

Studien + Berichte | 33A

WIRKSAME LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG – GUTE SCHULPRAXIS, GUTE STEUERUNG

Bilanztagung II

Hans Ambühl | Willi Stadelmann (Hrsg.) | Bern 2011



EDK | CDIP | CDPE | CDEP |

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione
Conferenza svizra dals directurs chantunals da l'educaziun publica

WIRKSAME LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG – GUTE SCHULPRAXIS, GUTE STEUERUNG

Bilanztagung II

Hans Ambühl | Willi Stadelmann (Hrsg.) | 2011

Publikationen in der EDK-Schriftenreihe «Studien + Berichte» enthalten Sichtweisen und Erkenntnisse von Sachverständigen und sind nicht mit einer Stellungnahme von Organen der EDK gleichzusetzen.



EDK | CDIP | CDPE | CDEP |

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione
Conferenza svizra dals directurs chantunals da l'educaziun publica

Herausgeberin:

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)

Titel der französischen Ausgabe:

Pertinence de la formation des enseignantes et enseignants – Une bonne gouvernance pour une bonne pratique scolaire: Conférence-bilan II

Zu beziehen bei:

Generalsekretariat EDK, Haus der Kantone, Speichergasse 6, Postfach 660, 3000 Bern 7

© 2011, Generalsekretariat EDK

Druck:

Ediprim AG, Biel

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT	5
1 TAGUNGSPROGRAMM	7
2 ZUR VORGESCHICHTE UND ZIELSETZUNG DER TAGUNG: GOOD PRACTICE, GOOD GOVERNANCE UND GOOD REPUTATION	9
3 NEUN THESEN ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG	13
Good Practice	14
These 1: Wissenschaftsorientierung und Ausbildung	14
These 2: Berufspraktische Ausbildung und berufsfeldrelevante Forschung	17
These 3: Personalentwicklung – Ausbildung, Weiterbildung, Beratung	19
These 4: Professionalisierung vs. Spezialisierung	21
Good Governance	24
These 5: Pädagogische Hochschulen und Bildungspraxis	24
These 6: Ausbildungsstandards und Erwartungen der Anstellungspraxis	26
These 7: Bildungspolitik und Pädagogische Hochschulen	30
These 8: Evaluation des Transformationsprozesses	33
These 9: Selbstkoordination der Pädagogischen Hochschulen	35
4 VON DER ÄUSSEREN ZUR INNEREN TERTIARISIERUNG?	38
4.1 Fragestellung und Tertiarisierungsbegriff	38
4.2 Datenbasis	40
4.3 Herausbildung eines Hochschulsystems und die Pädagogischen Hochschulen	41
4.4 Problembereiche	42
Literatur	53
5 GOVERNANCE DER LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG IN DER SCHWEIZ	56
5.1 Perspektiven und Fragestellungen	57
5.2 Handlungskoordination zwischen Staat, Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und dem Berufsfeld Schule	60
5.3 «Tertiarisierung» – eine Transformation der Koordinationsmuster beim Übergang zur Hochschulstufe	64
5.4. Künftige Entwicklung der Governance aus Sicht der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen, der Berufspraxis und der Bildungspolitik	68
5.5 Folgerungen: Konfliktlinien, Spannungsfelder, Passungslücken	74
Literatur	78
6 ENTWICKLUNG DER LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG UND GOVERNANCE-PERSPEKTIVE	79
6.1 Die Perspektive der Governance-Forschung	79
6.2 Akteure im Vordergrund – Akteure im Hintergrund	80
6.3 Die «Eigenartigkeit» der Pädagogischen Hochschulen	81
Literatur	84

7 FAZIT	85
7.1 Problemwahrnehmung aus Akteursperspektiven	85
7.2 Professionelle Allianz – Verantwortung für die Schnittstelle zum Beruf	86
7.3 Ansprüche und Verantwortung der Kantone	86
7.4 Druckstellen bei der Einbettung im Hochschulsystem	87
7.5 Aussenwahrnehmung und Berufsbild	88
7.6 Wechselwirkungen und Akteursbeziehungen im Fokus fortgesetzter Analysen	89
8 VERZEICHNIS DER AUTORINNEN UND AUTOREN	90

VORWORT

Im Zentrum der zweiten Bilanztagung zur Tertiarisierung der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung stand die Wirkungsfrage: Wie wirkt sich die hochschulische Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen auf den Arbeitsmarkt und den Unterricht aus? In welchem Verhältnis stehen berufsfeldbezogene Wissenschaftsorientierung und berufspraktische Ausbildung zueinander? Wie reagiert die Aus- und Weiterbildung auf Erwartungen von Anstellungsbehörden und auf Anregungen von Schulleitungen? Solche und ähnliche Fragen wurden anlässlich der zweiten Bilanztagung zur Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung am 10. und 11. Juni 2010 unter dem Titel «Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – gute Schulpraxis, gute Steuerung» an der Pädagogischen Hochschule Fribourg diskutiert. Obschon über die Wirkung der neuen Lehrerinnen- und Lehrerbildung wenig empirisch gesichertes Wissen vorliegt, war es dennoch möglich, aufgrund von Erfahrungsberichten, erste Antworten auf diese Fragen anhand von eigens ausgearbeiteten Thesen zu diskutieren. Das Ergebnis der Tagung wird mit der vorliegenden Berichterstattung publiziert.

Die Tagung schloss inhaltlich an die erste Bilanztagung zur Tertiarisierung vom Januar 2008 an, nahm jedoch eine andere Perspektive ein: Die erste Tagung war der Frage gewidmet, ob und inwieweit die in den 90er Jahren definierten Ziele einer Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf Hochschulniveau erreicht wurden. Die Entstehungsgeschichte der Pädagogischen Hochschulen wurde damals ausgehend von der politischen Willensbildung, dem Bereitstellen des rechtlichen Instrumentariums und anhand konkreter Beispiele des Aufbauprozesses Pädagogischer Hochschulen nachgezeichnet, um damit eine Bilanz im Sinne einer Standortbestimmung zu ziehen. Die Fragestellung war schwerpunktmässig nach innen

gerichtet, auch wenn damals klar gemacht wurde, dass unvorhersehbare externe Entwicklungen (z.B. Bologna) den Tertiarisierungsprozess erheblich beeinflussten. Das Ergebnis dieser Tagung wurde unter dem Titel «Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Bilanztagung I» publiziert (siehe Studien + Berichte 30A, B).

