

5

Evelyne Wannack,
Heinz Rhyh (Hrsg.)

REFLEXIONEN ZUM AUFTRAG PÄDAGOGISCHER HOCHSCHULEN

10 Jahre PHBern



Wannack, Rhyn (Hrsg.)
REFLEXIONEN ZUM AUFTRAG
PÄDAGOGISCHER HOCHSCHULEN

•

Beiträge für die Praxis – Band 5
Eine Reihe der PHBern

Hrsg.
Heinz Rhyh
Evelyne Wannack

Evelyne Wannack, Heinz Rhyh (Hrsg.)

REFLEXIONEN ZUM AUFTRAG
PÄDAGOGISCHER HOCHSCHULEN
10 Jahre PHBern



der bildungsverlag

h

e

p

der bildungsverlag
www.hep-verlag.com



Evelyne Wannack, Heinz Rhyn (Hrsg.)

REFLEXIONEN ZUM AUFTRAG PÄDAGOGISCHER HOCHSCHULEN

10 Jahre PHBern

ISBN Print: 978-3-0355-0500-9

ISBN E-Book: 978-3-0355-0584-9

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

1. Auflage 2016

Alle Rechte vorbehalten

© 2016 hep verlag ag, Bern

www.hep-verlag.com

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung 10 Jahre PHBern <i>Evelyne Wannack und Heinz Rhyn</i>	7
2	Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Bern im Kontext gesamtschweizerischer Entwicklungen <i>Lucien Criblez</i>	10
2.1	Einleitung	10
2.2	Kurze Geschichte der Vorgeschichte der Reform	13
2.3	Frühe Reform – und Korrekturnotwendigkeiten	19
2.4	Die bernische Lehrerbildungsreform – ein Beispiel für komplexe Reformprozesse und unerwartete Reformeffekte im Bildungsbereich	27
2.5	Literatur	31
3	Wissenschaftsbasierte Lehre in der tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung <i>Michael Zutavern</i>	35
3.1	Wissenschaftsbasierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung – was denn sonst?	35
3.2	Wissenschaftsbasiert – wirklich?	49
3.3	Professionsbasierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung – hoffentlich?	54
3.4	Literatur	65
4	Weiterbildung und Dienstleistungen an Pädagogischen Hochschulen. Sichtweisen zu ihren Problemzonen und zum Potenzial ihrer Beziehungen <i>Silvio Herzog</i>	69
4.1	Einleitung	69
4.2	Zur Entdeckung der dritten Phase in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung	70
4.3	Problemzonen	73
4.4	Fazit	85
4.5	Literatur	86

5	Aufbau von Forschung und Entwicklung an Pädagogischen Hochschulen	
	<i>Andrea Bertschi-Kaufmann, Franziska Jäpel</i>	88
5.1	«Lehrerbildung durch Partizipation an der Wissenschaft»: Tertiärisierung, DORE (do research!) und das neue Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz	91
5.2	«Kernauftrag der LLB ist die Entwicklung fachdidaktischer Kompetenzen»: Fachdidaktiken als PH-typische Forschungsfelder	97
5.3	« ...werden in der Schweiz Forschungsschwerpunkte [...] gebildet... »: Strukturelle Entwicklungen der Pädagogischen Hochschulen	100
5.4	« ...verzeichnen die Lehrerbildungsinstitutionen eine deutliche Zunahme... »: Einschätzungen und Zahlen zum Stand heute	104
5.5	« ... gut ausgebildete und engagierte Mitarbeitende, die sich selbst als Forschende verstehen »: Schools of Education als Vorbilder	108
5.6	Ausblick: « ...in Verbindung mit hochwertiger Forschung über ein eigenes Promotionsrecht verfügen »: Aufbau des PH-eigenen Nachwuchses als nächste Entwicklungsaufgabe	112
5.7	Literatur	116
6	Herausforderungen und Entwicklungslinien für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Zukunft	
	<i>Martin Schäfer</i>	118
6.1	Herausforderungen: Genese, Handlungsmöglichkeiten	118
6.2	Entwicklungslinien der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: 10 Thesen	121
6.3	Fazit	136
6.4	Literatur	137
6.5	Dokumente	138
7	Podiumsdiskussion	139
7.1	These zur Reflexions- und Innovationsfähigkeit Pädagogischer Hochschulen	139
7.2	Thesen zur Aus- und Weiterbildung	141
7.3	Thesen zu Forschung und Entwicklung	145
7.4	Thesen zur Institution Pädagogische Hochschule	148
	Autorinnen und Autoren	150

1 Einleitung

10 Jahre PHBern

Pädagogische Hochschulen sind im Vergleich zu Universitäten junge Hochschulen, die seit Ende der 1990er-Jahre zur Erreichung vielfältiger bildungspolitischer Ziele gegründet wurden. Mit dem, im Vergleich zur seminaristischen Ausbildung, späteren Berufswahlentscheid war die Hoffnung einer verbesserten Rekrutierung verbunden. Durch die institutionelle Trennung der gymnasialen Allgemeinbildung auf Maturitätsniveau von der tertiären Berufsqualifikation wurde von den Bildungsverantwortlichen ein Qualitätsschritt in der Ausbildung von Lehrpersonen erwartet. Gleichzeitig sollte die bis anhin primär an der Berufspraxis orientierte Ausbildung auf ein wissenschaftliches Fundament gestellt werden. Schließlich sollte durch die Anerkennung der Abschlüsse eine nationale und internationale Mobilität der Lehrpersonen gefördert sowie die Ausbildung – auch im Vergleich mit anderen Studiengängen – attraktiv und konkurrenzfähig ausgestaltet werden.

1993 wurden von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren Thesen für die Gründung Pädagogischer Hochschulen formuliert. Während der berufliche Teil der seminaristischen Ausbildung eher unterrichtsmethodische Aspekte in den Vordergrund rückte, stellten die Thesen nun die Wissenschaft ins Zentrum. Im Gegensatz zu normativ geprägten Annahmen besteht eine wissenschaftliche Grundhaltung in der Bereitschaft, sich in Bezug auf Denken und Handeln unter den Anspruch einer auf Objektivität abzielenden Begründung und Rechtfertigung zu stellen und Behauptungen und Lösungsvorschläge selbstkritisch einem methodisch-geregelten Überprüfungsverfahren zu unterwerfen. Von den Pädagogischen Hochschulen wird eine theoretisch fundierte, an der Berufspraxis orientierte, kritisch-reflektierte Berufsbildung angestrebt, in der sich disziplinäres und interdisziplinäres Denken und Handeln verbinden. Ihre didaktische Qualität drückt sich im Bemühen um eine hochschuladäquate Lernkultur aus.

Mit der Gründung der Pädagogischen Hochschulen wurde dann ein vierfacher Leistungsauftrag formuliert, der sich an den wenige Jahre zuvor gegründeten Fachhochschulen orientierte. Der Leistungsauftrag besteht aus folgenden Leistungsbereichen: Ausbildung, Weiterbildung, Forschung und Entwicklung sowie Dienstleistung und Beratung. Die Verbindung dieser Leistungsbereiche hat sich seit Gründung der Pädagogischen Hochschulen als besondere Herausforderung und als weitgehend unvorhergesehene Schwierigkeit herausgestellt.

Das zehnjährige Bestehen der PHBern wurde zum Anlass genommen, genau diese Verbindung der vier Leistungsbereiche und somit die Umsetzung des vierfachen Leistungsauftrags zu thematisieren. Erst eine bewusste, systematische und systemische Verbindung der verschiedenen Leistungsbereiche kann eine überzeugende Lehrerinnen- und Lehrerbildung im umfassenden Sinne garantieren.

Die Vortragsreihe zum Jubiläum wurde durch Prof. Dr. Lucien Criblez, Direktor des Instituts für Erziehungswissenschaft an der Universität Zürich, eröffnet. Er legte die Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Bern im Kontext gesamtschweizerischer Entwicklungen dar. Anschließend referierte Prof. Dr. Michael Zutavern, Prorektor Ausbildung an der PH Luzern, zum Thema «Wissenschaftsbasierte Lehre in der tertiarierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung». Zum Thema «Weiterbildung und Dienstleistungen an Pädagogischen Hochschulen – Sichtweisen zu ihren Problemzonen und dem Potenzial ihrer Beziehungen» trug Prof. Dr. Silvio Herzog, Rektor der PH Schwyz, vor. Die Leiterin des Instituts Forschung und Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule der FHNW, Prof. Dr. Andrea Bertschi-Kaufmann, referierte zum Thema «Aufbau und Bedeutung von Forschung und Entwicklung an Pädagogischen Hochschulen». Der letzte Vortragsabend wurde von Prof. Dr. Martin Schäfer, Rektor der PHBern, mit einem Kurzreferat zum Thema «Herausforderungen und Entwicklungslinien für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Zukunft» eröffnet. Anschließend wurde zu den Thesen von Martin Schäfer eine Podiumsdiskussion mit folgender Teilnehmerin und folgenden Teilnehmern durchgeführt: Prof. Dr. Priska Sieber, Rektorin, PH Thurgau; Prof. Dr. Hans-Rudolf Schärer, Rektor, PH Luzern; Prof. Dr. Walter Bircher, Rektor, PH Zürich.

Die Jubiläumsvorträge und die transkribierte Podiumsdiskussion werden im vorliegenden Band veröffentlicht. Die Herausgeberin und der Herausgeber des Bandes bedanken sich bei allen Personen, die dazu beigetragen haben, diese Publikation zu erstellen. Vielleicht kann dieser kleine Band eine Zäsur markieren, die sich zwischen der Aufbauphase der Pädagogischen Hochschulen, die nun weitgehend abgeschlossen ist, und der Konsolidierungsphase, in die wir mittlerweile eingetreten sind, ergibt. Denn die positiv verstandene Akademisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung war ein konstitutives Element der Tertiarisierung. Die Auseinandersetzung darüber wurde jedoch aufgrund politischer Anfeindungen, welche vorrangig mit dem negativ konnotierten Begriff der «Verakademisierung» als einem Verlust des Praxisbezugs argumentierten, bislang eher defensiv geführt. Diese Phase können und müssen wir hinter uns lassen. Die Pädagogischen Hochschulen werden sich auch künftig mit der hochschulrechtlichen Akkreditierung einerseits und mit der berufsbefähigenden Diplomanerkennung andererseits auseinandersetzen haben. Somit werden die Pädagogischen Hochschulen auch im Rahmen von swissuniversities einen besonderen Status beibehalten. In diesem Kontext spielt die PHBern als eine der großen Pädagogischen Hochschulen eine wichtige, auch hochschulpolitische Rolle, die in den nächsten 10 Jahren nicht kleiner werden wird.

*Evelyne Wannack und Heinz Rhyn
Bern und Zürich, Juni 2016*

2 Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Bern im Kontext gesamtschweizerischer Entwicklungen

Lucien Criblez, Universität Zürich

2.1 Einleitung

«Nun die grossen Schwierigkeiten glücklich überwunden, die vielen Hindernisse beseitigt und die Organisationsarbeiten beendet sind, kann ich ruhig zurücktreten weil ich die Gewissheit habe, dass die Lehrerbildung auf der jetzt freien und geebneten Bahn sich gedeihlich weiter entwickeln kann» (Martig 1905, S. 110). So beendete Emanuel Martig¹, seine «Geschichte des Bernischen Lehrerseminars zu Hofwil und Bern von 1883 bis 1905». Diese Geschichte ist einerseits eine Art Rechenschaftsbericht über seine eigene Amtstätigkeit, war er doch während 25 Jahren (1880–1905) Direktor des staatlichen Berner Lehrerseminars in Hofwil gewesen, andererseits ist sie die Fortsetzung seiner Geschichte der ersten fünfzig Jahre des Lehrerseminars Münchenbuchsee, die er zu Beginn seiner Amtszeit verfasst hatte (Martig 1883). Das Ende der Amtszeit Martigs ging zeitlich mit der Trennung von Unter- und Oberseminar einher: Das Unterseminar blieb im ländlichen Münchenbuchsee/Hofwil, das Oberseminar wurde in die Stadt Bern verlegt,² dafür wurde auf dem Muesmattareal 1905 eigens

1 Emanuel Martig (1839–1906), von Lenk (BE), studierte Theologie an der Universität Bern, war anschließend Pfarrer in Brienz, Huttwil und Münchenbuchsee; 1880–1905 Direktor des staatlichen Lehrerseminars (Historisches Lexikon der Schweiz, Bd. 9, 2009, S. 320).

2 Die Standorte der Seminare außerhalb der Städte waren im 19. Jahrhundert zum Teil bewusst gewählt, um die Seminaristen nicht der «sittlichen Verderbnis» der Stadt und der «städtischen Hoffart» auszusetzen (Erziehungsdirektor Johannes Ritschard, zit. nach Jaggi 1933, S. 234). Entsprechend war die Verlegung des Oberseminars in die Stadt ein Bruch mit diesem seminaristischen Merkmal – und entsprechend umstritten. Der konservative Grossrat

ein Neubau eingeweiht (Oberseminar Bern 1905). Damit war die Tertiariisierung der Volksschullehrerbildung³ im Kanton Bern mindestens im Ansatz – als Trennung von Ober- und Unterseminar – eigentlich vollzogen, wäre sie nicht 1968 im Kontext des großen Lehrermangels (Criblez 2016/ im Druck) rückgängig gemacht worden: Hofwil und Bern wurden zu zwei eigenständigen und vollständigen Seminarstandorten (Criblez 2002).

Die Volksschullehrerbildung konnte sich jedoch auch nach dem Rücktritt Martigs nicht einfach in «geebneten Bahnen» weiterentwickeln. Dies hat letztlich mit einem ganz einfachen Faktum zu tun: «Teacher education is, if anything, even more uncertain than teaching» (Floden & Clark 1988, S. 522). So beendeten die beiden amerikanischen Erziehungswissenschaftler Robert Floden und Christopher Clark einen Aufsatz zur amerikanischen Lehrerbildungsreform. Daraus lässt sich schließen: Weil die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern so unsicher ist – ob Studierende gute Lehrerinnen und Lehrer werden, weiß man eigentlich immer erst im Nachhinein –, kann man sich über die «rechte Lehrerbildung» (Scherr 1870, S. 34) gut streiten – und immer wieder neu streiten.

Im Folgenden steht die jüngste Reform im Vordergrund des Interesses. Diese Reform begann – folgt man den Rückblicken auf die Gründungsphase und dem Gründungsnarrativ der Pädagogischen Hochschulen (PH) in der Schweiz – in der ersten Hälfte der 1990er-Jahre und wurde gegen Ende des ersten Jahrzehnts des 21. Jahrhunderts abgeschlossen. Eine eigene Analyse der Strukturdiskussionen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung zeigt tatsächlich, dass die entsprechenden Strukturdebatten auf den Zeitraum zwischen 1991 und 2002 konzentriert waren, und dass sich die Diskussionen ab 2009 von der Gestaltungs- zur Bilanzierungsperspektive

Ulrich Dürrenmatt befürchtete zudem, dass «Lehrerbildung zum Monopol der Stadtbevölkerung wird und dass unserer Lehrerschaft die so wohlthätige Erneuerung durch *gesundes junges Blut vom Lande* entzogen wird» (Dürrenmatt 1903, S. 5; Hervorhebung im Original).

- 3 Die seminaristische Ausbildung qualifizierte nicht nur für das Unterrichten von Primarschulklassen, sondern auch von Klassen der Primaroberstufe (heute: Realschule), nicht aber von Sekundarschulklassen. Der Begriff «Volksschullehrerbildung» bezieht sich auf diese weit gefasste Unterrichtsberechtigung. Das Primarlehrpatent berechnete bis zur hier beschriebenen Reform zum Unterrichten der 1. bis 9. Klasse der Volksschule.

verlagerten (Criblez 2012). Es wird allerdings auch zu zeigen sein, dass der Tertiarisierungsprozess⁴ nicht erst in den 1990er-Jahren einsetzte. Die Reform wurde 2008 und 2010 von Seiten der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und der Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen bilanziert (Am-bühl & Stadelmann 2010, 2011),⁵ ein Hinweis darauf, dass sie inzwischen abgeschlossen sein könnte. Aber Anfang und Ende einer Reform sind im Bildungsbereich meist nicht eindeutig bestimmbar.

Vor diesem Hintergrund verfolgt der folgende Text zwei Ziele: Erstens soll die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der letzten 20 Jahre in einem längeren Zeithorizont verortet, zweitens die Berner Reform im gesamtschweizerischen Reformkontext situiert werden. Der erste Teil gibt deshalb einen kurzen Überblick über die lange Geschichte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und ihre hauptsächlich institutionellen Formen. Die wenigen grundlegenden Lehrerbildungskonzeptionen des 19. und 20. Jahrhunderts werden kurz nachgezeichnet, um anschließend verdeutlichen zu können, was sich in der Reform der letzten 20 Jahre verändert hat. Im zweiten Teil wird aufgezeigt, wie die Berner Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den 1990er- und 2000er-Jahren revidiert wurde. In diesem Hauptteil werden zwei Thesen vertreten: erstens, dass die erste Berner Reform im interkantonalen Vergleich sehr früh eingeleitet wurde, sodass sich die gesamtschweizerischen Entwicklungen noch kaum auf diese erste Reform auswirken konnten – und u. a. deshalb eine zweite Reform notwendig wurde. Zweitens wird die These vertreten, dass die Reformen zunächst nach traditionellen Reformvorstellungen und mit den

4 Als Tertiarisierungsprozess wird im Folgenden ausschließlich der Prozess bezeichnet, in dem der tertiäre Bildungsbereich immer deutlicher zum systematischen Ort der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird.

5 An dieser Bilanzierung war der Autor dieses Beitrags beteiligt (Criblez 2010). Der Transparenz halber muss zudem darauf hingewiesen werden, dass der Autor in die Reformen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Kantonen Solothurn, Basel und Aargau involviert war, die Berner Reform dagegen immer nur beobachtet hat – mit einer Ausnahme: Zusammen mit Kurt Reusser verfasste er im Auftrag der Geschäftsprüfungskommission des Grossen Rates des Kantons Bern 2002 eine sogenannte «Aussenbetrachtung» (Criblez & Reusser 2002; vgl. unten).

üblichen *kantonalen* Reformkonzepten eingeleitet worden waren, obwohl sich abzeichnete, dass sich Ziele und Inhalte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit der gesamtschweizerischen Diplomanerkennung nicht mehr einfach kantonal autonom regeln ließen: Während der Reform hatten sich die «Spielregeln» im bildungspolitischen Mehrebenensystem verändert. Abschließend wird in einigen wenigen Federstrichen zu zeigen versucht, was sich aus der (Berner) Lehrerbildungsreform für Bildungsreformen allgemein lernen lässt.

2.2 Kurze Geschichte der Vorgeschichte der Reform

Lehrerinnen- und Lehrerbildung bedeutete bis in die 1990er-Jahre im Kanton Bern – wie in vielen andern Kantonen auch – vor allem: Ausbildung in Lehrerseminaren. Zwar verfügte der Kanton Bern seit den 1860er-Jahren über universitäre Studiengänge zunächst für Lehrer, dann auch für Lehrerinnen der Sekundarschulen und der Gymnasien (Messerli 2002; Criblez & Späni 2002). Diese Ausbildungskonzeptionen waren im 19. Jahrhundert fast ausschließlich auf das Schulfach bzw. die akademische Disziplin (was gleichgesetzt wurde) hin orientiert. In einem sehr langen Entwicklungsprozess wurde das Ausbildungsprogramm zunächst mit erziehungswissenschaftlichen Anteilen (Pädagogik, Psychologie), anschließend mit fachdidaktischen und berufspraktischen Elementen ergänzt. Diese universitäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurde in Bern zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit einem Studiengang für Handelslehrerinnen und Handelslehrer (Honegger et al. 2007) sowie 1968 mit einem solchen für Turn- und Sportlehrerpersonen (Criblez 1995, S. 258) ergänzt.

Im Bewusstsein der Bildungspolitik und in der Wahrnehmung der breiten Bevölkerung war die Lehrerinnen- und Lehrerbildung aber wesentlich mit dem seminaristischen Konzept verbunden. Dieses Konzept lag nicht nur dem staatlichen Lehrerseminar, gegründet 1833 in Münchenbuchsee (Martig 1883; Criblez 2002), zugrunde, sondern – nach bescheide-

nen Anfängen in einem Pfarrerhaushalt – auch dem Lehrerinnenseminar (Schraner 1938). Denn der Kanton Bern gehörte zu den wenigen Kantonen, die sich schon früh auch um die Ausbildung der Lehrerinnen bemüht hatte (Crotti 2005).⁶ Das Konzept wurde auch vom städtischen Lehrerinnenseminar⁷ übernommen (Rothen 1936), später auch von den privaten Trägern (Muristalden und Neue Mädchenschule; vgl. Morgenthaler 1976; Staub 1979) und für die dezentralen Neugründungen der 1960er- und 1970er-Jahre in Biel, Spiez und Langenthal⁸. Und auch die Ausbildung von Kindergärtnerinnen, von Arbeitslehrerinnen (Schraner 1938) und von Hauswirtschaftslehrerinnen (Ryser 1997) erfolgte bis zur Reform der 1990er-Jahre in seminaristischer Form (Criblez 2000, 2002), wenn sich diese Konzeptionen teilweise auch von derjenigen des «klassischen» Seminars unterschieden.

Diese beiden Lehrerbildungskonzepte – das seminaristische⁹ und das universitäre – gerieten zwar immer wieder aus unterschiedlichen Gründen in die Kritik und wurden auch immer wieder Reformen unterzogen, blieben in ihren Grundkonzeptionen aber weitgehend unbestritten und klar voneinander getrennt. Kooperationen waren äußerst selten, dies nicht zuletzt, weil die universitären Studiengänge klar dem tertiären Bildungsbereich angehörten, die Seminare aber der Sekundarstufe II.¹⁰ Der wichtigste

6 Auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung für den französischsprachigen Teil des Kantons Bern (das Lehrerseminar in Pruntrut, das Lehrerinnenseminar in Delsberg und das Brevet d'enseignement secondaire an der Universität Bern) wird in diesem Beitrag nicht eingegangen.

7 Das städtische Lehrerinnenseminar Bern und das private, konfessionell ausgerichtete Lehrerinnenseminar der Neuen Mädchenschule waren zuerst als höhere Töchterschulen konzipiert.

8 Vgl. für Langenthal: Staatliches Lehrerinnen- und Lehrerseminar Langenthal 1988; für Spiez: Kübler & Albisser 1999; für das Lehrerseminar Biel fehlt bislang eine entsprechende Geschichtsschreibung.

9 Das seminaristische Ausbildungskonzept hatte sich in den späten 1820er- und in den 1830er-Jahren gegen zwei andere Modelle, die vorher für die Lehrerbildung üblich waren, durchgesetzt: gegen das «training on the job»-Modell, bei dem angehende Lehrer eine Art «Berufslehre» bei einem erfahrenen Lehrer absolvierten, und gegen das Sommerkursmodell, mit dem seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert – erstmals in St. Urban/Luzern (Hug 1920) – Lehrer in der schulfreien Zeit während der Sommermonate ausgebildet worden waren (Criblez 2000).

10 In Zürich bestanden allerdings bereits im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts neben dem seminaristischen noch zwei weitere Konzepte für die Ausbildung von Volksschullehrkräften: Auf

Zusammenhang bestand darin, dass Primarlehrerinnen und Primarlehrer zum Studium am Sekundarlehramt der Universität Bern zugelassen waren (Messerli 2002).

Nach dem Zweiten Weltkrieg hatte allerdings eine lange Phase großen Personalmangels in den Schulen begonnen, der sich im Zuge des anhaltenden Wirtschaftswachstums in den 1960er-Jahren stark zuspitzte (Criblez 2016/im Druck). Um mehr Lehrerinnen und Lehrer auf allen Schulstufen ausbilden zu können, wurde eine ganze Reihe von Maßnahmen realisiert – etwa die Neugründung von dezentralen Seminaren für Primarlehrerinnen und Primarlehrer in Langenthal (1963), Biel (1963) und Spiez (1972) oder die Eröffnung von Kindergärtnerinnenseminaren in Spiez und Biel (1971). Eine andere Maßnahme ist für das Verständnis des Strukturwandels aber bedeutsamer: Bereits 1948 fanden im städtischen Lehrerinnenseminar Marzili erstmals einjährige Sonderkurse – auch «Schnellbleichen» genannt – zur Erlangung des Lehrdiploms für Maturandinnen statt (Criblez 2016/im Druck). Jungen Frauen wurde großes Potenzial für den Lehrberuf zugesprochen, später wurde die stärkere Förderung von Mädchen und jungen Frauen in der höheren Bildung generell als wichtige Maßnahme gegen den allgemeinen Nachwuchsmangel angesehen (Criblez 2001). Zudem begann 1953 am Oberseminar in Bern der erste zweijährige «Umschulungskurs» für Berufsleute. Diese Kurse wurden anschließend bis in die 1970er-Jahre an verschiedenen Lehrerbildungsinstitutionen des Kantons Bern angeboten, um die Anzahl ausgebildeter Lehrerinnen und Lehrer maßgeblich zu erhö-

Druck der Kantonsschule Winterthur hin hatte der Zürcher Erziehungsrat 1905 beschlossen, Absolventinnen und Absolventen der Gymnasien sowie der Industrie- und Handelsschulen den Weg zum Lehrberuf zu öffnen (Hunziker 1933, S. 247): Die Matur wurde als Ausweis der allgemeinen Bildung für die Zulassung zur Fähigkeitsprüfung anerkannt (Lüthi 1906). Die berufsorientierte Ausbildung wurde mit dem Besuch der obersten Klasse des Seminars in Küsnacht gewährleistet. Seit 1912 wurden zudem in einem speziellen Studiengang auch an der Universität Zürich Volksschullehrkräfte ausgebildet (Gassmann 1933, S. 588): Weil nicht genügend Sekundarlehrkräfte zur Verfügung standen und das Sekundarlehrdiplom nur an Inhaberinnen und Inhaber eines Volksschullehrdiploms erteilt werden konnte, wurde an der Universität eine Kurzausbildung für Volksschullehrkräfte eingerichtet. Mit dem Lehrerbildungsgesetz von 1938 wurde die Volksschullehrerausbildung dann strukturell vereinheitlicht: Der Kanton Zürich trennte Ober- und Unterseminar vollständig und führte damit ein tertiäres, nicht-universitäres Lehrerbildungskonzept ein (Kreis 1941).

hen. Beide Ausbildungsformen setzten eine abgeschlossene Ausbildung auf der Sekundarstufe II voraus – entweder eine gymnasiale Matur oder den Abschluss einer Berufslehre mit entsprechender Berufserfahrung. Diese neuen Ausbildungsmöglichkeiten waren – bildungssystematisch gesehen – also tertiäre Ausbildungsgänge.

Die Kurse für Maturae und Maturi folgten einem Lehrerbildungskonzept, das zwischen dem universitären und dem seminaristischen Konzept angesiedelt war. Der Kanton Basel-Stadt hatte bereits 1892 mit den sogenannten «Fachkursen» in der Schweiz erstmalig ein solches maturitätsgebundenes Lehrerbildungskonzept realisiert. Die Allgemeinbildung der Sekundarstufe II und die berufliche Ausbildung für den Lehrberuf sollten klar getrennt werden und in unterschiedlichen Institutionen stattfinden. Durch die Ausbildung der zukünftigen Lehrer (zunächst nur der Lehrer, nicht der Lehrerinnen!) gemeinsam mit andern zukünftigen Akademikern am Gymnasium sollte der Lehrer «in seiner zukünftigen Lebensstellung eine seines Standes würdige Stufe» einnehmen können (Kinkelin 1890, S. 8). Lehrer sollten als künftige Volksbildner wissenschaftlich denken lernen. Obwohl die Basler glaubten, dass ihr neues Lehrerbildungskonzept «nicht ohne Nachfolge» bleiben würde, wurden ähnliche, tertiäre Lehrerbildungskonzeptionen erst wesentlich später realisiert. Der Kanton Zürich stellte seine Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit dem Lehrerbildungsgesetz von 1938 darauf um (Schmid 1982). Der Kanton Genf ging noch einen Schritt weiter, indem er bereits in den 1930er-Jahren das theoretische Ausbildungsjahr seiner tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch die Universität organisieren ließ (Hofstetter 2011). In den 1960er- und 1970er-Jahren folgten dann insbesondere auch die Kantone Basel-Landschaft (Schläpfer 1973) und Aargau (Metz 2000, 2001) dem Basler und Zürcher Vorbild.

Mit dem maturitätsgebundenen Konzept wurden wesentliche Merkmale der seminaristischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung, u. a. die enge Verbindung von Allgemeinbildung und Berufsbildung, aber auch die Idee, dass Lehrerinnen und Lehrer am besten in einer mehrjährigen Ausbildung während der noch formbaren Jahre zwischen 16 und 20 Jahren

ausgebildet werden sollen, zur Disposition gestellt. Gleichzeitig setzten sich hochschulförmige Ausbildungskonzepte neben der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Gymnasien und die Sekundarschulen kaum durch. Zwar wurden die Diskussionen über die Integration der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in die Universitäten in andern Ländern in den 1970er-Jahren durchaus wahrgenommen; aber schon die Bestrebungen der EDK, die Kantone im Rahmen des Projekts «Lehrerbildung von morgen» auf ein tertiäres, nicht-universitäres Modell der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu verpflichten, scheiterten (Müller et al. 1975).

Der Tertiarisierungsprozess in der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung war im Kontext der Bildungsexpansion also fortgesetzt worden, die maturitätsgebundene Konzeption hatte an Terrain gewonnen und in vielen Kantonen waren zur Bekämpfung des Lehrermangels mit neuen – tertiären – Lehrbildungsmodellen Erfahrungen gesammelt worden. Aber das seminaristische Konzept blieb nicht nur in Bern, sondern auch in andern Regionen (Ostschweiz, Zentralschweiz, Fribourg und Solothurn) dominierend; und eine grundlegende Strukturreform blieb in den 1970er-Jahren auch aus, weil die Reformeuphorie im Kontext der wirtschaftlichen Depression Mitte der 1970er-Jahre in Reformskepsis umschlug.

Die Kontexte änderten sich aber am Ende der 1980er- und zu Beginn der 1990er-Jahre noch einmal, und vor diesem Hintergrund schienen in den 1990er-Jahren fundamentale Reformen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung plötzlich möglich. Motive für den Reformimpetus lassen sich sowohl in regionalen als auch in nationalen und internationalen Kontexten finden (Criblez & Lehmann 2016/im Druck). Auf gesamtschweizerischer Ebene spielte die Schaffung von Fachhochschulen, die als wesentliche Vorbilder für die Pädagogischen Hochschulen gelten können,¹¹ eine wesentliche Rolle. Und die Gymnasialreform ermöglichte es, den allgemeinbildenden Teil der Ausbildungskonzeptionen der Seminare neu als musische oder pädagogisch-sozialwissenschaftliche Maturitätsprofile zu etablieren. Ein

11 Die neuen Lehrerbildungsinstitutionen wurden deshalb in den Kantonen Aargau, Graubünden, Solothurn und St. Gallen zunächst als Pädagogische Fachhochschule bezeichnet.

wichtiges Motiv für die Reformen in den 1990er-Jahren war zudem die gegenseitige Diplomanerkennung zwischen den Kantonen. Dynamisierend wirkte in dieser Hinsicht vor allem der europäische Integrationsprozess. Obwohl der Beitritt zum Europäischen Wirtschaftsraum (EWR) im Dezember 1992 in der Volksabstimmung abgelehnt worden war, war in diesem Umfeld das Problem der Diplomanerkennung deutlich geworden. Unter Bedingungen der freien Mobilität des Personals in Europa – mit den EWR-Verträgen zwar abgelehnt, über die bilateralen Verträge dann aber doch eingeführt (vgl. Kreis 2009) – entstand das Problem der sogenannten Inländerdiskriminierung. Das Problem lässt sich am besten an einem Beispiel illustrieren: Ein Lehrdiplom aus dem süddeutschen Raum musste im Kanton Aargau formal anerkannt werden, dasjenige aus dem Kanton Zürich oder dem Kanton Bern aber nicht. Die gegenseitige Anerkennung der (Lehr-)Diplome wurde deshalb zu einem der prägenden bildungspolitischen Themen der 1990er-Jahre. Ein Anerkennungsverfahren setzte aber entsprechende Standards voraus, die der Anerkennung zugrunde gelegt werden konnten – und erzeugte dadurch harmonisierende Wirkungen.

Versuche, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zwischen den Kantonen anzugleichen, hatte es allerdings schon vor den 1990er-Jahren gegeben.¹² Die EDK hatte ihre Zusammenarbeit 1970 mit dem Schulkonkordat (EDK 1970) auf eine neue Grundlage gestellt. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung war explizit als Thema der Koordinationsbemühungen vorgesehen und die EDK setzte eine Kommission ein, die entsprechende Vorschläge unterbreiten sollte (Lehmann 2013). Unter dem Titel «Lehrerbildung von morgen» erschien 1975 der Bericht der Kommission, die vom Thuner Seminardirektor Fritz Müller präsiert worden war. Die Experten hatten sich jedoch nicht auf ein einheitliches Konzept für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung einigen können und schlugen einen Kompromiss vor: Die Harmonisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sollte über die

¹² Versuche, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung national zu regeln, fanden bereits während der Zeit der Helvetischen Republik statt (Bütikofer 2006, S. 206ff.), dann wieder im Umfeld der Verfassungsrevision von 1874. Die Ideen gingen einerseits in Richtung nationaler Lehrerseminare (vgl. Humbert 1875; Rüegg 1880), andererseits in Richtung eines Konkordates (Fäh 1903). Realisierungen blieben allerdings aus.

Inhalte, nicht über die Konzepte und Strukturen erfolgen. Das maturitätsgebundene und das seminaristische Lehrerbildungskonzept wurden als gleichwertig erachtet unter der Bedingung, dass die seminaristische Lehrerinnen- und Lehrerbildung mindestens fünf Jahre dauert.

Die Verlängerung der vierjährigen Ausbildung für Primarlehrerinnen und Primarlehrer auf fünf Jahre war seit Jahren eine Professionalisierungsforderung gewesen, hatte aber bei dem sehr großen Mangel an Lehrpersonen nicht realisiert werden können. Mitte der 1970er-Jahre veränderte sich die Situation auf dem Lehrerarbeitsmarkt aber nach dem «Ölschock» und im Kontext der damit verbundenen Wirtschaftskrise sehr schnell vom Mangel zum Überfluss (Criblez 2016/im Druck). Unter anderem um den Arbeitsmarkt zu entlasten, wurde die seminaristische Ausbildung in der zweiten Hälfte der 1970er-Jahre in allen Kantonen verlängert. Im Kanton Bern wurde die fünfjährige Ausbildung rasch neu konzipiert (Wyss 1976) und begann 1977. Ein Jahr später reichte Grossrat Albrecht Rychen im Bernischen Grossen Rat folgende Motion ein, die auch überwiesen wurde: «Im Zusammenhang mit der Verlängerung der Primarlehrerausbildung und insbesondere auch mit der Planung der Weiterbildungsphase wird der Regierungsrat beauftragt, dem Grossen Rat bis 1982 eine Gesamtkonzeption für die Ausbildung der Lehrer aller Stufen und Schultypen vorzulegen» (Tagblatt des Grossen Rates des Kantons Bern 1978, S. 165). Damit war eine über die einfache Verlängerung der Ausbildung von Primarlehrpersonen hinausgehende Reform, das Projekt einer Gesamtkonzeption, initiiert.

2.3 Frühe Reform – und Korrekturnotwendigkeiten

So schnell, wie sich dies der Motionär vorgestellt hatte, sollte die Reform aber nicht realisiert werden. Denn einerseits sollten für eine Gesamtkonzeption zunächst die notwendigen Grundlagen erarbeitet werden. Dazu fanden umfassende Abklärungen statt, unter anderem zum Tätigkeitsfeld der Lehrerinnen und Lehrer (Berufs-/Amtsauftrag), zu den notwendigen Fähigkeiten für den Lehrberuf, zur Gliederung in unter-

schiedliche Lehrkategorien, zum Verhältnis von Grundausbildung, Berufseinführung und Weiterbildung, zu den notwendigen Rechtsgrundlagen oder zu Standorten und Kostenfolgen (Erziehungsdirektion 1986; Thomet 1988). Die Projektarbeiten unter der Leitung von Ulrich Thomet wurden breit abgestützt, verschiedene Anspruchsgruppen wurden in die Abklärungen einbezogen und es wurden verschiedene Tagungen, Vorstudien und Befragungen durchgeführt. Andererseits wurde das Projekt im Verlaufe der 1980er-Jahre in das umfassende Projekt der «Gesamtrevision der Bildungsgesetzgebung» integriert (Erziehungsdirektion, 1982). Der Grosse Rat beauftragte die Regierung 1985 in diesem Rahmen, spätestens Ende der Legislatur 1986/1990 Bericht und Antrag zur «Gesamtkonzeption Lehrerbildung» vorzulegen (Grossratsbeschluss Gesamtrevision 1985).

Im Legiferierungsprozess, der nun folgte und in dem die institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen der neuen Lehrerinnen- und Lehrerbildung festgelegt wurden, können grob drei Phasen unterschieden werden: erstens die Verabschiedung der Grundsätze im Grossen Rat des Kantons Bern 1990, mit denen die wesentlichen Eckwerte der neuen Lehrerinnen- und Lehrerbildung definiert wurden; zweitens die Verabschiedung des Gesetzes über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung von 1995 als Grundlage für die Angliederung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an die Universität Bern sowie drittens das Gesetz über die Pädagogische Hochschule von 2004, mit dem eine autonome Pädagogische Hochschule geschaffen wurde.

Erste normative Festlegungen für eine neue Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Bern erfolgten deshalb bereits 1990, als der Grosse Rat Grundsätze zur «Gesamtkonzeption der Lehrerbildung» (Grossratsbeschluss GKL 1990) beschloss – also noch bevor auf interkantonaler Ebene die Reformdiskussionen überhaupt flächendeckend initiiert worden waren. Die Eckwerte für die Neuorganisation der Volksschullehrerausbildung präsentierten sich nach diesem Grossratsbeschluss vom 14. August 1990¹³

¹³ Die Grundsätze wurden im Grossen Rat mit 147 zu 0 Stimmen verabschiedet. Der ausbleibende Widerstand gegen eine vollständig tertiarisierte Lösung in der Lehrerinnen- und

wie folgt (vgl. auch Criblez & Reusser 2001; Weniger 2012, 2016/im Druck):

- Die Ausbildung aller Lehrerinnen und Lehrer sollte im tertiären Bildungsbereich erfolgen, also einen Ausbildungsabschluss auf der Sekundarstufe II voraussetzen, wobei auch Abschlüsse der Berufsbildung als Vorbildung anerkannt werden sollten.
- Die Grundausbildung sollte unterteilt werden in einen allgemeinen, stufen- und typenübergreifenden sowie einen stufenbezogenen Teil. Damit sollte die Einheit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung betont werden.
- Erstmals in der deutschsprachigen Schweiz war eine gemeinsame Ausbildung für Lehrkräfte des Kindergartens und der unteren Klassen der Primarschule vorgesehen.
- Die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer für die Sekundarstufe I sollte sich nicht mehr auf unterschiedliche Schultypen beziehen, sondern sich ausschließlich an der Schulstufe orientieren.
- Für Kindergarten und Volksschule waren drei stufenbezogene Ausbildungsgänge vorgesehen: für den Kindergarten und die 1./2. Klasse der Primarschule, für die 1. bis 6. Klasse sowie für die 5. bis 9. Klasse. Für die 1. und 2. sowie für die 5. und 6. Klasse sollten also je zwei Lehrkategorien unterrichtsberechtigt sein (sogenannte Stufenüberlappung).
- Die Dauer der Ausbildung im tertiären Bildungsbereich sollte harmonisiert werden: zwei Jahre für Kindergarten und Primarstufe, drei bis vier Jahre für die Sekundarstufe I und sechs Jahre für die Sekundarstufe II (bei den beiden letzteren: inklusive fachwissenschaftliche Ausbildung).
- Die Grundausbildung sollte zugunsten des lebenslangen Lernens bzw. der Weiterbildung verkürzt werden.
- Die bestehenden Infrastrukturen sollten für die neue Lehrerinnen- und Lehrerbildung genutzt werden.

Im Folgenden wird sich zeigen, dass einige dieser Grundsätze für die Realisierung tatsächlich auch wegweisend blieben, andere aber aufgegeben

Lehrerbildung war wohl dadurch zustande gekommen, dass das Gesetz noch von Erziehungsdirektorin Leni Robert (Freie Liste) vorbereitet worden war, die Vorlage im Grossen Rat aber nach deren Nicht-Wiederwahl durch Peter Schmid (Schweizerische Volkspartei) vertreten wurde.

werden mussten, und einzelne auch wesentlich zu den Folgeproblemen der beginnenden 2000er-Jahre beitrugen.

Diese Grundsätze zur «Gesamtkonzeption der Lehrerbildung» legten nicht nur die Eckwerte für die Berner Reform fest, sondern hatten Wirkungen über den Kanton Bern hinaus: Vergleicht man die Situation der Ausbildung von Primarlehrerinnen und Primarlehrern in den Kantonen der deutschsprachigen Schweiz, ergibt sich folgendes Bild (vgl. Badertscher et al. 1993; Criblez 2010): In der Region Zürich/Nordwestschweiz (Kantone AG, BL, BS, SH, ZH) hatte sich ein tertiäres, maturitätsgebundenes Lehrerbildungskonzept durchgesetzt. In Solothurn hatten – ähnlich wie im Kanton Bern – Diskussionen über eine Gesamtkonzeption Lehrerinnen- und Lehrerbildung begonnen, hier allerdings vor allem durch die unbefriedigende Situation der Hauswirtschafts- und Handarbeitslehrerinnen ausgelöst, ein Thema, das auch in der Berner Reform bearbeitet werden musste. In der Zentralschweiz war die Zukunft der von Kongregationen getragenen Lehrerinnen- und Lehrerbildung bereits seit einiger Zeit aus finanziellen und Nachwuchsgründen ungeklärt (vgl. Huber 2016/ im Druck); grundlegende Reformen drängten sich deshalb immer dringlicher auf. Verschiedene Kantone, neben Bern insbesondere Luzern und St. Gallen als quantitativ gewichtige Kantone mit seminaristischen Konzepten, hatten zudem spätestens seit den 1950er- und 1960er-Jahren Erfahrungen mit tertiären Ausbildungskonzepten (Lehrerbildungskurse für Maturi und Maturae einerseits, für Berufsleute andererseits) gesammelt. Eine Alternative zur seminaristischen Konzeption war damit zumindest denkbar geworden. Vor diesem Hintergrund kann der Berner Entscheid für eine grundsätzlich tertiäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung als dynamisierender Faktor für die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der ganzen deutschsprachigen Schweiz interpretiert werden. Mit ihm kippten die Mehrheitsverhältnisse quantitativ vom seminaristischen zum tertiären Ausbildungskonzept – noch bevor die bildungspolitischen Diskussionen über die Schaffung der Pädagogischen Hochschulen begonnen hatten.

Am 9. Juni 1993 wurde die Vernehmlassung zum neuen Gesetz über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eröffnet. Damit wurde auch die beab-

sichtige Organisationsform publik: Geplant war die Angliederung von dezentralen Lehrerbildungsinstituten an die Universität Bern. Die Vertreter der bisherigen universitären Studiengänge sprachen sich allerdings in der Vernehmlassung klar gegen die Angliederungslösung aus. Zeitlich ungefähr parallel zum Vernehmlassungsprozess im Kanton Bern publizierte die EDK ihre «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» (EDK 1993a) und legte mit der «Interkantonale[n] Vereinbarung über die gegenseitige Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen» vom 18. Februar 1993 (EDK 1993b) die Grundlage für die gegenseitige Anerkennung der Lehrdiplome zwischen den Kantonen. Der Bund hatte zudem von Mai bis September 1993 die Vernehmlassung zum «Bundesgesetz über die Fachhochschulen» durchgeführt (Botschaft FHSG 1994, S. 10 f.). Die Merkmale von Fachhochschulen¹⁴ und Pädagogischen Hochschulen waren also gesamtschweizerisch noch nicht festgelegt, als der Kanton Bern die Eckwerte für seine künftige Lehrerinnen- und Lehrerbildung definierte. Die «Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen» wurden von der EDK erst am 26. Oktober 1995 beschlossen (EDK 1995), fast ein halbes Jahr *nachdem* der Grosse Rat des Kantons Bern am 9. Mai 1995 das «Gesetz über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung» verabschiedet hatte.

