifikationen in einzelnen der zentralen Bildungsbereiche der Primarschule*. Dadurch werden Expert*innen herangebildet, die in Zukunft andere Kolleg*innen an der Schule bzw. in der Region mit ihrer Expertise unterstützen. Schulleitungen würden danach trachten, für jeden der Bildungsbereiche zumindest eine Kollegin bzw. einen Kollegen mit vertiefter Fachexpertise in ihrem Kollegium zu haben. Durch regelmäßigen Austausch, kollegiale Fortbildung und eventuell fallweisen Studententausch käme die vertiefte Expertise der ganzen Schule zugute.

Wie wurde diese Schwerpunktsetzung nun von den verschiedenen Hochschulen umgesetzt? Um dieser Frage nachzugehen, wurden die Kurzbeschreibungen der Schwerpunkte auf den Webseiten der 14 österreichischen Pädagogischen Hochschulen (PHn) analysiert:

Die einzelnen PHn bieten zwischen drei und 10 Schwerpunkte an. Geclustert nach Inhaltsbereichen ergibt sich folgendes Bild:

- Alle PHn bieten den verpflichtend anzubietenden Schwerpunkt Inklusive Pädagogik an.
- Fünfmal wird Religionspädagogik offeriert.
- An fünf PHn kann man Bewegung und Gesundheit als Schwerpunkt studieren, davon einmal verknüpft mit Science, einmal mit Naturwissenschaften und Mathematik.
- Schwerpunkte im Bereich Sprache(n), sprachliche Bildung, Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Englisch werden von zehn Hochschulen angeboten.

- Der Sachunterricht ist ein Schwerpunkt an einer Hochschule, während an anderen Hochschulen Teilbereiche des Sachunterrichts herausgegriffen werden, u. a. Gesellschaftliches Lernen, Global Education oder Naturwissenschaft und Technik.
- Vier Hochschulen haben einen Schwerpunkt Mathematik, zweimal kombiniert mit Naturwissenschaften und Technik, einmal mit digitaler Bildung und einmal unter dem Fokus der Diversität.
- Zwölf PHn bieten im Bereich Kunst, Kultur, Musik, Theater jeweils ein bis zwei Schwerpunkte an.
- Medienpädagogik und Digitalisierung findet sich an vier Hochschulen.

Folgende Schwerpunkte sind nicht direkt curricularen Bildungsbereichen der Volksschule zuordenbar: Interdisziplinär Forschen, Entdecken, Verstehen im Kontinuum, Lerncoaching, Schule als sich selbst entwickelnde Organisation und Sozialpädagogik. Außerdem werden von sieben PHn Schwerpunkte im Bereich Elementarpädagogik angeboten.

Betrachtet man die großen Bildungsbereiche der Volksschule, Deutsch, Mathematik und Sachunterricht, dann finden sich an sieben Hochschulen keine Vertiefungsmöglichkeiten in Mathematik sowie an drei Hochschulen keine im Bereich Deutsch/Sprache. Der Sachunterricht ist zumindest in einzelnen Teilaspekten an jeder PH vertreten.

Generell sind die meisten Schwerpunkte eher interdisziplinär angelegt: Die Kooperation zwischen mehreren Bildungsbereichen wird forciert, eine fachwissenschaftliche/fachdidaktische Spezialisierung scheint eher nicht stattzufinden. Viele Schwerpunkte scheinen Bildungsbereiche der Volksschule miteinander und mit angrenzenden Themen zu verbinden, z. B. Bewegung und Sport mit Gesundheit. In die spezifische Ausrichtung der Schwerpunkte können sich Hochschullehrende mit ihren speziellen Interessen und Kompetenzen einbringen. Eine Systematik in der Auswahl und Konzeption der Schwerpunkte über die Hochschulen hinweg ist nicht erkennbar.

Die drei eingangs beschriebenen Strategien der curricularen Ausrichtung der Schwerpunkte tauchen in den Studienkonzepten durchaus gemischt auf: Schwerpunkte mit Qualifizierung für bereits im System abgebildete Bereiche (Inklusion und Religion), Schwerpunkte mit Qualifizierung für Bereiche, die in Volksschulen hilfreich wären, aber nicht mit speziellen Stellen ausgestattet sind (z. B. Sozialpädagogik, Lern-

coaching, eventuell Mehrsprachigkeit) und Schwerpunkte, die aus einer Mischung von Fachanbindung, interdisziplinären Angeboten und Interessensdifferenzierung hervorgehen. Die in Variante 3 beschriebene Idee, langfristig eine vertiefte fachliche Expertise in allen Bereichen der Volksschule im Kollegium durch systematische Anstellungspolitik und Kooperation von Primarstufenpädagog*innen mit unterschiedlichen Spezialisierungen zu erreichen, ist durch das für Schulleitungen wohl relativ unübersichtliche Angebot von Schwerpunkten nicht gerade einfach umsetzbar.

Fazit

Insgesamt leidet durch die Qualifikation in allen Bildungsbereichen der Primarstufe die fachliche Vertiefung in einzelnen Bereichen. Expertise und damit tieferes Eindringen in einen Fachbereich, das ein Verständnis für Tiefenstrukturen von Wissensbeständen ermöglicht, müsste durch das Studium eines Schwerpunktes erfolgen. Je breiter und fachunspezifischer die angebotenen Schwerpunkte jedoch sind, umso schwieriger wird eine fachliche Vertiefung. Das Curriculum der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich (2019, S. 8) ermöglicht beispielsweise eine starke Spezialisierung, wenn Studierende sowohl bei freien Wahlmodulen als auch bei zu wählenden Lehrveranstaltungen sowie bei der Bachelor- und der Masterarbeit ausschließlich Inhalte des gewählten Schwerpunktes wählen. Auf diese Weise könnten sie eine fachliche Vertiefung in einem Bildungsbereich im Gesamtumfang von rund 100 ECTS-Punkten absolvieren. Studierende können aber auch ihre Wahl komplementär zum Schwerpunkt treffen und sich so in mehreren Bereichen als Generalist*innen professionalisieren.

Wenn in Österreich Expertise in einzelnen Bildungsdidaktiken der Primarstufe aufgebaut werden soll, kann man sich langfristig nicht allein auf kluges Wahlverhalten von Studierenden verlassen. Es braucht Konzepte, die neben dem Generalistentum eine vertiefte Auseinandersetzung in ausgewählten Bildungsbereichen der Primarschule im Studium und in der Weiterbildung forcieren und attraktiv machen.

Literatur

- Braunsteiner, M.-L. (2019). Sachunterricht und Qualitätsentwicklung (Interview). In B. Neuböck-Hubinger, R. Steiner, B. Holub & C. Egger (Hrsg.), *Sachunterricht in Bewegung. Einblicke und Ausblicke zur Situation der Sachunterrichtsdidaktik in Österreich* (S. 31-39). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Braunsteiner, M.-L., Soukup-Altrichter, K., Zemanek, J., Seethaler, E., Wobak, M., Schulz-Kolland, R. & Weitlaner, R. (2014). *Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula*. Graz: Leykam.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.). (2012). Lehrplan der Volksschule. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012. Verfügbar unter https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:b89e56f6-7e9d-466d-9747-fa739d2d15e8/lp_vs_gesamt_14055.pdf [15.06.2020].
- Giest, H. (2019). Was braucht der Sachunterricht – auch in Österreich? In B. Neuböck-Hubinger, R. Steiner, B. Holub & C. Egger (Hrsg.), *Sachunterricht in Bewegung. Einblicke und Ausblicke zur Situation der Sachunterrichtsdidaktik in Österreich* (S. 175-187). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Pädagogische Hochschule Oberösterreich (2019). Curriculum: Bachelorstudium und Masterstudium für das Lehramt Primarstufe, Version 2019. Verfügbar unter https://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Web_App/201920/PrimarstufeCurr_Version2019.HP.pdf [29.04.2020].



Katharina Soukup-Altrichter, Dr., Hochschulprofessorin,
Vizerektorin für Lehre und Forschung
an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich,
Vorsitzende der Österreichischen Gesellschaft
für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB)
Arbeitsschwerpunkte: Lehrer*innenbildung,
Unterrichts-, Schul- und Organisationsentwicklung

katharina.soukup-altrichter@ph-ooe.at

05

Simone Seitz

Über Fortbildung
Anschlüsse schaffen.
Wie kommt Inklusion
in die Grundschule?

Zum inklusionsbezogenen Potenzial der Grundschule

Die Grundschule ist innerhalb des deutschen Bildungssystems zweifellos die Schulform mit der höchsten Innovationskraft. Vor dem Hintergrund ihres Auftrags, allen Kindern in der gesamten gesellschaftlichen Bandbreite gleichermaßen Zugang zu demokratisch vermittelter schulischer Grundbildung zu ermöglichen (Einsiedler, 2005), hat sie bereits früh geöffnete und projektorientierte Unterrichtsformen sowie Konzepte demokratischer Pädagogik entwickelt (Klafki, Scheffer, Koch-Priewe, Stöcker, Huschke & Stang, 1982; Hänsel, 1986). Nicht nur deswegen kommt ihr im Bildungssystem insgesamt eine Schlüsselposition zu (Bartnitzky, 2019). Mit ihrem weitgehenden Verzicht auf Segregation und dem damit gegebenen geringen Grad an soziokultureller Engführung ist sie wie keine andere schulische Bildungsstufe in der Lage, diese Ansprüche zu erfüllen.

Dass im Aufkommen der Integrationsbewegung in Deutschland in den 1980er Jahren zunächst vor allem Grundschulen adressiert wurden und diese sich – direkt nach Kindertageseinrichtungen – zuerst zur Mitarbeit in Modellversuchen bereit erklärten, nimmt somit nicht Wunder. Vor allem reformpädagogisch arbeitende Grundschulen generierten hier in Kooperation mit Wissenschaftler*innen frühe Konzeptionen integrativer Grundschulpraxis (u. a. Valtin, 1984). Mit dem Aufwuchs von Integrationsklassen und -schulen entfaltete sich dann vielfach eine „umgekehrte“ Dynamik in der Form, dass Grundschulen über die Etablierung integrativer Strukturen ihre schulischen Kulturen und Praktiken zu einem konstruktiven Umgang mit Heterogenität insgesamt reformierten. Bis heute ist inklusive Praxis in der Primarstufe daher in Deutschland konzeptionell ungleich weiterentwickelt als in der Sekundarstufe (Seitz, 2014; KMK, 2020, S. 12ff).

Zugleich erhalten in Deutschland jedoch weiterhin 3 Prozent aller Kinder einer Altersstufe keinen Zugang zur Grundschule (KMK, 2020), sondern beginnen ihren Bildungsweg auf der Basis von sonderpädagogisch verwalteten Diagnostiken außerhalb des allgemeinen Schulsystems in einer so genannten Förderschule – ungeachtet der vielfach gezeigten Ineffektivität dieser Schulform (Schnell, Sander & Federolf, 2011) und dem Faktum, dass dieser Weg für die so Adressierten mehrheitlich in der Abschlusslosigkeit endet (insgesamt 72 Prozent; an Förderschulen mit Schwerpunkt Lernen 51 Prozent: KMK, 2020, S. 9), was

dem öffentlich proklamierten Auftrag der „Förderung“ deutlich entgegensteht. Zusammengenommen mit dem sekundarstufenbezogenen Selektionsauftrag nach nur vier Schuljahren ist die Grundschule in Deutschland somit insgesamt in tiefgreifenden struktur-funktionalen Widersprüchen positioniert (Diehm, 2020), die nicht folgenlos sind für die Handlungspraxis hier tätiger Lehrpersonen.

Auch in Österreich und der Schweiz werden sonderpädagogische Parallelsysteme weiterhin aufrechterhalten und die Sekundarstufe ist ebenfalls in beiden Ländern stratifiziert – was mit klar voneinander abgegrenzten Qualifizierungswegen der entsprechenden Lehramtstypen einhergeht (Mayr & Posch, 2012; Criblez, 2012; Holzinger, Feyerer, Grabner, Hecht & Peterlini, 2018). Bei aller Berücksichtigung gleichfalls vorhandener nationaler und binnennationaler Unterschiede innerhalb der drei Länder bilden damit die Bedingungen für eine heterogenitätsbezogene Professionalisierung von Lehrpersonen in der Primarstufe in diesen Ländern insgesamt einen Kontrast zum Schulsystem Italiens respektive Südtirols. Denn hier sind die Grundschulen seit einer Systemtransformation in den 1970er-Jahren Teil eines lückenlos inklusiv strukturierten Bildungssystems (Brugger, 2016), bieten ausnahmslos allen Kindern eine fünfjährige Verweildauer und finden einen Anschluss in inklusiven Mittelschulen. Stratifizierung ist hier somit insgesamt erst nach acht Schuljahren relevant, was fundamental bedeutsam ist für pädagogische Orientierungen und das Handlungswissen von Lehrpersonen in Grundschulen und damit auch für deren Professionalisierung. Eine systematische Erschließung derselben in der Forschung steht für Südtirol/Italien jedoch noch aus.

Professionalisierung für inklusive Handlungspraxis

Diese Überlegungen führen zu der Frage, in welcher Weise schulstrukturelle Verankerungen von Heterogenität Impulse für einen Professionalisierungsschub setzen können und wie dies wirkungsvoll in der Lehrer*innenbildung bestärkt werden kann. Von Seiten der Integrations- bzw. Inklusionsforschung vorgelegte Studien und Konzepte hierzu (u. a. Feyerer, Hayward & Hedge, 2005; Seitz, 2011; Heinrich, Urban & Werning, 2013; Seitz & Haas, 2015) wurden jedoch noch kaum substantiell in die Professionalisierungsforschung aufgenommen – das

gesamte Feld findet jedenfalls in den entsprechenden deutschsprachigen Standardwerken bislang noch keine erkennbare Berücksichtigung (Terhart, 2000; Bennewitz & Rothland, 2014). Bezogen auf Deutschland fällt neben dem Verharren in schulformgebundenen Lehramtstypen bei den universitären Studiengängen außerdem auf, dass in inklusionsbezogenen Professionalisierungsinitiativen vielfach – statt inklusionsbezogenem Handlungswissen – sonderpädagogische Kompetenzen und Technologien vermittelt werden, die eher systemstabilisierenden Charakter haben (kritisch Seitz & Slodczyk, 2020).

Die im deutschsprachigen Raum dominierenden Ansätze der Professionalisierungsforschung beziehen sich zudem stärker auf den Unterricht in weiterführenden Schulen, was insbesondere für Forschungsarbeiten gilt, die sich dem kompetenzorientierten Ansatz zuordnen (zusammenfassend Terhart et al., 2014). In der entsprechenden Forschung steht vor allem der empirisch erfassbare fachbezogene Wissenszuwachs und die kognitive Aktivierung der Lernenden im Fokus (Baumert & Kunter, 2006), womit die Qualifikationsfunktion der Schule eine Betonung erfährt, während der pädagogischen Dimension des Handelns von Lehrpersonen, die stärker auf die Sozialisationsfunktion der Schule respondiert, in den hier anknüpfenden Studien weniger Aufmerksamkeit zugebilligt wird. Eine spezifisch grundschulbezogene Professionalisierungsforschung, die die hier ungleich bedeutsamere pädagogische Dimension in Schule und Unterricht und die fächerübergreifenden, geöffneten Arbeitsformen aufzunehmen hätte, scheint erst jüngst deutlichere Aufnahme in die Professionalisierungsforschung zu finden (Jaumann-Graumann & Köhnlein, 2000). Das spezifisch aufgerufene Handlungswissen von Lehrpersonen im institutionellen Rahmen von inklusiven Grundschulen wird in der Professionalisierungsforschung folglich insgesamt noch wenig beleuchtet – neben den universitären Strukturen ist hier daher auch das unmittelbar an Praxisentwicklungen gebundene Feld der Fortbildung bedeutsam.

Fortbildung für inklusive Grundschulpraxis

Bezüglich primarstufenrelevanter, inklusionsbezogener Fortbildung zeigt sich die Lage in Deutschland derzeit brüchig. Auffallend ist vor allem, dass ungeachtet des Umstands, dass im Diskurs der Inklusionsforschung bereits seit den 1990er-Jahren in Zusammenarbeit mit

Denkansätzen zur Intersektionalität komplexe Denkvorstellungen von Heterogenität und den machttheoretischen Zusammenhängen mit sozialen und bildungsbezogenen Ungleichheiten verhandelt werden (Prenzel, 1993; Boger, 2017), sich dies weder im fortbildungsbezogenen Fachdiskurs noch in den entsprechenden Angeboten so wiederfindet. Auf Ebene der Bundesländer wurden vielmehr vor allem sonderpädagogisch informierte Fortbildungsformate installiert (Amrhein & Badstieber, 2013), die sich nicht reibungsfrei zum inklusionspädagogischen Wissenskorpus und dem hier hinterlegten transformatorischen Anspruch verhalten und zu entsprechenden Friktionen führen.

