

Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung im Kontext (inter)nationaler und globaler Entwicklungen



Christian Kraler

Department of Teacher Education and School Research
University of Innsbruck, Austria

Professionalisierung

→ Professionsdiskussion, LLL

in der Lehrer*innenbildung

→ Teil formaler Bildung

im Kontext (inter)nationaler und globaler Entwicklungen

→ Frage der Glocalisierung

Ziel des Vortrags:

Denkfiguren, die als Impulse zum eigenen

- Überlegen,
 - Nach-, Weiter- und
 - Andersdenken
- in der LehrerInnenbildung
Einladen.



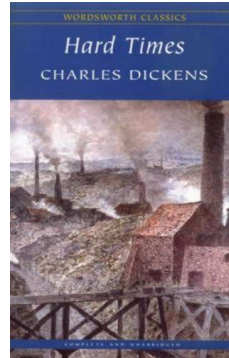
Was ist nicht Ziel des Vortrags:

- Präsentation von Deutungshoheiten
- Vorstellung „eigener“ Forschung
- finale Erklärungen

Professionalisierung



“Now, what I want is,
Facts. Teach these boys
and girls nothing but
Facts. Facts alone are
wanted in life. Plant
nothing else, and root
out everything else. You
can only form the minds
of reasoning animals
upon Facts: nothing else
will ever be of any
service to them.”



“commodification is the transformation of goods,
services, ideas, nature, personal information or
people into commodities or objects of trade.”
(Wikipedia)

[Check for updates](#)

Policy Futures in Education

Special issue article

Commodification of teacher professionalism

Tobias Werler
Bergen University College, Faculty of Teacher Education Norway

Policy Futures in Education
2016, Vol. 14(1) 60–76
© Author(s) 2015
Reprints and permissions:
sagepub.co.uk/journalsPermissions.nav
DOI: 10.1177/1478210315612646
pfe.sagepub.com
SAGE

Abstract
This paper investigates the hypothesis that teacher education in European welfare states is commodified due to its governance by neoliberal policy making. The starting point for the analysis is a discussion of the relationship between the welfare state and teacher professionalism. For this purpose, the concept of the ill-defined problem is applied. It shows why and how teacher education was changed in order to work as an economic instrument. Beyond that, it highlights how teacher education curricula, teacher education students and learning outcomes have become commodified. Finally, the paper shows that teacher education in Europe is nothing more than a mimetic construction of buying and selling a commodity.

Keywords
Commodification, neoliberalism, teacher education, professionalism, transformation

The following paper discusses the commodification of European teacher education against the background of a multidimensional transformation of the European welfare states (Seeleib-Kaiser, 2008). This European model of the welfare state applies a paternalistic protection of its citizens (Offe, 1996) and, therefore, guarantees: (1) the constitutional state; (2) economic security by justified taxation and allocation of public means (pension, unemployment insurance); as well as (3) public healthcare to protect the body against injuries and illness (Esping-Andersen, 1990: 45). As such, a public service to its citizens “is rendered as a matter of right”, where a person “can maintain a livelihood without reliance on the market” (Esping-Andersen, 1990: 22). In short, de-commodification appears as the central characteristic of the European welfare states, and creates, as a common democratic participatory project and guarantee-deliverer, the conditions for all forms of education.

Whilst the European welfare states were established and experienced climax in the last third of the 20th century, the entire education sector also experienced a heavy expansion.

Corresponding author:
Tobias Werler, Bergen University College, Faculty of Teacher Education, Postboks 7030 N-5020 Bergen Norway.
Email: tobias.christoph.werler@hib.no

„Die Ausbildung, Rekrutierung und Statusaspirationen der Lehrer stellte für die Schulträger in der Geschichte ein permanentes Problem dar, das im Prozess der Professionalisierung dieses Berufs immer wieder zu zwiespältigen Lösungen führte.“ (Zymek 2004, S. 215)

„Wer Schulen einrichten darf, wer welche Fächer unterrichten darf, wer Schulträger sein darf, wer Lehrer werden darf, welche Fächer und Prinzipien den Unterricht bestimmen war über die Jahrhunderte nicht etwa nur die Suche nach der besten pädagogischen Lösung, sondern eine Machfrage zwischen kirchlicher und weltlicher Herrschaft, zwischen lokalen und überregionalen Autoritäten, eine Frage ihrer Legitimität und Kontrollfunktionen, eine Frage von angestammten Rechten und ihrer Weiterentwicklung, eine Frage von Privilegien, eine Frage der Blockade oder Öffnung von Karrierechancen.“ (Zymek 2004, S. 216)

„The importance of the role of the **teacher as an agent of change**, promoting understanding and tolerance, has never been more obvious than today. It is likely to become even *more critical in the twenty-first century*. The need for change [...] places enormous responsibilities on teachers [...]. Improving the quality of education depends on first improving the recruitment, training, social status and conditions of work of teachers; they need the appropriate knowledge and skills, personal characteristics, professional prospects and motivation if they are to meet the expectations placed upon them.” (Delores, 1998, S. 141f.)

„Urgent calls for something new and improved have been the rule rather than the exception in teacher education almost since its beginning.” (Cochran-Smith, 2005a, S. 3f).

Entwicklungsbewegung hin zur „Profession“

- „Lehr-“Beruf – Ausbildung
 - Semiprofession – Expertentum
 - Profession – Kompetenzen

1960iger: LehrerInnenpersönlichkeit
1970iger: Verhaltensmerkmale
1980/90iger: Prozess-Produkt Zugang & Expertentum

- > Lehrkräfte als kompetente Fachleute
- > Kompetenzkonzepte als Forschungskonstrukte bzw. Ausbildungskategorien

OECD & Zweite Empirische Wende

- > Kompetenzen und (Bildungs-)Standards

... Professionen, Berufe die sich

- auf der Basis einer akademischen Ausbildung
- mit komplexen und insofern immer
- riskanten technischen, wirtschaftlichen, sozialen und/oder humanen Problemlagen
- ihrer Klienten befassen.

- Unterscheidung Profession – Expertentum wird hinfällig
- Klassisches Professionskonzept basierend auf Konzepten der amerikanischen Berufssoziologie der 1950/60iger Jahre („free professions“) ist veraltet.
- LehrerInnenberuf ist kein freier Beruf (vgl. Universitätsgeschichte „artes liberales“)
- „Auf individueller Ebene meint Professionalisierung das Hineinwachsen eines Berufsneulings in die Rolle, den Status und die Kompetenz eines Professionellen (becoming professional).“ (Terhart 2011)

„Im Kern sind **Professionen** **wissensbasierte Berufe**, die üblicherweise an ein **Studium** sowie ein **berufbezogenes Training** und entsprechende **Erfahrungsbildung** anschließen.
(Evetts, 2003, S. 397)

professionellen Charakter von pädagogischen Berufen bzw. im engeren Sinne:
von Lehrerarbeit aus den Eigenarten dieser Arbeit selbst zu bestimmen
suchen, also ohne Fixierung auf das theoretisch
und empirisch zunehmend obsolete klassische Professionen-Konzept.

Deutschsprachiger Raum: Drei Ansätze zur Bestimmung von Professionalität

- A) Strukturtheoretischer Bestimmungsansatz
- B) Kompetenztheoretischer Bestimmungsansatz
- C) Berufsbiographischer Bestimmungsansatz

A) Strukturtheoretischer Bestimmungsansatz

Idee der antinomischen Struktur:

beruflichen Aufgaben und Anforderungen an Lehrpersonen beinhalten
ein in sich widersprüchliches komplexes Bündel von Aufgaben.

- Nähe versus Distanz zu den SchülerInnen (SchülerInnen als Personen vs. Funktion/Rolle)
- Rekonstruktion versus Subsumption (Spezifität der individuellen Situation ist anders vs. allgemeines Regelwerks der Schule)
- Lernende Person versus Anspruch der Lern-Sachen (individuelle Besonderheiten vs. curriculare Ansprüche allgemeiner Art)
- Einheitlichkeit versus Differenz (formale Gleichbehandlung vs. individuelle Bedingungen)
- Organisation versus Interaktion (administrative Regel-Zwänge vs. lebendige Interaktion)
- Autonomie versus Heteronomie (Aufforderung zur Selbsttätigkeit durch den Pflicht-Apparat Schule)

Professionalität:

Fähigkeit, die vielfachen Spannungen und genannten Antinomien sachgerecht handhaben zu können. Reflexion (Analyse eigenen Handelns) als Motor professioneller Entwicklung

(B) Kompetenztheoretischer Bestimmungsansatz

- Ausgehend von einer möglichst genauen *Aufgabenbeschreibung* für den Lehrerberuf werden *Kompetenzbereiche und Wissensdimensionen definiert*, die für die Bewältigung dieser Aufgaben konstitutiv sind.
- Festlegung erfolgt theoretisch-analytisch und empirisch
- Referenzpunkt: nachweisbare fachliche und überfachliche Lernerfolge bei den Lernenden

→ Professionell ist eine Lehrperson, wenn sie in den Anforderungsbereichen (Unterrichten und Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen und Beraten, individuelle Weiterbildung und kollegiale Schulentwicklung; Selbststeuerungsfähigkeit im Umgang mit beruflichen Belastungen etc.) über möglichst hohe bzw. entwickelte Kompetenzen verfügt (-> professionelle Handlungskompetenzen).