Im Wesentlichen übernahm dieses Gesetz die Eckwerte, wie sie in den «Grundsätzen» definiert worden waren (vgl. oben). Einzig die Stufenüberlappung und die gemeinsame allgemeine Grundausbildung für alle Lehrkategorien wurden fallen gelassen. Forschung und Entwicklung gehörten nun zum Grundauftrag der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Das Personal wurde der kantonalen Personalgesetzgebung unterstellt, hinsichtlich Entlohnung und Lehrpensen war es also nicht universitären Regelungen unterworfen. Die neuen Lehrerbildungsteams sollten aus dem Personal der bisherigen Lehrerbildungsinstitutionen zusammengesetzt werden (Grundsatz der Personalüberführung). Die Studiengänge für Lehrperso-

14 Die bundesgesetzliche Regelung des neuen Hochschultyps Fachhochschule war für die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen von grosser Bedeutung, weil die EDK sie in ihrem erwähnten programmatischen Bericht (EDK 1993a) als Fachhochschulen definierte.

nen des Kindergartens und der Primarschule sollten mindestens zwei Jahre dauern – obwohl sich in der Diplomanerkennungsdiskussion bereits gezeigt hatte, dass die europäische Anerkennung von Lehrdiplomen einen Abschluss auf dem Niveau «bac + 3» (Mittelschulabschluss + dreijährige Hochschulausbildung) verlangte (Plotke 1991). Die hauptsächlichsten Argumente für die Angliederung dezentraler Institute an die Universität Bern waren Kostenneutralität, Praxisnähe sowie die Forschungserfahrung der Universität. Der Status der Angliederung wurde im Gesetz jedoch nicht geklärt. Auf eine vollständige Integration in die Universität wurde verzichtet, weil sich die Erziehungsdirektion als Monopolarbeitgeberin die entsprechenden Steuerungsmöglichkeiten erhalten und gleichzeitig die Lehrerinnen- und Lehrerbildung vor inneruniversitären Verteilkämpfen und Dynamiken schützen wollte (Criblez & Reusser 2001).

Das Gesetz wurde im Grossen Rat mit 143 zu 26 Stimmen angenommen (Tagblatt des Grossen Rates 1995, S. 540). Eine öffentliche Diskussion hatte kaum stattgefunden und das von Vertretern des seminaristischen Ausbildungskonzeptes in Erwägung gezogene Referendum wurde nicht ergriffen. Für den Implementationsprozess war eine zeitliche Phasierung der Reform vorgesehen: Zuerst sollten die Unterseminare in Gymnasien umgewandelt und daran anschließend sollte die neue Lehrerinnen- und Lehrerbildung realisiert werden. Das Gesetz behielt aber dem Grossen Rat einige zentrale Ausführungsentscheidungen vor, u. a. die Frage der Dauer des Studiums, die er 1998 mit einem entsprechenden Dekret entschied: Weil sich inzwischen abzeichnete, dass eine zweijährige Ausbildung für Lehrpersonen des Kindergartens und der Primarschule von Seiten der EDK nicht anerkannt werden würde, beschloss der Grosse Rat eine Mindestdauer von drei Jahren im Anschluss an einen Abschluss der Sekundarstufe II (Tagblatt des Grossen Rates 1998, S. 751). Der Beschluss über die Ausbildungsdauer zeigt, dass die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sich auch im Kanton Bern nun an gesamtschweizerischen Vorgaben für

die Diplomanerkennung auszurichten begann.¹⁵ Gleichzeitig war die Auflage der Kostenneutralität durch die Verlängerung der Ausbildung eigentlich nicht mehr einzuhalten.

Regierungsrat und Erziehungsdirektion hatten nach der Verabschiedung des Gesetzes zunächst an einer breiten Mitwirkung der Betroffenen, wie sie seit den 1980er-Jahren gepflegt worden war, festgehalten. So waren etwa Planungsgruppen mit der Erarbeitung von Studienplänen und der Abklärung des Personalbedarfs beauftragt worden. Das Personal wurde nach seinem präferierten Aufgabenfeld in den neuen Maturitätsschulen bzw. in der neuen Lehrerinnen- und Lehrerbildung befragt. Diese Befragung sollte als Grundlage für die Überführung des Personals dienen.

Während die Schaffung der neuen Gymnasien plangemäß umgesetzt werden konnte, geriet die Planung für die neue Lehrerinnen- und Lehrerbildung gegen Ende der 1990er-Jahre allerdings zunächst in Verzug und dann in Kritik. Um die Koordination sicher zu stellen, wurde aus Sicht der Erziehungsdirektion eine zentralere Projektsteuerung notwendig. Bei der Personalüberführung zeichnete sich ab, dass ein Teil des Personals nicht übernommen werden konnte; die Qualifikationsanforderungen wurden deshalb entsprechend erhöht. Die Erziehungsdirektion änderte in einem iterativen Steuerungsprozess mehrmals die Planungsvorgaben, und die Verordnung, die viele der offenen Fragen hätte klären sollen, wurde statt wie angekündigt 1999 erst 2001 in eine Konsultation geschickt. In den Lehrerbildungsinstitutionen und beim Personal war die Unsicherheit gestiegen, auch wegen der langen Dauer des Prozesses und der Unsicherheit über die zukünftige Anstellung und Aufgabenzuteilung in der neuen Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Die Kritik an der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kumulierte im Frühling 2000 in verschiedenen parlamentarischen Vorstößen im

¹⁵ Die EDK verabschiedete die wichtigsten Anerkennungsreglemente für die Lehrdiplome erstmalig 1998 und 1999.

Grossen Rat des Kantons Bern. Die Geschäftsprüfungskommission des Grossen Rates ließ daraufhin die Entwicklung und die Situation des Reformprojekts durch eine externe Expertise evaluieren (Criblez & Reusser 2001). Diese Expertise erkannte Probleme im Projekt und seinen Rahmenbedingungen vor allem in den folgenden Bereichen:

- mangelnder Autonomiestatus der an die Universität Bern angegliederten Lehrerinnen- und Lehrerbildung bei gleichzeitig mangelnder Klärung des Verhältnisses der Universität zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung – und vice versa;
- dezentrale Standorte bei gleichzeitig universitärem Status und zentraler Steuerung;
- Auflage der Kostenneutralität bei Verlängerung der Ausbildung für Lehrpersonen des Kindergartens und der Primarstufe um 50 Prozent;
- zu geringe Projektressourcen (Spardruck des Kantons);
- große Unsicherheit im Planungsprozess für die Betroffenen (Personal);
- komplexe und schwerfällige Projektorganisation sowie Probleme in der Projektsteuerung (u. a. mangelnde Konsistenz der Umsetzung, Veränderung der Planungsvorgaben im laufenden Prozess; unklarer Status bzw. Veränderung des Einbezugs der Betroffenen [Planungsgremien], Probleme bei Information und Kommunikation; Fehlen von mit klaren Entscheidungskompetenzen versehenen Koordinationsgremien usw.) (vgl. Criblez & Reusser 2001).

Die externe Expertise kam zum Schluss, dass für die neue Lehrerinnen- und Lehrerbildung vor allem die notwendigen Klärungen auf allen Ebenen herbeigeführt werden sollten. Insbesondere schlug sie vor, die nicht geklärten Strukturfragen anzugehen. Mögliche Lösungen sah sie in einer Vollintegration der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in die Universität, in der Schaffung einer Pädagogischen Hochschule oder in der Verbesserung des Angliederungsmodells (Criblez & Reusser 2001, S. 65).

Die «Verordnung über die deutschsprachige Lehrerinnen- und Lehrerbildung» trat am 16. August 2001 in Kraft, die Ausbildung in den neuen Studiengängen begann im Oktober 2001. Am dezentralen Standort Lan-

genthal konnte allerdings der Betrieb mangels Anmeldungen nicht aufgenommen werden. 2002 wurden die dezentralen Institute in Langenthal und Biel definitiv geschlossen, 2003 dasjenige in Spiez.

Der Grosse Rat des Kantons Bern überwies nach Kenntnisnahme der externen Expertise und entsprechenden Diskussionen eine Motion der Geschäftsprüfungskommission, die verlangte, die gesetzlichen Grundlagen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, aber insbesondere ihren institutionellen Status noch einmal zu überprüfen (Tagblatt des Grossen Rates 2001, S. 583–595). Bevor dieser Auftrag aber ernsthaft erledigt wurde, überwies er im Januar 2002 auch eine Motion von Grossrat Peter Santschi, mit der die Regierung beauftragt wurde, eine Pädagogische Hochschule zu planen (Tagblatt des Grossen Rates 2002, S. 92–101). Zwar hatte die Erziehungsdirektion für eine Vollintegration in die Universität plädiert, aber die Angst vor einer «verakademisierten» Lehrerinnen- und Lehrerbildung und die Hoffnung auf eine autonome Hochschule, die den spezifischen Anforderungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gerecht wird, ließen das Parlament diesen Entscheid, der in einem gewissen Widerspruch zum vorigen Entscheid stand, fällen. Der Kanton Bern gliederte sich damit in den «Mainstream» der meisten Lehrerbildungsreformprojekte ein. Die Planung der Pädagogischen Hochschule Bern wurde rasch in Angriff genommen und schon 2004 das entsprechende Gesetz verabschiedet. Die Pädagogische Hochschule Bern nahm ihren Betrieb in der weitgehend heute noch existierenden Organisationsform am 1. September 2005 auf.

2.4 Die bernische Lehrerbildungsreform – ein Beispiel für komplexe Reformprozesse und unerwartete Reformeffekte im Bildungsbereich

Die Reform der bernischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat, geht man vom politischen Auftrag der Motion Rychen 1978 und der Eröffnung der Pädagogischen Hochschule 2005 aus, fast 30 Jahre gedauert. Auch für eine «Jahrhundertreform» ist das sicher eine lange Zeit. Ein Reformprojekt

von dieser Komplexität ließ sich allerdings nicht kurzfristig realisieren. Die Gesamtrevision der Bildungsgesetzgebung im Kanton Bern, die Gründung von Fachhochschulen, die Maturitätsreform, der lang anhaltende Spar-
druck der 1990er-Jahre im Kanton Bern sowie gesamtschweizerische bzw. internationale Entwicklungen in der Diplomanerkennung haben für Verzögerungen und entsprechende Komplexitätssteigerungen gesorgt. Eine Gesamtbeurteilung des Prozesses ist deshalb schwierig, aber sicher ist, dass die Komplexität des Reformprozesses zu Beginn unterschätzt worden war und dass die Lehrerbildungsreformen auch in andern Kantonen und Regionen der Schweiz nicht ohne Schwierigkeiten hatten realisiert werden können (Criblez, Lehmann & Huber 2016/im Druck).

Was lässt sich aus diesem Prozess für die Funktionsweise von Bildungsreformen schließen? Statt einer Zusammenfassung sollen hier vier these-
artige Generalisierungen zum Weiterdenken anregen:

Erstens: Wir sollten uns verabschieden von der Vorstellung, dass kantonale Bildungsreformen selbstbezüglich, autonom und unabhängig von bildungs-
politischen Entwicklungen in der Schweiz und in Europa überhaupt möglich sind. Der Bildungsföderalismus ist in einem gewissen Sinne zu einem Ende gekommen, auch wenn er formalrechtlich weiter existiert. Der «Zwang zur freiwilligen Koordination» (Lehmann 2013) ist in der Schweiz eine Notwendigkeit geworden – auch wenn manche dies nicht wahrhaben wollen. Die Lehrerbildungsreform im Kanton Bern zeigt beispielhaft genau dies: Der Kanton Bern passte sich – wenn auch spät – der Logik des Diplomanerkennungsprozesses der EDK an – erst diese Anpassung führte – um noch einmal Emanuel Martig zu bemühen – zu einer «gedeihlichen» Weiterentwicklung der bernischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Gerade die Vorstellung des autonomen kantonalen Handelns bis zum Gesetz über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung von 1995 hat an verschiedenen Stellen zu Folgeproblemen geführt – und entsprechende Korrekturmaßnahmen notwendig gemacht.

Zweitens liegen unseren Reformvorstellungen – wider besseres, erfahrungsgesättigtes Wissen – eigentlich wenig dynamische Konzepte zugrunde: Eine alte Form der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird in einem zeitlich begrenzten Reformprozess in eine neue Form überführt – klarer

Beginn, klares Ende, definierter Zeitraum für die Implementation der Reformen. Alles, was wir inzwischen über Reformprozesse wissen, widerspricht diesen Annahmen: Der politische Auftrag für eine Gesamtkonzeption Lehrerbildung erfolgte im Kanton Bern 1978, kurz nach der Verlängerung der seminaristischen Ausbildung von vier auf fünf Jahre. Die Lehrerinnenseminare des Kantons Zug waren eigentlich schon in den 1970er-Jahren für die Kongregationen finanziell und personell nicht mehr tragbar, da der eigene Nachwuchs fehlte, der Säkularisierungsprozess zeichnete sich also da schon ab. Wann also begannen die Reformen genau? Und wann endeten sie – im Kanton Bern mit der Gründung der Pädagogischen Hochschule Bern im Herbst 2005? Alle Entscheidungsträger wissen, dass dies nicht das Ende der Reform war: Welche Reformen stehen unter den neuen Rahmenbedingungen des Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetzes erst noch an? Es gibt keinen eindeutigen Reformstart und kein eindeutiges Ende. Festzustellen sind Reformkaskaden, in denen Reformen neben erwünschten auch unerwartete Folgen zeitigen, die anschließend im Sinne einer Reform der Reform korrigierend bearbeitet werden müssen. Je schneller Reformen aufeinander folgen, desto häufiger werden erfahrungsgemäß Korrekturen notwendig.

Drittens müssen wir uns von der Vorstellung verabschieden, dass Reformen geplant und dann wie geplant implementiert werden. Von Genf über Bern und die Zentralschweiz bis nach St. Gallen und wieder zurück in die Nordwestschweiz haben die Reformprojekte wechselnde Organisationsmodelle und unterschiedliche Phasen durchlaufen (vgl. Criblez, Lehmann & Huber 2016/im Druck). Denn ein Teil des Reformprogramms klärt sich erst im Laufe der Neugestaltung, die Reformen wiederum reagieren auf sich im Reformprozess ändernde Kontextfaktoren und Reformen in anderen (Bildungs-)Bereichen¹⁶, auf sich ändernde Akteurkonstellationen und

16 Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist als Teil des Bildungssystems wohl aus zwei Gründen immer wieder Reformen ausgesetzt: Erstens qualifiziert sie das Personal für alle Schulstufen. Jede wesentliche Reform im Volksschulbereich oder auf der Sekundarstufe II hat in der Regel Veränderungen in den Qualifikationsanforderungen zur Folge. Zweitens ist sie Teil einer impliziten Ausbildungshierarchie: Verändern andere Ausbildungsgänge ihre Position, muss sie sich entsprechend anpassen.

auf sich ändernde Steuerungsimpulse – und sie reagieren auf sich selbst, korrigieren sich also selbst. Reformprogramme und Reformrhetorik sind jedoch nicht mit den Reformen gleichzusetzen und vom Reden über Reformen und von den programmatischen Reformschriften kann nicht einfach auf die tatsächlich stattfindenden Reformen geschlossen werden.

Viertens: Die Reformakteure rechnen nicht mit der Widerständigkeit des Feldes und des Personals. Reformen müssen irgendwann in den Köpfen (und wahrscheinlich auch in den Herzen) der Menschen ankommen. Das ist das Reformparadox: Erst wenn Neues zum Bewährten wird, also nicht mehr neu ist, ist die Reform dauerhaft implementiert. Das braucht Zeit, sehr viel Zeit und vor allem: sehr viel mehr Zeit als die Projektverantwortlichen denken. Dass Lehrerinnen und Lehrer an Hochschulen ausgebildet werden, wird deshalb erst in etwa 30 Jahren, wenn die letzten Seminarabsolventinnen und -absolventen pensioniert werden, zur selbstverständlichen «Normalität» werden. Selbstverständlich sind mit solchen Reformprozessen deshalb immer wieder Ermüdungserscheinungen – beim Personal, aber auch bei den Reformakteuren – verbunden.

Reformen funktionieren nicht einfach wie geplant. Sie erreichen nicht alle Ziele, sie erzielen Effekte, die nicht erwartet werden konnten und die nicht intendiert waren. Und die Lehrerbildungsreform im Kanton Bern hat eines deutlich gezeigt hat: Reformen können nicht ohne und nicht gegen die Akteure im Feld durchgeführt werden. Man sollte deshalb nicht einfach nur den idealen Zielen folgen, sondern Realisierungsmöglichkeiten immer wieder neu klären und Überprüfungsschlaufen vorsehen. Und man muss schrittweise vorgehen und nicht alles auf einmal reformieren wollen.

2.5 Literatur

- Ambühl, Hans & Stadelmann, Willi (Hrsg.) (2010). Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I. Bern: EDK.
- Ambühl, Hans & Stadelmann, Willi (Hrsg.) (2011). Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II. Bern: EDK.
- Badertscher, Hans et al. (1993). Handbuch zur Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz. Strukturen, Bedingungen, Unterrichtsberechtigungen. Bern: EDK.
- Staatliches Lehrerinnen- und Lehrerseminar (1988). 25 Jahre Seminar Langenthal 1963–1988. Langenthal: Seminar Langenthal.
- Botschaft FHSG (1994). Botschaft zu einem Bundesgesetz über die Fachhochschulen (Fachhochschulgesetz, FHSG) vom 30. Mai 1994. Bern: EDMZ.
- Bütikofer, Anna (2006). Staat und Wissen. Ursprünge des modernen schweizerischen Bildungssystems im Diskurs der Helvetischen Republik. Bern: Haupt.
- Criblez, Lucien (1995). Zwischen Pädagogik und Politik. Bildung und Erziehung in der deutschsprachigen Schweiz zwischen Krise und Krieg (1930–1945). Bern: Lang.
- Criblez, Lucien (2000). Das Lehrerseminar – Zur Entwicklung eines Lehrerbildungskonzeptes. In: Lucien Criblez, Rita Hofstetter & Danièle Périsset Bagnoud (eds.): La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles (p. 299–338). Bern: Lang.
- Criblez, Lucien (2001). Bildungsexpansion durch Systemdifferenzierung – am Beispiel der Sekundarstufe II in den 1960er- und 1970er-Jahren. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23, S. 95–118.
- Criblez, Lucien (2002). Das Lehrerseminar im Kanton Bern – Anfang, Entwicklung und Ende eines Lehrerbildungskonzeptes am Beispiel des Staatsseminars 1830–2000. In: Claudia Crotti & Jürgen Oelkers (Hrsg.): Ein langer Weg. Die Ausbildung der bernischen Lehrkräfte von 1798 bis 2002 (S. 75–118). Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag.
- Criblez, Lucien (2010). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz seit 1990: Reformprozesse, erste Bilanz und Desiderata. In: Hans Ambühl & Willi Stadelmann (Hrsg.): Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I (S. 22–58). Bern: EDK.
- Criblez, Lucien (2012). Strukturfragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Spiegel der ersten dreissig Jahrgänge der «Beiträge zur Lehrerbildung». *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30 (1), S. 21–35.
- Criblez, Lucien (2016/im Druck). Lehrermangel in den 1960er- und frühen 1970er-Jahren – Phänomen, Maßnahmen, Wirkungen. In: Catherine Eve Bauer et al. (Hrsg.). Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung. Bern: hep.
- Criblez, Lucien & Lehmann, Lukas (2016/im Druck). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Ausgangslage und Kontexte der Reformen. In: Lucien Criblez, Lukas Lehmann & Christina Huber (Hrsg.): Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990 (Historische Bildungsforschung, Bd. 1). Zürich: Chronos.
- Criblez, Lucien & Reusser, Kurt (2002). Gesamtkonzeption Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Bern. Eine Aussenbetrachtung im Auftrag der Geschäftsprüfungskommission des Grossen Rates des Kantons Bern. Zürich: Pädagogisches Institut.

- Criblez, Lucien & Späni, Martina (2002). Zwischen Universität und Gymnasium, Fachwissenschaft und Lehrerbildung – Zur Geschichte der Ausbildung von Gymnasiallehrkräften an der Universität Bern. In: Claudia Crotti & Jürgen Oelkers (Hrsg.). Ein langer Weg. Die Ausbildung der bernischen Lehrkräfte von 1798 bis 2002 (S. 457–520). Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag.
- Crotti, Claudia (2005). Lehrerinnen – Frühe Professionalisierung. Professionsgeschichte der Volksschullehrerinnen in der Schweiz im 19. Jahrhundert. Bern: Lang.
- Dürrenmatt, Ulrich (1903). Zwanglose Bemerkungen zur bernischen Seminarfrage. Herzogenbuchsee: Dürrenmatt.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (1986). Konkordat über die Schulkoordination vom 29. Oktober 1970. In: EDK. Interkantonale Zusammenarbeit im Bildungswesen. Rechtsgrundlagen (S. 91–94). Bern: EDK.
- EDK (1993a). Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen. Bern: EDK.
- EDK (1993b). Interkantonale Vereinbarung über die gegenseitige Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen vom 18. Februar 1993. Bern: EDK.
- EDK (1995). Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen vom 26. Oktober 1995. Bern/Les Bois: EDK.
- Erziehungsdirektion [des Kantons Bern] (1986). Gesamtkonzeption Lehrerbildung. Zwischenbericht zuhanden des Regierungsrates des Kantons Bern. Bern: Erziehungsdirektion.
- Fäh, Franz (1903). Zur Freizügigkeit der Lehrer in der deutschen Schweiz. Die Geschichte des Konkordats-Projektes aus den Jahren 1881–1883. *Schweizerische Pädagogische Zeitschrift*, 13, S. 57–82.
- Floden, Robert E. & Clark, Christopher M. (1988). Preparing Teachers for Uncertainty. *Teachers College Record*, 89, pp. 505–524.
- Gassmann, Emil (1933). Die zürcherische Volksschule und die ihr angegliederten Bildungs- und Wohlfahrtseinrichtungen von 1872 bis 1932. In: Erziehungsrat des Kantons Zürich (Hrsg.). Volksschule und Lehrerbildung 1832–1932 (S. 555–689). Zürich: Erziehungsdirektion.
- Grossratsbeschluss Gesamtrevision (1985). Grossratsbeschluss betreffend Grundsätze zur Gesamtrevision der Bildungsgesetzgebung vom 9. September 1985. In: Gesetze, Dekrete und Verordnungen des Kantons Bern, 1985 (S. 330–348). Bern: Stämpfli.
- Grossratsbeschluss GKL (1990). Grossratsbeschluss über die Grundsätze zur Gesamtkonzeption der Lehrerbildung vom 14. August 1990. In: Gesetze, Dekrete und Verordnungen des Kantons Bern, 1990 (S. 358–361). Bern: Stämpfli.
- Hofstetter, Rita (2011). Genf – Von der Pädagogik als Teil der Sozialwissenschaften zu den Erziehungswissenschaften. Entstehung und Entwicklung eines (pluri-)disziplinären Feldes (1890–1950). In: Rita Hofstetter & Bernard Schneuwly (Hrsg.). Zur Geschichte der Erziehungswissenschaft in der Schweiz. Vom Ende des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts (S. 113–143). Bern: hep.
- Honegger, Claudia et al. (2007). Konkurrierende Deutungen des Sozialen. Geschichts-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften im Spannungsfeld von Politik und Wissenschaft. Zürich: Chronos.
- Huber, Christina (2016/im Druck). Lehrerinnen- und Lehrerbildungsregion Zentralschweiz. Bildungspolitische Entwicklungen seit Ende der 1950er-Jahre. Münster: LIT.
- Hug, Anna (1920). Die St. Urbaner Schulreform an der Wende des 18. Jahrhunderts. Zürich: Leemann.
- Humbert, Aimé (1875). Schweizerische Normal-Schule. Bern: Jent & Reinert.
- Hunziker, Fritz (1933). Die Mittelschulen in Zürich und Winterthur 1833–1933. Zürich: Erziehungsdirektion.

- Jaggi, Arnold (1933). Das deutsche Lehrerseminar des Kantons Bern 1833–1933. Festschrift zu seinem hundertjährigen Bestehen. Bern: Staatlicher Lehrmittelverlag.
- Kinkelin, Hermann (1890). Bericht über die Errichtung eines Lehrerseminars im Kanton Basel-Stadt. Basel: Wittmer.
- Kreis, Hans (1939/41). Die Lehrerbildung im Kanton Zürich. *Der pädagogische Beobachter im Kanton Zürich*, 33 (1939), S. 9–87; 34 (1940), S. 7–74; 35 (1941), S. 3–46/101–102/135–136/246–248/303–304.
- Kreis, Georg (2009). Ein langer Weg in Etappen. Die Personenfreizügigkeit aus historischer Perspektive. In: Georg Kreis (Hrsg.): Schweiz – Europa: wie weiter? Kontrollierte Personenfreizügigkeit (S. 13–68). Zürich: NZZ.
- Kübler, Markus & Albisser Stefan (Hrsg.) (1999). Entwicklungen und Umbrüche in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Professionalisierungsdiskussion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Wimmis: Ilg.
- Lehmann, Lukas (2013). Zwang zur freiwilligen Zusammenarbeit. Steuerungsinstrumente und interkantonale Governance in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Bildungsgeschichte und Bildungspolitik, Bd. 3). Bern: hep.
- Lüthi, Adolf (1906). Über die Ausbildung von Abiturienten der Gymnasien und Industrieschulen (Oberrealschulen) Zürichs und Winterthurs zu zürcherischen Primarlehrern. *Der Pädagogische Beobachter im Kanton Zürich*, 0, S. 1–6.
- Martig, Emanuel (1883). Geschichte des Lehrerseminars in Münchenbuchsee (Kanton Bern) – Zur Feier des 50-jährigen Bestehens der Anstalt. Bern: Schmidt.
- Martig, Emanuel (1905). Geschichte des Bernischen Lehrerseminars zu Hofwil und Bern von 1883 bis 1905. Biel: Gassmann.
- Messerli, Andreas (2002). Die Angliederung der Sekundarlehrerinnen- und -lehrerbildung an die Hochschule. Konflikte zwischen dem bernischen Staat und der Hochschule um die Zuständigkeit für die Ausbildung der Sekundarlehrkräfte (1875–1898). In: Claudia Crotti & Jürgen Oelkers (Hrsg.): Ein langer Weg. Die Ausbildung der bernischen Lehrkräfte von 1798 bis 2002 (S. 417–456). Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag.
- Metz, Peter (2000). Bildungspolitik und Lehrerbildung: Historische Problemlagen und ihre Lösungen im Aargau. In: Lucien Criblez, Rita Hofstetter & Danièle Périsset (eds.): La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles (p. 75–102). Bern: Lang.
- Metz, Peter (2001). 200 Jahre Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Aargau. Ein Überblick in Text und Bild. Zofingen: HPL.
- Morgenthaler, Robert (1976). Ora et labora. 125 Jahre Neue Mädchenschule, 100 Jahre Schulhaus am Waisenhausplatz, 100 Jahre Kindergärtnerinnenausbildung, 100 Jahre Kindergarten. Bern: NMS.
- Müller, Fritz et al. (Hrsg.) (1975). Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen». Hitzkirch: Comenius.
- Oberseminar Bern (1905). Reden gehalten an der Eröffnungsfeier, 3. Oktober 1905. Bern: Grunau.
- Plotke, Herbert (1991). Gegenseitige Anerkennung von Diplomen und Berufserfahrung in der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft und Auswirkungen auf die Schweiz. Basel: Helbing & Lichtenhahn.
- Rothen, Gottlieb (1936). Hundert Jahre Mädchenschule in der Stadt Bern. Aus der Geschichte der Mädchensekundarschule der Stadt Bern und ihrer Vorläuferinnen. o.O. [Bern]: s.n.
- Rüegg, Hans Rudolf (1880). Ueber Bildung und Freizügigkeit der Lehrer an schweizerischen Volks- und Mittelschulen. Ein Vortrag, gehalten in der Versammlung des schweizerischen Lehrervereins zu Solothurn den 17. August 1880. Zürich: Orell Füssli.

- Ryser, Margret (1997). 100 Jahre Haushaltungslehrerinnenausbildung im Kanton Bern, 1897–1997. Eine Jubiläumsschrift zum 100. Geburtstag des Staatlichen Seminars für Haushaltungslehrerinnen und -lehrer Bern. Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag.
- Scherr, Ignaz Thomas (1870): Zuschrift und Antwort. Zwei Briefe über politische und pädagogische Stimmungen und Meinungen im Kanton Zürich 1869. Zürich: Herzog.
- Schläpfer, Robert (1973). Lehrerbildung in Baselland 1966–1972. *Basellandschaftliche Schulschriften*, 34, S. 27–42.
- Schmid, Christian (1982). Das Seminar Küsnacht. Seine Geschichte von 1832–1982. Küsnacht: Seminar Küsnacht.
- Schraner, Ernst (1938). 100 Jahre Lehrerinnen- und Arbeitslehrerinnen-Bildung im Kanton Bern 1838–1938. Bern: Staatlicher Lehrmittelverlag.
- Staub, Jakob (1979). 125 Jahre Evangelisches Seminar Muristalden, 100 Jahre Seminarschule Muristalden. Bern: Seminar Muristalden.
- Thomet, Ulrich (1988). Gesamtkonzeption Lehrerbildung: Schlussbericht des Projektleiters an die Erziehungsdirektion des Kantons Bern. [Bern]: [Erziehungsdirektion].
- Weniger, Regula (2012). Berner Lehrerinnen- und Lehrerbildungskonzeptionen zwischen 1990 und 2004. Eine Analyse politischer Diskurse. Lizentiatsarbeit am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich.
- Weniger, Regula (2016/im Druck). Von einer verwaltungszentrierten zu einer autonomen Gesamtkonzeption für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Bern. In: Lucien Criblez, Lukas Lehmann & Christina Huber (Hrsg.). *Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990*. Zürich: Chronos.
- Wyss, Heinz (1976). Inhalte und Strukturen einer erneuerten und verlängerten Primarlehrer-ausbildung im Kanton Bern. Bern: Haupt.

3 Wissenschaftsbasierte Lehre in der tertiarierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Michael Zutavern, PH Luzern

3.1 Wissenschaftsbasierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung – was denn sonst?

3.1.1 Einleitung

Wir möchten nicht von einem Arzt behandelt werden, der nichts über die Nebenwirkungen von Antibiotika weiß, die er gegen eine Entzündung einsetzen will. Genau so wenig möchten wir unsere Kinder zu einer Lehrerin oder einem Lehrer schicken, die die wichtigsten Wirkfaktoren schulischer Lernförderung nicht kennen. Und weil man dieses Fachwissen eher selten bis zur Matura gelernt hat, müssen wir uns darauf verlassen können, dass diese Berufsleute ihr Wissen in einer akademischen Berufsausbildung erlernen.

Die folgenden Ausführungen selbst sind nicht in dem Sinne wissenschaftsbasiert, dass ihnen eine auf die Grundlagen der Lehrerbildung zielende Wissenschaftsforschung zu Grunde liegt. Sie sind geprägt von den Erfahrungen der konzeptionellen und curricularen Arbeit und Hochschulentwicklung einer PH in den letzten zehn Jahren. Sie sind auch beeinflusst von der Kooperation mit den verschiedenen Anspruchsgruppen der Lehrerbildung, insbesondere den Studierenden und Dozierenden, den Schulleitungen und Praktikumslehrerinnen und -lehrern. Im ersten Teil soll von einer wissenschaftsbasierten Lehrerinnen- und Lehrerausbildung ausgegangen werden. Von Berufsleuten, die Entscheidungen treffen, die bedeutsame Auswirkungen auf andere Menschen

haben, wird gefordert, dass diese Entscheidungen durch wissenschaftliche Erkenntnisse über Wirkungen und Nebenwirkungen abgesichert sind: Es wird «Expertise» verlangt.

Doch selbst Erfolge der Medizin beruhen wohl nicht ausschließlich auf naturwissenschaftlichen Evidenzen (vgl. z. B. Köbberling 1998). Und in den Sozial- und Geisteswissenschaften ist die Bedeutung des Konzepts der «Kausalität» erst recht umstritten. Im zweiten Teil sollen also einige Fragen zur Form der Expertise gestellt werden: Wissenschaftsbasierung als Evidenz kausaler Zusammenhänge ist unzureichend. Sie muss ergänzt werden durch Wissen, das auf Korrelationen und qualitativen Ansätzen beruht und sie muss Erkenntnisse aus der hermeneutischen Forschung einbeziehen. Lehrertätigkeit und Lehrerbildung erfordern zudem die Beschäftigung mit Erfahrungswissen und Heuristiken.

Es geht also im Folgenden darum, die Wissenschaftsbasierung des Lehrberufs und der Lehrerbildung zu postulieren, aber nicht zu eng zu definieren: Den Erhalt unserer Gesundheit oder die Bildung unserer Kinder vertrauen wir kaum Laien mit fragwürdiger Wissensbasis an. Um die komplexen und verantwortungsvollen Aufgaben des Lehrberufs zu erfüllen, sind Wissen und Fertigkeiten aus verschiedenen wissenschaftlichen Quellen eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung. Das Verständnis immer wieder besonderer, einmaliger Unterrichtssituationen, ihrer sozialen Struktur und Bedeutung für die beteiligten Personen muss ebenso erlernt werden wie die Selbstverpflichtung durch ein verinnerlichtes Berufsethos: Professionalität geht über Expertise hinaus.

3.1.2 Drei Besonderheiten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die berufliche Entwicklung in der akademischen Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern sieht sich u. a. mit drei Besonderheiten konfrontiert, die sie von anderen Berufen unterscheidet:

3.1.2.1 Wir lehren und bilden das Lehren und Bilden

Lehrerstudierende werden zu Recht kritisch prüfen, ob das, was sie in der Ausbildung über die Wirksamkeit von Lernförderung lernen und was ihnen normativ zum Lehren und Bilden in der Schule empfohlen wird, mit den Prinzipien und den Realitäten übereinstimmt, die sie in den Lehr- und Bildungsprozessen der Hochschule erleben.

So sind beispielsweise die Vorbereitungen auf eine heterogene Schülerschaft in der heutigen Schule und der Umgang der Hochschule mit einer heterogenen Studierendenschaft nicht unabhängig voneinander denkbar. Und Lehrerinnen und Lehrer werden die Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler zum selbstständigen Lernen vermutlich zielgerichteter und wirksamer fördern, wenn sie selbst ihr eigenständiges Lernen an der Hochschule weiterentwickeln konnten.

3.1.2.2 Lehrerstudierenden kennen kaum einen Beruf so gut, wie den der Lehrerin oder des Lehrers

Sie haben tausende von Stunden bei Lehrerinnen und Lehrern verbracht, haben Unterricht genossen oder erlitten. Ihre Konzepte über das Arrangieren von Lernsituationen, über Fordern und Fördern von Lernenden oder über Beurteilung und Bewertung sind in dieser Zeit zu veritablen subjektiven Theorien herangereift. Mit diesen durchaus auch fachspezifischen Vorstellungen beginnen sie ein Studium, in dem sie von der Schüler- auf die Lehrerseite wechseln.

Lehrerstudierende knüpfen in der Folge an dieses Vorwissen an. Dabei ist auch das Vorwissen, das schon zu ganzen Wissenssystemen verfestigt ist, ein wichtiger Faktor für Lernfortschritte. Aber: Die Veränderung einiger aus der Schülerzeit stammenden subjektiven Theorien (die Notengebung und ihre Beziehung zur Leistungsbereitschaft mögen als Beispiel dienen) gehören gleichzeitig zu den schwierigsten Aufgaben in einer wissenschaftsbasierten Lehre, die eben auch Irrtümer und Fehlentwicklungen aufgrund besseren Wissens verändern will.

3.1.2.3 Die einphasige Lehrerbildung erzeugt einen hohen Verantwortungsdruck auf die Ausbildung

Unsere Absolventinnen und Absolventen übernehmen unmittelbar nach Abschluss ihres Studiums vollverantwortlich Schulklassen. Phasen mit reduzierter Verantwortung zum Beginn des Berufseinstiegs und ein allmähliches Ausweiten des Arbeits- und Verantwortungsbereiches kennen die Schulen in der Regel nicht.

Die Kinder und Jugendlichen der ersten Klassen unserer Absolventinnen und Absolventen sind daher ein Maßstab für die Praxisfähigkeit der Lehrerbildung: Sie dürfen erwarten, von Berufsanfängerinnen und Berufsanfängern unterrichtet zu werden, die bereits die nötigen Fachkompetenzen für einen guten Unterricht haben. Damit dieser hohe Anspruch an Performanz erfüllt werden kann, müssen die Ausbildungskonzepte entsprechend angepasst werden:



Abbildung 1: Lehreraufgaben (vgl. Krammer, Zutavern, Joller, Lötscher & Senn 2012)

Einen ähnlichen Ausgangspunkt wie diese Zusammenstellung sieht auch die PHBern in ihrem differenzierten Orientierungsrahmen vor (Pädagogische Hochschule Bern, 2012). An erster Stelle stehen also nicht wissenschaftsdisziplinäre Überlegungen, sondern es wird der Berufsauftrag in ein Curriculum übersetzt. Die Aufgaben «Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren» werden ausdifferenziert. Vor allem die Mitarbeit der einzelnen Lehrperson in der Institution Schule – im Kollegium, mit den Eltern, mit Fachpersonen, in der Administration, oder bei Evaluationen und in Entwicklungsprojekten (wie es der Orientierungsrahmen formuliert) – wird stärker hervorgehoben.

Die Analyse dieser Aufgaben zeigt, dass ein anspruchsvolles Netzwerk an Bezugsdisziplinen aktuelles und gesichertes Wissen liefern muss, soll der Anspruch einer wissenschaftsbasierten Ausbildung, bei gleichzeitiger Fokussierung auf die Kernaufgaben, eingelöst werden. Shulmans Modell des Lehrwissens (Shulman 1986) oder das Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (Baumert & Kunter 2006) zeigen, dass dazu die Fachwissenschaften, die einen Bezug zu Schulfachwissen haben, die Fachdidaktiken, die Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie mit ihren Grundlagen in Lern- und Entwicklungspsychologie gehören. Es werden aber ebenfalls Wissensbestände aus Soziologie, Philosophie, Ethik, Ökonomie oder Kommunikationspsychologie benötigt. Auch wenn die Zielsetzung Kompetenzen sind, die eine zukünftige Erfüllung der Berufsaufgaben garantieren sollen, bleibt der zentrale Kern solcher Kompetenzen ein fundiertes Wissen.

3.1.3 Lehrpersonen vermitteln gesichertes Wissen

Eine weitere Begründung für eine wissenschaftsbasierte Ausbildung betrifft eine Selbstverständlichkeit, die oft gar nicht mehr erwähnt wird: Lehrpersonen sind Wissensvermittlerinnen. Dieses Wissen muss – wo es einen Bezug auf wissenschaftliche Disziplinen hat – wissenschaftlich gesichertes Wissen sein. Lehrerinnen und Lehrer können sich in dieser Aufgabe nicht einfach auf Lehrpläne oder Schulbücher verlassen. Sie müssen wissen, wenn Zweifel am aufbereiteten Stoff nötig sind, und in der Lage sein, den Wahrheitsgehalt von dem, was sie weitergeben, zu überprüfen.

Dass dies nicht übertriebene Vorsicht ist, zeigt zum Beispiel eine Untersuchung der Stiftung Warentest, die in Deutschland offiziell geprüfte und zugelassene Schulbücher unter die Lupe nahm: In den zehn Biologie- und sieben Geschichtsbüchern für die Klassenstufen 7–10 fanden sie im Schnitt auf jeder fünften Seite einen «gravierenden» Sachfehler (Stiftung Warentest, 2007). Und auch Lehrpläne können durchaus in Gefahr geraten, falsche Vorgaben zu machen. Die in den USA immer wieder aufflammende Diskussion um den Biologieunterricht und die Vermittlung der Evolutionstheorie belegen dies. Kreationisten versuchen Elemente einer Glaubenslehre in den Naturwissenschaftsunterricht – pseudowissenschaftlich verklausuliert als «intelligent design» – einzubauen. Und das nicht nur in den USA. In einem offenen Brief hat sich Anfang September 2007 der Verein Pro Genesis an den damaligen Bundesrat Couchepin gewandt und ihn aufgefordert, die Schöpfungslehre als gleichberechtigte Alternative zur Evolution in den Schweizer Schulen zu etablieren. Begründet wurde dies damit, dass aus Umfragen hervorgehe, dass genau das der Wunsch der Mehrheit der Bevölkerung sei – eine verquere Interpretation der Konsenstheorie (vgl. dazu kritisch: Wilhelm 2007). Dass diese Prüfaufgabe für Lehrerinnen und Lehrer auch nicht ans Internet delegiert werden kann, mag folgende Begebenheit aus einem Schulbesuch an einem Gymnasium belegen: Eine Schülergruppe hatte sich selbst als Projekt vorgenommen, dem Wahrheitsgehalt astrologischer Aussagen auf den Grund zu gehen. Sie waren als Skeptiker mit dem festen Vorsatz gestartet, die Astrologie der Scharlatanerie zu überführen. Ihre Recherchen hatten sie vorwiegend im Internet durchgeführt. Und siehe da: Aus den ursprünglichen Vorbehalten waren Überzeugungen geworden, dass doch etwas dran sei an «seriösen Formen» der Sterndeutung: Der verantwortliche Lehrer musste mit erheblichen Mehraufwand diese Fehlannahme korrigieren.

3.1.4 Lehrpersonen nutzen gesichertes Wissen

Lehrerinnen und Lehrer der Volksschule unterrichten mehrere Fächer. Insofern müssen sie den wissenschaftlichen Ansprüchen verschiedener Disziplinen Rechnung tragen. Projekte wie beispielsweise COACTIV oder das internationale Programm TEDS zeigen (Blömeke, Kaiser & Lehmann 2010; Krauss, Kunter, Brunner, Baumert, Blum, Neubrand, Jordan & Löwen

2004), wie eine auf die Berufsaufgaben abgestimmte fachliche Grundlage entscheidend ist für die Ansprüche der vertieften fachdidaktischen Ausbildung. Vermutlich nützen dafür weder eine vollständige Ausbildung in einer Disziplin noch der eher zufällige Besuch fachwissenschaftlicher Vorlesungen. Notwendig sind Konzepte die mindestens die folgenden drei Wissensformen miteinander verbinden:

Fachwissen:

Dieses Wissen muss sich auf die Zielsetzungen des Schulunterrichts beziehen. Dazu gehört Wissen über die Struktur der Disziplin und ihre Denkweise. Grundkenntnisse der Disziplin, ihrer Geschichte und ein Einblick in die aktuellen Forschungsfragen müssen vorhanden sein. Das zeigt sich durchaus in den Curricula der fachwissenschaftlichen Studienbereiche der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Es folgt dort aber oft eher disziplinären Logiken als einer Orientierung auf Professionalisierung. Hierzu bedarf es noch gründlicher Forschung.

Methodik:

Sollen Lehrerinnen und Lehrer die Rolle der kritischen Prüfer des von Ihnen vermittelten Wissens ausfüllen, müssen sie die jeweils fachspezifischen wissenschaftlichen Methoden beherrschen und ihre wissenschaftstheoretischen Grundlagen verstanden haben. Dies ist zusätzlich auch die Voraussetzung dafür, sich in der Rezeption von Forschung in den Bezugsdisziplinen auf dem Laufenden halten zu können sowie neue Erkenntnisse kritisch zu rezipieren und in den eigenen Unterricht einzubauen. Auch dieser Aspekt der Lehrerbildung ist bislang kaum erforscht.