Diese Zerrissenheit trifft auf Seiten der adressierten Lehrpersonen vielfach auf eine allgemeine Wahrnehmung von Unsicherheit, denn der Hauptteil von ihnen kann in Deutschland – steuerungspolitisch bedingt – weiterhin nur selten auf gewachsene, explizit zugängliche Erfahrungen mit inklusiver Bildung in der eigenen Bildungs- oder Berufsbiografie zurückgreifen. Entsprechende Handlungsunsicherheiten drücken sich etwa darin aus, dass Schulen – wie wir jüngst für Nordrhein-Westfalen zeigen konnten – derzeit offenbar vor allem Fortbildung zu „Classroom-Management“ und zum „Umgang mit herausforderndem Verhalten“ anfragen (Seitz & Slodczyk, 2020), womit Logiken segregierender schulischer Praxis gefolgt und über das entsprechende Angebot somit inklusive Schulentwicklung tendenziell eher verhindert als bestärkt wird. Fortbildungen gelten dabei vor allem dann als wirksam, wenn sie sich durch eine hohe Problemorientierung auszeichnen sowie für die teilnehmenden Lehrpersonen erkennbar produktiv und anschlussfähig an deren entwickelte Überzeugungen und Vorerfahrungen sind (Lipowsky, 2014). Fehlende berufsbiografische Erfahrungen von Lehrpersonen in inklusiven Schulen erweisen sich damit als eine zentrale Herausforderung, denn sie führen vielfach dazu, dass in Fortbildungen vermittelte Prinzipien und Denkweisen nicht unmittelbar anknüpfen an eigene, in einem separativen Schulsystem entwickelte Handlungsroutinen (Seitz & Slodczyk, 2020).

Grundschulen sind daher auf Fortbildungssettings angewiesen, in denen auch Irritationen produktive Wendepunkte inklusionsbezogener Schulentwicklungsprozesse darstellen können (Schratz, 2015), denn diese beginnen bei den Handlungsoptionen der Einzelnen und deren reflexiver Verarbeitung – was in der gleichen Weise für die staatlich beauftragten Fortbildner*innen selbst gelten kann: So verfügt etwa in Nordrhein-Westfalen ein großer Teil der dort tätigen

Inklusionsmoderator*innen nur sehr bedingt über Erfahrungswissen in inklusiven Schulen, weshalb es für diese eine große Schwierigkeit darstellt, anderen Schulen konstruktive und zielführende Impulse zur Innovation in Richtung inklusiver Schulqualität zu geben (Seitz & Slodczyk, 2020). Impliziert sind daher konkrete Interventionen wie Lernreisen zu Good-Practice-Schulen und erwachsenendidaktisch aufbereitete Irritationen auch für Fortbildner*innen, um ihnen einen kritisch-reflexiven Umgang mit ihrer Beauftragung zur Entwicklung inklusiver Schulkulturen zu ermöglichen, die zudem unter paradox anmutenden bildungspolitischen Agenden des Rückbaus inklusiver Schulentwicklung und Ausbaus des Förderschulsystems (Ministerium für Schule und Bildung NRW, 2018; Kroworsch, 2019) erfolgen muss, sodass Fortbildner*innen handlungsfähig bleiben und dies auch so in das Feld weitervermitteln können (Kaiser, Seitz & Slodczyk, 2020).

Im Anschluss

Im Ergebnis wird damit zweierlei deutlich: Zum einen sind Fortbildungsformate impliziert, die langfristig angelegt sind und das gesamte Schulpersonal adressieren, um wirkungsvoll an der Schnittstelle von Schulentwicklung und Professionalisierung zu arbeiten (Brugger-Paggi, Demo & Gerber, 2013; Boban & Hinz, 2015) und inklusionsbezogene Anforderungen auch unter widerspruchreichen Rahmenbedingungen und Steuerungspolitiken ertragreich vom „Sollen“ zum „Wollen“ transformieren zu können (Schratz, 2015).

Zweitens zeigt sich, dass die vielfach hervorgehobene „Anschlussfähigkeit“ von Fortbildungsangeboten (Lipowsky, 2014) an realisierte Handlungspraxis im inklusionsbezogenen Kontext durchaus einen ambivalenten Charakter hat. Denn hier verhandelte, gerade *nicht* unmittelbar an segregative Praktiken und Dispositionen anknüpfende, inklusionspädagogisch fundierte Denk- und Handlungsmuster können in Fortbildungssituationen über professionell moderierten Widerstand fruchtbare Momente eröffnen (Kaiser et al., 2020). Hierüber können Impulse für Neukonstruktionen im Sinne eines Re-Framings von Sichtweisen auf schulische Realitäten gegeben werden, die für eine produktive Gestaltung inklusiver Schulentwicklung hochbedeutsam sind – und diese wäre dann unmittelbar anschlussfähig an die vielfach gezeigte Innovationskraft der Grundschule.

Literatur

- Amrhein, B. & Badstieber, B. (2013). *Lehrerfortbildungen zu Inklusion – eine Trendanalyse*. Verfügbar unter https://www.jakobmuthpreis.de/uploads/media/Lehrerfortbildung_Inklusion_01.pdf [15.05.2020].
- Bartnitzky, H. (Hrsg.). (2019). *Auf dem Weg zur kindgerechten Grundschule*. Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort. Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.). (2015). *Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boger, M.-A. (2017). Theorien der Inklusion – eine Übersicht. *Zeitschrift Für Inklusion*, 12 (1). Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413> [15.06.2020].
- Brugger, E. (2016). Die Integration von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung in einem inklusiven Bildungssystem am Beispiel Italien – Südtirol. *Zeitschrift Für Inklusion*, 11 (2). Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/366> [11.07.2020].
- Brugger-Paggi, E., Demo, H. & Gerber, F. (Hrsg.). (2013). *L'Index per l'inclusione nella pratica. Index für Inklusion in der Praxis. Come costruire la scuola dell'eterogeneità. Kindergarten und Schule der Vielfalt gestalten*. Mailand: Franco Angeli.
- Criblez, L. (2012). Lehrerbildung in der Schweiz – Reformprozesse, aktuelle Situation und Perspektiven. In D. Bosse, L. Criblez & T. Hascher (Hrsg.), *Zur Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 47-62). Immenhausen: Prolog.
- Diehm, I. (2020). Differenz – die pädagogische Herausforderung in der Schule für alle Kinder. In N. Skorsetz, M. Bonanati & D. Kucharz (Hrsg.), *Diversität und soziale Ungleichheit – Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule* (S. 9-19). Frankfurt am Main: Springer VS.
- Einsiedler, W. (2005). Grundlegende Bildung. In W. Einsiedler, M. Götz, H. Hacker, J. Kahlert, R. Keck & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (2. Aufl.) (S. 217-227). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feyerer, E., Hayward, I. & Hedge, N. (Hrsg.). (2005). *European Masters in Inclusive Education*. Linz: Institute of Inclusive Education.
- Hänsel, D. (Hrsg.). (1986). *Das Projektbuch Grundschule*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69-134). Münster: Waxmann.
- Holzinger, A., Feyerer, E., Grabner, R., Hecht, P. & Peterlini, H. K. (2018). Kompetenzen für Inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung. In S. Breit, C. Schreiner, F. Eder, K. Krainer, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht. Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 63-98). Graz: Leykam.
- Jaumann-Graumann, O. & Köhnlein, W. (Hrsg.). (2000). *Lehrerprofessionalität – Lehrerbildung. Jahrbuch Grundschulforschung Band 3*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Kaiser, M., Seitz, S. & Slodczyk, N. (2020). Expertise als übergreifendes Paradigma der Professionalisierungsforschung zur inklusionsbezogenen Fortbildung von Lehrpersonen. *Qualifizierung für Inklusion*, 2 (1). Verfügbar unter <https://doi.org/10.21248/qfi.30> [10.11.2020].
- Klafki, W., Scheffer, U., Koch-Priewe, B., Stöcker, H., Huschke, P. & Stang, H. (Hrsg.). (1982). *Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung. Forschungsbericht des Marburger Grundschulprojektes*. Weinheim u. a.: Beltz.
- KMK [Kultusministerkonferenz] (2020): *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2009 bis 2018*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223_SoPae_2018.pdf [10.07.2020].
- Kroworsch, S. (2019). *Menschen mit Behinderungen in Nordrhein-Westfalen. Zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in den Bereichen Wohnen, Mobilität, Bildung und Arbeit*. Verfügbar unter https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/ANALYSE/Analyse_Menschen_mit_Behinderungen_in_NRW.pdf [26.05.2020].
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.) (S. 511-541). Münster: Waxmann.
- Mayr, J. & Posch, P. (2012). Lehrerbildung in Österreich: Analysen und Perspektiven. In D. Bosse, L. Criblez & T. Hascher (Hrsg.), *Zur Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 29-46). Immenhausen: Prolog.
- Ministerium für Schule und Bildung NRW (2018). *Neuausrichtung der Inklusion in den öffentlichen allgemeinbildenden weiterführenden Schulen*. Verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Kontext/Rund_erlass_Neuausrichtung_Inklusion_oeffentliche_Schulen.pdf [17.12.2019].
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske u. Budrich.
- Schnell, I., Sander, A. & Federolf, C. (Hrsg.). (2011). *Zur Effizienz von Schulen für Lernbehinderte. Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schratz, M. (2015). Personalentwicklung braucht Leadership. In J. Berkemeyer, N. Berkemeyer & F. Meetz (Hrsg.), *Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen* (S. 70-95). Weinheim: Beltz.
- Seitz, S. (2011). Was Inklusion für die Qualifizierung von Lehrkräften bedeutet. Gewinn für LehrerInnen und SchülerInnen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 4 (3), 50-54.
- Seitz, S. (2014). Inklusion in der Grundschule. In E. Franz, S. Trumpp & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion – Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 21-29). Hohengehren: Schneider.
- Seitz, S. & Haas, B. (2015). Inklusion kann gelernt werden! Weiterbildung von Lehrkräften für die inklusive Schule. *Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 84 (1), 9-20.
- Seitz, S. & Slodczyk, N. (2020). Fortbildung von Fortbildner*innen – Professionalisierung für inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. In R. Schneider-Reisinger & M. Oberlechner (Hrsg.), *Diversitätssensible PädagogInnenbildung in Forschung und Praxis: Utopien, Ansprüche und Herausforderungen* (S. 118-127). Leverkusen-Opladen: Budrich.

- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster u. a.: Waxmann.
- Valtin, R. (1984). *Gemeinsam Leben – gemeinsam lernen. Behinderte Kinder in der Grundschule. Konzepte und Erfahrungen*. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule.



Simone Seitz, Dr. phil., Professorin
an der Fakultät für Bildungswissenschaften
der Freien Universität Bozen, Italien.
Arbeitsschwerpunkt:
Allgemeine Didaktik mit Schwerpunkt Inklusion

Simone.Seitz@unibz.it

06

Manuela Keller-Schneider

*Berufseinstieg
von Lehrpersonen.
Herausforderungen,
Ressourcen und Angebote
der Berufseinführung*

Einleitung

Der Einstieg in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit ist von der Komplexität gleichzeitig zu meisternder Anforderungen geprägt. Wie wichtig Berufseinsteigenden der Primarstufe diese sind, wie ihnen diese gelingen, inwiefern sie diese beanspruchen und welche der Anforderungen sich als Herausforderung oder als Ressource zeigen, wird anhand von Forschungsergebnissen aufgezeigt. Mit Ausführungen zu Angeboten der Berufseinführung schließt der Beitrag.

Eigenverantwortlich in den Beruf einsteigen

Die Phase des Berufseinstiegs umfasst die Zeit der ersten beruflichen Tätigkeit im Schulfeld, die im Rahmen einer Anstellung erfolgt und eigenverantwortlich ausgeübt wird. Diesem Verständnis entsprechend wird die während der Ausbildung ausgeübte berufliche Tätigkeit (in Praktika und Vorbereitungsdienst) nicht dem Berufseinstieg zugerechnet, auch wenn bereits partiell eigenverantwortlich unterrichtet wird. Eigenverantwortliche Berufstätigkeit geht weit über eigenverantwortliches Unterrichten hinaus. Diese Phase beginnt mit dem Abschluss der Ausbildung und der Übernahme der ersten Anstellung als fertige ausgebildete Lehrperson und endet mit dem subjektiv wahrgenommenen Ankommen im Beruf (Keller-Schneider & Hericks, 2014; in Vorbereitung).

Die sprunghaft ansteigende Komplexität von gleichzeitig zu meistern den Anforderungen in der eigenverantwortlichen Berufstätigkeit stellt Anforderungen, die über das Unterrichten hinausgehen. Der Fokus der Aufmerksamkeit verschiebt sich zunehmend vom eigenen Handeln als Lehrperson auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler und ihre Entwicklung.

„Es genügt nicht mehr einfach zu unterrichten, d. h. vom Stoff her zu denken und diesen für die Schülerinnen und Schüler aufzubereiten. Ich muss nun auch die Lernprozesse der Lernenden im Auge behalten und eine Arbeitskultur aufbauen, die ermöglicht, dass auch wirklich gearbeitet werden kann. Das finde ich schon sehr herausfordernd!“ (Esther Gerber, im ersten Berufsjahr, Keller-Schneider, 2018, S. 10).

Aufgrund sich verändernder Anforderungen stellen sich im Berufseinstieg Entwicklungsaufgaben, die als Herausforderungen angenommen und bearbeitet werden müssen, um in der Professionalisierung vor-

anzukommen. Die Freude, eigenständig zu unterrichten und die Berufsrolle den eigenen Vorstellungen entsprechend zu gestalten, kann auch von Zweifeln über die Qualität der eigenen Arbeit begleitet sein. Berufseinsteigende sind nun gefordert, einen selbst zu verantwortenden Qualitätsmaßstab zu entwickeln, da der Rahmen und die Beurteilung durch Ausbildungspersonen entfallen. Durch die nun fehlende Peergruppe und durch den Eintritt in eine neue Gemeinschaft von Professionellen sind Berufseinsteigende gefordert, neue soziale Ressourcen zu erschließen und sich als gleichberechtigtes Mitglied in ein Kollegium einzubringen.

In der Bearbeitung und Lösung von berufsphasenspezifischen Entwicklungsaufgaben eröffnen sich neue Perspektiven, welche nachfolgende Anforderungen in einen veränderten Referenzrahmen stellen. Erfahrungen müssen in einem aktiven und Kräfte in Anspruch nehmenden Prozess erworben und können somit nicht einfach übernommen bzw. weitergegeben werden. Professionalisierung erfolgt über eine aktive Auseinandersetzung mit wahrgenommenen Anforderungen. Ansprüche und Ressourcen müssen reguliert werden, um bei Kräften zu bleiben.

Berufsanforderungen und deren Wahrnehmung

Im folgenden Kapitel werden Befunde aus den Studien zu Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg dargestellt (Keller-Schneider, 2020a), um das Potenzial von Berufseinsteigenden und ihre spezifischen Bedürfnisse empirisch gestützt darzulegen.

Wahrnehmung von Anforderungen als aktiver Prozess

Dem wahrnehmungsgestützten, stress- und ressourcentheoretisch begründeten Modell der Entwicklung pädagogischer Professionalität entsprechend werden situative Anforderungen aufgrund von individuellen Ressourcen wahrgenommen (Keller-Schneider, 2020a). Wissen und Kompetenzen, Motive und Ziele, Überzeugungen und Werte, sowie Regulationsfähigkeiten, Persönlichkeitsmerkmale und Emotionen sind dabei von Bedeutung. Berufliche Anforderungen werden individuell geprägt erlebt.