Demgegenüber stand an der zweiten Bilanztagung die Grundfrage nach der Wirkung gegen aussen im Zentrum. Mit Good Governance, Good Practice und Good Reputation wurde eine externe Sichtweise auf die Pädagogischen Hochschulen angesprochen. Dass bei derartigen Betrachtungen Selbst- und Fremdwahrnehmung, Innen- und Aussensicht in aller Regel nicht deckungsgleich sind, hat sich auch an der Bilanztagung deutlich gezeigt. Jedoch sind der Austausch und die Interaktion mit Praxis, Wissenschaft und Politik für die Pädagogischen Hochschulen eine Daueraufgabe, mit der sichergestellt wird, dass sich die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer weiterhin an den schulischen, den fachlichen und den gesellschaftlichen Anforderungen orientiert.

Weder mit der Tagung noch mit der Publikation des Tagungsberichts ist das Thema abgeschlossen, denn die Pädagogischen Hochschulen entwickeln sich weiterhin aktiv und zielgerichtet, wie dies für moderne Schulen selbstverständlich ist. Auch wenn sich heute noch nicht absehen lässt, wann ein nächster Zeitpunkt zur Standortbestimmung sich aufdrängen wird, so lässt sich dennoch bereits sagen, dass er kommen wird.

August 2011

Hans Ambühl
Generalsekretär EDK

Willi Stadelmann
Ehemaliger Präsident COHEP

1 TAGUNGSPROGRAMM



EDK | CDIP | CDPE | CDEP |

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione
Conferenza svizra dals directurs chantunals da l'educaziun publica

cohep

Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques
Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen
Conferenza svizzera delle rettrici e dei rettori delle Alte scuole pedagogiche
Conferenza svizra da las recturas e dals recturs da las scolas autas pedagogicas
Swiss Conference of Rectors of Universities of Teacher Education

Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – gute Schulpraxis, gute Steuerung

**Zweite Bilanztagung zur Tertiarisierung der schweizerischen Lehrerinnen- und
Lehrerbildung vom 10./11. Juni 2010 an der Pädagogischen Hochschule Fribourg**

Tagungsprogramm

DONNERSTAG, 10. JUNI 2010

1) Erfahrungsberichte und Diskussion zu Good Practice

Wie wird die Wirksamkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf Hochschulstufe von Vertreter/-innen der Schulpraxis und der Anstellungsbehörden erfahren?

1.1) Erfahrungsberichte:

- aus Sicht einer Lehrperson
- aus Sicht einer Praxislehrperson
- aus Sicht einer Schulkommissionspräsidentin
- aus Sicht einer Schulleiterin

1.2) Stellungnahme aus Sicht einer PH (Hermann J. Forneck)

1.3) Synthese und Vergleich mit den Thesen 1-4 (Moderation)

1.4) Diskussion

2) Thesen und Diskussion zu Good Governance

Wie haben sich mit dem Übergang zu Hochschulen die Koordinationen zwischen den Akteuren (Bildungspraxis, Bildungspolitik, Lehrerinnen- und Lehrerbildung und Bildungswissenschaft) verändert und welche Druck- oder Problemstellen lassen sich feststellen?

2.1) Aufriss der Analyse «Governance der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz» und Einführung in die Thesen 5-9

2.2) Stellungnahme zu den Thesen:

- aus Sicht der Berufsverbände
- aus Sicht des Schulleitungsverbandes
- aus Sicht eines Kantons
- aus Sicht der Bildungswissenschaft

2.3) Stellungnahme aus Sicht der Governance-Forschung (Herbert Altrichter)

2.4) Diskussion und Ausblick auf die Fortsetzung der Arbeit in den Workshops am Freitag

3) Einführung in die Workshops und Hearings mit Fokus Good Practice

4) Workshops und Hearings mit Fokus Good Practice

Im Anschluss an die Inputs am Morgen werden in den Workshops – mit akteurspezifischen Gästen, aber heterogen zusammengesetzt – Erfahrungsberichte und Stellungnahmen aus verschiedenen Perspektiven zusammengetragen und diskutiert. Die moderierten Diskussionen nehmen dabei Bezug auf die Thesen zu «Good Practice». Kommentare dazu – Zustimmung, Kritik, Ergänzungen – werden als Ergebnisse aus den Workshops anschliessend im Foyer an eigens dafür vorgesehenen «Thesen-Stellwänden» festgehalten.

5) Podium 1: Good Practice – Wirksamkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aus verschiedener Perspektive

Die Frage der Wirksamkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird mit Bezug auf die Erfahrungsberichte und die Thesen von ausgewählten Gästen und Teilnehmenden diskutiert.

Auf dem Podium diskutieren, moderiert von Albert Tanner:

- Lucas Baumberger, Lehrperson (Suisse Romande) mit PH-Ausbildung
- Barbara Hägler, Schulleiterin in Ziefen BL
- Ernst Weibel, Schulpflegepräsident aus der Stadt Zürich
- Pascale Marro, Rektorin HEP Fribourg
- Hans-Rudolf Schärer, Präsident der Kommission Ausbildung der COHEP, Rektor PHZ Luzern

Fragen und Diskussionsbeiträge aus dem Plenum

6) Schriftliche Kommentare zu den Thesen: Individueller Gang durch Stellwände und bilaterale Diskussionen

FREITAG, 11. JUNI 2010

1) Einführung in die Workshops mit Fokus Good Governance

2) Workshops zu Good Governance – Thesen zu Koordinationsformen und Entwicklungspfaden

Ausgehend von den Thesen diskutieren die heterogen zusammengesetzten Workshopgruppen, wie sich die Steuerung im Zuge des Übergangs zu Hochschulen entwickelt hat, was die Interessen und Aufgaben der involvierten Akteure sind und wo die zentralen Spannungsfelder zwischen Akteuren bestehen.

