

Anja Swennen und Marco Snoek

LehrerbildnerInnen – eine neu entstehende Berufsgruppe in Europa

Forschungsbefunde und politische Strategien

Übersetzung aus dem Englischen: Franz Kroath



Anja Swennen, Dr., Freie Universität Amsterdam.
Arbeitsschwerpunkt: Entwicklung der Identität und des Berufs „LehrerbildnerIn“



Marco Snoek, Dr., Professor für LehrerInnenbildung an die Hogeschool van Amsterdam.
Arbeitsschwerpunkte: Professionalität und Entwicklung von LehrerInnen

Einleitung

Politische Entscheidungsträger, Forscher und andere, die in der Bildung involviert sind, betonen immer wieder – sei es aus Überzeugung oder nur rhetorisch – die Bedeutung der LehrerInnen für das Lernen von SchülerInnen. Es gibt zahlreiche Beispiele dafür in nationalen und internationalen Strategie- und Forschungsdokumenten. So veröffentlichte die OECD 2005 ein einflussreiches Dokument, *Teachers Matter*, mit dem Untertitel „Attracting, developing and retaining effective teachers“. Day et al. (2007) publizierten ein gleichnamiges Buch mit dem Untertitel „Connecting work, lives and effectiveness“. Auf der Rückseite des Buches steht: „In einer

Zeit, in der die Unterrichtsstandards einen hohen Stellenwert in der politischen und gesellschaftlichen Agenda einnehmen, wird die Qualität und das Engagement des Lehrpersonals als vorrangig gesehen. Lehrpersonen sind entscheidend für das ökonomische und soziale Wohlergehen einer Gesellschaft“. In diesen und anderen Publikationen wird die essentielle Rolle der Lehrperson unterstrichen, während gleichzeitig Besorgnis über die Qualität der LehrerInnenbildung zum Ausdruck kommt.

Wenn Lehrpersonen und ihre Qualität ein so wichtiger Faktor für das Lernen der SchülerInnen sind, würde man erwarten, dass die LehrerbildnerInnen als ebenso wichtiger Faktor für die Ausbildung künftiger Lehrpersonen betrachtet werden. Im Vergleich zu LehrerInnen erhalten jedoch LehrerbildnerInnen als Berufsgruppe relative wenig Beachtung in der internationalen Forschungsliteratur (vgl. Cochran-Smith, 2003; Swennen & Van der Klink, 2009) und in Strategiepapieren (vgl. Snoek, Swennen & Van der Klink, 2011). In den letzten zehn Jahren haben sich jedoch die LehrerbildnerInnen als Berufsgruppe etabliert. In vielen europäischen und außer-europäischen Ländern ist eine Zunahme an Forschung über und von LehrerbildnerInnen zu bemerken. Diese Einschätzung wird gestützt durch die Herausgabe von Themenheften wissenschaftlicher Zeitschriften wie dem *Professional Development in Education* (2010) mit dem Titel „Professional development of teacher educators“ herausgegeben von Swennen and Bates oder dem *Journal of Education for Teaching* mit dem Titel „Academic work and identities in teacher education“, herausgegeben von Murray und Kosnik (2010). Das vorliegende Themenheft ist der aktuellste Beitrag zu dieser wachsenden Liste von Forschungen über LehrerbildnerInnen und deren professionelle Entwicklung.

Basierend auf neueren Publikationen und unseren eigenen Forschungen haben wir drei Themen identifiziert, die wir hier erörtern wollen. Das *erste Thema* ist die Identität von LehrerbildnerInnen. Aus Untersuchungen zu LehrerbildnerInnen wissen wir, dass die Identität von LehrerbildnerInnen verschiedene Facetten oder Sub-Identitäten aufweist (Klecka et al., 2009; Swennen, Jones & Volman, 2010). Ob eine solche Sub-Identität in einem bestimmten Umfeld verfügbar ist oder gebraucht wird, hängt stark von den Anforderungen ab, die von nationalen und lokalen Behörden und Einrichtungen der LehrerInnenbildung gestellt werden. Wir sind jedoch der Auffassung, dass es möglich und auch notwendig ist, einen gemeinsamen Referenzrahmen zu finden, um die Bedürfnisse und Herausforderungen der LehrerbildnerInnen als Berufsgruppe auf internationaler Ebene zu diskutieren. Das *zweite Thema* bezieht sich darauf, wie die Entwicklung der professionellen Identität von LehrerbildnerInnen in der Grundausbildung, in der Berufseinführung und in der beruflichen Weiterbildung unterstützt werden kann. Das *dritte Thema* konzentriert sich auf strategische Maßnahmen auf nationaler und internationaler Ebene, um die berufsbegleitende Weiterbildung von LehrerbildnerInnen und deren Statusverbesserung zu unterstützen. Der letzte Abschnitt dieses Artikels wird Maßnahmen ansprechen, die auf den Ergebnissen neuester Analysen von EU-Strategiepapieren und deren Umsetzung sowie auf den Ergebnissen von EU-Tagungen zum Thema LehrerbildnerInnen beruhen.