Der transaktionalen Stresstheorie folgend (Lazarus & Folkman, 1984) werden Anforderungen nach ihrer *Relevanz* und ihrer *Bewältigbarkeit* wahrgenommen und gedeutet. Je nach Ausgang dieses unbewusst ablaufenden Abwägungsprozesses erfolgt eine Auseinandersetzung, die zur Verfügung stehende Ressourcen, wie Kräfte und Fähigkeiten, nutzt. Aus dieser Auseinandersetzung ergeben sich neue Ressourcen, die als Erkenntnisse integriert und als Zufriedenheit wahrgenommen werden. Bei einem ungünstigen Verlauf kann Verunsicherung und Ressourcenverlust resultieren (Affolter, 2019). Ein *ressourcenstärkender Umgang mit Berufsanforderungen* ist erforderlich, um in der Professionalisierung voranzukommen und Zufriedenheit zu finden. Soziale Ressourcen können dabei unterstützend wirken.

Berufsanforderungen im Berufseinstieg

Wie in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit einsteigende Lehrpersonen die beruflichen Anforderungen wahrnehmen und bearbeiten, wurde in berufsbiografischen Studien untersucht (Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2020a; Hericks, Sotzek, Rauschenberg, Wittek & Keller-Schneider, 2018; Keller-Schneider, Arslan, Kirchhoff, Maas & Hericks, 2019). Die in einer Vorstudie anhand von 40 Supervisionsprozessen von Primarlehrpersonen identifizierten Anforderungen wurden in einer Fragebogenerhebung von berufseinsteigenden Lehrpersonen eingeschätzt. Das faktoranalytisch entwickelte Modell gliedert die beruflichen Anforderungen in vier Bereiche mit Teilbereichen (Abb. 1). Diese umfassen Anforderungen der *identitätsstiftenden Rollenfindung*, der *adressatenbezogenen Vermittlung*, der *aner kennenden Klassenführung* und der *mitgestaltenden Kooperation in und mit der Institution Schule*. Anforderungen zur Vorbereitung und Durchführung von Unterricht erweisen sich als wenig verbundene Einzelanforderungen, die sich keinem der vier Hauptbereiche unterordnen lassen, sondern mit allen zusammenhängen. Die Auseinandersetzung mit Anforderungen des unterrichtlichen Handelns steht somit mit allen vier beruflichen Entwicklungsaufgaben in Verbindung (Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2020a).

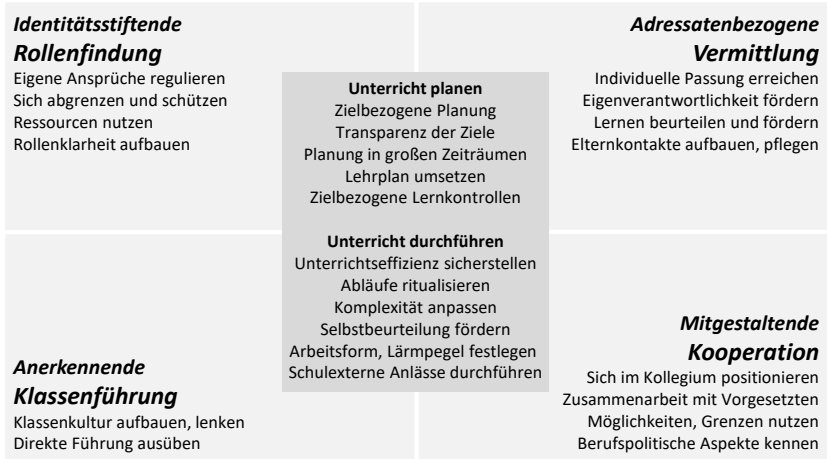


Abb. 1 Modell der beruflichen Anforderungen: Entwicklungsaufgaben, Teilbereiche und Einzelanforderungen (nach Keller-Schneider, 2020a, S. 251)

Einschätzungen wahrgenommener Berufsanforderungen

Aus der Fragebogenerhebung ergeben sich folgende zusammenfassende und auf Primarlehrpersonen fokussierte Befunde (vgl. Abb. 2): *Relevanz*: Berufseinsteigende erachten die Anforderungen als sehr wichtig. Insbesondere die Anforderungen der aner kennenden Klassenführung mit den Teilbereichen, eine Lern- und Klassenkultur aufbauen und lenken sowie direkte Führungsaufgaben ausüben, sowie Rollenklarheit aufbauen und sich angemessen schützen und abgrenzen werden als sehr wichtig erachtet.

Kompetenz: Berufseinsteigenden gelingt die Bewältigung der Anforderungen gut. Rollenklarheit aufbauen und direkte Führungsaufgaben ausüben, gefolgt von den Anforderungen sich im Kollegium positionieren und eine gute Zusammenarbeit mit Vorgesetzten aufbauen gelingen ihnen sehr gut. Im Vergleich zu angehenden und erfahrenen Lehrpersonen liegen die Werte tiefer. Durch den Einstieg in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit wird das Selbstbild irritiert.

Intensität: In der Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen erleben sich Berufseinsteigende angemessen beansprucht. Die individuelle Passung des Unterrichts, eine Lern- und Klassenkultur aufbauen und lenken, Elternkontakte pflegen sowie die eigenen Ansprüche angemessen regulieren beansprucht sie am stärksten. Als wenig beanspruchend werden die Anforderungen der mitgestaltenden Koope-

ration in und mit der Institution Schule wahrgenommen. Die Werte streuen jedoch breit, die Berufsanforderungen nehmen Berufseinsteigende unterschiedlich stark in Anspruch.

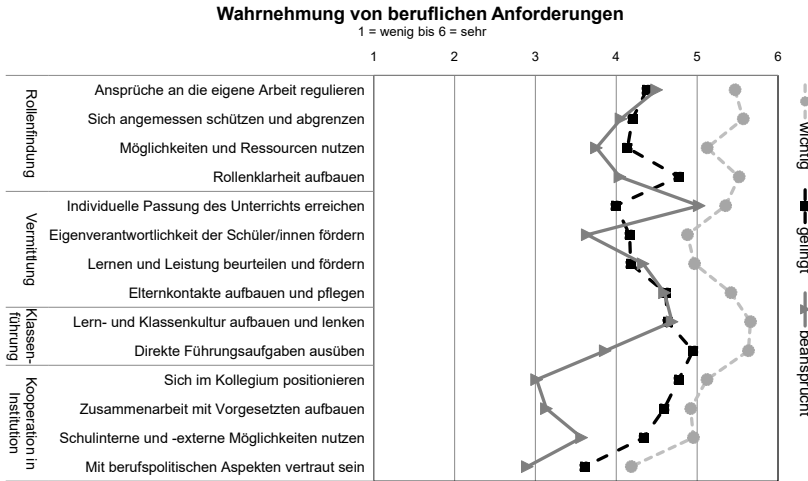


Abb. 2 Ausprägungen wahrgenommener Anforderungen (nach Keller-Schneider, 2020a, S. 356)

Herausforderungen und Ressourcen im Berufseinstieg

In der Konstellation der drei Wahrnehmungsperspektiven (vgl. Abb. 2) zeigt sich stress- und ressourcentheoretisch begründet (Hobfoll, 1989), dass die Anforderungen der individuellen Passung des Unterrichts an die Lernfähigkeiten und -bereitschaften der Schüler*innen (insbesondere von Primarlehrpersonen, Keller-Schneider et al., 2019) als *Herausforderungen* wahrgenommen werden. Bei hoher Wichtigkeit, hoher Intensität der Auseinandersetzung sowie relativ geringem Gelingen stellt diese Anforderung die größte Herausforderung dar. Bei ebenfalls hoher Wichtigkeit, relativ gutem Gelingen und leicht erhöhter Beanspruchung erweisen sich die Anforderungen eine lernförderliche Klassenkultur aufbauen und lenken, Elternkontakte pflegen, die eigenen Ansprüche regulieren sowie sich angemessen schützen und abgrenzen als weitere Herausforderungen. Als *Ressourcen* werden die Anforderungen der Klassenführung erlebt, insbesondere die direkte Führung, sowie die Rollenklarheit, bei hoher Wichtigkeit, gutem Ge-

lingen und relativ geringer Beanspruchung. Die Anforderungen der mitgestaltenden Kooperation in und mit der Institution Schule stellen ebenfalls Ressourcen dar, auch wenn diese als weniger wichtig eingeschätzt werden.

Sich beanspruchen lassen als dynamischer Prozess

In der breiten Streuung der Intensität der Auseinandersetzung lassen sich individuelle Unterschiede erkennen, die sich in Typen mit unterschiedlichen Profilen zeigen (Keller-Schneider, 2020a). Die Intensität der Auseinandersetzung mit den beruflichen Anforderungen variiert individuell sowie anforderungsspezifisch. Sich beanspruchen lassen wird oft negativ konnotiert und mit der Gefahr von Ressourcenverlust in Verbindung gebracht (Affolter, 2019). Inwiefern eine intensive Auseinandersetzung von Engagement zeugt und zu Zufriedenheit führt, wird von Überzeugungen mitbestimmt.

Überzeugungen prägen die Wahrnehmung und Deutung von beruflichen Anforderungen. So führen konstruktivistische lehr-lerntheoretische Überzeugungen zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit den beruflichen Anforderungen der adressatenbezogenen Vermittlung (Keller-Schneider, 2017). Ebenso setzen sich Berufseinsteigende mit einem Unterrichtsverständnis, in welchem die Aktivitäten der Schüler*innen und ihre in der dynamischen Situation entstehenden Lernprozesse im Zentrum stehen, stärker mit Anforderungen der adressatenbezogenen Vermittlung und der anerkennenden Klassenführung auseinander (Keller-Schneider, 2020b). Sich in der Bewältigung beruflicher Anforderungen beanspruchen zu lassen kann ressourcenstärkend wirken, wenn diese eigenen Zielen entsprechen und erfolgreich bewältigt werden. Der Ressourceneinsatz soll reguliert und zum Gelingen der Bewältigung beruflicher Herausforderungen eingesetzt werden. Um dies zu ermöglichen sind individuell passende Begleitangebote in der Berufseinstiegsphase von Bedeutung.

Angebote der Berufseinführung

In der sprunghaft ansteigenden Komplexität der Dynamik gleichzeitig zu meisternder Anforderungen stellen sich berufsphasenspezifische Entwicklungsaufgaben, die es zu lösen gilt. Angebote einer Berufsein-

führung setzen an diesem Punkt an und tragen dazu bei, die Lehrperson in ihrer weiteren Professionalisierung zu unterstützen.

In der *Schweiz* bestehen seit der Gründung der Pädagogischen Hochschulen fakultative und obligatorische Berufseinführungsangebote, die als erste Phase der Weiterbildung den ausgebildeten Lehrpersonen in den ersten ein bis zwei Jahren zur Verfügung stehen. In Ausbildungsmodellen mit berufsintegrierten Ausbildungsphasen (Studiengang Quereinstieg PH Zürich, Projekt „Studienbegleitender Berufseinstieg“ PH Bern) wird angestrebt, durch die Übernahme einer Stelle im Team-Teaching den Übergang in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit fließender zu gestalten. In *Österreich* folgt an den Ausbildungsabschluss eine Phase der Induktion, auch Berufseinführung genannt, in welcher die ausgebildete, eigenverantwortlich tätige Lehrperson durch Fortbildungsangebote der Hochschule und von einer Mentoratsperson begleitet sowie über ein Gutachten beurteilt wird. Eine positive Beurteilung ist Voraussetzung für eine Weiteranstellung. Durch diese Beurteilungsfunktion unterscheidet sich die Phase der Induktion in Österreich von der Berufseinführung in der Schweiz. In *Deutschland* bestehen in 10 von 16 Bundesländern im Rahmen der Fortbildung spezifische Angebote für berufseinsteigende Lehrpersonen (nach Abschluss der zweiten Ausbildungsphase mit Vorbereitungsdienst bzw. Referendariat).

Berufseinführungsangebote zielen durch vielfältige Angebote auf eine bedarfsorientierte Unterstützung in der weiteren Professionalisierung (Vögeli-Mantovani, 2011; Keller-Schneider, 2019). Angebote in der Schweiz umfassen Kurse zu berufsphasenspezifischen Themen (Aufbau einer Klassenkultur, Elternarbeit, Beurteilung in Verbindung mit auf Entwicklungsprozesse ausgerichteter Förderung) sowie reflexionsorientierte Beratungsangebote und Vorbereitungswochen. In kollegialen Begleitangeboten steht eine auf derselben Stufe und in derselben Schule unterrichtende Lehrperson als Ansprechperson der neu in den Beruf einsteigenden Lehrperson zur Verfügung. In Ausbildungsmodellen mit berufsintegrierten Ausbildungsphasen (Studiengang Quereinstieg PH Zürich, Pilotstudiengang PH Bern) wird angestrebt, durch die Übernahme einer Stelle im Team-Teaching den Übergang in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit fließender zu gestalten. Auch wenn damit Ausbildung und Berufstätigkeit ineinander übergehen, so besteht auch da die Aufgabe, diesen Schritt zu meistern und die eigene Professionalisierung als kontinuierliche Aufgabe anzuerkennen.

Das eigene Unterrichten und Handeln als Lehrperson zu reflektieren ermöglicht in der Auseinandersetzung mit den beruflichen Entwicklungsaufgaben weitere Klarheiten und Erkenntnisse, welche die Professionalisierung fördern (Keller-Schneider, 2018). Angebote einer Berufseinführung können dazu Rückhalt geben.

Im individuell zu verantwortenden Unterrichten als Kern der Berufsarbeit spiegeln sich alle Entwicklungsaufgaben. Daher steht die Auseinandersetzung mit dem eigenen Unterrichten und den zugrundeliegenden Überzeugungen im Zentrum von Professionalisierungsprozessen (Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2018, 2020a), sowohl in der Ausbildung als auch in der eigenständigen Berufstätigkeit.

Literatur

- Affolter, B. (2019). *Engagement und Beanspruchung von Lehrpersonen in der Phase des Berufseintritts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. Wiesbaden: VS.
- Hericks, U., Sotzek, J., Rauschenberg, A., Wittek, D. & Keller-Schneider, M. (2018). Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7 (1), 65-80.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources. *American Psychologist*, 44 (3), 513-524.
- Keller-Schneider, M. (2017). Die Bedeutung von lerntheoretischen Überzeugungen. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Schulpraktische Professionalisierung* (S. 195-212). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2018). *Impulse zum Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Bern: hep.
- Keller-Schneider, M. (2019). Professionalisierung im Berufseinstieg von Lehrpersonen. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer/in sein – Lehrer/in werden – die Profession professionalisieren* (S. 145-160). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M. (2020a). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen* (2., überarb. und erw. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2020b). Das Verständnis von Unterricht und Vermittlungsanforderungen von Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Forum qualitative Sozialforschung*, 21 (1), Art. 23.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 386-407). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (in Vorbereitung). Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. In T. Hascher, T. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Keller-Schneider, M., Arslan, E., Kirchhoff, E., Maas, J. & Hericks, U. (2019). Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Ein Vergleich zwischen Lehrpersonen zweier Länder und Schulstufen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 12 (1), 80-100.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and coping*. New York: Springer.
- Vögeli-Mantovani, U. (2011). *Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern der Volksschule*. Aarau: SKBF.