→ Anerkennung der Situativen Unsicherheit

→ Hypothesen:

- empirische Erforschbarkeit des komplexen unterrichtlichen Geschehens
- auf dieser Forschungsbasis erfolgende Erlernbarkeit des Unterrichtens
- „Optimierbarkeit“ des Lern-Lehr Prozesses über Handlungen

(C) Berufsbiographischer Bestimmungsansatz

Professionalität als eine berufsbiographisches Entwicklungsfrage

- Prozesse des allmählichen Kompetenzaufbaus und der Kompetenzentwicklung
- Übernahme eines beruflichen Habitus durch Berufsneulinge
- Kontinuität und Brüchigkeit der beruflichen Entwicklung über die Berufszeit
- Verknüpfung von privatem Lebenslauf und beruflicher Karriere

lebensgeschichtlich-dynamische Sichtweise in die Vorstellung von Lehrerprofessionalität

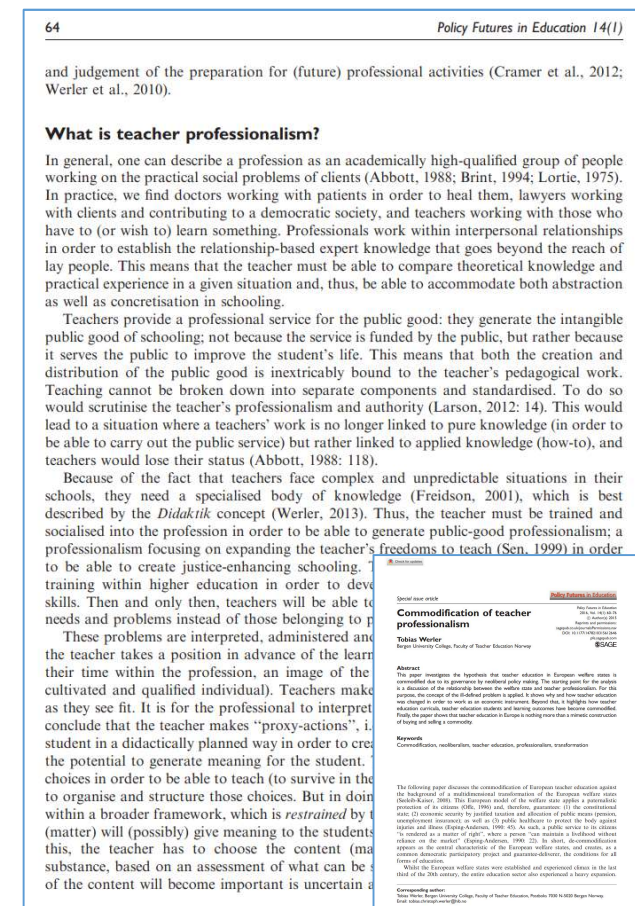
Zugänge:

- empirisch feststellbare individuelle/kollektive Berufsbiographien
 - normative Vorstellungen über gelungene, erfolgreiche Berufsbiographien
-
- Berufsbiographie als kontinuierlicher Entwicklungsprozess
 - Unterscheidung zwischen gelingenden und problematischen Entwicklungen
 - Auslöser für Entwicklungen (äußere situative, innere subjektive)
 - Stillstand/Rückgang

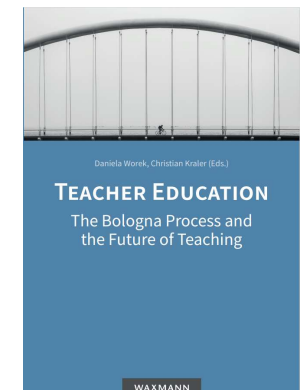
„Schaut man auf die Entwicklung der Debatte um die Professionalität des Lehrerberufs zurück, so wird deutlich, dass die alten Distinktionen ihre Bedeutung verloren haben und insofern eingespielte begriffliche Zuweisungen nicht mehr möglich sind. In der Fachdiskussion wird der Begriff zunehmend pragmatisch und kontextgebunden gebraucht.“ (Terhart 2011, S. 209)

... international:

- academically high-qualified group of people working on the practical social problems of clients
- contributing to a democratic society-
- work within interpersonal relationships in order to establish the relationship-based expert knowledge that goes beyond the reach of lay people.
- face complex and unpredictable situations in their schools, they need a specialised body of knowledge
- achieved over a long period of training within higher education

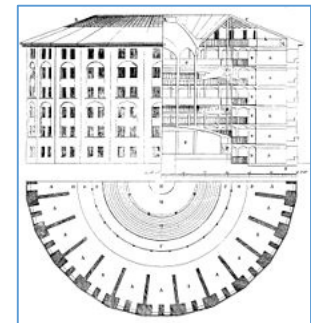


Kontext



Kontext

Formale Bildung



Verortung und Fokussierung

Bildung
(Selbst-, Fremd-, Weltverhältnis [Dörpinghaus et al. 2009])
Dichotomisierung als ordnender/strukturierender Kunstgriff

formale
Bildung

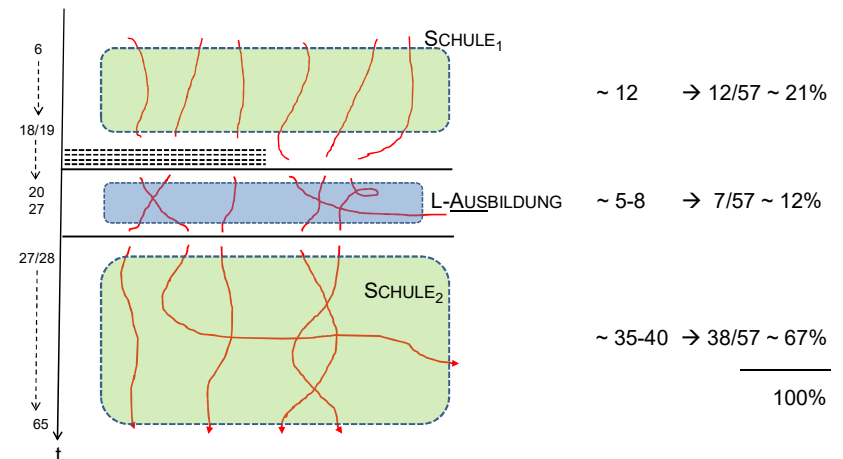
nichtformale/informelle
Bildung

tertiäre Bildung
(institutionelle Beschränkung)

LehrerInnenbildung
(professionsspezifische/berufliche Beschränkung)

LehrerInnen**a**usbildung
(zeitliche Beschränkung)

Karrierestationen im Bildungssystem aus Sicht der Akteure



System formaler Bildung

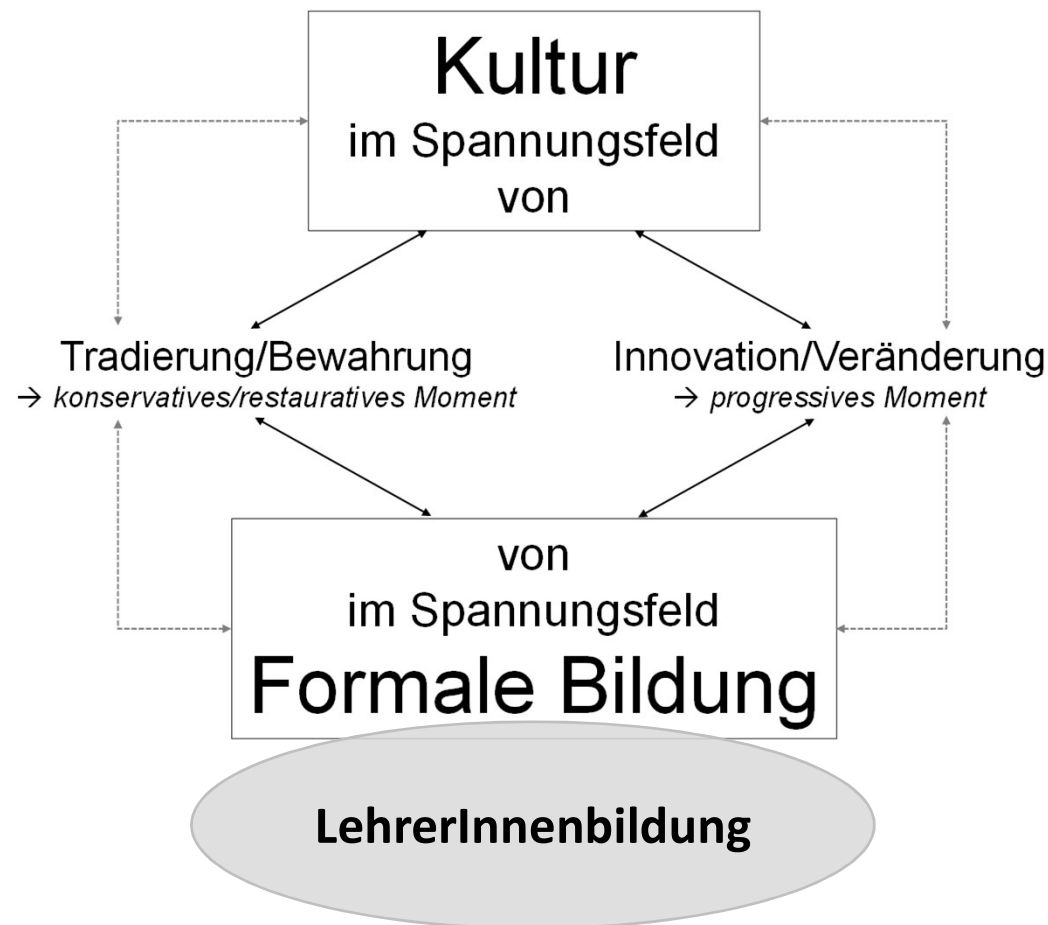
Strukturell/inhaltliche Charakteristika

- Dichotomisierung (Abbott 2001, Kraler 2009/12)
Wissen → Rolle (Lernende/Lehrende)
Hierarchisierung → Weisungsbefugnis
- Institutionalisierung (Koch 2015)
- Segmentierung: inhaltlich/strukturell (Horstkemper et al. 2004)
- Curricularisierung (Robinson 1967)
- Zertifizierung: Eingangs-, Abgangszertifikate (Prisching 2008)
- staatliche Kontrolle (Kussau/Brüsemeister 2008)
- Ritualisierung (von der Groeben 2000)
- räumliche Konfiguration
- systemische Funktionalisierung (Fend 1980/2008)
- Selektoren: Zeit, „Kenntnis“ (unmittelbare Primärselektoren),
Ort, „Schicht“ (Bildungsvererbung), Wissen