Zur Identität von LehrerbildnerInnen

Die Identität von LehrerbildnerInnen hat sich in einem längeren Zeitraum herausgebildet und variiert zwischen verschiedenen

Ausbildungskontexten. Zeichnet man jedoch ein grobes Bild der professionellen Entwicklung von LehrerbildnerInnen, so werden Ähnlichkeiten sichtbar. Im 17. Jahrhundert wurden künftige Lehrpersonen in ganz Europa von den SchulleiterInnen ausgebildet. Oft wurden diese Lehrpersonen auch deren NachfolgerInnen. Im 18. Jahrhundert entstanden die ersten „Normalschulen“ (*normal school* im Vereinigten Königreich, *lecole normale* in Frankreich und *normaalschool* in den Niederlanden). Viele dieser Schulen waren eng mit Grundschulen verbunden, und die NormalschullehrerInnen bereiteten als Nebenbeschäftigung vor oder nach ihrem Unterricht die jungen Lehrkräfte auf ihre Berufsprüfungen vor. Ihre Identität war demnach vor allem die einer Grundschullehrkraft. Mit den zunehmenden Anforderungen an den Grundschullehrberuf im 19. Jahrhundert vergrößerte sich die Distanz zwischen Grundschule und der LehrerInnenbildung. LehrerInnenbildung fand in spezialisierten berufsbildenden Schulen statt, wie z.B. Colleges für LehrerInnenbildung mit höheren Eingangsvoraussetzungen und höheren Anforderungen an das professionelle Wissen der Studierenden. Die Lehrpersonen dieser Schulen besaßen oft eine Lehrbefugnis für ein Unterrichtsfach und entwickelten demnach eine Identität als FachspezialistIn – eine Identität, die sich auch heute noch bei vielen LehrerbildnerInnen findet. In den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts wanderte die Ausbildung der LehrerInnen für die Grund- und Sekundarstufe in den meisten europäischen Ländern an *Hochschulen und Universitäten*, und die LehrerbildnerInnen nahmen die Identität von Lektoren oder Professoren an – eine Identität, die auch heute für viele AusbilderInnen gültig ist, die im Bereich des höheren Schulwesens tätig sind (Swennen, 2012).

In einer neueren Untersuchung von Lehrerbildungssystemen unterscheiden Darling-Hammond & Liebermann (2012) weltweit zwischen zwei Arten von Ausbildungsprogrammen: Das erste ist ein auf akademischem Wissen basierendes Programm an *Universitäten* mit Forschungsorientierung, das wir „akademisches Programm“ (*academic program*) nennen. Das zweite ist ein eher an beruflichen Kompetenzen orientiertes Programm mit starker Betonung der berufspraktischen Ausbildung; wir nennen es „Berufsausbildungsprogramm“ (*professional program*). Letzteres wird an Hochschuleinrichtungen wie den *Pädagogischen Hochschulen* in Österreich und der Schweiz, an den *hogskoler* in Schweden oder an den *hogescholen* in den Niederlanden angeboten.

Akademische Programme für die LehrerInnenbildung bieten oft Bachelor- und Masterstudiengänge für angehende Lehrpersonen, die aus Lehrveranstaltungen in einem oder mehreren schulbezogenen Fächern sowie in Pädagogischer Psychologie, Bildungssoziologie, Pädagogik, Curriculumentwicklung, Unterrichtsmethoden und dergleichen bestehen. Je nach den nationalen Anforderungen absolvieren Lehramtsstudierende Praktika in Schulen, betreut von LehrerInnen der Universitäten und/oder der Ausbildungsschulen. Die LehrerbildnerInnen innerhalb dieses Typus von LehrerInnenbildung verfügen oft über einen Master- oder Doktoratsabschluss und sind FachspezialistInnen. Es kann sein oder auch nicht, dass sie in ihren Lehrveranstaltungen auf die berufliche Tätigkeit von Lehrkräften Bedacht nehmen. Obwohl es wenig Forschung über die Tätigkeit dieser akademischen FachspezialistInnen in der LehrerInnenbildung gibt, ist es wenig wahrscheinlich, dass viele von ihnen eine starke Identität als LehrerbildnerInnen entwickeln. Cochran-Smith (2003) bemerkt dazu: „Die

Identität dieser Professoren ist eng verbunden mit ihrem Fachgebiet wie z.B. Mathematik, Komposition oder Spezialgebieten wie Frühe Kindheit, Lernschwierigkeiten und/oder sie ist verknüpft mit Disziplinen, die allgemein an Schulen und pädagogischen Ausbildungsstätten verbreitet sind wie Psychologie oder Leistungsbeurteilung.“