3) Kommentare zu den Thesen: Individueller Gang durch Stellwände und bilaterale Diskussionen

4) Podium 2: Good Governance – die Spezifität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Ausgehend von den Thesen und den Workshops diskutieren ausgewählte Vertreter von Akteursperspektiven die Frage der «guten Steuerung» in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Besondere Berücksichtigung erfährt dabei die doppelte Rolle der Kantone als Besteller der LLB sowie als Träger der Hochschulen.

Auf dem Podium diskutieren, moderiert von Beat Bucher:

- Willi Stadelmann, Rektor PHZ und Präsident der COHEP
- Hans Ambühl, Generalsekretär der EDK
- Anton Strittmatter, Geschäftsleitung LCH
- Matthias Weisenhorn, Leiter Abteilung Lehrpersonal, Volksschulamt Kanton ZH
- Pierre Jaccard, Stellvertretender Direktor, Direction générale de l'enseignement obligatoire, DFJC, Vaud
- Alexander Hofmann, Hochschulamtschef Kanton AG
- Lucien Criblez, Prof. am Lehrstuhl für historische Bildungsforschung und Steuerung des Bildungssystems, Uni ZH

Fragen und Diskussionsbeiträge aus dem Plenum

5) Reaktionen: Herbert Altrichter, Hermann J. Forneck, Transfergruppe, Plenum

Rückblicke, Stellungnahmen und Ausblicke in 3 Kurzreferaten

6) Schlussvoten Hans Ambühl und Willi Stadelmann

Rückblick auf die Tagung und Ausblick auf die weitere Arbeit an den Tagungsthemen

2 ZUR VORGESCHICHTE UND ZIELSETZUNG DER TAGUNG: GOOD PRACTICE, GOOD GOVERNANCE UND GOOD REPUTATION

Beat Bucher

Noch ist kein Jahrzehnt vergangen seit der Schaffung von Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz. Dass bisher der Bedarf an wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen zur Wirksamkeit der tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung (LLB) ungleich grösser ist als entsprechende Befunde, erstaunt daher nicht, befriedigt aber auch nicht. Die Notwendigkeit von Tagungen, die Gelegenheit zur Reflexion des Entwicklungsstands und Hinweise zur Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen geben können, ist ausgewiesen. Nach der Bilanztagung I im Januar 2008 erschien es den Veranstaltern COHEP und EDK zwingend, an einer weiteren Bilanztagung insbesondere die Wirkungsdimension der erneuerten LLB in den Blick zu nehmen und die Aussenperspektive stärker zu betonen – mithin ihre Wahrnehmung und ihre Wirksamkeit im schulpraktischen, bildungspolitischen und medialen Kontext gezielt zu thematisieren. In der Vorbereitung der Bilanztagung II spielten folgende Beobachtungen eine Rolle:

- Fundierte Erkenntnisse zur Wirksamkeit der transformierten LLB mögen fehlen, Erfahrungen mit ihr aber gibt es zuhauf, und in Schule, Politik und Öffentlichkeit werden Meinungen auch auf ungesicherter Datenbasis schnell gemacht. So wird in den Medien die These verbreitet, etliche der Probleme im Lehrberuf würden durch die Tertiarisierung verschärft oder zumindest nicht gelöst, skeptische Diskurse um die «Akademisierung» des Lehrberufs bzw. die Praxisferne der heutigen Ausbildung setzen sich fort und fest. Weil handfeste Daten fehlen, sind Reaktionen der Pädagogischen Hochschulen auf solche Meinungsäusserungen bisher punktuell geblieben. Für Aussenstehende ist es schwierig, zwischen Dichtung und Wahrheit zu unterscheiden,

zumal allgemein die Optik der Pädagogischen Hochschulen eher schwächer vertreten ist als die PH-kritische Optik. Eine gemeinsame Standortbestimmung, die auch einen verstärkten Auftritt gegen aussen erlaubte, erscheint so wichtig wie dringend.

- Solche Skepsis ist auch in den Schulen sowie in Schul- und Bildungsbehörden verbreitet: Auslöser dafür sind ungelöste Abstimmungsprobleme in der Kooperations- und Transferpraxis zwischen Pädagogischen Hochschulen, Bildungspolitik und Schulen vor Ort. Die besondere Stellung des Staats in der Volksschulbildung bzw. in der LLB kommt in seiner Mehrfachrolle als Regulierungs- und Aufsichtsinstanz, als Träger von Ausbildungsinstitutionen und als lokaler Arbeitgeber zum Ausdruck: Die öffentliche Hand ist gleichzeitig Besteller, Anbieter und Nutzer derselben Dienstleistungen. Was dies für die Pädagogischen Hochschulen und ihre Angebote bedeutet und wie sie diese Dynamik zum Vorteil von Lehrberuf und Schulen mitgestalten können, erscheint als eine Frage, die bisher zu wenig geklärt wurde.
- Rund um die delikate «Autonomie» der Pädagogischen Hochschulen, die sich insbesondere in Abgrenzung zu den kantonalen Bildungsdirektionen manifestiert, rund um Statusfragen innerhalb der Hochschullandschaft Schweiz, namentlich gegenüber den Universitäten, oder rund um den staatlichen Regulierungsgrad von Volksschulen und Lehrberuf gibt es eine Reihe offener Fragen, die im Alltag als Passungslücken, Reibungen oder Blockaden allseits Probleme bereiten. Eine Auslegeordnung solcher ungeklärter Naht- und Schnittstellen auf der Steuerungsebene der schweizerischen LLB tut not.