CUIUS REGIO EUS RELIGIO

→ Deutungshoheit, Macht, Steuerung, Verwaltung/Bürokratie

Kontextanalyse

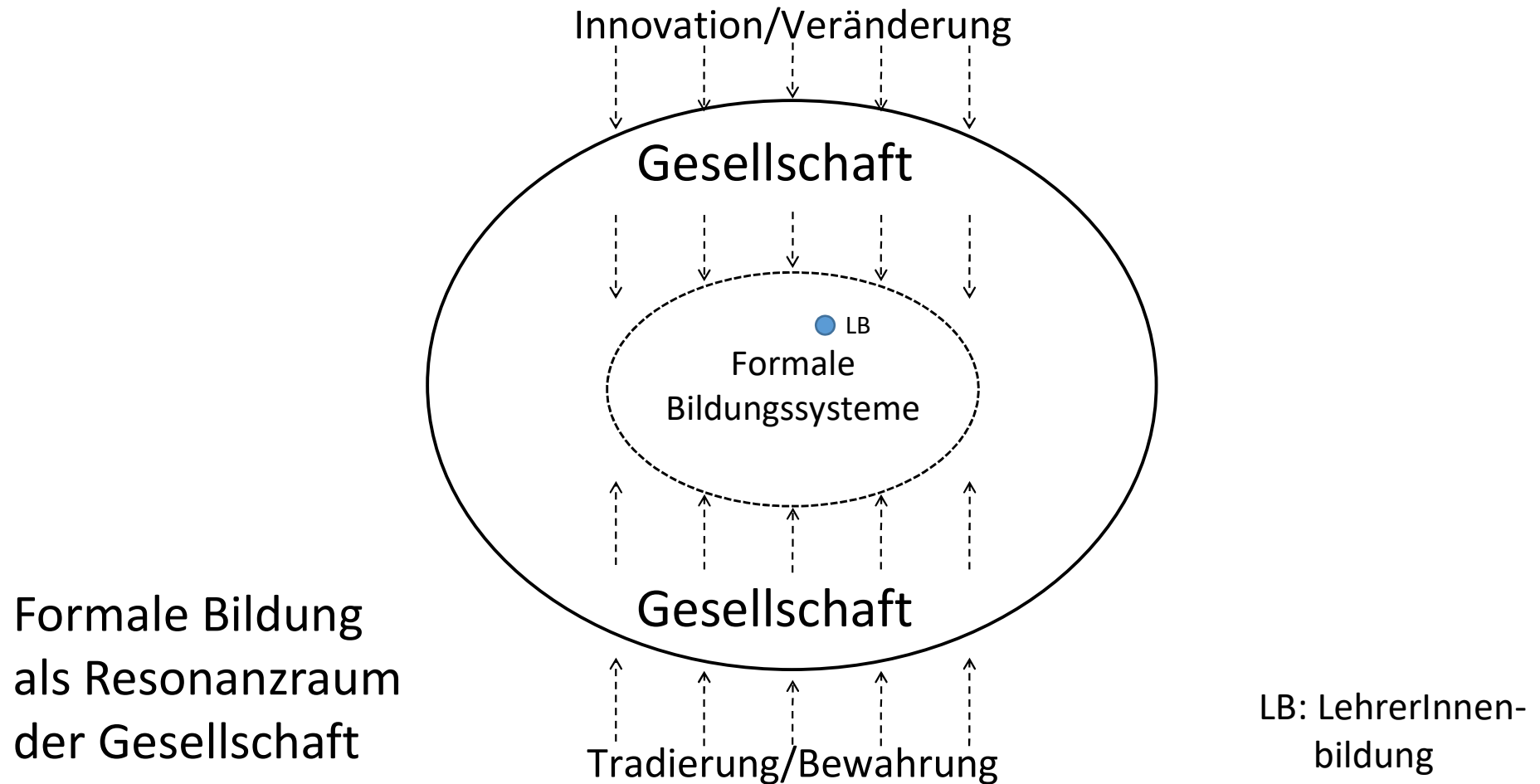


„Wer Schulen einrichten darf, wer welche Fächer unterrichten darf, wer Schulträger sein darf, wer Lehrer werden darf, welche Fächer und Prinzipien den Unterricht bestimmen war über Jahrhunderte hinweg nicht etwa nur die Suche nach der besten pädagogischen Lösung, sondern eine Machtfrage [...].“ (Zymek 2004/8)

→ Spannungsfelder und Dynamiken

- historisch gewachsene bildungspolitische Strukturen (Zweiteilung Ausbildung)
- Ausdifferenzierung der Wissenschaften (Disziplinen und Subdisziplinen)

Formale Bildung



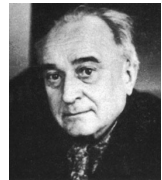
Selbstähnlichkeit

Formales Bildungssystem:

- strukturell hochgradig
- inhaltlich partiell selbstähnlich

Phänomen der Selbstähnlichkeit in gesellschaftlichen Bereichen
„many social structures look the same in large scale and in small scale.“ (Abbott 2001, S. xi)

Evans Pritchard
(1902-1973)
Sozialanthropologe



Selbstähnlichkeiten im Bildungssystem

- strukturell (räumliche, zeitliche, organisatorische Konfigurationen)
- inhaltlich (Wissen)

Zugrunde liegendes Phänomen/Generator:

Dichotomisierung (Abbott 2001)

zeitlichen, räumlichen und gesellschaftlich-kulturell-sozialen Kontext

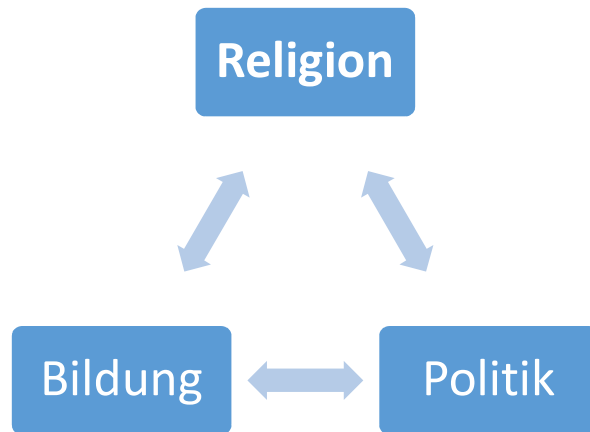
Zentral:

kategoriales Entscheidungskriterium für die Zuordnung zu einem der beiden Teilbereiche.

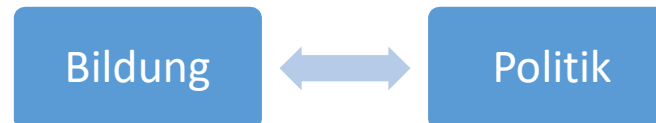
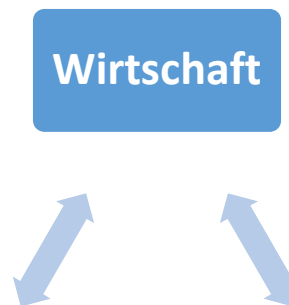
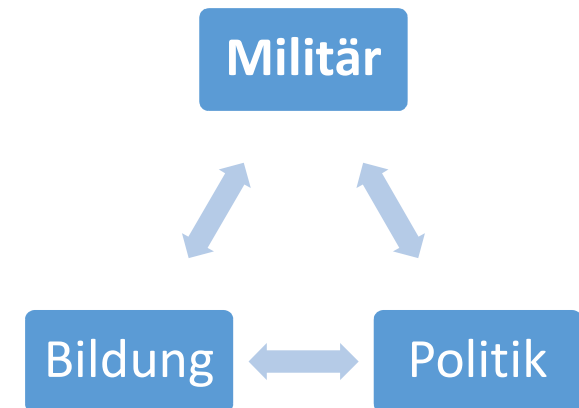
z.B. *Schulverwaltung*: Merkmal der *Weisungsbefugnis* gegenüber nachgeordneten Dienststellen, vorgegeben durch behördliche Hierarchie. Auf jeder Ebene des Systems gibt es eine Gruppe weisungsbefugter Personen und eine Gruppe von weisungsausführenden Personen.