Manuela Keller-Schneider, Prof. Dr. phil.,
Pädagogische Hochschule Zürich.
Arbeitsschwerpunkte:
Professionsforschung,
insbesondere Berufseinstieg,
Team und Schulentwicklung,
selbstreguliertes Lernen



m.keller-schneider@phzh.ch

07

*Christin Lucksnat,
Ingo Fehrmann,
Detlef Pech
und Dirk Richter*

Alternative Wege in das
Berliner Grundschullehramt.
Struktur und Evaluation
eines Studiengangs

Aktuell stehen die Bildungsverwaltungen in Deutschland vor der Herausforderung, Stellen an Schulen nicht mehr hinreichend durch regulär qualifizierte Lehrkräfte besetzen zu können. Um diesem Lehrkräftemangel zu begegnen, werden verstärkt Personen ohne reguläres Lehramtsstudium eingesetzt (Quer- und Seiteneinsteiger*innen) (KMK, 2019). Berlin ist besonders stark vom Lehrkräftemangel betroffen: Während zu Beginn des Schuljahres 2018 laut KMK (2019) etwa 40 Prozent der neu eingestellten Lehrkräfte Quer- bzw. Seiteneinsteiger*innen waren, lag die Zahl zu Beginn des Schuljahres 2019 bereits bei 60 Prozent (Leinemann, 2019). Innerhalb Berlins stehen dabei die Grundschulen¹ besonders im Fokus, da hier nicht genügend Lehrkräfte für den Vorbereitungsdienst ausgebildet wurden (Richter, Marx & Zorn, 2018). Die Humboldt-Universität zu Berlin begegnet diesem Mangel an Berliner Grundschulen mit einer Neuerung, einem sogenannten Quereinstiegsmaster. Seit 2018 ermöglicht sie auch Personen mit einem Hochschulabschluss ohne Lehramtsbezug ein Vollzeit-Masterstudium „Lehramt an Grundschulen“ mit dem Abschlussziel Master of Education. Damit ist es den Absolvent*innen möglich, den regulären Vorbereitungsdienst zu durchlaufen und anschließend als regulär qualifizierte Lehrkräfte die Berufstätigkeit zu beginnen. Vergleichbare Modelle gibt es bisher außerhalb Berlins nicht (vgl. aber Caspari, 2019, für ein ähnliches Modell in Bezug auf das Lehramt an Sekundarschulen). Der Quereinstieg ins Lehramt ist dabei jedoch keine für Berlin spezifische Thematik. Auch in anderen deutschen Bundesländern sowie in der Schweiz und Österreich wird die Thematik derzeit stark diskutiert und beforscht (z. B. Abs, Anderson-Park & Morgenroth, 2019; Riedl, 2019; Melzer, Pospiech & Gehrman, 2014). Es besteht somit ein hoher Bedarf zur Prüfung und Evaluation neu eingerichteter Qualifizierungsprogramme. Im vorliegenden Beitrag wird daher zunächst die Struktur der grundschulbezogenen Lehramtsstudiengänge an der Humboldt-Universität zu Berlin sowie im Anschluss das laufende Evaluationsprojekt vorgestellt.

1 In Berlin und Brandenburg ist die Grundschule auf sechs Jahre angelegt. Dies unterscheidet sich von allen anderen Bundesländern, in denen die Grundschule nur vier Jahre umfasst.

Studienstruktur für das Lehramt an Grundschulen

Im Jahr 2014 wurde im Land Berlin die Lehrkräftebildung komplett neu geregelt. Seitdem stehen erstens ausdrücklich berufsbezogene Kompetenzen im Fokus, zweitens wird der Lehrberuf ausdrücklich als Profession verstanden (vgl. LBiG, 2014, § 1). Des Weiteren zeichnet sich der Studiengang dadurch aus, dass statt eines Studiums der Grundschulpädagogik mit integrierten Lernbereichen ein Fachstudium in drei Fächern absolviert wird (LZVO, 2014, Anlage 1). Entsprechend der KMK-Rahmenvereinbarung für den Lehramtstyp 1 (KMK, 1997) gehören Deutsch und Mathematik zu den zu belegenden Pflichtfächern. Nach einem insgesamt fünfjährigen Studium wird der Abschluss Master of Education erworben. Im Ergebnis führt dies zu einer deutlichen Stärkung der fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Studienanteile.

Die Studierenden des Quereinstiegsmasters (Q-Master) erwerben ihre Lehrbefähigung in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachunterricht. Andere Fächerkombinationen werden im Q-Master nicht angeboten. Der Aufbau des Q-Master-Studiums unterscheidet sich dabei nicht vom regulären Masterstudium für das Lehramt an Grundschulen. In beiden Studiengängen liegt der Schwerpunkt auf bildungswissenschaftlichen Inhalten und dem Praxissemester. Mit mindestens 18 Leistungspunkten pro Fach ist der Anteil an fachlichen und fachdidaktischen Inhalten deutlich geringer als im lehramtsbezogenen Bachelorstudium (42 Leistungspunkte pro Fach). Aufgrund dieses Unterschieds müssen die Studierenden des Q-Masters schon vor Beginn ihres Studiums fachwissenschaftliche und fachdidaktische Leistungen in allen drei Studienfächern nachholen, sofern diese noch nicht erbracht wurden. Dieser Nachweis erfolgt über ein zweisemestriges Zertifikatsstudium („Zertifikatsstudium Deutsch – Mathematik – Sachunterricht an Grundschulen“, intern „Q-Plus“ genannt), in dem je nach Erststudium in einem, zwei oder allen drei Fächern noch die nötigen Studienleistungen für die Bewerbung zum Q-Master-Studium nachgeholt werden.

Es gibt somit an der Humboldt-Universität zwei Wege zur Erreichung eines Master-of-Education-Abschlusses für das Lehramt an Grundschulen: Entweder über das Bachelorstudium „Bildung an Grundschulen“ mit anschließendem regulärem Masterstudium oder, bei Vorlie-

gen eines ersten Hochschulabschlusses, über das Zertifikatsstudium (Q-Plus) und das Q-Master-Studium. Bisher ist allerdings wenig über die Wirksamkeit von universitären Qualifizierungsmaßnahmen für nicht-traditionell (also ohne Abschluss eines lehramtsbezogenen Bachelorstudiums) qualifizierte Lehrkräfte bekannt. Aus diesem Grund werden derzeit die beiden Masterstudiengänge für das Grundschullehramt an der HU Berlin vergleichend in einem Forschungsprojekt evaluiert.

Evaluation der Studiengänge an der Humboldt-Universität

Mit Beginn des Wintersemesters 2019/20 werden die beiden Masterstudiengänge für das Lehramt an Grundschulen – also das reguläre Masterstudium und der Q-Master – in einer längsschnittlich angelegten Untersuchung über zwei Jahre in einem Kooperationsprojekt der Universität Potsdam, der Bertelsmann Stiftung und der HU Berlin evaluiert, wobei der Fokus dabei auf dem Fach Sachunterricht und seiner Didaktik liegt. Der Fokus wurde insbesondere auf dieses Fach gelegt, da es bisher kaum Forschung zur Professionalisierung von Lehrkräften im Fach Sachunterricht gibt und damit eine Lücke geschlossen werden soll. Durch die Evaluation sollen zwei übergeordnete Fragen beantwortet werden: Zum einen soll untersucht werden, ob sich reguläre Studierende und Q-Master-Studierende hinsichtlich a) ihrer Ausgangsbedingungen und b) ihrer professionellen Kompetenz unterscheiden. Zum anderen soll der Frage nachgegangen werden, wie sich die professionelle Kompetenz der regulären Studierenden und der Q-Master-Studierenden im Verlauf des Studiums entwickelt.

Insgesamt nimmt die Evaluation zwei verschiedene Kohorten in den Blick. Die erste Kohorte umfasst Q-Master-Studierende sowie reguläre Lehramtsstudierende, die ihr Masterstudium mit Beginn des Wintersemesters 2019/20 aufgenommen haben. Daneben wird eine weitere Kohorte von Studierenden des Q-Masters betrachtet, die den Studiengang im Wintersemester 2020/21 beginnt, aber bereits im Oktober 2019 das Zertifikatsstudium begonnen hat (Q-Plus-Studierende).

In Anlehnung an das Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2006) werden durch Tests und Befragungen das Professionswissen,

Überzeugungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten der Studierenden erfasst. Dabei werden sowohl allgemeine als auch fachspezifische Kompetenzen exemplarisch für das Fach Sachunterricht untersucht. Zur Beschreibung der Kompetenzentwicklung der verschiedenen Studierendengruppen werden Tests und Befragungen zu drei verschiedenen Messzeitpunkten eingesetzt: zu Beginn ihres Studiums, zur Mitte nach einem Jahr sowie zum Ende des Studiums.

Über den quantitativen Forschungsansatz hinaus werden auch Interviews mit einer kleinen Auswahl von ca. 15 Studierenden geführt, die zu gleichen Anteilen jeweils aus einer der beiden Q-Master-Kohorten und dem regulären Studiengang ausgewählt werden. Ziel der Interviews ist es, genauere Erkenntnisse über die Erwartungen an und die Erfahrungen mit den jeweiligen Studiengängen zu erhalten. Die Interviews sollen somit Informationen liefern, die zur Kontextualisierung der Befunde aus den Befragungen und Tests beitragen.

Erster Vergleich der Studierendengruppen

Zum ersten Messzeitpunkt haben bisher 111 Studierende an den Tests und Befragungen teilgenommen, von denen 54 Personen den regulären Master, 24 Personen den Q-Master und 23 Personen das Zertifikatsstudium (Q-Plus) absolvieren. Ein detaillierter Blick auf die Gruppe der Personen im regulären Master zeigt, dass eine Vielzahl der Lehramtsstudierenden bereits vor dem lehramtsbezogenen Bachelorstudium eine Ausbildung oder ein anderes Hochschulstudium abgeschlossen hat. Diese Gruppe, die hier als Lehramtsstudierende mit Vorberuf bezeichnet wird, macht in dieser Stichprobe mehr als die Hälfte der Studierenden im regulären Master aus.

Ein differenzierter Blick auf die Gruppen zeigt, dass Lehramtsstudierende mit Vorberuf, Q-Master-Studierende und Q-Plus-Studierende mit durchschnittlich 34 Jahren knapp 10 Jahre älter sind als die regulären Lehramtsstudierenden ohne Vorberuf, die vorab keine andere berufliche Qualifizierung durchlaufen haben. In der Geschlechterverteilung zeigten sich keine Unterschiede zwischen den Gruppen. Hinsichtlich des vorherigen Bildungsweges zeigte sich, dass Lehramtsstudierende mit Vorberuf vor ihrem lehramtsbezogenen Bachelorstudium häufiger eine Ausbildung abgeschlossen haben, während Q-Master- und

Q-Plus-Studierende über verschiedene Arten von Studienabschlüssen verfügen (siehe Abb. 1). Etwa 20 Prozent der Lehramtsstudierenden mit Vorberuf haben eine Ausbildung als Erzieher*in absolviert. Darüber hinaus verfügen etwa 31 Prozent der Lehramtsstudierenden mit Vorberuf bereits vor ihrem lehramtsbezogenen Bachelorstudium über einen ersten Studienabschluss, d. h. viele Personen mit erstem Hochschulabschluss haben auch schon vor Einführung des Q-Masters ein grundschulbezogenes Lehramtsstudium aufgenommen.

Die Mehrheit der Q-Master- und Q-Plus-Studierenden (96 Prozent) berichten über pädagogische Vorerfahrungen vor dem Q-Master bzw. Zertifikatstudium, vor allem durch Schülernachhilfe (79 Prozent), durch eine sonstige berufliche Tätigkeit in der Kinder- und Jugendarbeit (52 Prozent), durch Kinder- und Jugendarbeit im Freizeitbereich (47 Prozent) oder durch eine Tätigkeit als Vertretungslehrkraft (21 Prozent)².

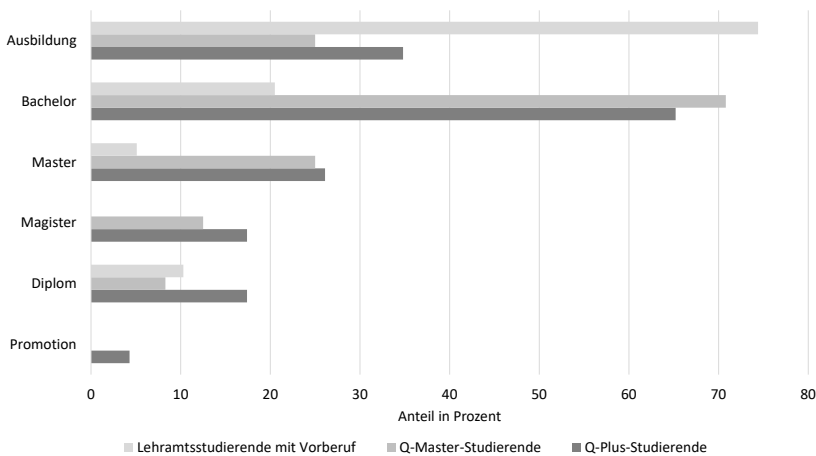


Abb. 1 Anteile der Personen in der Stichprobe, die vor Beginn des Studiums eine Ausbildung oder ein anderes Studium absolvierten (*Anmerkungen:* Lehramtsstudierende mit Vorberuf N=39, Q-Master-Studierende N=24, Q-Plus-Studierende N=23)

2 Da Personen mehrere pädagogische Vorerfahrungen berichten konnten, liegt die Summe der Einzelangaben bei über 100 Prozent.

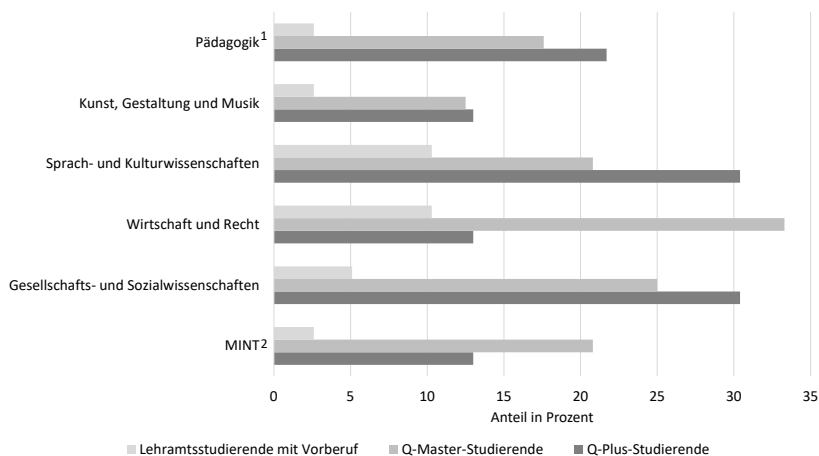


Abb. 2 Anteile der Personen, die vor Beginn des Studiums ein anderes Fachstudium absolvierten (*Anmerkungen:* Lehramtsstudierende mit Vorberuf N=39, Q-Master-Studierende N=24, Q-Plus-Studierende N=23; ¹ Zu dieser Kategorien gehören Studienfächer wie z. B. soziale Arbeit oder Erziehungswissenschaften; ² Studienfächer der Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik)

Fazit

Der Quereinstiegsmaster an der HU Berlin eröffnet einen neuen Zugang ins Lehramt für Personengruppen, die andere Hintergründe aufweisen und andere Erfahrungen mitbringen als traditionell ausgebildete Lehramtsstudierende. Die ersten Ergebnisse der Evaluation des Studiengangs haben gezeigt, dass Student*innen des Q-Masters bereits älter sind und über mindestens einen nicht-lehramtsbezogenen Hochschulabschluss verfügen. Zudem zeigt sich der positive Befund, dass die Studierenden des Q-Masters und des Zertifikatstudiums bereits vor Aufnahme des Q-Masters über wichtige pädagogische Vorerfahrungen verfügen und auf diese aufbauen können. Darüber hinaus gibt es auch unter den regulären Lehramtsstudierenden solche, die bereits vor ihrem Studium einen Beruf erlernt haben. Es stellt sich die Frage, inwiefern sich diese Gruppe von Quereinsteiger*innen unterscheidet. Es ist anzunehmen, dass reguläre Lehramtsstudierende mit Vorberuf über mehr pädagogisches Wissen verfügen als die Quereinsteiger*innen, da diese keine pädagogischen Seminare im

Zertifikatstudium belegen. Reguläre Lehramtsstudierende mit Vorbereitungen haben diese hingegen im Rahmen ihres lehramtsbezogenen Bachelorstudiums absolviert. Es wäre allerdings zu vermuten, dass beide Gruppen aufgrund ihrer vorherigen beruflichen Erfahrungen wichtige Fähigkeiten zum Umgang mit Herausforderungen und möglichen Stressfaktoren des Lehrberufs mitbringen (Troesch & Bauer, 2017).

Die Evaluation des Q-Masters weist hinsichtlich des Studiendesigns Ähnlichkeiten zu bereits abgeschlossenen Evaluationen von Quereinsteigerprogrammen, wie z. B. dem QUER-Programm an der TU Dresden auf. So erfassen auch wir u. a. das pädagogische Wissen, pädagogische Vorerfahrungen und die Berufswahlmotivation der verschiedenen Gruppen. Darüber hinaus untersucht die Evaluation des Q-Masters an der HU Berlin im Gegensatz zum QUER-Programm an der TU Dresden auch andere Kompetenzfacetten- und -aspekte, wie z. B. selbstregulative Fähigkeiten und erfasst darüber hinaus das fachliche und fachdidaktische Wissen nicht durch Selbstberichte, sondern durch Tests.