Ausgehend von diesen – hier nur knapp wiedergegebenen – Beobachtungen und dem erkannten Diskussions- und Handlungsbedarf konzipierte eine Planungsgruppe von EDK und COHEP die Bilanztagung II mit einem klaren Akzent auf der Wirksamkeit der Pädagogischen Hochschulen – und dies mit drei Zielrichtungen:

- Good Practice – Wirksamkeit auf der Ebene der schulisch-pädagogischen Praxis,
- Good Governance – Wirksamkeit auf der Ebene der politisch-administrativen Steuerung,
- Good Reputation – Wirksamkeit auf der Ebene der politischen und medialen Öffentlichkeit.

Die beiden ersten Zielsetzungen sollten an der Tagung selber eingelöst, die dritte im Anschluss an die Tagung weiterverfolgt werden.

Good Practice | Thematisiert wurde die Frage nach der Wirkung bzw. Wirksamkeit der tertiarisierten LLB im Praxisfeld Schule, also ihre schulische Praxistauglichkeit (bzw. praktische Schultauglichkeit) – erwartet wurden Ergebnisse, die dazu beitragen, das Handeln in bzw. zwischen Pädagogischen Hochschulen und Volksschulen zu orientieren und zu optimieren.

Erfahrungen mit der tertiarisierten LLB, wie sie in den Schulen und Schulgemeinden gemacht wurden, sollten exemplarisch zur Sprache gebracht werden – in Diskussionsrunden mit direkt Betroffenen und in Auseinandersetzung mit einem Literaturbericht, der die wichtigsten Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit der transformierten LLB zusammenfasste. Es sollte, wenn von Professionalisierung die Rede war, auch Raum geboten werden für Soll-/Ist-Vergleiche sowie für die Beurteilung der Praxistauglichkeit und der Lehrbefähigung aus Sicht von Lehrpersonen, Schul- bzw. Anstellungsbehörden und Schulleitungen. Dabei sollten Differenzen zu Zielsetzungen, mit denen die tertiarisierte LLB angetreten ist, kritisch thematisiert und der allfällige Handlungsbedarf sowie erforderliche Massnahmen formuliert werden.

Good Governance | Thematisiert wurde die Frage nach der Wirkung bzw. Wirksamkeit der tertiarisierten

LLB auf der Makro- und Meso-Ebene der Steuerung der Pädagogischen Hochschulen, also ihre institutionelle Funktionstüchtigkeit – erwartet wurden Ergebnisse, die dazu beitragen, die politische Steuerung der Pädagogischen Hochschulen zu optimieren sowie ihre Einbettung und ihren Auftritt im regionalen und schweizerischen Schul- und Hochschulkontext zu verstärken.

Erfahrungen mit der tertiarisierten LLB, wie sie in bundespolitischen Gremien, in COHEP, EDK, Bildungsdirektionen, PH-Rektoraten und ggf. regionalen und kommunalen Bildungseinrichtungen gemacht wurden, sollten exemplarisch zur Sprache gebracht werden, ebenso die Erfahrungen an Schnittstellen innerhalb der Hochschullandschaft Schweiz – in Diskussionsrunden mit direkt Beteiligten und in Auseinandersetzung mit einem Bericht, der die wichtigsten Reibungen und Passungslücken an den Übergangsstellen im bildungspolitischen Steuerungsgefüge, das für die Pädagogischen Hochschulen relevant ist, beschreibt. Instrumente und Gremien zur Steuerung der LLB sollten dabei ebenso thematisiert werden wie Naht- und Schnittstellen zu Wissenschaft, Profession (Verbände), Politik bzw. Bildungspolitik, Wirtschaft, Öffentlichkeit und nicht zuletzt zu den Abnehmern in der lokalen Schulpraxis.

Aus diesen beiden Themenkreisen ergab sich der Tagungshorizont unter dem Titel: **Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – gute Schulpraxis, gute Steuerung**. Gewiss, damit sendete die Bilanztagung II bereits in ihrem Titel vielfältige Signale hoher Ansprüchlichkeit: Sie wollte eine Bilanztagung sein, also Kassensturz machen und zumindest in Form einer Zwischenbilanz Ergebnisse sichten; sie wollte die **gute Schulpraxis** und die **gute Steuerung** gleichermaßen befragen – weil beides ja zusammenhängt, aber je für sich schon komplex genug wäre; sie wollte damit die **Wirksamkeit** der transformierten LLB thematisieren, aber auch selber wirksam sein, also – wie beschrieben – Ziele auf mehreren Ebenen gleichzeitig anpeilen.

Als EDK und COHEP die Bilanztagung II zu planen angingen, war klar: Es gibt in diesem Bereich eine Art gemeinsamen Reflexions- und Diskus-

sionsstau. Die in die drei erwähnten Formeln Good Practice, Good Governance und Good Reputation gefassten Themenbereiche erwiesen sich zunächst in der Governance-Analyse, später an der Tagung selber tatsächlich als die prominentesten Druckstellen und Schräglagen im System: die Nahtstelle zur Schul- und Berufspraxis, die Spannung zwischen Autonomie und Heteronomie im Zusammenwirken der Akteure sowie die Reputation der nunmehr hochschulförmigen LLB. Diese Themen gehören eng zusammen und sollten an der Tagung zumindest nacheinander bearbeitet werden. Aber auf welcher Grundlage?

Letztlich ging es bei der Tagung um eine Selbstvergewisserung der Pädagogischen Hochschulen in einem Moment ihrer Geschichte, in dem die eigene Vergangenheit noch wenig prägend und orientierend und die Zukunft mit vielen offenen Fragen befrachtet ist. Es galt daher, den Modus der in den letzten Jahren verständlicherweise dominierenden Selbstfokussierung (Innenschau) hinter sich zu lassen und ein aus der eigenen Wirkungsreflexion geschöpftes Selbstbewusstsein zu stärken (Aussenwirkung), das die souveräne Bewältigung der anstehenden Fragen im kantonalen und schweizerischen Kontext wahrscheinlicher macht. Dazu sind gesicherte Erfahrungen und Erkenntnisse sowohl hinsichtlich der Volksschul- und Hochschulpraxis als auch der Steuerungspraxis notwendig.

