Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 24 (2002)

Heft: 1

Vorwort: La professionnalisation des métiers de l'éducation à travers la tertiarisation de la formation = Die Professionalisierung der pädagogischen Berufe durch eine Tertiarisierung der Ausbildung

Autor: Criblez, Lucien / Hofstetter, Rita

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 14.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Thema

Editorial
La professionnalisation des métiers de l'éducation à travers la tertiarisation de la formation

Lucien Criblez et Rita Hofstetter

Les institutions de formation des enseignants connaissent depuis les années nonante une nouvelle phase de restructuration, en Suisse comme en de nombreux autres pays occidentaux. Cette profonde restructuration est liée aux mutations qui affectent l'ensemble des systèmes de formation et les milieux professionnels: impératifs d'efficience, d'égalité des chances et de qualité des systèmes de formation et mondialisation de leurs modèles de référence; pressions en faveur d'un ajustement des formations aux exigences socio-économiques; croissance et diversification des besoins de qualifications professionnelles; tendance à la rationalisation et professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation.

La question cruciale de l'articulation profession – discipline

Cette restructuration revêt des configurations contrastées, s'ajuste en fonction de ses inscriptions locales et suit des chronologies décalées d'un contexte à l'autre. Par-delà ces différences, une analyse des réformes sur la longue durée permet de dégager une tendance générale se caractérisant par le transfert au niveau tertiaire (notamment universitaire) des institutions mandatées pour assumer la formation professionnelle des enseignants. Cette tertiarisation présuppose une redéfinition des contenus mêmes de la formation. La recherche scientifique étant constitutive des hautes écoles, se pose avec une nouvelle acuité la question sensible de la nature des apports des sciences humaines et sociales à la formation professionnelle. Cette question renvoie à la dialectique entre discipline et profession (Lessard & Tardif, 1998; Stichweh, 1987; Tenorth, 1989, 1994), couramment abordée à partir de la dialectique savoirs scientifiques/compétences professionnelles ou théorie/pratique: En quoi la profession peut-elle s'enrichir de la recherche conduite dans les disciplines de référence, en particulier au sein des sciences de l'éducation? Quelle est la part que les cursus doivent conférer à la formation intellectuelle et pratique, aux contenus disciplinaires et pragmatiques? Convient-il

de privilégier une formation à ou par la recherche? Quels sont les qualifications scientifiques et les cahiers des charges des formateurs?

Même s'il connaît déjà une longue histoire (Criblez, 2002; Criblez, Hofstetter & Périsset Bagnoud, 2000; Novoa, 1998), ce questionnement fait l'objet d'une reformulation propre à chaque époque (pour une discussion récente, voir notamment: Hofstetter & Schneuwly, 2002; Perrenoud, 2001; Raymond & Lenoir, 1998; Tardif, Lessard & Gauthier, 1998). Ce numéro se propose de contribuer à cette réflexion en se focalisant sur les rapports entre la formation des enseignants[1], la recherche et les savoirs de référence à propos desquels la discussion se cristallise aujourd'hui.

Ambivalences marquées à l'encontre des savoirs émanant de la recherche

Il nous semble intéressant de relever que si l'on s'accorde largement sur le principe de la tertiarisation de la formation, présupposant donc une nouvelle articulation entre discipline et profession, la méfiance à l'encontre des apports des sciences humaines et sociales semble toujours d'actualité; elle pourrait même s'être amplifiée. Comment comprendre ce paradoxe?

Inauguré aux Etats-Unis dès le milieu du 20e siècle, le transfert des institutions de formation vers l'université s'est opéré à partir des années soixante en Angleterre, au Québec et en Allemagne, pour n'évoquer que les exemples les plus connus et les plus prégnants. Ce transfert était porté par l'espoir de contribuer ainsi à conjurer «les inégalités et accélérer le développement économique, grâce à une extension de la scolarisation et à une approche scientifique, ou au moins compréhensive, du phénomène éducatif pour le rendre plus efficace» (Bourdoncle, 1993, p. 133). Rappelons que les premières et souvent éphémères tentatives d'universitarisation de la formation des enseignants étaient déjà portées par d'analogues espoirs (Depaepe, 1993; voir également pour l'Allemagne: Drewek, 2001; Tenorth, 1998; pour Genève: Hofstetter & Schneuwly, 2000; pour Zurich: Bloch, 2000).

Ces attentes ont conduit à l'élaboration surtout dans le second 20e siècle de cursus de formation universitaires des enseignants intégrant largement les sciences humaines et sociales et plus particulièrement les sciences de l'éducation (incluant en leur sein les autres disciplines), contribuant à l'essor manifeste de ces dernières. Le destin des sciences de l'éducation et de la formation des enseignants, de la discipline et de la profession, s'en trouvait ainsi étroitement lié (voir notamment: Hamel, 2000; Judge et al., 1994; Keiner, 1999; Popkewitz, 1994; Tenorth, 1998; Thomas, 1990).