Verstehen kindlichen Wissens:

Auf der Basis ihres Fachwissens können Lehrerinnen und Lehrer dann Vor-konzeptionen des Weltverständnisses ihrer Schülerinnen und Schüler, aber auch typische Fehlkonzeptionen und Missverständnisse, verstehen und für die fachdidaktische Arbeit nutzen. Besonders interessant sind vor allem Erkenntnisse über die Veränderungen des Weltverständnisses der Lernenden. «Wissende» Lehrerinnen und Lehrer können diese Verstehensentwicklung unterstützen. Diese «Conceptual Change-Forschung» zeigt, wie wissen-

schaftliche Erkenntnisse notwendige Voraussetzungen für guten Unterricht darstellen (Carey 1985; Stark 2002; Vosniadou, Ioannides, Dimitrakopoulou & Papademetriou 2001).

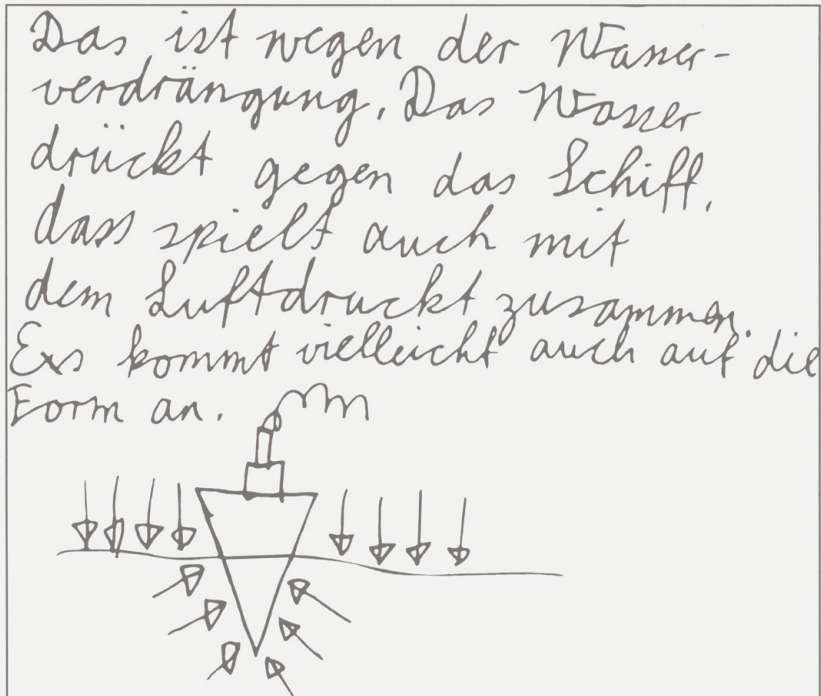


Abbildung 2: Ein Beispiel: Schülerwissen zum Auftrieb (Beck, Guldemann & Zutavern 1997, S. 172)

Lehrerinnen und Lehrer, die sich in einer Kombination von fachlichem, fachdidaktischem und entwicklungspsychologischem Wissen das Verständnis solcher Schülererklärungen erarbeitet haben, können daraus gezielt lernförderliche Unterrichtsimpulse ableiten. Solche Unterrichtskompetenzen gilt es in der Ausbildung zu erarbeiten.

3.1.5 Lehrpersonen nutzen gesicherte Methoden

	<i>Persönlichkeit</i>	<i>Prozess-Produkt</i>	<i>Prozess-Mediation-Produkt</i>	<i>Experte</i>
Zeit	1900–1960	1960–heute	Ab 1975	Ab 1985
Einfluss	Eigenschaftsorientierte Persönlichkeitstheorien	Behaviorismus	Kognitiv erweiterter Behaviorismus	Kognitivismus (Denken und Wissen des Lehrers)
Methode	Persönlichkeitstests und Fragebögen	Unterrichtsbeobachtungen	Unterrichtsbeobachtung und Schülerfragebogen	Unterrichtsbeobachtung, Befragungen, Professionstests

Abbildung 3: Paradigmen zur Lehrerforschung (nach Krauss 2011, S. 172)

Forschung zu Wirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern haben eine lange Tradition. Krauss (2011) rekonstruiert ihre Geschichte wie folgt: Persönlichkeitsorientierte Theorieansätze wurden vom Prozess-Produkt-Paradigma abgelöst, dem die Expertenforschung folgte. Für sie steht das Wissen von Lehrpersonen und seine Wirksamkeit für die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund. Experten-Novizen-Vergleiche machen diesen Ansatz besonders für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung interessant. In jüngster Zeit erfolgte dann die Ablösung von Studien mit Selbstdeklarationen des eigenen Könnens durch den Einsatz von Kompetenztests. Die Wirkreihe Ausbildung – Unterrichtshandeln wird um den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler erweitert. Auch emotionale Aspekte rücken stärker in den Fokus und moderne Persönlichkeitstheorien der Psychologie, wie die «Big Five» (John & Srivastava 1999) werden in Studien zum Lehrerhandeln einbezogen.

Die Unterrichtsforschung auf der Grundlage der kognitiven Psychologie hat in den letzten Jahren einiges an Erkenntnissen zu fundierter Methodik von Lehrerinnen und Lehrern beigetragen. So hat insbesondere die Forschung zu Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität von Franz Emanuel Weinert und Andreas Helmke die Erkenntnisse über das pro-

zedurale Wissen und die Fertigkeiten der Lehrerinnen und Lehrer erweitert (Helmke 2008; Weinert & Helmke 1997; Weinert & Stefanek 1997; Weinert & Helmke 1996). In einer der wenigen Längsschnittstudien konnten Weinert und Helmke zeigen, dass eine effiziente Klassenführung, Strukturiertheit des Lehrervortrags, klare Kommunikation, eine intensive individuelle fachliche Unterstützung und eine ausgeprägte Variabilität unterschiedlicher Sozialformen für den Lernfortschritt von Klassen die wichtigsten förderlichen Lehrermerkmale sind. Sie müssen aber nicht alle in hoher Ausprägung vorliegen, um den Erfolg zu garantieren. Erfolgreiche Lehrerinnen und Lehrer wiesen durchaus unterschiedliche Profile dieser Kernfähigkeiten auf (Weinert & Helmke 1997, S. 248–251).

Daraus lässt sich eine Konzentration der Lehrerausbildung sowohl in den allgemeinen wie in den Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaften auf die folgenden Bereiche begründen, die die fachwissenschaftliche Basis ergänzen:

- *Diagnostische Fähigkeiten*, insbesondere die Kenntnis der Leistungsstärken und -schwächen, das Registrieren von Fortschritt oder Stagnation und die Kenntnis typischer Schwierigkeiten von Lernaufgaben.
- *Didaktische Fähigkeiten* wie das Beherrschen einer Vielfalt zielgerichtet einsetzbarer Unterrichtsformen, der fördernde Einsatz von Lernfeedback und die fachspezifische Förderung von Metakognition.
- *Klassenführung*, die Lernaktivität motiviert, die Lernzeit nutzt und dialogisches Lernen einsetzt.

Reusser schlägt in einer weiterführenden Differenzierung – wohl bewusster Anspielung auf die Persönlichkeitspsychologie – andere «Big Five» vor, die er im Sinne erlernbarer professioneller Kompetenzen versteht:

- Aufgabenanalyse und Design
- Kognitive Aktivierung
- Verständnisorientierung
- Adaptiver Lerndialog und Feedback, fachlich wie überfachlich
- Sicherung eines produktiven Lern- und Sozialklimas (Reusser 2015).

3.1.6 Wissenschaftsbasierte Lehrerbildung?

Wie steht es nun aber mit dem gesicherten Wissen und dem erforschten Methodenrepertoire für die Lehrerbildung selbst? Auf welcher Grundlage arbeiten wir als Dozentinnen und Dozenten, die wissenschaftsbasiertes Wissen und Methoden den angehenden Lehrpersonen vermitteln sollen? Die Forschung zur Lehrerbildung ist ein junges Feld in der Bildungsforschung. In der Schweiz haben insbesondere die im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms (NFP) 33 vorgenommenen Evaluationsstudien zur Lehrerbildung – die damals noch vor allem in Universitäten und Seminaren erfolgte – Erkenntnisse geliefert. Die Ergebnisse erschienen in der Planungsphase der ersten Pädagogischen Hochschulen und beeinflussten sie (Oelkers & Oser 2000). Zur Förderung des Professionswissens liegen Ergebnisse aus Studien wie COACTIV (Kunter, Baumert, Blum, Klusmann & Krauss 2011) oder TEDS-M (Blömeke, Kaiser & Lehmann 2010) oder zur adaptiven Lehrkompetenz (Beck, Baer, Guldemann, Bischoff, Brühwiler, Müller, Niedermann, Rogalla & Vogt 2008) vor. Wideen u. a. (Wideen, Mayer-Smith & Moon 1998) haben in den 1990er-Jahren in den USA Metastudien vorgelegt und in den letzten Jahren sind zusammenfassende Handbücher zur Lehrerbildungsforschung herausgekommen (Abel & Faust 2010; Blömeke, Reinhold, Tulodziecki & Wildt 2004; Choran-Smith & Zeichner 2005; Darling-Hammond 2006; Terhart, Bennewitz & Rothland 2011; Zlatkin-Troitschanskaia, Beck, Sembill, Nickolaus & Mulder 2009).

Hascher (2011, S. 432) resümiert gleichwohl ihren Versuch, die Forschungsbefunde zu strukturieren und zusammenzufassen eher ernüchternd: «Es besteht zur Zeit weitgehend Einigkeit darüber, was Lehrpersonen können sollten. Unklar ist jedoch, wann und wie sie diese Kompetenzen erwerben und was diesbezüglich von der Grundausbildung von Lehrpersonen erwartet werden darf.» Blömeke (2011, S. 358) bilanziert, dass die internationale Vergleichsforschung zum Unterrichten und Diagnostizieren Fortschritte gebracht hat, aber es vor allem noch weitere Längsschnittstudien, Replikationen und die Ausweitung auf andere Aufgabenbereiche sowie eine Ergänzung der meist auf Mathematik bezogenen Ergebnisse auf andere Fächer brauche.

Unter Hatties (Hattie, Beywl & Zierer 2013) Barometerangaben schneidet die Lehrerausbildung mit einer sehr geringen Effektstärke von $d = 0.11$ als wenig bedeutsamer Faktor ab. Er schreibt: «Zudem erscheint es überraschend, dass die Ausbildung neuer Lehrpersonen offenbar weitgehend ohne Daten auskommt. Vielleicht kommt es daher, dass künftige Lehrpersonen lernen, wie man empirische Belege ignoriert, dass sie das Handwerkliche an ihrem Beruf betonen und dass sie ausschließlich nach positiven Belegen suchen, die ihre Auffassung stützen (egal wo, egal wie, egal mit wem!)» (Hattie, Beywl & Zierer 2013, S. 131).

Auch wenn sich solche Angaben aus den Meta-Metastudien von Hattie vor allem auf angelsächsische Forschung beziehen, gibt es auch im deutschsprachigen Raum genügend Hinweise, dass die systematische Rezeption von empirischen Ergebnissen in der Lehrerausbildung noch nicht so ausgebaut ist, wie es für eine Profession notwendig wäre. Oser und Oelkers bilanzieren die Ergebnisse ihres Forschungsprogramms: «Die Professionalisierung als komplexer Kompetenzerwerb in der Ausbildung zum Lehrberuf liegt im Argen. [...] Das, was im Kopf der Lehramtskandidaten und -kandidatinnen entsteht, ist nicht professionelles Können und Beherrschen, sondern bloß partikuläres, verinseltetes Wissen. Wenn ein Mediziner einem Verletzten erste Hilfe gewährt, so verbinden sich bei ihm das theoretische Wissen, die Richtigkeit seines Handelns (Qualität) und das Handeln selbst in eine sinnvoll gesteuerte und stets rekonstruierbare Unternehmung, die die Standards seiner Profession in jedem Fall sichtbar machen muss. [...] Diese strukturelle, als absolut notwendig angesehene Verknüpfung fehlt im Lehrerberuf.» (Oser & Oelkers 2001, S. 310).

Auch neuere Versuche, eine evidenzbasierte Lehrerbildung zu gestalten, wie Gröschner und Seidel von der School of Education der Technischen Universität in München berichten, bedürfen einer kritischen Wirkungsüberprüfung: «[Es] fehlen derzeit noch empirische Befunde, die zeigen, dass neben den intendierten und implementierten Innovationen und Effekten auch die Wirkungskette Lehrerbildung – Lehrerhandeln – Schülerlernen von der veränderten, an Kohärenz orientierten Ausbildungspraxis profitiert.» (Gröschner & Seidel, 2015, S. 13)

König und Rothland (2015) berichten über die internationale EMW-Studie (Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem

Wissen in der Lehrerausbildung), die in Deutschland, Österreich und in der Schweiz durchgeführt wurde. Die ersten Ergebnisse beziehen sich vor allem auf die Motivation und den Wissenszuwachs im Bereich des pädagogischen Wissens. Dabei zeigt sich, dass sich die intrinsische Motivation durch praktische Tätigkeiten und eine gute Betreuung durch Praxislehrerinnen und -lehrer positiv entwickelt. Intrinsische Motivation wirkt sich positiv auf den Erwerb pädagogischen Wissens während der Ausbildung aus. Jedoch bleibt auch hier die Kette von der Lehrerbildung bis zum Lernerfolg von Schülern noch unerforscht.

Weitere, eklektisch zusammengestellte Befunde aus Studien und Meta-studien zeigen, in welchen unterschiedlichen Teilbereichen geforscht wird:

- Die Vermittlung von pädagogischem und psychologischem Wissen von Lehrerstudierenden führt zu einer effizienteren Klassenführung und konstruktiveren Lernunterstützung (gemessen über Schüler-rückmeldungen). Sie wirkt hingegen nicht auf die kognitive Aktivierung (Voss, Kunter, Seiz, Hoehne & Baumert 2014).
- Das Mathematikwissen von Primarstudierenden an Pädagogischen Hochschulen in der Deutschschweiz verändert sich im Studium nicht, das mathematikdidaktische Wissen leicht. Für die Sekundarstufe I sind deutlichere Entwicklungen festzustellen (Brühwiler, Ramseier & Steinmann 2015).
- Fachwissen wirkt vermittelt über das fachdidaktische Wissen auf die Qualität kognitiver Herausforderungen und konstruktive Unterstützung von Schülerlernen (Baumert & Kunter 2006).
- Diagnostische Fähigkeiten lassen sich bei Studierenden aller Studiengänge über die gesamte Studienzeit (nicht kurzfristig) steigern. Sekundarstufe-I-Studierende beginnen ihr Studium mit einer höheren Diagnosefähigkeit als Primarstudierende (Buholzer & Sandra 2010).
- Arbeit mit Videofällen ist hinsichtlich ihrer Wirkung auf die professionelle Unterrichtswahrnehmung der Arbeit mit schriftlichen Fällen zu prüfen (Krammer & Hugener 2014).
- In Lehrerbildungscurricula in Nordrhein-Westfalen (60 000 Studierende) fand «selbstbestimmtes Lernen» praktisch keine Beachtung (Terhart, Lohmann & Seidel 2010).

- In der Lehrerbildung fehlt eine wirksame Feedbackkultur (Oelkers & Oser 2000).
- Lernförderlich für Lehrerstudierende wirken sachorientierte Rückmeldungen, die in Beurteilungsverfahren eingebettet sind (Shepard 2002).
- Ursachen- und Verantwortungszuschreibungen von Lehrerinnen und Lehrern werden durch Feedbacks verändert (Hofer 1997).
- Einstellungen von Lehrerstudierenden werden verändert, wenn ein großer Anteil an praktischer Arbeit in die Ausbildung integriert wird (z. B. Betreuung von sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern) und Hochschul- und Praktikumslehrerinnen und -lehrer eng kooperieren (Wideen, Mayer-Smith & Moon 1998).
- Studierende mit Berufserfahrung handeln eher nach (in Ausbildung) gelernten Prinzipien als jüngere Studierende, die sich an eigenen Schulerfahrungen ausrichten (Wideen, Mayer-Smith & Moon 1998).
- Lehrerstudierende mit MINT-Fächern haben eine positivere Einstellung zum Nutzen wissenschaftlichen Wissens (Zeuch & Souvignier 2015).
- Moralische und politische Aspekte des Lehrberufs interessieren Studierende nicht (Wideen, Mayer-Smith & Moon 1998).

Der Forschungsbedarf zur Lehrerbildung ist hoch. Hascher (2011, 433 f.) beschreibt zwei Denkrichtungen: Top-Down-Modelle orientieren sich an Standards, die zu erreichen sind. Beginnend mit Shulmans Modell des Lehrerwissens (Shulman 1986), Osers Lehrerstandards (Oser 1997b), Brommes Studien zur Lehrerexpertise (Bromme 1992) bis zum Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (Baumert & Kunter 2006) sind verschiedene Rahmenmodelle definiert worden, die als Grundlage für Wirkungsstudien zur Ausbildung dienen können.

Hascher mahnt aber auch Bottom-Up-Modelle an, die stärker die Perspektive der Lehrerstudierenden und ihre Entwicklung im Blick haben. Vorwissen der Lehrerstudierenden, ihre Selbstzuschreibungen von Kompetenzen, aber auch Konzeptveränderungen sollten stärker ins Zentrum von Forschung gerückt werden. Dazu gehört auch die Unterscheidung von Wissensformen, die das (beginnende) Lehrerhandeln beeinflussen. Dieses kann systematisch und situativ strukturiert sein, hierarchisch und vernetzt,

automatisiert in Routinen oder flexibel adaptierbar auf die jeweilige Situation. Der Aufbau dieser Wissensarten bedarf spezifischer Lernformen für die angehenden Lehrpersonen, zu denen wohl frühe Praxiserfahrungen mit angeleiteter und immer selbstständiger werdender Reflexion gehören (Dick 1996; Gutzwiller-Helfenfinger, Lötscher & Aeppli 2013).

3.2 Wissenschaftsbasiert – wirklich?

Die Landkarte wissenschaftlicher Erkenntnisse zur Lehrerbildung zeigt also noch große weiße Flecken. Ihre Vervollständigung wird das Orientierungswissen für die Ausbildung verbessern – und doch keine Entscheidungs- und Handlungssicherheit garantieren.

3.2.1 Problematische Kausalitätsunterstellungen

Wenn man unter Wissenschaftsbasierung die Evidenz und Erklärungskraft naturwissenschaftlicher Kausalmodelle versteht, stößt dieses Modell des «Erklärens» in der Welt sozialer Interaktionen auf Hindernisse: Für die Befürworter einer strengen Evidenzbasierung zählen nur Kausal-erklärungen auf der Grundlage randomisierter Experimente. In Studien mit Doppelblindansatz und unter streng kontrollierten Bedingungen lassen sich kausale Zusammenhänge erkennen. Das Gesetzesschema der Erklärung geht davon aus, dass ein zu erklärendes Ereignis (Explanandum) durch andere Ereignisse (die Randbedingungen) und ein allgemeines Gesetz logisch abgeleitet werden kann. Dieses nach Carl Gustav Hempel benannte Modell (vgl. Wright 1974 S. 24 ff.) begründet damit auch das Prinzip der Technologie, indem das Herbeiführen der Randbedingungen durch bestimmte Maßnahmen aufgrund des Gesetzes zum Ereignis führt, das als Zweck erreicht werden soll.

	Erklärung (was ist die Ursache für ...)	Prognose (was passiert, wenn ...)	Technologie (wie ist etwas herbei- zuführen ...)
Randbedingungen	gesucht	gegeben	gesucht (techn. Maßnahme)
Gesetz	bekannt	bekannt	bekannt
Explanandum	gegeben	gesucht	gegeben (Zielvorgabe)

Abbildung 4: Beziehung zwischen Erklärung, Prognose und Technologie

Ausgehend von solch strengen Bedingungen müssen Forschungen zu Unterricht und Lehrerbildung als defizitär erscheinen. Die wissenschaftliche Basis der Lehrerbildung wurde in den USA im Bericht «Nation at Risk» 1983 (The National Commission on Excellence in Education 1983) grundsätzlich infrage gestellt und sogar eine totale Wirkungslosigkeit behauptet. Dieses Postulat löste sehr viele Gegenreaktionen aus, die eine Intensivierung der Forschung zum Lehren und Lernen und in der Folge auch zu Lehrerbildung angestoßen hat. Bekannt wurde das von der Reagan-Administration herausgegebene Buch «What Works» (United States Department of Education 1986), das sich zum Teil auf Metastudien von Walberg (Walberg 1990) abstützte. In jüngster Zeit werden vor allem die Metastudien zu Metastudien von John Hattie (Hattie, Beye & Zierer, 2013) als Begründungsfundus für die Wissenschaftsbasierung von schulischer Arbeit diskutiert. Metastudien überprüfen die zugrunde liegenden Forschungsstudien und geben über ihre Methodik und Generalisierbarkeit Auskunft. Experimentalstudien, die den strengen Anforderungen des Kausalitätsmodells entsprechen, finden sich jedoch kaum darunter. Schon das klassische Falsifikationstheorem von Popper (1971) widerspricht der Hoffnung, Sicherheit durch Kausalität zu erlangen: Sicher ist nur, was sich als falsch erwiesen hat. Alle anderen Erkenntnisse sind vorläufig. Als evident wird hier nur die Erkenntnis einer widerlegten Behauptung betrachtet. Kein guter Boden für wirksame Technologien. Und gerade im Bereich der sozialwissenschaftlichen Forschung ist auch diese vorläufige Sicherheit eingeschränkt, weil es nur wenige der in den Naturwissenschaften üblichen Reanalysen gibt und von diesen wenigen die Ursprungsstudien oft nicht bestätigt werden können (Open Science Collaboration 2015).

Eine weitere wichtige Einschränkung erfährt die Kausallogik durch die selbst für die Naturwissenschaften notwendige Unterscheidung von deterministischen und statistischen Gesetzen (vgl. Herzog 2011, S. 129 f.; vgl. Stegmüller 1983, S. 452 f.): Der Erfolg ist nur noch mit einer berechenbaren «Wahrscheinlichkeit» zu erreichen. Selbst wenn man davon ausgeht, soziale Phänomene seien determiniert und deshalb naturwissenschaftlich erklärbar, fielen sie in die Kategorie komplexer Systeme, die durch wechselseitig sich beeinflussenden Faktoren kaum völlig aufzudecken sind. Die gegenseitigen Beeinflussungen, Wechsel- und Nebenwirkungen führen immer wieder zu völlig unerwarteten und überraschenden Wendungen, kaum eine Situation gleicht der nächsten. Isoliert man die Faktoren in Varianzanalysen, so gilt es schon als bemerkenswert, wenn ein Faktor mehr als 20 % bis 30 % der Varianz aufklärt. Hauser und Gröschner (2015, S. 6) sprechen davon, dass sich Lehrpersonenbildung immer auf «Forschung mit (zu) vielen, nicht kontrollierbaren Variablen» bezieht. «Deshalb balanciert evidenzbasierte Lehrerbildung meist auf einem schmalen Grat zwischen (Über-)Generalisierung von Befunden und Unterschätzung von Generalisierbarkeit». Welche Faktoren in einer Unterrichtsstunde mit 20 Kindern, ihren Lebens- und Lernbiografien, ihren Interessen und Launen, ihren Entwicklungsständen und Tagesformen zu erfolgreichem Lernen bei einer spezifischen Lehrerin zu einer bestimmten Tageszeit, in einem bestimmten Fach, usw. führen, ist nicht genau prognostizierbar. Solche Einschränkungen werden oft nicht beachtet, selbst wenn explizit darauf hingewiesen wird. So mahnen die Übersetzer der viel zitierten Studien von John Hattie, Wolfgang Beywl und Klaus Zierer in der Einleitung explizit: «Wir sollten die Ergebnisse dieser Meta-Analysen nicht für nicht-englischsprachige oder nicht hoch entwickelte Länder verallgemeinern.» (Hattie, Beywl & Zierer 2013, S. 16).

3.2.2 Professionelles Handeln und Wissenschaft

Die Anwendung einer starken naturwissenschaftlichen Logik auf die soziale Welt ist nur für die Bereiche erfolgversprechend, in denen nicht gehandelt und interagiert wird, sondern nur Reiz-Reaktionsmuster ablaufen oder

wenig gesteuertes Verhalten untersucht wird. Für Bildungsprozesse sind aber menschliche Entscheidungen, Motive und Zielsetzungen ausschlaggebend. Sie kommen in komplexen Interaktionsverhältnissen zum Tragen, die vor allem aber auch zu Konflikten, Problemen und Missverständnissen führen können. Menschen schaffen zielgerichtet Fakten durch ihr Handeln und sie beeinflussen sich wechselseitig in diesem Handeln.

Erziehung und Bildung sind Handlungsfelder, deren Wirksamkeit auf solchen sozialen Interaktionen beruht. «Erklären» in einem naturwissenschaftlichen Sinne lassen sich allenfalls Verhaltensweisen, nicht aber Handlungen. Reiz-Reaktionsmuster, die nicht willentlich gesteuert werden, zeigen zumindest Regelmäßigkeiten. Sie spielen im Interaktionsgeschehen eine Rolle, wir «handeln» nicht immer auf der Grundlage bewusster Entscheidungen. Aber solche Verhaltensmuster bestimmen nicht den Kern des beruflichen Handelns. Und dort, wo sie entdeckt werden, gelten sie nicht notwendig, sondern nur wahrscheinlich. Der Pygmalioneffekt oder der Effekt des ersten Eindrucks bzw. deren negativen Konsequenzen können beispielsweise, wenn die Effekte durchschaut werden, vermieden werden. Durchschaute Regelmäßigkeiten können durch bewusste Entscheidungen durchbrochen werden. Das Paradigma des Entscheidens und Handelns ist das «Verstehen» des Gegenübers und das «Lesen» situativer Konstellationen.

Wissenschaftsbasierung sollte deshalb nicht mit der engen Definition von Evidenzbasierung gleichgesetzt werden. Intersubjektiv geprüfte Erkenntnisse, die als Orientierungswissen für Handeln zur Verfügung stehen, werden nicht nur durch das Modell des Erklärens geliefert. Erkenntnisse über individuelles und soziales Handeln erschließen sich durch wissenschaftliche Methoden des «Verstehens». Dass Hermeneutik «empirisches» Orientierungswissen schaffen kann, zeigen zumindest diejenigen «qualitativen» Methoden, die Wissenschaftskriterien wie Validität, Intersubjektivität und Verallgemeinerungsfähigkeit Rechnung tragen. Wissenschaftstheoretisch reflektierte Methoden wie beispielsweise die «objektive Hermeneutik» (Oevermann 1986) belegen dies.

Es ist also eine gewisse Skepsis gegenüber einer Evidenzbasierung angebracht, die glaubt, mit der Kenntnis von Gesetzmäßigkeiten ließen sich die erzieherische und unterrichtliche Interaktion bestimmen, und damit

wären Erfolge in der Schule oder in der Lehrerbildung garantieren. Das bedeutet aber nicht, dass solche Kenntnisse nicht notwendig seien. Herzog zitiert Cordingley (Herzog 2011, S. 137), der von einer «evidenzinformaten» statt von einer «evidenzbasierten» Praxis spricht.

Die Grenzen wissenschaftlicher Erkenntnisse korrespondieren mit dem immensen Handlungsdruck, dem Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Arbeit unterliegen. Sie treffen hunderte von Entscheidungen in einer Unterrichtsstunde und haben keine Chance, dies jeweils wohlüberlegt zu tun. Sie interagieren mit zwanzig Schülerinnen und Schülern, die selbst wieder eigene Handlungspläne verfolgen und wiederum untereinander in ständiger Interaktion stehen. Handeln im Schulzimmer ist also immer Handeln im Bewusstsein eines ungewissen Ausgangs. Handlungs- und Zeitdruck erfordern schnelle Entscheidungen ohne Abwägungen. Das verwendete aktive Wissen muss in blitzschnell verfügbaren Formen situations- und fallbezogen vorliegen, um überhaupt wirken zu können. Diese speziellen Formen des Wissens bauen sich durch Erfahrung – verstanden als Spiralen von Entscheiden-Handeln-Reflektieren und neu Entscheiden – auf und verändern sich. Dazu gehören auch bewährte Faustregeln und Heuristiken. Sie scheinen «Bauchentscheidungen» zu entsprechen, die blitzschnell getroffen werden können, sind aber als bewährtes individuelles Erfahrungswissen rational verankert (vgl. Gigerenzer 2007).

Bildungsarbeit ist also durch beteiligte Personen und Rahmenbedingungen der Situationen je individuell, einmalig bestimmt. Gesetzmäßigkeiten können Orientierung bieten, eindeutige sichere Prognosen für einen Handlungserfolg in genau dieser Situation sind nicht möglich. Handeln unter Unsicherheit ist normal. Immerhin ist das eine Erkenntnis mit Folgen für die Lehrerbildung, die dem hohen Anspruch gerecht werden muss, Anfängern gleichzeitig diese ernüchternde (Un)gewissheit zuzumuten und ihnen doch gleichzeitig genug Sicherheit zu vermitteln, damit sie ihren Berufsaufgaben nachkommen und komplexe Situationen bewältigen können.

3.3 Professionsbasierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung – hoffentlich?

Die Lücken im Wissen um empirische Zusammenhänge der Lehrerbildung, der Wahrscheinlichkeitscharakter des bewährten Wissens und die Abhängigkeit der Bildungsarbeit von ergebnisoffenen Interaktionsprozessen zwischen den Akteuren stellen Rahmenbedingungen dar, die Erfolge in Lehr-Lernprozessen prinzipiell unsicher machen. Im Handeln unter Unsicherheitsbedingungen repräsentiert die Lehrerbildung aber eine Situation, mit der sich ihre Studierenden als Lehrpersonen später ebenfalls konfrontiert sehen werden. Und trotz dieser Einschränkungen funktioniert beides – Schulbildung wie Lehrerbildung. Zwar ist die Erkenntnisbasis über schulisches Unterrichten breiter und fundierter als das Wissen über Lehrerbildung. Aber auch in der Schule muss aus den genannten Gründen immer ohne kausalitätsbasierte Erfolgsgarantie gehandelt werden. Und in beiden Bereichen funktioniert es, weil die Handelnden vielfältiges Wissen nutzen und gleichzeitig fähig sind, im Rückgriff auf Erfahrungen und Heuristiken Entscheidungen zu treffen. Unwägbarkeiten werden in Kauf genommen.

In der Lehrerbildung erleben die Studierenden diese Handlungsanforderungen vor allem in den Praktika. Das zugehörige Fundament im systematischen Wissen, das in Theorien strukturiert und durch Forschung untermauert ist, benötigen sie dann in der Reflexion und Planung der unterrichtlichen Entscheidungen. Die unter Zeitdruck erfolgten Handlungen werden retrospektiv analysiert, ihre Wirkung und Nebenwirkungen überprüft und wo nötig Handlungsvorsätze gefasst, von denen Verbesserungen erhofft werden. In dieser Analysearbeit lässt sich dann auch gut begründen, weshalb von «Profis» erwartet wird, dass sie die Entwicklung in den Bezugswissenschaften rezipieren und günstigenfalls auch an der Erweiterung der empirischen Wissensbasis mitarbeiten.

Dies stößt in der Lehrerbildung noch auf verschiedene Hindernisse. Eine Forschungstradition muss aufgebaut, das Bewusstsein über verschiedene wissenschaftliche Fundierungen kritisch entwickelt werden. Die Lehrerbildung trifft auf Studierende, die vor allem am Lernen durch

Handeln und weniger am Aufbau einer theoretischen Basis interessiert sind (Denzler, Fiechter & Wolter 2005). Durch die Rahmenbedingungen an den pädagogischen Hochschulen ist Forschungsarbeit in der Regel im Ausbildungsbetrieb nicht so stark präsent wie das in Studiengängen ohne engen Berufsfeldbezug der Fall ist. Und im Schulalltag, den die Studierenden als Praktikanten erleben, sind wissenschaftliche Hintergründe und Forschungen zu Schulthemen eher selten ein alltägliches Gesprächsthema. Das Bewusstsein des sinnvollen Nutzens und eines aktiven Beitrags zu einer wissenschaftlichen Basierung des Berufsfelds entwickelt sich nur langsam. Es sollen abschließend drei Aspekte vorgestellt werden, die eine professions- und wissenschaftsbasierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung fördern können:

- 1 Wissenschaft verstehen durch Handeln: Ein kritisches Verständnis für die wissenschaftliche Basierung der Berufskompetenzen erarbeiten
- 2 Wissensarten entdecken: Wissenschaftliche Expertise und Erfahrungswissen kritisch analysieren und entwickeln
- 3 Professionelles Handeln aufbauen: Expertise, Deutungsfähigkeit und Berufsethos verbinden

3.3.1 Wissenschaft verstehen durch Handeln

Esgilt, die Motivation der Studierenden zu nutzen und frühe Erfahrungen im Schulalltag zu machen. In gestufter Komplexität können die jungen Lehrpersonen dabei auch handelnd lernen, wie Erfahrungen systematisch reflektiert, die eigene Wissensbasis überprüft und neues Wissen geschaffen werden kann. Die kritische Überprüfung alltagsweltlicher Theorien, aber auch von Vorurteilen, kann in die Reflexion der Praktikumserfahrungen eingebaut werden. Der Übergang vom Alltagswissen zum wissenschaftlich geprüften Wissen wird erfahrbar. Es wird deutlich, dass Wissenschaft die methodisch kontrollierte und auf strenge intersubjektive Überprüfbarkeit ausgelegte Sammlung von Erfahrung ist. Es gilt sich zu erinnern: «Schließlich ist die wissenschaftliche Methode, jedenfalls im Hinblick auf pädagogisches Handeln, nichts anderes als eine Art Perfektionierung von Operationen, die ein notwendiger

Bestandteil auch des Alltagshandelns sind. Klassifizieren, Beobachten, Befragen, Experimentieren, Inhalte analysieren, sich um Genauigkeit bemühen, verschiedene Perspektiven einnehmen, etwas definieren, sind solche Alltagshandlungen.» (Mollenhauer & Rittelmeyer 1977).

Altrichter und Mayr stellen ein Modell gestufter Erfahrungsmöglichkeiten vor, das flexible Zugänge zu Forschung mit unterschiedlichem Aufwand bietet (Altrichter & Mayr 2004, S. 170):

- Forschungsbezogene Wissensrezeption
- Erwerb basaler Forschungsmethoden
- Einübung in Fallverstehen
- Mitwirkung in angeleiteter Projektforschung
- Durchführen von Praxisforschung
- Originäre Forschungsbeiträge zur Wissenschaftsentwicklung

Forschungsbezogene Wissensrezeptionen können von Studierenden beispielsweise zu Kurzberichten über aktuelle Forschungsergebnisse verarbeitet werden. Diese werden mit Praktikumslehrpersonen besprochen und kritisch diskutiert. Befragungs- und Beobachtungsmethoden werden direkt in der schulischen Arbeit erprobt. So können Praktikumpartner den Unterricht der Studienkollegin evaluieren. Durch das Erfassen von Lernbiografien einzelner Schüler wird Fallverstehen erprobt. Projekt- und Praxisforschung kann im Kontakt mit Praktikumschulen ermöglicht werden, die z. B. Vorschläge für Bachelor- oder Masterarbeiten einreichen. Schwieriger ist in der Regel die Integration in größere Forschungsprojekte, da das Studium mit vielen Lehrveranstaltungen und Praktika in der Regel wenig Zeitfenster dafür bietet. Die Organisation von thematischen Pools von mehreren Bachelor- oder Masterarbeiten unter der Leitung einer Dozierendengruppe bieten aber Rahmenbedingungen, die einem «echten» Forschungsprojekt nahekommen. An Fachtagungen können die Studierenden dann die Ergebnisse im Rahmen von Workshops oder Postersessions vorstellen und sich damit einem kritischen wissenschaftlichen Diskurs stellen.

Solche Zugänge zu den Möglichkeiten und Grenzen der Wissenschaftsorientierung müssen in der Lehrerbildung verstärkt genutzt werden. Angehende Lehrerinnen und Lehrer können so «handelnd» ein wissen-

schaftstheoretisches und methodisches Grundwissen aufbauen, das das Verständnis für die Entstehung von geprüftem Wissen verstärkt.

3.3.2 Wissensarten entdecken

Fallbeispiel: Leonie löst während einer Einzelarbeitsphase eine Geometrieaufgabe völlig anders als es der Lösungsprozess der Lehrerin vorgesehen hatte. Die Lehrerin entdeckt dies bei ihrem Kontrollgang, kann die Berechnungen so schnell gar nicht verifizieren, sieht aber, dass die Schülerin zwar einen Rechenschritt mehr benötigte, aber zum richtigen Ergebnis gekommen ist. Als nächstes sollen einzelne Schüler und Schülerinnen ihre Lösungen vorstellen. Die Lehrerin zögert, ob sie auch Leonie dazu auffordern soll – eine typische Entscheidungssituation, die einige Facetten professioneller Kompetenz herausfordert:

Der reine Rechenprozess mit seinen Varianten muss aufgrund mathematischen Fachwissens verstanden werden – und zwar recht schnell. Die Konzepte der Schülerin, die sie zu einem eigenen Lösungsweg brachten, müssen ebenso rasch erkannt werden. Die Fähigkeiten der anderen Schülerinnen und Schüler, alternative Lösungswege zu verstehen, muss eingeschätzt werden. Die Fragen, ob es der richtige Zeitpunkt ist, die originelle Lösung allen zu zeigen, wie dadurch der Unterrichtsverlauf beeinflusst wird und ob die Lernziele für alle Schüler so erreichbar sind, fordern das didaktische und fachdidaktische Wissen der Lehrerin. Und in die Entscheidung muss auch einbezogen werden, ob für die Klassenführung oder die Schülerin Gefahren drohen durch Bloßstellungen oder eventuelle Frustrationen durch Überforderungen.

Die Situation, einschließlich der Motive und Denkwelten der beteiligten Interaktionspartner muss gedeutet werden angesichts verschiedener, durchaus forschungsbasierter systematischer Wissensbestände, die die Lehrperson in diese Situation einbringt. Ihr Netzwerk des Wissens und die Auffassung der jeweiligen Situation müssen in Einklang gebracht werden.

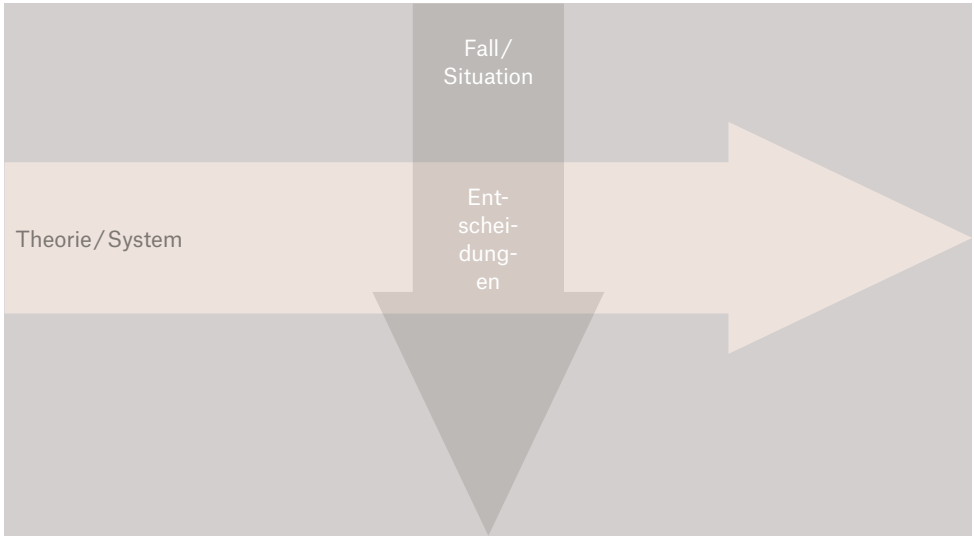


Abbildung 5: Herausforderung an professionelles Handeln

«Das Anspruchsvolle des Lehrerhandelns besteht also darin, einerseits das klassifizierende Wissen zu verwenden, zugleich aber die kontextuelle und individuelle Eigenlogik nicht aus dem Auge zu verlieren» (Helsper 2007, S. 570). Der strukturtheoretische Ansatz sieht deshalb die Kernstruktur professionellen Handelns im Modell der stellvertretenden Deutung, in der «Prozesserzeugung des Neuen und nicht umgekehrt wie im Nürnberger Trichtermodell als Agentur der Anpassung des neuen Lebens an das alte Wissen und die alten Normen.» (Oevermann 1996, S. 156ff.). Angehende Lehrerinnen und Lehrer müssen also die schnelle Deutung von Situationen und das Verstehen kindlichen und jugendlichen Denkens trainieren. Benötigt wird aber auch die Entwicklung eines Metabewusstseins darüber, was Lehrerprofessionalität ausmacht. Bromme (1992) zeigt auf, wie sich verschiedenen Wissensbereiche und Wissensformen zur Expertise verbinden. Oser (2002) schlägt vor, Ausbildungsinhalte als Standards zu definieren, die vier Kriterien erfüllen: Sie sollten empirisch überprüft sein, sollten sich in der Schulpraxis bewährt haben, in Qualitätsstufen gliederbar sein und einen Theoriebezug aufweisen. Das Wechselspiel der Wissensarten, die Notwendigkeit eines kritischen Bewusstseins über die Qualität von Wissen, die Kenntnis der Unsicherheitsfaktoren, die Not-

wendigkeit Handlungsdruck aushalten zu können und unter unsicheren Bedingungen zu entscheiden sowie das Wechselspiel von Handeln und Reflexion müssen den angehenden Lehrerinnen- und Lehrern bewusstgemacht werden. Die Verknüpfung von Wissenserwerb mit Übungen in der Hochschule und Erfahrungen und ihre Reflektion in Praktika sind Voraussetzungen, um solche Professionsstandards zu erfüllen.

Eine Möglichkeit ist es, den Diskurs von forschungsbasiertem Wissen und erfahrungsgelitetem Handeln in der Ausbildung sichtbar zu machen. Gemischte Gruppen von Dozierenden mit Forschungserfahrung und erfahrenen Lehrpersonen rund um die Praktika können ein spannendes und motivierendes Element sein. So kommt es zu Diskursen zwischen Forschung und Schulerfahrung, in die die Studierenden mit ihren ersten Praktikumserfahrungen einbezogen werden. Praktikums-einsätze werden von solchen «Tandems» in Seminaren der Hochschulen vor- und nachbereitet. In engem Kontakt mit den Praktikumslehrerinnen und -lehrern werden Besuche von Dozierenden aller Fachbereiche koordiniert geplant und durchgeführt. Die Auswertungsgespräche machen wiederum die Notwendigkeit vielfältigen Wissens deutlich. Eine gemeinsame Philosophie der Expertise kann aufgebaut, das unsinnige Ausspielen von «Theorie» und «Praxis» beendet werden. Dass diese Kooperation von Dozierenden und erfahrenen Lehrpersonen auch in der Weiterbildung sehr gut funktioniert, zeigen Löttscher und Kummer in ihren Berichten über «Fachtandems» auf (Löttscher & Kummer 2014).

Der Erfolg dieser «Tandems» ist aber von organisatorischen Gelingensbedingungen abhängig. Angesichts knapper Ausbildungszeiten und einem auch von den Fächerkombinationen her breiten Zielkatalog an Kompetenzen ist es wichtig, dass die verschiedenen Studienbereiche kooperieren und sich koordinieren. Der von Gröschner und Seidel 2015 (Gröschner & Seidel 2015) beklagten Fragmentierung und Segmentierung in der Lehrerbildung muss eine auch strukturell in den Ausbildungsgängen eingebaute Kooperation der Fächer entgegengesetzt werden. Modularisierung kann als flexibles Element einer sich weiterentwickelnden Studienplanung genutzt werden. Das darf aber nicht dazu führen, dass die Professionskompetenz der gemeinsamen Orientierung an einem Referenzrahmen geopfert werden.

Die akademische Berufsausbildung muss so angelegt sein, dass ihre Absolventinnen und Absolventen unmittelbar nach Abschluss die Verantwortung für die Kinder und Jugendlichen in ihren Klassen übernehmen können. Regelmäßige interdisziplinäre Konferenzen in jedem Studiengang garantieren, dass die fachspezifischen Erfahrungen mit der Ausbildung ausgetauscht, Maßnahmen auf ihre Wirksamkeit überprüft und das Curriculum gemeinsam weiterentwickelt werden. Diese permanente und durch Gremien abgesicherte Verständigung zwischen den Fächern, ihre gemeinsame Sorge um Wissenschafts- und Professionsbasierung könnten ein Garant für eine erfolgreiche Berufsausbildung sein. Dafür müssen ausreichend Ressourcen vorhanden und die Aus- und Weiterbildung der angehenden Dozentinnen und Dozenten gesichert sein. Genauso wie engagierte Teamarbeit in den Schulen notwendig ist, so ist sie auch in der Lehrerbildung unabdingbar.