Was wissen wir systematisch und gesichert über die Wirksamkeit der tertiarisierten LLB, was über das Zusammenwirken der Institutionen und Akteure? Um eine Antwort auf die erste Frage zu finden, stellte sich dankenswerterweise Prof. Dr. Hermann J. Forneck zur Verfügung und verfasste zuhanden der Tagung den Bericht **«Von der äusseren zur inneren Tertiarisierung: Die Wirkungen der tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Lichte schweizerischer empirischer Untersuchungen»** (vgl. Kapitel 4). Für einen vergleichbaren Auftrag zur Governance-Thematik fehlten sowohl Zeit als auch Adressat, sodass die komplexen Fragen in einer ad hoc einberufenen Arbeitsgruppe bearbeitet werden mussten; sie liess sich zu Beginn von Prof. Dr. Herbert

Altrichter, Universität Linz, in das governanceperspektivische Denken einführen. Der Bericht dieser Gruppe zur **«Governance der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Eine Skizze»** (vgl. Kapitel 5) versteht sich nicht als wissenschaftlicher Beitrag, eher als eine Auslegeordnung und erste Annäherung.

Beide Texte dienten ebendieser Arbeitsgruppe als Grundlage für ein drittes Dokument, das als Referenzpapier durch die Tagung begleiten und – entsprechend durch die Tagungsdiskussion verändert – als Transferpapier für die Kommunikation der Tagungsergebnisse dienen sollte: die **«Neun Thesen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz»** (vgl. Kapitel 3). Im Thesenpapier wurden die neuralgischen Punkte der Tagungsthematik so offen und so zugespitzt formuliert, dass eine anregende Diskussion darüber möglichst unumgänglich erscheinen musste.

Entsprechend wurde das Tagungsprogramm gestaltet: Der erste Vormittag diente dazu, die beiden Tagungsthemen Gute Schulpraxis und Gute Steuerung in ihrem Zusammenhang in den Blick zu nehmen, um sie dann an den folgenden Halbtagen getrennt diskutieren zu können – und dabei vermutlich die Erfahrung zu machen, dass sie nicht zu trennen sind. Denn die Frage: Wie kann die LLB auf die Schul- und Berufspraxis an den Schulen eine zielführende Wirkung entfalten? ist eng mit der Frage verknüpft: Wie zielführend sind – im gesamten Systemkontext – die Wirkungsbedingungen für die Institutionen der LLB, wie förderlich oder hinderlich sind die Handlungskoordinationen unter den relevanten Akteuren, damit schliesslich dieses wertvolle Gut **«Gute Schule, guter Unterricht, gelingende Bildungsprozesse»** resultiert?

Die beiden Berichte zu Good Practice und Good Governance wurden rechtzeitig allen Tagungsteilnehmenden verschickt und zur vorgängigen Lektüre empfohlen. So wurde die Tagung – wie es üblicherweise der Fall wäre – nicht mit einer Reflexion von innen heraus begonnen, sondern mit Stimmen von aussen, von Personen, die relevante Partner der LLB repräsentieren: Vertreterinnen und Vertreter aus Schulleitungen, Schulpflegen,

Lehrerschaft und ehemaligen Studierenden an Pädagogischen Hochschulen.

Der Nachmittag des ersten Tages war nach diesem Aufriss des Tagungshorizonts dann der Nahtstelle der Pädagogischen Hochschulen zur Schul- und Berufspraxis gewidmet. Sie ist die Achillesferse der LLB. Wie empfindlich und gefährdet sie gegenwärtig ist, sollten namentlich Gäste aus der Schul- und Berufspraxis kundtun, die das Thema mit den hauptsächlich aus Leitungsverantwortlichen Pädagogischer Hochschulen zusammengesetzten Tagungsplenum in Workshops und auf einem Podium vertieften.

Der zweite Tag stand im Zeichen der Sichtung, Bündelung und Reflexion der bisher zusammengetragenen Hinweise – eine Aufgabe, die, wie sich zeigte, auch über die Tagung hinaus die Teilnehmenden beanspruchen sollte. Ein von allen getragenes Thesen- und Transferdokument wurde an der Tagung zwar nicht erreicht, wohl aber wesentliche Fragen und Antworten dazu zentral zur Sprache gebracht. Der vorliegende Tagungsband versammelt eine Vielzahl und eine Vielfalt von Anmerkungen und Anregungen, die in den Workshops und auf den Podien nicht zuletzt in interessierter, kritischer Auseinandersetzung mit den Tagungsdokumenten gemacht worden sind.

Good Reputation | Beabsichtigt war – so die dritte Zielsetzung der Tagung – der Transfer der Tagungsergebnisse in vier Richtungen: in die einzelnen Pädagogischen Hochschulen (via Teilnehmende), in Bildungspolitik und Bildungverwaltung, in die schulische Öffentlichkeit (via Medien) und in die Bildungswissenschaft. Unter der Annahme, dass diese Art öffentlicher Rechenschaftslegung dazu beiträgt, die Stellung der noch immer im Aufbau befindlichen Pädagogischen Hochschulen weiter zu stärken und ihr Profil in der Wahrnehmung der Transferpartner weiter zu schärfen, sahen die Tagungsverantwortlichen darin eine wichtige Dimension der Wirksamkeit ihres Tuns.

