



## Schlussbericht 405840-115807

### **Beruf oder Berufung? Deutungskonflikte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung**

Angela Stienen, Caroline Bühler, Nathalie Gasser, Özgür Tamcan, Pädagogische Hochschule Bern<sup>1</sup>

#### **1 Einführung und Wissenstand**

Sind Lehrerinnen und Lehrer mit klarer christlicher Überzeugung ein Problem für Schweizer Schulen? Diese Frage stellte im Jahr 2009 die Schweizer Presse, nachdem ein Artikel in der Zürcher Studierendenzeitung über bekennende Christinnen und Christen aus Freikirchen an der Pädagogischen Hochschule Zürich für Wirbel sorgte. Die öffentliche Debatte, die der Artikel provozierte, zeigt, wie aktuell die in der Literatur viel diskutierten Fragen nach dem Stellenwert religiöser Überzeugungen im liberal-demokratischen Staat sind. Von Personen, die sich zu einer Religion bekennen, wird erwartet, dass sie ihre Überzeugungen in der Öffentlichkeit und in den politischen Entscheidungsprozessen eines Staates, welcher der weltanschaulichen Neutralität verschrieben ist, zurückhalten (Grotefeld 2006). Sollen sie ihren Glauben also rational rechtfertigen und Kompromisse eingehen? Oder sind sie, im Sinne der Religionsfreiheit, zu keiner Selbstbeschränkung verpflichtet?

Das Dilemma, das mit diesen Fragen angesprochen ist, kommt auch in den öffentlichen Debatten zum Ausdruck, die im Umfeld der skandalisierenden Berichterstattung der Schweizer Presse über die freikirchlichen Studierenden in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung entstanden sind: Einerseits wird die gläubige Lehrkraft zur bedrohlichen religiösen Fanatikerin mit missionarischem Eifer stilisiert. Es wird gefordert, die Pädagogischen Hochschulen müssten ihren Studierenden die Dringlichkeit der Selbstbeschränkung und der professionellen Trennung von religiösem Glauben und Unterricht besser vermitteln und Studienanwärterinnen und -anwärter einer strengen Selektion unterziehen. Andererseits wird die gläubige Lehrkraft als Retterin der christlich-abendländischen Kultur hingestellt, allein sie könne in einer vom Wertezerfall bedrohten pluralistischen Gesellschaft klare moralische Leitlinien vermitteln, welche sich durchaus rational rechtfertigen liessen.

Solch diametral entgegengesetzte Erwartungen an Lehrpersonen finden sich auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Sie äussern sich im Widerstreit zwischen dem Anspruch auf eine ethisch-normative Verankerung pädagogischer Praxis auf der Grundlage eines explizit formulierten Menschenbildes und der Forderung, pädagogisches Handeln müsse sich an wissenschaftlichen Begründungen von Bildungs- und Sozialisationsprozessen orientieren (vgl. dazu etwa Tillmann 2000). In diesem Zusammenhang sei an die These des in der Schweiz tätigen Pädagogen Jürgen Oelkers erinnert, die besagt, dass das Verhältnis zwischen Pädagogik und Religion nicht geklärt sei (Oelkers 1997). Theologisch-religiöse Denkmuster würden in der Pädagogik zu wenig reflektiert (Oelkers et al. 2003b, S. 7f; vgl. auch Oelkers et al. 2003a). Gestützt auf eine Beschreibung der Genese der Pädagogik aus dem Geist der Theologie und im Nachweis der Kontinuität religiöser Metaphorik anhand verschiedener Erziehungslehren weisen diese Autoren ferner darauf hin, dass religiöse Deutungsmuster sowohl in der Reformpädagogik als auch allgemein in der Pädagogik fortbestehen,

---

<sup>1</sup> Wir danken Lic. phil. Stephanie Stucki, die zu diesem Projekt zusätzliche statistische Berechnungen sowie Ergänzungen in der Darstellung der quantitativen Forschungsdaten beigetragen hat.



und dass solche Deutungsmuster meistens dem protestantischen Dogma verpflichtet sind (Oelkers 1996, Oelkers et al. 2003a). Die Grundannahme dieser Argumentation, dass nämlich das pädagogische Handeln eine religiöse Komponente in sich birgt, die ihm inhärent und nicht angetragen ist (Rekus 2006, S. 110), spielt in der öffentlichen Debatte eine entscheidende Rolle. Allerdings nicht als Kritik, sondern als Grundlage sowohl für kulturpessimistisch begründete Heilserwartungen an das pädagogische Handeln als auch dafür, dieses unter den Generalverdacht zu stellen, es werde zur religiösen Missionierung missbraucht.

Unser Forschungsprojekt mit dem Titel „Beruf oder Berufung? Deutungskonflikte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“, das zwischen 2007 und 2009 an der Pädagogischen Hochschule Bern (PHBern) durchgeführt wurde, ist mitten in dieser Kontroverse angesiedelt. Auch an der PHBern waren Zeichen einer Irritation aufgrund einer scheinbar wachsenden Zahl streng gläubiger Studierender erkennbar. Wir untersuchten einerseits Art und Ausmass religiöser Orientierungen unter den Studierenden der PHBern und analysierten, wie diese mit dem Herkunftsmilieu, der religiösen bzw. nicht-religiösen Sozialisation, der Berufswahl und dem beruflichen Selbstverständnis der Studierenden zusammenhängen. Andererseits rekonstruierten wir die Weltdeutungen der Studierenden und die Deutungskonflikte im Zusammenhang mit neuen Professionalisierungsanforderungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Die durch die Zürcher Studierendenzeitung ausgelöste Medienaufmerksamkeit und der daraufhin in der Öffentlichkeit diskursiv ausgetragene Konflikt zwischen religiösen Denkmustern, die mit dem pädagogischen Feld assoziiert werden, und konkurrierenden ausserreligiösen Weltansichten, hatten für unser Projekt einen Erkenntnis fördernden Wert.<sup>2</sup> Sie spitzten Auseinandersetzungen an der PHBern zu, die auf die neuen Professionalisierungsanforderungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zurückzuführen sind und eng mit den widersprüchlichen Erwartungen an das pädagogische Handeln zusammenhängen.

### 1.1 Säkularisierung als Auseinandersetzung um Deutungsmacht

Im Rahmen unserer Forschung gingen wir davon aus, dass die mediale Skandalisierung der Anwesenheit bekennender Christinnen und Christen aus Freikirchen an den Pädagogischen Hochschulen und die daraufhin erfolgte Gegenskandalisierung der Pressereaktion durch die bekennenden Christinnen und Christen selbst als Ausdruck von Auseinandersetzungen um Deutungsmacht interpretiert werden können, welche die Säkularisierung prägen. Autorinnen und Autoren wie Wohlrab-Sahr und Karstein et al. (1995; 2006) gehen auf der Grundlage empirischer Untersuchungen davon aus, dass Säkularisierung, d.h. die Verweltlichung von Glaubensinhalten in allen gesellschaftlichen Bereichen, die Max Weber als „Entzauberung der Welt“ und als Teil eines universalhistorischen Rationalisierungsprozesses fasste, weder ein gerichteter noch ein gleichmässig fortschreitender Prozess ist. Sie betrachten Säkularisierung vielmehr als Resultat konkreter Auseinandersetzungen zwischen religiösen und verschiedenen nicht-religiösen Weltdeutungen. Solche Auseinandersetzungen würden gleichzeitig Prozesse der Säkularisierung, der De-Säkularisierung und der Re-Säkularisierung hervorbringen, welche aus der Konkurrenz um Mitgliedschaft und

---

<sup>2</sup> Die Medienbeiträge sind auf der Website des SNF [http://www.nfp58.ch/d\\_presseschau.cfm](http://www.nfp58.ch/d_presseschau.cfm) dokumentiert, zu den öffentlichen Veranstaltung rund um das Medieninteresse vgl. etwa <http://www.derbund.ch/bern/Christen-sind-nicht-wertneutral/story/22301879>



Zugehörigkeit sowie um Weltdeutungen und die ethische Verankerung des Handelns resultieren. Für die Autorinnen und Autoren zeugen solche Auseinandersetzungen vom latenten Konflikt um Deutungsmacht zwischen Religion und anderen gesellschaftlichen Sphären wie etwa Wissenschaft und Politik. Diese Position unterscheidet sich von den Annahmen gängiger Säkularisierungstheorien, die in der Säkularisierung einen linear fortschreitenden Prozess sehen (vgl. dazu Tschannen 1992, Minkenber&Willems 2002; Martin 2005; Franzmann et al. 2006).

Dieser Fokus auf unser Forschungsfeld machte deutlich, dass die angesprochenen Auseinandersetzungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Ausdruck eines latenten Konflikts um Deutungsmacht zwischen religiösen und säkularen Deutungsangeboten sind. Dieser Konflikt wird konkret fassbar, wenn er in einen Zusammenhang mit der vor über zehn Jahren eingeleiteten Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz gestellt wird, die den Wandel von einer seminaristischen Ausbildung zu einer Hochschulausbildung umfasst.

## 1.2 Die Spannungsfelder der tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die als äussere und innere Tertiarisierung bezeichnete Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz ist Ausdruck der international vorangetriebenen Ausdehnung des tertiären Bildungssektors. Sie bindet die schweizerische Lehrerinnen- und Lehrerbildung in das europäische tertiäre Qualifikationssystem (Bologna-Reform) ein (Forneck 2010). Mit den Pädagogischen Hochschulen wurde ein neuer Hochschultyp im schweizerischen Hochschulsystem geschaffen, der sich, wie die Universitäten, an internationalen wissenschaftlichen Standards orientieren muss. Mit der Reform, die auch eine Antwort auf die veränderten Anforderungen an den Lehrberuf im Kontext des gesellschaftlichen und demographischen Wandels ist (vgl. EDK 2008), haben sich neue Spannungsfelder in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aufgetan (vgl. Forneck 2010 und Forneck et al. 2009). Im Zusammenhang mit der äusseren Tertiarisierung wird das Spannungsfeld genannt, das sich aus der so genannten „doppelten Institutionalisierung“ (Forneck 2010, S. 9) ergibt: Anders als die Universitäten müssen sich die Pädagogischen Hochschulen zwischen Hochschulautonomie und den Verpflichtungen der Bildungspolitik positionieren, d.h. sie müssen konträre Interessen bedienen, jene der Institution Wissenschaft und jene der Institution Schule (ibid.). In Bezug auf die innere Tertiarisierung, d.h. auf die inhaltliche Neuausrichtung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird auf das Spannungsfeld hingewiesen, das sich durch den grundlegenden inhaltlichen Paradigmenwechsel ergibt, der dieser zugrunde liegt (Forneck 2010; Bucher et al. 2010): Der Aufbau eines neuen Hochschultyps erfordert die Entwicklung einer hochschulspezifischen Professionalisierungskultur. Sie setzt ein wissenschaftsorientiertes Lehrangebot und eine Wissens- und Problemlösungsproduktion durch Forschung voraus, die internationalen Standards genügen und international eingebunden sind. Ferner verlangt er die strukturelle Verknüpfung von Lehre, Forschung/Entwicklung und Praxis (Forneck 2010, S. 9f). Das dadurch geforderte Professionsverständnis steht der Berufsauffassung der seminaristischen Lehrerinnen- und Lehrerausbildung diametral entgegen. Orientierte sich die seminaristische Ausbildung in der Schweiz in erster Linie am Leitbild der „Lehrerpersönlichkeit“, d.h. der Lehrkraft als erfahrener Meister und erfahrener Meisterin, den oder die es in Überzeugungen, Zielen, Methoden und sogar im Habitus zu imitieren galt, wird das Leitbild, das die innere Tertiarisierung leitet, mit „reflektierte Praktikerin“ und „reflektierter Praktiker“ beschrieben (vgl. Bucher&Nicolet 2003; Forneck 2010; Bucher et al. 2010). Dem „Imitationslernen“, das dem Lehr- und Lernverständnis der seminaristischen Ausbildung zugrunde gelegen habe, wird ein durch



Wissenschaftsbezug unterstütztes „Reflexionslernen“ (Bucher et al. 2010) entgegengestellt. Was dies für die auszubildenden Lehrpersonen bedeutet und welches Spannungsfeld sich daraus ergibt, zeigt ein kurzer Abriss über die Professionalisierungsdebatte, an der sich die innere Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung orientiert.

### 1.3 Lehrerpersönlichkeit versus Lehrprofessionalität

Die gegenwärtige Professionalisierungsdiskussion dreht sich hauptsächlich um die professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen. Sie schliesst einerseits an den professionalisierungstheoretischen Ansatz von Ulrich Oevermann an (Oevermann 1996; 2002) und andererseits an die handlungstheoretisch abgestützte Professionstheorie von Karl-Oswald Bauer (Bauer et al. 1999). Während Bauer von den Kompetenzen ausgeht, die für die pädagogische Aufgabenbewältigung notwendig seien, und dabei die Kategorie des „professionellen Selbst“ ins Zentrum stellt, interessiert sich die strukturtheoretische Perspektive Oevermanns primär für das Arbeitsbündnis zwischen Lehrperson und Schülerin/Schüler. Das Arbeitsbündnis ist der Ort, wo der professionelle Habitus zum Tragen kommt. Die Fähigkeit, die im schulischen Alltag gefällten Entscheidungen und letztlich das eigene Handeln zu reflektieren und begründen zu können, wird dem professionellen Habitus der Lehrperson zugeordnet und ist ein Bestandteil des Professionalisierungsprozesses. Dieser Habitus der Lehrperson muss durch die Ausbildung als eine „Kunstlehre“, wie Oevermann (1996, S. 177) sagt, erworben werden. Beide Ansätze werden kritisch debattiert: Während Oevermanns Ansatz „fehlende Evidenz“ sowie die Überbetonung der Widersprüche (Antinomien) im Arbeitsfeld Schule vorgeworfen wird und kritisiert wird, das Arbeitsbündnis zwischen Lehrperson und Beschulten sei „quasitherapeutisch“ gedacht (Baumert&Kunter 2006, S. 469f; Helsper 2007, S. 567), ist Bauers Ansatz wegen seiner „Anwendungslogik“ (Helsper et al. 2008, S. 10) umstritten. Sie laufe darauf hinaus, dass sich Lehrpersonen auf „rezeptartiges“ Wissen stützen, statt situations-, kontext- und fallbezogenes Wissen („kasuistisches Wissen“) zu berücksichtigen, individualisierende Zugänge würden dadurch aus den Augen verloren (Helsper 2007, S. 570; Oevermann 2008).

Andere Ansätze, die wissenssoziologisch orientiert sind, betrachten professionelle Lehrpersonen als „Lösungsverwalter“, die komplexe Probleme, mit denen sie konfrontiert sind, definieren und eine passende Lösung finden, über die sie in ihrem Handlungsrepertoire verfügen (Pfadenhauer& Brosziewski 2009, S. 82f.). In eine ähnliche Richtung weisen Argumentationen, die Professionelle als „Experten“ (Reinisch 2009, S. 40) oder als „Spezialisten“ für bestimmte Problemlösungen sehen (Stichweh 1992, S. 43).

Neben den soziologischen Debatten, die den Fokus vor allem auf die Berufsrolle der Lehrperson und deren gesellschaftliche Wirkungszusammenhänge richten, wird in der psychologisch orientierten Diskussion die Lehrerprofessionalität „als berufsbiografisches Entwicklungsproblem“ thematisiert (Terhart 2001, S. 56, in Reinisch 2009, S. 40). Zentral ist, dass die Entwicklung beruflicher Fähigkeiten in den dargestellten Debatten stets als ein längerer über mehrere Stadien oder Stufen hinweg andauernder biographischer Prozess verstanden wird (Terhart 2005, S. 278). Ewert (2008, S. 58f) bringt den Kern der aktuellen Professionalisierungsdebatte mit folgender Aussage auf den Punkt: „Wenn die Herausbildung eines professionellen pädagogischen Habitus als Lehrer Züge eines (selbst)reflexiven Bildungsprozesses gewinnt, dann entsteht dadurch die Möglichkeit, zu den eigenen Positionierungen im Spannungsfeld der Antinomien reflexiv Stellung zu beziehen, sie als eine



Möglichkeit neben anderen kritisch zu befragen und damit für Transformation und Innovation im lebenslangen professionellen Bildungsprozess offen zu halten.“

Die im Zitat formulierte Konzeption von „Reflexionslernen“, an welcher sich die innere Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz orientiert, sieht sich mit dem Widerspruch konfrontiert, dass sie gegen die Interessen eines beachtlichen Teils der studentischen Klientel an den Pädagogischen Hochschulen umgesetzt werden muss (vgl. Fiechter et al. 2004; Denzler et al. 2005). Viele Studierende lehnen eine wissenschaftlich orientierte Ausbildung ab und empfinden ein Gewissheiten aufhebendes Reflexionslernen als Zumutung. In dieser Haltung sehen sie sich durch eine breite Öffentlichkeit, die die Durchsetzung tertiärer Ausbildungsstandards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ebenfalls zurückweist, gestützt (Messmer 1999 zit. in Forneck 2010: 14).