Or, à en croire Bourdoncle (1993), le «grand espoir des années 1960 [...] s'est heurté à différentes réalités économiques et sociales qui l'ont plus qu'ébréché. Les sciences de l'éducation, qui pouvaient être perçues comme l'un des principaux agents de cette modernisation, en furent affectées» (p. 133). La déception semble avoir été à la mesure des illusions: les sciences de l'éducation, pas plus que

les autres disciplines contributives (en particulier la sociologie et la psychologie), n'ont offert de solutions aux problèmes scolaires les plus cruciaux et n'ont suffisamment instrumenté les enseignants pour les rendre plus efficaces et capables de s'adapter aux nouvelles donnes de l'école. Elles ont même été soupçonnées, montre encore Bourdoncle, d'avoir amplifié les problèmes, en promouvant une appréhension trop intellectuelle des problèmes et une posture critique et relativiste supposée retenir l'engagement éducatif du maître et, partant, amenuiser son efficacité. A également été reproché aux universités prenant en charge la formation des enseignants de ne pas suffisamment prendre en compte les visées professionnalisantes de cette formation, et, partant, de ne pas préparer convenablement les candidats à l'enseignement à leur futur métier et ses impératifs pragmatiques (Criblez, 2000).

Ces expériences et leurs désillusions semblent influencer en profondeur les réformes conduites depuis les années nonante. Elles ont engagé certains pays ayant antérieurement tertiarisé la formation des enseignants à une redéfinition de l'apport des sciences humaines et sociales et de la place de la recherche dans les cursus de formation, en vue d'optimiser leurs bénéfices et de compenser les écueils repérés. En Angleterre comme au Québec, la dimension scientifique/intellectuelle de la formation s'est amenuisée au profit d'un plus grand investissement dans les stages et la maîtrise de compétences professionnelles (Bourdoncle, 1993; Hensler, 2001). En Allemagne, ces mêmes raisons ont amené à envisager le transfert de certaines parties de la formation des universités aux hautes écoles (Prondczynsky, 1998) et des discussions se sont engagées en vue réformer la formation initiale pour assurer une meilleure articulation entre la formation scientifique et professionnelle (voir Terhart, 2001; Szyrba & Wildt, 1999). Cette situation a engagé les pays qui, à l'instar de la France (Charlot, 1995; Lang, 1999) et de la Suisse (Grossenbacher, Schärer & Gretler, 1998; Hofstetter & Schneuwly, 2001; Weiss, 2001), entamaient à peine le processus de tertiarisation à se prémunir de semblables écueils, une option alimentant, semble-t-il, ce rapport de méfiance à l'encontre des sciences de l'éducation et des savoirs résultant de la recherche.

S'il nous semble bienvenu de tirer parti des expériences antérieures, ne serait-ce que pour éviter d'analogues désillusions, cette posture nous semble elle aussi contenir ses risques.

La nouvelle phase de restructuration de la formation des enseignants se caractérise ainsi par une attitude paradoxale; tout en poursuivant le processus de tertiarisation au nom de la professionnalisation des enseignants (voir notamment la contribution de Lenoir, dans ce volume), les réformes actuelles n'investissent que modestement ou avec une certaine ambivalence dans ce qui constitue par essence les niveaux tertiaires de formation: la dimension scientifique représentée par l'inclusion sous des formes diverses de la recherche conduite en sciences de l'éducation et plus généralement en sciences sociales. Cette ambivalence semble parti-

culièrement vive en Suisse, à l'heure de la mise en place des nouveaux cursus de formation dans les HEP (Criblez, 1998).

On peut ainsi se poser la question si ce paradoxe fournit véritablement les moyens à la discipline comme à la profession de s'ériger en interlocutrice l'une de l'autre. Selon nous, ceci suppose à la fois de reconnaître leurs exigences spécifiques et de permettre à la discipline comme à la profession de se laisser interpeller l'une par l'autre sans se départir de leur mandat propre, pour éviter que l'articulation dont la nécessité est tant clamée aujourd'hui ne débouche sur la confusion ou la dépendance de l'une à l'autre.