Im Zuge der Transformation der LLB und der damit einhergehenden Konzentration auf weniger Institutionen hatte sich die Bindung zu den Aus-

und Weiterbildungsstätten der Lehrpersonen bekanntlich verändert – bei den direkt Betroffenen ebenso wie in der weiteren Öffentlichkeit. Für die Pädagogischen Hochschulen ergab sich daraus ein Kommunikationsproblem – zu wenige Personen wissen, was die neuen Institutionen tatsächlich tun und bewirken, aber zu viele fühlen sich berufen, entlang ihren jeweiligen Interessen genau in dieser Wissenslücke kommunikativ aktiv zu werden.

Der vorliegende Tagungsband ist ein Element in dieser Transferarbeit. Er dokumentiert – ebenso selbstkritisch wie selbstbewusst – die Selbstbefragung der verantwortlichen Akteure in der schweizerischen LLB. Denn an ihren Fragen und Antworten, an den Möglichkeiten und Begrenzungen ihrer Rahmenbedingungen und daran, was sie – Jahr für Jahr mehr – daraus machen, sollte man sie messen. Nur so vermag dieser zentrale Bereich der Bildungslandschaft der Gefahr zu entgehen, dass Gerüchte, Halbwissen und Unterstellungen zum Massstab ihrer Wirksamkeitsbeurteilung werden. Unter diesem Aspekt darf man feststellen, dass die Bilanztagung II die Erkenntnisse über den Entwicklungsstand und den Handlungsbedarf der Pädagogischen Hochschulen weiter angereichert hat. Die Arbeit am Transfer dieser Erkenntnisse mit dem Ziel, deren Reputation zu verbessern, ist an der Tagung als eine zentrale Notwendigkeit herausgestellt worden. Dieser Erkenntnis muss nun mit Nachdruck nachgelebt werden: «Tue Gutes und sprich darüber» ist zwar keine hinreichende, aber eine notwendige Strategie, will man die Orientierung an der Wirksamkeit des eigenen Tuns gross schreiben und ernst nehmen.

3 NEUN THESEN ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Christian Leder

Zur inhaltlichen Vorbereitung der Tagung formulierte eine Arbeitsgruppe neun Thesen zur bisherigen und weiteren Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen.¹ Mit Blick auf die Zielsetzungen der Tagung standen dabei Wechselwirkungen zwischen Pädagogischen Hochschulen und dem Berufsfeld sowie zwischen Pädagogischen Hochschulen, politischen Akteuren und dem Wissenschaftssystem im Fokus (vgl. dazu auch das «Governance-Dreieck» im Kapitel 5.1.2). Diese Differenzierung von Akteursbeziehungen diente auch der Gliederung der Thesen in zwei Themengruppen als Vorgabe: Thesen 1 bis 4 betreffen unter dem Stichwort «Good Practice» Themen der inneren Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen und ihrer Wirkung auf die Berufsfelder. Die Thesen 5 bis 9 behandeln unter dem Stichwort «Good Governance» Entwicklungsfragen der systemischen Einbettung der Pädagogischen Hochschulen einschliesslich der Austauschverhältnisse und der Positionierung gegenüber Politik und Wissenschaft.

An der Tagung waren die neun Thesen die Ausgangs- und Bezugspunkte für die Erfahrungsberichte, die Workshops und die Plenumsdiskussionen. Der erste Tag der Tagung stand im Zeichen der Erfahrungsberichte und der Stellungnahmen von «Partnern» der Pädagogischen Hochschulen. Nach exemplarischen Rückmeldungen einer Junglehrerin, eines Praxislehrers, einer Schulkommissionspräsidentin sowie eines Schulleiters stand der Austausch mit diesen Bezugs- und Anspruchsgruppen auch im Zentrum der Workshops zu den Thesen 1 bis 4. Zu diesem Zweck waren die Gruppen je aus drei bis fünf Vertre-

tungen einer Anspruchsgruppe sowie aus weiteren Tagungsteilnehmenden zusammengesetzt worden. Am zweiten Tag fanden Workshops mit Vertretungen folgender externer und interner Anspruchsgruppen statt:

- Kommunale Schulbehörden
- Schulleitungen
- Praxislehrpersonen
- Absolventinnen und Absolventen Pädagogischer Hochschulen
- Rektorinnen und Rektoren
- Dozierende
- Ausbildungsverantwortliche
- Weiterbildungsverantwortliche
- Verantwortliche für Forschung und Entwicklung

Am Freitag standen mit den Thesen 5 bis 9 unter dem Stichwort «Good Governance» die Wechselwirkungen zwischen Pädagogischen Hochschulen, Politik und Hochschulsystem im Fokus der Diskussionen. Für die Workshops waren die Gruppen ebenfalls im Vorfeld zusammengestellt worden, wobei das Augenmerk auf der Mischung von Funktionen und Perspektiven lag.

In den Workshops hielten die Teilnehmenden ihre Beurteilungen und Stellungnahmen in Form von stichwortartigen Antithesen, Ergänzungen oder Kritiken auf Zetteln fest. Im Anschluss an die Workshop-Sitzungen wurden diese Zettel im Foyer der Pädagogischen Hochschule Freiburg zu den jeweiligen Thesen an Stellwände angeheftet. Während der Pausen konnten sich alle Teilnehmenden ein Bild davon machen, wie die Thesen

1 Mitglieder der Arbeitsgruppe: Beat Bucher, Christian Leder, Walter Bircher, Raphaël Rohner, Sonja Rosenberg, Madeleine Salzmann, Hans-Rudolf Schärer.

Teil dieser Vorbereitung war u.a. die Erarbeitung einer Skizze zur Governance-Situation in der Schweiz (vgl. Kapitel 5). Diese bot zugleich die Grundlage für die Formulierung der Thesen 5 bis 9 zur Good Governance.

aus der Perspektive der verschiedenen Akteure beurteilt wurden.