Formale Bildung

~ Mittelalter – 17./18. Jh.
Glaube und Wissen



~ 17./18. – 19./20. Jh.
Sozialisation/Legitimation



~ ab industrieller Revolution/20. Jh.
(Neo-)Liberalisierung und
Ökonometrisierung

Selbstähnliche gesellschaftliche Triaden

Raum als 3. Pädagoge (Bumann 2009, S. 56; Dahlinger 2008, S. 9ff)

Die räumliche-dramaturgische Konfiguration von Unterricht/Lehre
→ Schulklassen, Kirchen, Theater



← architektonisch-inszenatorische
Ausrichtung auf die Stirnseite →



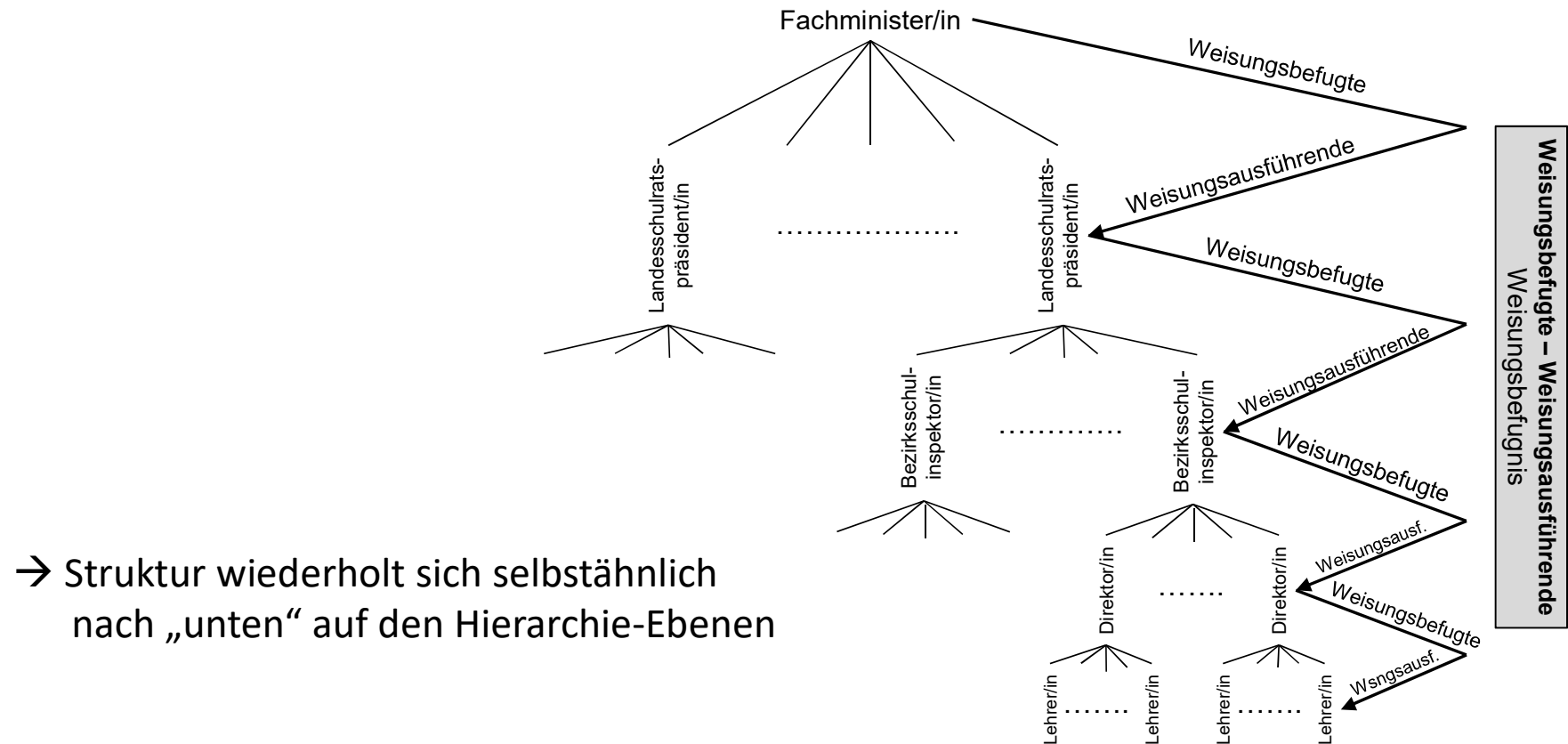
detailliertere Ritualisierung/
Fixierung des strukturellen
Rahmens

- Dauer
- Dramaturgie
- Mittel
- Funktion
- architektonische/verwaltungstechnische
Standardisierung des Geschehens

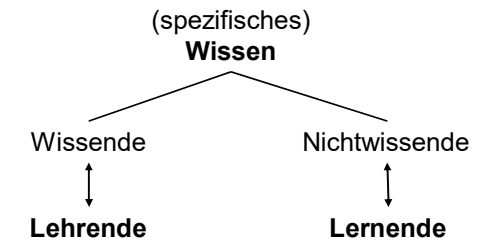


→ **strukturierende Wirkung
auf Handlungsmöglichkeiten
und Praxen** (Wiltshko 2010)

Merkmal	Weisungsbefugnis	
Unterscheidung	Weisungsbefugte	Weisungsausführende
Personengruppe	Ministerium	Landesschulbehörde



Merkmal	<i>Wissen</i>	
Unterscheidung	Wissende	Nichtwissende
Personengruppe	Lehrende	Lernende



Bildungsinstitution		
Schule	Lehrer/innen	Schüler/innen
Universität	Dozent/innen	Studierende
Studienseminar	(Fach-)Seminar-leiter/innen	Referendare

14. Jahrhundert



http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/fc/Laurentius_de_Voltolina_001.jpg

um 1830



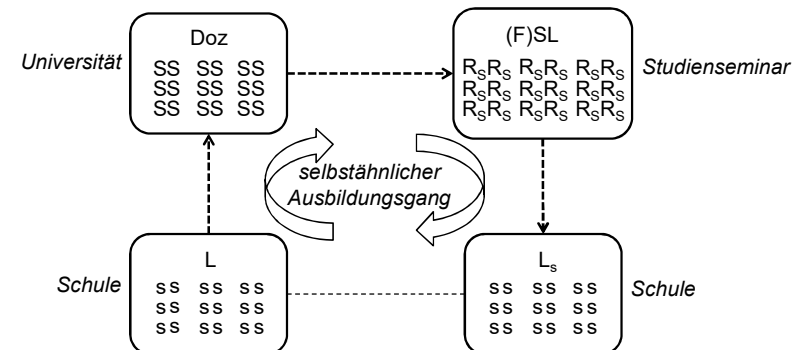
http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/6d/Im_Kolleg_bei_Jacob_Grimm_1830.jpg

Vorlesung
2010



Räumliche, organisationale, inhaltliche
hierarchische Konfigurationen wirken, je
dichter gesellschaftlich verwoben, umso
strukturerhaltender über die Zeit.

→ Viskose Strukturen

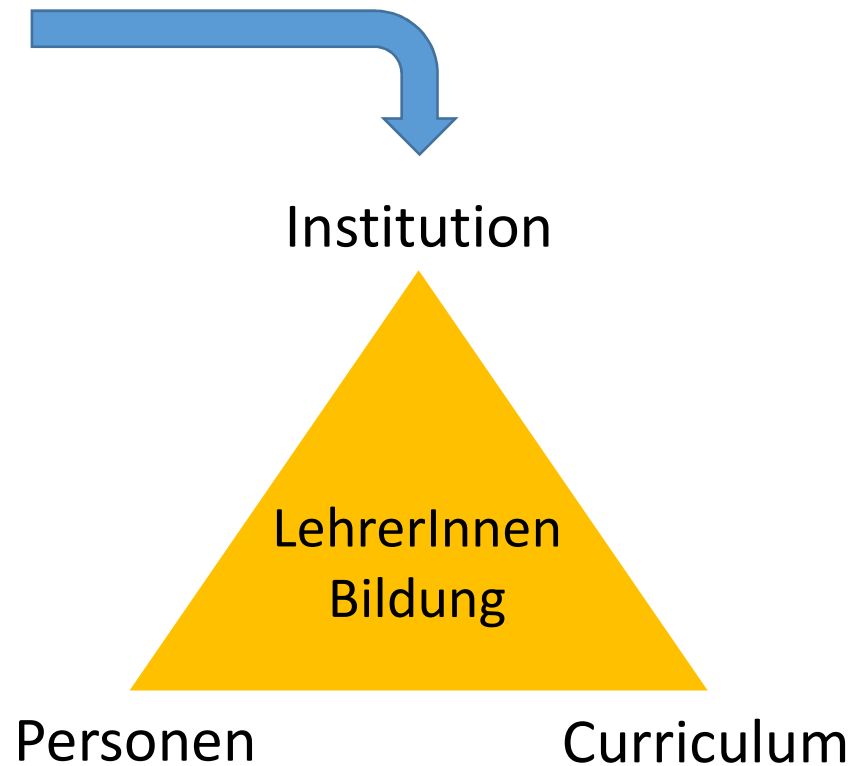
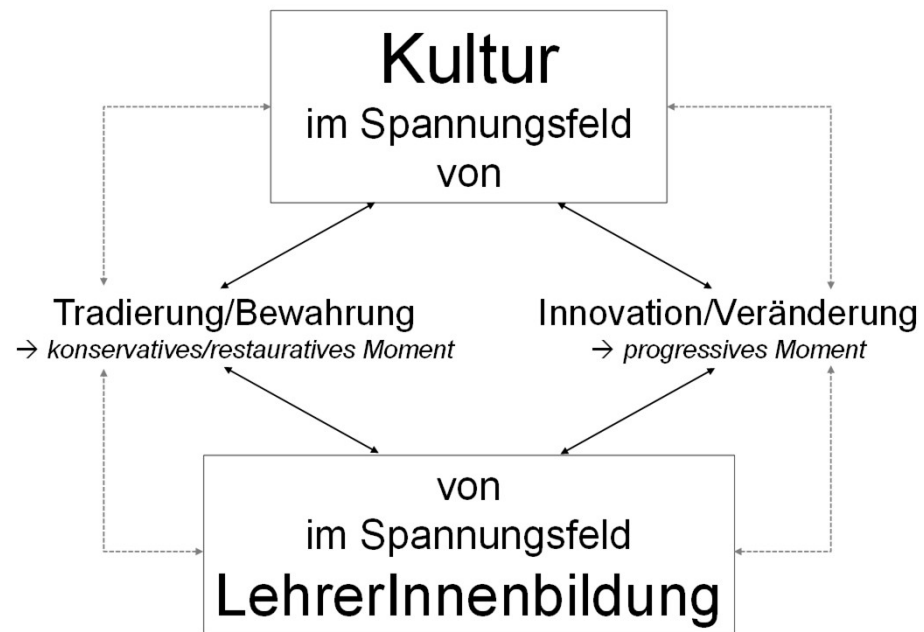