Das skizzierte Spannungsfeld ist für die Untersuchung vor allem deshalb bedeutsam, weil die Pädagogischen Hochschulen Reflexivität und „Reflexionslernen“ zu einem Bestandteil ihres institutionellen Selbstverständnisses gemacht haben. Für uns standen deshalb die Fragen im Mittelpunkt, wie sich die Studierenden an der PHBern den Anforderungen der tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung an die Lehrprofessionalität stellen, und ob gläubige Studierende, die sich zu einer dogmatischen religiösen Gemeinschaft bekennen, tatsächlich resistent gegenüber diesen Anforderungen sind, wie Untersuchungen zum Evangelikanismus und anderen fundamentalistischen Glaubensströmungen nahe legen. Diese Studien zeigen auf, dass sich dogmatische Gläubige bewusst an anti-aufklärerischen und mythologischen Voraussetzungen oder „Fundamenten“ orientieren, die ihnen Gewissheit verschaffen, weil sie davon alles ableiten können (vgl. Stolz 1999; Riesebrodt 2000a; 2000b; Geschwinder 2006). Dies würde dem Anspruch auf ein „Reflexionslernen“, welches im Sinne Pierre Bourdieus (2002, S. 133f, 142) die Objektivierung des beruflichen Handelns und die reflexiv-analytische Distanzierung von Gewissheiten im eigenen Denken und Handeln erfordert, diametral entgegen laufen. Auch in der von den Medien inszenierten Kontroverse über evangelikale Studierende an den Pädagogischen Hochschulen kam dem Vorwurf anti-aufklärerischer Einstellungen ein zentraler Stellenwert zu. Damit ist der Kontext beschrieben, in den die nachfolgend dargelegten empirischen Ergebnisse unseres Forschungsprojekts eingeordnet werden.

## **2 Ergebnisse der empirischen Untersuchung**

Wir führten die Erhebung in drei Schritten durch: Mit einer standardisierten schriftlichen Befragung verfolgten wir das Ziel, quantifizierbare Aussagen über die Glaubenseinstellungen der Studierenden an der PHBern zu machen und diese in einen gesamtschweizerischen Kontext zu stellen. Wir erhoben das Ausmass religiöser Orientierung unter den Studierenden und erstellten unter Berücksichtigung der sozialen Herkunft, der religiösen Sozialisation, der Werthaltungen und der berufsethischen Vorstellungen ein sozioreligiöses Profil der angehenden Lehrpersonen. Parallel zu der schriftlichen Befragung erfolgte die Erschliessung unseres Untersuchungsfeldes mit Methoden der Sozialanthropologie: Mit dem Ziel, die Interaktion zwischen religiösen und nicht religiösen Studierenden sowie Praktiken religiöser Studierender zu erfassen, führten wir eine teilnehmende Beobachtung in Lehrveranstaltungen und studentischen Bibelgruppen an der PHBern sowie in Gottesdiensten und an religiösen Wochenendveranstaltungen der Studierenden durch. Dazu gehörten das Erstellen von Beobachtungsprotokollen, informelle Gespräche, die Sichtung nicht veröffentlichter Dokumente (Flyer, Facebook-Einträge, elektronische Korrespondenz) und das Anlegen eines Foto- und



Filmregisters. Als dritten Schritt führten wir mit Hilfe eines Gedanken stützenden Leitfadens offene Interviews mit ausgewählten religiösen und nicht religiösen Studierenden durch. Diese waren uns entweder von der Felderschliessung her bekannt oder sie hatten sich in Anschluss an die schriftliche Befragung für ein Interview gemeldet. Ziel dieses Schritts war, Weltdeutungen und Deutungskonflikte der Studierenden zu rekonstruieren. Alle Interviews wurden auf Tonband aufgenommen und anschliessend vollständig verschriftet. Zusätzlich führten wir individuelle und Gruppengespräche mit Dozierenden der PHBern durch (Experteninterviews), diese wurden ebenfalls auf Tonband aufgenommen.

Die Auswertung der Daten aus den qualitativen Erhebungen und deren Verknüpfung mit den Daten des standardisierten Teils erfolgte mit einer pragmatische Forschungsstrategie: die einzelnen Schritte erfolgten nicht nur nacheinander und ergänzend, sondern auch parallel und dynamisch (vgl. Flick 2000). Dieser Mixed-Methods-Ansatz wurde auf der Grundlage von fundierten Kenntnissen der methodologischen und erkenntnistheoretischer Diskussionen verfolgt (vgl. SAGW 2010; Kelle 2007).

## 2.1 Ergebnisse der statistischen Analyse

Für die quantitative Erhebung konnten wir uns sowohl hinsichtlich der Hypothesen als auch hinsichtlich der Indikatoren und Fachbegriffe auf Analysen zu Religiosität in der Schweiz stützen (Campiche 2004). Zudem griffen wir teilweise auf eigene frühere Analysen zur Berufswahlmotivation und zum Lehrerbild von Studierenden zurück (Fiechter et al. 2004). Die PHBern umfasst sechs Ausbildungsinstitute sowie das angegliederte private Institut Vorschulstufe und Primarstufe NMS. Für die schriftliche Befragung wurden die folgenden Institute ausgewählt: Das Institut Vorschulstufe und Primarschulstufe (IVP) sowie das private Institut NMS (Studiengänge für den Unterricht auf den unteren Schulstufen); das Institut Sekundarstufe 1 (bildet Lehrkräfte für die oberen Stufen der obligatorischen Schule aus); das Institut Sekundarstufe 2 (gymnasiale Stufe); das Institut für Heilpädagogik (IHP) (Masterstudiengang in schulischer Heilpädagogik). Im Frühjahr 2008 wurden 750 Studierenden an den genannten Instituten ein Fragebogen abgegeben. Der analysierte Datensatz besteht aus den Daten von 543 Personen, was einer Rücklaufquote von 72.4% entspricht. Der Fragebogen wurde sowohl von Studierenden beantwortet, die sich als explizit religiös bezeichnen, oder die sich zu einer dogmatischen Glaubensgemeinschaft bekennen, als auch von solchen, die eine religiöse Neigung ausschliessen oder die sich als (nicht-dogmatisch) religiös oder gar nicht religiös bezeichnen. Diese unterschiedlichen Gruppen von Studierenden wurden sowohl untereinander als auch mit einer gesamtschweizerischen Stichprobe verglichen. Nachfolgend werden einige der markantesten Befunde schematisch zusammengefasst.<sup>3</sup>

### 2.1.1 Gläubige Studierende an der PHBern

Unsere Daten liefern ein differenziertes Bild bezüglich der durch die Presse skandalisierten Frage, ob bekennende Christinnen und Christen aus Freikirchen an der PHBern in grosser Zahl und als homogene Gruppe mit eindeutigem religiösem Bekenntnis und anti-aufklärerischen Werthaltungen in Erscheinung treten. Die Daten relativieren die Dramatik der Medienberichte. In Bezug auf die Glaubenseinstellungen zeigen sie, dass ein an verschiedenen Gottesbildern, Glaubensvorstellungen

<sup>3</sup> Eine ausführliche Version der Analysen kann bei den Autorinnen angefordert werden.



und religiösen Bezügen orientierter „Glaube an eine höhere Macht“ unter Studierenden an der PHBern die dominante Glaubenseinstellung (40.2%) ist. Andere Einstellungsgruppen weisen alle Anteile bei etwa 15% auf – so auch die Gruppe der Studierenden mit „absoluter Glaubensgewissheit“, welche vermutlich am ehesten dem medialen Konstrukt von in den Lehrerberuf eindringenden streng gläubigen Christinnen und Christen entsprechen würde. Studierende mit einem unbeirrbareren Glauben sind an der PHBern tatsächlich anzutreffen. Sie machen aber einen Anteil von weniger als einem Fünftel der Studierenden aus. Es zeigte sich, dass Studierende, die für sich absolute Glaubensgewissheit beanspruchen, mehrheitlich evangelisch-reformiert sind und dass freikirchliche Gruppierungen unter diesen Glaubensgewissen einen wichtigen Platz einnehmen.

Eine nach den verschiedenen Ausbildungsinstituten differenzierte Aufgliederung nach Religiosität und Glaubenseinstellungen zeigt, dass der Anteil von Studierenden mit „absoluter Glaubensgewissheit“ am Privaten Institut NMS, das der PHBern angegliedert ist und das auf eine christlich-pietistische Tradition aufbaut, mit 33.9% am höchsten ist. Am Institut Sekundarstufe 1 gibt mehr als jede/r fünfte Studierende an, "absolute Glaubensgewissheit" zu besitzen. In diesem Institut hat sich eine heftige und stark polarisierende Debatte über Gläubige im Lehrerberuf an der PHBern entfacht. Die Präsenz bekennender Christinnen und Christen aus Freikirchen und deren offensives Auftreten an der Institution dürften den Eindruck vermittelt haben, dass dieses Phänomen Ausdruck einer sehr hohen Zahl Gläubiger oder gar der „Unterwanderung“ der PHBern durch Evangelikale sei.

### **2.1.2 Sozioreligiöse Hintergründe der Studierenden**

Als entscheidend für die Glaubenseinstellung der Studierenden erwies sich weniger die soziale Herkunft als vielmehr die religiöse Sozialisation. Dezidiert gläubige Studierende wurden mehrheitlich bereits religiös– meist evangelisch-reformiert – erzogen und wuchsen in einem religiösen Milieu auf. Sie besuchten mit ihren Eltern Gottesdienste und lernten Glaubenspraktiken von klein auf kennen. Bei den Studierenden mit Glaubensgewissheit handelt es sich in der Regel nicht um „Neugläubige“ oder konvertierte Gläubige. Es sind Personen, die dem Glauben ihrer Eltern treu geblieben sind. Studierende dagegen, die nicht religiös sozialisiert wurden, sind auch als Erwachsene eher nicht gläubig.

### **2.1.3 Polarisierung zwischen gläubigen und nicht-gläubigen Studierenden**

Unsere Befunde weisen auf eine Polarisierung der Glaubenseinstellungen und damit auf ein hohes Konfliktpotential an der PHBern hin. Besonders aufgeheizt scheint die Situation am Institut Sekundarstufe 1 zu sein. Diesen Eindruck vermitteln auch die Ergebnisse der Felderschliessung sowie die Analyse der Interviews. Die angespannte Situation im Zusammenhang mit den streng gläubigen Studierenden an der PHBern ist also nicht auf die Anzahl Gläubiger zurückzuführen, sondern auf die Polarisierung zwischen zwei in Opposition zueinander stehenden Lagern unter den Studierenden, welche beide auf ihren gegensätzlichen Standpunkten beharren. Diese Situation wurde im Rahmen unseres mit qualitativen Methoden durchgeführten Untersuchungsteils vertieft analysiert.



### 2.3 Ergebnisse der qualitativen Analyse

Die angesprochene Komplexität unseres Untersuchungsfeldes liess sich nicht mit statistischen Verfahren erfassen und abbilden. Sie wurde durch die Analyse der Studierendeninterviews, der Expertengespräche und des durch die Felderschliessung gewonnenen Materials erschlossen. Für die Auswahl der insgesamt 33 Studierenden, mit denen wir ein Interview durchführten, gingen wir nach einem Kontrastverfahren vor. Wir wählten sie also so aus, dass wir in Bezug auf Geschlecht, soziokulturelle Herkunft und das Institut an der PHBern, an dem sie studieren, eine möglichst kontrastreiche Gruppe hatten, die zudem alle Einstellungsgruppen, die sich anhand der statistischen Daten konstruieren liessen, umfasste. Bei der Auswahl der Dozierenden, mit denen wir ein Expertengespräch führten, achteten wir darauf, dass sie unterschiedliche Positionen bezüglich der angesprochenen Spannungsfelder, die die tertiarisierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung prägen, vertreten. Dabei interessierte uns in erster Linie, ob und inwiefern die jeweilige Position mit dem fachlich-disziplinären Hintergrund begründet wird, und ob und welche Unterschiede zwischen den Argumenten von Dozierenden, die aus der seminaristischen Lehrerinnen- und Lehrerausbildung an die PHBern kamen, und Dozierenden, die vorher in der universitären Lehre und Forschung tätig waren, bestehen. Es galt zu berücksichtigen, dass wir ein Feld untersuchten, von dem wir selber Teil sind und damit als Sozialwissenschaftlerinnen auch Partei in dessen Auseinandersetzungen. Diese Tatsache, die sich nicht, wie zu Beginn befürchtet, als hinderlich für die Untersuchung erwies, suchten wir in Anlehnung an Bourdieu (Bourdieu & Wacquant 2006; Bourdieu 2010) einer kontinuierlichen kritischen Objektivierung zu unterziehen.

#### 2.3.1 Auseinandersetzungen um Deutungsmacht über den Lehrberuf

Ein zentrales Ergebnis der Analyse des qualitativen Materials ist, dass sich der Konflikt, der durch die Anwesenheit streng gläubiger Studierender aus evangelikalen Freikirchen und deren zum Teil offensives Auftreten an der PHBern ausgelöst wurde, nicht auf Anpassungsprobleme der gläubigen Studierenden zurückführen lässt. Dieser Konflikt stellt lediglich einen Stellvertreterkonflikt in der Konfliktkonstellation dar, die sich aus den latent an der Hochschule ausgefochtenen Auseinandersetzungen um Deutungsmacht über das Ausbildungs- und Berufsfeld ergibt. Diese Kontroverse soll im Folgenden dargestellt werden, ist sie doch der Kontext, in den die Analyse der Studierendeninterviews gestellt wurde.

Im Mittelpunkt der Kontroverse stehen unterschiedliche Sichtweisen auf die Professionalisierung des Lehrberufs. Besonders der Anspruch der tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung, dass wissenschaftliche Reflexivität Grundlage des professionellen Habitus von Lehrpersonen zu sein hat, ist Gegenstand ständiger Auseinandersetzungen. Die kontroversen Positionen an der PHBern lassen sich folgendermassen charakterisieren: Aus einer an den Sozial- und Erziehungswissenschaften orientierten Position wird ausgehend von den oben dargestellten Professionalisierungstheorien unter Reflexivität in erster Linie die Fähigkeit zur analytischen Distanzierung von normativen Grundannahmen, die an Bildungsprozesse geknüpft sind, und von deren Sicherheitsversprechen verstanden. Vorausgesetzt wird, dass diese Fähigkeit mit den Studierenden so eingeübt wird, dass reflexiv-analytisches Hinterfragen auch der eigenen Standpunkte für die zukünftigen Lehrpersonen zur Routine wird. Die Gegenposition dazu orientiert sich an Theologie und Pädagogik und damit an Grundlagen, welche die seminaristische Lehrerinnen- und Lehrerausbildung prägten. Diese Position stellt die „Lehrerpersönlichkeit“ ins Zentrum des Lehrberufs, wissenschaftliche Reflexivität wird mit



Praxisferne und intellektueller Arroganz gleichgesetzt. Behauptet wird, Reflexivität sei zu einem Dogma für die tertiarisierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung geworden, welches dazu diene, fehlendes praktisches Handeln zu rechtfertigen. Eine dritte Position, die technokratisch orientiert ist, fokussiert auf Standards und Kompetenzmodelle, wie sie gegenwärtig im Rahmen der Anbindung der Pädagogischen Hochschulen an das europäische tertiäre Qualifikationssystem formuliert werden. Neben Bildungsstandards geht es dabei um Standards in Bezug auf Anforderungen, die an Lehr- und Lernprozesse, an Ausbildungsstätten von Lehrpersonen und an die Gesamtsteuerung des Lehrerbildungssystems gestellt werden (Terhart 2002, zit. in Tulodziecki&Grafe 2006, S. 1). Im Rahmen dieser Position an der PHBern wird die Lehrprofessionalität von der Standard- und Kompetenzerfüllung abhängig gemacht. Weitgehend ausgeblendet wird dabei die Kritik, dass Standards und Kompetenzmodelle zur Technokratisierung und Ökonomisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung führen können. Diese Kritik umfasst den Vorwurf, Standards und Kompetenzmodelle könnten Reflexivität als Bindeglied zwischen Fallverstehen und Handeln gerade nicht erfassen (Reh 2005 zit. in *ibid.*, S. 6). Wissen, welches durch die kritisch-analytische Reflexion beruflicher Handlungssituationen und praktischer Erfahrungen erworben wird, und der Fallverstehen zugrunde liegt, sei nicht standardisierbar (Helsper 2007, S. 574f; Oevermann 2008, S. 60f.).

Das Konkurrenzverhältnis zwischen den dargestellten Sichtweisen des Ausbildungs- und Berufsfeldes an der PHBern<sup>4</sup> weist darauf hin, dass der am Anfang dieses Berichts erwähnte Widerstreit zwischen dem Anspruch auf eine ethisch-normative Verankerung der pädagogischen Praxis auf der Grundlage eines explizit formulierten Menschenbildes und der Forderung nach deren Aufhebung in der tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht überwunden ist. Anscheinend persistieren hartnäckig religiöse Denkmuster in diesem Ausbildungs- und Berufsfeld. Wie ist dies zu verstehen? Diese Frage lässt sich beantworten, wenn unser Untersuchungsfeld aus der Perspektive der Debatten über die so genannte reflexive Modernisierung betrachtet wird (Beck et. al. 1996; vgl. auch Moldaschl 2005; 2007; Wee&Brooks 2010).