In den *Berufsausbildungsprogrammen* werden Lehramtsstudierenden stärker ganzheitliche Bachelor- und Masterlehrgänge angeboten. Der Schwerpunkt liegt auf der künftigen praktischen Arbeit der Lehrperson, wobei viel Zeit für die schulpraktische Ausbildung verwendet wird. Oft werden elaborierte Systeme der Zusammenarbeit von LehrerInnenbildungseinrichtungen und Schulen mit dem Ziel des *Learning-on-the-job* entwickelt. LehrerbildnerInnen in Berufsausbildungsprogrammen werden häufig aus dem Lehrberuf rekrutiert, da aktuelle und relevante Erfahrungen sowohl von Lehramtsstudierenden und LehrerbildnerInnen geschätzt werden als auch von den LeiterInnen dieser LehrerInnenbildungsinstitutionen (Harrison & McKeeon, 2008). Es ist daher wahrscheinlicher, dass Lehrpersonen in Berufsausbildungsprogrammen eine Identität als LehrerbildnerInnen erwerben. Die meisten Lehrpersonen, die LehrerbildnerInnen werden, müssen eine Sub-Identität als Lecturer oder Professor einer Hochschule, als ForscherIn und als Praktiker zweiter Ordnung (*second order practitioner*) entwickeln (Murray & Male, 2005).

Die Entwicklung einer Sub-Identität als Lehrperson an einer Hochschule bedeutet, dass sie andere Altersgruppen unterrichten muss, als sie das als Lehrkraft an einer Schule getan hat, nämlich junge Erwachsene oder lebenserfahrene Studierende, die LehrerInnen werden wollen. Die aus der Schule kommenden LehrerInnen müssen sich auch an größere Freiheiten in der Organisation ih-

rer eigenen Arbeit gewöhnen und an Aufgaben, die sich vom traditionellen Unterrichten unterscheiden, wie Curriculumentwicklung oder die Supervision von Unterrichtspraxis. Schließlich müssen sie sich auch an die Arbeit in der größeren und komplexeren Institution einer Hochschule oder Universität anpassen (Swennen, Shagrir & Cooper, 2009). LehrerbildnerInnen, die in einer akademischen Institution arbeiten, waren immer schon involviert in Forschungs- und Publikationstätigkeit. Die Verlagerung der LehrerInnenbildung an Institutionen auf Hochschulniveau erfordert jedoch Forschungsaktivitäten auch von LehrerbildnerInnen, die an Institutionen mit Berufsausbildungsprogramm tätig sind. Für solche, oft aus der Arbeit an Schulen kommenden LehrerInnen, stellt die neue Rolle als ForscherInnen eine große Herausforderung dar (Murray et al., 2009).

LehrerInnen, die LehrerbildnerInnen werden, besitzen oft eine starke Identität als Lehrperson in einer Grund- oder Sekundarschule. LehrerInnen lassen sich nach Murray & Male (2005) als PraktikerInnen-erster-Ordnung (*first order practitioners*) charakterisieren: Sie unterrichten Schülerinnen oder Studierende in einem Fach oder mehreren Fächern. LehrerbildnerInnen sind dagegen charakterisiert als Lehrpersonen, die künftige Lehrpersonen unterweisen, sie also als *second order practitioners* (Cochran-Smith, 2003) über das Unterrichten unterrichten. Nach Murray & Male (2005) können LehrerbildnerInnen gesehen werden als Personen, die von *first order practitioners* zu *second order practitioners* übergewechselt sind. Ihre Erfahrung als first-order Lehrperson statet beginnende LehrerbildnerInnen mit dem Grundwissen und den Fertigkeiten des Unterrichts aus, das sie für das erfolgreiche Arbeiten im neuen Kontext der Hochschulbildung benötigen und es verleiht ihnen auch die Autorität, angehende Lehrer-

Innen zu unterrichten (Guilfoyle et al., 1995). Noch wichtiger ist, dass ihnen die Erfahrung als Lehrperson das Wissen und die Fertigkeiten zur Verfügung stellt, das eigene Unterrichten und das Unterrichten anderer zu verstehen und für Lehramtsstudierende transparent zu machen, das heißt „die Absichten, die ihren praktischen Handlungen zugrunde liegen, sowohl sich selbst als auch anderen mitteilen“ (Loughran & Berry, 2005, S. 193). Diese Fähigkeit, Unterrichten zu verstehen und explizit zu machen, während sie sich bewegen zwischen der first-order Perspektive der Studierenden und der second-order Perspektive der LehrerInnenbildung, ist charakteristisch für die Arbeit der LehrerbildnerInnen (Murray, 2010; Loughran, 2006). Sowohl LehrerInnen aus Schulen als auch AkademikerInnen, die LehrerbildnerInnen geworden sind, haben zwar oft das Wissen und die Fertigkeiten, ihre Studierenden in den Fächern zu unterrichten, es mangelt ihnen aber oft am Wissen und an den Fertigkeiten, die im second-order Kontext der LehrerInnenbildung benötigt werden.