3.3.3 Professionelles Handeln aufbauen

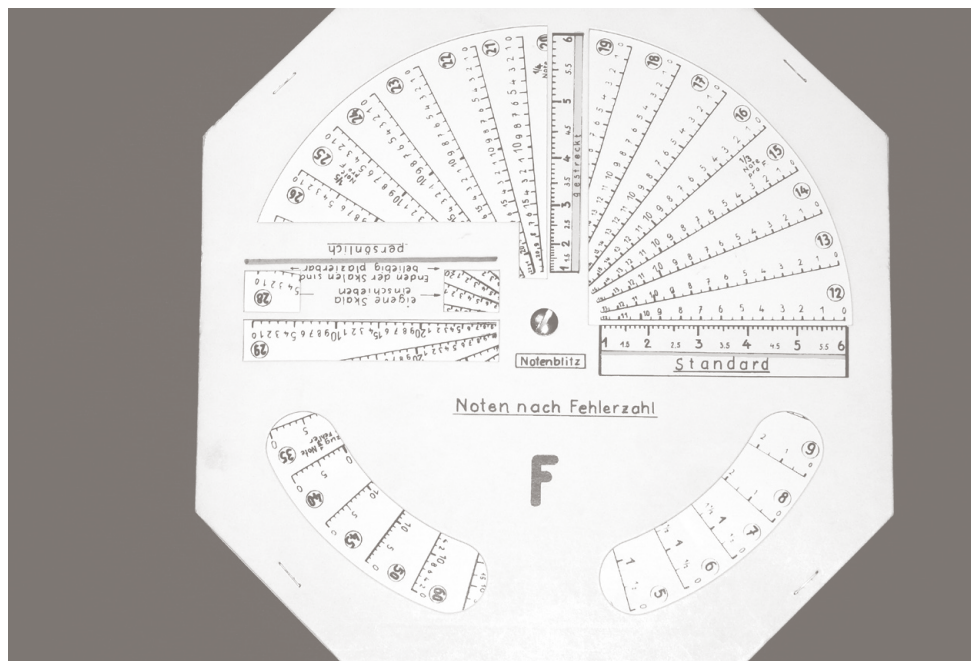


Abbildung 6: «Notenblitz»

Der Notenblitz ist eine von Lehrern und Lehrerinnen für Lehrpersonen vertriebene Berechnungsscheibe für verschiedene Notenverteilungen auf der Grundlage der Gaußschen Normalverteilung. Sie symbolisiert die weitverbreitete Theorie, dass der soziale Vergleich innerhalb der Klasse der richtige Maßstab für Bewertungen sei. Andere Maßstäbe und Funktionen von Beurteilungen bleiben ausgeblendet. Blind angewendet, führt sie zu immensen Ungerechtigkeiten. Damit wird aber die angestrebte Professionalität verfehlt.

Techniken wie diese können hilfreich sein, sind aber nutzlos ohne differenziertes Verstehen und fundiertes Wissen (sachliche Dimension), das die Einhaltung des eingeschränkten Anwendungsbereichs garantiert. Und sie werden gefährlich ohne Berufsmoral (ethische Dimension), die beispielsweise schädliche Wirkungen einer Beurteilungsmethode verhindert. Deshalb müssen Lehrpersonen solche Techniken und Vergleiche durchschauen und ihre berufliche Verantwortung wahrnehmen.

«Zu Arbeit, Ethik, Politik und Religion gehört als sechstes Grundphänomen das der Erziehung: Der Mensch steht in einem Generationsverhältnis, er wird von den ihm vorausgehenden Generationen erzogen und erzieht die ihm nachfolgenden Generationen.» (Benner 1987, S. 36).

Lehrpersonen übernehmen eine gesellschaftliche Kernaufgabe bei der Wissens- und Normvermittlung an die nächste Generation. Sie können ihre Aufgaben nur in sozialer Interaktion, d. h. durch eine persönliche Arbeitsbeziehung erreichen, in der Vertrauen, pädagogische Zu-Mutung und ein gelingendes Verhältnis von Nähe und Distanz ausschlaggebend sind. Sie müssen die Spannung zwischen dem Vermittlungsversprechen und dem Risiko des Scheiterns aushalten. Sie entscheiden, wie bereits erwähnt, unter Ungewissheitsbedingungen und übernehmen doch die Verantwortung für das Gelingen von Bildung. Obwohl ihre «Klientel» anders als bei anderen Professionen die Arbeitsbeziehung nicht freiwillig eingeht, bemühen sie sich um die Aushandlung von Arbeitsbündnissen. Lehrpersonen sind sowohl Anwälte der Gesellschaft als auch Fürsprecher der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen. Entsprechend müssen sie ihre Entscheidungen begründen können – sowohl gegenüber den vorgesetzten Behörden, die die Erfüllung der gesellschaftlichen Aufgabenstellung kontrollieren, als auch gegenüber

den Eltern und – entwicklungsgemäß – auch gegenüber den Schülerinnen und Schülern selbst.

Professionalität geht über Expertentum hinaus. Expertise auf wissenschaftlicher Basis ist eine Voraussetzung, eine andere ist die Fähigkeit, Individuen zu verstehen und Situationen deuten zu können. Das eigene Berufshandeln muss auf einer Metaebene verstanden werden. Zum Beispiel müssen Techniken durchschaut und verantwortungsbewusst genutzt werden. Dazu wird ein entwickeltes, auf den Beruf bezogenes moralisches Bewusstsein benötigt. Viele berufliche Situationen verlangen die Entscheidung zwischen verschiedenen Werten: So lässt sich die Aufgabe, Schüler und Schülerinnen zu fördern, aber sie auch gleichzeitig für verschiedene Bildungswege zu selektieren, nicht immer problemlos miteinander verbinden. Unterschiedliche Interessen von Elternhaus und Schule können Lehrerentscheidungen ebenso belasten wie die Bewältigung der Leistungsheterogenität in einer Klasse. Lehrerinnen und Lehrer müssen die aktuelle Lebenssituation ihrer Schüler berücksichtigen und sie doch auf eine Zukunft vorbereiten, die den Heranwachsenden nicht immer einsichtig ist. In solchen Entscheidungssituationen, die zu echten Dilemmata werden können, zeigt sich die Verwobenheit von Wissen, Deutung und Ethos: Beispielsweise braucht es für faires Beurteilen ein genaues entwicklungspsychologisches Wissen über das Gerechtigkeitsverständnis der betroffenen Schülerinnen und Schüler. Ihr altersgemäßer Einbezug in Bewertungsprozesse fördert ihre Selbstbeurteilungskompetenz und ihre Fähigkeit, zu verstehen, was Fairness ist. Ein solches diskursives Vorgehen muss von der Lehrperson ausgehen, ihre Berufsmoral muss also diskursiv ausgerichtet sein (Oser 1998; Zutavern 2011).



Abbildung 7: Professionalität

Für die Ausbildung, die häufig mit dem Wunsch der Studierenden nach – vermeintlich – Sicherheit bietenden Rezepten konfrontiert ist, stellt sich also eine weitere Herausforderung: Von Beginn der Ausbildung an werden die Verbindung von Expertise, Deutungsfähigkeiten und der Aufbau eines Berufsethos benötigt. Angehende Lehrpersonen sollen früh die Herausforderungen der Handlungsautonomie im Unterrichtsalltag erleben und müssen deshalb gleichzeitig das Selbstregulativ eines Berufsethos aufbauen, das den permanenten Verantwortungcheck eines gerechten und fürsorglichen Handelns gegenüber den Schülerinnen und Schülern garantiert.

Entsprechend ist die Lehrerbildung herausgefordert, nicht nur Unterrichts- und Erziehungskompetenzen, sondern eben auch beziehungs-, reflexions- und berufsethische Kompetenzen zu vermitteln. So hat die PH Luzern beispielsweise einen Referenzrahmen geschaffen, der abgeleitet von den Anforderungen der beruflichen Handlungssituationen zehn Professionskompetenzen definiert, von denen die Entwicklung eines Berufsethos eine ist. Alle Fachbereiche sind verpflichtet auszuweisen, in wie weit sie zu diesen zehn Kompetenzen einen Entwicklungsbeitrag in der beruflichen Sozialisation während der Ausbildung leisten (Krammer, Zutavern, Joller, Lötcher & Senn 2012).

Das ist ein anspruchsvolles Ziel für eine äußerst kurze Ausbildung. Die Entwicklung einer berufsethischen Kompetenz braucht sowohl ein Verständnis ethischer Prinzipien als auch Wissen über die Empirie moralischer Entwicklung. Praktika müssen für den Aufbau dieser Kompetenz Erfahrungsmöglichkeiten bieten. Schwierige Entscheidungen sollten nicht nur auf ihr Funktionieren und ihre Wirksamkeit, sondern auch auf ihre berufsmoralische Legitimation hin reflektiert werden. Und das Lernfeld Hochschule bietet ebenfalls Möglichkeiten, Entscheidungen unter moralischen Gesichtspunkten zu reflektieren. Dilemmadiskussionen mit Studierenden zum Beispiel zu Hochschulregeln wie Präsenz oder Plagiat gehören deshalb ebenso zum Aufbau solcher Kompetenzen wie die Analyse der Erfahrungen verantwortungsvollen Handelns in den Praktika.

Insofern ist es richtig, dass weiterhin von Lehrpersonen-«Bildung» und nicht nur von «Ausbildung» gesprochen wird. Der Aufbau professioneller Kompetenzen führt auf der einen Seite zu einem beruflichen Habitus im Sinne verinnerlichter Verhaltensmuster. Auf der anderen Seite sollte schon die Ausbildung Wert auf die Förderung einer beruflichen Identität legen, also eine bewusste individuelle Auslegung der Berufsrolle fördern. Der verpönte Begriff der «Lehrerpersönlichkeit» bekommt so einen neuen, positiven Gehalt. Er dient nicht mehr dazu, die Erlernbarkeit des Berufs zu negieren, sondern gerade im Entwickeln von Expertise, Deutungsfähigkeiten und beruflichem Ethos die persönliche Ausgestaltung zu betonen. Trotz des oft sehr eng getakteten lehrgangsorientierten Studienbetriebs sollten deshalb in der Lehrerbildung auch genügend Erfahrungsräume für persönliches Engagement geschaffen werden. Die eigene Wirksamkeit und die Anstrengung der Verantwortungsübernahme als Lehrerin und Lehrer sollte erlebt werden. Zum einen natürlich in den Schulpraktika, zum anderen aber auch in Sozialeinsätzen, durch die Mitwirkung in Entwicklungsprojekten, im Mentoring in sozialen Brennpunkten oder die Mitarbeit in der Elternarbeit oder durch öffentliche Präsentationen von didaktischen Materialien z. B. in Lernwerkstätten oder Labors. All das erfordert sowohl eine seriöse Überprüfung der Evidenz des eigenen Wissens als auch den Perspektivenwechsel auf die anvertrauten Kinder und Jugendlichen, die Verlässlichkeit gegenüber anderen Partnern, die Sensibilität und das Urteilsvermögen für gerechtes und fürsorgliches Handeln.

3.4 Literatur

- Abel, Jürgen & Faust, Gabriele (Hrsg.) (2010). *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Altrichter, Herbert & Mayr, Johannes (2004). *Forschung in der Lehrerbildung*. In: Sigrid Blömeke, Peter Reinhold, Gerhard Tulodziecki & Johannes Wildt (Hrsg.). *Handbuch Lehrerbildung* (S. 164–183). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), S. 469–520.
- Beck, Erwin, Baer, Matthias, Guldemann, Titus, Bischoff, Sonja, Brühwiler, Christian, Müller, Peter, Niedermann, Ruth, Rogalla, Marion & Vogt, Franziska (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Beck, Erwin, Guldemann, Titus & Zutavern, Michael (Hrsg.) (1997). *Lernkultur im Wandel. Tagungsband der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung. (=Kollegium: Schriften der Pädagogischen Hochschule St. Gallen. St. Gallen: UVK Fachverlag.*
- Benner, Dietrich (1987). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns (Grundlagentexte Pädagogik)*. Weinheim, München: Juventa.
- Blömeke, Sigrid (2011). *Forschung zur Lehrerbildung im internationalen Vergleich*. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 345–361). Münster: Waxmann.
- Blömeke, Sigrid, Kaiser, Gabriele & Lehmann, Rainer (2010). *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, Sigrid, Reinhold, Peter, Tulodziecki, Gerhard & Wildt, Johannes (Hrsg.) (2004). *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bromme, Rainer (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern, Göttingen, Toronto: Huber.
- Brühwiler, Christian, Ramseier, Erich & Steinmann, Sibylle (2015). *Vorbildung oder Ausbildung? Zum Erwerb mathematischen und mathematikdidaktischen Wissens in der Lehrpersonenausbildung. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (1), S. 22–45.
- Buholzer, Alois & Zulliger, Sandra (2010). *Die Entwicklung der Diagnosekompetenz bei PH-Studierenden. Eine empirische Studie (Forschungsbericht Nr. 26 der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz)*. Luzern: PHZ.
- Carey, Susan (1985). *Conceptual Change in Childhood*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Choran-Smith, Marilyn & Zeichner, Kenneth M. (2005). *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Darling-Hammond, Linda (2006). *Powerful Teacher Education. Lessons from Exemplary Programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Denzler, Stefan, Fiechter, Ursula & Wolter, Stefan C. (2005). *Die Lehrkräfte von morgen. Eine empirische Untersuchung der Bestimmungsfaktoren des Berufswunsches bei bernischen Gymnasiasten. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (4), S. 576–594.

- Dick, Andreas (1996). Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion: Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gigerenzer, Gerd (2007). Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition. 2. Auflage. München: Bertelsmann.
- Gröschner, Alexander & Seidel, Tina (2015). Evidenzbasierte Lehrerbildung. Der Beitrag der Bildungsforschung zur Gestaltung von Bildungspraxis. *Journal für LehrerInnenbildung*, 15 (4), S. 9–16.
- Gutzwiller-Helfenfinger, Eveline, Lötscher, Hanni & Aeppli, Jürg (2013). Theoriegestützte Praxisreflexion von Lehramtsstudierenden im Bereich «Beurteilung». Teil I: Beschreibung der Pilotstudie und erste Ergebnisse. Pädagogische Hochschule Luzern (Forschungsbericht Nr. 40). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Hascher, Tina (2011). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 418–440). Münster: Waxmann.
- Hattie, John, Beywl, Wolfgang & Zierer, Klaus (2013). Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von «Visible Learning». Baltmansweiler: Schneider Hohengehren.
- Hauser, Bernhard & Gröschner, Alexander (2015). Wirksam und evidenzbasiert. Editorial. *Journal für LehrerInnenbildung*, 15 (4), S. 4–8.
- Helmke, Andreas (2008). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helsper, Werner (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (4), 567–579.
- Herzog, Walter (2011). Eingeklammerte Praxis – ausgeklammerte Profession. In: Johannes Bellmann & Thomas Müller (Hrsg.). *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hofer, Manfred (1997). Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Franz E. Weinert (Hrsg.). *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. (S. 215–252). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- John, Oliver P. & Srivastava, Sanjay (1999). The Big Five Trait Taxonomy. History, Measurement, and Theoretical Perspectives. In: Lawrence A. Pervin & Oliver P. John, (eds.). *Handbook of Personality* (S. 102–138). 2nd edition. New York: The Guilford Press.
- Köbberling, Johannes (Hrsg.) (1998). *Zeitfragen der Medizin*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- König, Johannes & Rothland, Martin (2015). Wirksamkeit der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Journal für LehrerInnenbildung*, 15 (4), S. 17–25.
- Krammer, Kathrin & Hugener, Isabelle (2014). Förderung der Analysekompetenz angehender Lehrpersonen anhand von eigenen und fremden Unterrichtsvideos. *Journal für LehrerInnenbildung*, 14 (1), S. 25–32.
- Krammer, Kathrin, Zutavern, Michael, Joller-Graf, Klaus, Lötscher, Hanni & Senn, Werner (2013). Referenzrahmen der PH Luzern: Handlungsfelder – Professionskompetenzen – Kompetenzaspekte. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Krauss, Stefan (2011). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 171–191). Münster: Waxmann.
- Krauss, Stefan, Kunter, Mareike, Brunner, Martin, Baumert, Jürgen, Blum, Werner, Neubrand, Michael, Jordan, Alexander & Löwen, Katrin (2004). *COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz*. Berlin.

- Kunter, Mareike, Baumert, Jürgen, Blum, Werner, Klusmann, Uta, Krauss, Stefan & Neubrand, Michael (Hrsg.) (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster. New York. München. Berlin: Waxmann.
- Lötscher, Hanni & Kummer Wyss, Annemarie (Hrsg.) (2014). Mit Fachtandems den Unterricht entwickeln. Zürich: Lit.
- Mollenhauer, Klaus & Rittelmeyer, Christian (Hrsg.) (1977). Methoden der Erziehungswissenschaft. München: Juventa.
- Oelkers, Jürgen & Oser, Fritz (2000). Schlussbericht des NFP «Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz». Nationales Forschungsprogramm 33. Bern, Aarau: SKBF.
- Oevermann, Ulrich (1986). Kontroversen über sinnverstehende Soziologie. Einige wiederkehrende Probleme und Mißverständnisse in der Rezeption der «objektiven Hermeneutik». In: Stefan Aufenanger & Margrit Lenssen (Hrsg.): Handlung und Sinnstruktur. Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik, S. 19–83.
- Oevermann, Ulrich (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Arno Combe & Werner Helsper (Hrsg.). Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Open Science Collaboration (2015). Estimating the Reproducibility of Psychological Science. *Research. Science*, 349 (6251).
- Oser, Fritz (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (2), S. 210–228.
- Oser, Fritz (1998). Ethos - die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Opladen: Leske + Budrich.
- Oser, Fritz K. (2002). Standards in der Lehrerbildung – Entwurf einer Theorie kompetenzbezogener Professionalisierung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 2 (1), S. 8–19.
- Oser, Fritz & Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2001). Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards (Nationales Forschungsprogramm 33). Chur, Zürich: Rüegger.
- Pädagogische Hochschule Bern (2012). Orientierungsrahmen. Bern.
- Popper, Karl R. (1971). Logik der Forschung. 4. Auflage. Tübingen: Mohr.
- Reusser, Kurt (2015). Die berufspraktischen Studien neu denken: Tiefenstrukturen und Gestaltungsformen. 1. Internationaler Kongress «Lernen in der Praxis». PH FHNW Brugg.
- Shepard, Lorrie A. (2002). The Role of Classroom Assessment in Teaching and Learning. In: Virginia Richardson (ed.). *Handbook of Research on Teaching* (pp. 1066–1101). Washington: AERA.
- Shulman, Lee S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), pp. 4–14.
- Stark, Robin (2002). Conceptual Change: kognitivistisch oder kontextualistisch? (Forschungsbericht Nr. 149). LMU München: Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Stegmüller, Wolfgang (1983). Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie. Bd.1: Erklärung, Begründung, Kausalität. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Stiftung Warentest (2007). Nicht ohne Tadel. *Test*, 10, S. 74–80.
- Terhart, Ewald, Bennewitz, Hedda & Rothland, Martin (Hrsg.) (2011). *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*. Münster: Waxmann.

- Terhart, Ewald, Lohmann, Volker & Seidel, Verena (2010). Die bildungswissenschaftlichen Studien in der universitären Lehrerbildung. Eine Analyse aktueller Studienordnungen und Modellhandbücher an Universitäten in Nordrhein-Westfalen. Universität Münster: Institut für Erziehungswissenschaft.
- The National Commission on Excellence in Education (1983). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform. A Report to the Nation and the Secretary of Education*. Washington D.C.: United States Department of Education.
- United States Department of Education (1986). *What Works. Research about Teaching and Learning*. Washington, DC.
- Vosniadou, Stella, Ioannides, Christos, Dimitrakopoulou, Aggeliki & Papademetriou, Efi (2001). Designing Learning Environments to Promote Conceptual Change in Science. *Learning and Instruction*, 11 (4–5), pp. 381–419.
- Voss, Tamar, Kunter, Mareike, Seiz, Johanna, Hoehne, Verena & Baumert, Jürgen (2014). Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens von angehenden Lehrkräften für die Unterrichtsqualität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (2), S. 184–201.
- Walberg, Herbert J. (1990). Toward an Empirical Knowledge Base for the Education Profession. In: Lutz-Michael Alisch, Jürgen Baumert & Klaus Beck (Hrsg.). *Professionswissen und Professionalisierung* (S. 321–343). Braunschweig: Werkwerkstatt.
- Weinert, Franz E. & Helmke, Andreas (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Weinert, Franz E. & Stefanek, Jan (1997). Entwicklung vor, während und nach der Grundschulzeit: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: Franz E. Weinert & Andreas Helmke (Hrsg.). *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 423–456). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Weinert, Franz E. & Helmke, Andreas (1996). Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 34, S. 223–233.
- Wideen, Marvin, Mayer-Smith, Jolie & Moon, Barbara (1998). A Critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry. *Review of Educational Research*, 68 (2), pp. 130–178.
- Wilhelm, Markus (2007). Evolution – seit 150 Jahren (k)ein Thema im Naturwissenschaftsunterricht. *Mitteilungen der Naturforschenden Gesellschaft Luzern*, 38.
- Wright, Georg Henrik von (1974). *Erklären und Verstehen*. Aus dem Englischen von Günther Grewendorf und Georg Meggle (Fischer Athenäum Taschenbücher, Grundlagenforschung). Frankfurt am Main: Athenäum.
- Zeuch, Nina & Souvignier, Elmar (2015). Zentrale Facetten wissenschaftlichen Denkens bei Lehramtsstudierenden – Entwicklung eines neuen Instruments und Identifikation von latenten Profilen. *Unterrichtswissenschaft*, 43 (3), S. 245–262.
- Zlatkin-Troitschanskaia, Olga, Beck, Klaus, Sembill, Detlef, Nickolaus, Reinhold & Mulder, Regina (Hrsg.) (2009). *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Zutavern, Michael (2011). Notwendig? Selbstverständlich? Lernbar? Berufsmoral in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11 (1), S. 7–14.

4 Weiterbildung und Dienstleistungen an Pädagogischen Hochschulen. Sichtweisen zu ihren Problemzonen und zum Potenzial ihrer Beziehungen

Silvio Herzog, PH Schwyz

4.1 Einleitung

«Lehrerfortbildung als ‹Hoffnungsträgerin› für die Verbesserung des Bildungswesens» – mit dieser Aussage beziehen Müller, Eichenberger, Lüders und Mayr (2010, S. 9) im Prolog zu ihrem Sammelband «Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung» klar Stellung. Stellung zum großen Potenzial der Weiterbildung. Die Frage, inwiefern Weiterbildung und Dienstleistungen tatsächlich als «Hoffnungsträgerinnen» bezeichnet werden können, ist auch für die folgenden Ausführungen wegleitend. Um es vorwegzunehmen: Die Erkundung wird aufzeigen, dass die Möglichkeiten tatsächlich hoffnungsvoll sind (s. Kapitel 4.2), die bisherige Entwicklung aber bedeutsame Problemzonen offenbart (s. Kapitel 4.3), die es zu überwinden gilt (s. Kapitel 4.4).

Die Ausführungen basieren auf Literaturrecherchen und Diskussionen mit Fachpersonen, die der Autor in seiner Funktion als Leiter des Bereichs Weiterbildung und Zusatzausbildungen der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz Luzern (2006–2012) und als Rektor der Pädagogischen Hochschule Schwyz (seit 2012) führte. Da sich die Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz unterschiedlich entwickelten und heute auch an unterschiedlichen Orten stehen, treffen die dargestellten Analysen wohl auf *alle* Pädagogischen Hochschulen und gleichzeitig auf *keine* vollumfänglich zu. In diesem Sinne können die folgenden Erkenntnisse und Hinweise als Folie verwendet werden, um die Reflexion über die Entwicklung und Zukunft von Weiterbildung und Dienstleistungen an Pädagogischen Hochschulen anzuregen.

4.2 Zur Entdeckung der dritten Phase in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

«Die Entdeckung der dritten Phase der Lehrerbildung» – so lautet die Überschrift des Prologs zum bereits erwähnten Sammelband von Müller u. a. (2010), der sich mit dem Lernen von Lehrerinnen und Lehrern auseinandersetzt. Tatsächlich kann man festhalten, dass die Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die nach der Grundausbildung und der Berufseinführung ansetzt, in den letzten Jahren an Aufmerksamkeit gewonnen hat. Für diese Entwicklung lassen sich insbesondere folgende fünf Gründe anführen.

4.2.1 Vielfaches an Dauer

Indem sich Weiterbildung und Dienstleistungen auf die ganze Berufsdauer einer Lehrperson beziehen, umfasst die dritte Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Vergleich zur Erstausbildung ein Vielfaches an Dauer. Gut 40 Jahre sind – im Verhältnis zum häufigen «Verteilkampf» um einzelne Kreditpunkte und entsprechende Zeitgefäße in der drei- oder viereinhalbjährigen Ausbildung mit Bachelor- oder Masterabschluss – auf den ersten Blick und nur schon vom Zugang her eine beinahe «erlösende» Perspektive.

4.2.2 Berufliche Entwicklung als lebenslanger Prozess

«Lehrer-Werden und Lehrer-Bleiben als lebenslanger Prozess» – mit dieser Erkenntnis von Terhart (1990, S. 247) kommt zum Ausdruck, was sich zwar schon seit den späten 1980er-Jahren als Paradigmenwechsel in der Betrachtung des Lehrberufs bezeichnen lässt, sich aber noch nicht in allen Konzepten und Betrachtungen zum Lehrberuf wirklich niedergeschlagen hat. Das Lernen von Lehrpersonen ist – trotz Titeln wie «Bachelor» oder «Master» – mit der Grundausbildung nicht abgeschlossen, sondern findet in formellen und informellen Weiterbildungsanlässen über die gesamte Berufsspanne hinweg seine Fortführung. Unterstützung

erhält die Perspektive des «lebenslangen Lernens» aus der Forschung zur Professionalisierung im Lehrberuf. So wird die Gewinnung von Professionalität explizit als ein sich je individuell vollziehender, berufsbiografischer Entwicklungs- und Lernprozess verstanden (Reh & Schelle 2000).

4.2.3 Veränderungen erfordern Entwicklungen

Schulen sind Teil der Gesellschaft. Auftrag der Schule ist es die Qualifikation und Sozialisation der Schülerinnen und Schüler auf gesellschaftliche *Veränderungen* zu beziehen (Fend 1980). Schulen und Lehrpersonen *müssen* sich deshalb stetig weiterentwickeln und sich proaktiv mit dem Wandel auseinandersetzen. Weiterbildung ist vor diesem Hintergrund nicht nur ein Recht der Lehrpersonen, sondern auch eine zentrale Notwendigkeit und Pflicht.

An dieser Stelle sei ein kurzer Exkurs erlaubt: Aus bestimmten politischen, aber auch aus Lehrer-Kreisen wird häufig beklagt, die Schule sei eine «Baustelle». Der Erkenntnis ist beizupflichten: Stimmt. Der Klage darüber ist jedoch zu entgegnen: Und das ist auch gut so. Denn Schulen *müssen* Baustellen sein. Bildung kann – gerade in einem konstruktivistischen Verständnis – nie durch ein fertiges Haus symbolisiert werden. Es muss – um in dieser bildhaften Sprache zu verweilen – immer wieder an- und ausgebaut, abgerissen und wieder neu gebaut werden, ohne das Fundament jedes Mal zu hinterfragen. Für die Entwicklung von Schulen werden deshalb andere Bilder als fertige Häuser benötigt. Es würde allerdings der Schule gut anstehen, wenn sie auf ihrer Baustelle nicht zu viele «Bauherren» hätte, die weitgehend unabhängig voneinander ihre Umbaupläne realisieren. In Kapitel 4.3.3 wird näher darauf eingegangen.

4.2.4 Flexible und «passgenaue» Settings

Der vierte Grund, weshalb die dritte Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den letzten Jahren erhöhte Aufmerksamkeit erhielt, liegt darin, dass Weiterbildung und Beratung *flexible Lernsettings* sind, die sehr rasch auf die konkreten Bedürfnisse ausgerichtet und wieder verändert

werden können (Mäder 2008). Das erlaubt eine unmittelbare Verzahnung mit den Entwicklungen in den Schulen vor Ort. Das erlaubt aber auch, neue Erkenntnisse aus der Wissenschaft zeitnah in Vermittlungs- und Interventionsformate umzusetzen. Und dieser Umstand ermöglicht es den Hochschulen zudem, ihre Profilierung nach außen umgehend sichtbar zu machen, obschon oftmals eine sorgfältigere Prüfung der Frage nach Nutzen und Nachhaltigkeit solcher Profilierungsaktivitäten der Sache mehr dienen würde. Allgemein lässt sich aber bilanzieren: Weiterbildung, Beratungen sowie Information und Dokumentation sind aufgrund ihrer flexiblen Settings ein attraktives Aktionsfeld für Hochschule, Bildungsverwaltung und Praxis.

4.2.5 Personalentwicklung als Schlüsselprozess geführter Schulen

Schließlich kommt der dritten Phase in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung entgegen, dass die *systematische Personalentwicklung* ein Schlüsselprozess in der Qualitätssicherung und -entwicklung von Schulen darstellt. Keine Reform, kein Schulentwicklungsprojekt, das mit dem Ziel verbunden ist, im Unterricht tatsächlich auch etwas bewirken zu können, kommt ohne wirksame Weiterbildung, Beratung und Dokumentation der Lehrpersonen und der Schulleitungen aus. Mit der Einführung und vor allem der Professionalisierung von Schulleitungen verändern sich die Erwartungen auch an die Steuerung von Weiterbildung und Beratung der Lehrpersonen. Dieser Umstand wirkt sich nicht in erster Linie auf die Quantität der besuchten Weiterbildungen aus, erfordert aber ein Umdenken von allen Beteiligten (s. Kapitel 4.3.4).

Vom Paradigmenwechsel in der Betrachtung des Lehrberufs profitierten nicht lediglich Weiterbildung und Dienstleistungen, sondern auch derjenige Forschungszweig, der sich mit der Entwicklung von Lehrpersonen über den Berufseinstieg hinaus beschäftigt (Herzog 2014). Allerdings hat die durch diese Gemeinsamkeit geförderte Auseinandersetzung von Forschung + Entwicklung mit Weiterbildung + Dienstleistungen noch nicht den erforderlichen Erkenntnisgewinn gebracht, sei es bezogen

auf die Unterrichtsentwicklung (Herzog 2009) oder noch mehr auf die Personalentwicklung an Schulen (Steger Vogt 2013). So ist die empirische Grundlage zu Weiterbildung und Beratung eher fragmentarisch und methodologisch kritisch zu beurteilen (s. Kapitel 4.3.4). In diesem Bereich ist *eine* der Problemzonen zu verorten, welche die Entwicklung des Leistungsbereichs Weiterbildung und Dienstleistungen an Pädagogischen Hochschulen prägten und prägen. Weitere werden nachfolgend beschrieben (s. Kapitel 4.3).

4.3 Problemzonen

Mit der Absicht, für die Zukunft von Weiterbildung und Dienstleistungen an Pädagogischen Hochschulen bedeutsame Zugänge zu skizzieren (s. Kapitel 4.4), wird folgend eine kritische Betrachtung der bisherigen Entwicklung durchgeführt. Dabei wird auf fünf Problemzonen hingewiesen. Es sind dies:

- 1 Institutionelle Einbettung
- 2 Verwendung zentraler Begriffe
- 3 Steuerung der Angebotsnutzung
- 4 Wirksamkeit der Angebote
- 5 Positionierung innerhalb der einzelnen Hochschulen und im schweizerischen Kontext

4.3.1 Späte und unvollständige Integration in den vierfachen Leistungsauftrag

Die systematisch organisierte Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung sowie -beratung hat noch keine lange Tradition in der Schweiz.¹⁷ Ihre Geschichte ist aber von beachtlicher Dynamik geprägt. Einer der zentralen

¹⁷ Die staatlich organisierte Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung (LWB) ist relativ jung. Erst in den 1960er- bis Anfang 1970er-Jahren entstanden in den verschiedenen Kantonen die gesetzlichen Grundlagen für LWB und entsprechende Stellen.

Motoren der Entwicklung war sicherlich ihre Integration in die tertiäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In den letzten gut zehn Jahren wurden die Leistungsbereiche Weiterbildung und Dienstleistungen Schritt für Schritt unter dem Dach der Pädagogischen Hochschulen zusammengefasst. Dieser Prozess löste nicht nur «Jubelschreie» aus, sowohl auf der einen als auch der anderen Seite. Gerade der Umstand, dass Weiterbildung, Beratung und auch die Dokumentation lange Zeit in der kantonalen Verwaltung integriert waren und neuerdings Teil einer selbstständigen Hochschule sein sollten, forderte ein grundlegendes Umdenken

- bei Personen aus der *Bildungsverwaltung*, die jetzt professionelle Auftraggeber und nicht mehr Vorgesetzte sind,
- bei den *Weiterbildungsverantwortlichen und -dozierenden*, die sich in einer neuen Kultur zurechtfinden, die neue Möglichkeiten entdecken und sich zum Teil in neue «Abhängigkeiten» begeben mussten,
- bei den *Lehrpersonen und Schulleitungen*, die sich mit einer neuen Institution identifizieren und sich auf neue Abläufe und zum Teil auch veränderte Kostenmodelle und Finanzierungsprozesse einlassen mussten,
- bei den *Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen*, die traditionellerweise ihre berufliche Sozialisation eher in der (seminaristischen) Ausbildung von Lehrpersonen, später auch in der Forschung hatten und
- schließlich auch bei den *Kolleginnen und Kollegen* aus Ausbildung, Forschung und den Zentralen Diensten, die sich zuerst an die neuen Leistungsbereiche «gewöhnen» mussten.

Die Integration von Weiterbildung und Dienstleistungen in die Pädagogischen Hochschulen war deshalb nicht lediglich ein struktureller und praktischer «Change», sondern vor allem ein kultureller. Erschwerend kam vielerorts dazu, dass die Aufnahme der beiden Leistungsbereiche zum Teil erst einige Jahre nach der Gründung der jeweiligen Pädagogischen Hochschulen und somit im Vergleich zu Ausbildung und Forschung *zeitlich verzögert* stattfand. Trotz dieser Anfangsschwierigkeiten und ihrer Ausläufer bis in die heutige Zeit, lässt sich bilanzieren: Die Leistungsbereiche Weiterbildung und Dienstleistungen sind in der tertiären Lehrerinnen- und Lehrerbildung angekommen. Es kann m. E. sogar festgehalten

werden, dass diese Integration eine der größten Errungenschaften der Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung darstellt.

Man kommt bei dieser erfreulichen Bilanz jedoch nicht umhin, ein «Aber» folgen zu lassen: Die Leistungsbereiche Weiterbildung und Dienstleistungen sind zwar an den Pädagogischen Hochschulen angekommen, aber nicht vollständig und nicht integral. Während Ausbildung, Forschung und Entwicklung weitgehend unbestritten *ausschließlich* an Hochschulen stattfinden, teilen sich die Pädagogischen Hochschulen den Auftrag für Weiterbildung und Dienstleistungen vielerorts mit anderen Anbietern. So gibt es z. B. einen Trägerkanton, bei dem die Weiterbildungslehrgänge von der Pädagogischen Hochschule, die Weiterbildungskurse jedoch von der kantonalen Verwaltung verantwortet werden. Bei anderen Trägerkantonen sind verschiedene Fach- und Beratungsstellen bei der Pädagogischen Hochschule, die Beratung der Lehrpersonen und Schulleitungen jedoch weiterhin bei der kantonalen Dienststelle angesiedelt. Und wiederum in einem anderen Kanton teilt sich die Hochschule die Verantwortung für die Weiterbildung für Lehrpersonen mit dem kantonalen Lehrerverband, beide finanziell unterstützt von der kantonalen Verwaltung. Und auch dort, wo sich alle Angebotsformen von Weiterbildung und Dienstleistungen bei den Hochschulen unter einem Dach befinden, sind sie oft in verschiedenen «Häusern» untergebracht. Das trifft sowohl sinnbildlich – organisatorisch aufgeteilt in mehrere Prorektorate – als auch physisch – hinsichtlich der Aufteilung auf mehrere Standorte – zu.

Mit dieser Erkenntnis soll nicht gesagt sein, dass diese Ausgangslage per se schlecht ist. Man hat sich an vielen Hochschulen gut mit diesen Rahmenbedingungen arrangiert. Allerdings liegt von außen betrachtet die Hypothese nahe, dass man sich mit solchen Aufsplitterungen ein enormes Potenzial vergibt. So zeigt es sich gerade im Zusammenhang mit der Unterrichtsentwicklung, dass einerseits *einzelne* Weiterbildungsanlässe kaum nachhaltige Wirkungen zu erzeugen vermögen (Herzog, 2009), vielmehr sind die verschiedenen Formate von Weiterbildung und Beratung zueinander in Beziehung zu setzen, um Prozesse integral begleiten zu können. Andererseits lösten sich in den letzten Jahren die Konturen der einzelnen Angebotsformate ohnehin immer mehr auf, und es werden ausgehend von spezifischen Zielen passgenaue Formen konzipiert. Weiterbildung hat in

vielen Bereichen Beratungscharakter, Beratungen beinhalten oftmals auch Weiterbildungsimpulse. Das zeigt sich z. B. in einem Ansatz, wie dem des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings nach Staub (2004), der explizit die Abgrenzung von Weiterbildung und Beratung auflöst. Deshalb: Wer strukturell trennt, was im Sinne einer integralen Unterstützung von Lehrpersonen und Schulen zusammengehört, vergibt sich große Potenziale und riskiert viele Doppelspurigkeiten.

4.3.2 Terminologische Schwierigkeiten

Der zweite Zugang der vorliegenden Analyse führt zu den Begriffen, die für Weiterbildung und Dienstleistungen grundlegend sind. Exemplarisch soll folgend auf ausgewählte terminologische Schwierigkeiten hingewiesen werden. Die erste Schwierigkeit ergibt sich bereits beim ersten Obergriff, der *Weiterbildung*. Ein erster Versuch der Bewältigung führte die Schweizerische Konferenz der Verantwortlichen für Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer (SKLFB) 1997 durch, indem sie die bis dahin gängige Unterscheidung zwischen Fort- und Weiterbildung aufhob und für alle Bildungstätigkeiten nach Abschluss der Grundausbildung ausschließlich den Begriff «Weiterbildung» zur Verwendung vorschlug. Das sorgt zwar bis heute für Irritationen auf *internationalen* Tagungen, wo wiederum durchgehend von Fortbildung gesprochen wird – aber immerhin, die Schweiz hat dies für sich geklärt. Schwierig wurde es, als die Certificate of Advanced Studies (CAS), Diploma of Advanced Studies (DAS) und Master of Advanced Studies (MAS) die Weiterbildungsprogramme von Pädagogischen Hochschulen zu prägen begannen. Die Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) verwendet für diesen neuen Bereich den Begriff der «*Zusatzausbildungen*» (EDK, 2004). Diese Festlegung wiederum führt bis heute zu Verwirrungen, weil nicht klar ist, ob diese Angebote gerade hinsichtlich des Finanzierungsmodus zur Ausbildung oder zur Weiterbildung gehören. Viele Hochschulen unterscheiden daher Weiterbildungs*lehrgänge* und Weiterbildungs*kurse*. Allerdings lässt sich damit die konzeptionelle Schwierigkeit nicht überwinden, die mit der Frage verbunden ist, weshalb die Befähigung für bestimmte Funktionen und Berufe im Schulfeld über

eine *Grundausbildung* (z. B. Schulischer Heilpädagoge) und andere über eine *Zusatzausbildung* (z. B. Schulleitung) erreicht werden kann. Noch größere terminologische Schwierigkeiten sind im Bereich der *Dienstleistungen* auszumachen. Was sind «Dienstleistungen» von Pädagogischen Hochschulen? Die zentralste Aufgabe von Pädagogischen Hochschulen ist es m. E., mit allen vier Leistungsbereichen die Schulen zu stärken, und zwar direkt und indirekt durch die Entwicklung ihres Personals. In dem Sinne wäre alles, was die Pädagogischen Hochschulen machen, eine «Leistung im Dienste» der Schulen und ihrer Qualität. Und auch wenn der Begriff enger gefasst wird, muss immer zuerst definiert werden, was unter «Dienstleistung» verstanden wird. Prominent lässt sich die Unterscheidung in Beratung und Information finden, wobei sich letzteres meist auf Studienbibliotheken und Didaktische Zentren bezieht. An einigen Hochschulen kommt außerdem die Evaluation oder das Verfassen von Gutachten dazu, was andere wiederum der Forschung oder den Stäben zuweisen. Auch die Unterscheidung zwischen internen und externen Dienstleistungen wird vielerorts zur Systematisierung verwendet, wobei die Trennschärfe von außen – und oftmals auch von innen – nicht immer überall nachvollziehbar ist. Die Beispiele könnten fortgeführt werden, der Versuch einer vollständigen Erfassung der Angebotsbezeichnungen, die an Pädagogischen Hochschulen unter «Dienstleistungen» subsummiert werden, würde aber scheitern. Zu vielfältig, zu uneinheitlich ist dieser Bereich strukturiert. Auch hier könnte man fragen: Wo liegt das Problem? Einige gehen sogar in die Offensive und sprechen bei Präsentationen ihres Bereichs vom «bunten Blumenstrauß». Auch wenn diese Metapher durchaus zutreffen kann: Im erwähnten Ansatz eines integralen Zugangs zur Unterstützung von Lehrpersonen und Schulen erschwert die terminologische und letztendlich auch konzeptionelle Ungenauigkeit die Wirksamkeit und somit die Positionierung dieses Bereichs.

Als ein weiteres terminologisches Problemfeld muss das «lebenslange Lernen» angesprochen werden. Das Konzept des lebenslangen Lernens ist – wie bereits ausgeführt (s. Kapitel 4.2.2) – grundlegend für die Entwicklung der Lehrpersonen und somit auch für die Qualität von Unterricht und Schule. Es kann deshalb als *das* Grundlagenkonzept von

Weiterbildung und Beratung auf der individuellen Ebene schlechthin bezeichnet werden. Allerdings lässt es sich kommunikativ nur schwer vermitteln. Beim Versuch, den Anspruch in konkrete Botschaften und Bilder zu übersetzen, wird man zur Erkenntnis gelangen, dass «lebenslang» in anderen Kontexten eine Strafandrohung und kein Versprechen ist – zumindest nicht für den, den es betrifft. Begegnungen mit Lehramtsstudierenden von heute zeigen zudem, dass ein Versprechen für etwas Lebenslanges wenig Attraktivität ausstrahlt, zumal man sich, wenn überhaupt, dann eher kurzfristig festlegen möchte.

Ähnliche Probleme bereitet die Verwendung des Wortteils «weiter» in «Weiterbildung». Während dies für einige Personen mit dynamischen Berufsperspektiven tatsächlich ein Versprechen ist, kann es für andere Personen eher als subtiler Zwang zur Steigerung – ganz im Sinne von besser, schneller, höher und eben weiter – verstanden werden. Angetrieben von einem «Selbstoptimierungszwang» werden Weiterbildungstage, Kreditpunkte und Abschlüsse gesammelt. In hoher Kadenz werden Lebensläufe mit vielfältigen Aktivitäten geschmückt, ohne dass die Kohärenz erkennbar wird. Ohne diesen etwas gar pathetisch formulierten Argumentationsstrang weiterzuverfolgen, wird erkennbar: «Weiter» ist nicht nur ein Versprechen, sondern kann ohne die notwendige Reflexion des Anspruchs auch zur Drohung oder sogar zur Gefährdung werden. So gilt hier wie auch bei den anderen aufgeführten Begriffen: Weiterbildung und Dienstleistungen tun gut daran, sich bei ihrer Entwicklung auch um terminologische Fragen zu kümmern. Das präzisiert ihre Konzepte und fördert ihre Wirkung nach innen und außen (s. Kapitel 4.3.5).