Reconnaître les exigences spécifiques de la profession et de la discipline

Une articulation de la discipline et de la profession présuppose selon nous de ne pas évaluer l'une exclusivement à l'aune des critères prévalant dans l'autre: discipline et profession répondent à des logiques pour partie différentes (même si toutes deux sont tissées de théorie et de pratique) et c'est précisément ce qui permet leur complémentarité: schématiquement énoncé, la discipline a pour premier mandat la construction «désintéressée» de connaissances, supposant de n'être pas soumise à des objectifs praxéologiques prédéfinis et convoquant le jugement de fait plutôt que de valeur; la profession, elle, a pour premier mandat d'intervenir avec la meilleure efficience possible dans le champ éducatif et en appelle donc à des réponses pragmatiques, ajustées sur les exigences et finalité de l'action éducative, sollicitant ainsi avant tout les dimensions axiologiques et prescriptives de la pédagogie.

Les apports de la recherche (à la formation par exemple) n'ont dès lors pas à s'apprécier uniquement en terme d'efficience pratique, même si l'étude historique de leur évolution montre qu'assurément les travaux conduits en sciences de l'éducation ont puissamment contribué à renouveler et améliorer les pratiques. Construire des connaissances scientifiques, en sciences de l'éducation comme dans toute autre discipline scientifique, suppose une suspension partielle et momentanée de l'action et des impératifs praxéologiques, légitimes, de la profession, au profit d'une appréhension visant une distanciation «objectivante» des phénomènes éducatifs privilégiant études empiriques, approfondissements théoriques, analyses critiques; même la «recherche-action» et la «recherche-innovation», elles-mêmes nécessairement sous-tendues par de la recherche fondamentale (distinctions on le sait discutées), présupposent, bien sûr à des degrés différents, une telle posture. Et c'est dans la mesure où elles se donnent les moyens de cette posture, exigeante certes, qu'elles peuvent enrichir l'appréhension des pratiques éducatives, et, à terme, en permettre le renouvellement, notamment avec et par ses professionnels eux-mêmes.

S'il est compréhensible que l'on attende des chercheurs en sciences de l'éducation qu'ils articulent (davantage encore?) leurs problématiques sur les demandes socioprofessionnelles, ne prendre en considération leurs recherches que dans la mesure où elles résolvent des problèmes concrets de la profession, c'est ne reconnaître ni la spécificité de la discipline ni celle de la profession, dès lors supposée dépendre de la discipline – et de ses représentants – pour se penser et être reconnue. Certes, la question est aujourd'hui d'autant plus délicate que la professionnalisation des métiers de la formation et de l'éducation est supposée liée à la capacité de ces derniers de renouveler eux-mêmes, à l'instar de la profession médicale prise comme modèle, les savoirs de la profession (Bru & Donnay, 2001; Raymond & Lenoir, 1998). Rappelons toutefois que les redéfinitions successives dont la formation médicale a été l'objet ont buté sur les mêmes contradictions (Barras, 2001): privilégier le savoir ou le savoir-faire, le laboratoire ou la clinique? la définition du professionnel réside-t-elle dans le modèle du praticien généraliste ou le chercheur en puissance? Et n'oublions pas, lors de telles analogies, que l'identité professionnelle du corps médical s'est largement constituée sur la base d'une formation en sciences médicales fondée sur des savoirs et savoir-faire spécialisés, distinguant le corps professionnel du corps social et lui permettant de conquérir compétence, autonomie, reconnaissance.

Cette analogie pourrait conduire à penser que les enseignants eux aussi pourraient conquérir une plus grande légitimité en acquérant savoirs et savoir-faire spécialisés, notamment à travers une formation initiale intégrant les apports de la recherche en sciences de l'éducation. Ceci implique certes que parallèlement soit aussi reconnue la spécificité des besoins de la profession et la légitimité des savoirs professionnels que les enseignants eux-mêmes ont de longue date élaboré et sur la base desquels les sciences de l'éducation se sont édifiées.

La formation, enjeu d'un possible dialogue profession – discipline? la position délicate du formateur enseignant-chercheur

A l'instar de la formation médicale, la formation des professionnels de l'éducation pourrait offrir l'espace possible d'un dialogue entre discipline et profession. N'est-ce pas le postulat sous-jacent du modèle de la professionnalisation à travers la tertiarisation de la formation? Ceci implique d'offrir les garanties d'une véritable «culture de recherche» des institutions de formation – pour reprendre un concept québécois (Hamel & Laroque, 2002) – ayant des implications à de multiples niveaux institutionnels: mandat des institutions de formation, attribution des ressources financières, critères de recrutement et cahier des charges des formateurs, définition des cursus des étudiants.