Die Betonung der praktischen Ausbildung in den Berufsausbildungsprogrammen führte zur Aufwertung der *Rolle der Lehrkräfte an Schulen* in der LehrerInnenbildung. In manchen Ländern haben diese Lehrpersonen ihre ursprüngliche Funktion als SupervisorInnen und MentorInnen von Studierenden erweitert, indem sie auch Teile des Theoriewissens vermitteln und daher als – an der Schule angesiedelte – LehrerbildnerInnen anerkannt werden. Sie müssen ebenfalls den Übergang von der Lehrperson zur Lehrerbildnerin/zum Lehrerbildner schaffen. Wie ihre KollegInnen in den LehrerInnenbildungseinrichtungen müssen sie sich dabei von first-order Lehrpersonen zu second-order Lehrpersonen entwickeln, aber sie müssen das im first-order Kontext der Grund- und Sekundarschulen tun.

Die Identität von LehrerbildnerInnen kann gestärkt werden, indem diejenigen Eigenschaften klar definiert werden, die LehrerbildnerInnen von LehrerInnen an Schulen unterscheiden und indem klare Strukturen geschaffen werden, die diese Eigenschaften hervorbringen: als HochschullehrerIn, als ForscherIn und als second-order PraktikerIn.

Die Aufwertung des Berufsstandes

Die Identitätsentwicklung von LehrerbildnerInnen ist nicht nur auf der individuellen Ebene notwendig, sondern auch auf der Ebene des Berufsstandes. Um als Profession anerkannt zu werden, ist es erforderlich eine gemeinsame Auffassung zu haben, was die Identität einer Lehrerbildnerin/eines Lehrerbildners ist bzw. sein soll. Derzeit ist aber das professionelle Selbstverständnis dieser Berufsgruppe eher schwach entwickelt. In einigen Ländern haben die LehrerbildnerInnen *Berufsverbände* gegründet. Solche Berufsverbände rechtfertigen ihre Existenz durch die Betonung der besonderen Position von LehrerbildnerInnen und durch Aktivitäten, die die Professionalität dieses Berufsstandes und der einzelnen LehrerbildnerInnen stärken (Evans, 2008). Beispiele für solche Berufsverbände sind der Niederländische Lehrerbildnerverband (VELON), der Amerikanische Lehrerbildnerverband (ATE) und der kürzlich gegründete Flämische Lehrerbildnerverband (VELOV). Diese Berufsverbände haben professionelle Standards entwickelt, die als Rahmenrichtlinien für LehrerbildnerInnen verwendet werden können. VELON und ATE haben darüber hinaus diese Standards mit einem Register für LehrerbildnerInnen verbunden. Wer in dieses Register aufgenommen werden will, muss sich einem Bewertungsverfahren

unterziehen, für das ein Portfolio zu erstellen ist, das von erfahrenen LehrerbildnerInnen beurteilt wird (Koster & Dengerink, 2008). Standards für LehrerInnen sind starker Kritik ausgesetzt wegen ihrer behavioristischen Sichtweise von Lehr- und Lernprozessen und auch weil sie den LehrerInnen aufgezwungen wurden (Ball, 2003). Die Standards von VELON wurden dagegen von den LehrerbildnerInnen selbst entwickelt und befinden sich sozusagen im Besitz des Berufsstandes (vgl. Koster & Dengerink, 2008).

Berufsverbände für LehrerbildnerInnen könnten in der Professionalisierung von LehrerbildnerInnen als Individuen und als Gruppe eine wichtige Rolle spielen, z.B. durch Forschungszeitschriften, durch Mitgestaltung von politischen Strategien und Praktiken in der LehrerInnenbildung und durch nationale und internationale Tagungen und Seminare. Im Jahre 2011 veröffentlichte der Holländische Berufsverband der LehrerbildnerInnen eine sogenannte „Wissensbasis“ für LehrerbildnerInnen, eine enzyklopädische Sammlung von Texten im Internet zu Themen wie Pädagogik der LehrerInnenbildung, Lernstile von Lehramtsstudierenden, Lernen am Arbeitsplatz Schule, Fachdidaktik, Curriculum und Leistungsbeurteilung¹.