Abschließend lässt sich feststellen, dass wir bisher noch zu wenig über die Gruppe der Quereinsteiger*innen wissen. Es stellen sich wichtige Fragen hinsichtlich der Kompetenzen, die Quereinsteiger*innen mitbringen und wie sich diese im Verlauf entwickeln. Die Evaluation des Studiengangs hat zum Ziel, einen Beitrag zur Beantwortung dieser Fragen zu leisten. Testungen und Befragungen zu mehreren Zeitpunkten im Masterstudium sollen Antworten darauf geben, mit welchen Kompetenzen die Q-Master-Studierenden beginnen und wie sich diese bis zum Abschluss des Studiengangs entwickeln.

Literatur

- Abs, H. J., Anderson-Park, E. & Morgenroth, S. (2019). *Recruiting and Preparing Teachers Through an Alternative Programme: A European Policy Experiment on the Teach For All Approach in Five Countries*. University of Duisburg-Essen.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Caspari, D. (2019). Der Q-Master an der Freien Universität Berlin: ein Konzept für einen individuelle(re)n Weg in den Lehrberuf. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19 (2), 66-72.
- KMK [Kultusministerkonferenz] (1997). *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Grundschule bzw. Primarstufe (Lehramtstyp 1)*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 14.03.2019.

- Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_02_28-RV_Lehramtstyp_1.pdf [23.12.2019].
- KMK (2019). *Einstellung von Lehrkräften 2018*. Berlin: KMK.
- LBiG [Lehrkräftebildungsgesetz] (2014). Gesetz über die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Land Berlin (Lehrkräftebildungsgesetz – LBiG) vom 7. Februar 2014. In *GVBl.* 2014, 49. Verfügbar unter <http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=LehrBiG+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true&aiz=true> [23.12.2019].
- Leinemann, S. (01.08.2019). Lehrermangel: Berlin setzt weiterhin auf Quereinsteiger. *Berliner Morgenpost*. Verfügbar unter: <https://www.morgenpost.de/berlin/article226652987/Lehrermangel-Berlin-setzt-weiterhin-auf-Quereinsteiger.html> [13.07.2020].
- LZVO [Lehramtszugangsverordnung] (2014). Verordnung über den Zugang zu Lehrämtern (Lehramtszugangsverordnung – LZVO) vom 30. Juni 2014. In *GVBl.* 2014, 242. Verfügbar unter <http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=LehrZV+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true&aiz=true> [23.12.2019].
- Melzer, W., Pospiech, G. & Gehrmann, A. (2014). *QUER – Qualifikationsprogramm für Akademiker zum Einstieg in den Lehrerberuf. Abschlussbericht Dezember 2014*. Dresden.
- Richter, D., Marx, A. & Zorn, D. (2018). *Lehrkräfte im Quereinstieg: sozial ungleich verteilt? Eine Analyse zum Lehrermangel an Berliner Grundschulen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Riedl, A. (2019). Theorie-Praxis-Verzahnung in einem Masterstudium mit Referendariat. Professionalisierung von Quereinsteiger*innen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19 (2), 58-65.
- Troesch, L. M. & Bauer, C. E. (2017). Second career teachers: Job satisfaction, job stress, and the role of self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 67, 389-398.

Christin Lucksnat, Mitarbeiterin
am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaftliche
Bildungsforschung, Universität Potsdam.

Arbeitsschwerpunkte:
Kompetenzen und Kompetenzentwicklung
von Quer- und Seiteneinsteiger*innen

lucksnat@uni-potsdam.de



Ingo Fehrmann, Dr., wiss. Mitarbeiter
an der Humboldt-Universität zu Berlin,
Koordinator des Quereinstiegsmasterstudiums
Lehramt an Grundschulen.

Arbeitsschwerpunkte:
Sprachdidaktik, Unterrichtsbeobachtung

ingo.fehrmann@hu-berlin.de



Detlef Pech, Dr., Professor
am Institut für Erziehungswissenschaften,
Humboldt-Universität zu Berlin.

Arbeitsschwerpunkte:
Inklusion und Fachdidaktik,
Sachunterrichtsdidaktik und Bildung,
Kindheitsforschung

detlef.pech@hu-berlin.de



Dirk Richter, Dr., Professor
am Department für Erziehungswissenschaft,
Universität Potsdam.

Arbeitsschwerpunkte:
Kompetenzentwicklung von Lehrkräften
in der Aus- und Fortbildung,
Nutzung digitaler Medien beim beruflichen Lernen,
Evaluationen beruflicher Lerngelegenheiten

dirk.richter@uni-potsdam.de



08

*Christine Künzli David, Franziska Bertschy,
Tobias Leonhard und Charlotte Müller*
Universaldilettant*innen,
defizitäre Generalist*innen?
Herausforderungen
für die Primarstufenausbildung

08

*Christine Künzli David,
Franziska Bertschy,
Tobias Leonhard
und Charlotte Müller*

Universaldilettant*innen,
defizitäre Generalist*innen?
Herausforderungen
für die Primarstufenausbildung

Ausgangs- und Problemlage

In zahlreichen Ländern unterrichten im Elementar- und Grundschulunterricht Lehrpersonen alle oder zumindest einen Großteil der schulischen Fachbereiche und sind damit für die Anregung umfassender Bildungsprozesse ihrer Schüler*innen verantwortlich. Dieser gelebten – auch pragmatischen Anstellungsüberlegungen geschuldeten – Praxis entspricht ein Anspruch, der sich in allen deutschsprachigen Ländern in bildungspolitischen Dokumenten manifestiert: Er wird nicht nur damit begründet, dass Kindern dieser Altersstufe nicht zu viele Bezugspersonen zugemutet werden sollen, sondern vor allem auch damit, dass auf dieser Stufe oftmals fachbereichsverbindend unterrichtet werden soll: So wird z. B. in grundlegenden Dokumenten der deutschen Kultusministerkonferenz betont, dass in der Grundschule im „Kontext aller Fächer ... fachübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten handlungsleitend“ (KMK, 2019, S. 111) sei. Auch der Lehrplan der österreichischen Volksschule sieht – zumindest in den ersten beiden Jahren – fachübergreifende Lernanlässe vor (BMUKK, 2012, S. 14). In der Schweiz zeigt sich durch die Integration des Kindergartens (gemeinsam mit den ersten beiden Jahren der Primarschule) in den Zyklus 1 der obligatorischen Schulzeit dieser Anspruch an den Unterricht, der sich nicht nach der Logik einzelner Fachbereiche konstituiert, sogar akzentuiert. Im deutschschweizerischen Lehrplan wird

„aufgezeigt, wie Kompetenzen über die ganze Schulzeit – vom Kindergarten bis zum Ende der Volksschule – aufgebaut werden. Neu wird der Kompetenzerwerb damit auch für den Kindergarten nach Fachbereichen strukturiert und beschrieben. Der Unterricht im 1. Zyklus orientiert sich allerdings stark an der Entwicklung der Kinder und wird vor allem zu Beginn fächerübergreifend organisiert und gestaltet“ (D-EDK, 2016: Grundlagen 24).

Die Ausführungen zeigen eine doppelte und zueinander spannungsreiche Aufgabe: Auch und gerade wenn „Fächerverbindung“ ein zentrales Prinzip der Unterrichtsgestaltung des Elementar- und Grundschulbereichs darstellt, ist die Einführung in die Fachbereiche ein wesentlicher Anspruch an Lehrer*innen der Stufe.

In der konkreten Unterrichtsgestaltung ist fachliches Lernen daher oftmals eingebettet in die Bearbeitung lebensweltlich bedeutsamer und damit oft fachbereichsverbindender Fragestellungen, was seitens der beruflichen Akteur*innen nicht selten programmatisch mit der Figur der „Ganzheitlichkeit“ bezeichnet wird. Die damit vorgenomme-

ne Betonung des „Nicht-Unterschiedenen“ steht jedoch dem zweiten Anspruch der Zielstufe im Weg, den gleichen Gegenstand aus ganz unterschiedlichen epistemischen Perspektiven zu bearbeiten und auf diese Weise ein Bewusstsein für die spezifische Perspektivität der Fachbereiche zu vermitteln. Eine Unterrichtsgestaltung, die es ermöglicht sowohl lebensweltliche Bezüge sowie Zusammenhänge zwischen den Fachbereichen herzustellen als auch deren spezifische Potenziale aufzuzeigen, kann als Leitidee für Elementar- und Grundschullehrpersonen betrachtet werden. Sie trägt zudem einer Bildungsvorstellung Rechnung, die auf die Entwicklung einer Subjektivität zielt, „die in der Erschließung der Welt das Inkompatible, das Ganze *in seinen Differenzen*, zusammenhalten kann“ (Dressler, 2013, S. 185).

Für die Professionalisierung von Elementar- und Grundschullehrpersonen stellt sich damit zum einen die Herausforderung, wie auf die Tatsache der Vielzahl der Fachbereiche, die im Berufsalltag später unterrichtet werden, eingegangen werden kann. Zum anderen aber stellt sich die Frage, wie Lehrpersonen auf eine oftmals nicht nach Fachbereichen konstituierte Unterrichtsrealität bzw. auf fächerverbindenden Unterricht vorbereitet werden können. Im Fokus steht damit das Spannungsfeld von fachbereichsspezifischer Expertise und generalistischer Unterrichtsgestaltung und damit verbunden der spezifische Denk- und Professionshabitus von Generalist*innen, der dazu beitragen könnte, dass Studierende einen produktiven Umgang mit dem angelegten Spannungsverhältnis finden.

Vor dem Hintergrund der Prämisse, dass ein solcher generalistischer Anspruch gerechtfertigt ist, wird nachfolgend gefragt, welche damit verbundenen Herausforderungen sich für die Lehrer*innenbildung stellen und inwiefern die generalistischen Anforderungen auch das Selbstverständnis der Lehrpersonen und deren Denkhabitus prägen sollten. Aufgrund der Kürze des Beitrages können die Überlegungen lediglich in groben Linien skizziert werden.

Herausforderungen der Studiengänge und offene Fragen

Im deutschsprachigen Raum lassen sich im Hinblick auf das Verhältnis von fachbereichsspezifischer Expertise und generalistischer Tätigkeit unterschiedliche Modelle von Bildungsgängen für Lehrpersonen der

erwähnten Stufen ausmachen: Der Bogen reicht vom generalistisch angelegten dreijährigen Bachelorstudiengang, in dem ein Studium im gesamten schulischen Fächerkanon erfolgt (Modell 1), bis hin zu einem spezialisierten Masterstudium mit Studium in zwei Fächern, verbunden mit oftmals fachfremder Unterrichtstätigkeit im späteren Berufsalltag (Modell 2) (Porsch, 2016).

In Bezug auf beide Modelle stellen sich im Hinblick auf den Umgang mit dem erwähnten Spannungsfeld Herausforderungen in der Professionalisierung von Elementar- und Grundschullehrpersonen.

Integration und Kohärenz: Generell wird in Lehramtsstudiengängen (auch wenn nur wenige Fachbereiche studiert werden) eine Vielfalt von wissenschaftlichen und oftmals auch künstlerischen Zugängen bearbeitet, welche in dieser Breite sonst wohl in keiner Profession anzutreffen ist. Es wird eine „multiple Wissensbasis“ (Forneck, Düggele, Künzli David, Linneweber-Lammerskitten, Messner & Metz, 2009, S. 85) vermittelt, deren Integration oftmals den Studierenden selbst überlassen bleibt. Damit besteht die Gefahr, dass es den Studierenden nicht gelingt, einen Zusammenhang der einzelnen Studienbereiche zu erkennen bzw. herzustellen (Mayer, Ziepprecht & Meier, 2018). Was für Lehramtsstudiengänge generell diskutiert wird, potenziert sich im Hinblick auf den Professionalisierungsprozess von Elementar- und Grundschullehrpersonen. Hier kommen potenzielle Widersprüche und disparate Konzepte, Begrifflichkeiten und unterschiedliche Modi der Erkenntnisgewinnung und -verarbeitung zwischen den unterschiedlichen Fachwissenschaften und Fachdidaktiken hinzu (Burren, Lüscher & Künzli David, 2018; Reusser & Messner, 2002), die die Studierenden selbst so zusammenführen müssen, dass sich die Primarschulwirklichkeit nicht „ersetzt ... im Vielerlei des Fachunterrichts zum Mit- und Nebeneinander der Einzeldisziplinen“ (Wyss & Reusser, 1985, S. 76).

*Selbstverständnis als Universaldilettant*in respektive als defizitäre Generalist*in:* Die Fächervielfalt der generalistischen Ausbildung bzw. das fachfremde Unterrichten birgt zudem die Gefahr der Entwicklung eines prekären Selbstverständnisses der Lehramtsstudierenden: Angesichts der doch kurzen, bspw. in der Deutschschweiz nur dreijährigen Studienzeit an den Pädagogischen Hochschulen ist zu vermuten, dass die Breite der Fachbezüge der Studierenden in den verschiedenen Fachwissenschaften und Fachdidaktiken im Modell 1 bei diesen eher als ein Mangel an Möglichkeiten vertiefter Auseinandersetzung gerahmt werden, denn als Potenzial einer multi- und

interdisziplinären Ausbildung. Und selbst dort, wo sich das Studium bis zur Masterstufe erstreckt und nicht alle Fachbereiche umfasst (Modell 2), ist die Fachlichkeit im Studium zum Lehrberuf im Vergleich zu den Monofach-Studierenden jenseits des Lehramts eine zumindest quantitativ reduzierte Fachlichkeit. Dies verstärkt sich, wenn disziplinär sozialisierte Dozierende der einzelnen Fachwissenschaften bzw. -didaktiken, die unter Umständen nur ihr Fach im Fokus haben, die Fachlichkeit der Studierenden als Defizit rahmen und betonen, wie viel mehr Ausbildungszeit der jeweilige Fachbereich benötigen würde (vgl. Klein, 2020). Damit stellt sich für Lehrer*innenbildungsinstitutionen die Frage, wie es gelingen könnte, dass Studierende ein positives Selbstverständnis als Generalist*in entwickeln. Ansonsten besteht die Gefahr, dass aus dem ersten Modell ein Selbstverständnis als „Universaldilettant*in“ respektive aus dem zweiten Modell das einer/s „defizitären“ Generalist*in resultiert.

Ausblick

Unbestritten bleibt, dass Lehrpersonen auch in der Elementar- und Grundstufe über solide fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenzen verfügen müssen, und zwar nicht in erster Linie deshalb, um die teilweise anspruchsvollen – oftmals nicht einzelfachlich zu beantwortenden – Fragen der Kinder unmittelbar beantworten zu können, sondern, um die Kinder in die Erkenntnisweisen der jeweiligen Fachbereiche einzuführen und ihnen zentrale Konzepte für deren Welterschließung zugänglich zu machen (Geiss, Issler & Kaenders, 2016).

Ein reflektiertes Verständnis von Fachlichkeit(en), ein Bewusstsein über die Unterschiedlichkeit der Fachbereiche in Bezug auf ihre *Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs- und Handlungsmuster* (Liebau & Huber, 1985) und von deren Zusammenspiel in der Bearbeitung lebensweltlich relevanter Fragestellungen ist also gerade für Lehrpersonen dieser Stufe unabdingbar. Dass dies einen ausgesprochen hohen Anspruch im Hinblick auf die Professionalisierung von Generalist*innen darstellt, der sich in beiden Modellen je unterschiedlich akzentuiert, ist offensichtlich.

Im Hinblick auf ein positiv konnotiertes Selbstverständnis wäre zu prüfen, ob eine auf „Vielfachlichkeit“ und Interdisziplinarität aufbauende

und in dieser Form erst neu zu etablierende „Fachkultur“ ein wesentliches Bestimmungsmoment von Professionalität im Elementar- und Grundschulbereich darstellen könnte, denn Unterricht zu gestalten, der das Erkennen von Zusammenhängen und die Bewusstmachung von Differenzen zwischen den Fachbereichen erlaubt, benötigt explizit entsprechende Spezialist*innen (Burren et al., 2018). An Studiengänge des Elementar- und Grundschulbereichs stellt sich unter dieser Perspektive die Frage, wie der Professionalisierungsprozess in einem explizit angelegten Zusammenspiel und im interdisziplinären Austausch aller Studienbereiche so gestaltet werden könnte, dass die verschiedenen disziplinären Inhalte, Denk- und Handlungsweisen in ihrer Unterschiedlichkeit erkannt und im Sinne einer „interdisziplinären“ Fachsozialisation (Burren et al., 2018) zusammengeführt werden könnten (Bachmann, Bertschy, Künzli David, Leonhard & Peyer, in Vorbereitung; Künzli David, Brunner & Müller, 2016).