In diesen Debatten wird davon ausgegangen, dass sich in den letzten Jahrzehnten Entwicklungen radikalisierten, die sowohl die Modernisierungs- als auch die Säkularisierungstheorien als Hauptmerkmale der Moderne beschreiben (vgl. etwa Berman 1982; Franzmann et al. 2006). Gemeint sind die fortschreitende Technisierung, die zunehmende Vielfalt und Komplexität von Handlungsmöglichkeiten und Entscheidungserfordernissen, die Erhöhung des Bildungsniveaus, der Bedeutungsverlust von Traditionen, die Erweiterung individueller Selbstentfaltungsmöglichkeiten und die grundsätzliche Offenheit und Ungewissheit menschlicher Lebenserfahrungen. Die reflexive Moderne, in der wir heute leben würden, sei deshalb durch ein reflexives Handeln geprägt, das von Traditionsbegründungen vollständig losgelöst ist und auf einem Wissen basiert, welches über seine Grenzen und damit über die Dimensionen des Nichtwissens weiss. Nichts könne sich daher der ständigen Begründungspflicht und Revisionsmöglichkeit mehr entziehen. Im Rahmen dieser Annahmen wird von zwei Reflexivitäts-Dimensionen ausgegangen: einerseits von Reflexivität als erweiterter Rationalität bzw. kritischer Aufklärung und andererseits von Reflexivität als fehlender Rationalität. Letztere meint die Rückwirkung der unbeabsichtigten, meist negativen Nebeneffekte, welche durch Modernisierungsprozesse hervorgebracht werden, auf die Modernisierung selbst. Daran zeige sich, dass Modernisierungsprozesse kaum durch kritische Rationalität bzw. kritische Aufklärung

---

<sup>4</sup> Es ist zu vermuten, dass dies auch für andere Pädagogische Hochschulen in der Schweiz gilt.



zu steuern sind, woraus sich oftmals paradoxe Folgen ergeben würden (vgl. Beck et al. 1996; Moldaschl 2005).

In diesem Zusammenhang ist wichtig, dass nicht nur Institutionen wie die Pädagogischen Hochschulen Reflexivität im Zuge reflexiver Modernisierung zum Bestandteil ihres institutionellen Selbstverständnisses machten, sondern dass dies allgemein auf Institutionen zutrifft, so ist bereits von „institutioneller Reflexivität“ die Rede (vgl. Moldaschl 2005). In der Literatur wird darauf hingewiesen, dass die vielfältigen Verfahren, die Institutionen als Mittel zur institutionellen Selbstreflexion und Selbstbefragung heute einführen (Controlling, Evaluationen, Qualitätsmanagement, Portfolios usw.), nicht etwa Ausdruck von kritischem „Reflexionslernen“ der Institutionen sind, sondern vielmehr „Verfahren der Gewissheitsgenerierung“ darstellen (ibid., S. 1). Solche Verfahren werden als ein negativer Nebeneffekt reflexiver Modernisierung angesehen, zielten sie doch darauf ab, neue Gewissheiten zu produzieren, um die Ungewissheit, die die kritische Reflexivität schafft, wieder in den Griff zu kriegen. Sie hätten zudem paradoxe Folgen: So dienten sie den Institutionen oft nur dazu, Wissen über sich selbst zu produzieren, welches dann dazu verwendet wird, zu legitimieren, dass nichts verändert wird in der Institution (ibid., S. 2; vgl. auch Kade&Seitter 2003, S. 65f).

Wird die innere Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und ihr Reflexivitätsanspruch in den Kontext reflexiver Modernisierung gestellt, lassen sich folgende Behauptungen formulieren: Das geschilderte Konkurrenzverhältnis zwischen den unterschiedlichen Sichtweisen auf das Ausbildungs- und Berufsfeld an der PHBern kann nicht darauf zurückgeführt werden, dass religiöse Denkmuster in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung noch nicht verschwunden sind. Es zeugt vielmehr von typischen Konflikten und Spannungsfeldern reflexiver Modernisierungsprozesse. Im gleichen Masse nämlich, wie die innere Tertiarisierung die reflexiv-analytische Befragung und Aufhebung normativer Grundannahmen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zur Routine macht, provoziert sie auch als Reaktion auf die dadurch ausgelöste Ungewissheit, dass mit standardisiertem oder als ethisch „richtig“ dargestelltem Wissen neue Gewissheiten erzeugt werden. Dabei werden auch religiöse Denkmuster neu geschaffen oder reproduziert. Aus diesem Grund koexistieren in der tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung konkurrierende Deutungsangebote für das Ausbildungs- und Berufsfeld. Die daraus resultierenden Auseinandersetzungen um Deutungsmacht sind also selbst Ausdruck des durch die innere Tertiarisierung angestossenen (selbst)reflexiven Bildungsprozesses und gleichzeitig auch sein Motor. Sie sind deshalb durchaus als produktiv für die Ausbildung zu werten.

Dennoch, die Ungewissheit darüber, welche Sichtweise des Ausbildungs- und Berufsfeldes letztlich die gültige ist, bleibt nicht ohne paradoxe Folgen. Für viele Studierende an der PHBern stellt Reflexivität ein Schlagwort mit diffuser Bedeutung dar.<sup>5</sup> Sie sehen darin einen Aufruf zur Selbstbespiegelung und glauben sich ständig zu Selbstbekenntnissen verpflichtet, so dass sie zu wahrhaften „Virtuosen der Selbstthematierung“ (Burkart et al. 2006, S. 313) werden. Dadurch entsteht der Eindruck, Reflexivität bringe unter den Studierenden eher eine Gewissheit schaffende

---

<sup>5</sup> Dies ist auch an anderen Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz der Fall, Hinweise darauf gibt die an der PHThurgau, Kreuzlingen durchgeführte Studie von Michaela Heid und Kathrin Keller zur Portfolioarbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, vgl. <http://www.phtg.ch/forschung/projekte/laufende-projekte-2010/portfolios-in-der-lehrerinnen-und-lehrerbildung-formen-und-funktionen-eines-neueren-paedagogischen-mediums/>.



„Bekenntniskultur“ (Burkart 2006, S. 7) hervor denn eine Professionalisierungskultur, die aus der kritischen Befragung von Gewissheiten entsteht.

Mit diesen Ausführungen ist der Rahmen aufgespannt, in den die Analyse der Studierendeninterviews eingeordnet wird.

### 2.3.2 Beruf oder Berufung? Studierende in der tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die Analyse der Studierendeninterviews zeigt, dass der dargestellte institutionelle Konflikt auf der Ebene der Studierenden zur Zuspitzung der Frage führt: Wie kann ich als Lehrperson bestehen? Diese Frage steht im Zusammenhang mit der in der Literatur angesprochenen Belastung, die die schwierige Planbarkeit von Lehrerhandeln und die Ungewissheit seines Ausgangs für Lehrpersonen darstellt (Helsper 2004, S. 145f; vgl. auch Wischer 2007)

Wir identifizierten zunächst Dilemmata und Bewältigungsprobleme, welche die interviewten Studierenden mit dieser Frage verbinden, und rekonstruierten dann Bewältigungsstrategien und Deutungsmuster, d.h. die verinnerlichten Vorstellungen und Routinen, an denen die Strategien orientiert sind.<sup>6</sup> Es zeigte sich, dass sich die Bewältigungsprobleme für die Studierenden zu einer Bewährungsproblematik verdichten, sind sie doch geprägt durch die Vorstellung, dass es gelingen muss, einer (selbst)auferlegten Verantwortung gerecht zu werden. Die Vorstellung einer „Bewährung“ setzt eine bestimmte Haltung gegenüber Bewältigungsproblemen voraus (vgl. Wohlrab-Sahr 2003, S. 396f). Es galt deshalb zu fragen, unter welchen Umständen, im Hinblick auf ein wie geartetes inneres oder äusseres Gegenüber und mit welchen Folgen die Bewältigung der Probleme und Dilemmata von den Studierenden als Bewährung aufgefasst wird und wie diese Haltung mit einem religiösen Glaubensbekenntnis und mit dem sozialen Herkunftsmilieu zusammenhängt.<sup>7</sup> Ausgehend von der jeweils am Einzelfall rekonstruierten Bewährungsproblematik erarbeiteten wir mit Bezug auf das jeweilige soziale Herkunftsmilieu der Studierenden fünf Bewährungstypen um, wie in der qualitativen Sozialforschung üblich, durch die Typenbildung zu einer Verallgemeinerung zu gelangen (vgl. Kelle&Kluge 1999; Przyborski&Wohlrab-Sahr 2009, S. 311ff). Nachfolgend werden die fünf Typen dargestellt.

#### 2.3.2.1 Als gläubige Lehrperson bestehen: Distanzierung (Typus 1)

Die Studierenden, die wir diesem Typus zuordnen, haben absolute Glaubensgewissheit, sie legten durch die Taufe als Jugendliche ein eigenständiges Bekenntnis zu ihrem Glauben ab und finden unbeirrbar Halt in Gott. Sie stammen entweder aus einem bäuerlichen Milieu oder aus einem städtischen Facharbeitermilieu und wurden in einer Familie religiös sozialisiert, die bereits seit Generationen einer religiösen Gemeinschaft angehört oder aber einer solchen beitrug, als die Interviewten Kind waren. Dabei handelt es sich etwa um mennonitische Gemeinschaften, die in bestimmten ländlichen Gegenden des Kantons Bern eine jahrhundertelange Tradition haben, oder um eine Gemeinschaft wie die Mormonen. Die Studierenden sind in ihrer religiösen Gemeinschaft fest verankert, sie engagieren sich für deren religiöse und soziale Aktivitäten und verbringen ihre Freizeit

---

<sup>6</sup> Vgl. zu Deutungsmuster und Deutungsmusteranalyse etwa Bühler 2005; Honegger et al. 2002; Streckeisen et al. 2007; 2009; Oevermann 2001.

<sup>7</sup> Der hier verwendete Begriff ‚Herkunftsmilieu‘ lehnt sich an Vester (2001) sowie an den von Peter Voll in seiner Studie zu Religion in der Schweiz verwendeten Milieubegriff an (Voll 2006, S. 108ff).



hauptsächlich mit deren Mitgliedern. In der Gemeinschaft finden sie emotionalen Halt und Richtlinien für die Lebensgestaltung, diese sind wertkonservativ.<sup>8</sup> Der Lehrberuf ist für die Studierenden dieses Typus ein Wunschberuf, zu dem sie über die gymnasiale oder Berufsmatur gelangten. Er stellt einen sozialen Aufstieg in Bezug auf das Herkunftsmilieu dar. Die diesem Typus zugeordneten Studierenden lassen sich also als streng gläubig bezeichnen, sie bekennen sich zu religiösen Gemeinschaften, die einen Missionsanspruch haben und als dogmatisch gelten, und sie sind an der PHBern Mitglied einer Bibelgruppe. Dennoch fallen sie im Rahmen der oben angesprochenen Polarisierung zwischen religiösen und nicht religiösen Studierenden an der PHBern nicht auf.

Dies ist darauf zurückzuführen, dass das Bewährungsproblem, als gläubige Lehrperson in einer zur Neutralität verpflichteten Schule zu bestehen, von ihnen in einer Weise angegangen wird, die sehr wohl dem Berufsleitbild der „reflektierten Praktikerin“ und des „reflektierten Praktikers“ entspricht, an welchem sich die innere Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung orientiert. Dies lässt sich besonders deutlich am Beispiel der Interviewten dieses Typus nachzeichnen, die sich zur Lehrperson der Vorschul- und Primarstufe ausbilden – typischerweise junge Frauen, die in ihrer religiösen Gemeinschaft bereits mit Kindern arbeiten. Für sie stellt die Ausbildung eine kontinuierliche Herausforderung dar. Als zukünftige Lehrpersonen müssen sie einerseits Werte vermitteln, die ihren Einstellungen zuwiderlaufen, und andererseits den Kindern wissenschaftliche Theorien wie etwa die Evolutionstheorie zugänglich machen, die sich mit ihrem Glauben nicht vereinbaren lassen. Dies stellt sie immer wieder vor Dilemmata. Studierende dieses Typus lassen sich jedoch auf die stete Verunsicherung ein, sie diskutieren ihre Widersprüche mit Dozierenden und Mitstudierenden und setzen sich intensiv mit Lehrmitteln auseinander. Im Rückgriff auf diese sehen sie die Möglichkeit, sich als Lehrpersonen auf jenes Wissen einzulassen, dessen Grundannahmen sie nicht teilen. Sie nehmen also reflexiv Distanz zu ihrem Glauben.

Als exemplarisch dafür sei der Fall einer Mennonitin angeführt. Sie weist etwa in Bezug auf den Sexualkunde-Unterricht darauf hin, dass dieses Thema zwar sehr schwierig für sie ist, aber die Lehrmittel hätten „sehr gute Ansätze“, auf die sie zurückgreifen könne. Ihr ist wichtig, dass die Kinder „alles wissen“, sie bemühe sich deshalb, das Thema nicht wertend zu vermitteln, dennoch sagt sie: „Ich hoffe, ich schaffe das, es ist eine grosse Herausforderung“. Ähnlich argumentiert sie in Bezug auf die Schöpfungsgeschichte, deren kritische Thematisierung während der Ausbildung ihr Weltbild, wie sie sagt, „ein bisschen durcheinander bringt“, sie führt aus: „Dann merkt man, das ist vielleicht gar nicht so die schöne Schöpfungsgeschichte, wie ich das immer gedacht habe, es ändert nichts an meiner Grundeinstellung, aber ich muss es neu sortieren“. Für diese Studentin, deren bäuerliches Herkunftsmilieu unter Modernisierungsdruck steht und deren Eltern in der Landwirtschaft keine Zukunft mehr sehen, wird in der Ausbildung an der PHBern das eigene religiöse Glaubensbekenntnis zum ersten Mal zum Gegenstand kritischer Reflexion. In diesem Zusammenhang erfährt sie Bildung als, wie sie sagt, „Schlüssel zur Welt“ und damit auch als Schlüssel zu neuen Seiten des Göttlichen. Sie lässt sich mit der Wahl des Lehrberufs sowohl auf den Aufbruch ihres Herkunftsmilieus, als auch auf einen Aufbruch im Rahmen ihres Glaubens ein. Das für ihren Fall identifizierte Bewährungsproblem ist, ob es gelingt, trotz Modernisierung von Lebensweise und Glaubensbekenntnis konsistent mit einer

---

<sup>8</sup> Es handelt sich um moralische Richtlinien wie etwa: kein Sex vor der Ehe, kein Konsum von Alkohol und stimulierenden Substanzen, keine homosexuellen Beziehungen.



dogmatischen „Grundeinstellung“ zu bleiben und die Kontinuität der Einbettung in die religiöse Gemeinschaft nicht aufs Spiel zu setzen.

Anders ist das Bewährungsproblem, das sich für diesen Typus auf den Sekundarstufen rekonstruieren liess. Es dreht sich um die Frage, ob die Abspaltung des dogmatischen Glaubensbekenntnisses von der wissenschaftsbasierten Lehrtätigkeit gelingt und damit die gleichzeitige Orientierung an zwei sich ausschliessenden Sinnsystemen. Exemplarisch lässt sich dies am Fall eines Mormonen aufzeigen, der sich zum Gymnasiallehrer ausbildet. Dieser Student entschliesst sich ganz bewusst dazu, Gymnasiallehrer zu werden, weil er davon ausgeht, dass sich ihm auf dieser Schulstufe keine Gelegenheit bietet, „Religiöses rüberfliessen zu lassen“ und dadurch in einen „Gewissenskonflikt“ zu geraten. Dies begründet er einerseits damit, dass er auf der gewählten Schulstufe auf einem „fachlich hohen Niveau“ unterrichten kann und die Schülerinnen und Schüler bereits im Stande sind, selbstständig zu arbeiten. Andererseits sieht er dies dadurch gegeben, dass er durch das Fachstudium an der Universität ein fachwissenschaftliches und methodisches Wissen erwirbt, welches verhindere, dass sein Glaube im Unterricht eine Rolle spielt. Er ist davon überzeugt, dass ein Gymnasiallehrer ein „Intellektueller“ ist, von einem Intellektuellen könne erwartet werden, dass es ihm gelingt, von persönlichen Überzeugungen Abstand zu nehmen und fachliche Sachverhalte und wissenschaftliche Kompetenzen ins Zentrum zu stellen. In ein Dilemma gerät dieser Student erst, als er im Praktikum mit Rekurs auf moralische Werte wie „Offenheit“ und „Ehrlichkeit“ seiner Praxislehrperson erzählt, dass er Mormone ist. Wenngleich die Praxislehrperson von seinen fachlichen Fähigkeiten und seiner Lehrkompetenz überzeugt ist, zieht sie in Zweifel, dass er als Gläubiger für den Lehrberuf geeignet ist.