4.3.3 Unter- und übersteuert

Bei der dritten Problemzone geht es um die Frage, wer das Angebot und die Nutzung von Weiterbildung und Beratung *steuert*. Ihre Beantwortung ist m. E. eine der zentralsten Zugänge, um zu verstehen, wie diese Leistungsbereiche funktionieren, und auch, wie sie ihre Wirksamkeit weiter optimieren können.

Wer steuert also die Weiterbildung und Beratung?

- 1 Die *Lehrperson*, indem sie auswählt, was sie braucht?
- 2 Die *Schulleitung*, indem sie mit den Lehrpersonen und den Teams die Weiterbildung und Beratung bespricht und den Besuch auf die individuellen Ziele der Lehrperson und die institutionellen Ziele der Schule bezieht?
- 3 Der *Schulträger*, indem er gewisse Weiterbildungen als obligatorisch erklärt, einige davon finanziert oder in die Unterrichtszeit setzt?
- 4 Der *Kanton*, indem er obligatorische Weiterbildungen bezeichnet, die Pflicht eines gewissen Weiterbildungsumfangs definiert und Weiterbildungen – je nach Lastenaufteilungsmodell – finanziert?
- 5 Die *EDK*, indem sie Richtlinien erlässt, Profile für Zusatzausbildungen definiert und Empfehlungen sowie Erklärungen zu ausgewählten Sachverhalten kommuniziert?
- 6 Die *Pädagogischen Hochschulen*, indem sie Themen und Formate ausschreiben (oder nicht), die Länge definieren oder Verbindlichkeiten einfordern?

Wer steuert also den Bereich der Weiterbildung und Beratung? Niemand richtig und alle auf ihre Art, müsste man zur Analyse der aktuellen Situation festhalten. Eine Übersteuerung ist insbesondere dort festzustellen, wo Schulleitungen in den «geführten Schulen» ihre Aufgaben der Personalführung systematisch wahrnehmen, gleichzeitig aber die Kantone einerseits und die Lehrpersonen andererseits ihren herkömmlichen Steuerungseinfluss nicht zurückgenommen haben. Zur *Untersteuerung* kommt es dann, wenn niemand die Steuerung wirklich wahrnimmt, weil man nicht kann, nicht will oder die Möglichkeit nicht erkannt hat. Die Problematik der Unter- und vor allem der Übersteuerung gilt allerdings nicht nur für Weiterbildung und Beratung, sondern allgemein für Schulentwicklung in teilautonomen und geführten Schulen.

Aber wie sollen die Hochschulen als Anbieter darauf reagieren? Eine zu beobachtende Strategie ist, dass man den «Markt» entscheiden lässt. Man kümmert sich quasi nicht oder nur bezogen auf den direkten Nutzen um die Steuerungsfrage. Dieser Weg ist zwar aus finanziellen Gründen durchaus ratsam, im Sinne der Wirksamkeit von Weiterbildung und Beratung m. E. aber als durchgehendes Prinzip kaum zielführend. Damit soll

aber nicht propagiert werden, die Steuerung zu erhöhen. Im Gegenteil. Vielmehr wird eine Anpassung der Regulierung an den aktuellen Gegebenheiten als sinnvoll erachtet. Der Governance-Ansatz, wie er etwa von Altrichter (2010) oder von Feldhoff, Durrer und Huber (2012) auf den Bildungskontext übersetzt wird, erscheint für den Dialog zwischen den Beteiligten als ein bedeutsames Instrument. Mit ihm erhält man den Gesamtblick auf alle Akteure, ihre Interessen und ihre unterschiedliche Gestaltungs- bzw. Verhinderungsmacht. Die vorherrschenden Steuerungsmechanismen der Nutzung von Weiterbildung und Beratung zu verstehen, sie anzusprechen und an den «Reglern der Steuerung» im Sinne der Sache zu arbeiten – das ist ein zentraler Schlüssel für nachhaltige Schul- und Personalentwicklung. Abächerli und Herzog (2010) haben den Ansatz am Beispiel der Zusatzausbildungen theoretisch angewendet, die praktische Umsetzung und die Übertragung auf die Weiterbildungskurse und die Beratung stehen noch aus.

Der Governance-Ansatz ist auch für den Dialog mit dem Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) zu empfehlen, wenn dieser – wie in seinem Positionspapier zur «Personenvielfalt an Volksschulen» (LCH 2009) – den «Wildwuchs» im Bereich der Zusatzausbildungsangebote an den Pädagogischen Hochschulen beklagt und eine stärkere Steuerung durch die EDK fordert. Was für die Grundausbildung in zentralen Eckwerten durchaus zielführend ist, ist für die flexible und passgenaue Weiterbildung (s. Kapitel 4.2.4) kaum ratsam. Es braucht aber eine Klärung der Steuerung von Weiterbildung und Beratung, an der sich die Hochschulen, die Praxispartner und die Bildungspolitik beteiligen. Der gemeinsame Diskurs müsste m. E. von der Prämisse geleitet werden, dass Schulleitungen die zentrale Steuerungsinstanz von Weiterbildung und Beratung in Volksschulen sind und die weiteren Beteiligten ihre «Regler» entsprechend anpassen müssen, um gemeinsam die Wirksamkeit der Unterstützungsangebote zu erhöhen.

4.3.4 Wirksamkeit – zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Antworten auf die Frage, ob die Weiterbildung die intendierten Ziele tatsächlich erreicht, lassen sich aus vielen Studien ableiten. Landert (1999, o. S.), der vor gut fünfzehn Jahren eine Bestandsaufnahme zur Wirksamkeit der Weiterbildung von Lehrpersonen in der Schweiz durchführte, kommt zu dem Schluss: «Trotz grosser Zufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer mit der institutionellen Weiterbildung liegen wenig Belege vor, dass sich Lehrerweiterbildung in einer veränderten Praxis niederschlägt.» Dieser ernüchternden Bilanz stimmen etwa auch Reusser und Treppe (2008) oder Lipowsky (2004, 2010) in jüngeren Publikationen zu. Ohne an dieser Stelle vertieft auf die Studien und ihre Ergebnisse einzugehen, setzt die folgende Problemschilderung auf zwei Ebenen an: auf der inhaltlichen und der methodischen.

Inhaltlich zeigen die vorliegenden Studien (Lipowsky 2004, 2010; Herzog 2009; Huber 2009; Reusser & Treppe 2008), dass Weiterbildungen vor allem dann erfolgreich sind, wenn sie

- klare Ziele und einen definierten Fokus haben,
- sich über einen längeren Zeitraum erstrecken,
- aus einer Kombination von Input-, unterrichtsbezogenen Trainings- und Reflexionsphasen bestehen und durch Beratung begleitet werden,
- nahe am Unterricht und am Lernen der Schülerinnen und Schüler situiert erfolgen,
- auf die Bedürfnisse der jeweiligen Schulen und Lehrpersonen zugeschnitten sind,
- an den Überzeugungen und subjektiven Theorien der Lehrpersonen anknüpfen,
- diese mit wissenschaftlichen Befunden anreichern und
- von Kursleitungen und Beratenden mit ausgeprägter Expertise gestaltet werden.

Betrachtet man die Entwicklungen der Weiterbildungs- und Beratungsangebote der letzten zehn Jahre, kann sicherlich festgehalten werden, dass sich viele zentrale Komponenten der Settings in diese Richtung entwickelten. Trotzdem sei die Hypothese gestattet, dass die individuelle, pragma-

tische, interessengeleitete, kurzfristig ausgerichtete und unsystematische Auswahl und Nutzung von Angeboten auch heute noch eher die Regel als die Ausnahme darstellt. Hier liegt – wie bereits in Kapitel 4.3.3 ausgeführt – wohl das größte Potenzial einer wirksamen Weiterbildung und Beratung. Allerdings muss nochmals festgehalten werden: Die empirische Basis für die Aussagen ist dünn und fragmentarisch. Obwohl sich Weiterbildung und Forschung immer stärker füreinander interessieren, wurde das Potenzial ihrer gemeinsamen Auseinandersetzungen erst in Ansätzen genutzt (Herzog 2009). Das hat erstens damit zu tun, dass sich viele (Evaluations-)Studien lediglich auf die Zufriedenheit der Teilnehmenden und nicht auf Umsetzungsfragen beziehen. Zweitens sind viele Studien *methodisch* zu wenig fundiert, gerade was die Stichprobenwahl, das Untersuchungsdesign (inkl. Kontrollgruppen) und die Auswertungsmethoden betrifft. Dieser Umstand mindert ihre Aussagekraft. Und drittens sind Forschung und Weiterbildung oftmals wenig verzahnt, sodass der Schlusssatz in vielen Ergebnispräsentationen schlicht lautet: «Man sollte zum Thema Weiterbildungen anbieten.» Womit wir wieder beim einleitend dargestellten Begriff der «Hoffnungsträgerin» sind, ohne einen wirklich konstruktiven Zugang erhalten zu haben.

Zur Ehrenrettung dieses Exkurses seien zwei Hinweise erlaubt: Erstens muss man erkennen, dass Weiterbildungs- und Entwicklungsprozesse eine solch hohe Komplexität aufweisen, dass sie mit den heutigen Möglichkeiten der Forschung nur bedingt erfasst werden können. Somit muss die Frage, ob die Weiterbildung tatsächlich nicht gewirkt hat, ergänzt werden um die Frage: Oder konnte ihre Wirksamkeit einfach nicht adäquat gemessen werden? Weiterbildungsforschung ist m. E. eines der anspruchsvollsten Forschungsfelder. Sie darf nicht hochqualifizierten Weiterbildnern überlassen werden, die «auch noch ein wenig forschen», und nicht hochqualifizierten Forschern, die sich «auch noch etwas für Weiterbildung» interessieren. Hier braucht es starke Teams, die beide Perspektiven vereinigen.

Zweitens könnte man argumentieren, dass es in anderen Bereichen betreffend Wirksamkeit auch nicht besser aussieht. So stützen Müller u. a. (2010, S. 9; Ergänzung: SH) ihre eingangs erwähnte Erwartung der Weiterbildung als Hoffnungsträger darauf ab, dass die empirischen Befunde

zu ihrer Wirksamkeit «um einiges optimistischer aus[fallen] als jene zur Grundausbildung». Auch wenn «geteiltes Leid, halbes Leid» sein mag: Im Sinne einer qualitätsvollen Lehrerinnen- und Lehreraus- sowie -weiterbildung vermag dies wenig zu trösten.

4.3.5 Beziehungs- und Positionierungsprobleme

Die Ausführungen zu den «Problemzonen» von Weiterbildung und Dienstleistungen werden damit abgeschlossen, dass über ihre Beziehungen und ihre Positionierung innerhalb der Hochschule nachgedacht wird. Eine erste Zugangsweise ist die *quantitative* Sicht auf die Ressourcen, die den jeweiligen Leistungsbereichen zur Verfügung stehen. So spricht die Verteilung der Betriebskosten an Pädagogischen Hochschulen eine klare Sprache: Gemäß Bundesamt für Statistik (BfS 2014) fielen 2013 64% aller Betriebskosten auf die Ausbildung, 12% auf Forschung und Entwicklung, 12% auf Weiterbildung, 9% auf Dienstleistungen und 3% auf andere Bereiche. Aus dieser Perspektive wird verständlich, weshalb Forschung und Entwicklung sowie Weiterbildung und Dienstleistungen neben der Ausbildung in quantitativer Hinsicht weniger Aufmerksamkeit erhalten. Ein ähnliches Bild ergibt sich, wenn man anhand der Jahresberichte die Verteilung der Personalressourcen der Pädagogischen Hochschulen vergleicht. So ist der Umstand, dass z. B. an der Pädagogischen Hochschule Bern 2013 rund ein Drittel der Pensen in Weiterbildung und Dienstleistungen investiert werden (PHBern o. J.) im Vergleich mit anderen Pädagogischen Hochschulen beachtlich. Im Verhältnis zur Ausbildung mit 58% ist der Unterschied aber auch hier noch deutlich.

Sich in einem solchen Umfeld zu positionieren, ist für Verantwortliche für Weiterbildung und Dienstleistungen nicht einfach, zumal Ressourcen wie Personen und Finanzen auch in der Hochschullandschaft (zunehmend) steuernd wirken. Auf dieser Grundlage sind auch Organigramme für die Führung von Hochschulen entstanden. Das ist aus organisatorischen und pragmatischen Gründen gut nachzuvollziehbar.

Wenn aber z. B. Ausbildung und Weiterbildung gemeinsam das Kontinuum in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gestalten wollen, dann müssen sie sich *auf gleicher Augenhöhe* begegnen können. Soll die Lehre in

der Weiterbildung forschungsbasiert gestaltet werden und der erwähnte Diskurs zwischen Weiterbildung-Dienstleistungen und Forschung-Entwicklung stattfinden, muss es auf der obersten Führungsebene zu einer Zusammenführung der Perspektiven kommen. Und schließlich kommen auch die Zentralen Dienste und Weiterbildung und Dienstleistungen nicht umhin, sich intensiv miteinander auseinanderzusetzen. Mit seinen besonderen Bedingungen der Finanzierung, der Steuerung, der Kurszeiten oder etwa der Anstellung und den Arbeitsbedingungen der Weiterbildungsdozierenden ergeben sich aus diesem Leistungsbereich große Herausforderungen, die nur gemeinsam mit den Zentralen Diensten bewältigt werden können.

Die Diskurse, die sich daraus für Weiterbildung und Dienstleistungen innerhalb der einzelnen Pädagogischen Hochschule ergeben, lassen sich über die eigenen Institutionsgrenzen hinaus duplizieren. Man denke hier an die Verhandlungen um die strukturelle Gestaltung des nationalen Austausches nach dem am 1. Januar 2015 in Kraft gesetzten Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetz (HFKG). Hier wurde auf der Ebene von Delegationen, die hochschultypenübergreifend installiert sowie von Kommissionen und Ressorts, die innerhalb der einzelnen Kammern neu ausgerichtet wurden, immer auch wieder explizit und implizit die Diskussion geführt, welcher Leistungsbereich in welcher Form gewichtet und in den Diskurs über die Hochschulentwicklung eingebracht wird. Erste Lösungen wurden diesbezüglich gefunden. Die Zukunft wird zeigen, ob die Strukturen für die Position von Weiterbildung und Dienstleistungen im nationalen Kontext der Hochschulbildung zielführend sind. Und dort, wo die Strukturen vielleicht noch nicht auf dieses Ziel vorbereitet wurden, wird es wie beim Aufbau der Pädagogischen Hochschulen an den Personen in den jeweiligen Gremien liegen, die verschiedenen Perspektiven zu berücksichtigen.

4.4 Fazit

Sind Weiterbildung und Dienstleistungen wirklich, wie in der Einleitung als Ausgangslage angenommen, die «Hoffnungsträgerinnen» für die Verbesserung des Bildungswesens? Die vorliegende Erkundung hat zur Antwort «Jein» geführt. «Ja», denn Weiterbildung hat wie Dienstleistungen das Potenzial, ein wesentlicher Innovationsmotor für die Hochschulentwicklung und die Entwicklung von Schulen zu sein. Und «Nein», weil der Bereich immer auf ihre Partner angewiesen sein wird: eine fundierte Ausbildung, eine relevante Forschung, unterstützende Zentrale Dienste, kooperative Lehrpersonen, Schulleitungen und Schulen oder eine klare sowie weitsichtige Bildungspolitik und -verwaltung. Wenn, dann sind alle Partner gemeinsam Hoffnungsträger für die Schulen der Zukunft.

Um ihre Rolle in dieser Kooperation wirksam spielen zu können, muss der Bereich der Weiterbildung und Dienstleistungen die genannten Problemzonen bearbeiten, also

- 1 vollständig und integral in die Pädagogischen Hochschulen integriert werden,
- 2 ihre terminologischen Schwierigkeiten lösen oder zumindest sinnvoll überbrücken,
- 3 zur Bereinigung der Steuerungsmechanismen von Weiterbildung und Beratung beitragen,
- 4 ihre Wirksamkeit erhöhen und
- 5 ihre Position und ihre Beziehungen stärken.

Wenn ihr das nur ansatzweise gelingt, werden Weiterbildung und Dienstleistungen an Pädagogischen Hochschulen zu dem, was sie von ihrem Potenzial her sein könnten: ein Innovationsmotor nach innen und außen, vernetzt und fundiert, praxisnah und flexibel. Und dabei verlieren sie das Ziel nicht aus den Augen, das sie mit allen anderen Leistungsbereichen der Hochschule und den Partnern in Praxis und Bildungspolitik verbindet: Schulen zu stärken.

4.5 Literatur

- Abächerli, André & Herzog, Silvio (2010). Differenzierungen initiieren und umsetzen: Ein Überblick. In: Silvio Herzog & Bruno Leutwyler (Hrsg.). *Entwicklungslandkarte für Lehrpersonen. Notwendigkeit, Konzept und Implikationen eines biografisch orientierten Personalentwicklungsinstruments* (S. 63–75). Bern: Haupt.
- Altrichter, Herbert (2010). *Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen*. In: Florian H. Müller, Astrid Eichenberger, Manfred Lüders & Johannes Mayr (Hrsg.). *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 17–34). Münster: Waxmann.
- BFS, Bundesamt für Statistik (2014). *Betriebskosten der pädagogischen Hochschulen nach Leistungsart, Kostenart und Hochschule*. Verfügbar unter: www.pxweb.bfs.admin.ch/Selection.aspx?px_language=de&px_db=px-x-1506030300_321&px_tableid=px-x-1506030300_321\px-x-1506030300_321.px&px_type=PX [November 2015].
- EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2004). *Empfehlungen zur Weiterbildung von Lehrpersonen vom 17. Juni 2004 und Erläuterungen zu den Empfehlungen*. Bern: EDK.
- Feldhoff, Tobias, Durrer, Luzia & Huber, Stephan G. (2012). *Steuerung eines Schulsystems. Eine empirische Analyse, wie Akteure die Steuerungskonfigurationen des Schulsystems wahrnehmen und sich deren zukünftige Gestaltung wünschen*. *Die Deutsche Schule*, 104 (1), S. 71–87.
- Fend, Helmut (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Herzog, Silvio (2009). *Weiterbildung und Unterrichtsentwicklung. Zur Gestaltung einer komplexen Beziehung*. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (3), S. 385–394.
- Herzog, Silvio (2014). *Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung*. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage* (S. 314–338). Münster: Waxmann.
- Herzog, Walter, Herzog, Silvio, Brunner, Andreas & Müller, Hans Peter (2007). *Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Lehrpersonen*. Bern: Haupt.
- Huber, Stephan G. (2009). *Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildung*. In: Olga Zlatkin-Troitschanskaia, Klaus Beck, Detlef Sembill, Reinhold Nickolaus & Regina Mulder (Hrsg.): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 451–463). Weinheim: Beltz.
- Landert, Charles (1999). *Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen*. Chur, Zürich: Rüegger.
- LCH, Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (2009). *Personalvielfalt an Volksschulen. Chancen nutzen, Probleme lösen und Nachteile meiden. LCH-Positionspapier*. Verfügbar unter: www.lch.ch/dms-static/2c9802f2-e894-4fb8-ad39-4f171a0a533a/091215_Positionspapier_Personalvielfalt.pdf [Januar 2009].
- Lipowsky, Frank (2004). *Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis*. *Die Deutsche Schule*, 96 (4), S. 462–479.

- Lipowsky, Frank (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: Florian H. Müller, Astrid Eichenberger, Manfred Lüders & Johannes Mayr (Hrsg.). Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung (S. 51–70). Münster: Waxmann.
- Mäder, Karl (2008). Anmerkungen zur Positionierung von Beratung im Schulfeld. Beiträge zur Lehrerbildung, 26 (2), S. 211–217.
- Müller, Florian H., Eichenberger, Astrid, Lüders, Manfred, & Mayr, Johannes (Hrsg.) (2010). Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann.
- PHBern, Pädagogische Hochschule Bern (o. J.): PHBern: Zahlen und Fakten 2013. Bern: PHBern.
- Steger Vogt, Elisabeth (2013). Personalentwicklung – Führungsaufgabe von Schulleitungen. Eine explorative Studie zu Gestaltungspraxis, Akzeptanz und förderlichen Bedingungen der Personalentwicklung im Bildungsbereich. Münster: Waxmann.
- Reh, Sabine, & Schelle, Carla (2000). Biographie und Professionalität. Die Reflexivität Biographischer Erzählungen. In: Johannes Bastian, Werner Helsper, Sabine Reh & Carla Schelle (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität (S. 107–124). Leverkusen: Leske + Budrich.
- Reusser, Kurt & Treppe, Peter (2008). Diskussionsfeld Berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 26 (1), S. 5–10.
- SKLFB, Schweizerische Konferenz der Verantwortlichen für Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer (1997). Terminologie. Luzern: SKLFB.
- Staub, Fritz (2004). Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7 (3), S. 113–141.
- Terhart, Ewald (1990). Sozialwissenschaftliche Theorie- und Forschungsansätze zum Beruf des Lehrers: 1970–1990. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 10, S. 235–254.

5 Aufbau von Forschung und Entwicklung an Pädagogischen Hochschulen

Andrea Bertschi-Kaufmann, Pädagogische Hochschule FHNW
Franziska Jäpel, Pädagogische Hochschule FHNW

Wer mit Blick auf eine Hochschule speziell erwähnt, dass diese Forschung betreibe, der reitet einen weißen Schimmel. Tatsächlich riskieren wir mit der Aufgabe, die uns mit dem Beitragstitel gestellt ist, eine Tautologie. Deshalb möchten wir diese zunächst einmal mit einer Behauptung auflösen: Forschung und Entwicklung (F&E) sind konstitutive Träger einer Hochschule, sie machen einen guten Teil von ihrer Substanz aus. Das gilt selbstverständlich auch für Pädagogische Hochschulen und für deren Forschung: Dass Pädagogische Hochschulen substanzielle Forschung betreiben (sollen), trifft damit selbstredend zu. Soweit die allgemeine Aussage. Was diese Forschung interessant macht, das illustrieren einzelne Forschungsbeiträge und ebenso ganze Forschungsbereiche, die an Pädagogischen Hochschulen beispielhaft aufgebaut wurden. In aller Regel handelt es sich um Beispiele einer auf drängende Fragen gerichteten Bildungsforschung. Es sind Fragen der Bildungsorganisation und des Professionsverständnisses von Lehrerinnen und Lehrern, und es sind Fragen das Lehren und Lernen im Fach betreffend.

Die Forschungsberichte und -verzeichnisse der einzelnen Pädagogischen Hochschulen verweisen in diesem Zusammenhang auf konkrete Arbeiten: An der Pädagogischen Hochschule Bern beschäftigen u. a. Fragen des *classroom management*, bearbeitet werden sie in akkreditierten Forschungsprojekten, für die u. a. das nachfolgende beispielhaft ist:

Beispiel 1: Störungen im Unterricht beschäftigen Lehrpersonen, die Kinder und deren Eltern – das Thema ist auch längst in der Öffentlichkeit angelangt. Wie aber nehmen Lehrerinnen und Lehrer und die Kinder Störungen wahr, wie erklären sie diese und was fällt außenstehenden Beobachtern auf? Welche Maßnahmen zur Vermeidung von Störungen lassen

sich schließlich aus den Beobachtungen ableiten? (Alexander Wettstein, Marion Scherzinger, Sara Wyler. Die Wahrnehmung sozialer Interaktionen im Unterricht. 2013–2015)

Die Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) führt ihrerseits Forschungsschwerpunkte in den Bereichen der Bildungsorganisation und der schulischen Sozialisation – die beiden genannten Pädagogischen Hochschulen erarbeiten also Wissen in einem gemeinsamen Zusammenhang. Zudem ist an der PH FHNW die fachdidaktisch orientierte Forschung zentral und es beschäftigen nachfolgend skizzierte Fragen:

Beispiel 2: Über welches für das Fach Geschichte relevante Wissen verfügen Lehramtsstudierende im Unterschied praktizierenden Lehrerinnen und Lehrern und wie setzen sie ihr Wissen im Unterricht ein? Eine Längsschnitterhebung bei angehenden Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern in den PHen Bern, Nordwestschweiz, Luzern und Zürich, kombiniert mit Videographie. (Monika Waldis, Béatrice Ziegler, Jan Hodel: VisuHist – Ausprägung und Genese professioneller Kompetenz bei Geschichtslehrpersonen. SNF 2015–2018)

Die Reihe der zur Zeit bearbeiteten Fragen, der interessanten Forschungsarbeiten ist tatsächlich deutlich länger und thematisch breiter, als dies mit den ausgewählten Beispielen angedeutet werden kann. Einzuordnen wären darin selbstverständlich auch die zahlreichen Projekte der anderen Pädagogischen Hochschulen, der Universität Genf und der Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI). Evelyne Wannack, Heinz Rhyn und Daniela Freisler (2013) haben die verschiedenen Themenfelder, in denen Forschung an Pädagogischen Hochschulen in der deutschsprachigen Schweiz betrieben wird, zusammengetragen. Das Spektrum der Bildungsforschung, welches die Autorinnen und der Autor für die Pädagogischen Hochschulen aufzeigen, ist aber noch weitaus größer. Aus der Beschreibung und Reflexion des gegenwärtigen Standes an Forschungsthemen und -projekten ergeben sich Fragen nach dessen Zustandekommen: Wie haben sich Forschung und Entwicklung an Päd-

gogischen Hochschulen aufbauen können? Und weiter: Was muss für ihre weitere Entwicklung getan werden?

Die Antworten auf diese Fragen suchen wir in den folgenden Teilen – jeweils gestützt auf die Diskussion und die Erfahrungen, die in der anwachsenden Literatur zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung (LLB) in der Schweiz greifbar sind. Zunächst werden allgemeine Entwicklungen von Forschung und Entwicklung an den Pädagogischen Hochschulen sowie deren Rahmenbedingungen beleuchtet, die im Zeichen der Wissenschafts- und Forschungsorientierung erfolgt sind und die unter diesem Zeichen auch von verschiedenen Seiten durchaus kritisch beurteilt wurden und weiter diskutiert werden (Kapitel 5.1). Daran anschließend wird auf die Entwicklung speziell der Fachdidaktiken als PH-typische Forschungsfelder eingegangen (Kapitel 5.2). Ein dritter Teil geht auf strukturelle Maßnahmen bzw. auf die verschiedenen Formate ein, welche an den Pädagogischen Hochschulen zur Bewältigung des Forschungsauftrags umgesetzt worden sind (Kapitel 5.3). Eine Einschätzung der soweit beschriebenen Entwicklungen auf der Grundlage der zur Verfügung stehenden Daten bezüglich Forschungsaktivität und -erfolg schließt hier an (Kapitel 5.4). Ein fünfter Teil richtet den – erweiterten – Blick auf internationale Entwicklungen und skizziert am Beispiel der School of Education an der Technischen Universität München (TUM) und dem Department of Education and Professional Studies am Londoner King's College, wie diese erfolgreichen Institutionen ihre Forschungstätigkeit in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung integrieren und welche strukturellen und personellen Implikationen damit jeweils einhergehen (Kapitel 5.5). Ein letzter Teil schließlich führt von den internationalen Vorbildern wieder zurück zu den Schweizer Pädagogischen Hochschulen und geht auf deren jetzt anstehende Entwicklungsaufgabe ein: den Aufbau bzw. die Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses, wozu das Promotionsrecht eine entscheidende Voraussetzung darstellt (Kapitel 5.6).

5.1 «Lehrerbildung durch Partizipation an der Wissenschaft»: Tertiariesierung, DORE (do research!) und das neue Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz

«Die Integration von Forschung und Entwicklung (F&E) in die Ausbildung von Lehrpersonen bildet das Kernelement der Tertiariesierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Deshalb ist der Umsetzung des Auftrages für «berufsfeldbezogene Entwicklung und Forschung» [...] besondere Bedeutung beizumessen» (EDK 1998, S. 74). Die von der EDK formulierte und inzwischen laufend bestätigte Forderung einer wissenschaftsorientierten und – mehr noch – einer Erkenntnis herstellenden Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist inzwischen beinahe 20 Jahre alt. In ihrem Nachvollzug sind die Pädagogischen Hochschulen also längst alt genug, um flügge zu werden.

5.1.1 Tertiariesierung

Mit der *Tertiariesierung* der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist zunächst die strukturelle Entwicklung der Ausbildung hin zu einem nachmaturitären Studium bezeichnet. In der Diskussion wurde das Konzept der Tertiariesierung allerdings mehr oder weniger selbstredend mit jenen der *Professionalisierung* und der *Wissenschaftsorientierung* verbunden. Walter Herzog (1999) hat auf das Konglomerat im Gesamtpaket der drei Konzepte hingewiesen – dies u. a. mit der Feststellung, dass die strukturelle Reform weit weniger umstritten war als die Wissenschaftsorientierung. Diese wurde denn auch – je nach Standpunkt – als *Verwissenschaftlichung* und damit als eine gegenüber den Anforderungen der Berufspraxis defizitäre Entwicklung bezeichnet. Die Arbeitsgruppe Pädagogische Hochschulen, die im Auftrag der EDK deren Thesen¹⁸

¹⁸ In den «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» (EDK 1993) sollte ein möglichst konkretes Leitbild der PHs entworfen werden. Es wurden dabei mögliche Kriterien der gegenseitigen interkantonalen Anerkennung der Abschlüsse aufgezeigt und auf Ansprüche aufmerksam gemacht, denen sich die Träger Pädagogischer Hochschulen zu stellen haben.

zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen (EDK 1993) vorbereitet hatte, hat die Verbindung von Tertiarisierung und Wissenschaftlichkeit allerdings durchaus bewusst gesetzt. «Lehrerbildung durch Partizipation an der Wissenschaft, genauer an der pädagogischen Wissenschaft» – so formulierte Anton Hügli (1995, S. 4) die Entwicklungsaufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die ihr mit den oben erwähnten Thesen der EDK vorgegeben ist.

Auf der anderen Seite waren und sind jene Stimmen deutlich vernehmbar, die eine Ausbildung hin zum Praktiker bzw. zur Praktikerin als primäres Ziel der Pädagogischen Hochschulen monieren, in diesem Zusammenhang eine Wissenschafts- und Forschungsorientierung denn auch infrage stellen und dabei gerade die Forschungsorientierung als eben nicht zielführend bezeichnen (Herzog 1999, S. 340). Die Klage über eine zunehmende Praxisferne begleitet die Entwicklung der seminaristischen Ausbildung hin zur Pädagogischen Hochschule und deren Lehr- und Forschungskonzepte denn auch leitmotivisch von Anfang an. Kritische Einschätzungen gab und gibt es nach wie vor – allerdings auch von wissenschaftlicher Seite.

Die Älteren unter uns erinnern sich an das von Lucien Criblez eingebrachte Verdikt der Micky-Mouse-Forschung, es fand seinen vielfachen Widerhall. Criblez kommentierte die Diskussion um die Inhalte einer Wissenschaftsorientierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit den Worten: «*Was wissenschaftlich ist, definiert die wissenschaftliche Gemeinschaft – und nicht die Lehrerschaft oder die EDK. Wird dies nicht berücksichtigt, führt die Akademisierung zu sogenannten «Micky-Mouse»-Akademikern*» (Criblez 1994, S. 28). Die «Micky-Mouse-Metapher» – von Vertretern der Universität aus dem internationalen Kontext übernommen (John I. Goodlad, zit. nach Oelkers 1993 in Criblez 1994; Goodlad 1999, Zgaga 2013) – markiert erst einmal die Hierarchie zwischen den Hochschulen, eine interessegeleitete Distinktion von theorie- und empiriefähiger Universität und entwicklungsbedürftiger Pädagogischer Hochschule. Es ist an den Pädagogischen Hochschulen, beharrlich und durchaus geduldig darauf aufmerksam zu machen, dass Micky Mouse (wenn diese Zuschreibung denn je berechtigt war) längst überwunden ist. Und dies sollte ebenso selbstbewusst (das heißt, der eigenen Leis-

tungen bewusst) wie auch selbstkritisch geschehen. Eine, den internationalen Standards entsprechende, konkurrenzfähige Forschung und die auf ihrer Grundlage geleistete Entwicklung galten und gelten als Prüfstein für die eingeforderte Professionalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Allerdings stellten die Kolleginnen und Kollegen zu recht auch eine problematische Zurückhaltung in der Beurteilung dieser Entwicklung fest: «Die neue Phase der Lehrerbildungsreform ist also durch eine paradoxe Haltung gekennzeichnet: Obwohl im Hinblick auf eine Professionalisierung des Lehrberufs der Weg der Tertiarisierung fortgesetzt wird [...], wird in den aktuellen Reformen nur zurückhaltend und mit der erwähnten ambivalenten Grundhaltung in das investiert, was den Kern der tertiären Ausbildung auf Hochschulniveau ausmacht: in die wissenschaftliche Dimension der Ausbildung, welche durch die Einführung verschiedener Formen der erziehungs- bzw. - allgemeiner - der sozialwissenschaftlichen Forschung repräsentiert würde.» (Criblez & Hofstetter 2002, S. 17) Die Anmerkung von Criblez und Hofstetter ist nach wie vor gültig: Die Pädagogischen Hochschulen sind noch immer zurückhaltend bzw. ambivalent in der Frage, ob sie die Entwicklung ihrer Forschung wirklich stark vorantreiben sollen und können. Allerdings haben die Pädagogischen Hochschulen für eine solche weitere Entwicklung mittlerweile die besten Voraussetzungen und sie haben diese – zumindest zu einem erkennbaren Teil – auch bereits realisiert.

5.1.2 Do Research! und die anschließende Förderstrategie des Schweizerischen Nationalfonds

Ein wesentliches Merkmal der Professionalisierung von Forschung im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und an den Pädagogischen Hochschulen war der Zugang zum Schweizerischen Nationalfonds (SNF). Mit dem Programm DORE – kurz für *Do Research!* – wurde ein spezifisches Förderprogramm für anwendungsorientierte Forschung ins Leben gerufen. «Mit den bei DORE geltenden Standards soll es bis 2011 gelingen, dass sich die praxisorientierten Forschungsprojekte der Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen erfolgreich einem

erweiterten Wettbewerb um Forschungsgelder stellen können» (SNF & DORE 2006, S. 33). Im Verlauf dieses Unterstützungs- und Aufbauprogramms bzw. in den Jahren 1999–2011 wurden insgesamt 48 Projekte aus dem Bildungsbereich gefördert (Grossenbacher & Oggenfuss 2015b, S. 7). Ziel war es, Forschende an Pädagogischen Hochschulen und deren Praxispartner bei der Wahrnehmung ihres (neuen) Forschungsauftrages, d. h. bei der Erforschung *praxisrelevanter* Fragestellungen zu unterstützen. Die doppelte Zielsetzung beinhaltete dabei zum einen wissenschaftliche Erkenntnis und zum andern praxisrelevante Forschungsergebnisse. In jedem Fall aber orientierten sich die Beurteilungskriterien des SNF an den üblichen wissenschaftlichen Standards. Mit dem Ende des DORE-Aufbauprogramms im Jahr 2011 konnte aus Sicht der Pädagogischen Hochschulen ein positives Fazit gezogen werden. Von Seiten des SNF war der besonderen Situation der Pädagogischen Hochschulen mit der oben skizzierten Unterstützung inhaltlich Rechnung getragen worden. Bemerkenswert ist zudem, dass der SNF bereits im Verlauf des Programms die Fortsetzung von seiner Förderstrategie ankündigt und von einer Hierarchisierung in Form einer einfachen Dichotomie von Grundlagenforschung und angewandter Forschung absehen will. «Mit dem Verzicht auf die Unterscheidung zwischen Grundlagenforschung und angewandter Forschung wird eine neue Förderpraxis zur Anwendung kommen, die frühzeitig vorbereitet und eingeleitet werden muss, damit der Übergang der DORE-Förderung in die allgemeine Projektförderung gelingt» (Tätigkeitsbericht DORE 2004–2006, S. 33).

Den Anstoss, der sich mit dem DORE-Programm geboten hat, haben mehrere Pädagogische Hochschulen genutzt – unter anderem auch die PHBern – zum Beispiel mit dem Projekt *Biographische Krisen und ihre Bewältigung im Lehrberuf. Eine Fallrekonstruktionsstudie auf Grundlage der Grounded Theory*, in welchem die Forschenden einem für das Berufsfeld und seine Akteurinnen und Akteure wichtigen Thema nachgegangen sind. Zudem ist auch die Förderstrategie des SNF, wie sie anschließend an DORE im Mehrjahresprogramm 2012–2016 und auf der Grundlage von Stokes' Modell zur Einordnung von Grundlagenforschung und/oder Anwendungsorientierung erläutert wird (Stokes 1997; SNF 2010), für Päd

dagogische Hochschulen interessant (vgl. Abbildung 1). Der allgemeine Erkenntnisgewinn und die spezifische Anwendungsorientierung sind hier nicht in Opposition gesetzt, sondern im Bereich anwendungsorientierter Grundlagenforschung in Anlehnung an Pasteur's Quadranten kongruent aufgenommen.

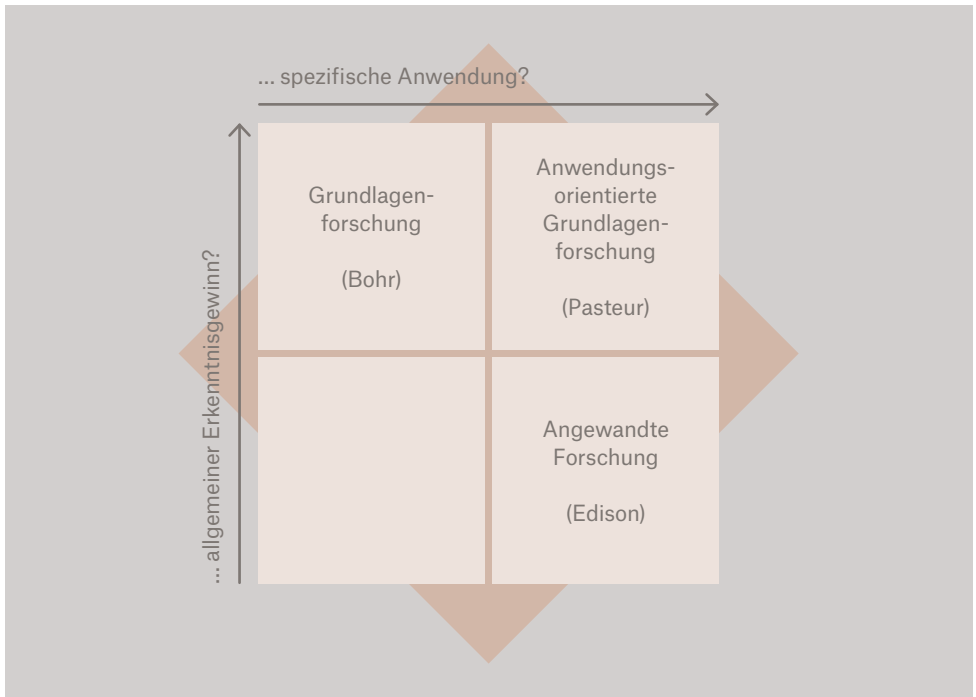


Abbildung 1: Adaptiert von Pasteur's Quadrant: Basic Science and Technological Innovation (nach Stokes 1997, in: SNF 2010, S. 25)

Die – in früheren Jahren ausschließlich universitär verortete – Grundlagenforschung dient dem allgemeinen Erkenntnisgewinn und zielt dabei nicht auf eine spezifische Anwendung. Dem gegenüber steht die angewandte Forschung mit ihrer spezifischen Zielsetzung: der direkten Anwendung im Praxisfeld. Die dritte Kategorie, die sowohl durch die Hervorbringung neuen Wissens als auch durch eine Nutzenorientierung gekennzeichnet ist und in welche sich ein Teil der Forschung an Pädagogischen Hochschulen einordnen lässt, ist der anwendungsorientierten Grundlagenforschung (auch bezeichnet als *use inspired basic research*) zuzuordnen.

Das Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz

Eine weitere wichtige Grundlage und Rahmung von Forschung und Entwicklung an Pädagogischen Hochschulen bietet das Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (HFKG). Obwohl das Bundesgesetz über die Förderung und die Koordination im Schweizerischen Hochschulbereich offiziell auf eine Definition der Hochschultypen verzichten will, wird der besonderen Situation der Pädagogischen Hochschulen Rechnung getragen, in dem die Pädagogischen Hochschulen nun als eigenständiger Hochschultyp aufgeführt werden – neben den Universitäten und Fachhochschulen. In Art. 2 Abs. 2 zum Geltungsbereich des HFKG wird die entsprechende Differenzierung wie folgt vorgenommen:

«Hochschulen im Sinne des Gesetzes sind: a. die universitären Hochschulen: die kantonalen Universitäten und die Eidgenössisch Technischen Hochschulen (ETH); b. die Fachhochschulen und die Pädagogischen Hochschulen.» (Art. 2 Abs. 2 HFKG)

Man kann diesen Artikel als eine gewichtende Aussage zu den verschiedenen Hochschultypen im Sinne von *«nicht gleich, aber gleichwertig und mit vergleichbaren Aufgaben»* lesen. Jedenfalls geht als wichtige Konsequenz aus dieser Passage hervor, dass sich die Pädagogischen Hochschulen in einer direkten Vergleichssituation mit den Universitäten und den Fachhochschulen befinden und es in diesem Kontext schwierig ist und wird, einen Sonderstatus der Pädagogischen Hochschulen mit Blick auf Wissenschaftlichkeit oder allfällige Einschränkungen weiter zu betonen. Dass dies vor allem für den Bereich Forschung und Entwicklung gilt, zeigt sich in der Gesetzesvorlage und den Akkreditierungsrichtlinien:

«Die Hochschule oder die andere Institution des Hochschulbereichs verfügt über ein Qualitätssicherungssystem, das Gewähr dafür bietet, dass:

- Lehre, Forschung und Dienstleistung von hoher Qualität sind und das Personal entsprechend qualifiziert ist.» (Art. 30a, Abs. 1)

Lucien Criblez (2010) nimmt denn auch Bezug auf diesen Artikel, in dem er einerseits betont, dass Forschung, neben Lehre und Dienstleistungen – als «[...] gleichwertiger Bestandteil des Leistungsauftrages (Art. 30, Abs. 1) aufgeführt [ist]. Darüber hinaus müsste sich die PH als Teil eines nationalen und internationalen Hochschulsystems insbesondere

in der Forschung mehr an internationalen Wissenschaftsstandards und weniger an lokalen Arbeitsmarkt- und Ausbildungsbedürfnissen orientieren» (ebd., S. 30). Er leitet daraus die Verpflichtung der Pädagogischen Hochschulen zur Einhaltung internationaler Standards ab. Diese geben eine methodisch exakte und im jeweiligen Forschungszusammenhang situierte Forschung vor und sind mit kurzfristig vereinbarten, der jeweiligen bildungspolitischen Situation angepassten Aufträgen – oft als Dienstleistungen aufgefasst – nicht ohne weiteres in Einklang zu bringen.

5.2 «Kernauftrag der LLB ist die Entwicklung fachdidaktischer Kompetenzen»: Fachdidaktiken als PH-typische Forschungsfelder

«Ein Kernauftrag der LLB ist die Vermittlung von fachdidaktischen Kompetenzen. In diesem Sinn kommt auch der fachdidaktischen Forschung eine grosse Bedeutung zu. Sie ist die genuine Disziplin der LLB, die nur an wenigen Universitäten und schon gar nicht an den Fachhochschulen gepflegt wird» (Guldemann & Gather Thurler 2010, S. 82). Die Fachdidaktiken bilden – als wissenschaftliche *und* auf Unterstützung und Anregung durch die Praxis ausgerichtete Disziplinen des Lehrens und Lernens im Fach – einen zentralen Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Von den Fachdidaktiken wird denn auch erwartet, dass sie die Verbindung von Forschung, dem Generieren von neuem Wissen zum fachlichen Lernen und Lehren, und Entwicklung, dem Bereitstellen von auf dieser Grundlage fundierten Lehrmitteln und Materialien, kontinuierlich leisten. Die Spezifik der Fachdidaktiken besteht also zum einen in ihrer interdisziplinären Konstitution: Fachdidaktiken brauchen den Anschluss sowohl an die Fachwissenschaften als auch an die Erziehungswissenschaften und ihre konzeptionellen wie ihre empirischen Studien sind konstitutive Elemente der Lehr-Lernforschung. Zum anderen sind die Fachdidaktiken mit den Bedürfnissen der Praxis konfrontiert, wobei umsetzbare und Erfolg versprechende Konzepte als Orientierungshilfen für die Gestaltung von

Unterricht erwartet werden (Bertschi-Kaufmann 2013). Damit kommt der fachdidaktischen Forschung die besondere Aufgabe zu, Forschung interdisziplinär auszurichten – das heißt, Fragen im Schnittbereich von Erziehungswissenschaften, Lernpsychologie, Soziologie und den lerngegenstandsbezogenen Disziplinen so zu modellieren, dass sie bearbeitbar sind. Damit leisten die Fachdidaktiken die Integration verschiedener Forschungstraditionen und -sprachen in einer produktiven Kooperation, sie verbinden diese und entwickeln sie weiter.