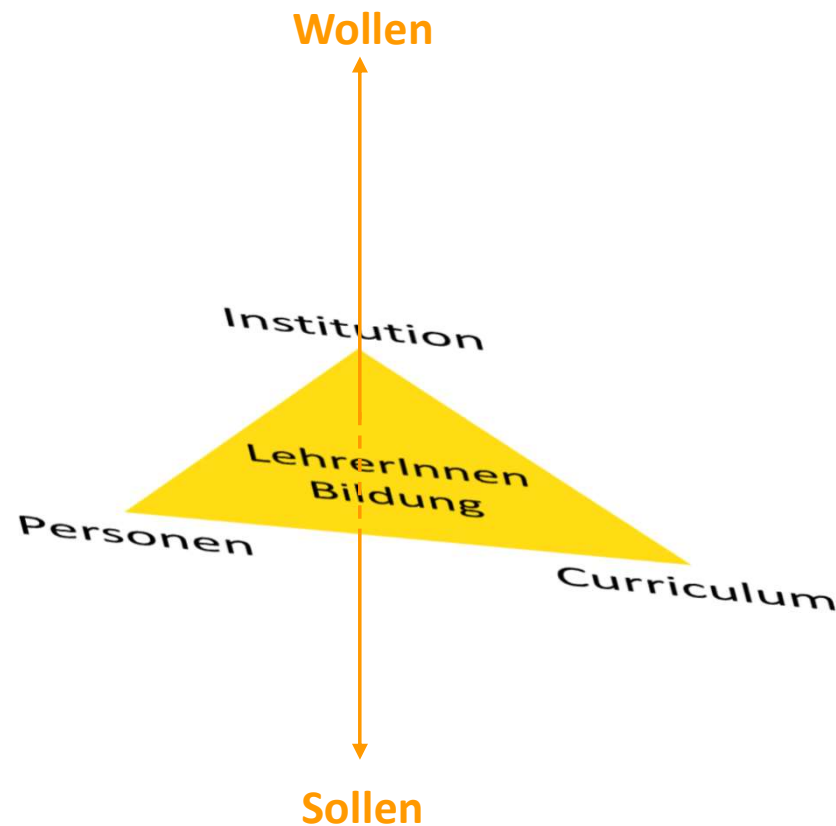
Legende:

L ... Lehrer/in
s ... Schüler/in
S ... Student/in
Doz ... Dozent/in

(F)SL ... (Fach)Seminarleiter/in
R_s ... Referendar/in (ehemalig S)
L_s ... Lehrer/in (ehemalig s)

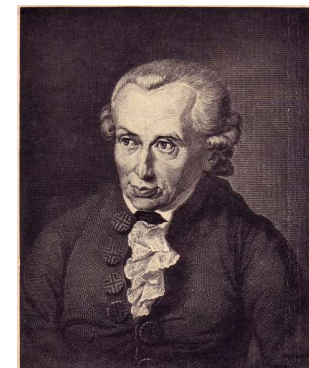
Kontextanalyse





„Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nöthig! Wie cultivire ich die Freiheit bei dem Zwange? Ich soll meinen *Zögling gewöhnen*, einen *Zwang seiner Freiheit zu dulden*, und soll ihn selbst *zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen*. Kant: „Pädagogik“ (453:28-37)

potenzielle Bildungsdichotomie ←



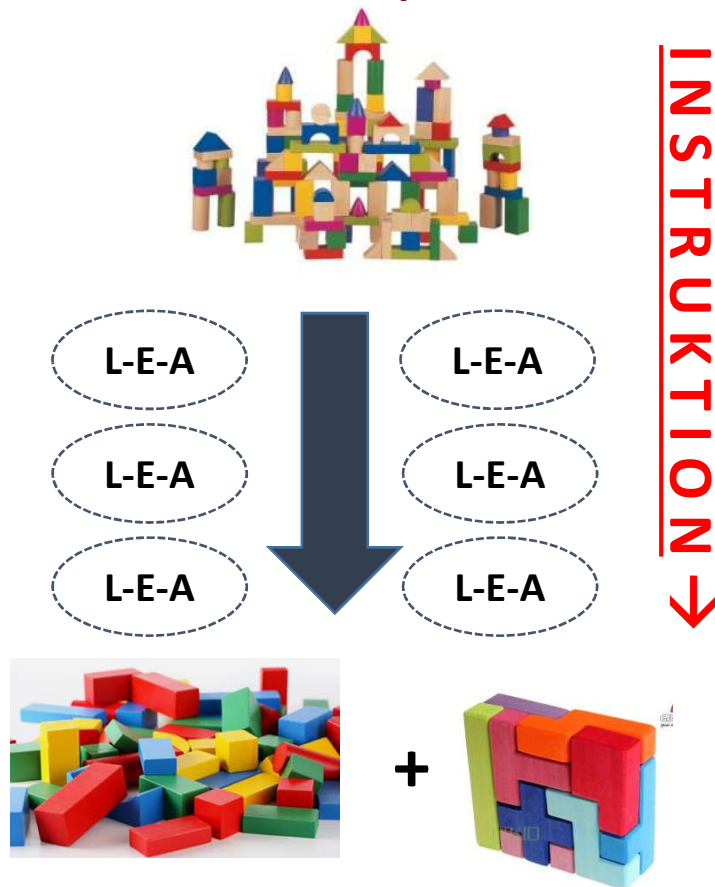
Kritische, individuelle Entwicklung in normativem Kontext
(Individuum, Institution, Curriculum)

Lehrerbildung

gesellschaftliches
sozio-kulturelles
historisches
machtbedingtes

**normatives
„Sollen“**

→ denkt Lehrerbildung vom Ende her
– **top down**

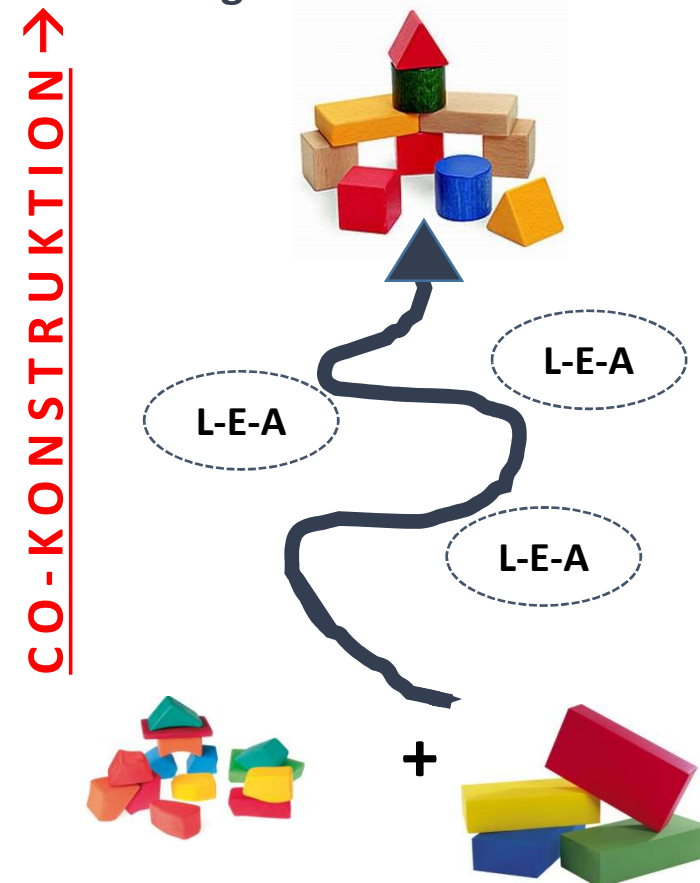


LA-Studierende

**individuelles
„Wollen“**

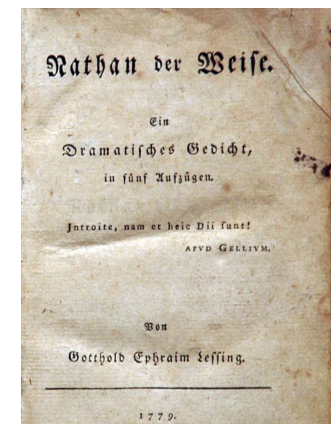
personales
gruppenspezifisches
institutionelles
bildungspolitisches

→ gestalten ihre Lehrerbildung vom
Anfang her – **bottom up**;
Umwege erhöhen die Ortskenntnis!



Kontext

Aufklärung-Bildung



Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines andern zu bedienen. Selbst verschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Muthes liegt, sich seiner ohne Leitung eines andern zu bedienen. Sapere aude! Habe Muth, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung.