Obwohl einige Länder LehrerbildnerInnen bereits als eine eigenständige Berufsgruppe anerkennen, gibt es kaum Beispiele einer *Ausbildung für diesen Beruf*. Eine Ausnahme bilden Lehrgänge für DoktorantInnen, die als LehrerbildnerInnen in den USA arbeiten wollen (Beck & Kosnik, 2001). Es mangelt nicht nur an der Grundausbildung von LehrerbildnerInnen, sondern auch an entsprechenden Konzepten zur Betreuung während der Phase des Berufseinstiegs (Van Velzen, 2010). Wenn es Programme für die Berufseinstiegsphase gibt, konzentrieren sich diese auf LektorInnen an Universitä-

ten oder Hochschulen und unterstützen vorwiegend die Identitätsentwicklung von LehrerbildnerInnen in ihrer Rolle als Lehrperson in der Hochschulbildung. Beispiele für die Entwicklung von LehrerbildnerInnen als second-order PraktikerInnen sind selten (siehe aber Boyd, Harris & Murray, 2007). Als Folge davon hängen LehrerbildnerInnen immer noch in Bezug auf Information und Unterstützung von *Mikro-Communities ab*, von kleinen Gruppen von KollegInnen, mit denen sie zufällig zusammen arbeiten (Murray, 2008). Eine kontinuierliche professionelle Entwicklung von LehrerbildnerInnen als LehrerbildnerInnen befindet sich – wir müssen es nochmals sagen – noch in den Anfängen. Smith (2003) und andere, die sich um die professionelle Entwicklung von LehrerbildnerInnen bemühen, haben erst in jüngster Zeit begonnen, professionelle Entwicklungsaktivitäten zu setzen und über diese zu publizieren (Bates, Swennen & Jones, 2011). Dieses Fehlen von Unterstützung für LehrerbildnerInnen beim Einstieg in den Beruf und im weiteren Berufsleben hindert LehrerbildnerInnen daran, eine second-order Identität zu entwickeln und den Übergang von der Lehrperson zur Lehrerbildnerin/zum Lehrerbildner zu schaffen.

Als spezifischer und wirksamer Weg für die professionelle Entwicklung von LehrerbildnerInnen gilt das Engagement in der Forschung. In den letzten Jahrzehnten wurden Formen der Forschung wie Aktionsforschung (Ponte et al., 2004) und Selbsterforschungsstudien (Kosnik et al., 2005; Loughran et al., 2004; Zeichner, 2005) von LehrerbildnerInnen verwendet, um berufsbezogenes und akademisches Wissen für LehrerInnen und LehrerbildnerInnen zu generieren, aber auch dazu, die eigene Praxis zu verstehen und zu verbessern. Gerade dieses Ineinandergreifen von Forschung und Praxis ist charakteristisch

für LehrerbildnerInnen. Cochran-Smith verwendet dafür den Begriff „Arbeit an der Dialektik“ und erklärt ihn folgendermaßen:

„(...) Wir möchten darauf hinweisen, dass es keine unterscheidbaren Momente gegeben hat, zu denen wir nur ForscherInnen oder nur PraktikerInnen waren. Damit wollen wir das Vermischen und nicht das Trennen von Analyse und Handlung, von Untersuchung und Erfahrung, von Theoretisieren und Handeln in der LehrerInnenbildung hervorheben“ (Cochran-Smith, 2005, S. 219).

Es gibt eine Reihe von Befunden, die den Einsatz von Selbsterforschung als Mittel zur Verbesserung der Praxis von LehrerbildnerInnen (Loughran & Russel, 2002) und zur Entwicklung deren Identität unterstützen (Dinkelman, Margolis & Sikkenga, 2006).

Politische Strategien für LehrerbildnerInnen

Auch wenn man LehrerbildnerInnen als einen Schlüsselfaktor für die Qualität des Lehrerberufs eines Landes sehen kann, erscheinen – wie dargelegt wurde – der Berufsstand, die Identität und berufliche Qualität von LehrerbildnerInnen erst schwach entwickelt zu sein. Das eröffnet den Raum für die Möglichkeit, Strategien auf nationaler und europäischer Ebene zu entwerfen, die die Entwicklung einer starken Profession der LehrerbildnerInnen unterstützen (Für eine Übersicht zur LehrerInnenausbildung in Europa siehe Snoek & Žogla, 2009).

Europäische und nationale Strategien für LehrerbildnerInnen

In einer jüngeren Untersuchung von nationalen und europäischen Strategien für LehrerbildnerInnen haben wir versucht, bestehen-

de nationale und europäische Maßnahmen zu identifizieren, die die Qualität und die Identität dieser Berufsgruppe als Ganzes unterstützen, anregen und garantieren (Snoek, Swennen & Van der Klink, 2011). Wir analysierten relevante europäische *Strategiepapiere zur LehrerInnenbildung* und verteilten einen *Fragebogen an RegierungsvertreterInnen* von 16 EU Mitgliedsstaaten.