Die Studierenden des ersten Typus nehmen also den Anspruch auf wissenschaftliche Reflexivität, welche Gewissheiten kritisch befragt, in der Ausbildung als selbstverständlich an. Sie schaffen Distanz zu ihrem Glauben, loten dessen Spielräume aus und gehen Kompromisse ein. In der Ausbildung zur Lehrperson der unteren Schulstufen wird der Glaube selbst zum Gegenstand reflexiver Auseinandersetzungen, welche teilweise in die religiöse Gemeinschaft zurückgetragen werden. Kompromisse werden einerseits durch Beiziehen von standardisiertem Lehrbuchwissen eingegangen und andererseits durch die Akzeptanz, dass das eigene Glaubensbekenntnis, das als absolute Wahrheit angesehen wird, nicht von allen als solche betrachtet wird. In der Schule zu missionieren wird deshalb nicht nur wegen der Neutralitätspflicht, sondern auch grundsätzlich ausgeschlossen. Je höher die Schulstufe ist, für die sich diese Studierenden ausbilden, desto weniger ist der Glaube Gegenstand der Ausbildung, vielmehr rücken fachwissenschaftliche Kompetenzen und die Reichweite der intellektuellen Abstraktionsfähigkeit ins Zentrum. Der Fall des Mormonen zeigt exemplarisch, dass der Glaube auch zu einem Stigma werden kann, welches die Lehrperson unter den Legitimationsdruck stellt, fachwissenschaftlich und methodisch ein besonders hohes Niveau zu erreichen, um als gläubige Person im Beruf zu bestehen. Anders sieht die Situation bei den Studierenden aus, die wir dem zweiten Typus zuordnen.

### 2.3.2.2 Als gläubige Lehrperson bestehen: Sinnstiftung (*Typus 2*)

Auch die dem zweiten Typus zugeordneten Studierenden haben absolute Glaubensgewissheit und legten als Jugendliche durch die Taufe ein eigenständiges Bekenntnis zu ihrem Glauben ab, auch sie finden einen unerschütterlichen Halt in Gott. Sie stammen aus einem städtischen Mittelschichtmilieu, das in einigen Fällen akademisch gebildet und bildungsbürgerlich orientiert ist. Ihre religiöse



Sozialisierung ist durch widersprüchliche Einflüsse geprägt. Die einen wachsen in Familien auf, die religiös indifferent sind, besuchen aber den landeskirchlichen reformierten Religionsunterricht, weil ihre Eltern eine christliche Grundbildung als Bestandteil der abendländischen Kultur betrachten.<sup>9</sup> Als Jugendliche treten sie unter dem Einfluss von Mitschülerinnen und Mitschülern aus evangelikalen Freikirchen am Gymnasium einer Freikirche bei. Die anderen stammen aus einem Elternhaus, wo die Mutter und mütterliche Verwandtschaft einer evangelikalen Freikirche angehört, der Vater hingegen religiös gleichgültig ist. Ihre religiöse Sozialisation ist in erster Linie durch die Mutter geprägt, zu deren Glaubensgemeinschaft sie sich als Jugendliche selbstständig bekennen.<sup>10</sup>

Anders als beim ersten Typus hat die religiöse Praxis der Studierenden des zweiten Typus einen jugendkulturellen *lifestyle*-Charakter: Sie nehmen an religiösen Grossveranstaltungen und an Gottesdiensten, die Rockkonzerten gleichen, teil, als auch an Zusammenkünften zum gemeinsamen Austausch (Bibelstudium, Beten) im intimen Rahmen von Hauskreisen teil. Sie profilieren sich ferner in den Bibelgruppen an der PHBern. Sie stellen ihren Glauben durch äussere Merkmale wie trendige Kleidung, Accessoires mit christlichen Logos und die e-mail-Domäne *jesus.ch* öffentlich zur Schau und grenzen sich explizit von Angehörigen der Landeskirchen ab. Durch die Unterscheidung „gläubig versus religiös“ ordnen sie selber sich dem Lager der Gläubigen und damit der „wahren“ Christinnen und Christen zu. Angehörigen der Landeskirchen sprechen sie diese Zugehörigkeit ab, denn sie betrachten diese nicht als „gläubig“ sondern als „religiös“, weil sie in kirchlichen Riten und Routinen verhaftet seien und daher keine persönliche Beziehung zu Gott aufbauen könnten. Die offensive Grenzziehung ist für die Studierenden dieses Typus zentral für die Behauptung ihrer religiösen Identität. Als Mitglied einer freikirchlichen Gemeinschaft orientieren sie sich an denselben wertkonservativen Richtlinien für die Alltagsgestaltung wie die Studierenden des ersten Typus. Doch trotz emotionalem Halt, den ihnen die Gemeinschaft gibt, ist ihre Identifikation zwiespältig: Die soziale Kontrolle durch die Gemeinschaft wird ihnen manchmal auch zu viel und einige Mitglieder ihrer Gemeinschaft betrachten sie als kleinkariert. Angehörige der freikirchlichen Jugendtrendbewegung International Christian Fellowship (ICF) unter den Studierenden dieses Typus beurteilen die Gottesdienste ihrer Gemeinschaft auch als zu stark „*fun*-orientiert“ und damit zu oberflächlich.

Die Studierenden des zweiten Typus fallen an der PHBern auf. Sie gehören dem einen der beiden polarisierten Lager zwischen religiösen und nicht religiösen Studierenden an. Dass sie polarisieren, hängt damit zusammen, wie sie das Bewährungsproblem, als gläubige Lehrperson zu bestehen, angehen. Auch für sie ist der Lehrberuf ein Wunschberuf, auch wenn er in Bezug auf das Herkunftsmilieu tendenziell einen sozialen Abstieg darstellt. Ihre Berufswahl hängt in erster Linie damit zusammen, dass sie sich als von Gott dazu auserwählt sehen, Sinn zu stiften in einer Welt, in der aus ihrer Sicht immer mehr Menschen „nicht genau wissen, was sie mit ihrem Leben sollen“. Sie betrachten also den Lehrberuf als eine Berufung. Für sie ist Bewährung deshalb in erster Linie eine Frage der „Lehrerpersönlichkeit“, d.h. der eigenen Person. Was dies heissen kann, zeigt exemplarisch der Fall eines Studenten, der sich zur Lehrperson auf der Sekundarstufe 1 ausbildet.

---

<sup>9</sup> Auch Studierende religiös indifferenter Eltern mit römisch-katholischem Hintergrund besuchten im reformierten Kanton Bern den reformierten Religionsunterricht.

<sup>10</sup> Die interviewten freikirchlich orientierten Studierenden gehören folgenden Freikirchen an: Evangelisch-methodistische Kirche, Freie Evangelische Gemeinden (FEG), International Christian Fellowship (ICF), Mennoniten, Vineyard Christian Fellowship, ebenfalls interviewten wir Studierende, die den Mormonen und dem Evangelischen Gemeinschaftswerk (EGW), eine pietistische Gemeinschaft innerhalb der reformierten Landeskirche des Kantons Bern, angehören.



Dieser Student stammt aus einem religiös gleichgültigen Elternhaus, seine Eltern traten aus der römisch-katholischen Kirche aus, schickten ihn jedoch in den reformierten Religionsunterricht. Als Jugendlicher tritt er einer evangelikalen Freikirche bei. Seine Kindheit und Jugend sind geprägt durch Anerkennungskämpfe, durch den Glauben an den, wie er sagt, „Gott aus der Bibel“ erfährt er, dass sich sein Leben und „sogar das Umfeld verändert“. Während der Ausbildung an der PHBern wird für ihn der Wandel der eigenen Person durch den Glauben konkret erfahrbar und zwar sowohl im Rahmen der Lehrveranstaltungen als auch in der Praxis. In den Lehrveranstaltungen inszeniert er sich als *agent provocateur*, was ihm die Bewunderung anderer evangelikaler Studierender einbringt und eine Gefolgschaft nach sich zieht. In der Praxis erfährt er, dass er als Lehrperson zum Vorbild für benachteiligte Jugendliche mit disziplinarischen Problemen wird. Er betrachtet dies als Folge der Ausstrahlung, die ihm die Gewissheit verleihen würde, dass Gott ihn die Zwänge, die sein Leben bestimmten, hat überwinden lassen, dies wecke bei den Jugendlichen Zuversicht. Er sieht sein zukünftiges Wirkungsfeld deshalb in erster Linie auf der Realstufe, da auf dieser Schulstufe besonders viele benachteiligte Jugendliche zu finden seien. Auf dieser Schulstufe sei er als Mensch ganz besonders gefordert, konsequent mit seinen persönlichen Überzeugungen zu sein, er sagt: „Je mehr Realstufe, umso mehr Privatleben musst du hergeben“. In seinem Fall ist das Bewährungsproblem, an die Frage geknüpft, ob es gelingt, vor dem Hintergrund der eigenen Lebens- und Gotterfahrung als Lehrperson zum Sinnstifter für solche Jugendliche zu werden. Dies gelingt in seiner Argumentation dann, wenn er zu einer Vaterfigur wird, an der sich die Jugendlichen orientieren können. Mit der Vaterfigur verbindet der Student eine Autorität, die einerseits auf der persönlichen Integrität, d.h. auf der Übereinstimmung von Wort und Tat beruht, und andererseits auf dem bedingungslosen Engagement. Eine Lehrperson, die dieser Figur entspricht, hat aus seiner Sicht selbst disziplinarisch schwierige Klassen, wie sie auf der Realstufe häufig zu finden seien, aufgrund ihrer Ausstrahlung und Persönlichkeit unter Kontrolle, denn ihr werde blind vertraut. Vor dem Hintergrund dieses Anspruchs kann die offensive Inszenierung seines Glaubensbekenntnisses als Bestandteil der Bewährung angesehen werden.

Anders als bei den Studierenden des ersten Typus finden sich bei Typus 2 in Bezug auf das Bewährungsproblem, als Lehrperson zu bestehen, nur geringe Unterschiede zwischen den verschiedenen Ausbildungsstufen an der PHBern. Es lässt sich aber eine Geschlechterspezifik erkennen. Das zeigt exemplarisch der Fall einer Studentin, die sich zur Lehrperson auf der Vorschul- und Primarstufe ausbildet. Diese Studentin wird in der evangelikalen Freikirche, der ihre Mutter angehört, religiös sozialisiert. Sie betont, dass „das biblische Wort“ ihre „erste Sicherheit“ ist. Den Lehrberuf sieht sie als göttliche Bestimmung, Gott habe ihr den Beruf „aufs Herz“ gelegt. Dass in der Ausbildung zur Unterstufenlehrperson Glaubensfragen aufgrund der Inhalte des Unterstufenlehrplans kritisch diskutiert werden, stellt für sie, anders als für die Studierenden des ersten Typus, keine zentrale Herausforderung dar. Sie geht davon aus, dass Glaubensinhalte und wissenschaftliches Wissen gleichwertige Standpunkte darstellen und Schöpfungsgeschichte und Evolutionstheorie nebeneinander gestellt werden können. Tabu sind für sie Bildungsinhalte wie Fantasy-Literatur oder Hexengeschichten, denn darin gehe es um okkulte Kräfte, die mit ihrem Glauben nicht zu vereinbaren seien. Auch diese Studentin nimmt sich als eine Lehrperson wahr, durch die Gott wirkt. Während der Ausbildung macht sie im Praktikum die Erfahrung, dass ihr Kinder persönliche Dinge von grosser Tragweite anvertrauen, die sie der Klassenlehrerin verschweigen. Dies bestärkt sie in ihrer Überzeugung, dass der Glaube sie zu einer Persönlichkeit macht, die unhinterfragt Vertrauen schafft.



Auch ihre Herausforderung im Lehrberuf ist die Sinnstiftung, doch ist diese für sie nicht mit Autorität und Disziplinierung verbunden, sondern mit Liebe: Wenn es ihr gelinge, die uneingeschränkte Liebe, die sie durch Gott erfahre, an die Kinder weiterzugeben, dann vermittele sie diesen „Sicherheit“ und stärke ihr „Selbstvertrauen“. Das für ihren Fall rekonstruierte Bewährungsproblem ist, ob es gelingt, in der Schule nicht an die Grenzen der Liebesfähigkeit zu stossen.

Im Gegensatz zum ersten Typus beanspruchen die streng gläubigen Studierenden des zweiten Typus offensiv Gewissheit für sich und setzen auf „Rezeptwissen“ und Intuition. Reflexionslernen in der Ausbildung, das Gewissheiten kritisch hinterfragt, sehen sie als Zumutung und als unnützlich an. Ihr Berufsbild kann in Anlehnung an Max Webers Charisma-Begriff als ‚charismatischer Meister‘ und ‚charismatische Meisterin‘ gefasst werden (vgl. Weber 1972, S. 124, 327f). Durch Selbstcharismatisierung erreichen es die Studierenden dieses Typus, dass ihnen eine Vorbildfunktion zugeschrieben wird und sie im Kreise Gleichgesinnter ungebrochenes Vertrauen genießen. Anders als bei Typus 1 stellt bei Typus 2 Charisma den Kern des Lehrberufs dar. Dabei ist eine Geschlechterspezifität auszumachen: Während in der männlichen Version Charisma mit väterlicher Autorität gleichgesetzt ist und der Anspruch auf charismatische Führung anklingt, ist in der weiblichen Version das Ideal charismatischer Mutterliebe zu erkennen. Auch die Studierenden des zweiten Typus wissen, dass sie als Lehrperson zur Neutralität verpflichtet sind, der Anspruch, Zeugnis abzulegen und ihrem Glauben über die zukünftige Berufstätigkeit Ausdruck zu verleihen, hat aber einen hohen Stellenwert für sie.

Der dritte Typus stellt das andere Lager in der polarisierten Situation zwischen manifest religiösen und nicht religiösen Studierenden dar.

### 2.3.2.3 Als Lehrperson bestehen: Technokratisierung (Typus 3)

Dem dritten Typus ordnen wir Studierende zu, die religiös gleichgültig sind. Sie stammen aus einem aufstiegsorientierten städtischen Facharbeiter- und Dienstleistungsmilieu, ihre Eltern gehören einer der beiden Landeskirchen an, sind aber nicht praktizierend. Sie selber besuchen den landeskirchlichen Religionsunterricht, weil dies in ihrem sozialen Umfeld soziale Norm ist. Diese Studierenden können als agnostisch bezeichnet werden, sie erachten es als müssig, sich mit der Frage nach der Existenz Gottes zu beschäftigen, da eine Beweisführung unmöglich sei. Sie lassen das, was experimentell nicht überprüfbar, bzw. widerlegbar ist, offen und wollen sich weder darauf festlegen, dass Gott existiert, noch, dass es keinen Gott gibt. Diese Haltung weist auf eine säkulare, wissenschaftlich-rationale Welterklärung hin (vgl. dazu Pollak et al. 2003).

Die Studierenden des dritten Typus treten den an der PHBern offensiv auftretenden evangelikal Studierenden des zweiten Typus aktiv entgegen. Sie sprechen ihnen die Eignung für den Lehrberuf ab und werfen ihnen fehlende Eigenverantwortung und einen Missionierungsanspruch vor. Sie gehören also dem anderen Lager der Studierenden an, die an der PHBern auffallen. Dass sie polarisieren, hängt auch bei ihnen mit der Art und Weise zusammen, wie sie das Bewährungsproblem, als Lehrpersonen zu bestehen, angehen.

Der Lehrberuf ist für diese Studierenden kein Wunschberuf, sie erwarten von ihm in erster Linie materielle Absicherung, Status und genügend Freizeit, um anderen Interessen nachgehen zu können. Sie betonen, dass der Lehrberuf für sie keine Berufung ist, sondern ein „Job“, der wie jeder andere vom Privatleben und persönlichen Überzeugungen strikt zu trennen sei. Dieser Standpunkt kann als explizite Abgrenzung von den manifest religiösen Studierenden betrachtet werden. Doch auch die Studierenden des dritten Typus machen das Gelingen der Lehrtätigkeit von der



„Lehrerpersönlichkeit“ abhängig, wie für Typus 2 steht auch für sie die eigene Person im Zentrum. Was dies konkret heissen kann, lässt sich auch für Typus 3 am Fall eines Studierenden, der sich zur Lehrperson für die Sekundarstufe 1 ausbildet, exemplarisch aufzeigen.

Dieser Student stammt aus einem aufstiegsorientierten städtischen Facharbeitermilieu. Seine Eltern gehören der reformierten Landeskirche an, sind aber nicht praktizierend, er besucht jedoch den reformierten Religionsunterricht und wird konfirmiert. Ein kurz andauerndes Interesse an religiösen Fragen während seiner Jugendzeit führt zu einer vorübergehenden Annäherung an eine Bibelgruppe, endet dann aber mit der expliziten Abwendung von allem Religiösen. Seine Erklärung dafür im Rückblick verweist darauf, dass für diesen Student Religiosität den Verlust an Selbstverantwortung und Autonomie bedeutet, dies lässt auf eine individualisierte Weltsicht schliessen. Der Student sieht sich nicht als Atheist, sondern als jemand, der religiös gleichgültig ist und sich die Frage nach der Existenz Gottes aufgrund des Beweisnotstandes nicht stellt. Den Lehrberuf wählt er, weil er nach der Berufsmatur mit seinem gegen die Leistungsethik seines Herkunftsmilieus gerichteten Wunsch, in eine künstlerische Ausbildung aufgenommen zu werden, scheitert. Im Rückblick sieht er die Berufswahl als vernünftig und deshalb als richtig an, was als Hinweis auf eine Verinnerlichung der elterlichen Leistungsethik und Aufstiegsorientierung gewertet werden kann. Im Zuge der Ausbildung an der PHBern erfährt er sich in den Praktika als eine Person, die allein schon durch ihre körperliche Präsenz von den Jugendlichen als Autorität akzeptiert wird. Diese Erfahrung ist im Zusammenhang mit seiner Angst vor Kontrollverlust – das Schlimmste, was in seinen Augen einer Lehrperson passieren kann – bedeutsam. Seine Autorität, die er auf seinen „robusten Charakter“ zurückführt und damit als ‚natürlich‘ versteht, inszeniert er körperlich, indem er durch diszipliniertes Körpertraining seine Erscheinung stilisiert, dies bringt ihm Anerkennung unter gleichgesinnten Mitstudierenden ein.