La recherche fait-elle partie du mandat même de l'institution et dans quelle proportion et à quelles fins? Le cas échéant, quelles sont les conditions générales offertes (ressources financières et humaines, réseaux de communication) pour garantir la réalisation de ce mandat? Qui sont les personnes mandatées pour as-

sumer cette tâche et quelles sont leurs qualifications et ressources pour ce faire? Quelle est la place réservée dans les cursus aux apports de la recherche et aux connaissances issues des sciences humaines et sociales? Les étudiants bénéficient-ils d'une initiation à la recherche? Chacun de ces niveaux contribue à définir une certaine conception du rapport entre la recherche et la formation, entre la discipline et la profession.

L'exemple des débats accompagnant la mise en place des Hautes écoles pédagogiques (HEP) en Suisse et l'analyse des documents réglementant à l'heure actuelle ces institutions (EDK, 1993, 1995; Grossenbacher, Schärer & Gretler, 1998; Herzog, 2001; Kyburz, Trachsler & Zutavern, 2000; Maradan, 2000; Perrenoud, 2000; SSRE, 1997; Weiss, 2001; et les articles de Walter Herzog et de Jacques Weiss, dans ce volume) montrent les difficultés pour relever le défi d'institutions de formation inscrivant la recherche au coeur de leur mandat et proposant une articulation entre discipline et profession à même d'assurer leurs apports et complémentarité mutuels.

C'est probablement au niveau du formateur d'enseignants que se joue l'un des enjeux-clés du problème, puisque l'on attend couramment de lui qu'il assume le rôle de médiateur entre discipline et profession, entre les savoirs de recherche et les compétences professionnelles. N'est-ce pas pour cette raison que sont institués les formateurs enseignants-chercheurs au sein de certaines nouvelles institutions de formation (que ce soient les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) ou les HEP)? Le pari nous semble de taille et mérite qu'on lui octroie l'attention et les ressources adéquates pour le relever: si le formateur enseignant-chercheur ne bénéficie en effet pas des conditions satisfaisantes (qualifications, mandat, ressources, réseaux) pour assumer pleinement ce double mandat de chercheur et d'enseignant, de producteur et de transmetteur de savoirs, ne court-il pas le risque de subordonner l'une des deux fonctions à l'autre, tendanciellement la recherche à la formation, celle-ci imposant des pressions en principe incompressibles? L'instrumentalisation des savoirs de la recherche et leur traduction immédiate en savoirs pragmatiques (OCDE, 1995) sont d'autant plus courantes que la plupart des enseignants en formation initiale quêtent pour leur part avant tout la maîtrise de savoir-faire pratiques aptes à les instrumenter dans leur futur métier et se montrent peu curieux des savoirs issus de la recherche pour eux-mêmes et peu disposés à s'initier aux pratiques, souvent très exigeantes, de la recherche elle-même. Ces attentes doublées des impératifs professionnalisants des cursus inclinent étudiants et formateurs à traduire les apports des sciences sociales en vérités et prescriptions, au risque de reconduire déceptions et méprises évoquées ci-dessus. La tendance à réduire l'apport des sciences sociales au profit d'un plus grand investissement sur la formation strictement professionnelle nous paraît ainsi davantage amplifier que résoudre les problèmes que les réformes actuelles s'attachent à combler. Et le modèle HEP auquel se rallient maintenant la plupart des cantons suisses ne constitue assurément qu'un compromis qui est

loin d'échapper aux écueils repérés dans les autres modèles dont elles tentent de se démarquer.

Articuler discipline et profession, recherche et formation nous semble ainsi en appeler en premier lieu à la reconnaissance de leurs exigences et logiques propres, pour éviter toute subordination de l'une à l'autre, mais favoriser leur enrichissement mutuel (ou ce fameux partenariat proposé par Walter Herzog, dans ce volume). Et si la recherche en sciences de l'éducation, dont cette revue se veut le relais, peut, à son niveau, contribuer à cette reconnaissance réciproque en se penchant sur cette problématique sur la base d'études descriptives, analytiques et empiriques approfondies, elle aura dans le même temps contribué à asseoir dans le champ qui est le sien sa légitimité.

Une approche plurielle de la problématique

Les articles de la partie THEMA de ce volume abordent la question du rapport entre la formation des enseignants, la recherche et les savoirs de référence de différents points de vue, dans différents contextes socioculturels, focalisant le regard sur différentes problématiques, nous invitant ainsi à une lecture plurielle explorant diverses facettes de ce rapport. Les deux premiers traitent la problématique à partir de l'expérience suisse: Walter Herzog étudie la question du rapport discipline/profession en privilégiant une approche à la fois historique et épistémologique; Jacques Weiss propose une réflexion sur la nature des recherches conduites dans les institutions tertiaires de formation des enseignants et discute les enjeux institutionnels de l'inclusion de la recherche dans les HEP. La contribution de Christine Schaefers esquisse un état des lieux des recherches empiriques récentes conduites sur la formation des enseignants en Allemagne. Le quatrième article, de Yves Lenoir, interroge les modèles à partir desquels s'opèrent les réformes actuelles en en retraçant la genèse sur la base d'une étude socio-historique incluant la France et les Etats-Unis. Complémentaires, ces contributions offrent ainsi chacune un certain éclairage de la problématique traversante du numéro, tout en aboutissant à des constats convergeants, notamment en ce qui concerne l'apport, spécifique, des savoirs disciplinaires et de la recherche scientifique et, plus globalement, des sciences de l'éducation à la formation et, partant, à la professionnalisation des enseignants. La lecture que nous en proposons ici est à dessein ciblée sur ce qui fonde l'originalité de chacune d'entre elles et sur le propos général de la présente introduction.