Die Daten zeigten, dass Strategiepapiere auf *europäischer Ebene* den LehrerbildnerInnen nur begrenzte Aufmerksamkeit schenken. Dort, wo LehrerbildnerInnen überhaupt erwähnt werden, wird die Besorgnis über ihre Qualität ausgedrückt und wird auf die erforderliche Qualitätsverbesserung hingewiesen – welches Wissen und welche Fertigkeiten LehrerbildnerInnen benötigen, um ihre Theorie und Praxis zu verbessern und wie sie das tun sollen, wird in keinem der Dokumente diskutiert. Mit Ausnahme eines Dokuments der europäischen LehrerInnengewerkschaft (ETUCE, 2008) und der jüngsten Schlussfolgerungen des European Council (2009) werden keine konkreten Vorschläge zu Maßnahmen und Tätigkeiten der Qualitätsverbesserung von LehrerbildnerInnen gemacht, auch nicht Vorschläge zur Ermutigung der professionellen Entwicklung dieser Berufsgruppe. Diese Ergebnisse stimmen überein mit früheren Untersuchungen, die auf das Fehlen der notwendigen Aufmerksamkeit für die LehrerbildnerInnen hinweisen (siehe z.B. Smith, 2003; Swennen & Van der Klink, 2009) und die den Bedarf an weiterer Forschung über das Lernen und die Entwicklung von LehrerbildnerInnen betonen (Cochran-Smith 2003; Loughran, 2006).

Auf *nationaler Ebene* zeigte die Untersuchung, dass viele europäische Staaten die Qualität der LehrerbildnerInnen auf verschiedene Weise ansprechen. In fast allen Staaten wird die Qualität der Lehrerbildner-

Innen als Anliegen betont, und es gibt auch eine Reihe von Verbesserungsvorschlägen. Einige Staaten verfügen auch über eine nationale Gesetzgebung für die Rekrutierung von Lehrpersonen für die Hochschulbildung und damit auch für LehrerbildnerInnen. In den meisten dieser Staaten beziehen sich diese Kriterien und Vorschläge allerdings nur auf die akademischen Grade, die LehrerbildnerInnen aufweisen müssen, und nicht auf das Wissen und die Fertigkeiten, die LehrerbildnerInnen besitzen sollten.

Im Hinblick auf die Grundausbildung, die Berufseinführung und die professionelle Fortbildung von LehrerbildnerInnen erlauben die Ergebnisse keine eindeutigen Schlussfolgerungen. In den meisten Staaten scheinen diese Bildungsaspekte in der Verantwortung der einzelnen Lehrerbildungsinstitutionen zu liegen, wobei die Rolle der öffentlichen Hand in der Ermöglichung von Grund- und Weiterbildung durch die Finanzierung von Projekten oder Beratungszentren besteht. Die Entwicklung einer expliziten Wissensbasis für LehrerbildnerInnen könnte richtungweisend sein für die professionelle Entwicklung dieser Berufsgruppe. Initiativen in diese Richtung werden von der Hälfte der Rückmeldungen erwähnt. Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass die bestehende und umfassende Wissensbasis für LehrerbildnerInnen in berufsbezogenen und akademischen Zeitschriften, in Büchern und im Internet für diese Berufsgruppe nicht leicht zugänglich ist (Swennen, 2012).

Die Untersuchung zeigt auch auf, dass innerhalb der gegenwärtigen Strategemaßnahmen in den europäischen Ländern die öffentliche Hand und die Leitungen von einzelnen Lehrerbildungseinrichtungen die wichtigsten Stakeholder im Hinblick auf Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung der LehrerbildnerInnen darstellen. Auch nationale Kommissi-

onen der Hochschulbildung spielen manchmal eine Rolle (z.B. das Teaching Council in Irland, das Universities' Council für Lehrerbildung in Großbritannien und das Nationale Council für Lehrerbildung in Norwegen). Lehrgewerkschaften oder Berufsverbände für LehrerbildnerInnen scheinen aber keine Rolle zu spielen. Auch die Betroffenen selbst scheinen kaum involviert zu sein in die Entwicklung von Strategien, die ihre berufliche Qualität fördern. Ausnahmen bilden Länder, in denen LehrerbildnerInnen in Berufsverbänden organisiert sind, wie die Niederlande, Ungarn und Flandern.

Neuere europäische Initiativen

Im Jahr 2009 ersuchte der Europarat die Europäische Kommission, in den Mitgliedsstaaten eine Studie über vorhandene Arrangements für die Auswahl, die Rekrutierung und die Ausbildung von LehrerbildnerInnen vorzubereiten (European Council, 2009). Diese Anfrage wurde von der Kommission aufgegriffen durch die Arbeit der *Thematic Working Group Professional Development of Teachers* (European Commission, 2007; Thematic Working Group PDT, 2010). Im Jahr 2010 wurde eine erste kleine *peer learning conference* organisiert, an der Strategieverantwortliche aus neun Ländern bestehende Strategien zur Ausbildung von LehrerbildnerInnen austauschten und Schlüsselbereiche für die weitere Entwicklung von Strategien für diese Berufsgruppe identifizierten. Solche Schlüsselbereiche waren Identität und Commitment, Kompetenzen und Standards, lebenslanges Lernen für LehrerbildnerInnen und die Rollen und Verantwortlichkeiten von verschiedenen Stakeholdern (Thematic Working Group PDT, 2010). In jüngster Zeit fand eine weitere, größere *peer learning conference* in Brüssel statt. 140 Delegierte aus Ministeri-