Dieser Student sieht in der Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine Chance dafür, dass sich der Status des Lehrberufs erhöht. Die Herausforderung, die sich ihm in diesem Zusammenhang stellt, ist, wie es gelingt, sich als Lehrperson nicht nur als ‚natürliche‘ sondern auch als, wie er sagt, „berechtigte Autorität“ zu positionieren. In seiner Argumentation wird der Lehrberuf mit einem technischen Beruf gleichgesetzt und Autorität mit technischem Wissen. Die Lehrperson wird zu einer „berechtigten“ Autorität, wenn sie, wie ein Techniker oder eine Technikerin, über Fachexpertise verfügt. Der Student gewichtet in der Ausbildung vor allem Tipps und Tricks, nämlich Wissen, das für ihn, wie er sagt, „einfach so ein Werkzeug, das ich eins zu eins einsetzen kann, mit dem ich hingehen und gerade arbeiten kann“ darstellt. Fachexpertise heisst für ihn also, über instrumentelles Wissen zu verfügen, das standardisiert einsetzbar ist. Dieser Student will sein zukünftiges Arbeitsfeld ganz auf die Sekundarstufe in Schulen mit statushoher Klientel beschränken. Er organisiert sich bereits während der Ausbildung an der PHBern seine Praktika ausschliesslich an solchen Schulen. Dies begründet er damit, dass er als Lehrer auf gar keinen Fall mit einer Klientel zu tun haben möchte, die statustief, bildungsfern und sozial benachteiligt ist, wie dies auf der Realstufe der Fall sei. Denn vor einer solchen Klientel könne er seine Fachexpertise nicht zur Geltung bringen, sondern müsse sich im Gegenteil dafür rechtfertigen. Er geht davon aus, dass er in einem derartigen schulischen Kontext nicht in seiner Autorität als Fachexperte anerkannt wäre, sondern sich über soziale Kompensationsaufgaben und vor allem mit „Polizeimassnahmen“, d.h. mit Disziplinierung und Drill, Respekt verschaffen müsste. Dies würde bedeuten, dass seine Autorität auf Drohung und Zwang zurückgestuft wäre und damit auf eine Autoritätsvorstellung, die auch sein Herkunftsmilieu prägt, von der er sich jedoch distanzieren will. Das Bewährungsproblem, das sich für diesen Fall rekonstruieren



liess, ist die Frage, ob es gelingt, als Lehrperson jenseits von kontrollierender Disziplinierung und sozialer Verantwortlichkeit zu einer legitimierten Autorität zu werden.

Dieser Student geht das Bewährungsproblem durch Selbstdarstellung an: Damit es gelingt, als Autorität im Lehrberuf anerkannt zu werden, inszeniert er einerseits durch systematische Arbeit am eigenen Körper Selbstbeherrschung und Stärke und stellt andererseits Fachexpertise zur Schau mittels eines zu standardisierten „Werkzeugen“ und „Instrumenten“ gemachten Fachwissens. Eine derartige Selbstrepräsentation setzt immer ein Publikum voraus, das anerkennend auf sie reagiert (vgl. Koppetsch 2000, S. 100ff), durch die ausschliessende Wahl seines Tätigkeitsfeldes schafft sich dieser Student das Publikum, das seine Expertise anerkennt und ihn dadurch zu Autorität berechtigt.<sup>11</sup>

Typus 3 kann als ein spiegelverkehrtes Abbild von Typus 2 betrachtet werden: Bei beiden Typen ist Autorität eine Frage der „Lehrerpersönlichkeit“, während Typus 2 jedoch das Idealbild einer Lehrperson darstellt, die als Mittler einer transzendenten Macht durch Charisma Autorität hat, steht Typus 3 für das Idealbild einer Lehrperson, welche durch die Verkörperlichung technokratischer Rationalität und Leistungsethik als Fachperson Autorität gewinnt. Dem Berufsleitbild des ‚charismatischen Meisters‘ und der ‚charismatischen Meisterin‘, das wir Typus 2 zuordnen, lässt sich ein analoges Berufsleitbild gegenüberstellen, nämlich das des ‚technokratischen Experten‘ und der ‚technokratischen Expertin‘, das Typus 3 zugeordnet werden kann. Beide Berufsleitbilder sind normativ-autoritär und gründen auf Gewissheiten, ein Gewissheiten aufhebendes Reflexionslernen sehen die Studierenden beider Typen gleichermassen als Zumutung an. Es ist diese Analogie, die die beiden Typen in ein Konkurrenzverhältnis zueinander stellt und zu zwei einander bekämpfenden Lagern macht.

Wie für Typus 2 lässt sich auch für Typus 3 eine Geschlechterspezifität in Bezug auf die Bewährungsproblematik nennen. So ist für die weiblichen Studierenden dieses Typus Autorität im Zusammenhang mit der Angst vor Kontrollverlust zwar ebenfalls zentrales Thema, die körperliche Präsenz, im Sinne einer ‚natürlichen‘ Autorität, spielt aber eine untergeordnete Rolle. Der Anspruch, durch Fachexpertise bestehen zu können, ist bedeutend wichtiger und wird mit gelingendem *class management* gleichgesetzt. Der Erwerb von „Werkzeugen und Instrumenten“, die standardisiert eingesetzt werden können, sowie von Tipps und Tricks bekommt in der Argumentation weiblicher Studierender dabei ein besonders starkes Gewicht, da er im Zusammenhang mit einer Kritik an der „Theorielastigkeit“ der Ausbildung thematisiert wird. Dabei ist sowohl die Metapher des „Rucksacks“, aus dem „die richtigen Werkzeuge“ nach Bedarf herausgeholt werden können, bedeutungsvoll, als auch die Beschreibung von gelingendem Unterricht in der Terminologie der Erlebnisgesellschaft (vgl. Wunsch 2003; Schulze 2005): Als Lehrperson zu bestehen gelingt dann, wenn der Unterricht zu einem „event“ gemacht wird, in dessen Zentrum „action“ steht. Dies verweist auf eine hedonistische Orientierung, die die technische Rationalität durchdringt. Da dieser Aspekt auch von dem zweiten Typus zugeordneten evangelikalen Studierenden weiblichen Geschlechts angesprochen wurde, scheint er ein Bindeglied zwischen den beiden Typen darzustellen. Der nachfolgend dargestellte vierte Typus markiert einen Kontrast zu beiden Typen.

---

<sup>11</sup> Nach Sennett (2008, S. 25) wird Autorität durch die Betrachtenden, die sie als solche deuten und anerkennen, erzeugt.



#### 2.3.2.4 Als Lehrperson bestehen: Selbstverwirklichung (Typus 4)

Die Studierenden, die wir dem vierten Typus zuordnen, haben eine an verschiedene religiöse oder philosophische Bezüge anknüpfende Vorstellung von einer höheren Macht. Sie stammen aus einem mittleren städtischen Dienstleistungsmilieu, das in einigen Fällen alternativ-kulturell geprägt ist. Ihre Eltern, die im Bildungs- und Sozialbereich tätig sind, sind aus der jeweiligen Landeskirche, der sie angehörten, ausgetreten, beschäftigen sich aber aus philosophischem Interesse mit religiösen Fragen oder sind an Esoterik interessiert. Diese Studierenden wurden in den reformierten Religionsunterricht geschickt, weil ihre Eltern wie bei Typus 2, eine christliche Grundbildung als Bestandteil der abendländischen Kultur betrachten. Im Gegensatz zu Typus 3 suchen die dem vierten Typus zugeordneten Studierenden nicht die Konfrontation mit den manifest religiösen Studierenden an der PHBern, sie lassen sie gelten, auch wenn sie ihnen kritisch gegenüberstehen. Den Lehrberuf wählen sie, weil sie davon ausgehen, dass es sich dabei um einen vielfältigen Beruf handelt, der ihnen erlaubt, sich selbst zu verwirklichen und gleichzeitig materiell abgesichert zu sein. Er wird entweder als zweites Standbein zu einem Erstberuf, der um neue Möglichkeiten erweitert werden soll, gesehen oder aber er ist der gewünschte Erstberuf. Diese Studierenden betonen explizit, dass sie nach einer „eigenen Spiritualität“ leben. Zentrum ihres privaten Sinnsystems ist die Natur, die als „Kraftquelle“ betrachtet wird. In der Naturerfahrung, die sie als Innehalten in der Natur und als bewusste und achtsame Wahrnehmung von Naturphänomenen beschreiben, sehen diese Studierenden einen Weg zur Selbstfindung. Sie suchen darin nicht eine Verbindung mit einer Schöpferkraft, sondern vielmehr das „Tanken von Energien“. Der Respekt für die Natur ist somit gleichbedeutend mit Selbsterhaltung und Selbstverantwortlichkeit. Wie die Studierenden dieses Typus das Bewährungsproblem, als Lehrpersonen zu bestehen, angehen, zeigt exemplarisch der Fall einer Studentin, die sich zur Lehrperson auf der Vorschul- und Primarstufe ausbildet.

Das Herkunftsmilieu dieser Studentin ist alternativ-kulturell geprägt, ihre Eltern sind aus der reformierten Landeskirche ausgetreten, schicken die Tochter jedoch aus den oben genannten Gründen in den reformierten Religionsunterricht. Den Vater bezeichnet die Studentin als einen „sehr spirituellen Mensch“, der sich mit „asiatischen Lebensweisheiten“ befasst, die Mutter beschreibt sie als stärker leistungsorientiert. Als Jugendliche engagiert sich die Studentin auf Anregung der Eltern an ihrem Wohnort in einer freikirchlichen Jungschar, um mit Kindern arbeiten zu können. Wenngleich sie sich in dieser Gruppe Bekehrungsansprüchen ausgesetzt fühlt, motivieren ihre Eltern sie, weiterzumachen, bestärken sie aber darin, stets ihren eigenen Weg zu gehen. Eigenverantwortung und Autonomie misst die Studentin im Rückblick auf diese Erfahrung einen hohen Stellenwert bei, was auf eine individualisierte Weltsicht verweist. Die Studentin will sich keiner bestimmten Glaubensrichtung zuordnen. Auch wenn sie gewisse Praktiken pflegt, die der Esoterik zugeordnet werden, wie etwa das Legen des Tarots,<sup>12</sup> versteht sie sich nicht als Esoterikerin, da sie nicht „in diesen Kreisen“ verkehre. Ihr privates Sinnsystem, das sie als ihre „eigene Spiritualität“ bezeichnet, hat in erster Linie christliche und buddhistische Bezüge. Ihm liegt zwar die Vorstellung von einer transzendenten Kraft zugrunde, sie beschreibt es aber explizit als diesseitig: Buddha und Jesus sind in ihren Worten „einfach aussergewöhnliche Menschen, die ihre Ideale gelebt haben, die probiert haben, in ein inneres Gleichgewicht zu kommen und menschlich zu sein“. Daran knüpft sie die ethischen Grundsätze, an

---

<sup>12</sup> Der Tarot ist ein 78-Blatt-Kartensatz, dessen symbolische Inhalte als Deutungswerkzeug zu divinatorischen und psychologischen Zwecken verwendet werden.



denen sie ihr Leben auszurichten suche: Nächstenliebe, Toleranz, Harmonie und Achtsamkeit gegenüber der Natur. Zentral ist ihre Vorstellung von Glück, welche sie auf buddhistische Lehren zurückführt und als ein Gefühl beschreibt, das sich einstellt, wenn sie sich auf eine Tätigkeit konzentrieren und dabei selbst vergessen kann, dann finde sie ganz zu sich selbst. Solche „Glücksmomente“ experimentiert sie in erster Linie in der Natur, aber auch beim Musizieren und im Umgang mit Kindern. Diese beschreibt sie als natürlich, spontan und offen für Neues aber auch als fragil, sie sind in ihrer Argumentation somit der Natur zugeordnet und stellen eine Quelle von Energie dar.

In alltagspraktischen Fragen wendet sich diese Studentin auch dem Tarot zu. Sie legt die Tarotkarten, um ein, wie sie sagt, „inneres Gespräch“ zu führen in Auseinandersetzung mit den symbolischen Inhalten der Karten. Der Tarot stellt für sie einen Spiegel dar, in dem sie sich selbst zum Gegenüber wird, und der ihr Antworten auf ihre Fragen gibt. Wenngleich sie ihre Auseinandersetzung mit dem Tarot in ähnlichen Worten beschreibt wie die evangelikalen Studierenden ihr Zwiegespräch mit Gott, wendet sie sich nicht an eine transzendente Macht und auch nicht an okkulte Kräfte, für sie scheint der Tarot ein (eher zufällig gewähltes) Hilfsmittel für die systematische reflexive Auseinandersetzung mit sich selbst zu sein. Dies stützt ihre Selbstbeschreibung, dass sie keine Esoterikerin ist, und kann als ein weiterer Hinweis auf eine rationale individualisierte Weltsicht gesehen werden.

Für die Wahl des Lehrberufs und für das Bewährungsproblem, als Lehrperson zu bestehen, spielt für diese Studentin die Auseinandersetzung mit sich selbst eine zentrale Rolle. Sie macht nach der gymnasialen Matur eine kunsthandwerkliche Ausbildung und strebt zunächst eine Karriere als Künstlerin an, den Lehrberuf wählt sie als zweites Standbein. Sie sieht den Beruf als Möglichkeit an, materiell abgesichert zu sein und ihre künstlerischen Interessen mit dem Wunsch zu verbinden, beruflich mit Kindern zu arbeiten. Ihr Berufsziel ist, auf der Vorschulstufe zu unterrichten, denn sie geht davon aus, dass auf dieser Stufe der Lehrplan am flexibelsten ist und daher genügend Freiraum besteht, um eigene Ideen zu verwirklichen. Status spielt für ihre Berufswahl eine untergeordnete Rolle. Zu einer Herausforderung wird für diese Studentin die Frage, wie es gelingt, als Lehrperson Kontrollverlust entgegenzuwirken und gleichzeitig den Unterricht so offen zu gestalten, dass den Kindern ein Maximum an Freiheit und Selbstständigkeit gewährt wird. Unter solchen Voraussetzungen glaubt sie, ihre künstlerischen und sozialen Interessen, d.h. ihren Erstberuf mit dem Lehrberuf zusammenführen zu können. Anders als für die Studierenden des dritten Typus ist für diese Studentin Kontrolle nicht eine Frage von Autorität. In ihrer Argumentation ist Kontrolle vielmehr davon abhängig, ob es gelingt, die Reichweite der Eigenverantwortung der Schulkinder auszuloten und situativ deren Grenze zu markieren. Auch diese Studentin verwendet die Metapher des „Rucksacks“, auf den die Lehrperson angewiesen sei, sie spricht jedoch nicht von „Werkzeugen“, sondern von „Hilfsmassnahmen“. Der „Rucksack“ dieser Studentin kann somit nicht als ‚Werkzeugkiste‘ der Lehrperson betrachtet werden, er stellt vielmehr das ‚Notfallset‘ dar, auf das nur in Grenzsituationen zurückgegriffen wird. Das für diesen Fall rekonstruierte Bewährungsproblem ist die Frage, ob im Lehrberuf durch ein vollständiges Eingehen auf die Kinder „Glücksmomente“ im oben beschriebenen Sinn geschaffen werden können und damit Selbstverwirklichung gelingt.

Die Fälle der diesem Typus zugeordneten Studierenden, die sich zu Lehrpersonen auf den beiden Sekundarstufen ausbilden, zeigen, wie bei Typus 1, dass das Bewährungsproblem, als Lehrperson zu bestehen, stärker an die Auseinandersetzung mit einer spezifischen Fachwissenschaft



gebunden ist als bei den Studierenden an den Instituten für die Vorschul- und Primarstufe. Zentrale Herausforderung ist für sie die Frage, ob es gelingt, die Jugendlichen mit der eigenen Begeisterung für eine bestimmte Fachwissenschaft anzustecken und sich diese zusammen mit ihnen neu zu erschliessen. In der Argumentation dieser Studierenden ist Schule ein „Projekt“ und die Lehrperson die „Projektleiterin“, bzw. der „Projektleiter“. Die Lehrtätigkeit erscheint als eine „Gestaltungsaufgabe“, deren Ziel die Selbstverwirklichung ist, diese ist an die Ausgestaltung bestimmter ethischer und politischer Vorstellungen geknüpft, wie etwa ausgleichende Gerechtigkeit, Gleichheit der Geschlechter, Toleranz für kulturelle Vielfalt. Dabei wird die Frage nach der Genese und dem Durchsetzungsvermögen der Werte gestellt, die solchen Vorstellungen zugrunde liegen, sie werde auch mit den Schülerinnen und Schülern diskutiert.