Walter Herzog esquisse une mise en perspective historique des réformes actuelles estimant que ces dernières résultent d'une évolution culturelle et socio-économique fondamentale, qui a complètement renouvelé notre rapport à la pédagogie (soit *Pädagogik,* entendu ici à la fois comme savoir scientifique/discipline et comme praxis), laquelle s'inscrit désormais au coeur de nos sociétés contemporaines et déborde largement l'univers scolaire. Les professions éduca-

tives sont ainsi amenées à se transformer et à quêter une nouvelle légitimité, qui pourrait leur être conférée à travers une plus large assise scientifique de leur formation. Or Walter Herzog montre que ce processus de professionnalisation s'accomplit tardivement comparativement à d'autres métiers. Selon lui, ce retard est notamment lié aux formes spécifiques des savoirs de référence dans le monde pédagogique; davantage que dans d'autres disciplines et professions, domine encore dans l'univers germanophone pris comme exemple l'approche essentiellement philosophico-herméneutique des phénomènes éducatifs. Les réformes actuelles ne peuvent s'opérer qu'à la condition, estime-t-il, que l'on change de paradigme, au profit d'une valorisation de la *Pädagogik* comme science sociale. Ce changement – qui favoriserait la construction de connaissances scientifiques empiriquement fondées – pourrait permettre un véritable partenariat entre la discipline et la profession, chacune étant susceptible d'acquérir une plus large reconnaissance et professionnalité: tandis que les sciences de l'éducation peuvent offrir des instruments réflexifs pour la profession, elles profitent de la formation pour, à travers elles, se déployer, se renouveler et se différencier.

Prolongeant le propos précédent en le resituant dans son contexte institutionnel actuel, Jacques Weiss propose une réflexion sur le statut de la recherche au sein des institutions tertiaires de formation d'enseignants. Il s'interroge plus particulièrement sur la fonction, la nature, les conditions de viabilité de la recherche dans les Hautes Ecoles Pédagogiques helvétiques. Pour ce faire, il propose d'inscrire le questionnement dans le contexte des réformes récentes conduites en d'autres contrées (dans son cas, la France et le Québec) pour élargir le champ de possibles des expériences et réflexions proposées ailleurs. Jacques Weiss rend ainsi compte de l'évolution du rapport entre théorie et pratique dans ces deux pays ainsi que des logiques de recherche pour la formation des enseignants qui y sont recensées. S'agissant de la Suisse, il étudie et discute les différentes formes d'institutionnalisation de la recherche au sein de la formation des enseignants, selon que la formation y est pleinement, partiellement ou pas rattachée à l'Université. Sur la base d'un état des lieux de la réflexion et des expériences actuelles conduites en Helvétie, il montre qu'un large accord de principe se dessine quant à la nécessaire mise en réseau des institutions, l'attribution de ressources significatives pour la recherche, le respect des standards classiques de la recherche et surtout les qualifications professionnelles des chercheurs, dont pourrait dépendre le succès des mutations actuelles. Reste à savoir si ces principes guideront véritablement les réformes en cours et permettront aux nouvelles institutions de contribuer à leur manière à ce que recherche et formation s'enrichissent mutuellement.

La contribution de Christine Schaefers propose un état des lieux systématique des recherches empiriques sur la formation des enseignants conduites depuis les années nonante en Allemagne. Sa revue de littérature rend compte des tendances récentes (problématiques et méthodes privilégiées) de la recherche sur la formation des enseignants. Christine Schaefers synthétise notamment les principaux