Diesem diskursiven Charakter der Fachtagung wird auch bei der Aufarbeitung und Dokumentation Rechnung getragen: Der nachfolgenden Zusammenfassung der Stellungnahmen liegt das Anliegen zu Grunde, die thematische Breite der Diskussionsbeiträge genauso abzubilden wie ihre Disparitäten. Bei der Beurteilung der Entwicklungsdimensionen, die in den Thesen angesprochen werden, sollen die zentralen Argumente und Perspektiven in ihren Gemeinsamkeiten und Differenzen möglichst authentisch dokumentiert werden. Die Ausdruckskraft der stichwortartigen Notizen, die bei der Aufarbeitung zitiert werden, kommt diesem Anliegen entgegen. Als weitere Grundlage wurden Berichte von Workshop-Moderatorinnen und -Moderatoren sowie Protokollnotizen der Plenumsdiskussionen verwendet.

Die Thesen sind in der Fassung vom 10./11. Juni 2010 abgedruckt.

Good Practice

Thesen 1 bis 4

These 1: Wissenschaftsorientierung und Ausbildung

Heute müssen Lehrpersonen in ihrer Aus- und Weiterbildung systematisch darauf vorbereitet werden, ihr Handeln gegenüber zunehmend kritischen Anspruchsgruppen plausibel und rational zu begründen – wissenschaftliches Ethos, wissenschaftliches Wissen und wissenschaftliche Methodik sind dafür unabdingbar. Die Wissenschaftsorientierung in der Lehre – teils gegen beträchtliche Vorbehalte der Studierenden – durchzusetzen ist eine grosse Herausforderung der Pädagogischen Hochschulen. Bewältigen sie sie nicht, bleibt die «innere Tertiarisierung» der LLB bzw. die wissenschaftsbasierte Professionalisierung des Lehrberufs auf der Strecke.

Die Berufsrealität der Lehrpersonen ist komplexer geworden: Die Heterogenität der Schülerschaft, die konkurrierenden Ansprüche schulintern und

-extern, die prekärer gewordene Autorität und Aura der Lehrprofession tragen dazu bei. Der Erwerb einer generellen Reflexionsfähigkeit, unterstützt durch den Bezug zu wissenschaftlichen Rationalitätsstandards, bildet den Kern der pädagogischen Professionalität heutigen Zuschnitts. Wissenschaftsorientierung ist daher in der reformierten LLB ein neues und zentrales, wenn auch nicht das einzige Merkmal.

Nun zeigt sich, dass viele Studierende bereits zu Ausbildungsbeginn und teils bis zum Ausbildungsende sowie viele Lehrpersonen in der Weiterbildung gegenüber wissenschaftsorientierten Professionalisierungsprozessen auffällig skeptisch sind. Grundsätzliche Vorbehalte gegenüber wissenschaftlichem Denken und Arbeiten verhindern indes eine wissenschaftsbasierte Professionalisierung. Pädagogische Hochschulen müssen daher Ausbildungsstandards gegen grundlegende Überzeugungen eines bedeutsamen Teils ihrer Studierenden durchsetzen, die sich ihrerseits vom gesellschaftlichen Common Sense getragen fühlen.

Bis heute ist nicht genügend erwiesen, welcher Mix von Kompetenzen – von denen der Umgang mit Wissenschaft eine ist – zielführend ist für welche Berufsperson in welcher Berufssituation. Das Dilemma einer gleichzeitig praktisch und wissenschaftlich herausgeforderten Situation spiegelt sich nicht nur auf System- und Institutionsebene, sondern auch auf der Ebene der Institutionsangehörigen.

Mögliche Handlungsoptionen:

- a. Die Pädagogischen Hochschulen bestehen auf einer **ausgeprägten Wissenschaftsorientierung**, sorgen für eine strenge Selektion – passiv: Studierende bleiben aus; aktiv: Studierende schaffen es nicht – und verursachen so Engpässe auf dem Arbeitsmarkt für Lehrpersonen (Lehrermangel): Der wissenschaftsbetonte Ausbildungsauftrag unterläuft den Versorgungsauftrag.
- b. Die Pädagogischen Hochschulen verfolgen die **Wissenschaftsorientierung nur oberflächlich**, haben nie Probleme mit Studierendenzahlen,

über kurz oder lang jedoch mit der Anerkennung als Hochschule bzw. als spezifischer Hochschultypus. Die Überlebensstrategie unterläuft die Wissenschaftsorientierung des Ausbildungsauftrags.

- c. Die Pädagogischen Hochschulen arbeiten mit den Studierenden, die sie haben, an ihren Stärken und bilden sie aus zu reflektierten Praktikerinnen und Praktikern – sie halten **neben der Wissenschaftsorientierung, auf die sie allerdings Wert legen, noch andere Merkmale einer pädagogischen Professionalität** für schulpraktisch aussichtsreich: Der pragmatische Professionsbezug relativiert und profiliert die Wissenschaftsorientierung.

Fragen:

- Wird künftig eine Differenzierung der Pädagogischen Hochschulen in solche, die sich an einem wissenschaftsbasierten Berufsideal orientieren, und andere, die sich ausgeprägt an der Berufspraxis ausrichten, unvermeidbar sein?
- Wie können die Lehrpersonen von Maturitätsschulen genügend auf die Anforderungen einer LLLB sensibilisiert werden?

Diskussionen und Ergebnisse zu These 1

An der Tagung zeigte sich die Relevanz der These sowohl bei den Erfahrungsberichten, in den Workshops wie auch auf dem Podium. Allerdings bestätigte sich in den Diskussionen auch die Erfahrung, dass sich Gespräche unter dem Stichwort «Wissenschaftsorientierung» oft implizit oder explizit auf einen Theorie-/Praxis-Dualismus hin ausrichten. Dabei werden «Theorie» und «Praxis» einander als vermeintlich getrennte Sphären gegenübergestellt.