Für diese Studierenden haben die Jugendlichen, die sie unterrichten, dieselbe Bedeutung wie die Kinder für die Studierenden an den Instituten der Vorschul- und Primarstufe, sie stellen für sie eine Energiequelle dar. So sagt ein Student, der sich zum Gymnasiallehrer ausbildet, etwa: „Es ist unheimlich, was für Energie bei den Jugendlichen herum ist und Ideen und Fantasie und das anzapfen zu können und etwas rausnehmen zu können, das finde ich faszinierend“. Erwachsene müsse man zuerst von einer Sache überzeugen, das heisse aber, dass ein Projekt gestorben ist, bevor damit begonnen wird, mit den Jugendlichen hingegen mache er die Erfahrung, dass das, was er „hineinwirft“, „multipliziert zurückkommt“. Vor dem Hintergrund des Anspruchs, die Energie und die Ressourcen der Schülerinnen und Schüler im Rahmen des eigenen fachlichen Interesses zu erschliessen und für dieses nutzbar zu machen, ist das Bewährungsproblem, dass sich für diese Studierenden rekonstruieren liess, die Frage, was tun, wenn, wie sie sagen, „der Funke nicht rüberspringt“ und die Jugendlichen statt mit „Begeisterung“ mit „Lethargie“ reagieren. Falls dieses Problem keine Lösung findet und damit die Selbstverwirklichung im Lehrberuf nicht gelingt, gibt es für die Studierenden des Typus 4 an den Instituten für Sekundarstufe nur einen Ausweg, nämlich den Lehrberuf aufzugeben. Aufgrund ihrer Gegenstandsbezogenheit ordnen wir auch den Studierenden des Typus 4 das Berufsleitbild der „reflektierten Praktikerin“ bzw. des „reflektierten Praktikers“ zu. Nachfolgend wird kontrastierend zu den anderen Typen der fünfte Typus dargestellt.

### 2.3.2.5 Als Lehrperson bestehen: Emanzipation (Typus 5)

Typus 5 ordnen wir Studierende mit Migrationshintergrund zu, die in einer anderen als der christlichen Religion sozialisiert wurden. Sie wurden entweder in der Schweiz geboren und stammen aus einem etablierten Gastarbeitermilieu oder sie gehören einem neuen, unterschichtenden Migrationsmilieu an und kamen als Kind durch Familiennachzug in die Schweiz.<sup>13</sup> Sie bezeichnen ihre Eltern, die einer nicht christlichen Religionsgemeinschaft angehören, als religiös, jedoch nicht in jedem Fall als praktizierend.<sup>14</sup> Die Studierenden dieses Typus glauben zwar an einen Schöpfergott oder an „irgendeine göttliche Macht“, aber ihr Glaube ist von Zweifeln begleitet. Die Argumentation der Studierenden des Typus 5 lässt darauf schliessen, dass Religiosität in ihrem Herkunftsmilieu die Bedeutung von Ethnizität hat, wird sie doch gleichgesetzt mit religiösem Brauchtum und mit von der

---

<sup>13</sup> Unterschichtung meint den Umstand, dass im Ausland angeworbenen oder neu zugewanderten Arbeitskräften jeweils die untersten Positionen in der Sozialstruktur zugewiesen werden, was die soziale Aufwärtsmobilität der etablierten Arbeiterklasse zur Folge hat (Hoffmann-Nowotny 1973).

<sup>14</sup> Interviewt wurden Studierende, deren Eltern Buddhisten, Hindus und Muslime sind und auch orthodoxe Christen.



Religionszugehörigkeit abgeleiteten wertkonservativen moralischen Richtlinien zur Lebensgestaltung, die der symbolischen Abgrenzung als ethnisch-nationale Gruppe und der Selbstdefinition als „anders“ als die (pauschal gefassten) Schweizerinnen und Schweizer dienen.<sup>15</sup> Dies ist prägend für die Berufswahlmotivation dieser Studierenden und für ihren Umgang mit dem Bewährungsproblem, als Lehrperson zu bestehen. Beides steht im Zusammenhang mit Auseinandersetzungen, die mit ihrer Ablösung von der Herkunftsfamilie und mit der Distanzierung von als repressiv erfahrenen Autoritätsvorstellungen in ihrem Herkunftsmilieu zu tun haben.

Für die Studierenden des fünften Typus, die aus einem Gastarbeitermilieu stammen, ist die Wahl des Lehrberufs eine Entscheidung gegen die Leistungsethik und Aufstiegsorientierung der Eltern. Sie wählen diesen Beruf, weil sie nach der gymnasialen Matur dem elterlichen Druck nicht standhalten können oder wollen, ein Universitätsstudium in Fächern wie Medizin, Recht oder Wirtschaft, die als Prestigefächer gelten, zu absolvieren. Die Studierenden aus einem neuen unterschichtenden Migrationsmilieu hingegen wählen den Lehrberuf, weil für sie der angestrebte Zugang zu einem Universitätsstudium aus strukturellen Gründen versperrt ist. Sie gelangen nach dem Real- oder Sekundarschulabschluss über eine Berufslehre und die Berufsmatur an die PHBern. Die Berufswahl der Studierenden des Typus 5 ist wie für jene des vierten Typus durch die Vorstellung geleitet, dass der Lehrberuf ein offener und vielfältiger Beruf ist, der eine eigeninititative, selbstständige und selbstverantwortliche Berufstätigkeit möglich macht und viele Freiräume bietet. Ebenso spielt die Erwartung eine Rolle, dass der Beruf materielle Absicherung auch in wirtschaftlichen Krisenzeiten garantiert. In der Argumentation der weiblichen Studierenden dieses Typus sind Emanzipationsvorstellungen zentral, die sie mit dem Lehrberuf verbinden. Was dies heissen kann, zeigt exemplarisch der Fall einer Studentin, die sich zur Lehrperson der Vorschul- und Primarstufe ausbildet.

Diese Studentin stammt aus einem etablierten Gastarbeitermilieu. Sie wurde in der Schweiz geboren und kann der dritten Einwanderungsgeneration zugezählt werden, ihr Vater kam als Jugendlicher durch Familiennachzug in die Schweiz und heiratete in der Schweiz eine Landsmännin. Beide Eltern machten in der Schweiz eine Anlehre und sind als Facharbeiter tätig. Beide sind Muslime, jedoch, ausser in Bezug auf die Speiseverbote des Islams, nicht praktizierend. Die Studentin beschreibt ihre Eltern als „recht modern“, sie seien vor allem „muslimisch im Denken“, damit meint sie, dass die Eltern versuchten, „gute Menschen“ zu sein, sie seien stets darauf bedacht, niemandem zu schaden, die Studentin führt dazu aus: „Die würden nie stempeln gehen, auch wenn sie arbeitslos wären, sie würden nie gehen, weil das ist unverdientes Geld, sie würden das nie beantragen“. Diese Ausführungen verweisen darauf, dass die Familie, wie für das etablierte Gastarbeitermilieu typisch, durch Leistungsethik geprägt ist.<sup>16</sup> Die Studentin besucht als Kind den Koran-Unterricht, weil die Eltern wollen, dass sie eine islamische Grundbildung hat. Sie sieht sich als eine Person, die zwar nicht „ungläubig“ ist, die aber dennoch Zweifel an der Existenz Gottes hat. Diese Zweifel führt sie darauf zurück, dass in ihrem Herkunftsmilieu „das Religiöse“, das heisst in ihrer Argumentation, die persönliche Verbindung zum Transzendenten, zweitrangig sei. Mit der Religionszugehörigkeit würde vielmehr der Zwang legitimiert, durch moralisch „richtiges“ Verhalten das Ansehen unter den Landsleuten zu bewahren und die „Familienehre“ zu schützen. Diesbezüglich habe sie „sehr strenge und autoritäre Eltern“. Den Lehrberuf wählt diese Studentin, weil sie am Universitätsstudium, das sie

<sup>15</sup> Zum Ethnizitätsbegriff vgl. Dittrich/Radtke 1990; Kössler 1997.

<sup>16</sup> Vgl. zur Leistungsethik des etablierten Gastarbeitermilieus Stienen 2006; Juhasz&Mey 2003.



ihren Eltern zuliebe nach der gymnasialen Matur beginnt, scheitert. Die Wahl des Lehrberufs ist von Gewissensbissen gegenüber den Eltern begleitet, da dieser Beruf nicht den Status verspricht, den sich ihre Eltern für sie gewünscht hätten, mit der Berufswahl vermag sie die elterlichen Anstrengungen für den sozialen Aufstieg nur bedingt zu belohnen. Diese Argumentation verweist darauf, dass die Studentin die elterliche Leistungsethik und Aufstiegsorientierung verinnerlicht hat.

Diese Studentin erfährt die Ausbildung an der PHBern als einen Emanzipationsprozess, der die Ablösung von ihrer Herkunftsfamilie und eine Neupositionierung gegenüber ihrem Herkunftsmilieu zur Folge hat. Wie für die Studierenden des Typus 3 steht auch in ihrem Fall das Thema Autorität im Zentrum der Bewährungsproblematik. Doch anders als beim dritten Typus, ist Bewährung nicht an die Verkörperung von Autorität geknüpft, sondern an die Frage, wie es gelingt, als Lehrperson, Autorität zu unterhöhlen. Für diese Studentin werden während ihres Studiums an der PHBern die Autoritätsvorstellungen ihrer Eltern, die sie als repressiv erlebte und die verhindert hätten, dass sie sich entfalten konnte, durch die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien zum Gegenstand kritischer Reflexion. Die daraus resultierende Konfrontation mit den Eltern stellt in der Argumentation der Studentin eine Läuterung für sie und ihre Herkunftsfamilie dar, sie beschreibt sie als einen Neubeginn, dem sie Autonomie und Selbstbewusstsein verdanke. Vor diesem Hintergrund kann davon ausgegangen werden, dass die Ausbildung zur Lehrperson für diese Studentin einen (selbst)reflexiven Bildungsprozess in Gang setzte, wie ihn die tertiarisierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung anzustossen beansprucht. Die eigene Emanzipationserfahrung ist ausschlaggebend dafür, dass im Fall dieser Studentin das Bewährungsproblem, an die Frage geknüpft ist, ob es gelingt, als Lehrperson zur Emanzipation der Schülerinnen und Schüler beizutragen. In ihrer Argumentation ist die Lehrperson ein „Coach“, der die Kinder darin stützt, „eigeninitiativ“, „selbstständig“ und „selbstsicher“ zu werden und mit „Verstand und Logik“ an die Dinge heranzugehen.

Für alle Studierenden, die wir Typus 5 zuordnen, liess sich eine ähnlich gelagerte Bewährungsproblematik rekonstruieren, unabhängig vom Herkunftsmilieu, der Religionszugehörigkeit und dem Geschlecht. In der Argumentation der weiblichen Studierenden haben die Auseinandersetzungen mit den Eltern über Autoritätsvorstellungen allerdings einen zentraleren Stellenwert als in jener der männlichen Studierenden. Der Fall einer Studentin, die aus einem neuen, unterschichtenden Migrationsmilieu stammt und deren Eltern praktizierende Hindus sind, ist diesbezüglich ebenfalls exemplarisch. Auch für diese Studentin, deren Glauben unbestimmbar in dem Satz „ich glaube schon an irgendeinen Gott“ zusammengefasst ist, wird die als repressiv erfahrene elterliche Autorität im Zuge der Ausbildung zum Gegenstand kritischer Reflexion, mit der sie ihre Eltern konfrontiert, sie sagt dazu: „Also deswegen sage ich ihnen jetzt einfach, nein, das will ich selber nicht mehr so machen, weil ich es sinnlos finde und es bringt nichts.“ Sinnlos ist für sie Autorität dann, wenn sie, wie dies in ihrem Herkunftsmilieu der Fall sei, einzig darauf gründe, die Kinder durch Zwang auf ein „anständiges“, d.h. konformes Verhalten zu trimmen, mit dem Ziel, vorherrschende Moralvorstellungen in der *Community* unverändert zu erhalten und das eigene Ansehen unter den Landsleuten zu bewahren. Einer Konformität erzwingenden Autorität setzt diese Studentin eine auf Einsichtigkeit gründende Autorität entgegen. Sie macht in den Praktika an der PHBern die Erfahrung, dass sie, wie sie sagt, dann „Autorität von den Kindern bekommt“, wenn es ihr gelingt, den Kindern den Sinn dessen, was sie vorgibt, einsichtig zu machen. Aus ihrer Sicht verlangt dies, dass „Vorannahmen, die man als Erwachsene hat“ und Theorien, die sie in der Ausbildung lernt, nicht als Wahrheit betrachtet werden, sondern dass eine Lehrperson „sensibel“ dafür ist, was für die Kinder Sinn macht.



Den Willen der Kinder „verstehen“ und inkonformes Verhalten „verzeihen“ zu können, sind zentrale Ansprüche in der Argumentation dieser Studentin. Auch das für diesen Fall rekonstruierte Bewährungsproblem ist die Frage, ob es gelingt, als Lehrperson zu einem „Coach“ zu werden und die Schulkinder darin zu begleiten, das zu tun, was für sie Sinn macht. In der Argumentation der männlichen Studierenden, für die Auseinandersetzungen mit der elterlichen Autorität eine untergeordnete Rolle spielen, ist das Bewährungsproblem ebenfalls an die Frage geknüpft, ob es gelingt, als Lehrperson die Schülerinnen und Schüler darin zu „coachen“, ihrem Lernprozess selbst einen Sinn zu geben, so dass Schule nicht als „Pflicht“ erfahren wird. Da für die Studierenden des Typus 5 vor dem Hintergrund der reflexiven Auseinandersetzung mit der Selbstethnisierung<sup>17</sup> ihres Herkunftsmilieus weniger die Sinnstiftung als vielmehr die Sinnerhellung im Zentrum steht, ordnen wir auch ihnen das Berufsleitbild der „reflektierten Praktikerin“ und des „reflektierten Praktikers“ zu.

### 2.3.3 Zusammenschau der dargestellten Typen

Die Zusammenschau der dargestellten Typen zeigt, dass das einfache Gegensatzpaar religiöse versus nicht religiöse Studierende nicht aussagekräftig ist. Die Gegenüberstellung der beiden Bewährungstypen ‚Distanzierung‘ und ‚Sinnstiftung‘ unter den glaubensgewissen Studierenden an der PHBern macht deutlich, dass nicht die Dogmatik des Glaubens, sondern die Funktion des religiösen Bekenntnisses ausschlaggebend für die Positionierung der Studierenden in der Ausbildung ist. Glaubensgewisse des Typus 1 erproben über die Ausbildung den Spagat zwischen zwei sich ausschliessenden Sinnsystemen oder sie loten aus, ob Modernisierung auch ohne Individualisierung und Enttraditionalisierung gelingen kann. Ihre Positionierung als zukünftige Lehrperson ist reflexiv-gegenstandsbezogen, d.h. sie erfolgt im Spannungsfeld der Auseinandersetzung mit religiösem Glauben und wissenschaftlicher Erkenntnis. Die Glaubensgewissen des Typus 2 hingegen positionieren sich ich-bezogen, das religiöse Bekenntnis dient der Selbstcharismatisierung, die sie als zukünftige Lehrpersonen zu Sinnstiftern und damit zu potentiellen Missionarinnen und Missionaren macht.

Der Vergleich dieser beiden Typen unter den Glaubensgewissen mit den beiden analogen Typen ‚Selbstverwirklichung‘ und ‚Technokratisierung‘ unter den nicht religiösen bzw. diffus religiösen Studierenden bekräftigt das Argument, dass nicht das religiöse Bekenntnis an sich, sondern dessen Funktion die ausschlaggebende Grösse ist. Denn auch die nicht religiösen Studierenden des Typus 3 positionieren sich als zukünftige Lehrpersonen ich-bezogen und erzeugen mittels Technokratisierung einen autoritativen Sinnbezug. Auch unter ihnen finden sich die „Elemente des Charisma“, die Seyfarth auch dort erhalten sieht, wo sich ein „Fachmenschtum“ durchgesetzt hat (Seyfarth 1989, zit. in Streckeisen 2009, S. 85). Genau wie bei einem Teil der Glaubensgewissen erfolgt hingegen beim anderen Teil der nicht religiösen bzw. diffus religiösen Studierenden, d.h. bei jenen des Typus ‚Selbstverwirklichung‘, die Positionierung als zukünftige Lehrperson nicht ich-bezogen, sondern über

---

<sup>17</sup> Selbstethnisierung meint, dass sich Angehörige einer Nationalitätengruppe symbolisch von anderen Nationalitätengruppen abgrenzen, indem sie ein Normensystem, das aus der ethnisch-nationalen und religiösen Zugehörigkeit hergeleitet und als unveränderbar hingestellt wird, als verbindlich für alle Mitglieder der Nationalitätengruppe erklären und davon abweichendes Verhalten sanktionieren. Im Migrationskontext tritt Selbstethnisierung oft als Folge des ungleichen Zugangs zu gesellschaftlichen Ressourcen auf und kann als eine Strategie der Selbstbehauptung gegen Diskriminierung und auch gegen den eigenen Machtverlust gesehen werden.



einen reflexiv-gegenstandsvermittelten Zugang zum Selbst. Gleiches lässt sich auch für die Studierenden des Typus ‚Emanzipation‘ sagen, ihre Auseinandersetzung mit einer verdiesseitigten Religion, die auf einen von transzendenten Bezügen entledigten dogmatischen Moralkodex beschränkt und Bestandteil von Ethnizität ist, rückt die Funktion der religiösen Zugehörigkeit ohne Bekenntnis ins Blickfeld.