Gaulheit und Feigheit sind die Ursachen, warum ein so großer Theil der Menschen, nachdem sie die Natur längst von fremder Leitung frei gesprochen (naturaliter majorennnes), dennoch gerne Zeit Lebens unmündig bleiben; und warum es Anderen so leicht wird, sich zu deren Vormündern aufzuwerfen. Es ist so bequem, unmündig zu seyn. Habe ich ein Buch, das für mich Verstand hat, einen Seelsorger, der für mich Gewissen hat, einen Arzt, der für mich die Diät beurtheilt, u. s. w, so brauche ich mich ja nicht selbst zu bemühen.

2ter Band.

Kg

Immanuel Kant (1724-1804)



Essay, 1784, in der Dezember-Nummer
der Berlinischen Monatsschrift

Kant'schen Fragen

Beantwortung von drei Fragen, die in eine vierte münden vor dem Hintergrund der Vernunft.

1. Was kann ich wissen? → Erkenntnistheorie
2. Was soll ich tun? → Ethik
3. Was darf ich hoffen? → Weltanschauung/Religion
4. Was ist der Mensch? → Anthropologie

~> Lernen als vernunftbezogenes Streben nach Wissen vor dem Hintergrund der Frage der Erkennbarkeit

- Bildungsreformer
- initiierte die Neuorganisation des Bildungswesens im Geiste des Neuhumanismus,
- formte das nach ihm benannte humboldtsche Bildungsideal
- Gründung der Friedrich-Wilhelms-Universität Berlin.



Friedrich Wilhelm Christian Carl
Ferdinand von Humboldt (1767-1835)

„Es gibt schlechterdings gewisse Kenntnisse, die allgemein sein müssen, und noch mehr eine gewisse Bildung der Gesinnungen und des Charakters, die keinem fehlen darf. Jeder ist offenbar nur dann ein guter Handwerker, Kaufmann, Soldat und Geschäftsmann, wenn er an sich und ohne Hinsicht auf seinen besonderen Beruf ein guter, anständiger, seinem Stande nach aufgeklärter Mensch und Bürger ist. Gibt ihm der Schulunterricht, was hierfür erforderlich ist, so erwirbt er die besondere Fähigkeit seines Berufs nachher so leicht und behält immer die Freiheit, wie im Leben so oft geschieht, von einem zum andern überzugehen.“

- Aufklärung (Vernunft)
 - Einführung Schulpflicht
 - Humboldt'sche Bildungsreform

Humboldtsches Bildungsideal:

- Zentralbegriffe der bürgerlichen Aufklärung:
 - autonomes Individuum und Weltbürgertum.
- Universität als Ort sein, an dem autonome Individuen und Weltbürger hervorgebracht werden/sich selbst hervorbringen.

Autonomes Individuum: ein Individuum sein, das Selbstbestimmung und Mündigkeit durch seinen Vernunftgebrauch erlangt.

Weltbürgertum: kollektives Band, das die autonomen Individuen, unabhängig von ihrer sozialen und kulturellen Sozialisation verbindet:

- Bemühen, sich möglichst umfassend an der Welt abzuarbeiten und sich dadurch als Subjekt zu entfalten.
- Weltbürger: sich mit den großen Menschheitsfragen auseinanderzusetzen (Frieden, Gerechtigkeit, Austausch der Kulturen, Geschlechterverhältnisse, Beziehung zur Natur)
 - DIVERSITÄT!



UN Documents
Gathering a body of global agreements

Home | Sustainable Development | Education | Water | Culture of Peace | Human Rights | Keywords | Search

United Nations
**General Assembly**

A/RES/3/217 A
Distr: General
10 December 1948

Third session

Resolution adopted by the General Assembly
[Part A of General Assembly resolution 217 (III). International Bill of Human Rights]
217 A (III). Universal Declaration of Human Rights

Preamble

Whereas recognition of the inherent dignity and of the equal and inalienable rights of all members of the human family is the foundation of freedom, justice and peace in the world,

Whereas disregard and contempt for human rights have resulted in barbarous acts which have outraged the conscience of mankind, and the advent of a world in which human beings shall enjoy freedom of speech and belief and freedom from fear and want has been proclaimed as the highest aspiration of the common people,

Whereas it is essential, if man is not to be compelled to have recourse, as a last resort, to rebellion against tyranny and oppression, that human rights should be protected by the rule of law,

Whereas it is essential to promote the development of friendly relations between nations,

Whereas the peoples of the United Nations have in the Charter reaffirmed their faith in fundamental human rights, in the dignity and worth of the human person and in the equal rights of men and women and have determined to promote social progress and better standards of life in larger freedom,

Whereas Member States have pledged themselves to achieve, in co-operation with the United Nations, the promotion of universal respect for and observance of human rights and fundamental freedoms,

Whereas a common understanding of these rights and freedoms is of the greatest importance for the full realization of this pledge,

Now, therefore the General Assembly proclaims this Universal Declaration of Human Rights as a common standard of achievement for all peoples and all nations, to the end that every individual and every organ of society, keeping this Declaration constantly in mind, shall strive by teaching and education to promote respect for these rights and freedoms and by progressive measures, national and international, to secure their universal and effective recognition and observance, both among the peoples of Member States themselves and among the peoples of territories under their jurisdiction.

Article 1.

All human beings are born free and equal in dignity and rights. They are endowed with reason and conscience and should act towards one another in a spirit of brotherhood.

Universal Declaration of Human Rights

- rechtlich nicht bindende Resolution der Generalversammlung der Vereinten Nationen zu den Menschenrechten.
- Am 10. Dezember 1948 in Paris verkündet



Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (A/RES/217, UN-Doc. 217/A-(III))

Artikel 1 (Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit)

Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit *Vernunft und Gewissen* begabt und sollen einander im Geist der Brüderlichkeit begegnen.

Artikel 26 (Recht auf Bildung)

1. Jeder hat das *Recht auf Bildung*. Die Bildung ist *unentgeltlich*, zum mindesten der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung. Der *Grundschulunterricht ist obligatorisch*. Fach- und *Berufsschulunterricht* müssen *allgemein verfügbar* gemacht werden, und der *Hochschulunterricht muss allen gleichermaßen entsprechend ihren Fähigkeiten offenstehen*.

2. Die Bildung muss auf die *volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit* und auf die Stärkung der Achtung vor den *Menschenrechten* und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss zu *Verständnis, Toleranz und Freundschaft* zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein.

3. Die *Eltern* haben ein vorrangiges Recht, die Art der Bildung zu wählen, die ihren Kindern zuteil werden soll.

Lernen im Kontext Schule: Wissens- & Kompetenzerwerb

Kompetenzen sind das **Ergebnis von Lernprozessen**. Sie sind **kontextunabhängig ausgeprägt**, da sie in der Auseinandersetzung mit der Umwelt erworben werden, und ermöglichen damit die Bewältigung unterschiedlicher Aufgaben und Lebenssituationen. **Kompetenzen umfassen Wissen und kognitive Fähigkeiten, das Vermögen der Selbstregulation sowie sozial-kommunikative und motivationale Elemente.** [...]

Das Konzept der **österreichischen Bildungsstandards** unterscheidet zwischen den beschriebenen **(allgemeinen) Kompetenzen und grundlegenden fachbezogenen Kompetenzen**, die wesentliche inhaltliche Bereiche eines Gegenstands abdecken und somit für den weiteren Kompetenzaufbau entscheidend sind.

Zweite Empirische Wende um 2000

Basis:

- ❖ Technologische Entwicklungen in der Kommunikation (Internet, WWW)
- ❖ Globalisierung der Wirtschaft (Container, internationales Produktionssystem)
- ❖ Soziale Dynamiken (national gap growth, Migration)

- > Beschleunigung
- > Ubiquitäre Verfügbarkeit (Zeit- und Rauminvarianz)
- > Ethisch-normative Relativierungen

Internationale Schulleistungsvergleichsstudien (OECD!)
Evidenzparadigma
Messbarkeit

-> umfassende Bildungsreform





Sustainable Development Goals (SDGs)

Vereinte Nationen

A/RES/70/1*



Generalversammlung

Verteilung: Allgemein
21. Oktober 2015

Siebzigste Tagung

Tagesordnungspunkte 15 und 16

Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25. September 2015

[ohne Überweisung an einen Hauptausschuss (A/70/L.1)]

70/1. Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung

Die Generalversammlung

verabschiedet das folgende Ergebnisdokument des Gipfeltreffens der Vereinten Nationen zur Verabschiedung der Post-2015-Entwicklungsagenda:

Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung

Präambel

Diese Agenda ist ein Aktionsplan für die Menschen, den Planeten und den Wohlstand. Sie will außerdem den universellen Frieden in größerer Freiheit festigen. Wir sind uns dessen bewusst, dass die Beseitigung der Armut in allen ihren Formen und Dimensionen, einschließlich der extremen Armut, die größte globale Herausforderung und eine unabdingbare Voraussetzung für eine nachhaltige Entwicklung ist.

Alle Länder und alle Interessenträger werden diesen Plan in kooperativer Partnerschaft umsetzen. Wir sind entschlossen, die Menschheit von der Tyrannei der Armut und der Not zu befreien und unseren Planeten zu heilen und zu schützen. Wir sind entschlossen, die kühnen und transformativen Schritte zu unternehmen, die dringend notwendig sind, um die Welt auf den Pfad der Nachhaltigkeit und der Widerstandsfähigkeit zu bringen. Wir versprechen, auf dieser gemeinsamen Reise, die wir heute antreten, niemanden zurückzulassen.