résultats des recherches portant sur les discours (représentations et appréciations subjectives) tenus par les principaux intéressés (étudiants, formateurs, enseignants) sur l'articulation théorie/pratique au sein de la formation, repérant précisément les ambivalences, discutées ci-dessus, quant au rapport que les acteurs entretiennent avec les savoirs scientifiques, contribuant ainsi à la réflexion sur les enjeux de professionnalisation du corps enseignant à travers l'universitarisation de sa formation. Son étude s'attache dans le même temps à pointer les lacunes principales repérées, en vue d'optimaliser le processus de réforme. Et ses conclusions rejoignent celles des deux précédents contributeurs: les recherches analysant de façon approfondie, sur la base d'études empiriques et sous-tendues par un cadre théorique élaboré, font cruellement défaut. Des études comparatives inscrivant le processus dans une plus longue durée, débordant des expériences locales et complétant les évaluations internes d'expertises externes manquent également. Or Christine Schaefers estime que c'est à la condition de se donner les moyens de telles connaissances que les réformes actuelles seront susceptibles d'être efficientes. Le rôle de la recherche en sciences de l'éducation et sa contribution à la formation professionnelle sont ici de toute évidence décisifs.

L'article de Yves Lenoir élargit l'horizon de réflexion en proposant une analyse socio-historique prenant en compte la longue durée et un contexte géographique étendu, mettant en rapport les modèles de référence et de leur actualisation aux Etats-Unis et en France. Son étude permet notamment de mieux cerner la nature des conceptions et logiques dominant présentement les réformes marquées du double signe de l'universitarisation et la professionnalisation. Appuyant sa démonstration sur une analyse des options pédagogiques ayant guidé depuis le 18e siècle l'évolution des systèmes de formation aux Etats-Unis et en France, Yves Lenoir montre ce faisant combien ces modèles, tout en étant susceptibles de s'enrichir réciproquement, s'inscrivent toutefois aussi en porte-à-faux avec des traditions nationales différentes dans la manière où elles conçoivent l'émancipation de l'individu: là où le modèle américain en appelle à une conception plutôt pragmatique de l'éducation visant l'intégration sociale de l'individu, la France se réfère davantage à une conception intellectuelle ou culturelle (renvoyant à la *Bildung* germanophone) promouvant une citoyenneté éclairée et autonome. Ces distinctions sont susceptibles de permettre une nouvelle compréhension des tensions entre finalités disciplinaires-culturelles et finalités professionnelles générées lorsque s'impose sans mise en question le modèle américain voire une certaine idéologie néolibérale susceptible de conduire à une soumission de la formation à une logique de marché. Il serait intéressant de prolonger cette analyse par une étude intégrant d'autres contextes de traditions socio-culturelles contrastées. La Suisse, à la confluence de plusieurs d'entre elles, pourrait constituer un terrain privilégié pour ce faire.

Bibliographie voir page 24

Editorial
Die Professionalisierung der pädagogischen Berufe durch eine Tertiarisierung der Ausbildung

Lucien Criblez und Rita Hofstetter

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

Die Verbindung von Profession und Disziplin als Kernproblem

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

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

Auch wenn sie bereits Gegenstand einer langen Geschichte sind (Criblez, 2002; Criblez, Hofstetter & Périsset Bagnoud, 2000; Novoa, 1998), sind diese Fragen in jeder Reformphase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung neu zu stellen (zur aktuellen Diskussion vgl. v.a. Hofstetter & Schneuwly, 2002; Perrenoud, 2001; Raymond & Lenoir, 1998; Tardif, Lessard & Gauthier, 1998). Die vorliegende Themennummer will zu dieser Reflexion beitragen, indem sie die Beziehungen zwischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung[2], Forschung und den entsprechenden Bezugswissenschaften, auf die sich die Diskussionen heute konzentrieren, thematisiert.

Ambivalente Haltung gegenüber dem Forschungswissen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Anerkennen der je spezifischen Aufgaben und Erfordernisse von Profession und Disziplin

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Plurale Zugänge zu den Problemstellungen

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

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

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

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

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

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

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

Notes / Anmerkungen

1 Il serait intéressait de prolonger cette réflexion par trop centrée sur les enseignants dans un cadre scolaire en étudiant le processus de tertiarisation des formations d'autres professions liées aux terrains éducatifs voire aux autres métiers de l'humain; nous avançons l'hypothèse que les tensions et paradoxes discutés ici traversent également les restructurations des formations de ces autres métiers.

2 Es wäre interessant, diese stark auf die Lehrerinnen und Lehrer und den Schulbereich konzentrierten Überlegungen auf den Prozess der Tertiarisierung der Ausbildung in andern pädagogischen und sozialen Berufen auszudehnen; wir wagen die Hypothese, dass auch die Ausbildungsreformen in diesen andern Berufsfeldern den hier diskutierten Spannungsverhältnissen und Paradoxien unterworfen sind.

Bibliographie

Barras, V. (2001). La médecine et ses professionnels. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Science(s) de l'éducation 19e – 20e siècles. Entre champ professionnels et disciplinaires. Erziehungswisssenschaft(en) 19. – 20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin* (pp. 335-346). Berne: Lang.