Wird der Frage nach der Funktion des dogmatischen religiösen Bekenntnisses für jene Glaubensgewissen nachgegangen, welche an der PHBern durch ihr selbstbewusstes Auftreten auffallen, wird Folgendes deutlich: Das offensive Entstehen der Studierenden des Typus 2 für ihr dogmatisches Glaubensbekenntnis ist darauf zurückzuführen, dass bei diesem Typus Religion zentraler Bestandteil jugendlicher Identitätsfindung und jugendkultureller Selbstverortung ist. Diese Studierenden kamen im Ausschlussverfahren zu ihrem Glaubensbekenntnis und ihrer religiösen Vergemeinschaftung, es wurde angesichts anderer Optionen der Sinnfindung und Zugehörigkeit gewählt. Die Abgrenzung gegenüber anderen Möglichkeiten unterstützte die Dogmatisierung des Bekenntnisses.

Wir behaupten, dass Religion und die religiöse Vergemeinschaftung für die Studierenden des zweiten Typus dieselbe Funktion hat, wie links-autonome politische Ideologien und damit verbundene Vergemeinschaftungsformen für Studierende in den 1980er und frühen 1990er Jahren, als die 80er-Jugendbewegung auch die Hochschulen ergriff.<sup>18</sup> Bekenntnis und Vergemeinschaftung dienen in beiden Fällen der offensiven Selbstbesonderung und Selbstcharismatisierung im Sinne einer „ausseralltäglichen Hingabe“ an eine Sache aufgrund einer „als dringlich empfundenen Problemlage und mit einer intuitiven Lösungsidee“ (Seyfarth 1989 in Anlehnung an Max Weber, zit. in Streckeisen et al. 2009, S. 84f). Eine funktionale Analogie zu den politischen Bekenntnissen und Zugehörigkeiten der 1980er und frühen 1990er Jahre findet sich auch in Bezug auf die Praktiken der Selbstermächtigung und die Initiativen zur Förderung eines exklusiven Gemeinschafts- und Zusammengehörigkeitsgefühls der Studierenden des zweiten Typus. Dies betrifft etwa Praktiken, wie die gemeinsame Bibellektüre in den Bibelgruppen an der PHBern, sie ist genauso durch den Anspruch auf eine ‚Reinheit‘ der Auslegung bestimmt, wie es die politische Lektüre in den einstigen politischen Lesekollektiven an den Universitäten war. Auch Initiativen wie die Organisation vergemeinschaftungsfördernder religiöser ‚events‘ und ‚happenings‘ haben ihre linkspolitischen Vorläufer. Die Verszenung der linken Politik im Zuge der 80er-Jugendbewegung und die dadurch provozierte Politisierung der Jugendkultur in den 1980er Jahren, scheint heute durch die Verszenung der Religion und die dadurch provozierte religiöse Durchdringung der Jugendkultur abgelöst worden zu sein (vgl. dazu auch Gebhardt et al. 2007). In diesem Sinne hat das selbstbewusste Auftreten der glaubensgewissen Studierenden des zweiten Typus an der PHBern eine subversive Wirkung, stellen sie sich doch gegen bestehende Normalitätsvorstellungen an der Ausbildungsstätte.

Was dies für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung bedeutet, zeigt die Verortung der dargestellten Typologie in der institutionellen Konfliktkonstellation, die im Zusammenhang mit den latent ausgefochtenen Auseinandersetzungen um Deutungsmacht über das Ausbildungs- und Berufsfeld an der PHBern identifiziert wurde. Ins Zentrum sollen dabei die beiden in Konkurrenz zueinander stehenden Typen 2 und 3 gestellt werden, welche die beiden polarisierten Lager der

---

<sup>18</sup> Zur 80er-Jugendbewegung vgl. etwa Nigg 2001.



Studierenden repräsentieren. Nicht zufällig ist der dargestellte Fall, der sich jeweils als besonders exemplarisch für den einen und den anderen Typus erwies, ein Mann und zukünftiger Sekundarlehrer. Die Konkurrenzsituation zwischen den beiden studentischen Lagern hat sich vor allem am Institut Sekundarstufe 1 zugespitzt. Auf dieser Ausbildungsstufe scheinen die kontroversen Vorstellungen bezüglich Ausbildung, Berufsbild und beruflichem Auftrag mehr Konfliktpotential zu bergen als auf den anderen Ausbildungsstufen. Dies lässt sich dadurch erklären, dass es im Kontext der selektiven Organisationsform des aktuellen Schulsystems die Sekundarstufe 1 ist, wo sich in den Schulen nach dem Übertritt von der Primar- auf die Sekundarstufe Selektionsgewinnerinnen und Selektionsverliererinnen gegenüberstehen. In ihrer Studie zur Binnendifferenzierung des Volksschullehrberufs zeigen Streckeisen et al. (2007; 2009) auf, wie stark die Identifikation amtierender Lehrpersonen mit der eigenen Klientel ist und wie diese Identifikation Bestandteil einer Distinktion gegenüber den Subfeldern im Schulsystem ist, in welchen die jeweiligen Lehrpersonen selber nicht tätig sind: Während sich die einen mit den Selektionsgewinnerinnen und Selektionsgewinnern identifizieren und von den übrigen Schülerinnen und Schülern sowie deren Schulmilieu abgrenzen und distanzieren, identifizieren und solidarisieren sich die anderen mit der Verliererseite und treten anwaltschaftlich für die Realschülerinnen und Realschüler ein, geleitet durch einen grundsätzlich kritischen Blick nach ‚oben‘ (Streckeisen et al. 2009, S. 88).

Unsere Untersuchung zeigt, dass die polarisierte Situation am Institut für Sekundarstufe 1 der PHBern zwischen den evangelikalen Studierenden des Typus 2 und den nicht religiösen, technokratisch orientierten Studierenden des Typus 3 mit solchen Identifikationen zu tun hat. Solche Abgrenzungs- und Distinktionsmechanismen, die mit der Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnissen durch das Bildungssystem zu tun haben, bestimmen die Kontroverse um Ausrichtung und Fundierung der tertiarierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit. Die evangelikalen Studierenden des Typus 2 irritieren die Ausbildungsinstitution deshalb, weil sie in dieser Kontroverse implizit Stellung beziehen. Wie der für Typus 2 exemplarisch dargestellte Fall zeigt, „politisieren“ die evangelikalen Studierenden dieses Typus in jenem Diskursfeld in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, welches Dozierende aus Theologie und Pädagogik für sich beanspruchen, die durch die seminaristische Lehrerinnen- und Lehrerbildung geprägt sind und eine reformpädagogische und durch die christliche Soziallehre beeinflusste Grundhaltung haben.<sup>19</sup> Ihr Selbstverständnis ist durch den Anspruch geprägt, die am Bildungssystem Gescheiterten anwaltschaftlich zu vertreten, ein Anspruch, den auch sozialkritisch eingestellte Dozierende aus den Sozial- und Erziehungswissenschaften mit ihnen teilen. Die Präsenz der evangelikalen Studierenden des Typus 2 erzeugen bei ihnen Irritationen auf einer weltanschaulich-politischen Ebene, weil sie die Frage aufwirft, ob es die Evangelikalen sind, die in Zukunft dieses Diskursfeld besetzen werden und mit jugendkulturellem Elan und dogmatischen Positionen zu den (neuen) Anwälten der gesellschaftlich Ausgeschlossenen werden.

Auf der Gegenseite „politisieren“ die nicht religiösen, technokratisch orientierten Studierenden des Typus 3, wie der exemplarisch dargestellte Fall zeigt, in jenem Diskursfeld, das Dozierende beanspruchen, die auf Standards und Kompetenzmodelle in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung setzen. Auch dies erzeugt Irritationen, bestärkt das selbstbewusste Auftreten der Studierenden des Typus 3 doch die Kritik, dass die Standardisierung zu einer Technokratisierung und Elitisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung führt. Die Studie von Streckeisen et al. zeigt, dass in

<sup>19</sup> Diese Position findet sich auch unter amtierenden Lehrpersonen (vgl. dazu Streckeisen et al. 2009, S. 87f).



der Praxis in Sekundarschulen mit statushoher Klientel typischerweise Lehrpersonen männlichen Geschlechts, die sich in ihrer Berufsausbildung auf naturwissenschaftliche Fächer spezialisierten und einen starken Institutions- und Berufsbezug haben, tonangebend sind. Sie würden als ‚Fachmenschen‘ gewissermassen die technische Intelligenz darstellen, die sich an den Strukturen des institutionalisierten Schulsystems und am ‚Selektionsmonopol‘ der Lehrkräfte orientiert (Streckeisen et al. 2009, S. 86). Auch unter den technokratisch orientierten Studierenden des Typus 3 ist der naturwissenschaftliche Fächerschwerpunkt vorherrschend und auch sie orientieren sich am Deutungsmuster ‚Selektion als Platzanweisung‘, das Streckeisen et al. (ibid.) in ihrer Studie am Fall von amtierenden Lehrpersonen rekonstruierten.<sup>20</sup>

Die Polarisierung zwischen den Studierenden des Typus 2 und 3 innerhalb der Kontroverse an der Ausbildungsinstitution wirft die Frage auf, ob sich letztlich auf der Sekundarstufe 1 entscheidet, wer in Zukunft in welcher Weise das Ausbildungs- und Berufsfeld und das Berufsleitbild in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bestimmt. Entsprechen Typus 2 und 3 den neuen männlichen „Autoritätstypen“, die in der öffentlichen Debatte für den Lehrberuf eingefordert werden? Stünde jener aus dem evangelikalen Lager dann für die Verlierer und Verliererinnen des Bildungssystems ein und jener aus dem technokratischen Lager für dessen Gewinnerinnen und Gewinner?

Dass die polare Situation zwischen den Studierenden Bestandteil einer Konfliktkonstellation ist, die auch durch die anderen dargestellten Typen beeinflusst ist, wirft eine ganze Reihe von weiteren offenen Fragen zur Zukunft der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf: Der Lehrberuf ist ein feminisierter Beruf, ist die hedonistische Orientierung, die sowohl die technische Rationalität des einen Lagers, als auch die evangelikale Dogmatik des anderen Lagers durchdringt und vor allem unter weiblichen Studierenden identifiziert werden konnte, geschlechtsspezifisch zu erklären? Welchen Stellenwert hat ‚Reflexionslernen‘, wenn sich ein Teil der ‚reflektierten Praktikerinnen‘ und ‚reflektierten Praktiker‘ aus dem Beruf zu stehlen gedenkt, sobald Selbstverwirklichung aufgrund der Klientel nicht mehr gelingt, wie Typus 4 vor Augen führt? Wird die Zukunft die Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch die Emanzipationsorientierung der Studierenden mit Migrationshintergrund beeinflusst sein, die an die Bildungsreformära der 1970er Jahre erinnert, als der Beitrag zur Gesellschaftsveränderung Programm für die Lehrtätigkeit war (vgl. dazu Helsper et al. 2003)? Sind die ‚reflektiertesten Praktikerinnen‘ und ‚reflektiertesten Praktiker‘ letztlich die Glaubensgewissen des Typus 1, weil sie am stärksten unter Legitimationsdruck stehen und sich deshalb am ausgeprägtesten um reflexive Distanzierung bemühen?

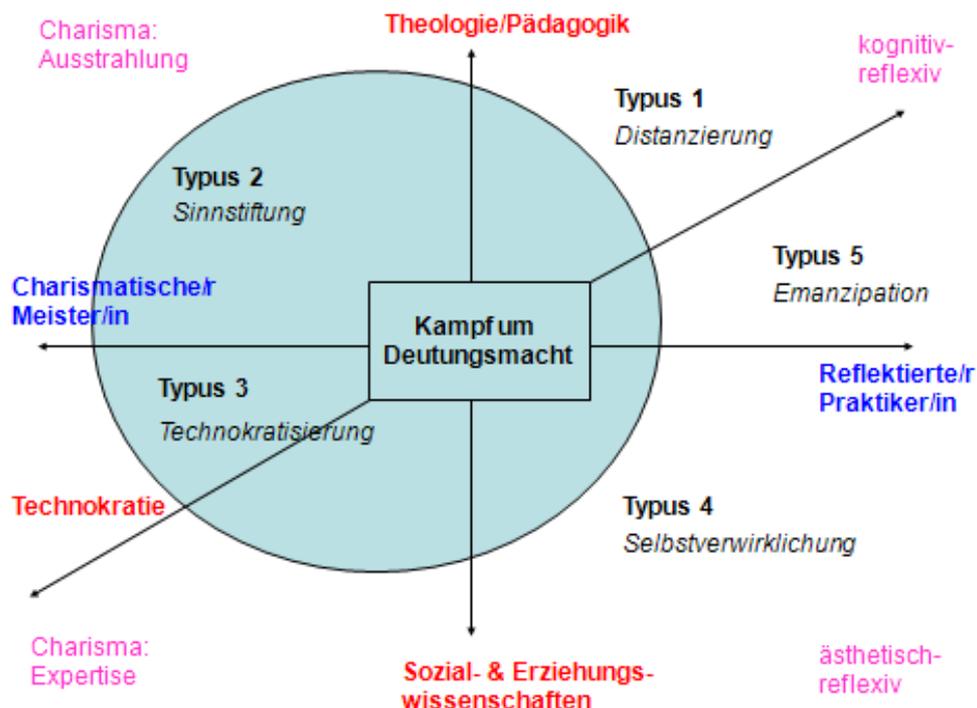
All diese Fragen zeigen, dass die Debatten, Auseinandersetzungen und Abgrenzungskämpfe im Hinblick auf die Deutungsmacht über das Ausbildungs- und Berufsfeld an der PHBern weitergehen werden. Wenn sie ein Ausdruck der steten kritischen Befragung von Gewissheitsfiktionen wären, dann würden sie für den (selbst)reflexiven Bildungsprozess dieser Bildungsinstitution stehen.

---

<sup>20</sup> So sagt der Student, der als exemplarischer Fall für Typus 3 dargestellt wurde: „Wenn ich aus der Rolle des Pädagogen hinaus gehe und die Gesellschaft einfach so aus der Distanz anschau, dann denke ich, ja es braucht halt einfach jede Schicht, (...) es braucht halt den, der an der Kasse arbeitet, so wie es den andern braucht, der Medizin studiert, es braucht jeden, dass die Gesellschaft funktioniert, irgendwie und darum müssen wir selektionieren in der Schule und das gehört irgendwie dazu, auch wenn es nicht immer gerecht ist“.



**Graphik 1: Konfliktkonstellation an der PHBern**



**Kommentar: Einzig Typus 2 und 3 im blauen Feld irritieren an der PHBern.**

### 3 Fazit

Sind Lehrerinnen und Lehrer mit klarer christlicher Überzeugung ein Problem für Schweizer Schulen? Diese eingangs gestellte Frage der Medien wurde in diesem Bericht zur Frage umformuliert, warum glaubensgewisse Studierende in der tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung irritieren. Aufgezeigt wurde, dass die Irritationen auf eine mit der pädagogischen Praxis assoziierte religiöse Dimension zurückgeführt werden kann. Diese hängt mit dem „Aufforderungscharakter“ (Helsper et al. 2003, S. 7) pädagogischen Handelns zusammen. Dass die Frage ‚Wie kann ich als Lehrperson bestehen?‘ für alle Studierenden unabhängig von ihren Weltdeutungen eine Bewährungsproblematik darstellt, verweist darauf, dass diese religiöse Dimension oder zumindest die Assoziation einer solchen, einen hohen Stellenwert im pädagogischen Feld hat, an dem auch die Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bislang nichts änderte. Das geschärfte Bewusstsein in der tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung, dass Ungewissheit sowohl eine pädagogische



Ressource ist, als auch – wegen des zitierten „Aufforderungscharakters“ pädagogischen Handelns – begrenzt werden muss, führt dazu, dass sowohl die Entgrenzungs- als auch die Begrenzungsansprüche im Rahmen der inneren Tertiarisierung zu Konflikten führen. Die Präsenz der evangelikalen Studierenden und die Auseinandersetzung mit ihrer Dogmatik spitzten diese Konflikte zu.

Die hier dargestellten Forschungsergebnisse werfen letztlich die provokative Frage auf, wie viel Religion oder aber wie viel Technokratie der säkulare Staat braucht, um angesichts des Bedeutungsverlusts politischer Heilslehren den an die Schule delegierten Anspruch der Ungewissheitsbeschränkung durchzusetzen.

### Literaturverzeichnis

BAUER, Karl-Oswald / Andreas Kopka / Stefan Brindt (1999): Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit: eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein, Weinheim.

BAUMERT, Jürgen und Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9/4, S. 469-520.

BECK, Ulrich, Giddens, Anthony & Lash, Scott (1996): Reflexive Moderne: Eine Kontroverse. Frankfurt/M, Suhrkamp.