Die heute von uns verkündeten 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung und 169 Zielvorgaben zeigen, wie umfassend und ambitioniert diese neue universelle Agenda ist. Sie sollen auf den Millenniums-Entwicklungszielen aufbauen und vollenden, was diese nicht erreicht haben. Sie sind darauf gerichtet, die Menschenrechte für alle zu verwirklichen und Geschlechtergleichstellung und die Selbstbestimmung aller Frauen und Mädchen zu erreichen. Sie sind integriert und unteilbar und tragen in ausgewogener Weise den drei Dimensionen der nachhaltigen Entwicklung Rechnung: der wirtschaftlichen, der sozialen und der ökologischen Dimension.

* Aus technischen Gründen neu herausgegeben am 11. Februar 2016 (gilt nur für Deutsch).

15-16301 (G)



- 25. September 2015
- 2030 Agenda für Nachhaltige Entwicklung
- Generalversammlung der Vereinten Nationen (193 Mitgliedstaaten)
- 17 Ziele, 169 Unterziele für Nachhaltige Entwicklung: umfassen soziale, ökologische und ökonomische Aspekte
→ „Transformation unserer Welt“
- vernetztes Verständnis von Armut, Umweltzerstörung, Ungleichheit, Produktions- und Konsumweisen, ...
- verschiedene Probleme überall und gleichzeitig bearbeiten (nicht regional oder thematisch beschränkt)
- Universalität der Agenda: alle Ziele gelten für alle Staaten. Verantwortung für die Umsetzung der Ziele liegt auf nationaler wie internationaler Ebene.



Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern.

4.1 Bis 2030 sicherstellen, dass alle Mädchen und Jungen gleichberechtigt eine kostenlose und hochwertige Grund- und Sekundarschulbildung abschließen, die zu brauchbaren und effektiven Lernergebnissen führt

4.2 Bis 2030 sicherstellen, dass alle Mädchen und Jungen Zugang zu hochwertiger frühkindlicher Erziehung, Betreuung und Vorschulbildung erhalten, damit sie auf die Grundschule vorbereitet sind

4.3 Bis 2030 den gleichberechtigten Zugang aller Frauen und Männer zu einer erschwinglichen und hochwertigen fachlichen, beruflichen und tertiären Bildung einschließlich universitärer Bildung gewährleisten

4.4 Bis 2030 die Zahl der Jugendlichen und Erwachsenen wesentlich erhöhen, die über die entsprechenden Qualifikationen einschließlich fachlicher und beruflicher Qualifikationen für eine Beschäftigung, eine menschenwürdige Arbeit und Unternehmertum verfügen

4.5 Bis 2030 geschlechtsspezifische Disparitäten in der Bildung beseitigen und den gleichberechtigten Zugang der Schwachen in der Gesellschaft, namentlich von Menschen mit Behinderungen, Angehörigen indigener Völker und Kindern in prekären Situationen, zu allen Bildungs- und Ausbildungsebenen gewährleisten

4.6 Bis 2030 sicherstellen, dass alle Jugendlichen und ein erheblicher Anteil der männlichen und weiblichen Erwachsenen lesen, schreiben und rechnen lernen



Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern.

4.7 Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung

4.a Bildungseinrichtungen bauen und ausbauen, die kinder-, behinderten- und geschlechtergerecht sind und eine sichere, gewaltfreie, inklusive und effektive Lernumgebung für alle bieten

4.b Bis 2020 weltweit die Zahl der verfügbaren Stipendien für Entwicklungsländer, insbesondere für die am wenigsten entwickelten Länder, die kleinen Inselentwicklungsländer und die afrikanischen Länder, zum Besuch einer Hochschule, einschließlich zur Berufsbildung und zu Informations- und Kommunikationstechnik-, Technik-, Ingenieurs- und Wissenschaftsprogrammen, in entwickelten Ländern und in anderen Entwicklungsländern wesentlich erhöhen

4.c Bis 2030 das Angebot an **qualifizierten Lehrkräften** unter anderem durch internationale Zusammenarbeit im Bereich der Lehrerausbildung in den Entwicklungsländern und insbesondere in den am wenigsten entwickelten Ländern und kleinen Inselentwicklungsländern wesentlich erhöhen

Internationale Dynamik & Diskurse

- Angloamerikanischer Raum
- Deutschsprachige Wege

Nationale Dynamik

- Reformen
- Bildungspolitik

Lokale Dynamik

- EV-West
- Kulturen ...
- Sonderfälle

Intrainstitutionelle Entwicklung

- SoE
- FD/F/BiWiGr

Professionalisierung im Spannungsfeld von Dynamiken

← → ↻ 🔒 https://www.uibk.ac.at/international/aurora/aurora-universitaetsnetzwerk/ ☆ ☆ 🔒 👤 ⋮

**universität
innsbruck** DE▼ Login MitarbeiterInnen Suche 🔍 Quicklinks ☰

Studium Forschung Netzwerk Über uns

Aurora Universitätsnetzwerk ☰

Aurora Universitätsnetzwerk



Mitglieder

Das Aurora Universitätsnetzwerk und seine Mitglieder stellen sich vor. [weiter]



Aktivitäten

Wissenschaftliche Exzellenz mit gesellschaftlicher Relevanz zu verbinden ist der Anspruch von Aurora. [weiter]



Events

Bevorstehende (gemeinsame) Veranstaltungen welche von den Aurora Partnern organisiert werden. [weiter]



Aurora Brief Reviews

Die Aurora Brief Reviews bieten Berichte über verschiedene Aspekte der Internationalisierung im Hochschulbereich. [weiter]



Kontakt

Relevante Ansprechpersonen im Aurora Netzwerk und an den Partneruniversitäten. [weiter]

Aurora FAQ

- Was ist der Unterschied zwischen dem Aurora Netzwerk und der Aurora Allianz?
- Welche Universitäten sind jeweils Mitglied?
- Wie sind Netzwerk und Allianz organisiert?

Unsere FAQ gibt Antworten.

⬆

Kontext global-lokal



Glocalization, the simultaneous occurrence of both universalizing and particularizing tendencies in contemporary social, political, and economic systems.

„Glokalisierung“ bezeichnet die Verbindung und das Nebeneinander des vieldimensionalen Prozesses der Globalisierung und seiner lokalen bzw. regionalen Auswirkungen und Zusammenhänge. Jegliches Geschehen an einem bestimmten Punkt in der Welt ist von lokal-regionaler und gleichzeitig von global-überregionaler Bedeutung. Der Prozess der Globalisierung wird im eigenen Leben und Alltag fassbar.

(Wikipedia)

Introduction to the special issue

Policy Futures in Education

The Glocal Teacher: Multiple perspectives, national and international contexts

Policy Futures in Education

2016, Vol. 14(1) 3–8

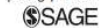
© Author(s) 2015

Reprints and permissions:

sagepub.co.uk/journalsPermissions.nav

DOI: 10.1177/1478210315612642

pfe.sagepub.com



Tom Are Trippestad

Center for Educational Research, Bergen University College, Norway

Zhongjing Huang

Institute of Schooling Reform and Development, East China Normal University, China

Editors' notes

This special issue is a result of international conferences and seminars held in Bergen and Shanghai over several years. Preceding these seminars and conferences were years of cooperation, cultural exchange and many visits between scholars of East China Normal University (ECNU) and Bergen University College (BUC). Matters of globalisation, education reform, and teacher and preschool teacher education have been addressed in many formats. The cooperation started 15 years ago with drama in teacher education and later through the exchange of master's students. The cooperation was later expanded to preschool education. This cooperation has been substantial, resulting in seminars and conferences, exchange of post-docs and the cooperation and hosting of PhD projects over the years. Preschool teacher students from Bergen recently visited Shanghai in a comparative education programme.

Six years ago the cooperation was further expanded to cooperation between the Institute of Schooling Reform and Development (at ECNU) and the Centre of Educational Research (at BUC) on reform and teacher education research. The project 'The Glocal Researcher and Teacher' has continued to develop a conversation with aims of understanding new premises of teaching locally, nationally and globally. The strategy of the cooperation has been to build trust, visit each other regularly, partake in cultural exchange and build common scientific understandings brick by brick.

Introduction

Teaching has been closely connected with the political, cultural and economic interest of the nation state. Different modes of globalisation challenge or transform the nation state's power, monopoly and role in education in numerous ways. New premises of being a teacher in a

Corresponding author:

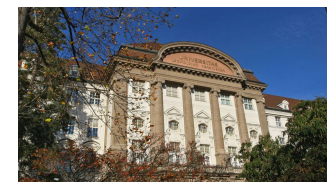
Tom Are Trippestad, Center for Educational Research, Bergen University College, Norway.

Email: tat@hib.no

Zhongjing Huang, Institute of Schooling Reform and Development, East China Normal University, China.

Email: zjhuang@dedu.ecnu.edu.cn

Professionalisierung vor Ort ...