Bloch, A. (2000). «Hauptsache Sturz der Burg von Küsnacht» – Gesetzesvorlagen und Diskurse um eine akademische Volksschullehrerbildung im Kanton Zürich zwischen 1865 und 1938. In L. Criblez & R. Hofstetter (avec coll. de D. Périsset Bagnoud) (Ed.), *La formation des enseignant(e)s primaires – Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen – Geschichte und aktuelle Reformen* (S. 239-266). Bern: Lang.

Bourdoncle, R. (1993). L'évolution des sciences de l'éducation dans la formation initiale des enseignants en Angleterre. *Revue des sciences de l'éducation, XIX, 1,* 133-151.

Bru, M. & Donnay, J. (2001). (Ed.). *Recherches, pratiques et savoirs en éducation.* Bruxelles: De Boeck.

Charlot, B. & CORESE (1995). *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi.* Pari: ESF.

Criblez, L. (1998). Lehrerbildung zwischen Wissenschaftsaspiration und Wissenschaftskritik. *Beiträge zur Lehrerbildung, 16,* 177-195.

Criblez, L. (2000). Lehrerbildungspolitik – Entwicklungsperspektiven aus internationaler Sicht. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 22,* 223-244.

Criblez, L. & Hofstetter, R. (avec coll. de D. Périsset Bagnoud) (Ed.). (2000). *La formation des enseignant(e)s primaires – Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen – Geschichte und aktuelle Reformen.* Berne: Lang.

Criblez, L. (2002). *Lehrerbildungsreform, Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft. Entwicklungen in der deutschsprachigen Schweiz seit 1960.* Wabern/Zürich: s.n. (unveröffentlichte Habilitationsschrift).

Depaepe, M. (1993). *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Drewek, P. (2001). Defensive Disziplinbildung: die Akademisierung der deutschen Pädagogik am Beginn des 20. Jahrhunderts im Kontexte der Dynamik des deutschen Bildungssystems. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Science(s) de l'éducation 19e – 20e siècles. Entre champ professionnels et disciplinaires. Erziehungswisssenschaft(en) 19. – 20. Jarhhundert. Zwischen Profession und Disziplin* (pp. 113-140). Bern: Lang.

EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen.* Bern: EDK.

EDK (1995). *Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen vom 26. Oktober 1995.* Bern: EDK.

Grossenbacher, S., Schärer, M. & Gretler, A. (1998). *Forschung und Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.* Bern: EDK (Dossier 54A).

Hamel, T. & Larocque, M.-J. (2002). Legitimacy and Universitarisation of Teacher Training in Quebec: Emerence of a Research Culture in the Faculty of Education of Université Laval from 1939 to the Present. In R. Hofstetter & B. Schneuwly. The emergence and development of the sciences of education/educational research in Europe. *European Educational Research Journal, 1.*

Hamel, T. (2000). Les réformes de la formation des enseignant(e)s au Québec: à la recherche de la formule idéale. In L. Criblez & R. Hofstetter (avec coll. de D. Périsset Bagnoud) (Ed.), *La formation des enseignant(e)s primaires – Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen – Geschichte und aktuelle Reformen* (pp. 563-588). Berne: Lang.

Hensler, H. (2001). Pour une ouverture de la culture professionnelle aux savoirs de la recherche en éducation: quelles conditions aménager en formation initiale et continue? Texte d'une intervention au Symposium *La place des sciences humaines et sociales dans l'expertise et les savoirs professionnels des enseignants.* Rencontres du Réseau éducation et formation (REF). Montréal: UQAM, avril 2001.

Herzog, W. (2001). Die Pädagogik als Wissenschaft und als Profession: Von der Identität zur Partnerschaft. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Science(s) de l'éducation 19e – 20e siècles. Entre champ professionnels et disciplinaires. Erziehungswisssenschaft(en) 19.-20. Jarhhundert. Zwischen Profession und Disziplin* (pp. 267-282). Bern: Lang.

Hofstetter, R. & Schneuwly B. (2001). *Les sciences de l'éducation en Suisse. Evolution et prospectives – Educational Sciences in Switzerland – Evolution and Outlooks.* Berne: CEST 2001/6.

Hofstetter, R. & Schneuwly B. (2002). (Ed.). The emergence and development of the sciences of education/educational research in Europe. *European Educational Research Journal, 1.*

Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2000). L'universitarisation de la formation des enseignants et l'émergence des sciences de l'éducation (1870-1933). In L. Criblez & R. Hofstetter (avec coll. de D. Périsset Bagnoud) (Ed.), *La formation des enseignant(e)s primaires – Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen – Geschichte und aktuelle Reformen* (pp. 267-298). Berne: Lang.