Die Entwicklung der Forschungsaktivitäten an Pädagogischen Hochschulen, wie sie von DORE planmäßig angestoßen und von verschiedenen Disziplinen ausgestaltet wurde, ist im Bereich der Fachdidaktiken tatsächlich besonders gut beobachtbar und sie hatte hier auch ihre besondere Dringlichkeit. Fachdidaktiken sind bekanntlich die Disziplinen, die sich wissenschaftlich fundiert um das Lernen und Lehren im Fach kümmern. Lange Zeit allerdings haben sich die Fachdidaktiken sehr stark, wenn nicht ausschließlich auf die Lerngegenstände, auf deren Auswahl, deren fachwissenschaftliche Verortung und deren – konzeptionell angenommenen – Bildungsgehalt konzentriert, auf das *Was* des fachlichen Lernens also. Die Frage, wie diese Gegenstände vermittelt werden können, wurde mittels theoretisch fundierter Modelle beantwortet. Die Frage wie die Lernenden im Umgang mit den Gegenständen Kompetenzen und Wissen erwerben – die Frage nach dem *Wie* also – fand ihre Antworten zunächst aufgrund von Annahmen und Plausibilitäten, dabei bestenfalls von Einzelfallstudien unterstützt. Beiträge, welche das Lernen und Lehren im Fach empirisch beschreiben und je nach Forschungsanlage ein Stück weit auch in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Zusammenhängen erklären, dies mit einer fachdidaktischen Orientierung und damit auf das Geschehen im Fach gerichtet – solche Beiträge lieferten die Fachdidaktiken zunächst vereinzelt, in den letzten 10 Jahren jedoch vermehrt.

Groeben und Hurrelmann (2006) hatten die empirische Wende für die Fachdidaktiken bereits im Jahr 2006 eingefordert – das Desiderat betraf den gesamten deutschsprachigen Raum:

«Die Gesellschaft, und zwar vor allem die Politik als zentrale Instanz des gesellschaftlichen Bewusstseins, geht quasi selbstverständlich davon aus, dass sie ein Anrecht darauf hat, von der entsprechenden

Forschung maximal valide (gültige, systematisch erhobene) Daten über die Leistungsfähigkeit des schulischen Unterrichts zu erhalten. Für die meisten Didaktiken, die bislang eher mit der Transformation fachwissenschaftlicher Ansätze in didaktische Modelle sowie der Ausarbeitung von Unterrichtssequenzen und -materialien befasst waren, ist dies nicht nur eine neue und ungewohnte Anforderung, sondern sie verlangt eine Veränderung des Selbstverständnisses und des Profils der wissenschaftlichen Arbeit, die man durchaus als Paradigmenwechsel bezeichnen kann» (ebd., S. 11).

In der Schweiz sind es in allererster Linie die Pädagogischen Hochschulen, die dieses Desiderat aufgenommen haben: mit Einzelprojekten wie z. B. jenem von Marco Adamina in Zusammenarbeit mit der Erziehungsdirektion des Kantons Bern *Die parallele Verwendung von Lehrmitteln verschiedener Fachbereich im Unterricht der Primarstufe (PaLeMi_Prim)* sowie mit der Etablierung von fachdidaktischen Forschungsschwerpunkten. An der PH FHNW sind dies die Forschungszentren Lesen, Medien, Sprache, Naturwissenschafts- und Technikdidaktik, politische Bildung und Geschichtsdidaktik sowie die fachdidaktisch ausgerichteten Professuren mit ihrem jeweiligen Zielstufenbezug.

Nach wie vor ist in diesem Bereich allerdings erhebliche Entwicklungsarbeit nötig – und diese muss in erster Linie von den Pädagogischen Hochschulen, also dem Hochschultyp, in dem die Fachdidaktiken und die fachdidaktische Forschung zum allergrößten Teil verortet ist, geleistet werden. Die Pädagogischen Hochschulen sind denn auch wesentlich beteiligt am Aufbau des Schweizerischen Doktoratsprogramms in Fachdidaktik, welches vor drei Jahren ins Leben gerufen wurde und an welchem Doktoratsstudierende aus verschiedensten fachdidaktischen Disziplinen teilnehmen. Sie werden an den Folgeprogrammen, die in der deutschsprachigen und in der französischsprachigen Schweiz für 2017 ff. geplant werden, wiederum und voraussichtlich mit der aktiven Beteiligung einer größeren Anzahl von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern aus Pädagogischen Hochschulen beteiligt sein. Darüber hinaus sind die Pädagogischen Hochschulen dabei, auf Grundlage des neuen Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetzes die Nachwuchsförderung systematisch auch damit anzugehen, dass sie Netz-

werke für diverse Graduiertenprogramme bilden und diese Programme prospektiv – insbesondere mit Forschungsoffensiven – ausgestalten. Einen weiteren An Schub erhoffen sich die Pädagogischen Hochschulen sicher zurecht von jener Förderung, die auf der Grundlage des HFKG 2017 ff. als *Projektgebundene Mittel* in Aussicht gestellt sind. Die bislang von einzelnen Hochschulen in Kompetenzzentren und Einzelprojekten aufgebaute Expertise – so das Vorhaben – wird in Netzwerken von mehreren Hochschulen genutzt und weiter entwickelt werden.

5.3 « ...werden in der Schweiz Forschungsschwerpunkte [...] gebildet... »: Strukturelle Entwicklungen der Pädagogischen Hochschulen

Mit dem Leistungsauftrag für Forschung und Entwicklung an Pädagogischen Hochschulen sind von Anfang an auch hochschulpolitische Anliegen verknüpft worden. Die COHEP (Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen), Vorgängerinstitution der swissuniversities, hat begleitend zu deren – unterschiedlich rasch voranschreitendem – Aufbau an den einzelnen Hochschulen auch übergreifende Strategien diskutiert. Diese werden von Titus Guldemann und Monica Gather Thurler (2010, S. 82) folgendermaßen zusammengefasst: Forschung im Bereich der LLB bezieht sich auf das gesamte Berufsfeld.

- Hinsichtlich des geltenden Forschungsdefizits ist kurzfristig die fachdidaktische Forschung besonders zu fördern, ohne sich darauf zu reduzieren.
- Für den Aufbau und die Entwicklung von zentralen Forschungsfeldern werden in der Schweiz Forschungsschwerpunkte unter der Leitung von *leading houses* mit internationaler Anbindung gebildet.

Mit dem Auftrag, neben Lehre in Aus- und Weiterbildung nun auch berufsfeldbezogene Forschung zu etablieren, betreten die meisten Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen Neuland. Als Pädagogische Hoch-

schulen hatten sie den Forschungsauftrag nicht nur anzunehmen und in einzelnen Vorhaben umzusetzen, sondern es stellten sich weitergehende Probleme auf institutioneller sowie auf personeller Ebene: Wo bzw. in welchen Einheiten innerhalb der Hochschule ist der Forschungsauftrag anzusiedeln? Ist er eng mit der Lehre gekoppelt und wird er auf grundsätzlich alle für die Lehre zuständigen Einheiten übertragen? Werden die für Forschung und Entwicklung zur Verfügung stehenden hochschuleigenen Mittel entsprechend breit verteilt? Oder aber wird Forschung innerhalb der einzelnen Hochschule auf spezialisierte Gruppen konzentriert bzw. werden Forschungsschwerpunkte in strategisch gewählten Bereichen gebildet? Wie können solche Schwerpunkte ausreichend alimentiert werden? Soll eine Bündelung der Kräfte auch zwischen den Hochschulen vorgesehen werden? Als Antworten auf letztere Frage galten zum einen der Vorschlag, dass sich die Hochschulen auf eine Aufteilung der thematischen Zuständigkeit im Bereich Forschung einigen (EDK 1993, S. 26) und zum anderen die Anregung, dass Forschungsschwerpunkte von mehreren Pädagogischen Hochschulen bzw. von Forschungsnetzwerken mit je einer Hochschule als sogenanntes *‘leading house’* getragen werden (Guldemann & Gather Thurler 2010).

Angesichts der jungen Geschichte der Tertiarisierung Pädagogischer Hochschulen und insbesondere auch der Entwicklung von Forschung mit einer Ausrichtung auf berufsfeldrelevante Fragen ist es nicht erstaunlich, dass der Bereich Forschung und Entwicklung an den verschiedenen Hochschulen noch nicht in durchgehend konsolidierten Strukturen organisiert wird. Bislang sind es im Wesentlichen zwei Organisationsmodelle, die an Pädagogischen Hochschulen umgesetzt werden: das Institutmodell und das Projektmodell (Petko & Guldemann 2007, S. 109). Neben diesen beiden Formen haben sich zahlreiche Zwischenformen und Abstufungen herausgebildet und ein drittes Modell, das Professurenmodell, hat sich insbesondere an der Pädagogischen Hochschule der FHNW ebenfalls etabliert.

Das **Institutmodell** steht für eine stark teambezogene Forschung und Entwicklung, konzentriert in thematisch ausgeschilderten und gebündelten Forschungszentren. «Im Institutmodell ist eine Gruppe von hauptamtlich Forschenden tätig. [...] Spezialisierte Forschende bringen spezifische Kompetenzen mit, die den Aufbau einer sichtbaren und qualitativ

hochstehenden Forschung begünstigen. [...] Schwieriger zu realisieren ist hingegen der Einbezug der Forschung in die Lehre» (Petko & Guldimann 2007, S. 109). Personell wird in diesem Modell demnach eine Gruppe von hauptamtlich forschenden (festangestellten) Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie solchen, die Drittmittelstellen besetzen, unterschieden von jener Gruppe von Dozentinnen und Dozenten, die im Wesentlichen lehren. Überschneidungen der Tätigkeitsfelder sind möglich, jedoch ist für alle Mitarbeitenden eine deutliche Schwerpunktsetzung vorgesehen. Dieses Modell zeigt seine Stärke vor allem in einer raschen, eindeutigen und nachhaltigen Profilierung von Forschung und Entwicklung. Zudem gewährleisten spezialisierte Forschende – insbesondere in festangestellten Teams – eine kontinuierliche und qualitativ hochstehende Forschung durch Vernetzung, Akquise, Kompetenzentwicklung und Wissensmanagement. Nachteilig kann sich dieses Modell jedoch auf die Verbindung von Lehre und Forschung auswirken, wenn zwar eine hochstehende Forschung etabliert, diese jedoch nicht systematisch mit den Bereichen Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen verknüpft wird (ebd.).

Das **Projektmodell** kennt eine derartige Trennung der Zuständigkeiten nicht. Hier sind – jedenfalls theoretisch – alle Mitarbeitenden (Dozierende und wissenschaftlich Mitarbeitende) an Lehre und Forschung beteiligt. «Im Projektmodell haben alle Dozierenden und Mitarbeitenden der Hochschule (zumindest theoretisch) gleichermassen die Möglichkeit, sich an Forschung zu beteiligen. [...] Zwar ist die Verbindung von Forschung und Lehre in höherem Masse gewährleistet, jedoch [...] ist es für eine PH mit diesem Modell schwerer, sich thematisch zu profilieren» (Petko & Guldimann 2007, S. 110). Sie können also unabhängig von ihrem Aufgabengebiet Projektanträge einreichen. Diese können thematisch frei oder gebunden sein. Die Forschungsarbeit findet überwiegend in projektbezogenen Teams statt. Bei diesem Modell ist die Verbindung von Lehre und Forschung zumindest formell bereits *in persona* angelegt, zu den Qualitätskriterien der eingereichten Projektanträge gehören in der Regel auch Fragen nach der Verknüpfung des jeweiligen Forschungsprojektes mit der Lehre. Während also die Dissemination in die Hochschullehre weitestgehend gewährleistet erscheint, bringt diese Regelung andere Nachteile mit sich. An einer PH, die ihre Forschung und Entwicklung in einem Projektmodell

organisiert, liegen die Herausforderungen in Bereichen wie der Profilbildung, der Kontinuität des Wissensmanagements und der Qualifikation der Dozierenden mit den notwendigen Forschungskompetenzen (ebd., S. 110). Das Projektmodell unterscheidet sich vom Institutsmodell nicht nur in der institutionellen und personellen Organisation, sondern es bringt auch eine breitere thematische Ausrichtung bei einem aktuell insgesamt meist geringeren Umfang der F&E-Aktivitäten mit sich.

Als drittes ist das an der PH FHNW eingeführte **Professurenmodell** zu nennen, dem ebenfalls eine teambezogene Organisation zugrunde liegt, anders als im Institutsmodell aber innerhalb einzelner Professuren. In diesem Modell erhalten «die Professurenteam[s] [...] im Bereich von Forschung und Entwicklung im Rahmen ihres Institutsprofils einen Aufgaben- und Gestaltungsraum. Damit soll eine engere, also reale strukturelle Verbindung von Forschung und Lehre geschaffen werden» (Forneck 2009, S. 255). Diese Art der Organisation einer Pädagogischen und damit nicht-universitären Hochschule war in der Schweiz neu, sie wurde zunächst mit Zurückhaltung aufgenommen. Hauptmerkmal dieses Modells ist die Erfüllung des Leistungsauftrags in geleiteten Fachgruppen, die sich nach dem Teamkompetenzmodell organisieren. Das bedeutet, dass innerhalb eines von einer Professorin bzw. von einem Professor geführten Teams die Kompetenzen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einander ergänzen und das Team insgesamt die erforderlichen Leistungen in der Aus- und je nachdem auch in der Weiterbildung, für Dienstleistungen und in Forschung und Entwicklung erbringt (vgl. ebd., S. 255 f.). Die besondere Stärke dieses Modells sehen die Verantwortlichen in der Möglichkeit, den Bereich Forschung zu stärken und ihn direkt mit der Lehre zu verknüpfen. In den damit verbundenen – bislang nicht so dokumentierten – Diskussionen finden sich auch kritische Stimmen. Sie befürchten eine Fragmentierung und Zersplitterung der Ausbildung und sehen darüber hinaus die Gefahr, dass die Lehre und die diese prägenden und verantwortenden Dozierenden an den Rand gedrängt werden.

Welches Organisationsmodell für den vierfachen Leistungsauftrag Pädagogischer Hochschulen insgesamt am geeignetsten ist, bleibt Gegenstand aktueller Diskussionen. Nachweisbare – inhaltliche und quantifizierte – Ergebnisse werden im Verlauf der kommenden Jahre vorliegen.

Mit Blick auf Forschung und Entwicklung haben alle drei vorgestellten Modelle Vor- und Nachteile, die nur in Bezug zur Gesamtstrategie einer Pädagogischen Hochschule bewertet werden können. Die Hauptfrage wird dabei weiterhin das Verhältnis zwischen Lehre, Forschung und Praxis sowie zwischen Wissenschaft und Berufsfeld betreffen.

5.4 « ...verzeichnen die Lehrerbildungsinstitutionen eine deutliche Zunahme... »: Einschätzungen und Zahlen zum Stand heute

Mit den im vierfachen Leistungsauftrag verankerten Aufgaben bezüglich Forschung und Entwicklung wurden die Pädagogischen Hochschulen ernst zu nehmende Trägerinstitutionen der Bildungsforschung. Die Forschungsbereiche der PHs lassen sich in den Fachwissenschaften einerseits und in den Bezugswissenschaften andererseits – namentlich Erziehungs- und Sozialwissenschaften – verorten. Diese waren in ihrer ursprünglichen Positionierung ein universitären Spielfeld. Auswertungen der Forschungsdatenbank der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF (Grossenbacher & Oggenfuss 2015a, b) zum Anteil an Projekten nach durchführenden Institutionen zeigen, dass die Pädagogischen Hochschulen als Träger von Forschungsprojekten nicht nur kräftig zugelegt haben, sondern auch, dass sie die erziehungswissenschaftlichen Universitätsinstitute im Jahr 2006 bereits überflügeln konnten (ebd. 2015b, S. 19). Im Jahr 2011 lag der Anteil an Forschungsprojekten, die an Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen durchgeführt wurden bei ca. 25%, Tendenz steigend. Grossenbacher und Oggenfuss (2015a) fassen die in Abbildung 1 dargestellten Entwicklungen folgendermaßen zusammen: «Während der Anteil verwaltungsinterner Stellen als durchführende Institutionen ab 2001 abnimmt, verzeichnen die Lehrerbildungsinstitutionen eine deutliche Zunahme und überholen anteilmässig die Fachbereiche der Erziehungswissenschaften der Universitäten als Träger von Forschungsprojekten.» (ebd., S. 413)

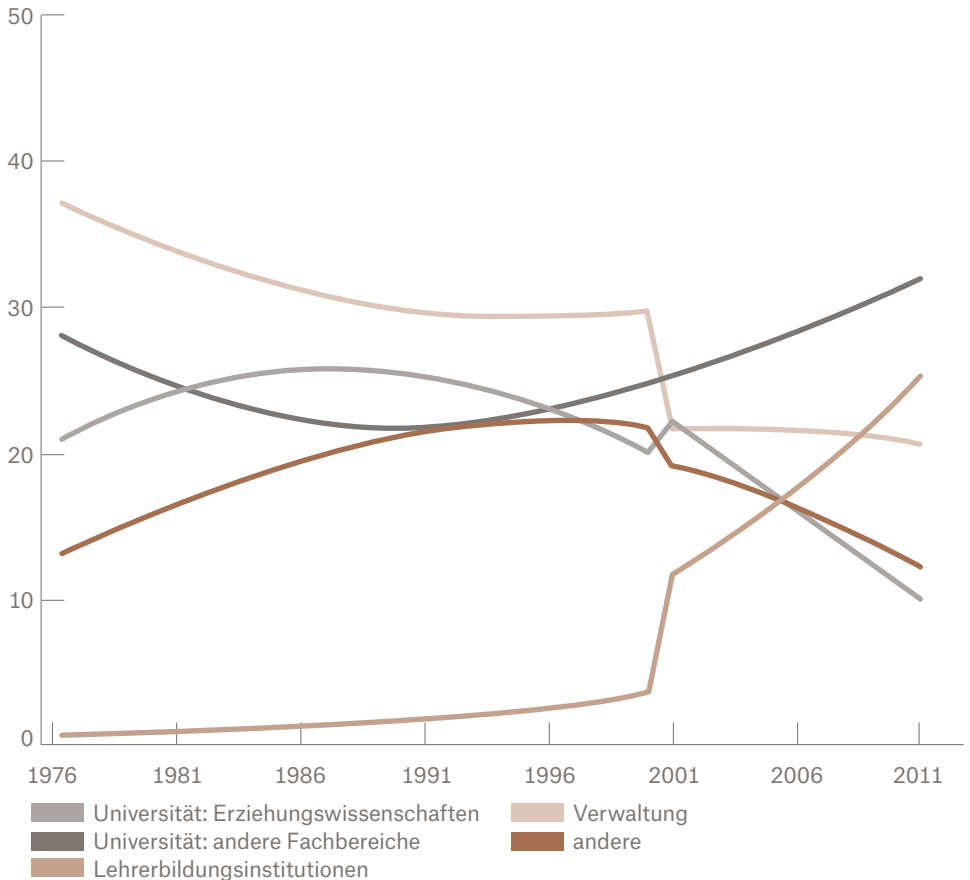


Abbildung 2: Anteil Projekte nach durchführenden Institutionstypen zwischen 1976 und 2011 (Grossenbacher & Oggenfuss 2015b, S. 11)

Das Forschungsprofil der Pädagogischen Hochschulen beim Schweizerischen Nationalfonds lässt sich für den Zeitraum zwischen 2008 und 2013 insoweit nachzeichnen, als dass zum einen die Anzahl Gesuche von Pädagogischen Hochschulen im Zeitverlauf stark variiert und zum anderen die in der Projektförderung verlangten Beträge seit einigen Jahren stetig steigen (COHEP 2014). Die PHs erhielten einen eher geringen Anteil der durch den SNF gesprochenen Beträge. Die PHBern konnte im genannten Jahr beispielsweise 4%, die PH FHNW 42% Gesamtzusprachen einwerben.

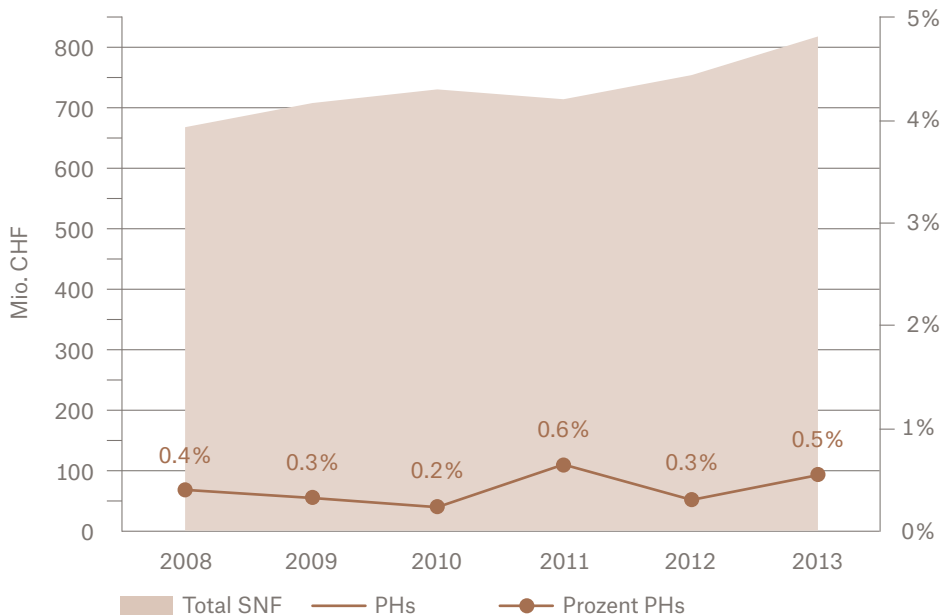
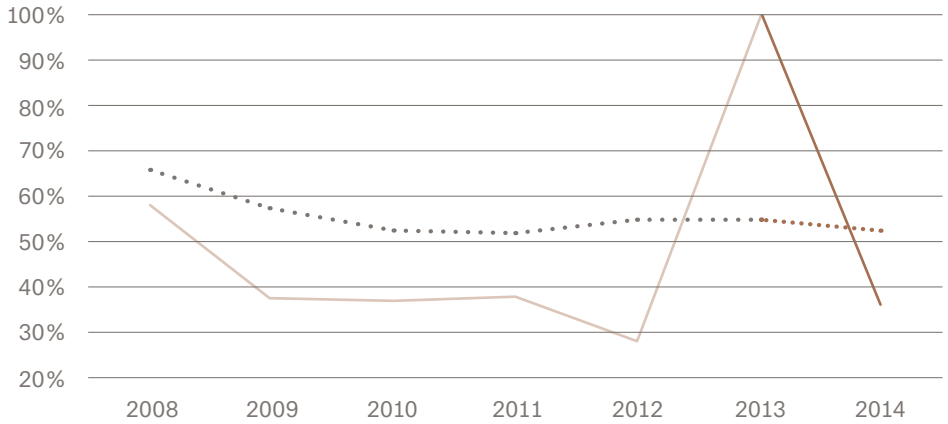


Abbildung 3: Entwicklung der Zusprachen des SNF (COHEP 2014, S. 3)

Die Darstellung der Erfolgs- und der Finanzierungsquote in Abbildung 4 veranschaulicht das Verhältnis zwischen Anträgen und Bewilligungen. Bei den Angaben handelt es sich um das Verhältnis zwischen Zusprachen und Gesuchen einerseits und um die bewilligten Finanzbeträge im Vergleich zu den beantragten Beträgen andererseits. Die Erfolgsquote und auch die Finanzierungsquote sind zwischen 2008 und 2009 gesunken, seit 2011 erneut gestiegen und stabilisieren sich seit 2012 bei ca. 60% (Erfolgsquote) bzw. 45% (Finanzierungsquote). Die Werte für die PHs liegen damit meist deutlich unter dem SNF-Gesamtdurchschnitt.

Erfolgsquote Zusprachen im Vergleich zu den Gesuchen



Finanzierungsquote Insgesamt bewilligter Betrag im Vergleich zum insgesamt verlangten Betrag

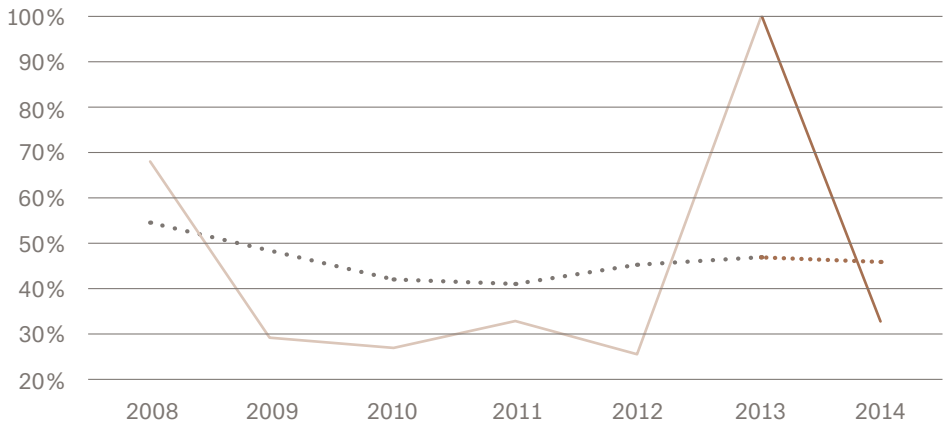


Abbildung 4: Erfolgsquote und Finanzierungsquote der Pädagogischen Hochschulen beim Schweizerischen Nationalfonds (COHEP 2014, S. 5)

Die weitere Entwicklung lässt sich Dank der neu aufbereiteten und frei zugänglichen Datenbank P3 des Schweizerischen Nationalfonds laufend beobachten. Die Revision der Beitragsvergabe durch den SNF, die ab Herbst 2016 gültig sein wird, setzt auf eine Fokussierung von fachlich einschlägigen Forschenden auf jeweils ein Projekt. Die Projektdauer – neu sind vierjährige Projekte möglich – soll der erforderlichen Qualifikationszeit der Doktorierenden Rechnung tragen. Ein erklärtes Ziel des SNF ist zudem die Förderung junger Forscherinnen und Forscher, die als eigenständige Antragstellerinnen und Antragsteller willkommen sind. Die Hochschulen sind damit aufgefordert, die für die Forschung zur Verfügung stehenden hochschulinternen Mittel so einzusetzen, dass sich die Forschenden in den neuen und aller Voraussicht nach noch stärker kompetitiven Vergabestrukturen bewähren können. Auch für die Pädagogischen Hochschulen wird die weitere Profilierung der Forschung davon abhängen, ob es gelingt, sowohl die Fokussierung der etablierten Forscherinnen und Forscher als auch die Förderung des sogenannten Nachwuchses in für die Institution zentralen thematischen Bereichen und Disziplinen weiter zu stärken.

5.5 « ... gut ausgebildete und engagierte Mitarbeitende, die sich selbst als Forschende verstehen»: Schools of Education als Vorbilder

Im Hinblick auf die Fortsetzung der in den vorangehenden Kapiteln skizzierten Entwicklung des Bereichs FSE an Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz ist der Blick auf Einrichtungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aufschlussreich, die international als vorbildlich gelten. Sie sind unter anderen Rahmenbedingungen und anderen historischen Voraussetzungen entwickelt worden, als wir sie für unsere PHs kennen. Dennoch sind Einblicke in eine andersartige Strukturierung und Organisation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und die dazugehörige Forschung aufschlussreich – und dies nicht deshalb, weil die international renommierten Institutionen als Modelle eins zu eins übernommen werden könnten, son-

dern weil wir in ihnen Lösungsansätze erkennen können, für das Problem, Forschung und Entwicklung in berufsfeldorientiertem Kontext effektiv zu integrieren. Mit der School of Education an der TUM in München und dem Department of Education and Professional Studies am King's College in London sollen zwei renommierte Hochschulen dafür beispielhaft vorgestellt werden. Die Überlegungen zur erfolgreichen Positionierung der Forschung basieren auf den Ergebnissen von Leitfadeninterviews mit Forschungsverantwortlichen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der beiden Hochschulen, die vom Institut Forschung und Entwicklung der Pädagogischen Hochschule FHNW im Winter 2014/2015 durchgeführt wurden.

Die 2009 gegründete **TUM School of Education** bildet als erste und bisher einzige Institution ihrer Art Lehrpersonen für MINT-Fächer in der Sekundarstufe II in einer eigenen Fakultät für Lehrerbildung und Bildungsforschung aus. Sie folgt in ihrer Organisation erfolgreichen Beispielen wie beispielsweise der Stanford School of Education. Sie betrachtet die qualitätsvolle, moderne Lehrerinnen- und Lehrerbildung als eine ihrer Kernaufgaben und betont dabei die Verpflichtung zu Forschung und Lehre. Im Kern handelt es sich um eine Fakultät, in der fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Disziplinen unter einem Dach angesiedelt sind. Sie koordiniert außerdem diejenigen Studienanteile, die im Rahmen der fachwissenschaftlichen Ausbildung von Lehrpersonen in den zwölf anderen Fakultäten angeboten werden. Der Selbsteinschätzung zufolge lässt sich der erfolgreiche Aufbau von Forschung und Entwicklung an der TUM School of Education in zwei Behauptungen zusammenfassen:

- (1) Forschungsstarke Hochschulen haben eine kritische Masse an forschungsstarken Professoren und Professorinnen. Deren Forschungsdynamik wirkt positiv auf die restlichen Mitarbeitenden.
- (2) Forschungsstarke Hochschulen beziehen ihre Stärke aus dem Mindset der Mitarbeitenden: gut ausgebildete und engagierte Mitarbeitende, die sich selbst als Forschende verstehen, eigene Forschung vorantreiben und diese nach außen sichtbar machen.

Hochschuleigene Forschung findet auf allen Ebenen und in allen Bereichen statt. Die Gewichtung der Anteile ist dabei unterschiedlich, was sich

vornehmlich auf die unterschiedlichen Profile der Professorinnen und Professoren bzw. der Lehrstuhlinhaberinnen und Lehrstuhlinhaber zurückführen lässt. An der TUM gilt die Freiheit von Forschung und Lehre. Die wesentliche Stärke der TUM School of Education sind die gut ausgebildeten, engagierten und forschungsstarken Mitarbeitenden. Die Bedeutung von Forschung – in Verbindung mit Lehre und Praxis – ist in der Einstellung und der Denkart aller Mitarbeitenden fest verankert. Eine kritische Masse an forschungsstarken Professorinnen und Professoren bietet ein dynamisches Umfeld, das auf alle Mitarbeitenden ausstrahlt. Die inhaltliche Ausbildung findet in den jeweiligen Fachwissenschaften (also in den zwölf anderen Fakultäten) statt und wird von der TUM School of Education koordiniert und verantwortet. An der TUM School of Education selbst lernen die Studierenden fachdidaktische, wissenschaftstheoretische und sozial- und erziehungswissenschaftliche Inhalte. Um die Verbindung zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaften zu gewährleisten, haben die Professoren der Fachdidaktik eine Doppelmitgliedschaft in den jeweiligen Fachwissenschaften.

Das **Department of Education and Professional Studies am King's College** London gehört zu den renommiertesten Forschungseinrichtungen im Bildungsbereich. Es führt drei Zentren¹⁹ mit interdisziplinären Teams, die dem *head of department* unterstehen und von jeweils einer oder einem Forschungsverantwortlichen geleitet werden. Die Zentren sind zuständig für Lehre und Forschung, mit dem Fokus auf angewandte Forschung für die Politik und die Berufspraxis. Erziehungswissenschaftliche, fachdidaktische und fachwissenschaftliche Themen sind anteilmäßig annähernd gleichermassen vertreten. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung – genannt PGCE (Postgraduate Certificate in Education) bzw. *«Becoming a Teacher»* – ist ein Teil des Ausbildungsangebotes. Aus dem Interview mit einer Forschungsverantwortlichen lassen sich die Stärken des Departments in lehrerbildungsnaher Forschung und Entwicklung unter anderem auf folgende Aspekte zurückführen:

¹⁹ Die drei Zentren sind: Centre for Research in Education in Science, Technology, Engineering and Mathematics; The Centre for Language, Discourse & Communication; Centre for Public Policy Research.

- (1) Das Selbstverständnis als forschungsstarke Institution wirkt in alle Bereiche. An forschungsstarken Hochschulen nehmen die Mitarbeitenden (gute) Forschung als zentralen Bestandteil ihres Aufgabenfeldes wahr.
- (2) An forschungsstarken Hochschulen sind alle Mitarbeitenden sowohl in der Lehre als auch in der Forschung tätig und unterstützen damit «in persona» den Transfer zwischen diesen beiden Bereichen.

Innerhalb des dauerhaften akademischen Personals sind regulär keine Stellen vorgesehen, in denen ausschließlich geforscht oder ausschließlich gelehrt wird. Die große Mehrheit der Mitarbeitenden ist dazu angehalten, etwa anteilig gleichwertig zu lehren und zu forschen und zusätzlich ihren Teil an der akademischen Selbstverwaltung und Administration zu leisten, wobei die individuelle Gewichtung Forschung-Lehre je nach persönlichem Hintergrund (schulisch vs. akademisch) variieren kann. Die Forschung ist dabei insofern unabhängig, als weder Forschungsthemen noch Schwerpunkte von der Universität bzw. dem Departement vorgeschrieben werden. Wesentlich ist das ausgeprägte Selbstverständnis der Universität und des Departments als forschungsstarke Institution. Mitarbeitende, die an das King's College kommen, wissen, dass (gute) Forschung ein zentraler Bestandteil ihrer Aufgaben sein wird und so ist das *commitment to do research* sehr hoch. Die Verpflichtung zum Transfer von Forschungsergebnissen für eine breite Community gilt als selbstverständlich.

Als prominente Beispiele einer Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in welcher Lehre und Forschung eng miteinander verbunden werden, sind die vorgestellten Modelle besonders interessant, da hier gelungen ist, erstens alle unbefristet angestellten Mitarbeitenden sowohl in die Lehre als auch in die Forschung zu integrieren, zweitens eine sehr gute Reputation aufzubauen und zu halten und dabei den Mitarbeitenden viel Freiraum bei der Gestaltung ihrer Forschung und Lehre zu lassen, und drittens Forschung zum einen über eigenfinanzierte Mindestanteile, zum anderen je nach Drittmittelstärke über besondere Zuwendungen zu alimentieren.

5.6 Ausblick: « ...in Verbindung mit hochwertiger Forschung über ein eigenes Promotionsrecht verfügen»: Aufbau des PH-eigenen Nachwuchses als nächste Entwicklungsaufgabe

Zurückkommend auf die beiden eingangs aufgeworfenen Fragen, wie sich Forschung und Entwicklung an Pädagogischen Hochschulen haben aufbauen können und was für deren weitere Entwicklung getan werden muss, stellen wir fest, dass sich die erste Frage durchaus substantiell beantworten lässt. In den Diskussionen um die – mit der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung einhergehende – Professionalisierung und Wissenschaftsorientierung wird deutlich, dass letztere weit mehr umstritten war als die strukturelle Entwicklung der seminaristischen Ausbildung hin zur Pädagogischen Hochschule. Den kritischen Stimmen aus der Praxis, aber auch von wissenschaftlicher Seite zum Trotz haben die Pädagogischen Hochschulen beste Voraussetzungen für eine (weitere) Entwicklung ihrer Forschung. Der weitere Aufbau von Forschung und Entwicklung an Pädagogischen Hochschulen kann sich dabei auf zwei solide Grundlagen stützen: die Akkreditierung beim Schweizerischen Nationalfonds und die Rahmung durch das HFKG. Besonders deutlich waren und sind zudem die Forschungsaktivitäten im Bereich der Fachdidaktiken, die sich – interdisziplinär ausgerichtet – als PH-typische Forschungsfelder auch in der Schweiz etabliert haben. Die einleitenden Beispiele PH-eigener Forschungsprojekte und -bereiche mögen das Spektrum der Forschung an Pädagogischen Hochschulen andeuten.

Die zweite Frage nach der weiteren Entwicklung von F&E an Pädagogischen Hochschulen und damit hin zu jenem Profil, welches im gesetzlichen Rahmen des HFKG aufscheint, ist noch nicht ohne weiteres zu beantworten. Die Antwort wird wesentlich davon abhängen, — ob der Leistungsbereich Forschung und Entwicklung verstärkt alimentiert bzw. der Umfang der für ihn aufgewendeten Mittel an Pädagogischen Hochschulen vergrößert wird,

- ob es unseren Pädagogischen Hochschulen gelingt, die Hervorbringung neuen Wissens nutzenorientiert zu gestalten, indem sie Forschungsarbeiten passend zu den auf das Berufsfeld gerichteten Fragestellungen entwickelt, Ergebnisse in geeigneten Formaten umsetzt und dem Berufsfeld zur Verfügung stellt,
- ob also berufsfeldrelevante Forschung (insbesondere auch der Fachdidaktiken als einem der Kernbereiche Pädagogischer Hochschulen) von der Forschungsförderung ausreichend akzeptiert wird, und
- ob die Pädagogischen Hochschulen ihrerseits für den Bereich F&E passende Organisationsformen und eine entsprechende Personalförderung realisieren bzw. zu diesen finden können
- und ob sie schließlich ihr Personal auch formal selber qualifizieren können, sie also das Promotionsrecht erhalten oder zumindest als gleichberechtigte Partner zusammen mit universitären Hochschulen Promotionen und Habilitationen verantworten können.

Angesichts der angespannten finanziellen Lage der meisten Kantone ist die weitere Entwicklung mit dem Ziel, den Bereich F&E an Pädagogischen Hochschulen zu konsolidieren, zumindest momentan eher gefährdet. Die Schools of Education, wie sie im letzten Kapitel kurz portraitiert worden sind, stellen selbstverständlich keine direkten Vorbilder für die Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz dar, jedenfalls können sie es noch nicht sein. Wegweisend sind sie aber durchaus und dies unter anderem, weil sie einerseits den hohen Stellenwert einer im institutionellen Selbstverständnis verankerten qualitativ hochstehenden Forschung in der LLB und für die LLB und andererseits die Anerkennung dieser Bedeutung durch alle Mitarbeitenden verdeutlichen. Insbesondere können die Schools of Education auch deshalb Vorbildcharakter haben, weil sie einen Rahmen sowohl für qualifizierte Lehre als auch für berufsfeldrelevante Forschung und Entwicklung bieten, wobei der Nutzen für die Schulpraxis laufend reflektiert wird.

Innerhalb beider Arbeitsstränge, für Forschung wie für Entwicklung, müssen für die darin Arbeitenden passende Qualifikationen und passende Laufbahnen möglich sein. So lautet die Empfehlung des SNF an die Pädagogischen Hochschulen folgendermaßen: «Um die Kompetitivität ihrer Forschung und ihrer Forschenden zu erhöhen, empfiehlt der SNF den

Fachhochschulen und den Pädagogischen Hochschulen, ihr Augenmerk auf den **Aufbau eines wissenschaftlichen Mittelbaus** zu richten und die Vorbereitung von Forschungsgesuchen zu unterstützen (z. B. mit «seed money» bzw. Startkapital)» (SNF 2010, S. 28). Pädagogische Hochschulen müssen also ihr eigenes Personal selber qualifizieren können. Dass Pädagogische Hochschulen über ein **Promotionsrecht** verfügen sollen, lässt sich also erst einmal aus ihren spezifischen Aufgaben ableiten. Sie haben die Bildungspraxis auch mit Blick auf die jeweiligen aktuellen Rahmenbedingungen so weit als möglich zu beobachten, um sie zu verstehen und fundierte Antworten auf erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Fragen geben zu können. Diese Forderung ist keineswegs neu, Titus Guldimann und Monica Gather Thurler haben sie vor Jahren bereits erhoben: «Mittel- und langfristig können die Pädagogischen Hochschulen ihr Nachwuchsproblem nur selber lösen, wenn sie in Verbindung mit hochwertiger Forschung über ein eigenes Promotionsrecht verfügen» (Guldimann & Gather Thurler 2010, S. 83).

Eine andere, nicht weniger plausible Begründung für die Forderung des Promotionsrechts ergibt sich aus einer institutionellen Logik: Das Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz bestimmt die Pädagogische Hochschule als Hochschultyp, der – gleichwertig mit den universitären Hochschulen – seine besonderen Aufgaben wahrnehmen soll. Der Forschungsauftrag ist – wie eingangs bereits erwähnt – konstitutiv für die Profilierung der Hochschulen.

In diesem Zusammenhang erhält der Bereich der **Fachdidaktiken** aktuell besondere Aufmerksamkeit. Die Fachdidaktiken sind im Fokus, wenn die Schweizerische Hochschulkonferenz über die Zuteilung der sogenannten «Projektgebundenen Beiträge» entscheiden wird, welche auf der Grundlage des Artikels 59 des HFKG für die Jahre 2017–2020 gesprochen werden und mit welchen innovative Projekte von gesamtschweizerischer Bedeutung realisiert werden sollen. Begründet wird die programmatische Weiterentwicklung und Stärkung der Fachdidaktiken als wissenschaftliche Disziplinen insbesondere damit, dass sie die Qualität der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern zu wesentlichen Teilen ausmachen und auf einer solchen Grundlage Lehrerinnen und Lehrer

in einer «qualitativ guten und wirksamen Unterrichtspraxis unterstützt» werden (swissuniversities 2016). In den kommenden Jahren wird sich also insbesondere an der Entwicklung einzelner Fachdidaktiken ablesen lassen, inwieweit der fortgesetzte Aufbau von Forschung und Entwicklung an Pädagogischen Hochschulen überzeugen und gelingen wird – orientiert an anerkannten Standards und ausgerichtet auf Fragen, die auch aus Sicht der Unterrichtspraxis substanziell sind und zwar mit Ergebnissen, die für die Praxis und in der Praxis verwertet werden können.

5.7 Literatur

- Ambühl, Hans & Stadelmann, Willi (Hrsg.) (2010). Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanztagung I. Bern: EDK.
- Arbeitsgruppe Akkreditierungsrichtlinien HFKG, 27.5.2014. Richtlinien des Hochschulrates für die Akkreditierung von Hochschulen und anderen Institutionen des Hochschulbereichs (Hochschulakkreditierungsrichtlinien). Bern: Schweizerischer Hochschulrat.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2013). Fachdidaktiken, ihre Spezifik und ihre Leistungen: Eine allgemeine Einschätzung mit Beispielen aus dem Bereich der Deutschdidaktik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 1, S. 64–69.
- Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (2011). Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz, HFKG). Bern.
- COHEP (2014). Tour de Suisse 2014. Statistiken zur Forschungsförderung. SNF. Schweiz.
- Criblez, Lucien (1994). Vom Berufsstand zur Profession – Anmerkungen zur Professionalisierung der Lehrkräfte. *Schweizer Schule*, 81, S. 23–32.
- Criblez, Lucien (2010). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz seit 1990: Reformprozesse, erste Bilanz und Desiderata. In: Hans Ambühl & Willi Stadelmann (Hrsg.). Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I (S. 22–58). Bern: EDK.
- Criblez, Lucien & Hofstetter, Rita (2002). Die Professionalisierung der pädagogischen Berufe durch eine Tertiärisierung der Ausbildung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 24. S. 14–26.
- EDK (1993). Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen. Bern: Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Forneck, Hermann J. (2009). Die Autonomie Pädagogischer Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (2). S. 250–256.
- Goodlad, John I. (1999). Whither Schools of Education? *Journal of Teacher Education*, 50 (5). S. 325–338
- Groeben, Norbert, & Hurrelmann, Bettina (2006). Einleitung: Die Grundkonzeption des Weiterbildungsprogramms. In: Norbert Groeben & Bettina Hurrelmann (Hrsg.), Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm (S. 11–30). Weinheim, München: Beltz.
- Grossenbacher, Silvia & Oggenfuss, Chantal (2015a). Bildungsforschung an Lehrerbildungsinstitutionen: Ein Auszug aus der SKBF-Projektdatebank. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3. S. 402–415.
- Grossenbacher, Silvia & Oggenfuss, Chantal (2015b). «Information Bildungsforschung». 40 Jahre Forschungsdokumentation der SKBF. SKBF Staff Paper 15. Aarau: SKBF.
- Grossenbacher, Silvia, Schärer, Michèle, Gretler, Armin, Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (1998). Forschung und Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bestandsaufnahme. Expertenbericht. Bern: Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren.