BERMAN, Marshall (1982). All that is solid melts in the air. The experience of modernity. New York, Simon and Schuster.

BOURDIEU, Pierre (2010): Algerische Skizzen. Frankfurt/M.: Suhrkamp. Kapitel: Eine reflexive Bestimmung der Anthropologie. Teilnehmende Objektivierung, S. 417-443.

BOURDIEU, Pierre (2002): Ein soziologischer Selbstversuch. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

BOURDIEU, Pierre & Loïc J.D. Wacquant (2006): Reflexive Anthropologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

BRÜSEMEISTER, Thomas (2002): Transintentionalität im Bildungssystem. Bourdieus Gegenwartsdiagnose zu LehrerInnen im Neoliberalismus. In: Wingers, Matthias & Reinhold Sackmann (Hrsg.): Bildung und Beruf. Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft. Weinheim, München: Juventa.

BUCHER, Beat et al. (2010): Neun Thesen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. EDK/COHEP: Bilanztagung II vom 10./11. Juni 2010: Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – gute Schulpraxis, gute Steuerung.

BUCHER, Beat & Michel Nicolet (2003): Leitbild Lehrberuf. Teilprojekt im Auftrag der Task Force "Lehrberufsstand" der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Bern.

BÜHLER, Caroline (2005): Berufliche Identität im Wandel. Die Auswirkungen von wirtschaftlichen Umbrüchen auf Selbstverständnis und Arbeitsethik junger Erwerbstätiger. Zürich: Seismo Verlag.

BURKARD, Günter (Hrsg.) (2006): Die Auswirkung der Bekenntniskultur – neue Formen der Selbstthematisierung? Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

BURKARD, Günter, Fröhlich, Melanie, Heide, Marlene & Watkins, Vanessa (2006): Gibt es Virtuosen der Selbstthematisierung? In: Burkard, Günter (Hrsg.), op. cit., S. 313-337.

CAMPICHE, Roland J. (2004). Die zwei Gesichter der Religion. Faszination und Entzauberung. Zürich: Theologischer Verlag Zürich (TVG).

DARLING-HAMMOND, Linda (2002): Standards für den Lehrerberuf: Probleme und Streitfragen. In: Terhart, E. (2002), op. cit., S. 69-76



DENZLER, Stefan, Fiechter, Ursula&Wolter, Stefan (2005): Die Lehrkräfte von morgen. Eine empirische Untersuchung der Bestimmungsfaktoren des Berufswunsches bei bernischen Maturanden. Bern: Universität Bern, Volkswirtschaftliches Institut, Forschungsstelle für Bildungsökonomie.

DITTRICH, Eckhard J.& Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.) (1990). Ethnizität: Wissenschaft und Minderheiten. Opladen: Westdeutscher Verlag.

EDK (Hrsg.) (2008): Lehrberuf. Analyse der Veränderungen und Folgerungen für die Zukunft. Bern: EDK-Schriftenreihe „Studien + Berichte“.

ERTEL, Suitbert (1972). Erkenntnis und Dogmatismus. In: Psychologische Rundschau, 23, S. 241-269.

EWERT, Friedrich (2008): Themenzentrierte Interaktion (TZI) und pädagogische Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern: Erfahrungen und Reflexionen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

FIECHTER, Ursula, Angela Stienen&Caroline Bühler (2004): Zukünftige Lehrpersonen: Berufswahl als pragmatisch orientierte Individualisierung. Bern.

FORNECK, Hermann J. (2010): Von der äusseren zur inneren Tertiarisierung? Die Wirkungen der tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Lichte schweizerischer empirischer Untersuchungen. EDK/COHEP: Bilanztagung II vom 10./11. Juni 2010: Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – gute Schulpraxis, gute Steuerung.

FORNECK, Hermann J. et al. (Hrsg.) (2009): Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Orientierungsrahmen für die Pädagogische Hochschule FHNW. Bern: h.e.p.

FORNECK, Hermann J. (1994): Schule öffnen - für welche Wirklichkeit? Über den Zusammenhang von gesellschaftlichen Veränderungen und "neuer Lernkultur". In: Beiträge zur Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern, Heft 1/94, 40-50.

FRANZMANN, Manuel, Gärtner, Christel&Köck, Nicole (Hrsg.) (2006a): Religiosität in der säkularisierten Welt. Theoretische und empirische Beiträge zur Säkularisierungsdebatte in der Religionssoziologie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

FRANZMANN, Manuel, Gärtner, Christel&Köck, Nicole (2006b): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): op. cit., S. 11-39.

Gärtner, Christel, Pollak, Detlef&Wohlrab-Sahr, Monika (Hrsg.) (2003): Atheismus und religiöse Indifferenz. Opladen: Leske+Budrich.

GEBHARDT, Winfried et al. (2007): Megaparty Glaubensfest. Weltjugendtag: Erlebnis – Medien – Organisation. Wiesbaden: VS Verlag.

GESCHWINDNER, Andreas (2006): Der Erfolg der evangelikalen Sekten in Lateinamerika: Der Fall des Mexikaners Oscar, in: Franzmann, Manuel (Hrsg.): Religiosität in der säkularisierten Welt: theoretische und empirische Beiträge zur Säkularisierungsdebatte in der Religionssoziologie, Wiesbaden, S. 282-299.

GROTEFELD, Stefan (2006): Religiöse Überzeugungen im liberalen Staat. Protestantische Ethik und die Anforderungen öffentlicher Vernunft, Stuttgart.

HELSPER, Werner, Hörster, Reinhardt&Kade, Jochen (2003, Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

HELSPER, Werner, Hörster, Reinhardt&Kade, Jochen (2003): Einleitung: Ungewissheit im Modernisierungsprozess pädagogischer Felder. In: Dieselben (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 7-23.

HELSPER, Werner (2007): Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10/4, S. 567-579.

HELSPER, Werner/Busse, Susann/Humrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (2008, Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmung am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS, S. 55-78.



- HERZOG, Werner (2005): Müssen wir Standards wollen? Skepsis gegenüber einem theoretisch (zu) schwachen Konzept. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 2, S. 252- 265.
- HOFFMANN-NOWOTNY, Hans-Joachim (1973): Soziologie des Fremdarbeiterproblems. Eine theoretische und empirische Analyse am Beispiel der Schweiz. Stuttgart: Ferdinand Enke.
- HONDRICH, Karl-Otto (1993): Selbstreferentialität statt Selbstreflexion. Bemerkungen zum 26. Deutschen Soziologentag. In: Soziale Welt, Jg. 44, Heft 1, S. 136-141.
- HONEGGER, Claudia, Caroline Bühler und Schallberger, Peter (2002): Die Zukunft im Alltagsdenken, Szenarien aus der Schweiz, Konstanz.
- JUHASZ, Anne&Mey, Eva (2003): Die Zweite Generation: Etablierte oder Aussenseiter? Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- KÖSSLER, Reinhart et al. (1997). Ethnizität: Strategie und Tradition. Berlin: LN-Vertrieb.
- KADE, Jochen&Seitter, Jochen (2003): Jenseits des Goldstandards. Über Erziehung und Bildung unter den Bedingungen von Nicht-Wissen, Ungewissheit, Risiko und Vertrauen. In: Helsper et al. (Hrsg.): op. cit., S. 50-73.
- KARSTEIN, Uta , Thomas Schmidt-Lux und Monika Wohlrab-Sahr (2006): "Säkularisierung als Konflikt? Zur subjektiven Plausibilität des ostdeutschen Säkularisierungsprozesses," Berliner Journal für Soziologie Heft 4/06, Band 16, S. 441-463.
- KELLE, Udo&Kluge, Susann (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske+Budrich.
- KOPPETSCH, Cornelia (2000): Die Verkörperung des schönen Selbst. Zur Statusrelevanz von Attraktivität. Konstanz: Universitätsverlag, S. 99-125.
- MARTIN, David (2005): On secularization: towards a revised general theory, Aldershot.
- Merson, Martin (2000): Teachers and the Myth of Modernisation. In: British Journal of Educational Studies 48 (2000) 2, S. 155-169.
- MAES, Jürgen, Schmitt, Manfred & Schmal, Andreas (1996). Gerechtigkeit als innerdeutsches Problem: Machiavellismus, Dogmatismus, Ambiguitätstoleranz, Toleranz und Autoritarismus als Kovariate (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 98). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- MINKENBERG, Michael und Ulrich Willems (2002): Neuere Entwicklungen im Verhältnis von Politik und Religion im Spiegel politikwissenschaftlicher Debatten, Bundeszentrale für politische Bildung, <http://www.bpb.de/publikationen/KVIMDT.html> (Stand: 15.8.2010).
- MOLDASCHL, Manfred (2007): Institutionelle Reflexivität. Papers und Reprints des Lehrstuhls für Ressourcenmanagement der Technischen Universität Chemnitz, Nr.1/2004. <http://archiv.tu-chemnitz.de/2007/0183> (Stand: 15.8.2010).
- MOLDASCHL, Manfred (2005): Audit-Explosion und Controlling-Revolution. Zur Verstetigung und Verselbständigung reflexiver Praktiken in der Wirtschaft. In: Soziale Welt, Jg. 56, (Sonderband ‚Reflexive Modernisierung‘), S. 163-190.
- NIGG, Heinz (2001): Wir wollen alles und zwar subito!: die Achtziger Jugendunruhen in der Schweiz und ihre Folgen
- OELKERS Jürgen (1997): Ist säkulare Pädagogik möglich? In: Burgermeister, Hans-Peter und Dressler, Bernhard (Hrsg.): Werteerziehung in der Pluralität. Herausforderungen an Theologie und Pädagogik, Loccum, S. 13-35.
- OELKERS, Jürgen (2001): Die historische Konstruktion der „Lehrerbildung“, in: Fritz Oser und Jürgen Oelkers (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller



Standards, Chur und Zürich, S. 37-65.

OELKERS, Jürgen (1996): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim und München.

Oelkers, Jürgen, Fritz Osterwalder und Heinz-Elmar Tenorth (2003a): Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie, in: dieselben (Hrsg.): Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie, Weinheim und Basel, S. 7-17.

OELKERS, Jürgen, Fritz Osterwalder und Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.) (2003b): Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie, Weinheim und Basel.

OEVERMANN, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns, in: Arno Combe und Werner Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a. M, S. 70 - 182.

OEVERMANN, Ulrich (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis, in: Kraimer, Klaus (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung, Frankfurt a. M., S. 58-156.

OEVERMANN, Ulrich (2001): „Zur Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung, in: Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung 2, S. 35-81.

OEVERMANN, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns, in: Kraul, Margret et al. (Hrsg.): Biografie und Profession. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 19-63.

OEVERMANN, Ulrich (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: Helsper, W. et al. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmung am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS, S. 55-78.

OSER, Fritz (2005): Schrilles Theoriegezerre, oder warum Standards gewollt sein sollen. Eine Replik auf Walter Herzog. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 2, S. 266-274

OSER, Fritz (2002): Standards in der Lehrerbildung. Entwurf einer Theorie kompetenzbezogener Professionalisierung. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 2 (2002) 1, S. 7-19

OSER, Fritz (1999): Standards als Ziele der neuen Lehrerbildung. In: KMK (Hrsg.), a.a.O., Anhang, S. 79-86

OSER, Fritz (1997): Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. In: Beiträge zur Lehrerbildung 15 (1997) 1, S. 26-37

OSER, Fritz&Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Umsetzungsbericht. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Zürich: Rüegger

PFADENHAUER, Michaela und Achim Brosziewski (2009): Professionelle in Organisationen – Lehrkräfte in der Schule. Eine wissenssoziologische Perspektive. In: Helsper, W. et al. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmung am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS, S. 79-114.

PHBERN (2010): Bericht Orientierungsrahmen der PHBern. Entwurf vom 16. Juni 2010. Bern: PHBern. (Unveröffentlicht).

POLLAK, Detlef, Wohlrab-Sahr, Monika&Gärtner, Christel (2003): Einleitung. In: Gärtner, C. et al. (Hrsg.): Atheismus und religiöse Indifferenz. Opladen: Leske+Budrich, S. 9-23.

PRZYBORSKI, Aglaja&Wohlrab-Sahr, Monika (2009): Qualitative Sozialforschung. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

REINISCH, Holger (2009): „Lehrprofessionalität“ als theoretischer Term – Eine begriffssystematische Analyse. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. et al. (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim; Basel: Beltz.



REKUS, Jürgen (2006): Der religiöse Aspekt pädagogischen Handelns. In: Ziebertz, Hans-Georg und Günther R. Schmidt (Hrsg.): Religion in der Allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung, Gütersloh und Freiburg i.Br., S. 102-114.

RIESEBRODT, Martin (2000a): Die Rückkehr der Religionen. Fundamentalismus und der 'Kampf der Kulturen'. München: Becksche Reihe.

RIESEBRODT, Martin (2000b): Die globale Rückkehr von Religionen, in: Ders: op. cit. , S. 35-56.

«Manifest zur Bedeutung, Qualitätsbeurteilung und Lehre der Methoden qualitativer Sozialforschung»

SAGW (2010): Manifest zu den Methoden der qualitativen Sozialforschung. Bern: Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften (SAGW).

SCHULZE, Gerhard (2005): Die Erlebnisgesellschaft: Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt: Campus Verlag.

SENNETT, Richard (2008) [1980]: Autorität. Berlin: Berliner Taschenbuch Verlag.

STICHWEH, Rudolf (1992): Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtungen aus systemtheoretischer Sicht. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Olaf-Radtke, Frank (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske+Budrich, S. 36-48.

STIENEN, Angela (2006): Verborgene Einschluss- und Ausschlussdynamik im Stadtteil. In: Dieselbe (Hrsg.): Integrationsmaschine Stadt? Interkulturelle Beziehungsdynamiken am Beispiel von Bern. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt-Verlag, S. 213-261.

STOLZ, Jörg (1999): Evangelikanismus als Milieu, in: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 25 (1), S. 89-119.

STOLZ, Jörg & Olivier Favre (2007): Die Evangelikalen: überzeugte Christen in einer zunehmend säkularisierten Welt“. In: Martin Baumann und Jörg Stolz (Hrsg.): Eine Schweiz, viele Religionen. Risiken und Chancen des Zusammenlebens. Bielefeld: transcript-Verlag, S. 128-144.

STRATHERN, Marilyn. (2000): Audit Cultures. Anthropological studies in accountability, ethics, and the academy. London, New York: Routledge.

STRECKEISEN, Ursula, Hänzli, Denis&Hungerbühler, Andrea (2009): Zur Binnendifferenzierung des Volksschullehrberufs: Deutungsmuster von Lehrpersonen zum Dilemma von Fördern und Auslesen. In: Pfadenhauer, M.&Scheffer, T. (Hrsg.): Profession, Habitus und Wandel. Frankfurt/M. : Peter Lang.

STRECKEISEN, Ursula, Hänzli, Denis&Hungerbühler, Andrea (2007): Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma. Wiesbaden: VS Verlag.

TERHART, Ewald (1996): Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern, in: Combe, Arno und Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a. M., S. 448-471.

TERHART, E.(2003): Standards für die Lehrerbildung. In: Berntzen, D./ Gehl, M. (Hrsg.): Forum Lehrerbildung. Standards und Evaluation. Tagungsdokumentation. Münster: Zentrum für Lehrerbildung, S. 17-30

TERHART, E. (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster: Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster

TERHART, Ewald (2005): Standards für die Lehrerbildung – ein Kommentar. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51/2, S. 275-279.

TILLMANN, Klaus-Jürgen (2000): Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung, Reinbek bei Hamburg.

TSCHANNEN, Olivier (1992): Les théories de la sécularisation. Genève.



TULODZIECKI, Gerhard&Grafe, Silke (2006): Stellenwert und Kritik von Standards für die Lehrerbildung aus internationaler Sicht. Vergleiche und Einschätzungen zur Situation. In: Journal für LehrerInnenbildung 6 (2006) 1, S. 34-44.

VESTER, Michael et al. (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

VOLL, Peter (2006): Religion, Integration und Individualität. Studien zur Religion in der Schweiz, Würzburg.

WEE, Lionel&Brooks, Ann (2010): Personal Branding and the Commodification of Reflexivity. Cultural Sociology, Vol. 4(1), S. 45-62.

WOHLRAB-SAHR, Monika (Hrsg.)(1995): Biographie und Religion. Zwischen Ritual und Selbstsuche, Frankfurt a. M.

WOHLRAB-SAHR, Monika (2003): Religiöse Indifferenz und die Entmythologisierung des Lebens. Eine Auseinandersetzung mit Ulrich Oevermanns "Strukturmodell von Religiosität". In: Gärtner, C. et al. (Hrsg.): Atheismus und religiöse Indifferenz. Opladen: Leske+Budrich, S. 389-401.

WISCHER, B. (2007): Wie sollen LehrerInnen mit Heterogenität umgehen. Über „programmatische Fallen“ von Reformerwartungen im aktuellen Diskurs. In: Die Deutsche Schule, 99, Jahrgang 2007, Heft 4, S. 422-433.

WUNSCH, Albert (2003): Abschied von der Spasspädagogik: für einen Kurswechsel in der Erziehung. München: Kösel-Verlag