Judge, H., Lemosse, H., Paine, L. & Sedlak, M. (1994). *The University and the Teachers. France, the United States, England.* Oxford: Triangle.

Keiner, E. (1999). *Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunkativen Praxis einer Disiziplin.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Kyburz-Graber, R., Trachsler, E. & Zutavern, M. (2000). *Wissenschaftliche Zentren an den künftigen Pädagogischen Hochschulen der Region EDK-Ost. Schlussbericht der Expertengruppe «Forschung und Entwicklung» EDK-Ost.* Sankt Gallen: EDK-Ost.

Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants.* Paris: PUF.

Lessard, C. & Tardif, M. (1998). *La nature et la place d'une formation professionnelle selon les conceptions de l'université.* Communications REF – Toulouse 1998.

Maradan, O. (2000). Professionnalisation et tertiarisation: pour un développement urgent et cohérent de la fonction «formateur» dans les Hautes écoles pédagogiques. In L. Criblez & R. Hofstetter (avec coll. de D. Périsset Bagnoud), *La formation des enseignant(e)s primaires – Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen – Geschichte und aktuelle Reformen* (pp. 391-406). Berne: Lang.

Novoa, A. (1998). Professionnalisation des enseignants et Sciences de l'éducation. In *histoire & comparaison. Essais sur l'éducation* (pp. 121-147). Lisbonne: Educa.

OCDE (1995). *La recherche et le développement en matière d'enseignement.* Paris: OCDE.

Perrenoud, P. (2000). Les Hautes écoles pédagogiques, entre la forme scolaire et la forme universitaire: les enjeux. In L. Criblez & R. Hofstetter (avec coll. de D. Périsset Bagnoud), *La formation des enseignant(e)s primaires – Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen – Geschichte und aktuelle Reformen* (pp. 341-369). Berne: Lang.

Perrenoud, P. (2001). Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action? Texte d'une intervention au Symposium *La place des sciences humaines et sociales dans l'expertise et les savoirs professionnels des enseignants.* Rencontres du Réseau éducation et formation (REF). Montréal: UQAM, avril 2001.

Popkewitz, Th. S. (1994). Professionalization in Teaching and Teacher Education: Some Notes on Its History, Ideology, and Potential. *Teaching and Teacher Education, 10,* 1-14.

Prondczynsky, A. von (1998). Universität und Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik, 44,* 61-82.

Raymond, D. & Lenoir, Y. (1998). (Ed.). *Enseignants de métier et formation initiale.* Paris & Bruxelles: De Boeck & Larcier.

Société Suisse pour la Recherche en Education (SSRE). (1997). Recherche et développement: recommandations de la SSRE concernant les Hautes Ecoles pédagogiques. *Bulletin de la Société Suisse pour la Recherche en Education, 3,* 4-7.

Stichweh, R. (1987). Profession und Disziplinen. Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In K. Harney, D. Jütting & B. Koring (Ed.), *Professionalisierung der Erwachsenenbildung* (pp. 210-267). Bern: Lang.

Szcyrba, B. & Wildt, J. (1999). Neuer Empfehlungen zur Reform der Lehrerbildung – eine Synopse. In M. Bayer, F. Bohnsack, K. Koch-Priewe & J. Wildt (Ed.), *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung* (S. 327-349). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux: perspectives internationales.* Paris: Presses universitaires de France.

Tenorth, H.-E. (1989). Versäumte Chancen. Zur Rezeption und Gestalt der empirischen Erziehungswissenschaft der Jahrhundertwende. In P. Zelder & E. König (Ed.), *Rekonstruktion pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien. Ansätze, Perspektiven* (pp. 317-344). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Tenorth, H.-E. (1994). Profession und Disziplin: zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In H.-H. Krüger & T. Rauenschenbach (Ed.), *Erziehungswissenschaft: die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (pp. 17-28). Münschen: Juventa.

Tenorth, H.-E. (1998). Les sciences de l'éducation en Allemagne. Un cheminement vers la modernité entre science, profession enseignante et politique. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Le pari des sciences de l'éducation* (Raisons éducatives, N° 1/2, pp. 117-146). Bruxelles: De Boeck.

Terhart, E. (2001). Lehrerbildung – quo vadis? *Zeitschrift für Pädagogik, 47,* 549-558.

Thomas, J. B. (Ed.). (1990). *British Universities and Teacher Education: A Century of Change.* London: Falmer Press.

Weiss, J. (2001). *Recherche en éducation dans les Instituts de formation des enseignants. Recommandations, thèses et situation en Suisse romande* Neuchâtel: IRDP.