Literatur

- Bachmann, S., Bertschy, F., Künzli David, Ch., Leonhard, T. & Peyer, R. (Hrsg.). (in Vorbereitung). *Die Bildung der Generalist*innen. Festschrift für Charlotte Müller*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BMUKK [Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur] (2012). *Lehrplan der Volksschule*. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012. Verfügbar unter https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:b89e56f6-7e9d-466d-9747-fa739d2d15e8/lp_vs_gesamt_14055.pdf [15.06.2020].
- Burren, S., Lüscher, M. & Künzli David, Ch. (2018). Professionalisierung von Generalist/innen? Spannungsfelder einer fachlich strukturierten Hochschulausbildung und einer vorfachlich angelegten Unterrichtspraxis von Lehrpersonen in der Schuleingangsstufe. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11 (2), 301-314.
- D-EDK [Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz] (Hrsg.). (2016). *Lehrplan 21*. Verfügbar unter http://v-ef.lehrplan.ch/container/V_EF_DE_Gesamtausgabe.pdf [22.06.2020].
- Dressler, B. (2013). Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken. In K. Müller-Roselius & U. Hericks (Hrsg.), *Bildung – empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit* (S. 183-202). Opladen: Budrich.
- Forneck, H., Düggele, A., Künzli David, Ch., Linneweber-Lammerskitten, H., Messner, H. & Metz, P. (2009). Orientierungsrahmen. In H. Forneck, A. Düggele, Ch. Künzli David, H. Linneweber-Lammerskitten, H. Messner & P. Metz (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Orientierungsrahmen für die Pädagogische Hochschule FHNW* (S. 17-110). Bern: Hep.
- Geiss, P., Issler, R. & Kaenders, R. (2016). Fachkulturen in der Lehrerbildung. Einleitung. In P. Geiss, R. Issler & R. Kaenders (Hrsg.), *Fachkulturen in der Lehrerbildung* (S. 11-17). Göttingen: V&R unipress.

- Klein, H. P. (2020). Die wundersame fachliche Entkernung der Lehrerbildung und ihre Folgen. In C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Fachstudium* (S. 37-51). Wiesbaden: Springer VS.
- KMK [Kultusministerkonferenz] (2019). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2016/17. Darstellung der Kompetenzen und Strukturen sowie der bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf [06.06.2020].
- Künzli David, Ch., Brunner, B. & Müller, H. (2016). Transversales Unterrichten – Interdisziplinäre Module als Studienschwerpunkt in der Schuleingangsphase. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (1), 21-27.
- Liebau, E. & Huber, L. (1985). Die Kulturen der Fächer. *Neue Sammlung*, 25 (3), 314-339.
- Mayer, J., Ziepprecht, K. & Meier, M. (2018). Vernetzung fachlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Studienelemente in der Lehrerbildung. In M. Meier, K. Ziepprecht & J. Mayer (Hrsg.), *Lehrerbildung in vernetzten Lernumgebungen* (S. 9-20). Münster: Waxmann.
- Porsch, R. (2016). Fachfremd unterrichten in Deutschland: Definition – Verbreitung – Auswirkungen. *Die Deutsche Schule*, 108 (1), 9-32.
- Reusser, K. & Messner, H. (2002). Das Curriculum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – ein vernachlässigtes Thema. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (3), 282-299.
- Wyss, H. & Reusser, K. (1985). Zur Diagnose der gegenwärtigen Situation der Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3 (1), 71-79.

Christine Künzli David, Dr., Professorin
am Institut Kindergarten-/Unterstufe
der Pädagogischen Hochschule FHNW.

Arbeitsschwerpunkte:
Schuleingangsbereich,
Professionalisierung für transversales Unterrichten,
Bildung im Kontext von Nachhaltigkeit

christine.kuenzli@fhnw.ch



Franziska Bertschy, Dr., Professorin
am Institut Kindergarten-/Unterstufe
der Pädagogischen Hochschule FHNW.

Arbeitsschwerpunkte:
Perspektivenverbindung im Sachunterricht,
Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung,
ausserschulische Lernorte

franziska.bertschy@fhnw.ch



Tobias Leonhard, Dr., Professor
am Institut Kindergarten-/Unterstufe
der Pädagogischen Hochschule FHNW.

Arbeitsschwerpunkte:
Berufspraktische Studien,
Professionalisierungsforschung

tobias.leonhard@fhnw.ch



Charlotte Müller, Prof. Dr.,
Leiterin des Instituts Kindergarten-/Unterstufe
der Pädagogischen Hochschule FHNW.

Arbeitsschwerpunkte:
Bildungssoziologische und
historische Perspektiven
der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

charlotte.mueller@fhnw.ch



METHODEN- ATELIER

09

Markus Peschel

Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten.
Begrifflichkeiten und Entwicklungen

09

Markus Peschel

Lernwerkstätten und
Hochschullernwerkstätten.
Begrifflichkeiten
und Entwicklungen

In den letzten Jahrzehnten sind Lernwerkstätten (LWS) und Hochschullernwerkstätten (HLWS) für die Kompetenzentwicklung angehender Lehrer*innen¹ im deutschsprachigen Raum zu einem innovativen Ort für Pädagogik und Didaktik geworden, insbesondere weil sie einen wichtigen Handlungs- und Erfahrungsraum zur bildenden Auseinandersetzung darstellen. Dies betrifft vor allem das Zusammenspiel von pädagogischen, didaktischen und fachlichen Aspekten des Lehrens und Lernens. Durch die Arbeit von Interessensvereinigungen (VeLW, NeHle e. V. u. a.) oder von Forschungsaktivitäten an Universitäten und Hochschulen verbreiten sich die Theorie-Praxis-Konzeptionen (bisher) v. a. im deutschsprachigen Raum.

Der Beitrag zeichnet Entwicklungslinien und -tendenzen von Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten im deutschsprachigen Raum nach. Dabei wird für eine sensible Begriffsverwendung und Begriffsdifferenzierung plädiert.

Einführung

Lernwerkstätten (LWS) an Grundschulen haben inzwischen eine lange Tradition in pädagogischen Kontexten, die sich zunehmend nicht nur in praktischen Konzepten, sondern auch in Ausbildungskontexten sowie theoretischen Konzeptionen und wissenschaftlicher Forschung widerspiegelt (vgl. für einen Überblick Ernst & Wedekind, 1993; Hagstedt & Krauth, 2014).

Deutlichen Anteil an der Entwicklung haben die langjährigen praktischen Erfahrungen bei der Umsetzung des Konzepts „Lernwerkstatt“ und der Tätigkeit des Begleitpersonals in LWS, häufig als „Lernwerkstattarbeit“ (Schmude & Wedekind, 2014, S. 110) oder „Lernwerkstattbegleitung“ (Peschel & Kihm, 2021 im Druck) bezeichnet. Verbreitung erfuhren diese Konzeptionen u. a. durch den Verbund Europäischer Lernwerkstätten, durch die Internationalen Fachtagungen der Hochschullernwerkstätten oder durch das Internationale Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e. V. (NeHle).

Parallel dazu entwickelte sich die Ausbildung für und in Lernwerkstätten, die an Universitäten und Hochschulen – als Hochschullernwerk-

¹ Aufgrund des Leser*innenbezugs wird in diesem Beitrag auf LWS und HLWS mit Grundschulbezug rekuriert, wohlwissend, dass für (angehende) Pädagog*innen und LWS an Kindergärten etc. diese Ausführungen Äquivalenz finden.

stätten (siehe unten) – die Konzeptionen innovativen pädagogisch-didaktischen Handelns in Lernwerkstätten thematisieren und vermitteln. *Hochschulernwerkstätten (HLWS)* wurden, diesem Verständnis entsprechend, als Orte der Ausbildung von angehenden Lehrkräften implementiert. Die Akteur*innen und Zielgruppen in HLWS sind folglich primär Studierende und erst sekundär Schüler*innen, Lehrkräfte, Eltern u. a. m. (vgl. Kihm & Peschel, 2017, 2020; Franz, 2012; Graf & Kekeritz, 2016). „In HLWS geht es in erster Linie um die Ausbildung von Studierenden und erst in zweiter Linie um begleitende Schülerbesuche – entweder als Teil der Ausbildung der Studierenden oder als zusätzliches Angebot neben dem ‚Hauptgeschäft‘ Lehrer*innenbildung“ (Peschel & Kihm, 2021 im Druck).

Weiterhin ist zunehmend auch der Einfluss von – meist grundschulorientierten – Fachdidaktiken für die Vermittlungspositionen in HLWS einzubeziehen, da LWS zwar aus einer pädagogischen Historie entstanden sind, Lernprozesse aber zunehmend fachdidaktisch differenziert und definiert werden (vgl. Peschel & Kelkel, 2018a).

Gemeinsam ist den meisten konzeptionellen Ansätzen in Lernwerkstattzusammenhängen, dass das Lernen der Schüler*innen bzw. allgemein der Lernenden im Mittelpunkt der Aktivitäten steht. Dies allein unter dem Aspekt der Öffnung von Lernsituationen zu sehen und Zuordnungen wie „offen gleich Lernwerkstatt“ und „geschlossen gleich Unterricht“ vorzunehmen, wird den ausdifferenzierten Ansätzen nicht gerecht und polarisiert nach Hildebrandt, Peschel und Weißhaupt (2014) Positionen, die aber grundlegend für alle Lehr-Lern-Prozesse unabhängig von der jeweiligen Institution (ob HLWS, LWS oder Schule) zu verstehen sind.

Lernwerkstatt (LWS)

Lernwerkstatt (LWS) hat sich als Begriff für die zumeist räumliche Verortung eines Lernens herausgebildet, das von üblichen Formen der Vermittlung abkehrt und das Lernen der Kinder im Sinne von „Selbstlernkonstruktionen“ (Peschel, 2016, S. 123) in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung rückt – daher LERNwerkstatt. Dies wurde u. a. durch konzeptionelle Grundlegungen von Hagstedt (1990), Ernst und Wedekind (1993) oder VeLW (2009) verbreitet. Allerdings ist LWS kein geschützter Begriff und es tummeln sich vielfältige Spielarten unter

der Bezeichnung. Verwendungen des Begriffs LWS beziehen sich z. B. auf Lernangebote, mediale Konzeptionen oder Arbeitsblattsammlungen. Der Bezug geht hier eventuell auf den Werkstattbegriff nach Jürgen Reichen zurück, beinhaltet jedoch nicht das pädagogisch-didaktische Konstrukt im oben genannten Sinne. Insofern muss der „Umbrella-Begriff“ (Schmude & Wedekind, 2014, S. 108) sorgsam definiert, erläutert und konkretisiert werden.

Der Bezug auf das „Werk“ in einer LernWERKstatt wird ebenso unterschiedlich interpretiert. Auch wenn das Lernen vielfach im Hinblick auf ein „als Produkt ausgerichtetes, vollendetes Werk“ (Franz, 2012, S. 22) in den Mittelpunkt gerückt wird, ist das „Werk“ in LWS zumeist nicht klar definiert. Die Bezüge auf das Lernen und die Stätte (LERNwerkSTATT) dominieren nach Peschel und Kelkel (2018a) zumeist den fachlichen oder fachdidaktischen Bezug.

Schmude und Wedekind (2014) betonen, dass der Begriff LernwerkSTATT den Raum als Stätte beinhaltet. Dieser ist zumeist als materielle und physischer Raum verortet (vgl. Müller-Naendrup, 1997). Dabei wird der Raumbegriff in verschiedenen pädagogisch-didaktischen Zusammenhängen interpretiert (vgl. Wedekind, 2006; Kaiser, 2016), nach Peschel und Kelkel (2018a, 2018b) aber seltener aus fachlicher oder fachdidaktischer Sichtweise. Auch virtuelle Räume bzw. digitale Angebote werden nach Dörrenbächer, Hart und Perels (2018) als LWS bezeichnet.

Neuere Differenzierungen erlauben es, Aspekte der LWS als Raum und der Lernwerkstatt*arbeit* als Tätigkeit in LWS deutlicher zu diskutieren (AG Begriffsbestimmung – NeHle, 2020). Die Ausarbeitungen seitens NeHle (ebd.) zeigen, dass eine sensible und sorgfältige Klärung, was die Grundlage oder Festschreibung einer LWS oder HLWS ausmacht, notwendig ist.

Hochschullernwerkstätten (HLWS)

Hochschullernwerkstätten (HLWS) sind nach Schude (2016) Ausbildungsorte an einer Universität oder Hochschule – zumeist in der Pädagog*innenbildung. Diese sind meist als physischer Raum – teils auch als Studienwerkstätten bezeichnet – strukturell in die Ausbildung angehender Lehrer*innen eingebunden (vgl. Baar, Feindt & Trostmann, 2019). Peschel und Kihm (2021 im Druck) betonen, dass in die-

sem Rahmen dort auch Forschung stattfindet bzw. die Studierenden frühzeitig in Forschungsprojekte eingebunden sind.

Studieren in HLWS

In HLWS werden Ideen und Konzepte von LWS vermittelt und die Begleitung von Lernenden (häufig als „Lernwerkstattarbeit“ bezeichnet) theoretisch und praktisch in einem konsequenten „Didaktischen Labor“ der Hochschule vermittelt.

HLWS grenzen sich – ebenso wie LWS – i. d. R. von instruktionistischen Lehr-Lern-Formaten ab (vgl. Müller-Naendrup, 1997; Franz, 2012; Kaiser, 2016) und entwickeln – aufbauend auf einem konstruktivistischen Lernverständnis – eine „innovative Didaktik“ (Rumpf, 2016, S. 76; Baar et al., 2019, S. 11): Der pädagogisch-didaktische Anspruch von HLWS und der zu „vermittelnden“ Didaktik ist es, dass Studierende durch Eigenerfahrung lernen, wie sie in der „Rolle Schüler*innen“ (Peschel & Kihm, 2021 im Druck) konstruktiv und selbstbestimmt lernen, indem sie frei tätig sind (vgl. Gruhn & Müller-Naendrup, 2017). Dazu sollen Studierende in HLWS „Selbstlernkonstruktionen nachgehen und sich Lerninhalte [...] selbst erschließen“ (Peschel, 2016, S. 123) – dies zunehmend mittels eigener Lernwege und in Auseinandersetzung sowie Reflexion des eigenen Lernverständnisses und mit eigenen, selbst gesetzten Lernzielen (vgl. Hagstedt, 2016; Peschel, 2014).

Dieser Anspruch an das Lernen und die Bezüge zu Lerntheorien zeigen, Hildebrandt et al. (2014) folgend, dass der Konstruktivismus in HLWS selbstreflexiv und theoretisch wie praktisch vermittelt wird. Die Auseinandersetzung zwischen Lerner und Lerngegenstand wird selbst erfahren und vermittelt praxisgerecht lerntheoretische Bezüge wie „kindorientiert“, „selbstbestimmt“ oder „eigenaktiv“.

„In der vorrangig in Lernwerkstätten realisierten Lernwerkstattarbeit in pädagogischen Studiengängen an Hochschulen geht es vor allem darum, das Lernen zu lernen, entdeckend Dingen auf den Grund zu gehen und auf der Grundlage der dabei gemachten Erfahrungen didaktische Implikationen für die eigene pädagogische Arbeit abzuleiten.“ (Schmude & Wedekind, 2019, S. 40f.).

Anders als z. B. Schülerlabore, die als Lehr-Lern-Labore (Schülerlabor^L) ebenfalls in die Lehrerbildung wirken (vgl. Priemer & Roth, 2020), konkretisieren HLWS zumeist eine pädagogische oder didaktische Intention und fokussieren daher *lern*bezogene Inhalte und Lehr- bzw. Lern-

methoden. Die Argumente für die curriculare Einbindung von HLWS in pädagogische Ausbildungsgänge lassen sich somit nach Peschel (2016) vornehmlich auf pädagogischer und didaktischer Ebene verorten; historisch gesehen sind die HLWS meist aus einem überfachlichen Interesse oder mit einem überfachlichen bzw. Grundschulbezug entstanden (vgl. Rumpf, 2016):

In HLWS werden universitäre Lehre und innovative Didaktik im Ausbildungsfeld Schule/Kindergarten unmittelbar verknüpft und entfalten daher ein hohes Potenzial für eine Theorie-Praxis-Verzahnung (vgl. Stadler-Altmann, 2019; Schöps, Rumpf & Kramer, 2019; Franz, 2012). Studierende können direkt in Aspekte der Lernwerkstattbegleitung, in Reflexionen über Lehren und Lernen, in Prozesse der Veränderung oder Aushandlung von Rollenverständnissen und in die Erforschung solcher Prozesse eingebunden werden (vgl. Rumpf, 2016; Kelkel & Peschel, 2019). Um den damit verbundenen ‚gemäßigten Konstruktivismus‘ nicht nur theoretisch kennenzulernen, sondern als nutzbare und ggf. sinnvolle lerntheoretische Grundlage für Lernarrangements zu begreifen, fordert Huber (2004), dass die Studierenden entsprechende Lernarrangements planen, einsetzen und – durch *eigene* Forschung, ggf. in Qualifikationsarbeiten – beforschen müssen.