- Guldemann, Titus & Gather Thurler, Monica (2010). Forschung und Entwicklung in der tertiarierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Thesenpapier. In: Hans Ambühl & Willi Stadelmann (Hrsg.), Tertiariisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanztagung I (S. 80–83). Fachtagung vom 10. und 11. Januar 2008. Bern: Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Herzog, Walter (1999). Professionalisierung im Dilemma. Braucht die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine eigene Wissenschaft. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3, S. 340–374.
- Herzog, Walter (2002). Späte Reformen. Annäherung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an die Universität. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 24 (1), S. 27–49.
- Hügli, Anton (1995). Der Praktiker als Forscher und die Praxis der Forschung. Nachgedanken zu dem Forscherseminar zum «Praticien chercheur». *Schweizer Schule*, 82 (5), S. 3–8.
- Petko, Dominik & Guldemann, Titus (2007). Forschung und Entwicklung an Pädagogischen Hochschulen der Schweiz. In: Gabi Reinmann & Joachim Kahlert (Hrsg.). Der Nutzen wird vertagt...: Bildungswissenschaften im Spannungsfeld zwischen Profilbildung und praktischem Mehrwert (S. 101–116). Lengerich: Pabst.
- Prenzel, Manfred, Reiss, Kristina & Seidel, Tina (2011). Lehrerbildung an der TUM School of Education. *Erziehungswissenschaft*, 22 (43). S. 47–56.
- SNF (2010). Mehrjahresprogramm 2012–2016. Planungseingabe zuhanden der Bundesbehörden. Bern: Schweizerischer Nationalfonds zu Förderung der wissenschaftlichen Forschung
- SNF, Fachkommission DORE (2006). DO REsearch (DORE). Förderinstrument für praxisorientierte Forschung an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen. Tätigkeitsbericht 2004–2006. Bern: Schweizerischer Nationalfonds zu Förderung der wissenschaftlichen Forschung.
- Stokes, Donald E. (1997). Pasteur's Quadrant: Basic Science and Technological Innovation. Washington D.C.: The Brookings Institution.
- Swissuniversities. Fachdidaktik. Verfügbar unter: <http://www.swissuniversities.ch/de/themen/forschung/fachdidaktik/> [30.3.2016].
- Wannack, Evelyne, Freisler-Mühlemann, Daniela & Rhyn, Heinz (2013). Themenfelder in Forschung und Entwicklung an deutschsprachigen pädagogischen Hochschulen der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31 (3). S. 345–357.
- Zgaga, Pavel (2013). The Future of European Teacher Education in the Heavy Seas of Higher Education. *Teacher Development*, 17 (3), S. 347–361.

6 Herausforderungen und Entwicklungslinien für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Zukunft

Martin Schäfer, PHBern

Nichts ist bekanntlich steter als der Wandel. Das gilt auch für die Bildungspolitik und Bildungsverwaltung, das gilt ebenfalls für die Schule und die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Die Themen, die auf die Akteure dieser Felder zukommen, sind zum Teil bekannt. Zum großen Teil sind sie es jedoch nicht. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung tut gut daran, sich gründlich mit der Zukunft und den Themen, die auf sie zukommen, auseinanderzusetzen. Folgende Annahmen liegen den weiteren Überlegungen zu Grunde: Die Themen werden komplexer, die Frequenz ihres Auftauchens höher. Und: Die Themen werden interdisziplinärer und stellen die Schulen und die Pädagogischen Hochschulen vor Herausforderungen.

Es wird zunächst der Frage nachgegangen, in welchem Setting diese Herausforderungen entstehen. Daran anschließend stellt sich die Frage, welche Aspekte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung von Herausforderungen betroffen sind und welche Reaktionsmöglichkeiten bestehen. Anhand von Thesen soll aufgezeigt werden, in welche Richtung sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung bewegen muss, um mit dem Wandel Schritt halten zu können.

6.1 Herausforderungen: Genese, Handlungsmöglichkeiten

Zuerst also zur Frage, wo die Herausforderungen entstehen, die die Lehrerinnen- und Lehrerbildung betreffen. Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) hält zu diesem Thema fest: «Die exogenen Rahmenbedingungen der heutigen Lehrberufe können aus dem gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und bildungspolitischen Kontext her-

geleitet werden» (Baumann 2008, S. 10). Die Gesellschaft, die Wirtschaft und die Bildungspolitik sind es, die die Institution Schule verändern. Die Entwicklungen in diesen Bereichen bestimmen, welche Haltung die Eltern, Kinder und Jugendlichen, aber auch die Studierenden und die Lehrerinnen- und Lehrer gegenüber der Schule und der Lehrerinnen- und Lehrerbildung einnehmen. Letztere befinden sich in der Rolle des Gegenübers. Durch ihre sozialisierende Funktion haben sie selbst die Chance und die Aufgabe, die sozialen, ökonomischen und kulturellen Entwicklungen mitzubestimmen und den Umgang damit zu lehren. Die EDK drückt es so aus: «Bildung und Lernen haben das Ziel, Menschen in ihrer Lebensgestaltung fähig zu machen, den Veränderungen, welche die gesellschaftliche Entwicklung mit sich bringt, gewachsen zu sein» (ebd., S. 8).

Es ist weder sinnvoll noch möglich, eine vollständige Übersicht über die gesellschaftlichen Entwicklungen geben zu wollen, die auf das System Bildung einwirken. Aber einige Herausforderungen der nahen Zukunft können wir benennen. Es handelt sich um Themen, die man heute schon als relevant erkannt hat, auf die man aber noch keine adäquate Antwort gefunden hat. Auf der Ebene des Berufsfeldes ist das etwa die zunehmende Heterogenität der Schülerinnen und Schüler. Konkret handelt es sich um die Forderung der Inklusion sowie um die Folgen der Migration. Es gilt, der UNO-Behindertenrechtskonvention («Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen»), die in der Schweiz am 15. Mai 2014 in Kraft getreten ist, nachzukommen. Lehrpersonen und Mitglieder von Schulleitungen sind gefordert, die Inklusion in der Praxis umzusetzen. Es gilt, Lösungen für ein Schulsystem zu finden, das sich klassischerweise noch an der Selektion orientiert.²⁰ Die Diversivität in den Klassenzimmern wird aktuell durch die Migration verstärkt. Wie durch die Medien vermittelt, ist sie vor allem eine Folge der Flüchtlingsströme aus dem Nahen Osten und Nordafrika. Sie fordert insbe-

²⁰ Einen Überblick über Entwicklung und Umsetzungsformen inklusiver Schulen gibt für Deutschland Lütje-Klose (2013). Demmer-Dieckmann (2014) bespricht die Konsequenzen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Trotz der Komplexitätssteigerung sollte aber nicht vergessen werden, dass die daraus folgenden Bemühungen die Schulqualität insgesamt verbessern können, was allen Schülerinnen und Schülern zugutekommt. Zu diesem Punkt vgl. Europäische Agentur 2014, S. 12–17.

sondere Lösungen im Bereich des Spracherwerbs und der kulturellen Assimilation. Nicht zu vergessen sind in diesem Zusammenhang gewisse «Altlasten», an denen das System nach wie vor krankt: Etwa die immer noch ungleichen Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.²¹

Nicht nur die Klientel der Schülerinnen und Schüler verändert sich – auch die Unterrichtsinhalte tun es. Um sich der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen weiter anzunähern, ist eine stärkere Orientierung an interdisziplinären Ansätzen unumgänglich. Bestrebungen dazu sind im Gang. Je nach Schulstufe werden sie jedoch mehr oder weniger rasch umgesetzt. Fachbereiche wie «Natur-Mensch-Gesellschaft» (NMG) haben sich in den letzten Jahren flexibel gezeigt, was die Aufnahme von neuen Themen im Unterricht angeht. Die Sekundarstufe II hingegen orientiert sich noch immer primär an den einzelnen Fachdisziplinen. Rechnung zu tragen ist weiter den digitalen Medien und der Digitalisierung vieler gesellschaftlicher Bereiche. Ohne Berücksichtigung dieser Aspekte wird weder eine Annäherung an die Lebens- noch an die künftige Berufswelt der Schülerinnen und Schüler möglich sein.

Diese Schilderung der aktuellen Situation an den Schulen erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie bilden jedoch die Basis für die nachfolgenden Ausführungen und sollten im Hinterkopf behalten werden. Ebenfalls soll nicht der Eindruck entstehen, dass die Pädagogischen Hochschulen jedem gesellschaftlichen Trend folgen sollen. Das tun sie heute nicht, und das wird auch in Zukunft nicht ihre Aufgabe sein. Vielmehr muss die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in einem System von Wechselwirkungen verstanden werden, welches sich aus dem Berufsfeld, der Aus- und Weiterbildung, der Forschung an den Pädagogischen Hochschulen sowie der Politik und der Verwaltung zusammensetzt, und in dem diese drei Elemente sich aneinander orientieren und aufeinander

21 Die Bildungschancen bei Migrationshintergrund betrachtet Kappus (2013). Die Autorin erwähnt in ihrem Artikel, dass Migrationshintergrund oft auch mit der sozioökonomischen Position von Schülerinnen und Schülern einhergeht, was berücksichtigt werden muss, will man die tatsächlichen Auswirkungen von Migrationshintergründen auf die Bildungschancen erfassen (vgl. ebd., S. 46–48).

Einfluss nehmen. Damit ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in gesamtgesellschaftliche Entwicklungen integriert, von denen sie geprägt ist, die als Teil der Schulbildung aber auch beeinflusst.

6.2 Entwicklungslinien der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: 10 Thesen

Voranehend wurden die grundsätzlichen Überlegungen ausgeführt, vor deren Hintergrund die nun folgenden Thesen gelesen werden müssen. Die aufgeführten Thesen dienen als Diskussionsgrundlage für die Auseinandersetzung mit künftigen Entwicklungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Verkürzt gesagt, ist das Ziel, eine Pädagogische Hochschullandschaft zu skizzieren, in der die PHs in der Lage sind, sich wachsenden und verändernden Ansprüchen anzupassen – gleichgültig, welche dies sein werden. Zentrales Handlungsfeld dabei ist die Aus- und Weiterbildung der angehenden Lehrpersonen. Einige Thesen widmen sich aber auch dem Bereich Forschung, Entwicklung und Evaluation. Es wird darum gehen, diesen Bereich verstärkt als Instrument der Einflussnahme auf politische Entscheide zu positionieren. Und einige der Thesen befassen sich schließlich mit der Institution der Pädagogischen Hochschule selbst, insbesondere mit ihrer Positionierung in der nationalen Bildungslandschaft.

6.2.1 Übergeordnete Thesen

These 1: Reflexion- und Innovationsfähigkeit:

Die Pädagogischen Hochschulen müssen künftig über deutlich ausgeprägtere Fähigkeiten verfügen, sich systematisch mit neuen, parallel und in immer kürzeren Zeitabständen auftretenden gesellschaftlichen Themen resp. der daraus entstehenden Komplexität auseinanderzusetzen, in Politik, Verwaltung und Berufsfeld Impulse zu setzen sowie bei Bedarf rasch und wirkungsvoll die eigenen Angebote weiterzuentwickeln.

Die Themen, die das Bildungssystem beschäftigen, generieren Ausbildungs- bzw. Weiterbildungsbedarf an den Pädagogischen Hochschulen. Ohne konkret auf die Angebote einzugehen, welche zur Bewältigung beispielsweise der Inklusion oder des Unterrichts angesichts von Flüchtlingswellen notwendig wären: Klar ist, dass die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Lage sein muss, diesen Anforderungen zu entsprechen und die Politik mit den für Entscheidungen notwendigen Grundlagen zu unterstützen. Wenn die Lehrerinnen- und Lehrerbildung tatsächlich eine Unterstützung darstellen soll, muss sie innerhalb nützlicher Frist erfolgen. Die eigentliche, zentrale Herausforderung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung liegt damit in der Entwicklung von Flexibilität, um auf Wandel reagieren zu können. Dazu gehört z. B. die notwendige Fähigkeit, Entwicklungen zu erkennen und zu antizipieren. Und da die Arbeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit der sich rasch wandelnden Situation des Berufsfelds schritthalten soll, muss zusätzlich auch eine hohe Reaktionsgeschwindigkeit erreicht werden. Damit wird auch deutlich, dass die eigentlichen Herausforderungen innerhalb der Pädagogischen Hochschulen bzw. des Bildungssystems liegen, auch wenn sie ursprünglich auf externe Entwicklungen zurückzuführen sind.

These 2: Personalentwicklung betreiben: Die Mitarbeitenden an den Pädagogischen Hochschulen müssen die Bereitschaft und Fähigkeit aufweisen, sich systematisch mit neuen Themen auseinanderzusetzen und sich selber und ihre Angebote entsprechend weiterzuentwickeln.

Während die Ausbildung von Lehrpersonen in den vergangenen Jahren große Aufmerksamkeit seitens der Öffentlichkeit und der Fachwelt genossen hat, werden die Dozierenden an den Pädagogischen Hochschulen meist weniger beachtet. Für die Hochschulentwicklung gilt aber dasselbe wie für andere Bereiche auch: Sie wird von den Mitarbeitenden getragen und umgesetzt. Hierzu sind entsprechende Kompetenzen notwendig und künftig muss der eigenen Personalentwicklung noch vermehrt Beachtung geschenkt werden. Als ein Aspekt dieser Personalentwicklung ist zunächst der Bereich Weiterbildung zu nennen. Beispiele wie der Bedeutungszuwachs von digitalen Medien machen deutlich, dass auch Do-

zierende konstant an ihrer Qualifikation arbeiten müssen. Um mit den gesellschaftlichen Entwicklungen mitzuhalten und dem Professionalisierungsanspruch gerecht zu werden, muss in Bezug auf die Dozierenden in gleichem Maß der Fokus auf die gesamte Berufsbiografie gelegt werden, wie das die Pädagogischen Hochschulen schon für Lehrpersonen der Zielstufen tun.

Dabei kommt der Forschung eine zentrale Funktion zu. Sie ist es, die den aktuellen und den zukünftigen Dozierenden der Pädagogischen Hochschulen sowohl die Qualifikation als auch die Legitimation für ihre Arbeit gibt. Die sich etablierenden Fachdidaktikzentren²² führen in die richtige Richtung. Sie schaffen die Grundlagen, um nicht nur dringend benötigte Forschung zu betreiben, sondern insbesondere auch, um den eigenen wissenschaftlichen Nachwuchs in den Fachdidaktiken aufzubauen. In den Händen dieser Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler liegt die Zukunft der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Sie benötigen die bestmöglichen Werkzeuge, um die Herausforderungen der Zukunft zu bewältigen. Die COHEP (2015) nennt in ihrem Jahresbericht 2014 die Fachdidaktik eine «Kernaufgabe der Pädagogischen Hochschulen» (S. 6). Und: «Die disziplinäre Weiterentwicklung der Fachdidaktiken ist eine zentrale Voraussetzung für eine qualitativ hochstehende Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (ebd.). Um die Grundlage für die Entwicklung der Fachdidaktiken zu schaffen, verfolgt die COHEP verschiedene Ansätze. Einer davon ist der Ausbau von bestehenden und die Einführung von neuen Fachdidaktik-Masterprogrammen. Zudem soll die strukturelle wie auch die disziplinäre Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen durch die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses durch Master- bzw. Doktorandenstellen vorangetrieben werden (vgl. ebd., S. 6). Im vergangenen Jahr konnte ein Antrag zur Förderung der wissenschaftlichen Fachdidaktiken bei der neuen, hochschultypübergreifenden Rektorenkonferenz swissuniversities eingereicht werden.

²² Gegenwärtig werden verschiedene Fachdidaktikzentren in Kooperation zwischen Pädagogischen Hochschulen oder mit Universitäten aufgebaut bzw. haben den Betrieb bereits aufgenommen. Zur Finanzierung dieser Projekte waren erstmals auch für Pädagogische Hochschulen projektgebundene Bundesbeiträge zugänglich.

Relevante Entwicklungen erkennen, antizipieren und wissenschaftlich erfassen, Bildungsangebote entwickeln und bereitstellen sowie das eigene Personal entsprechend aus- und weiterbilden – dies sind die zentralen, übergeordneten Forderungen an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Die folgenden Thesen zielen auf einzelne Aspekte, welche relevant sind, um diese Ziele erreichen zu können.

6.2.2 Aus- und Weiterbildung

These 3: Umgang mit Individualisierungserwartungen und Heterogenität der Studierenden: Die Lehre an den Pädagogischen Hochschulen muss den steigenden gesellschaftlichen Individualisierungserwartungen sowie den unterschiedlichen Bedürfnissen einer zunehmend heterogenen Studierendenschaft durch Individualisierung und Flexibilisierung des Lehrens und Lernens gerecht werden.

Die Studierenden an den Pädagogischen Hochschulen weisen eine im Vergleich zu früheren Jahren größere Heterogenität bezüglich Alter und Vorbildung auf. Als Konsequenz dieser Entwicklung müssen die Dozierenden einer breiteren Palette von Ansprüchen gerecht werden. Eine zunehmende Individualisierung der Lehre scheint unter diesem Gesichtspunkt unumgänglich. Eine Möglichkeit, den gestiegenen Ansprüchen gerecht zu werden, stellt die Bereitstellung bzw. die Nutzung von orts- und zeitunabhängigen Angeboten des E-Learnings dar. Die Zukunftsforschung stellt die Hochschullehre gerne in den Kontext von Megatrends wie Zeitsouveränität, Virtualisierung der Hochschulbildung oder dem Lernen und Arbeiten in einer «smarten» Welt. Formate wie MOOCs oder Flipped Classrooms sind heute in aller Munde und sollen eine Restrukturierung der Lehre durch gesteigerte Unabhängigkeit des Lernens von Ort und Zeit ermöglichen. Während die Angebote der digitalisierten Lehre an schweizerischen Pädagogischen Hochschulen noch weitgehend isoliert existieren, stellen Eliteuniversitäten wie Harvard Lernmaterialien Tausenden von Studierenden frei zugänglich zur Verfügung. Im deutschsprachigen Raum zeigt die Virtuelle Hochschule Bayern, wie lokale Kooperation beim

Anbieten von entsprechenden Angeboten gelingen kann: Indem sie die Produktion von E-Learning-Materialien einer großen Anzahl von Hochschulen koordiniert, steigert sie die Effizienz und garantiert gleichzeitig eine hohe Qualität. Wollen Pädagogische Hochschulen hierzulande den Entwicklungen im digitalen Bereich folgen können, werden sie kaum um entsprechende Kooperationsformen herumkommen.

Die Nutzung von orts- und zeitunabhängigen Angeboten ist aber nicht das einzige Element, welches bei der Individualisierung von Studiengängen eine Rolle spielen kann. Vielmehr müssen auch für traditionelle Lehrformen Wege gefunden werden, um die Ausgestaltung des Studiums mehr an den Bedürfnissen der Studierenden zu orientieren. Studierende, welche direkt vom Gymnasium kommen, haben andere Bedürfnisse als solche, die die Ausbildung erst in einem späteren Lebensabschnitt absolvieren. Mit der (politisch gewollten) Diversifizierung der Zugangswege steigt auch die Heterogenität des mitgebrachten Vorwissens. Um dieser Individualisierung zu begegnen, muss das Studium den Studierenden angepasst werden. Das Stichwort heißt: Lernendenzentrierung. Anstatt die Studierenden zu einem starren Ausbildungsverlauf zu verpflichten, sollte sich die Studiengestaltung flexibel an die Bedürfnisse der Lernenden anpassen. Auf die zunehmenden Heterogenität der Studierenden wird also mit einer Erweiterung der ‹Heterogenitätstoleranz› des Studienbetriebs reagiert. Diese Anpassung darf nicht als Verwässerung der Anforderungen verstanden werden; vielmehr ist die so verstandene Lernendenzentrierung notwendig, um die Qualität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auch angesichts zunehmender Heterogenität der Studierenden gewährleisten zu können. Kappus (2013, S. 49) verweist im Kontext des Umgangs mit Heterogenität auf die Unterscheidung zwischen *equality* und *equity*. Der *equality*-Ansatz zielt auf die Schaffung möglichst ähnlicher Ausgangslagen. Eine solche ‹Begleichung› von Unterschieden möglichst zu Beginn des Studiums soll die Chancengleichheit gewährleisten. Dagegen schlägt der *Equity*-Ansatz eine fortlaufende Förderung über die gesamte Studiendauer vor. Dabei geht es weder um die Überwindung von Diversität noch um die Festlegung auf bestimmte Gruppen: ‹Diversitätsansätze verfolgen eben gerade nicht eine Partikularisierung der Gesamtheit in einzelne Teile, sondern eine in sich diverse Grundgesamtheit› (S. 49).

Eine auf der Basis von *equity* verstandene Individualisierung entspricht darüber hinaus den Anforderungen an Selbstlernkompetenzen, wie sie Messner, Niggli und Reusser ganz allgemein als Weiterentwicklung der oft noch immer auf Wissensvermittlung ausgerichteten Hochschullehre verlangen: «Gefordert und zu fördern ist ein *veränderter Lernhabitus* sowohl bei den Lehrenden wie auch bei den Lernenden, welcher der Tatsache Rechnung trägt, dass es nicht nur in der Lehrerbildung, sondern generell in akademischen Studiengängen längst nicht mehr reicht, einen Rucksack an Wissen und Fertigkeiten zu packen, mit welchen die späteren Berufsaufgaben lebenslang gemeistert werden, sondern verfügbare kognitive, metakognitive, motivationale Selbstlernkompetenzen, mithin die Fähigkeit, das eigene Lernen zu initiieren, zu überwachen, zu reflektieren, zu korrigieren und bei Bedarf neu auszurichten unabdingbare Qualifikationsmerkmale einer zukunftsfähigen und an der Idee selbstständiger Subjekte orientierten Lehrerbildung darstellen» (Messner, Niggli & Reusser 2009, S. 160).

These 4: Interdisziplinarität leben: Den Pädagogischen Hochschulen muss es gelingen, basierend auf ihrer disziplinären Tradition produktive Formen der Bewältigung von Interdisziplinarität weiterzuentwickeln.

Interdisziplinarität ist sowohl auf der Ebene der wissenschaftlichen Erkenntnisproduktion wie auch im Kontext des Unterrichts produktiv. In der Literatur wird vermehrt gerade für Sozial- und Geisteswissenschaften die Notwendigkeit der Integration fachfremden Wissens betont, um engräumigen ausdifferenzierten Wissensbeständen eine Möglichkeit der Zusammenführung zu eröffnen. Oft wird die Diskrepanz zwischen dem disziplinären Unterricht und der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler kritisiert, an welche eine interdisziplinäre Annäherung empfehlenswert wäre; heute gefragte Denkweisen, sei es im Management, im Marketing oder in Studienrichtungen wie Klima- und Kulturwissenschaften, werden durch die Fixierung auf disziplinäre Grenzen zu wenig einbezogen (vgl. Eyer 2012; Caviola 2012).

Im Berufsfeld wurden auf der Vorschul- und Primarschulstufe sowie der Sekundarstufe I zum Thema Interdisziplinarität bereits Erfahrungen ge-

sammelt mit Unterrichtsfächern, die weit über rein disziplinäre Ansätze hinausgehen.²³ Auf der Sekundarstufe II hingegen herrscht nach wie vor eine weitgehend disziplinäre Ausrichtung. An dieser Stelle soll keineswegs der Wert der disziplinären Ausbildung infrage gestellt werden. Aber es zeigt sich, dass zusätzliche Anstrengungen notwendig sein werden, um fachüberschreitenden, fächerverknüpfenden resp. fächerintegrierenden Unterricht auch über einzelne Veranstaltungen hinaus im Curriculum zu verankern (vgl. Labudde 2008). Wenn Interdisziplinarität als auf dem disziplinären Wissen aufbauende Verbindung und Integration von Wissen verstanden wird, kann dem nicht mit einer Ausbildung begegnet werden, in welcher eine im Verlauf der Bildungsbiografie immer zugespitztere Disziplinen-Orientierung gelebt wird. Das bedeutet, dass in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung entsprechende hochschuldidaktische Konzepte (vgl. Daum und Schneider 2006) ausgebaut und den Studierenden Möglichkeiten zum Erwerb «interdisziplinär-didaktischer» Kompetenzen angeboten werden müssen.

Defila und Di Giulio haben schon 2002 folgende Fragestellungen als für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zentral definiert: 1) Fächerverbindender Unterricht in der Schule: Was müssen Lehrerinnen und Lehrer tun? 2) Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer: Was müssen sie lernen? 3) Anforderungen an die Dozierenden: Was müssen sie können? In der Diskussion um Interdisziplinarität in der Lehrerbildung ist jeweils zu prüfen, auf welcher dieser Ebenen argumentiert wird oder Vorschläge formuliert werden. Darauf aufbauend sehen die Autorinnen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung folgende Maßnahmen als mögliche erste Schritte im Hinblick auf den Aufbau der notwendigen Kompetenzen der Studierenden: a) Ein strukturiertes Teilcurriculum «Interdisziplinäres Lehren und Lernen»; b) Dozierende aller Sparten, die ein solches Teilcurriculum gemeinsam verantworten; c) eine Instanz, der das Management und die Sicherung der Kohärenz eines solchen Teilcurriculums obliegt (vgl. Defila und Di Giulio 2002, S. 27–29).

²³ Im Kanton Bern wurde z. B. mit dem Lehrplan 95 das Fach «Natur – Mensch – Mitwelt» (NMM) eingeführt, in dem fächerverbindende und fächerintegrierende Themen vorgegeben wurden.

These 5: Umsetzung ganzheitlicher berufsbiografischer Konzepte: Die Pädagogischen Hochschulen müssen ihre berufsbiografischen Konzepte so weiterentwickeln, dass die Aufnahme von neuen Themen von der Ausbildung über den Berufseinstieg bis hin zur Berufszeit mitbedacht und in der Umsetzung berücksichtigt ist.

Die bisher genannten Punkte machen deutlich, dass Veränderungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht nur bewältigt werden können, indem das Curriculum auf den neusten Stand gebracht wird. Über die Aktualisierung bestehender Angebote hinaus wird auch eine Erweiterung der vorhandenen bzw. zu vermittelnden Kompetenzen notwendig sein. Neben der zunehmenden Diversität der Schülerinnen und Schüler stellt der Umgang mit den digitalen Medien ein weiteres Beispiel für diesen Umstand dar. Die Herausforderungen in diesem Bereich sind vielfältig. Zum einen entwickeln sich digitale Medien wie beispielsweise Social Media rasant und gewinnen stetig an Bedeutung. Den angehenden Lehrerinnen und Lehrern in einem derart volatilen Kontext didaktische Werkzeuge für den Umgang mit digitalen Medien vermitteln zu wollen, stellt bereits eine große Herausforderung dar. Zum anderen müssen Lehrpersonen, um einen entsprechenden Unterricht gestalten zu können, selbst auch über gewisse Kompetenzen im Umgang mit diesen digitalen Medien verfügen; es geht also sowohl um didaktische als auch um inhaltliche Aspekte. Um solch komplexe und sich zudem konstant verändernde, gleichzeitig aber auch äußerst relevante Themen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung abdecken zu können, muss der Blick von der zu engen Fixierung auf die Grundausbildung im Rahmen eines Bachelor- oder Master-Studiums gelöst werden und sich dem Lehrberuf in umfassender Weise zuwenden. Das Stichwort heißt hier Professionalisierung: Die Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen erfolgt während ihrer gesamten Berufsbiografie und die Weiterbildung begleitet diesen Prozess mit entsprechenden Angeboten. Als besonders relevanter Aspekt wurde hier die Berufseinstiegsphase erkannt.²⁴

²⁴ Die PHBern unterteilt in ihrem Orientierungsrahmen die berufsbiografische Entwicklung in Grundausbildung, Berufseinstiegsphase und Berufszeit; vgl. Pädagogische Hochschule Bern 2012, S. 7.

Für die Bewältigung dieser anspruchsvollen (und von Lehrpersonen oft als stark fordernd wahrgenommenen) Zeit wurden in den vergangenen Jahren bereits gezielt Begleitungs- und Unterstützungsangebote aufgebaut. Für Themen, mit denen die Pädagogische Hochschulen konfrontiert sein werden, müssen deshalb Umsetzungskonzepte entwickelt werden, die Angebote in den Grundausbildungen, in der Berufseinstiegsphase und der weiteren Berufszeit umfassen.

6.2.3 Forschung, Entwicklung und Evaluation

These 6: Impulse setzen: Die Pädagogischen Hochschulen müssen Politik, Verwaltung und Berufsfeld stärker im reflexiven Umgang mit den gesellschaftlichen Themen unterstützen (Forschung und Evaluation) sowie dem Berufsfeld mögliche Lösungsansätze zu deren Bewältigung zur Verfügung stellen (Entwicklung).

These 7: Netzwerke bilden: Den Pädagogischen Hochschulen muss es mit Blick auf die Vielfalt der Themen gelingen, in Forschung und Entwicklung Netzwerke zu bilden, damit die knappen finanziellen Ressourcen möglichst wirkungsvoll eingesetzt und das Drittmittelvolumen maßgeblich ausgeweitet werden kann.

Wie bereits angesprochen, können die Pädagogischen Hochschulen nur in einem System der gegenseitigen Beeinflussung verstanden werden, in dem Hochschulen, Berufsfeld und Bildungspolitik in gegenseitiger Wechselwirkung stehen. Die Hochschulen nehmen nicht nur eine Ausbildungsfunktion wahr, sondern sie schaffen mit ihrer Forschung auch Entscheidungsgrundlagen für die weitere Entwicklung des Bildungssystems. Wenn Themen der Bildungspolitik – Lehrplan 21, Frühfranzösisch, Sexualkunde usw. – wieder vermehrt ideologisch diskutiert werden, ist es umso wichtiger, Schul-, Lehr- und Lernformen zu erforschen oder die Wirkung von bestimmten Lehrmitteln zu evaluieren.

Doch nicht nur als Korrektiv zu politischen Diskussionen sind Forschung und Evaluation relevant, sie legen auch die Basis für den Umgang mit als relevant erkannten gesellschaftlichen Entwicklungen. Erst auf dieser

Grundlage ist es den Pädagogischen Hochschulen möglich, auch selbst in der Entwicklung des Bildungssystems Impulse zu setzen. Es ist diese wissenschaftliche Arbeit, welche die Pädagogischen Hochschulen in die nationale und internationale Hochschullandschaft integriert. Leutwyler (2011, S. 5–6) benennt neben der Aus- und Weiterbildung, der Einflussnahme auf das Berufsfeld und der Position von Hochschulen, die Integration in das Wissenschaftssystem als vierte zentrale Aufgabe von Hochschulen.

Die Forschung an den Pädagogischen Hochschulen verfügt über einen starken Praxisbezug. So schreibt die EDK zum Thema Forschung und Entwicklung: «Forschung an den Pädagogischen Hochschulen muss vor allem die Probleme des Ausbildungs- und des Berufsfeldes der Lehrpersonen bearbeiten. Die Forschung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung operiert an den Schnittstellen von Lehrerinnen-/Lehrerbildung und Schule, ohne dadurch methodisch eingeschränkt zu sein» (Baumann 2008, S. 51). Dieser Berufsfeldbezug führt dazu, dass neben unterrichts- oder entwicklungsorientierter Forschung auch der Gesamtkontext der Schule betrachtet wird; dazu gehört beispielsweise die Forschung zum Schulleitungshandeln. Besonderes Augenmerk wird die Forschung an Pädagogischen Hochschulen in Zukunft den Fachdidaktiken widmen müssen. Dies betont auch die deutsche Rektorenkonferenz. Mit Blick auf einen «kontinuierlichen, berufsbiografischen Prozess der Lehrerbildung empfiehlt sie, [...] die fachdidaktische Forschung gezielt zu fördern» (Hochschulrektorenkonferenz 2015, S. 23). Dabei stellt die Fachdidaktik eine Schnittstelle zwischen Didaktik, Psychologie und Fachdisziplin dar, deren Synthese eine besondere Herausforderung darstellt (vgl. Parchmann 2013, S. 31–32). Gerade dies macht sie so zentral für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, was auch die Position der COHEP verdeutlicht: «Der Aufbau und die Weiterentwicklung der Disziplin Fachdidaktik an den Pädagogischen Hochschulen ist eine wesentliche Voraussetzung für eine qualitativ gute Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer und damit auch für eine qualitativ gute und wirksame Unterrichtspraxis» (Rosenberg 2013, S. 5). Die Pädagogischen Hochschulen können hier aufgrund ihrer Kombination aus wissenschaftlicher Ausrichtung und Praxisbezug als Kompetenzzentren wirken (vgl. Generalsekretariat EDK 2013, S. 2).

Forschung stellt also ein Schlüsselement in den Bestrebungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dar, ihre Tätigkeit den Anforderungen der Zeit entsprechend zu gestalten. Um eine wirkungsvolle Forschung zu ermöglichen, müssen die Hochschulen dafür die geeigneten Rahmenbedingungen schaffen. Es ist offensichtlich, dass der Bereich Forschung in Zukunft ausgebaut werden muss. Nicht jede Hochschule kann das für sich alleine schaffen. Das bedeutet, dass die Kooperation zwischen den Pädagogischen Hochschulen im Bereich der Forschung verstärkt werden muss. Es gibt bereits Ansätze in diese Richtung. Mehrere Pädagogische Hochschulen sind Mitglied der Internationalen Bodensee-Hochschule, einem Verbund von 30 Universitäten und Hochschulen in Deutschland, der Schweiz, Österreich und dem Fürstentum Liechtenstein. Ein Anliegen dieses Verbunds ist die «gezielte hochschulübergreifende Zusammenarbeit in [der] Forschung»²⁵. Künftig könnte es interessant sein, die Forschung an Pädagogischen Hochschulen stärker in einem gesamtschweizerischen Rahmen zu begreifen, in dem die Pädagogischen Hochschulen nicht mehr als separate Organisationen, sondern (zumindest im Bereich der Forschung) als sich ergänzende Teile einer gesamtschweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung verstanden werden. Eine auf diese Weise organisierte Zusammenarbeit würde auch der Kritik der EDK entgegenwirken, die vor einigen Jahren feststellte: «Forschungsbezug impliziert [...] wesentlich eine Begrenzung der Themenvielfalt. Zurzeit ist die Forschung an den Pädagogischen Hochschulen noch wenig koordiniert. Gemäß dem SKPH-Dossier Forschung und Entwicklung [...] laufen mehr als 200 Projekte an den 13 untersuchten Pädagogischen Hochschulen, die sich auf 43 ausgewiesene Schwerpunkte verteilen, weitere 12 Schwerpunkte befinden sich in Planung. Hier stellt sich insbesondere bei kleineren Pädagogischen Hochschulen die Frage nach der Qualität der Forschung» (Baumann 2008, S. 51). Die Qualität der Forschung sicherstellen, die finanziellen Ressourcen optimal nutzen und dabei die Integration in die nationale und internationale wissenschaftliche Gemeinschaft gewährleisten – dies müssen die Ziele für die Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz sein. Dass diese Leistung von der Gesamtheit der Päd-

25 <http://www.bodenseehochschule.org/ueber-uns/ziele/> [17.01.2016].

agogischen Hochschulen gemeinsam zu erbringen ist und nicht den einzelnen größeren Institutionen überlassen werden kann, ist nicht nur in Qualitäts- oder Effizienzfragen begründet, sondern hat auch mit der Positionierung der Pädagogischen Hochschulen innerhalb der schweizerischen Bildungslandschaft und -politik zu tun. Dieser Punkt wird in These 8 genauer erörtert.

6.2.4 Institution

Den Abschluss der Ausführungen zu den zukünftigen Herausforderungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bilden drei Thesen zur Entwicklung der Institution Pädagogische Hochschule insbesondere im regionalen und nationalen Kontext.

Die Pädagogischen Hochschulen sind national in einem institutionellen Vier-Ebenen-System eingebunden. Durch jede der vier Systemebenen wird steuernd und koordinierend auf das Handeln der Pädagogischen Hochschulen eingewirkt. Auf der Ebene Bund ist das Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz, welches am 1. Januar 2015 in Kraft trat, das Steuerungsinstrument. Über das Hochschulkonkordat greifen die Kantone und der Bund gemeinsam steuernd in das Hochschulsystem ein. Mit der Fachhochschulvereinbarung sowie den Reglementen zur Anerkennung der Lehrdiplome nimmt die Erziehungsdirektorenkonferenz Einfluss auf die Pädagogischen Hochschulen. Mit kantonalen Gesetzgebungen sowie Leistungsaufträgen steuern die einzelnen Kantone oder kantonale Verbände ihre Pädagogischen Hochschulen. Zudem erfolgt seit 2015 über swissuniversities die Koordination zwischen den Hochschulen nicht mehr ausschließlich innerhalb des Hochschultyps, sondern hochschultypenübergreifend. Vor diesem Hintergrund lassen sich drei Thesen ableiten, die sich mit der Eigenständigkeit, der Größe sowie der Einbindung der einzelnen Pädagogischen Hochschulen in gemeinsame Bestrebungen des Hochschultyps befassen.

These 8: Realisierung institutioneller Eigenständigkeit und Autonomie: Damit die Pädagogischen Hochschulen individuell oder im Verbund flexibel auf sich ändernde Themen mit zunehmender Komplexität reagieren kön-

nen, müssen sie als eigenständige Institutionen mit maximal möglicher Autonomie konstituiert sein.

Die eingangs formulierten Erwartungen bezüglich Flexibilität und Reaktionsfähigkeit der Pädagogischen Hochschulen gegenüber komplexen gesellschaftlichen Entwicklungen ist in einem vielschichtigen Steuerungssystem nur dann gewährleistet, wenn die Hochschulen innerhalb dieses Systems über ein höchstmögliches Maß an Eigenständigkeit verfügen. Es wird auf den vier Steuerungsebenen nicht gelingen, in der notwendigen Geschwindigkeit und abgestimmt aufeinander die geeigneten Steuerungsmaßnahmen einzuleiten. Eigenständigkeit meint auf Kantonsebene, dass die Pädagogischen Hochschulen als eigene Rechtspersönlichkeiten etabliert sind, wie das beispielsweise im Kanton Bern der Fall ist.²⁶ Zudem müssen sie über eine umfassende Finanz- und Personalautonomie verfügen. Nur eigenständige Hochschulen können im kantonalen Steuerungssystem mit den andern wesentlichen Akteuren Erziehungsdirektion, Schulaufsicht, Schulen, Gemeinden, Verbänden, Lehrmittelverlagen eine Rolle einnehmen, in der sie entscheidende Beiträge zur Umsetzung der kantonalen Bildungsstrategie leisten können. Auf den übergeordneten Ebenen (Bund, Bund/Kantone, Erziehungsdirektorenkonferenz) bedeutet Eigenständigkeit, dass den Pädagogischen Hochschulen maximaler Spielraum zur Selbstkoordination gewährt und steuernd nur dort eingegriffen wird, wo die Koordination nicht gelingt. Über die institutionelle Akkreditierung sowie die Programmakkreditierung (Diplom-Anerkennung) wird gewährleistet, dass die Input-, Prozess- und Ergebnisqualität

²⁶ Die PHBern ist seit ihrer Gründung im Jahr 2005 als öffentlich-rechtliche Anstalt mit eigener Rechtspersönlichkeit ausgestaltet und innerhalb von Verfassung und Gesetz autonom. Als strategische Führungsinstrumente bestehen Ziele und Vorgaben des Regierungsrates sowie eine Leistungsvereinbarung zwischen der Erziehungsdirektion und der PHBern. Oberstes Organ der Hochschule ist ein Schulrat, der durch die Regierung eingesetzt wird. Strategisch und operativ ist die PHBern eigenständig. Auf das Jahr 2014 wurde ein Beitragssystem eingeführt, das die operative Führungsverantwortung noch mehr den Gremien der PHBern übergab und die Finanz-, Personal- und Organisationsautonomie der Hochschule stärkte. Im Gegensatz zur PHBern sind einige andere Pädagogische Hochschulen in der Schweiz einer kantonalen Verwaltung angegliedert oder in die Struktur einer anderen Hochschule integriert.

der Angebote sowie der Forschung und Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen sichergestellt ist.

These 9: Bildung regionaler Verbünde Pädagogischer Hochschulen: Damit die Bewältigung der zunehmenden Komplexität gelingen kann, müssen die einzelnen Pädagogischen Hochschulen insbesondere aus Ressourcengründen eine minimale Größe aufweisen bzw. sich in Verbünde mit anderen Pädagogischen Hochschulen begeben.

Die Pädagogischen Hochschulen sind innerhalb von swissuniversities der Hochschultyp mit den kleinsten Hochschulen. Die Gesamtstudierendenzahl aller Pädagogischen Hochschulen entspricht der Studierendenzahl einer einzelnen größeren Universität oder großen Fachhochschule.²⁷ Das bedeutet, dass das Budgetvolumen sowie die finanzielle Flexibilität einer einzelnen Pädagogischen Hochschule im Vergleich sehr gering sind. Die immer knapper werdenden finanziellen Ressourcen²⁸ in den einzelnen Kantonen führen an den Pädagogischen Hochschulen zu einem Spardruck. Gleichzeitig werden sich die Pädagogischen Hochschulen, wie oben beschrieben, mit immer mehr gesellschaftlichen Entwicklungen auseinandersetzen müssen. Die Bewältigung dieser Aufgabe bei immer geringer werdenden finanziellen Ressourcen wird den einzelnen Pädagogischen Hochschulen nur gelingen, wenn sie, wie bereits erwähnt, entweder über eine minimale Größe verfügen oder sich in (regionale) Verbünde mit andern (Pädagogischen) Hochschulen begeben. Solche Verbünde erlauben es den Pädagogischen Hochschulen, gezielt einzelnen Schwerpunkten nachzugehen. Gleichzeitig können allfällige Entwicklungsarbeiten innerhalb der Verbünde verteilt werden. Die Ergebnisse wiederum stehen allen an den Verbänden beteiligten Hochschulen zur Verfügung. Auf diese Weise ist es möglich, die knapper werdenden finanziellen Ressourcen gezielt und unter Nutzung von Synergien einzusetzen. Gleichzeitig wird die

27 Die Anzahl aller Studierender an den Pädagogischen Hochschulen der Schweiz beträgt 19 476 Studierende (Bundesamt für Statistik, Stichtatum 31.03.2015). Im Vergleich: ETH Zürich: 18 185 (BFS, 31.03.2015); Fachhochschule Zürich: 20 014 (BSF, 31.03.2015).

28 «Wo der Bundesrat den Rotstift ansetzen will», in: Neue Zürcher Zeitung, 22.10.2015; «Bildung: Kantone sparen 360 Millionen», in: Neue Zürcher Zeitung am Sonntag, 27.9.2015.

engere Kooperation mit andern Pädagogischen Hochschulen die Position der einzelnen Hochschule innerhalb des Trägerkantons stärken.

These 10: Positionierung gemeinsam vorantreiben: Den Pädagogischen Hochschulen muss es gelingen, institutionelle Eigeninteressen zurückzustellen und aktiv – im Sinne einer «PH Schweiz» – an der Positionierung des Hochschultyps in der Hochschullandschaft Schweiz mitzuwirken.