Berufsbild

Profession der LehrerInnenbildung

Qualifizierung
im Berufsfeld
der Lehrer-
Innenbildung

Kompetenzen
für das Berufs-
feld der Lehrer-
Innenbildung

Pädagogische
und fachdidak-
tische Expertise

Wissenschaft –
Praxis

Forschung und
Entwicklung

Fachlicher
Austausch
und
Kooperation

Qualifizierung im Berufsfeld der LehrerInnenbildung



Abgeschlossenes Lehramtsstudium oder facheinschlägige Ausbildung:

Im Sinne der Glaubwürdigkeit vor Studierenden und zur Stärkung des Professionsbewusstseins ist es wichtig, dass Lehramtsstudierende verschiedene ExpertInnen als LehrerInnenbildnerInnen erleben: LehrerInnen und WissenschaftlerInnen, die das Praxisfeld Schule aus forschender Perspektive sehen, ebenso wie Personen mit anderen fachlichen Qualifikationen als jene in Lehramtsstudien erworbene. Durch das forschende und lehrende Miteinander dieser unterschiedlichen Personengruppen wird das Praxisfeld Schule mehrdimensional beleuchtet und für Studierende umfassend erfahrbar und fassbar

Praxiserfahrung im Berufsfeld Schule:

Die Vielfalt der Praxiserfahrungen (z. B. Lehrerfahrung in der Schule oder in der Erwachsenenbildung, Berufserfahrungen aus anderer Schultätigkeit, weitere fachspezifische Praxiserfahrungen) wird als bereichernd für die LehrerInnenbildung betrachtet

Kenntnisse des Bildungs- und Schulsystems:

Differenziertes Wissen um Strukturen, Prozesse, Abläufe, Zuständigkeiten, Dilemmata, Potentiale, Dynamiken, Geschichte des österreichischen Bildungssystems auch im Vergleich mit internationalen Bildungssystemen; realistisches Bild von der Unterrichtsarbeit in den Schulen

Kompetenzen für das Berufsfeld der LehrerInnenbildung



Expertise für die Gestaltung und Begleitung von Lernprozessen:

Fachliches, fachdidaktisches und bildungswissenschaftlich-didaktisches Wissen und die Fähigkeit, dieses weiter zu geben und selbst umzusetzen, Kenntnis verschiedener bildungswissenschaftlich-didaktischer und fachdidaktischer Modelle, Lern- und Lehrtechniken, Kompetenzen im Leiten von und Arbeiten mit Gruppen, Erfahrung im prozessorientierten Arbeiten und Expertise im Einsatz von neuen Medien zum Zweck der Lernförderung und Lernunterstützung

Unterrichtsrelevante transversale Kompetenzen:

Teamfähigkeit, Kritikfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Leitungskompetenz, organisatorische Fähigkeiten, effizientes Zeitmanagement, Kreativität u.a. bei der Initiierung und Begleitung von Lernprozessen

Reflexions- und Diskursfähigkeit:

Die Fähigkeit sich vom eigenen Wissen, Denken und Handeln zu distanzieren, dies kritisch und empirie- wie theoriegestützt zu hinterfragen und alternative Denk- und Handlungsmöglichkeiten in Erwägung zu ziehen

Pädagogische und fach- didaktische Einstellungen, Haltungen und Praktiken



Professionsbewusstsein:

Professionelles Selbstverständnis als Teil einer internationalen Profession, Wissen über die Eingebundenheit in einer nationalen und regionalen Bildungslandschaft, durch die LehrerInnenbildnerInnen und LehrerInnen geprägt werden und die sie prägen, Wahrnehmung der eigenen Wirksamkeit bei der Systemerhaltung und Strukturentwicklung im Berufsfeld der Schule, Übernahme von Verantwortung für die eigene Weiterentwicklung sowie für die Gestaltung der Profession

Pädagogischer und fachdidaktischer Habitus:

Ein weites und mehrdimensionales Verständnis von Lernen, Gestaltung des eigenen Unterrichts entsprechend den Prinzipien, die vermittelt werden sollen und regelmäßige Evaluierung der eigenen pädagogisch-didaktischen und fachdidaktischen Vorgehensweisen und Ergebnisse. Es besteht ein ausgeprägtes Interesse daran, fachinhaltliches Wissen am aktuellen Stand der Bezugswissenschaft in den fachdidaktischen Kontext einzubinden und die Bestrebung, Fachidentität sowie auch LehrerInnen-Identität der Lehramtsstudierenden integrativ zu fördern

Persönliche Kennerschaft und Ethik:

Persönliche Eigenschaften und Verhalten: Offenheit und Neugierde, Verantwortungsbewusstsein, Höflichkeit, Pünktlichkeit, Belastbarkeit, Engagement, Motivation und Freude am Beruf, realistische Einschätzung und Einteilung der eigenen Ressourcen und strukturierte Arbeitsweise

Wissenschaft-Praxis

Wissenschafts-
theoretische
Positionierung

Theorie- und
forschungsgeleitete
Lehre und Praxis

Forschungs-
und Bildungs-
kooperationen

Wissenschaftstheoretische Positionierung:

Orientierung an theoretischen Grundlagen in Bezug auf die umzusetzenden pädagogischen und fachdidaktischen Konzepte, Kenntnisse in bildungstheoretischen und fachdidaktischen Modellen und Vermögen, darin mögliche Überschneidungen und Widersprüche zu erkennen und zu diskutieren, Auseinandersetzung mit aktueller Fachliteratur, Kompetenzen, um bekannte und neue Ansätze und empirie- wie theoriegestützt kritisch auf ihre Umsetzbarkeit und Wirksamkeit im Schulalltag zu hinterfragen

Theorie- und forschungsgeleitete Lehre und Praxis:

Regelmäßige Herstellung eines Bezugs zum schulischen und außerschulischen Unterricht im Rahmen der eigenen Lehre, Vorführung von produktiver Nutzung theoretischer Konzepte, Demonstration der Unmöglichkeit allgemeingültiger Lösungen und Rezepte, Illustration der Schwierigkeit einer 100% Umsetzung der Theorie, Einladung von Studierenden zur Analyse und Reflexion der Theorie-Praxis-Verschränkung hinsichtlich ihrer Produktivität und Grenzen

Forschungs- und Bildungskooperationen:

Forschung im gesellschaftlichen Kontext erfordert Sensibilität im Umgang mit unterschiedlichen AkteurInnenkonstellationen und die Fähigkeit im Umgang mit betroffenen SystempartnerInnen

Forschung und Entwicklung



Forschungsgeleitetes und evidenzbasiertes Lehren:

Gestaltung der eigenen Lehre unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Erkenntnisse und aktueller Forschungsansätze und -ergebnisse. Um dem wissenschaftlichen Anspruch gerecht zu werden, erfolgt theorie- und evidenzbasierte Lehre in doppelter Hinsicht: Die Inhalte der LehrerInnenbildung werden ständig an neueste wissenschaftliche Erkenntnisse angepasst. Zugleich werden Forschungserkenntnisse auch bei der methodischen Gestaltung der eigenen Lehre berücksichtigt

Forschungskompetenzen und Forschungshabitus:

Kenntnis unterschiedlicher Forschungsmethoden und Forschungszugänge sowie Vermögen, solche anzuwenden, Interesse an Forschung, Offenheit für neue Forschungsansätze und -ergebnisse, Bereitschaft sich mit aktuellen wissenschaftlichen Befunden auseinanderzusetzen und diese kritisch zu reflektieren, Fertigkeiten für das Einwerben von Drittmitteln, Betreiben eigener Forschung in unterschiedlichen Intensitäten

Professionsbezogene Forschung:

Die Forschungsorientierung ist nicht Selbstzweck, sondern auf Fortschritt und Entwicklung der Profession und/oder des schulischen Berufsfelds ausgerichtet. Dazu gehören insbesondere Schul-, Unterrichts- und Personalentwicklung

Bildung für nachhaltige Entwicklung:

Wesentlich für die Umsetzung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung sind entsprechende Kompetenzen von Lehrenden in allen Bereichen der formalen, non-formalen sowie informellen Bildung. Diese sollten deshalb im Lehramtsstudium ausgebildet und weiterentwickelt werden

Fachlicher Austausch und Kooperation



Kooperations-, Dialog- und Diskursfähigkeit:

Einbringen eigener Standpunkte in den wissenschaftlichen Diskurs zu bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Fragestellungen, nationale und internationale Publikationstätigkeit und aktive Teilnahme an wissenschaftlichen Tagungen und Konferenzen, Mitgliedschaft in einschlägigen Fachgesellschaften

Kollegiale Zusammenarbeit:

Kooperationsbereitschaft mit Schulen und relevanten (Aus-)Bildungseinrichtungen und Behörden sowie mit verschiedenen VertreterInnen der LehrerInnenbildung, Netzwerke zu anderen Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und LehrerInnenbildungseinrichtungen im In- und Ausland. Ziel ist, einen kollegialen Dialog zu initiieren und zu pflegen, um so Fragen und Unsicherheiten aus der Berufspraxis offen zu legen und gemeinsam lösungsorientiertes Wissen zu entwickeln

Inter- und Transdisziplinarität:

Bereitschaft zur engen Kooperation und professionsbasiertem Austausch zwischen den jeweiligen Fachbereichen und Fachdidaktiken eines Unterrichtsfachs, Prinzipien der fachspezifischen Lern und Unterrichtsforschung fassbar und erfahrbar machen, fachspezifische Lern- und Unterrichtsforschung weiterentwickeln, Lernspezifika einzelner Unterrichtsfächer in den Blick nehmen, erforschen und schulischen Systemen zugänglich machen, Prinzipien des forschenden Lernens in der Ausbildung umsetzen, in Theorieentwürfen grundlegen und evidenzbasiert begründen, Fachdidaktik als Bindeglied zwischen Fachwissenschaft, Bildungswissenschaft und Schulpraxis verstehen und vorantreiben

Vielen dank für die Aufmerksamkeit



„Die Schüler sind lebendig, und der Zweck von Erziehung und Bildung besteht darin, ihre Selbstentwicklung anzuregen und zu leiten. Als eine zwangsläufige Konsequenz aus dieser Prämisse folgt, dass die Lehrer ebenfalls lebendig mit lebendigen Gedanken sein sollten.“
(Whitehead 2011, S. 37)