Forschen in Hochschullernwerkstätten

Spezifische Aspekte, wie die Arbeit und das Lernen von Studierenden untereinander (in Seminarkontexten), aber auch die Arbeit in HLWS mit Kindern (in einem didaktischen Laborkontext), können so forschend in den Blick genommen werden. In diesem Rahmen erfolgt in HLWS neben Lehre auch Forschung, um Prozesse der Verknüpfung von universitärer Lehre und Forschung unmittelbar anzubahnen.

Diese Möglichkeiten der HLWS, Studierende forschend in einem schulorientierten Lehr-Lern-Setting einzubinden und eine Erforschung im Rahmen der Lehre ihrer eigenen Lehrer*innenausbildung praktizieren zu lassen, ist vor allem für die Erkenntnis der Forschungsbasiertheit von Lehre an Hochschulen ein wichtiger Baustein. Zudem hilft es Studierenden nach Rumpf (2016) und Stadler-Altmann (2019), ihr zukünftiges Berufsfeld vorzubereiten und als Praxis theoretisch fundiert verstehen zu können.

Um „Selbstlernkonstruktionen“ (Peschel, 2016, S. 123) bzw. Lehr-Lern-Prozesse in HLWS aber verstehen zu können, ist es nach Huber (2004) notwendig, solche Forschungsprozesse zu unterstützen, die:

- individuelle Forschungsschwerpunkte wählen
- passende Forschungsfragen generieren
- Forschungsvorhaben (z. B. für ihre Qualifikationsarbeiten) planen
- sich mit ihren Erhebungsverfahren an der Forschungsfrage orientieren
- in den HLWS selbständig Untersuchungen durchführen
- innovative Lehr-Lern-Szenarien entwickeln und in pädagogischen Realsituationen erproben
- Ergebnisse in Diskussionsrunden, wissenschaftlichen Kolloquien o. ä. vorstellen, interpretieren, diskutieren – und auch „verteidigen“
- Forschungsarbeiten schreiben.

Die Erprobung und Erforschung erlaubt Interpretationen im Hinblick auf die Wirkung einzelner Personengruppen und ihrer Rollen sowie der entsprechenden Wechselwirkungen untereinander (z. B. Interaktionen, vgl. Diener & Peschel, 2019). Die Entwicklung der *eigenen Rolle* als „Lernbegleitung“ ist ein sensibles Feld bei den handelnden Studierenden; die geforderte „innovative Didaktik“ – im Lehr-Lern-Bezug auf vermittelnde (fachbezogene) Inhalte – kann sich insbesondere durch die Implementierung einer *handlungsfähigen* Rolle als „Lernbegleitung“ erschließen.

Zentral ist dabei m. E. die Einbindung und Reflexion der jeweiligen Lehr-Lern-Forschungen und die Auswirkungen auf Lehr-Lern-Situationen in HLWS, einschließlich Fragen, wie sich z. B. eine Öffnung – und damit einhergehend entsprechende Aufgabenkonstruktionen und eine veränderte Lehrer*innenrolle (vgl. Kihm & Peschel, 2017; Diener & Peschel, 2019) – auf den Lern- und Erkenntnisprozess auswirkt. Durch reflexive Bezüge lernen Studierende, sich in ihrer Rolle als Lernbegleitung zurückzunehmen (vgl. Franz, 2012; Peschel, 2016; Kaiser, 2016) und erfahren Konstruktivismus nicht als „bloße“ Reduktion instruktionaler Anteile, sondern als eigen-konstruktive Leistung von Kindern (vgl. Reich, 2012; Arnold, 2012).

Fazit

Nachdem die Begrifflichkeiten im Zusammenhang mit LWS und HLWS – sowie die Implikationen und Mehrdeutigkeiten dieser Begrifflichkeiten – expliziert und aktuelle Entwicklungen skizziert wurden, ist es m. E. dringend erforderlich, eine *Lernwerkstattdidaktik* zu etablieren,

die nicht nur pädagogisch orientiert ist, sondern auch die beinhalteten Sachauseinandersetzungen (z. B. Experimentieren, Schriftspracherwerb und Schriftlichkeit, Geometrie, Arithmetik u. v. m.) in einem eigenen Verständnis entwickelt – *orientiert* an den Grundschuldidaktiken der Fächer.

Dieserfordert m. E. eine neue Fachdidaktik, die Fach- und Lernwerkstattzusammenhänge zusammenfasst und in einer doppelten Funktionalität – angelehnt an den Didaktischen Doppeldecker (Wahl, 1991) – Aspekte von Lernwerkstattpädagogik und Fachdidaktik zusammenbringt. Der Ort dieser Vermittlung – und vor allem der Forschung diesbezüglich – sind Hochschulen, konkret: HLWS, die die o. g. Positionen einer theoretischen und praktischen Funktionalität mit Studierenden grundlegen. Dass dabei eine Theorie(weiter)entwicklung und entsprechende empirische Forschungen notwendig sind, scheint offensichtlich, haben doch LWS das Potenzial gezeigt, innovative Pädagogik und Didaktik als gute Praxis zu etablieren.

Literatur

- AG Begriffsbestimmung – NeHle (2020). Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e. V. – NeHle – ein Arbeitspapier der AG „Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt“ zum aktuellen Stand des Arbeitsprozesses. In U. Stadler-Altmann, S. Schumacher, E. A. Emili & E. Dalla Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, R. (2012). *„Ich lerne, also bin ich“: Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik*. Heidelberg: Carl Auer.
- Baar, R., Feindt, A. & Trostmann, S. (Hrsg.). (2019). *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten– Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Diener, J. & Peschel, M. (2019). Lehrerhandeln im Grundschullabor für Offenes Experimentieren. In M. Peschel & U. Carle (Hrsg.), *Praxisforschung Sachunterricht* (S. 11-34). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dörrenbächer, L., Hart, I. & Perels, F. (2018). Konzeption einer überfachlichen Lernwerkstatt für Lehramtsstudierende zur Förderung des selbstregulierten Lernens. In M. Peschel & M. Kelkel (Hrsg.), *Fachlichkeit in Lernwerkstätten* (S. 122-137). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ernst, K. & Wedekind, H. (Hrsg.). (1993). *Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich: Eine Dokumentation. Beiträge zur Reform der Grundschule*. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule.
- Franz, E.-K. (2012). *Lernwerkstätten an Hochschulen: Orte der gemeinsamen Qualifikation von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und*

- Lehrkräften der Primarstufe*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Graf, U. & Kekeritz, M. (2016). Über eine akzeptierende und reflexive Dialogkultur im Lernwerksattskontext. Wie ein Kind sich in der Perspektive der Lernbegleiter*innen verändert. In C. Schmude & H. Wedekind (Hrsg.), *Lernwerkstätten an Hochschulen* (S. 147-171). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gruhn, A. & Müller-Naendrup, B. (2017). „Theoretische Kreativität“ in Hochschullernwerkstätten – ein Plädoyer. In M. Kekeritz, U. Graf, A. Brenne, M. Fiegert, E. Gläser & I. Kunze (Hrsg.), *Lernwerkstattarbeit als Prinzip* (S. 100-111). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hagstedt, H. (1990). Lernwerkstätten – neue Lebensräume für LehrerInnen? *Päd. Extra & demokratische Erziehung*, 3, 18-19.
- Hagstedt, H. (2016). Lernen im Selbstversuch. In S. Schude, D. Bosse & J. Klusmeyer (Hrsg.), *Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule* (S. 27-36). Wiesbaden: Springer VS.
- Hagstedt, H. & Krauth, I. M. (Hrsg.). (2014). *Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen. Beiträge zur Reform der Grundschule*. Frankfurt am Main: Grundschulverband e. V.
- Hildebrandt, E., Peschel, M. & Weißhaupt, M. (Hrsg.). (2014). *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huber, L. (2004). Forschendes Lernen. 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 13 (2), 29-49.
- Kaiser, L. S. (2016). *Lernwerkstattarbeit in kindheitspädagogischen Studiengängen. Empirische Studien zur Theorie-Praxis-Verknüpfung*. München: kopaed.
- Kelkel, M. & Peschel, M. (2019). Lernwerkstätten und Schülerlabore – Unterschiedliche Konzepte, ein Verbund. In R. Baar, A. Feindt & S. Trostmann (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten* (S. 185-189). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kihm, P. & Peschel, M. (2017). Interaktion und Kommunikation beim Experimentieren von Kindern – Eine Untersuchung über interaktions- und kommunikationsförderliche Aufgabenformate. In M. Peschel & U. Carle (Hrsg.), *Forschung für die Praxis. Beiträge zur Reform der Grundschule* (S. 66-80). Frankfurt am Main: Grundschulverband e. V.
- Kihm, P. & Peschel, M. (2020). Einflüsse von Aushandlungs- und Interaktionsprozessen auf Lernwerkstattarbeit. In U. Stadler-Altman, S. Schumacher, E. A. Emili & E. Dalla Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten* (S. 87-99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller-Naendrup, B. (1997). *Lernwerkstätten an Hochschulen: Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung*. New York: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Peschel, M. (2014). Vom instruierten zum Freien Forschen Selbstbestimmungskonzepte im GOFEX. In E. Hildebrandt, M. Peschel & M. Weißhaupt (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (S. 67-79). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Peschel, M. (2016). Offenes Experimentieren – Individuelles Lernen. Aufgaben in Lernwerkstätten. In H. Hahn, I. Esslinger-Hinz & A. Panagiotopoulou (Hrsg.), *Paradigmen und Paradigmenwechsel in der Grundschulpädagogik* (S. 120-129). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Peschel, M. & Kelkel, M. (Hrsg.). (2018a). *Fachlichkeit in Lernwerkstätten – Kind und Sache in Lernwerkstätten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Peschel, M. & Kelkel, M. (2018b). Potenziale von Lernwerkstätten zur Vermittlung von Handlungskompetenzen angehender Lehrkräfte. *GDSU Journal* 8, 31-46.
- Peschel, M. & Kihm, P. (2021 im Druck). Rollenverständnisse und Rollenaushandlungen in Hochschullernwerkstätten. In M. Schöps, D. Rumpf, K. Kramer & S. Winter (Hrsg.), *Hochschulwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Priemer, B. & Roth, J. (2020). *Lehr-Lern-Labore*. Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Reich, K. (2012). *Konstruktivistische Didaktik: Das Lehr- und Studienbuch*. Weinheim: Beltz.
- Rumpf, D. (2016). Forschendes Lernen und Forschen lernen in Hochschullernwerkstätten. In S. Schude, D. Bosse, J. Klusmeyer (Hrsg.), *Studienwerkstätten in der Lehrerbildung* (S. 73-85). Wiesbaden: Springer VS.
- Schmude, C. & Wedekind, H. (2014). Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik. In E. Hildebrandt, M. Peschel & M. Weißhaupt (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (S. 103-122). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmude, C. & Wedekind, H. (2019). Lernwerkstatt(arbeit) zwischen pädagogischem Anspruch und strukturellen Rahmenbedingungen. In R. Baar, A. Feindt & S. Trostmann (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten* (S. 40-50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schöps, M., Rumpf, D. & Kramer, K. (2019). Lernwerkstatt(arbeit) zwischen pädagogischem Anspruch und strukturellen Rahmenbedingungen. In S. Tänzer, M. Godau, M. Berger & G. Mannhaupt (Hrsg.), *Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten in der Lehrerbildung* (S. 19-32). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schude, S. (2016). Studienwerkstätten als bedeutsame Lernumgebung in Hochschule und Schule. In S. Schude, D. Bosse & J. Klusmeyer (Hrsg.), *Studienwerkstätten in der Lehrerbildung* (S. 9-26). Wiesbaden: Springer VS.
- Stadler-Altman, U. (2019). EduSpace Lernwerkstatt als Verknüpfungsraum zwischen Praktikum und universitärer Lehre. In R. Baar, A. Feindt & S. Trostmann (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten* (S. 201-214). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- VelW [Verbund europäischer Lernwerkstätten e. V.] (2009). *Positionspapier zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerksattsarbeit*. Bad Urach.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Tübingen: Deutscher Studien-Verlag.
- Wedekind, H. (2006). Didaktische Räume – Lernwerkstätten. Orte einer basisorientierten Bildungsinnovation. *Gruppe & Spiel*, (4), 9-12.

Markus Peschel, Prof. Dr. phil.,
Didaktik des Sachunterrichts,
Universität des Saarlandes.
Arbeitsschwerpunkte:
Mediales Lernen,
naturwissenschaftlich-orientierter Sachunterricht,
Offenes Experimentieren,
Hochschul-Lernwerkstätten



markus.peschel@uni-saarland.de

REZENSION

Steffens, U. & Posch, P. (Hrsg.). (2019). *Lehrerprofessionalität und Schulqualität*. Münster, New York: Waxmann. 415 Seiten, ISBN 978-3-8309-4115-6

Der umfangreiche Band thematisiert zwei zentrale aktuelle Herausforderungen der Bildungswissenschaften und der Bildungspolitik. Die gut strukturierte und schön gestaltete Publikation (ein Wermutstropfen: es fehlt ein Sachregister!) versammelt zwanzig Beiträge von insgesamt an die vierzig ausgewiesenen Expertinnen und Experten aus Österreich, Deutschland und der Schweiz.

Da stellt sich die Frage: Wer sind die *Adressaten* dieser Texte? Sie ist nicht so leicht zu beantworten wie die, wen sie betreffen, nämlich vor allem Lehrer*innen, Schulleiter*innen, Schüler*innen und deren Eltern sowie Schulen als Organisationssysteme bzw. -einheiten und die Verantwortlichen in Bildungspolitik und Bildungsmanagement. Aber wem aus all diesen Personengruppen ist zumutbar, sich durch ein Konvolut des gegebenen Umfangs durchzukämpfen? So droht die Gefahr, dass dieser Band trotz seines aktuellen Inhalts auf den Ablagen von ein paar Dutzend Exponenten der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern und dem einen oder anderen Bildungsbeamten landet. Wenn es mir gelingt, diese Gefahr ein wenig zu mindern, hat die vorgelegte Rezension ihren Zweck erfüllt.

In der Einleitung der Herausgeber werden die Ziele genannt, die diese mit dem vorliegenden Band verbinden: Mit einer „theoretisch empirischen“ Fundierung soll ein Beitrag zu einem tieferen Verständnis der Komponenten von Schulqualität seitens der professionellen Akteure in der Institution Schule geleistet werden. Das ist verbunden mit der Überzeugung, dass damit „qualitätsvolle[s] unterrichtliches Handeln und die Güte schulischer Gestaltung in kollegial-demokratischer sowie pädagogisch-professioneller Weise“ entscheidend gefördert werde (S. 14).

Im ersten Beitrag unternimmt es ein Team der Leuphana-Universität Lüneburg (Czerwenka, Kleinknecht & Weber), die Frage zu klären, was unter „Professionalität von Lehrkräften“ zu verstehen sei. In ihrer Antwort erinnern sie in einem kurzen wissenschaftsgeschichtlichen Rückblick an die langen (mehr oder minder vorwissenschaftlichen) Versuche, über *Eigenschaftslisten* oder für wünschenswert, wo nicht vorauszusetzenden *Merkmale guter Lehrer*innen* sich dem Problem einer Definition anzunähern. Diese Zugänge erwiesen sich zunehmend

durch eine (eher) statische Auffassung des Gegenstandes (Persönlichkeitsmerkmale) belastet, die neuere Ansätze (*berufsbiographische* bzw. *strukturtheoretische* bzw. *kompetenzorientierte*) zu überwinden trachten. Gegen Ende dieses differenzierenden (3.) Abschnitts wird die Hoffnung auf ein integratives Konzept genährt.