en, Universitäten, Lehrerwerkschaften und Berufsverbänden der LehrerbildnerInnen aus 25 Ländern trafen sich, um Strategien zu diskutieren, die die Profession der LehrerbildnerInnen unterstützen könnten. Hauptziel der Tagung war es, das Bewusstsein zu stärken für die Notwendigkeit von Strategien zur Verbesserung dieser Berufsgruppe. Das Ergebnis der Tagung waren folgende Empfehlungen an nationale Behörden: Sie sollten die Rolle und das Profil von LehrerbildnerInnen identifizieren, wertschätzen und anerkennen; sie sollten die Entwicklung einer organisierten Berufsgruppe ermutigen; sie sollten die Entwicklung eines Kompetenzprofils durch die Profession anregen; sie sollten Möglichkeiten für lebenslange professionelle Entwicklung schaffen; sie sollten Forschung über LehrerbildnerInnen stimulieren und sie sollten einen professionellen Dialog zwischen allen wichtigen Stakeholdern initiieren: nationalen Behörden, Arbeitgebern von LehrerbildnerInnen sowie LehrerbildnerInnen und deren Berufsverbände. Diese Ergebnisse werden von den nationalen Delegierten und der Europäischen Kommission aufgegriffen.

Schlussfolgerung

In den letzten Jahren hat die Beachtung des Berufsfeldes der LehrerbildnerInnen zugenommen. Eine Reihe von Untersuchungen zur Identität und zur professionellen Entwicklung von LehrerbildnerInnen wurde publiziert. Die meisten dieser Untersuchungen konzentrieren sich jedoch auf LehrerbildnerInnen als Individuen. Es gibt kaum Forschung über LehrerbildnerInnen als Profession. Auch in nationalen Strategiedokumenten zur LehrerInnenbildung wurde den Strategien für Entwicklungsbedingungen zur Stärkung dieser Berufsgruppe wenig

Aufmerksamkeit gewidmet. Die *peer learning* Aktivitäten der Europäischen Kommission könnten diese Situation ändern und zu einer stärkeren Betonung von Strategien für diese Berufsgruppe führen. Dies kann einerseits Möglichkeiten schaffen, die professionelle Qualität der LehrerbildnerInnen zu erhöhen und zu einer stärkeren Beachtung durch die Stakeholder führen. Andererseits besteht aber das Risiko, dass die Strategieverantwortlichen die Führung übernehmen und Anforderungen an diese Berufsgruppe stellen. Angesichts wachsender Aufmerksamkeit der nationalen Behörden in Bezug auf LehrerbildnerInnen ist es entscheidend, dass die LehrerbildnerInnen mit gemeinsamer Stimme im nationalen Dialog über Anforderungen und Erwartungen an ihre Profession sprechen. Dafür bedarf es einer starken Berufsvereinigung der LehrerbildnerInnen.

Anmerkung

- 1 Siehe <http://www.kennisbasislerarenopleiders.nl/english/index.html>

Literatur

- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18, 215–228.
- Beck, C. & Kosnik, C. (2001). From cohort to community in a preservice teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 17, 925–948.
- Boyd, P., Harris, K. & Murray, J. (2007). Becoming a teacher educator: Guidelines for the induction of newly appointed lecturers in Initial Teacher Education. <http://escalate.ac.uk/3662> (16.06.2012).
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19, 5–28.

- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher educators as researchers: Multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21, 219–225.
- Darling-Hammond, L. & Lieberman, A. (2012). *Teacher education around the world: Changing policies and practices*. London/New York: Routledge.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. & Gu, Q. (2007). *Teachers matter. Connecting work, lives and effectiveness*. Maidenhead: McGraw-Hill International.
- Dinkelman, T., Margolis, J. & Sikkenga, K. (2006). From teacher to teacher educator: Experiences, expectations, and expatriation. *Studying Teacher Education*, 2, 5–23.
- ETUCE (2008). *Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper*. http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE_PolicyPaper_en_web.pdf (16.06.2012).
- European Commission (2007). *Improving the Quality of Teacher Education*. http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf (16.06.2012).
- European Council (2009). *Council conclusions on the professional development of teachers and school leaders*. Official journal of the European Union, C302, 6–9.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56, 20–38.
- Guilfoyle, K., Hamilton, M., Pinnegar, S. & Placier, M. (1995). *Becoming teachers of teachers: The path of four beginners*. In T. Russell & F. Kort-hagen (Eds.), *Teachers who teach teachers: Reflections on teacher education* (pp. 35–55). London/Bristol PA: Falmer Press.
- Harrison, J. & McKeon, F. (2008). The formal and situated learning of beginning teacher educators in England: Identifying characteristics for successful induction in the transition from workplace in schools to workplace in higher education. *European Journal of Teacher Education*, 31, 151–168.
- Klecka, C. L., Odell, S. J., Houston, W. R. & Haskell Bee, R. (2009). *Visions for teacher educators: Perspectives on the Association of Teacher Educators' standards*. Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Kosnik, C., Beck, C., Freese, A. R. & Samaras, A. P. (Eds.) (2008). *Making a difference in teacher education through self-study: Studies of personal, professional and program renewal*. Dordrecht: Springer.
- Koster, B. & Dengerink, J. (2008). *Professional standards for teacher educators: How to deal with complexity, ownership and function: Experiences from the Netherlands*. *European Journal of Teacher Education*, 31, 135–149.
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. Abingdon/New York: Routledge.
- Loughran, J. & Berry, A. (2005). *Modelling by teacher educators*. *Teaching and Teacher Education*, 21, 193–203.
- Loughran, J., Hamilton, M. L., LaBoskey, V. & Russell, T. (2004). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. <http://www.springerlink.com/content/978-1-4020-1812-1> (16.06.2012).
- Loughran, J. & Russell, T. (2002). *Improving teacher education practices through self-study*. London: Routledge-Falmer.
- Murray, J. (2008). *Teacher educators' induction into Higher Education: Work-based learning in the micro communities of teacher education*. *European Journal of Teacher Education*, 31, 117–133.
- Murray, J. (2010). *Towards a new language of scholarship in teacher educators' professional learning? Professional Development in Education*, 36, 197–209.
- Murray, J., Campbell, A., Hextall, I., Hulme, M., Jones, M., Mahony, P., et al. (2009). *Research and teacher education in the UK: Building capacity*. *Teaching and Teacher Education*, 25, 944–950.
- Murray, J. & Harisson, J. (2008). *The induction and professional development of teacher educators (special issue)*. *European Journal of Teacher Education*, 31 (2), (special issue).
- Murray, J. & Kosnik, C. (2011). *Academic work and identities in teacher education*. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 37 (3), (special issue).
- Murray, J. & Male, T. (2005). *Becoming a teacher educator: Evidence from the field*. *Teaching and Teacher Education*, 21, 125–142.
- Ponte, P., Ax, J., Beijgaard, D. & Wubbels, T. (2004). *Teachers' development of professional knowledge through action research and the facili-*

- tation of this by teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 20, 571–588.
- Smith, K. (2003). So, what about the professional development of teacher educators? *European Journal of Teacher Education*, 26, 201–215.
- Snoek, M., Swennen, A. & Klink, M., van der (2011). The quality of teacher educators in the European policy debate: Actions and measures to improve the professionalism of teacher educators. *Professional Development in Education*, 37, 651–664.
- Snoek, M. & Žogla, I. (2009). Teacher education in Europe: Main characteristics and developments. In A. Swennen & M. van der Klink (Eds.), *Becoming a teacher educator: Theory and practice for teacher educators* (pp. 11–27). s.n.: Springer.
- Swennen, A. (2012). *Van oppermeesters tot docenten hoger onderwijs: De ontwikkeling van het beroep en de identiteit van lerarenopleiders*. (These). Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam. [Von SchulleiterInnen zu LektorInnen; Die Entwicklung des Berufs und der Identität LehrerbildnerInnen.].
- Swennen, A. & Bates, T. (2010). The professional development of teacher educators. *Professional Development in Education*, 36 (1–2), (special issue).
- Swennen, A., Jones, K. & Volman, M. (2010). Teacher educators: Their identities, sub-identities and implications for professional development. *Professional Development in Education*, 36, 131–148.
- Swennen, A. & Klink, M., van der (2009). *Becoming a teacher educator: Theory and practice for teacher educators*. s.n.: Springer.
- Swennen, A., Shagrir, L. & Cooper, M. (2009). *Becoming a teacher educator: Voices of beginning teacher educators*. In A. Swennen & M. van der Klink (Eds.), *Becoming a teacher educator: Theory and practice for teacher educators* (pp. 91–102). s.n.: Springer.
- Thematic Working Group „Professional Development of Teachers“ (2010). *The profession of teacher educator in Europe. Report of a peer learning activity in Reykjavik, Iceland, 21–24 June 2010*. Brussels: European Commission. http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/prof_en.pdf (16.06.2012).
- Velzen, C., van, Klink, M., van der, Swennen, A. & Yaffe, E. (2009). The induction and needs of beginning teacher educators. *Professional Development in Education*, 36, 21–27.
- Zeichner, K. (2006). Reflections of a university-based teacher educator on the future of college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 326–340.

Kontaktadresse: j.m.h.swennen@vu.nl