Mit der hochschultypübergreifenden Koordination, welche über swissuniversities angestrebt wird, richtet sich das Augenmerk der universitären Hochschulen sowie der Fachhochschulen verstärkt auf die Pädagogischen Hochschulen. Die Tatsache, dass die Pädagogischen Hochschulen über die deutlich kleinsten Institutionen verfügen, zahlenmäßig aber die größte Gruppe ausmachen, trägt zu dieser Situation bei. Wollen sich die Pädagogischen Hochschulen eine starke Position innerhalb der nationalen Hochschullandschaft erarbeiten, müssen sie nach außen hin in vielen Fragen gemeinsame Positionen erarbeiten und dabei die institutionellen Rahmenbedingungen innerhalb von swissuniversities berücksichtigen. Den wegweisenden und exemplarischen Nachweis einer weitgehenden Abstimmungsbereitschaft und -fähigkeit können die Pädagogischen Hochschulen in den nächsten Jahren im Rahmen der Stärkung der wissenschaftlichen Fachdidaktiken erbringen. Nur wenn es den Pädagogischen Hochschulen gelingt, für die einzelnen Fachdidaktiken je *ein* Masterprogramm zu etablieren, besteht die Chance, dass sich diese Programme langfristig in der Hochschullandschaft Schweiz und darüber hinaus etablieren. Zudem kann nur über eine Koordination des Forschungspotenzials in den Fachdidaktiken langfristig eine Qualität erreicht werden, die sich neben einer ausgewiesenen Anwendungsorientierung insbesondere über eine hohe Akzeptanz in der Hochschul- resp. Forschungscommunity auszeichnet. Beides wird dann eintreten, wenn die einzelnen Pädagogischen Hochschulen die Stärkung der Fachdidaktiken als gemeinsame Aufgabe und als Positionierungsgelegenheit des Hochschultyps innerhalb des Hochschulraums und nicht nur als Profilierungschance der eigenen Institution gegenüber den andern Pädagogischen Hochschulen verstehen. Hier müssen die Pädagogischen Hochschulen quasi als «PH Schweiz» auftreten.

6.3 Fazit

Die oben aufgeführten Thesen zielen auf die Schaffung von Prozessen an Pädagogischen Hochschulen, welche nicht auf einzelne konkrete Entwicklungen wie beispielsweise die gegenwärtige Flüchtlingswelle reagieren, sondern die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in die Lage versetzen, mit den verschiedensten Entwicklungen in Gegenwart und Zukunft Schritt zu halten. Oberstes Ziel der Lehrerinnen- und Lehrerbildung muss es sein, über Prozesse und Personal zu verfügen, um diese Aufgabe erfüllen zu können. Dabei muss sie sowohl Antworten auf die sich wandelnden Ansprüche des Berufsfelds resp. der Bildungspolitik finden als auch den sich wandelnden Profilen der Studierenden Rechnung tragen. Um diese Punkte gewährleisten zu können, müssen Pädagogische Hochschulen über kurze Reaktionszeiten und Freiheiten in der Personalpolitik verfügen. Das setzt eine hohe institutionelle Autonomie gegenüber Politik und Verwaltung voraus. Nur so kann die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ihre Rolle im Zusammenspiel mit Politik und Berufsfeld optimal wahrnehmen. Zentral werden hierbei insbesondere die Bestrebungen im Bereich Forschung, Entwicklung und Evaluation sein. Zum einen, weil dadurch die politische Diskussion mit objektiven und gewichtigen Grundlagen versorgt werden kann; zum anderen aber auch, um die Lehrerinnen- und Lehrerbildung weiterzuentwickeln, Lösungen zu finden und Dozierende auszubilden, welche den künftigen Anforderungen gewachsen sein werden. Dabei wird die Kooperation zwischen den Pädagogischen Hochschulen weiter an Bedeutung gewinnen. Diese Kooperation wird idealerweise auf regionaler und nationaler Ebene angestrebt, im Sinne einer Lehrerinnen- und Lehrerbildung Schweiz, in der die einzelnen Pädagogischen Hochschulen ihre Forschung koordinieren und die Lehrerinnen- und Lehrerbildung gemeinsam stärken.

6.4 Literatur

- Baumann, Peter et al. (2008): Lehrberuf. Analyse der Veränderungen und Folgerungen für die Zukunft. Bern: EDK.
- Caviola, Hugo (2012). Modelle der Fächervernetzung und ihre Lernziele: Wie Fächer miteinander ins Gespräch kommen. *TriOS*, 7 (2), S. 5–36.
- COHEP (Hrsg.) (2015): Jahresbericht 2014. Bern: Kammer der Pädagogischen Hochschulen von swissuniversities.
- Daum, Wolfgang & Schneider, Ralf (2006). Interdisziplinäre Lehrveranstaltungen, Studienprojekte und forschendes Lernen. Verfügbar unter: <http://hdl.handle.net/2003/26896> [01.07.2016].
- Defila, Rico & Di Giulio, Antonietta (2002). «Interdisziplinarität» in der wissenschaftlichen Diskussion und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: Annelise Wellensiek & Hans-Bernhard Petermann (Hrsg.): Interdisziplinäres Lehren und Lernen in der Lehrerbildung. Perspektiven für innovative Ausbildungskonzepte (S. 17–31). Weinheim, Basel: Beltz.
- Demmer-Dieckmann, Irene (2014). Inklusion in der Lehrerbildung: Modelle, Beispiele, Herausforderungen. Konferenz: 7. Bundestreffen der Zentren für Lehrerbildung, Potsdam. Verfügbar unter: http://bundestreffen-2014.de/data/Demmer-Dieckmann_langfassung.pdf [31.12.2015].
- Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung (2014). Fünf Kernaussagen in Bezug auf inklusive Bildung. Von der Theorie zur Praxis. Odense: Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung.
- Eyer, Marc (2012). Interdisziplinarität in der Lehrerbildung der Sekundarstufe II in der Schweiz. *TriOS* 7 (2), S. 95–102.
- Generalsekretariat EDK (2013). Aktuelle Geschäfte der EDK im Bereich der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Aktualisierte Übersicht zuhanden der Plenarversammlung. Bern: EDK.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2015). Empfehlungen zur Lehrerbildung. Empfehlungen der 14. Mitgliederversammlung der HRK am 14. Mai 2013 in Nürnberg. *Beiträge zur Hochschulpolitik*, 1, S. 19–27.
- Kappus, Elke-Nicole (2013). Diversitätssensible Hochschulen – zum Umgang mit Studierenden mit Migrationshintergrund. *Journal für LehrerInnenbildung*, 3 (19), S. 46–52.
- Labudde, Peter (Hrsg.) (2008). Naturwissenschaften vernetzen, Horizonte erweitern. Fächerübergreifender Unterricht konkret. Stuttgart: Klett.
- Leutwyler, Bruno; Mantel, Carola & Treppe, Peter (2011). Lokale Ausrichtung – internationaler Anspruch: Lehrerinnen- und Lehrerbildung an pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29 (1), S. 5–19.
- Lütje-Klose, Birgit (2013). Inklusion – Herausforderung für Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Pädagogik*, 65 (9), S. 34–37.
- Messner, Helmut, Niggli, Alois & Reusser, Kurt (2009). Hochschule als Ort des Selbststudiums – Spielräume für selbstgesteuertes Lernen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (2), S. 149–162.
- Parchmann, Ilka (2013). Wissenschaft Fachdidaktik – eine besondere Herausforderung, *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31 (1), S. 31–41.

- Pädagogische Hochschule Bern (2012): Orientierungsrahmen der PHBern. Bern: PHBern Rektorat.
- Rosenberg, Sonja (2013). Vorwort. In: COHEP (Hrsg.): Stand der Fachdidaktiken in der Schweiz. Ergebnissicherung der Tagung vom 24. Januar 2013. Bern: Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (COHEP), S. 5–6. Verfügbar unter: http://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/FR/PH/Dokumente/130514_Onlinedokumentation.pdf [31. Dezember 2015].

6.5 Dokumente

- Art. 24 des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2006, SR 0.109.
- Bundesamt für Statistik: Studierende an den universitären Hochschulen: Basistabellen. Verfügbar unter: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/data/blank/01.Document.80560.xls> [18. 01. 2016].
- «Wo der Bundesrat den Rotstift ansetzen will». In: Neue Zürcher Zeitung, 22.10.2015.
- «Bildung: Kantone sparen 360 Millionen». In: Neue Zürcher Zeitung am Sonntag, 27.09.2015.
- <http://www.bodenseehochschule.org/ueber-uns/ziele/> [17.01.2016].

7 Podiumsdiskussion

Im Rahmen der Podiumsdiskussion wurden Teile der Thesen, die Martin Schäfer in seinem Referat vorgestellt hat, unter der Leitung von Heinz Rhyn diskutiert. Am Podium haben teilgenommen: Priska Sieber, Rektorin Pädagogische Hochschule Thurgau, Hans-Rudolf Schärer, Rektor Pädagogische Hochschule Luzern und Präsident der Kammer Pädagogische Hochschulen swissuniversities, Walter Bircher, Rektor Pädagogische Hochschule Zürich und Martin Schäfer, Rektor Pädagogische Hochschule Bern. Bei den schriftlichen Versionen der Diskussionsbeiträge handelt es sich um Zusammenfassungen.

7.1 These zur Reflexions- und Innovationsfähigkeit Pädagogischer Hochschulen

Die Pädagogischen Hochschulen müssen künftig über deutlich ausgeprägtere Fähigkeiten verfügen, sich systematisch mit neuen, parallel und in immer kürzeren Zeitabständen auftretenden gesellschaftlichen Themen respektive der daraus entstehenden Komplexität auseinanderzusetzen, in Politik, Verwaltung und Berufsfeld Impulse zu setzen sowie bei Bedarf rasch und wirkungsvoll die eigenen Angebote weiterzuentwickeln.

Heinz Rhyn: Ist das ebenfalls die Erwartung der Rektorin und der Rektoren der anderen Pädagogischen Hochschulen?

Walter Bircher: Es ist so, dass die gesellschaftlichen Veränderungen, insbesondere auch in der Wirtschaft, einen relativ starken Einfluss auf die Schule ausüben. Und auch die Lehrerinnen- und Lehrerbildung muss sich diesen Veränderungen stellen, indem sie ihre Ausbildungskonzepte dahingehend überprüft, ob die Grundausbildungen nicht zugunsten von mehr «on-the-Job-Weiterbildung» während der Berufsausübung verkürzt wer-

den sollten. Indizien ergeben sich einerseits aus der Berufseinführungsphase für Lehrpersonen und andererseits auch aus der Ausbildung von Quereinsteigenden, welche bereits während des Studiums unterrichten. In beiden Bereichen zeigen sich bei den angehenden Lehrpersonen große Fortschritte beim Aufbau ihrer beruflichen Kompetenzen.

Priska Sieber: Der Begriff «Innovationsfähigkeit» ist eng mit Erwartungen an Hochschulen verbunden. Sie sind sozusagen gesellschaftliche Innovationsinstanzen, wobei eher an die Universitäten gedacht wird. Die Pädagogischen Hochschulen sind ein besonderer Hochschultyp. Wir beziehen uns nicht auf Nanotechnologie, besseres Facility Management usw., sondern auf Bildung als öffentliches Gut. Auch wenn sich vieles verändert, hat die Trägheit des Bildungssystems seine Berechtigung. Denn bei der Veränderung von Kulturen in Schulen handelt es sich um langwierige Prozesse. Ich erweitere deshalb die These und meine, dass Pädagogische Hochschulen sowohl Reflexions- als auch Differenzierungsfähigkeit benötigen, um zu entscheiden, wo Innovation voranzutreiben ist, beispielsweise im Bereich digitale Medien, veränderte Kindheiten. Gleichzeitig ist aber auch im Sinne von Reflexionsfähigkeit zu fragen, wo das Bildungssystem vor Innovationen bewahrt werden muss, die vielleicht schädlich sind.

Hans-Rudolf Schärer: Meines Erachtens ist es wichtig, dass die Pädagogischen Hochschulen nicht nur in Bezug auf die Weiterentwicklungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung innovativ sind, sondern auch hinsichtlich der Aufgaben, die darüber hinausgehen. Denn gesellschaftlich gesehen, meine ich, gibt es einen wachsenden Bedarf an Vermittlungskompetenzen – und die Vermittlung von Vermittlungskompetenzen ist ja eigentlich das Kerngeschäft von Pädagogischen Hochschulen. Gerade im Bereich der Erwachsenenbildung gibt es viele Möglichkeiten für Pädagogische Hochschulen, dem steigenden gesellschaftlichen Bedarf nach Bildung besser zu entsprechen. Nicht zu vergessen unter dem Stichwort Innovationen ist natürlich der Bereich Forschung und Entwicklung. Wir müssen gegen die strukturelle Unterfinanzierung von Forschung und Entwicklung an Pädagogischen Hochschulen angehen. Ich denke da an die kürzlich erreichte Vertretung der PHs im Stiftungsratsausschuss des Schweizerischen Na-

tionalfonds oder an die Beantragung von SNF-Förderprofessuren an Pädagogischen Hochschulen. Es geht aber auch darum, bei den Studierenden der Pädagogischen Hochschulen eine gewisse Theorie- und Forschungsfreundlichkeit zu fördern: Denn eine Studentin, die heute an einer PH diplomiert wird, unterrichtet, wenn sie die Berufstätigkeit nicht unterbricht, während über 40 Jahren Schülerinnen und Schüler, die letzte Generation davon wird um das Jahr 2060 herum ins Erwachsenenleben eintreten. Zu dieser Zeit wird die Welt eine völlig andere sein, und die PH-Diplomandin des Jahres 2016 muss in diesem langen Zeitraum fähig sein können, sich kontinuierlich neue wissenschaftliche Erkenntnisse selbstständig zu erschließen, wenn sie ihren Unterricht auf der Höhe der Zeit gestalten will.

Bemerkung aus dem Plenum: Die Pädagogischen Hochschulen haben diese Vermittlungskompetenz, und die Wirtschaft erwartet auch von uns, dass wir Spezialistinnen und Spezialisten in der Präsentation und Moderation sind. In diesem Bereich könnten die Pädagogischen Hochschulen aktiver werden und anstatt Spezialistinnen und Spezialisten hereinzuholen – sich als kompetente Partnerin für die Entwicklung von Lehre darstellen. Dies würde zur Etablierung der Pädagogischen Hochschulen als drittem Hochschultyp beitragen.

Martin Schäfer: Ich finde Differenzierungsfähigkeit als Begriff passend, weil damit die systematische Auseinandersetzung mit diesen Themen gemeint ist. Er dient auch zur Beantwortung der Frage, ob und wann Innovation im Rahmen der Pädagogischen Hochschule, aber auch im Berufsfeld notwendig ist.

7.2 Thesen zur Aus- und Weiterbildung

Die Lehre an den Pädagogischen Hochschulen muss den steigenden gesellschaftlichen Individualisierungserwartungen sowie den unterschiedlichen Bedürfnissen einer zunehmend heterogenen Studierendenschaft durch Individualisierung und Flexibilisierung des Lehrens und Lernens gerecht werden.

Priska Sieber: Individualisierungserwartungen vonseiten der heterogenen Studierendenschaft sind eine große Herausforderung. Parallel zur gesellschaftlichen Individualisierungserwartung muss aber auch die Frage nach der gesellschaftlichen Integrationserwartung an die Pädagogischen Hochschulen bzw. die Schulen gestellt werden. Wie schaffen wir es, vermittlungskompetente Lehrpersonen auszubilden, die die Integrationserwartung an die Schulen erfüllen können? Es braucht einen Blick für die ganze Gesellschaft und damit verbunden Rücksichtnahme und Solidarität. Und dies wiederum steht häufig im Widerspruch zu Individualisierungserwartungen vonseiten der Studierenden. Wird von Studierenden, Schülerinnen und Schülern sowie den Eltern verlangt, das richtige Maß an Individualisierung und gesellschaftlicher Integration zu finden, so führt uns das wiederum zur Reflexionsfähigkeit.

Heinz Rhy: Könnte die These auch so gelesen werden, dass sich Pädagogische Hochschulen den Bedürfnissen der Studierenden anpassen sollen?

Walter Bircher: Diese These der «Individualisierung und Flexibilisierung der Lehre» entspricht nur der halben Wahrheit, zumindest wenn wir die Prognosen für den Kanton Zürich berücksichtigen. Die Schülerzahlen werden bis 2020 rasch steigen, und zwar zwischen 12 und 16%. Gleichzeitig kommen in den nächsten zwei Jahren enorme Sparmaßnahmen hinzu und der Mangel an ausgebildeten Lehrkräften verschärft sich. Das führt zur der Frage, wie die Schule der Zukunft aussehen wird. Einige Parameter kennen wir bereits. Schülerzahlen, aber auch Heterogenität der Schülerschaft nehmen zu, aber wir werden nicht mehr für jede Klasse genügend Lehrkräfte haben. Es gibt verschiedene Modelle, wie damit umgegangen werden kann. So etwa die Anhebung der Schülerzahl pro Klasse oder die Schaffung neuer Professionstypen. Das könnte dann so aussehen, dass neben einer ausgebildeten Lehrperson, die die Verantwortung für die Klasse hat, auch Praktikantinnen und Praktikanten, Assistenzlehrpersonen sowie Kulturvermittlerinnen und -vermittler in einer Klasse tätig sind. Ein solches Szenario beinhaltet die Aufgabe, diese Personen auf ihre Tätigkeit in der Schule vorzubereiten, mit dem Ziel, die Schule möglichst funktionstüchtig und auf gutem qualitativen Niveau zu halten, damit alle

Schülerinnen und Schüler aus allen Bildungshintergründen geschult und integriert werden können. Es geht also auch um die Frage der Individualisierung der Lehrprofession.

Martin Schäfer: Die These bezieht sich auf die Aus- und Weiterbildung, denn die Pädagogischen Hochschulen gehen – etwas überspitzt formuliert – von einer hohen Homogenität ihrer Studierenden aus. In diesem Bereich muss eine Entwicklung stattfinden. Es muss möglich sein, anstelle von eng geführten Studiengängen – zugeschnitten auf bestimmte Zugangsvoraussetzungen der Studierenden – einen Studiengang respektive Studienangebote so zu gestalten, dass sie von allen Studierenden – unabhängig von den individuellen Voraussetzungen – absolviert werden können. Da müssen die Pädagogischen Hochschulen noch aufholen.

Priska Sieber: Wir haben unterschiedlichste Studierende, zahlreiche davon würden sich Individualprogramme mit möglichst wenig Präsenzzeit wünschen. Meines Erachtens funktioniert dies nicht, weil auch die Lehrerinnen- und Lehrerbildung selbst einen Integrationsanspruch hat und eine Auseinandersetzung mit zukunftsfähigen Schul- und Gesellschaftsmodellen stattfinden muss. Diese in die Schule zu tragen, bedingt, dass die angehenden Lehrpersonen das auch selbst, gemeinsam und in verschiedenen diskursiven Kontexten erleben und reflektiert haben.

Martin Schäfer: Aber Individualisierung heißt ja nicht Virtualisierung und Verzicht auf Präsenzveranstaltungen. Ich denke, dass wir in unseren Ausbildungskonzepten immer noch zu stark von einer homogenen Studierendenschaft ausgehen, was nicht der Realität entspricht.

Heinz Rhy: Gäbe es dann noch Studiengänge? Oder soll auf Heterogenität mit heterogenen Studiengängen reagiert werden? Wie ist das gedacht?

Martin Schäfer: Studiengänge wird es immer geben. Es gibt ein Bündel an Wissen und Können sowie Haltungen, die in der Ausbildung erworben werden müssen, damit ich Lehrerin oder Lehrer werden kann. Aber es ist – in

Abstimmung mit den Voraussetzungen, die eine Studentin oder ein Student mitbringt – zu überlegen, ob alle Studierenden dieselben Module besuchen müssen. Zum Beispiel Französisch: Für einen Teil der Studierenden stellt das Fach ein großes Problem dar, während andere Französisch hervorragend beherrschen. An unserer Pädagogischen Hochschule müssen alle Studierenden das Modul Französisch im Rahmen ihrer Ausbildung zur Primarlehrperson besuchen. Es ist kritisch zu fragen, weshalb das so sein muss. Meines Erachtens ginge es darum, zu überlegen, ob alle genau dasselbe Programm durchlaufen müssen. Sie müssen zwar am Schluss die Anforderungen erfüllen, um Lehrerin oder Lehrer zu werden, aber der Weg dorthin muss individueller werden als bisher.

Walter Bircher: Die Studierenden zeichnen sich bereits heute durch eine Heterogenität in ihren Voraussetzungen aus. Unsere Aufgabe ist es, Lehrpersonen auszubilden, die in der Lage sind, sich mit den realen Veränderungen in der Schule konstruktiv auseinanderzusetzen. Dazu muss die in der Praxis gesammelte Erfahrung professionell reflektiert werden. Auch Unterbrechungen der Tätigkeit als Lehrperson im Sinne von Phasen der Regeneration müssen künftig vereinfacht ermöglicht werden. Die Konzepte für die Grundausbildung sind meines Erachtens nicht der entscheidende Punkt, sondern der Fokus auf die individuelle Gestaltung der Berufslaufbahn sowie die Rahmenbedingungen des Berufs und damit das Verbleiben der Lehrpersonen im Beruf.

Hans-Rudolf Schärer: Ich möchte auf die Grenzen der Individualisierung des Lernens in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hinweisen. Es gibt gute Gründe für Blended-Learning-Konzepte. Aber der Lehrerberuf ist ein Beziehungsberuf. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann deshalb nicht darauf verzichten, die Ausbildung als Gemeinschaftserfahrung und Ort der Begegnung zu gestalten. Das ist auch ein Grund dafür, weshalb die Kultur von Lehrerbildungsinstitutionen sich von der Kultur der anderen Hochschultypen unterscheidet. Meine These lautet, dass die «Unternehmenskultur» eines der zentralen Distinktionsmerkmale der Pädagogischen Hochschulen ist. Sie beruht auf Teamwork, Beziehung, Bezogenheit auf gemeinsam zu lösende Aufgaben, flachen Hierarchien und dem Grundsatz

«Expertenmacht vor Positionsmacht». Mit der Parzellierung durch einen allzu hohen Grad an Individualisierung geht die Gefahr einher, dass diese Lehrerbildungskultur preisgegeben wird.

Priska Sieber: Es sind viele Themen mit der Individualisierung verbunden. Die Zugangsvoraussetzungen sind ein Thema. An der Pädagogischen Hochschule Thurgau wehren wir uns gegen die Aufnahme von Studierenden ohne ausreichende akademische Grundlagen im Sinne von Fachwissen, weil zu wenig Zeit im Studium vorhanden ist, um fachwissenschaftliche Lücken zu schließen. Die Zugangsvoraussetzungen müssen genau betrachtet werden, vor allem auch im Hinblick auf die Wissenschaftsbasierung, Forschung und Reflexion. Bei der Flexibilisierung der Studiengänge handelt es sich sozusagen um eine strukturelle Individualisierung. Wo liegen in diesem Bereich die Grenzen, nur schon bezüglich der Fächerwahl? Mit dieser Frage treten wir schon fast in die Autonomiedebatte ein. Die Wahl von individuellen Programmen ist ein interessantes Modell. Aber ich befürchte, dass die Politik interveniert und die Pädagogischen Hochschulen aufgrund des engen Bezugs zur kantonalen Bildungspolitik und den Anstellungsbehörden genötigt sind, nachzugeben.

Walter Bircher: Eine aktuelle Problemstellung für die Pädagogischen Hochschulen lautet: Wenn wir uns überlegen, wie die Ausbildung der Zukunft aussehen soll, müssten wir zuerst die aktuellen Modelle im Hinblick auf ihre Wirksamkeit evaluieren.

7.3 Thesen zu Forschung und Entwicklung

Impulse setzen: Die Pädagogischen Hochschulen müssen Politik, Verwaltung und Berufsfeld stärker im reflektierten Umgang mit den gesellschaftlichen Themen unterstützen (Forschung und Evaluation) sowie dem Berufsfeld mögliche Lösungsansätze zu deren Bewältigung zur Verfügung stellen (Entwicklung).

Netzwerke bilden: Den Pädagogischen Hochschulen muss es mit Blick auf die Vielfalt der Themen gelingen, in Forschung und Entwicklung Netzwerke zu bilden, damit die knappen finanziellen Ressourcen möglichst wirkungsvoll eingesetzt und das Drittmittelvolumen maßgeblich ausgeweitet werden kann.

Heinz Rhyn: Beginnen wir mit der These *Impulse* setzen.

Priska Sieber: Zu Beginn eine Frage: Setzen die Pädagogischen Hochschulen die Impulse allein? Ich würde eher sagen, dass sie Impulse aufnehmen und gemeinsam Themen setzen. Evidenzbasierte Bildungspolitik wäre ideal. Die so nachgefragten Themen haben aber oftmals wenig empirische Evidenz. Aus den Schulen werden Anliegen oder Problemstellungen an die Forschung herangetragen, die wenig in wissenschaftliche Diskurse eingebettet sind. Aufgrund dieser Ausgangslage stelle ich mir eine Forschung vor, die in engem Diskurs mit dem Berufsfeld, der Politik und der Verwaltung steht, damit die Themen gemeinsam entwickelt werden können und so auch die Rezeption der Ergebnisse viel erfolgsversprechender ist. Wir setzen die Impulse und involvieren die Personen früh im Forschungsprozess. Meine Vision wäre, wir forschen gemeinsam mit dem Berufsfeld und beziehen die Akteure in verschiedenen Rollen ein. Haben wir Lehrerinnen und Lehrer, die aus einer Pädagogischen Hochschule kommen und forschungsmethodische Kompetenz haben, sollten wir sie im Sinne von Science 3.0 auch proaktiv in Forschungs- und Entwicklungsprojekte miteinbeziehen und so Reflexion und Rezeption fördern.

Walter Bircher: Mein Ausgangspunkt sind ebenfalls Fragen. Zuerst, was soll erforscht werden? Berufsfeldorientierung ist zwar angesagt, aber für die Positionierung als Hochschultypus muss auf Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaft fokussiert werden. Die zweite Frage lautet, wer forscht? Es sind vor allem die Dozierenden, die forschen, aber eigentlich müssten auch die Studierenden forschen. Wie soll geforscht werden, ist meine dritte Frage. Meines Erachtens ist die Netzwerkbildung die einzige Lösung, mit der wir mit beschränkten Mitteln hohe Effizienz erzielen können. Dabei müssten Forschungs-Cluster über die Pädagogischen Hochschulen hinaus gebildet werden.

Heinz Rhy: Es scheint, dass Einigkeit darüber herrscht, dass Netzwerke gebildet werden müssen.

Hans-Rudolf Schärer: Ja, aber da haben die Pädagogischen Hochschulen noch Entwicklungsbedarf. Wir müssen größere Anstrengungen unternehmen, damit die Forschungsabteilungen der verschiedenen Pädagogischen Hochschulen intensiver zusammenarbeiten. Dazu gehört, dass in noch höherem Maß Schwerpunkte gesetzt werden. Die Integration der Pädagogischen Hochschulen in swissuniversities bietet hierfür Chancen, denn die Kooperation zwischen Pädagogischen Hochschulen, Universitäten und Fachhochschulen ist bei swissuniversities auch im Bereich Forschung institutionalisiert. Daneben besteht bekanntlich das Problem, dass die Mittel für Forschung an Pädagogischen Hochschulen sehr beschränkt sind, z. B. im Vergleich zu Fachhochschulen, die über 20% der Betriebsmittel für die Forschung einsetzen können. Dienlich ist den Fachhochschulen natürlich die Tatsache, dass die Wirtschaft an Forschung und Entwicklung interessiert ist, während die PHs vor allem auf öffentliche Institutionen zur Drittmittel-Akquise angewiesen sind. Trotzdem ist das oberste Kriterium in den Akkreditierungsrichtlinien für alle Hochschultypen mit Recht die Qualität der Verbindung von Forschung und Lehre. Wenn es uns nicht gelingt, in der Forschung Schritte vorwärts zu machen, wird es schwierig, dieses Kriterium zu erfüllen – vor allem auch für kleinere Pädagogische Hochschulen.

Priska Sieber: Netzwerkbildung ist unheimlich wichtig. Die Pädagogische Hochschule Thurgau arbeitet intensiv mit der Universität Konstanz – eine der elf Exzellenzuniversitäten in Deutschland – zusammen, wodurch sich eine ideale Ausgangslage für Forschung ergibt. Der Fokus wird auf wenige Themen gerichtet, in denen hochkarätige Forschung in nationalen und internationalen Netzwerken betrieben wird. Beispiele dafür sind die Emotionsforschung, Fachdidaktik Mathematik und frühe Sprachbildung, dies geschieht im Rahmen eines nationalen Netzwerks mit neun Hochschulen der Schweiz. Gleichzeitig können wir gemeinsam mit dem Berufsfeld Fragen weiterentwickeln und Forschungsthemen setzen und so unsere Forschung an der PH profilieren.

7.4 Thesen zur Institution Pädagogische Hochschule

Damit die Pädagogischen Hochschulen individuell oder im Verbund flexibel auf sich ändernde Themen mit zunehmender Komplexität reagieren können, müssen sie als eigenständige Institutionen mit maximal möglicher Autonomie konstituiert sein.

Heinz Rhy: Wir kommen zur letzten These, die sowohl die Frage nach der Größe von Pädagogischen Hochschulen wie auch nach deren Autonomie als eigenständige Hochschule stellt.

Hans-Rudolf Schärer: Ein Blick zurück in die Zeit, als es noch die Pädagogische Hochschule Zentralschweiz mit den Teilhochschulen Luzern, Schwyz und Zug mit einer Direktion gab, zeigt, dass immer wieder dieselbe Frage gestellt wurde. Nämlich die Frage, worin die Autonomie der einzelnen Teilhochschule bestehen soll und welche Autonomie- respektive Entscheidungsbereiche der Direktion zukommen sollen. Die Pädagogische Hochschule Luzern hat damals das Modell «Zentralisierung der Zentralschweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Luzern, aber mit starken Außenstandorten in Schwyz und Zug» vertreten. Politisch war die Zeit nicht reif für dieses Modell, und so wurde entschieden, dass es in der Zentralschweiz drei Pädagogische Hochschulen auf engem Raum gibt. Obwohl an der Pädagogischen Hochschule Schwyz und an der Pädagogischen Hochschule Zug hervorragende Arbeit geleistet wird – es gibt keine qualitative Prädominanz der Pädagogischen Hochschule Luzern –, stellt sich schon die Frage, ob dies das Modell für die Zukunft ist. Nicht nur für die Zentralschweiz, sondern für alle 16 Pädagogischen Hochschulen werden die finanziellen Rahmenbedingungen der wichtigste Faktor für die Weiterentwicklung sein. Größere Pädagogische Hochschulen haben die besseren Voraussetzungen dafür, das Verhältnis zwischen variablen Kosten und Fixkosten so zu gestalten, dass die Kosten gleich gehalten werden können. Im Rahmen des Akkreditierungsverfahrens stellen sich auch Fragen bezüglich Breite und Vielfalt der Studienangebote. Wenn ein Fach

lediglich von einer Dozentin oder einem Dozenten vertreten wird, fehlt der fachliche Austausch.

Priska Sieber: Die Pädagogische Hochschule Thurgau könnte vielleicht als eine kleine mittlere oder eine große kleine Pädagogische Hochschule bezeichnet werden. Auch als kleine Pädagogische Hochschule haben wir Ausbildung, Forschung, Weiterbildung und Dienstleistungen, aber wir machen das Vollangebot nicht alleine, sondern mit sehr guten Netzwerken und Kooperationen, konkret mit der Universität Konstanz und der internationalen Bodenseehochschule, die ein freiwilliger Verbund von 30 Hochschulen ist. Trotz der eher geringen Größe kann mit der Vernetzung von Ressourcen der umliegenden Hochschulen ein breites, qualitativ hochstehendes Angebot gemacht werden. Alleine erreichen wir die Qualität nicht, die wir von einer Hochschule erwarten sollten.

Walter Bircher: Ich kann die Ausführungen von Priska Sieber nur bestätigen. So hat die Pädagogische Hochschule Zürich mit der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen einen Kooperationsvertrag. Die Pädagogische Hochschule Schaffhausen geht zwar eine gewisse Abhängigkeit ein, aber durch die Kooperation kann sie ihre beschränkten Mittel effektiver einsetzen. Ich bin der Meinung, dass die Pädagogischen Hochschulen als dritter Hochschultypus nur überleben, wenn sie sich zusammenschließen und sich gegenseitig stärken.

Schluss: Heinz Rhynd und Martin Schäfer danken ihrer Kollegin und ihren Kollegen für die Bereitschaft, an der Podiumsdiskussion teilzunehmen, die Thesen zu diskutieren und ihre Standpunkte zu vertreten.

Autorinnen und Autoren

- **Andrea Bertschi-Kaufmann, Prof. Dr. phil.;** Studium der Germanistik, Philosophie, Pädagogik und Romanistik in Basel, Zürich und Lausanne; Lehrdiplome und -tätigkeit auf den Sekundarstufen I und II; 2001–2007 Leiterin des Zentrums Lesen und seit 2008 Leiterin des Instituts Forschung und Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz; seit 2008 Privatdozentin für Deutsche Philologie mit besonderer Berücksichtigung der Fachdidaktik an der Universität Basel.

Forschungsschwerpunkte: Literalität und ihre Entwicklung bei Kindern und Erwachsenen, schriftbasiertes und literarisches Lernen.

E-Mail: andrea.bertschi@fhnw.ch

Adresse: Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Forschung & Entwicklung, Bahnhofstrasse 6, CH-5210 Windisch

- **Lucien Criblez, Prof. Dr. phil.;** Studium der Pädagogik, Psychologie, Geschichte und Germanistik in Bern; in Heimerziehung, Jugendarbeit, Lehrerbildung und in der Bildungsverwaltung tätig; Assistent und wissenschaftlicher Mitarbeiter an den Universitäten Bern und Zürich; 2003–2007 Professor für Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz; seit 2008 Professor für Pädagogik an der Universität Zürich; seit 2011 Zürcher Bildungsrat.

Forschungsschwerpunkte: Bildungsgeschichte und Bildungspolitikanalysen.

E-Mail: lcriblez@ife.uzh.ch

Adresse: Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, CH-8032 Zürich

- **Silvio Herzog, Prof. Dr. phil.;** Studium der Pädagogik sowie des Journalismus und der Kommunikationswissenschaft in Bern und Fribourg; als Primarlehrer und in der Bildungsverwaltung tätig; Assistent an der Universität Bern und Forschungsbeauftragter an der Pädagogischen Hochschule Bern; 2006–2012 Bereichsleiter Weiterbildung und Zusatzausbildungen an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, Luzern; seit 2012 Rektor der Pädagogischen Hochschule Schwyz.

Themenschwerpunkte: Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Entwicklungsperspektiven im Lehrberuf, Gesunderhaltung von Lehrpersonen, Personalentwicklung in Schulen.

E-Mail: silvio.herzog@phsz.ch

Adresse: Pädagogische Hochschule Schwyz, Zaystrasse 42, CH-6410 Goldau

- **Franziska Jäpel, Dr. des.;** Studium der Soziologie, Psychologie und Pädagogik in Erlangen (D), Assistentin und Doktorandin am Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Bildungssoziologie der Universität Bern; Dozentin und Lehrbeauftragte für Erziehungs- und Sozialwissenschaften an den Pädagogischen Hochschulen Bern und St. Gallen; seit 2014 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut Forschung & Entwicklung der Pädagogischen Hochschule FHNW.

Forschungsschwerpunkte: Bildungsverläufe, Bildungsungleichheit, empirische Bildungsforschung.

E-Mail: franziska.jaepel@fhnw.ch

Adresse: Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Forschung & Entwicklung, Bahnhofstrasse 6, CH-5210 Windisch

- **Heinz Rhyh, Prof. Dr. phil.;** Ausbildung zum Primarlehrer, Studium der Psychologie, Pädagogik und Psychopathologie, Promotion in Allgemeiner Pädagogik an der Universität Bern. Von 1999 bis 2002 Geschäftsführer und Mitbegründer des Kompetenzzentrums für Bildungsevaluation und Leistungsmessung an der Universität Zürich. Von 2003 bis 2011 Aufbau und Leitung des Koordinationsbereichs Qualitätsentwicklung bei der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Ab 2011 Aufbau und Leitung des Instituts für Forschung, Entwicklung und Evaluation an der Pädagogischen Hochschule Bern. Seit 2016 Rektor der PH Zürich.
E-Mail: heinz.rhyh@phzh.ch
Adresse: Pädagogische Hochschule Zürich, Rektorat, Lagerstrasse 2, CH-8090 Zürich
- **Martin Schäfer, Prof. Dr. phil.;** Ausbildung zum Primar- und Reallehrer am Staatlichen Seminar Bern Lerbermatt; Studium der Erziehungswissenschaft und Geografie an der Universität Bern, Promotion in Erziehungswissenschaft; mehrjährige Tätigkeit als Praxislehrperson und Schulleiter; ab 1999 Lehrtätigkeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung am Seminar Bern bzw. an der Universität Bern; 2005–2009 Leiter Institut Sekundarstufe I der PHBern; seit 2009 Rektor der PHBern; Vorstand Kammer PH von swissuniversities.
E-Mail: martin.schaefer@phbern.ch
Adresse: PHBern, Rektorat, Fabrikstrasse 2, CH-3012 Bern

- **Evelyne Wannack, Prof. Dr. phil.;** Studium der Pädagogischen Psychologie, Allgemeinen Pädagogik und Sportwissenschaft in Bern; als Primarlehrerin und in der Lehrerbildung tätig; Assistentin an der Universität Bern; Abteilungsleiterin an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz; seit 2007 Forschungsbeauftragte und seit 2013 Leiterin der Geschäftsstelle der Kommission für Forschung und Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule Bern. *Forschungsschwerpunkte:* Kindergartenpädagogik, Unterrichtsgestaltung in der Schuleingangsstufe, Geschichte des Kindergartens und der Primarstufe.

E-Mail: evelyne.wannack@phbern.ch

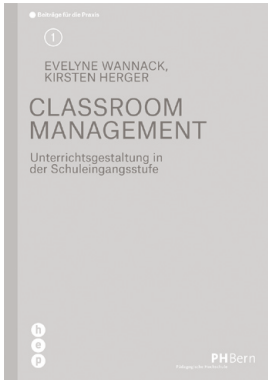
Adresse: PHBern, Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation, Fabrikstrasse 2a, CH-3012 Bern

- **Michael Zutavern, Prof. Dr. phil.;** Studium der Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Geschichte und Politikwissenschaft in Mainz und Fribourg; in Heimerziehung, Mediendidaktik, Forschung und Lehrerbildung tätig; wissenschaftlicher Mitarbeiter und Dozent an der Erziehungswissenschaftlichen Hochschule Koblenz, der Universität Fribourg und den Pädagogischen Hochschulen St. Gallen und Luzern; seit 2013 stv. Rektor und Prorektor Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Luzern; seit 2015 Mitglied des Schweizerischen Akkreditierungsrates.

Arbeitsschwerpunkte: Kompetenzorientierte Lehrerbildung, Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung, professionelles Wissen und Ethik des Lehrberufs.

E-Mail: michael.zutavern@phlu.ch

Adresse: Pädagogische Hochschule Luzern, Pfistergasse 20, CH-6000 Luzern 7



Classroom Management

Unterrichtsgestaltung in der Schuleingangsstufe

Evelynne Wannack, Kirsten Herger

In den letzten Jahren fanden verschiedene Entwicklungen in der deutschsprachigen Schweiz statt, die zu einer Integration des Kindergartens in die obligatorische Schulzeit und zur Definition einer eigenen Stufe führten, die den Kindergarten und die ersten Schuljahre der Primarstufe umfasst. Es ist erst wenig über die pädagogische Praxis in dieser sogenannten Schuleingangsstufe bekannt und es fehlen auch übergreifende Konzepte, die den Spezifitäten dieser Stufe Rechnung tragen. Die vorliegende Publikation will in zweierlei Hinsicht zur Schliessung dieser Lücken beitragen.

Im ersten Teil wird ein pädagogisch-didaktisches Konzept für die Schuleingangsstufe vorgestellt. Dieses bildet zugleich die Grundlage für eine Studie zu einem wichtigen Aspekt der Unterrichtsgestaltung, dem Classroom Management. Im zweiten Teil wird ein detailliertes Modell des Classroom Management in der Schuleingangsstufe beschrieben. Der Band ermöglicht sowohl die Reflexion als auch die Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts.



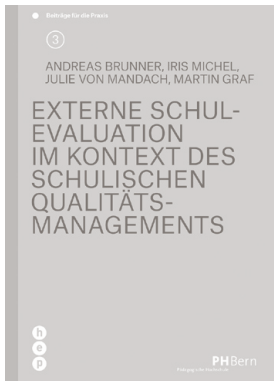
Schulleitungshandeln im Kontext

Zum Stand der geleiteten Schulen im Kanton Bern aus der Perspektive der Schulleitenden, der Lehrpersonen und der Kollegien

Regula Windlinger, Ueli Hostettler

Die Umgestaltung des Bildungssystems in den letzten Jahrzehnten hat neben anderem die geleitete Schule hervorgebracht. Alle schulischen Akteure – deren Funktion, Rolle und Berufsauftrag, die damit verbundenen Kompetenzen und Qualifikationen sowie deren Berufsverständnis – sind davon betroffen. Der Wandel vom Schulvorstand zum Schulleitenden und die Veränderung der Haltung der Lehrpersonen von «ich und meine Klasse» zu «wir und unsere Schule» verlaufen im schulischen Alltag in unterschiedlicher Weise.

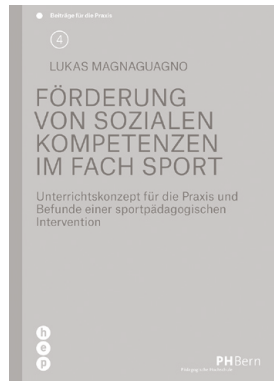
Der Band will den Wissensstand zur Situation der geleiteten Schulen im Kanton Bern sowie allgemein zu Zusammenhängen zwischen Schulleitungshandeln und Qualität der Schule erweitern. Die Publikation gibt Aufschluss zum aktuellen Stand der geleiteten Schule, z.B. bezüglich Organisation, Zufriedenheit, Belastung oder Arbeitszeit und -aufteilung der Schulleitenden.



Externe Schulevaluation im Kontext des schulischen Qualitätsmanagements

*Andreas Brunner, Iris Michel,
Julie von Mandach, Martin Graf*

In einem Pilotprojekt hat die PHBern ihr Angebot im Bereich des schulischen Qualitätsmanagements um das Element der externen Schulevaluation erweitert. Das Projektende bildet den Anlass für eine Einordnung, Reflexion und Dokumentation des Pilotvorhabens. Der vorliegende Band beinhaltet die Diskussion der Bedeutung von externer Schulevaluation für Bildungspolitik und Schulentwicklung, die Positionierung der externen Schulevaluation im schulischen Qualitätsmanagement und die konkrete Umsetzung auf der Projektebene sowie die Dokumentation der praktischen Verfahren der externen Schulevaluation.



Förderung von sozialen Kompetenzen im Fach Sport

**Unterrichtskonzept für die Praxis
und Befunde einer sportpädagogischen
Intervention**

Lukas Magnaguagno

Es gehört zum allgemeinen Bildungsauftrag, Kinder und Jugendliche beim Erwerb sozialer Kompetenz zu unterstützen. Dem Sportunterricht wird hohes sozialerzieherisches Potenzial attestiert, seine Wirksamkeit bezüglich der Förderung sozialer Kompetenz ist allerdings kaum untersucht. Bislang liegen keine Befunde und Empfehlungen vor. Hier knüpft der vierte Band der Reihe «Beiträge für die Praxis» an. Der Autor zeigt, wie soziales Lernen im Sportunterricht gezielt inszeniert werden kann, und erklärt ausserdem, weshalb Sportunterricht nicht per se eine positive Wirkung auf den Aufbau sozialer Kompetenz hat.



Berufswechsel in den Lehrberuf

Neue Wege der Professionalisierung

*PH Bern, Fachhochschule Nordwestschweiz,
Pädagogische Hochschule Zürich*

Programme für erfahrene Berufsleute zur Ausbildung als Lehrperson stossen derzeit auf eine hohe Resonanz. Welche Motivation, Erfahrungen und Kompetenzen bringen Quereinsteigende in den Lehrberuf mit? Wie gelingt ihnen der Berufswechsel? Verbleiben sie längerfristig im Beruf? Mit diesen Fragen beschäftigt sich der vorliegende Band, der im Kontext einer gemeinsamen Tagung der Pädagogischen Hochschulen Zürich und Bern sowie der Pädagogischen Fachhochschule Nordwestschweiz entstand.