Als Leser*in hätte man sich da und dort illustrierende Beispiele gewünscht. Wohl wissend, dass damit der Umfang des Beitrags beträchtlich angewachsen wäre. Noch schöner allerdings wären modellhafte, kommentierte Videos, die eine professionellen Ansprüchen genügende Praxis zeigen, die auch als Grundlage für Diskussionen und Reflexionen in Lehrer*innen-Gruppen sowohl während der Ausbildung als auch der Fortbildung dienen könnten (vgl. *Deliberate Praxis*, S. 52ff.).

Es ist schon einige Zeit her, dass man mit „teacher proof curricula“ (quasi industriell vorgefertigten, minutiösen Unterrichtsverläufen) eine mangelnde Professionalität von Lehrkräften zu kompensieren trachtete, ehe die Besinnung auf die unersetzliche Rolle der interagierenden Lehrkraft für die Unterrichtsqualität und damit Lernchancen der Schüler*innen wieder die Oberhand gewann (vgl. Teil 1, Abschnitt 2: „Auf den Lehrer kommt es an?“, S. 69ff.). Fast gleichzeitig änderte sich im Makro- bzw. Mesobereich der Fokus: die gleich aufwändige wie letztlich eher unergiebig gebliebene Suche nach dem besten Schulsystem wurde abgelöst vom erhöhten Augenmerk auf *die Einzelschule als Organisationseinheit* und Maßnahmen der Qualitätsentwicklung ebendort: *Schulprogramme* (vgl. Teil 2, S. 287) und neue Konzepte für *die Leitung von Schulen* (vgl. Teil 3, S. 373ff.).

Im vorgelegten Band werden u. a. zwei Theorien beschrieben, die meines Erachtens bei praktischer Umsetzung ein beträchtliches Potenzial zur Steigerung der Unterrichtsqualität enthalten: die *Rekontextualisierungstheorie* (Fend, S. 69ff.) und die *Variationstheorie* (Posch, S. 189ff.) Die erste geht von der Beobachtung aus, dass in der Schule die zur Weitergabe an die nächste(n) Generation(en) vorzugsweise in Lehrplänen aufbewahrte *Kultur* und die unter neuen Bedingungen *Heranwachsenden* – von Lehrkräften vermittelt – einander begegnen. Dabei sind „die Übersetzungsstrategien zwischen ‚Kultur und Kind‘ eine formidable ... Erfindungsgeschichte.“ (S. 75) Sie zeigt die Spannung zwischen Kultur- und Kind-Orientierung jeglichen Unterrichts, die mit einer Balance (ggf. kreativ) zu lösen ist.

Da Helmut Fend in seinem Text auf konkrete Beispiele verzichtet, sei hier eines aus meiner frühen Unterrichtstätigkeit nachgeliefert:

Die Darstellung vieler Sachverhalte ist in bestimmten historischen bzw. gesellschaftspolitischen Kontexten entstanden und aus diesen heraus (zum Teil bis heute) beurteilt worden. Der Staatsmann Solon hat in Athen (um 600 v. Chr.) mit einer neuen Verfassung für mehr Gerechtigkeit gesorgt. Er teilte die Bürger nach ihrem Vermögen in vier Klassen ein. Für die galt das Prinzip: Die Rechte nach den Pflichten, die Pflichten nach dem Vermögen. Das bedeutete konkret: Klasse 1 musste (im Fall eines Krieges) Schiffe bereitstellen, Klasse 2 Pferde. Klasse 3 Pfeil und Bogen, Klasse 4 lediglich Waffen für den Nahkampf.

Meine Schüler der 6. Schulstufe waren begeistert und schienen überzeugt, diese Prinzipien sollten auch in unserem gegenwärtigen Gemeinwesen gelten. Ich, ihr Lehrer, konfrontierte sie mit zwei Fragen: Zu welcher Klasse würde eure Familie heute gehören? Würden eure Eltern als Konsequenz Rechte (z. B. das Recht zu wählen und gewählt zu werden, das Recht auf Gleichbehandlung bei Gericht oder die Gesundheit betreffend) verlieren? Eine kurze Diskussion über die beiden durch mehr als 2.500 Jahre getrennten Kontexte machte – so hoffte der Lehrer – klar: Eine uneingeschränkte Zustimmung zu Solons Reformen und seine timokratischen Prinzipien – wiewohl damals (Kontext 1) mit Recht (z. B. von Platon) als genial angesehen – wäre für die heutigen Gegebenheiten (Kontext 2) doch nicht angebracht.

Die Auseinandersetzung mit dieser praktisch relevanten Theorie wäre meines Erachtens ein lohnendes Thema für interdisziplinäre Fortbildungsseminare. Dazu passt, was John Elliot (zitiert nach Posch, S. 208) zu sagen hat: „Die Vermittlung des kulturellen Erbes ist kein einseitiger Prozess. Er verlangt von den Lehrkräften, sich auch selbst als Lernende zu verstehen.“

Peter Posch beschreibt in seinem Beitrag sehr eindringlich die praktische Bedeutung der *Variationstheorie* für einen erfolgreichen Unterricht im Allgemeinen und für die (in ostasiatischen Ländern verbreiteten und positiv evaluierten) *Lesson Studies und Learning Studies* im Besonderen (S. 189ff.). Auch dieser Themen-Komplex würde sich meines Erachtens für Fortbildungsprojekte des Umfangs von PFL (*Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer*innen*) oder IMST (*Innovationen Machen Schulen Top*) (siehe Krainer, S. 169ff.) anbieten.

Aber auch die Förderung von *Schulprogrammen* ist längst noch nicht an ihr Ende gekommen, weder in Österreich, wenn man den Ausführungen von Herbert Altrichter (S. 287ff.) folgt, noch in Deutschland: Ein Blick in das umfangreiche Literaturverzeichnis zum Artikel von

Steffens und Haenisch: *Das Schulprogramm als Instrument der Schulentwicklung* zeigt, dass das Thema Schulprogramm nicht erst seit gestern intensiv diskutiert wird.

Deshalb möchte ich empfehlen, dass der vorliegende Beitrag vor allem in Schulen bzw. von Schulleiter*innen und Lehrer*innen gelesen wird, die mit der Arbeit an ihrem Schulprogramm beginnen bzw. – „weil es immer wieder Missverständnisse und Erklärungserfordernisse zum Schulprogramm bzw. zur Arbeit daran gibt“ – (S. 315f.), für deren Fortsetzung Impulse oder ggf. korrigierende Hinweise brauchen. Dazu gehört u. a. eine verständliche Definition: „Bei dem Schulprogramm handelt es sich um ein ‚Instrument‘, mit dem sich Veränderungsbemühungen in geplanter, strukturierter und kollektiver Weise gestalten lassen.“ (S. 322) „Das Schulprogramm ist für alle in der Schulgemeinde verbindlich und schafft damit Verlässlichkeit nach innen und außen“, heißt es in der Handreichung des Hessischen Kultusministeriums (S. 323).

Die Autoren informieren, wenn auch nach meinem Geschmack da und dort etwas redundant, sehr verständlich über die „Zentralen Aufgaben und Funktionen“ des Schulprogramms u. a. mit dem einschlägigen Kasten auf Seite 324f. Sie betonen den Zusammenhang von Schulprogramm und Evaluation (nicht als gesondertes, zusätzliches Vorhaben; sondern als ein Arbeitsprinzip). Sie stellen auch die Chance dar, mit dem Schulprogramm ein schulinternes Fortbildungskonzept zu entwickeln, das die Schulen (Schulleiter*innen und Lehrer*innen) ganz allgemein dringend nötig hätten. Umso wichtiger sind die Gelingensbedingungen der Arbeit am Schulprogramm, denen Kapitel 4 gewidmet ist. Dabei hat man aus Gründen des schulinternen Klimas auch daran gedacht, auf Bezeichnungen zu verzichten, die ein allgemeines Engagement des Kollegiums behindern könnten: Anstatt der ursprünglichen „Steuergruppe“ wurden „AG Schulprogramm“ oder „Koordinierungsgruppe“ vorgeschlagen (S. 329).

Dem Wunsch, Schulleiter*innen mögen unbedingt dahinterstehen, damit die Arbeit am Schulprogramm erfolgreich wird, möchte man gerne zustimmen, bis man im letzten Absatz dieses Kapitels gelesen hat, was sie da alles unter einen Hut zu bringen hätten: Die Schulleiter*innen haben bei der Arbeit am Schulprogramm einen „äußerst wichtigen Part. Sie müssen immer wieder motivieren, auch antreiben, sie müssen aber auch Geduld haben, die Kolleginnen und Kollegen nicht unnötig drängeln, immer wieder den Sinn aufzeigen und die Arbeit auch einmal für eine bestimmte Zeit ruhen lassen.“ (S. 333)

Fazit: Die allgemein höchst wünschenswerte Arbeit am Schulprogramm ist für die Kollegien, recht verstanden, eine intensive professionelle Arbeit.

Wer unter der Überschrift „*Schulinterne Evaluation*“ ein einseitiges Plädoyer für diese Strategie der Qualitätssicherung erwartet, zumal Autorin und Autor (Burkard & Müller) der Bildungspolitik ihres Bundeslandes Nordrhein-Westfalen nahestehen, wird in ihrem Beitrag nicht bestätigt. Wohl werden zunächst deutsche schulgesetzliche Maßnahmen erörtert, welche die Schulen zu *interner Evaluation* verpflichten, und auf Studien hingewiesen, die belegen sollen, „dass *interne Evaluationen* in Schulen nachhaltigere Effekte zeitigen, als externe Evaluationsansätze“ (S. 342). Allein das Resümee fällt ernüchternd aus: „Insgesamt ist über die (mittel- und langfristige) Wirksamkeit interner Evaluation für Prozesse der Schulentwicklung, für entsprechende Voraussetzungen und Gelingensbedingungen oder gar für die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern im deutschsprachigen Raum noch wenig bis gar nichts bekannt.“ Zu sehr basiert der Optimismus auf Selbsteinschätzungen von Schulleitungen und Lehrkräften (S. 346).

Abschließend wurde eine Liste von Desideraten für die nahe Zukunft erstellt, ohne dass damit die Hoffnung genährt würde, man stünde mit *interner Evaluation* kurz vor der Lösung eines ebenso drängenden wie vielschichtigen Problems (übrigens ebenso wenig wie mit Peer Reviews, S. 347).

Den *Schulprofilen* als einer Möglichkeit individueller Schulentwicklung (vgl. Altrichter, S. 317) ist hingegen kein eigener Beitrag gewidmet.

Die Mehrzahl der Beiträge weist einen beachtlichen Referenzrahmen auf (u. a. Brauckmann, S. 395 ff.: 12 Seiten Text, 6 Seiten Literaturverzeichnis), was allen Leser*innen entgegenkommt, die sich mit dem Gedanken tragen, zu einem der behandelten Themen einen eigenen Beitrag zu verfassen. Sie finden jeweils annotierte Bibliografien vor.

Auch deshalb ist der vorliegenden Publikation eine zahlreiche, interessierte Leserschaft zu wünschen.

Josef Thonhauser, Dr.,
Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft i. R.
der Universität Salzburg

AGENDA

(Stand 10.11.2020)

Tagung „Praxisnetzwerke, LehrerInnenbildung“

Informationen: <https://phzh.ch/veranstaltung/Tagung-Praxisnetzwerke-LehrerInnenbildung-v144439961.html>

26.01.2021,
Campus der Pädagogischen
Hochschule Zürich,
Schweiz

Tagung „Chancenungleichheit: geplant, organisiert, rechtlich kodifiziert“

Informationen: https://www.uni-muenster.de/EW/forschung/kongresse_tagungen/sebf/

22.-23.02.2021,
Wilhelms Universität Münster,
Deutschland

IGSP-Kongress: „Lernen in der Praxis: Kohärent, interdisziplinär, transdisziplinär?“

Informationen: <https://www.igsp-kongress-osnabrueck-2021.de/call-for-papers.html>

22.-24.03.2021,
Universität Osnabrück,
Deutschland

Tagung „Jugend und ihre pädagogischen Institutionen“ – Zwischen Normierung und Ermöglichung

Informationen: https://paedagogik.uni-halle.de/arbeitsbereich/sozkult_erzw/tagung/

17.-18.06.2021
Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg/
Deutschland

07.-09.07.2021
Pädagogische Hochschule
Steiermark/Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz,
Österreich

Grazer Grundschulkongress
„Qualität von Schule und Unterricht“
Anmeldung: Early Bird bis 15.04.2021
Informationen: <http://www.ggsk.at/>

02.-07.08.2021
Universität Wien,
Österreich

**XVII Internationale Tagung
der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer**
Informationen: <https://www.idt-2021.at/>

22.-24.09.2021
Universität Osnabrück,
Deutschland

Jahrestagung der DGfE Sektion Schulpädagogik
**„Reflexion und Reflexivität in Unterricht,
Schule und Lehrer*innenbildung“**
Informationen: <https://www.dgfe-sektionstagung-schulpaedagogik-2020.de/>

CALL FOR ABSTRACTS

Im journal für lehrerInnenbildung werden vier Themenhefte pro Jahr herausgegeben. Ab 2017 werden mehrere Beiträge jedes Heftes nach einem offenen Call ausgewählt. Weitere Beiträge werden wie bis anhin von den für das jeweilige Heft verantwortlichen Herausgeber*innen eingeworben. Die abschließende Auswahl liegt bei den für das Themenheft verantwortlichen Herausgeber*innen. Kriterien für offenen Call: Die Beiträge sollen die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen fokussieren bzw. einen Zusammenhang zur Lehrer*innenbildung aufweisen und zum Heftthema passen.

Das jlb publiziert nur Erstveröffentlichungen. Es sind verschiedene Beitragstypen möglich: Überblicksartikel, Forschungsberichte, Erfahrungsberichte und Konzeptbeschreibungen. Die Textlängen bewegen sich je nach Beitragstyp zwischen 10.000 und 20.000 Zeichen (mit Leerzeichen).

Im offenen Call wird ein Abstract (max. eine A4-Seite) zum Thema des Heftes erwartet. Darin enthalten sind Bezüge zur wichtigsten Forschungsliteratur und eine Angabe zum Beitragstyp.

Per mail an den/die jeweilige Herausgeber*in des Hefts.

04/21 Schulen in besonderen Lagen – was wirkt?

(Hrsg.: Claudia Schuchart, schuchart@uni-wuppertal.de)

Eine besondere Herausforderung für Lehrkräfte ist die Arbeit in Schulen, an denen aufgrund der Zusammensetzung der Schülerschaft besondere Problemlagen bestehen. Die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern geht auf diese Thematik häufig nicht ausreichend ein. In dieses Heft sollen daher empirische Arbeiten aufgenommen werden, die thematisieren, welche Ansätze und Methoden sich hinsichtlich der individuellen (unterrichtlichen und außerunterrichtlichen) Lehrerarbeit sowie der Schulorganisation bzw. der Schulentwicklung an Schulen mit belasteter Schülerschaft als wirkungsvoll erwiesen haben. Abstracts sollen 500 Wörter (excl. der Literatur) umfassen und dem konventionellen Aufbau von theoretischem/empirischen Hintergrund, Fragestellung, Methodologie und (voraussichtlichen) Ergebnissen folgen.

Deadline für den offenen Call: Dezember 2020

Erscheinungstermin: Dezember 2021

Wir freuen uns auf zahlreiche Eingänge!

Für die jlb-Redaktion: Hanna Schneider

Lehrer*innenbildung für die Primarstufe

journal für lehrerInnenbildung

no. 3/2020

EDITORIAL

BEITRÄGE

01

Ausbildung von Lehrpersonen der Primarstufe. Ein internationaler Vergleich

02

Lehrer*innenbildung für die Primarstufe in Deutschland

03

Lehrer*innenbildung für die Primarstufe in der Schweiz

04

Lehrer*innenbildung für die Primarstufe in Österreich.
Spezialisierte Generalist*innen für die Volksschule

05

Über Fortbildung Anschlüsse schaffen. Wie kommt Inklusion in die Grundschule?

06

Berufseinstieg von Lehrpersonen.
Herausforderungen, Ressourcen und Angebote der Berufseinführung

07

Alternative Wege in das Berliner Grundschullehramt.
Struktur und Evaluation eines Studiengangs

STICHWORT

08

Universaldilettant*innen, defizitäre Generalist*innen?
Herausforderungen für die Primarstufenausbildung

METHODENATELIER

09

Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten. Begrifflichkeiten und Entwicklungen

REZENSION

AGENDA

CALL FOR ABSTRACTS