An der Tagung konnten aber auch die Erfordernisse des Berufsalltags und die Zielsetzungen einer an wissenschaftlichem Ethos, an Reflexivität und Begründbarkeit orientierten Professionalität diskutiert werden. Die an einem solch umfassenden Begriff der Wissenschaftsorientierung (vgl. The-

se) ausgerichtete Lehre soll künftige Lehrpersonen dabei unterstützen, Fragen der Unterrichtsgestaltung und praktischen Herausforderungen des Berufsalltags mit reflektierten und begründbaren Lösungsstrategien zu begegnen. Für solche vertieften Erörterungen jenseits des Theorie-/Praxis-Dualismus erwiesen sich insbesondere die Workshops als geeignete Arbeitsform.

Ansprüche der Berufspraxis auf handlungspraktische Wirksamkeit der Ausbildung

Viele der Stellungnahmen und Beiträge in den Workshops gingen in eine ähnliche Richtung: Es wird von allen Beteiligten anerkannt, dass von verschiedener Seite hohe Ansprüche an den Unterricht und damit an die Handlungs- und Urteilskompetenzen der Lehrpersonen gestellt werden. Je nach Perspektive und Interessenlage heben die Tagungsteilnehmenden dabei unterschiedliche Anforderungen hervor und zeigt sich die Relevanz der Wissenschaftsorientierung in einem anderen Licht. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass «Wissenschaftsorientierung» und «Professionalität» aus Praxissicht Zielsetzungen sind, deren Wirksamkeit sich in der Ausbildung eines breiten Repertoires von Handlungskompetenzen zeigen muss. Professionalität zeigt sich für die Vertretungen der Praxis darin, wie Lehrpersonen handeln und auf ihr Umfeld wirken.

- Im Workshop «Kommunale Schulbehörden» hielten deren Vertretungen beispielsweise fest: «Die Wissenschaftsorientierung sollte bei den Berufseinsteigenden noch stärker zu wahrnehmbaren professionellen Handlungsweisen führen».
- Ebenfalls aus «Abnehmersicht» wurde festgehalten: «Wissenschaftsbasierung und Reflexionsfähigkeit sind zentrale Voraussetzungen, aber noch keine Garanten für professionelle, wirksame Eltern- und Behördenarbeit».

Kontrovers wurde die Frage diskutiert, wie die Studierenden der Wissenschaftsorientierung gegenüberstehen: Es wurde sowohl von unterforderten Studierenden berichtet als auch von mangelnden

fachlichen Vorkenntnissen und einer «Theorieferne» angehender Lehrpersonen.

Die unproduktive Rhetorik des Theorie-/Praxis-Dualismus

Zu einer angeregten Diskussion im Lichte der Gegenüberstellung von Theorie und Praxis kam es auf dem Podium.

- Die Gewichtung von «Theorie und Praxis» in der Ausbildung sei unangemessen, berichtete ein Junglehrer: «Im Studium ist kaum Platz vorgesehen, die theoretischen Studieninhalte entsprechenden Unterrichtserfahrungen gegenüberzustellen und in der Auseinandersetzung mit Problemen des Schulalltags praktisch einzuüben. Oft findet die Verbindung von «Theorie und Praxis» im leeren Raum statt. Oder man studiert zwar akademisch interessante Inhalte, aber ohne die Relevanz zu kennen, die sie für die praktische Ausübung des Berufes haben», sagte er mit Blick auf sein Studium.
- Zu dieser kritischen Sicht nahm Pascale Marro als Rektorin der Pädagogischen Hochschule Freiburg mit einer Analyse zur Unangemessenheit des Theorie-/Praxis-Dualismus Stellung. Mit Nachdruck vertrat sie die These: «Der Dualismus von «Theorie» vs. «Praxis» ist vor allem eine Konstruktion der Kommentatoren, aber nicht ein realistisches Abbild des Verhältnisses zwischen Ausbildung und Berufsfeld». Vielmehr seien Forschung und Reflexion an Pädagogischen Hochschulen von Anfang an auf die Praxis des Unterrichtens gerichtet und nicht von ihr abgetrennt.
- Dem Moderator gelang die Synthese: «Die Pädagogischen Hochschulen sehen darin, wie sie Praxis und Theorie verbinden, kaum Probleme – von aussen allerdings kommen ganz andere Rückmeldungen, insofern ist es auch ein Wahrnehmungsproblem, wie die Öffentlichkeit und die Abgängerinnen die Verbindung von Theorie und Praxis sehen.»

Insgesamt können die Diskussionen in einer zukunftsgerichteten Perspektive wie folgt zu-

sammengefasst werden: Im Anschluss an die Beobachtung, dass das Selbstverständnis der Pädagogischen Hochschulen und ihre Aussenwahrnehmung hinsichtlich «Wissenschaftsorientierung» divergieren, besteht ein Bedarf an Verständigung. Von aussen wird der Begriff «Wissenschaftlichkeit» auch als Deutungsanspruch der Pädagogischen Hochschulen über das Berufsbild wahrgenommen: Offensichtlich fehlt es zum Teil an Erfahrung und Vertrauen, dass die Pädagogischen Hochschulen unter dem Stichwort «Wissenschaftsorientierung» nicht selbstbezogen ihre Stellung als Hochschulen verteidigen, sondern im Dienste des gesellschaftlichen Stellenwerts von Bildung, Schule und Unterricht zur verbesserten Handlungsfähigkeit und zur Attraktivität des Berufsbildes beitragen. «Wissenschaft» darf nicht dazu führen, dass Anspruchsgruppen ausgeschlossen und die handlungspraktischen Ansprüche vernachlässigt werden. Als Postulat wurde dies auch in einem Workshop aus Sicht einer «Ausbildungsverantwortlichen Pädagogische Hochschule» festgehalten: «Der Dialog mit dem Berufsfeld ist lebendig zu gestalten und soll dafür genutzt werden, den Transfer von Fragestellungen, Erfahrungen und systematischen, methodisch gestützten Reflexionen und Ergebnissen zwischen Berufspraxis und Ausbildungsinstitution zu fördern». Wenn diesem Postulat Geltung verschafft und der Transfer institutionalisiert werden kann, dann wird bei Lehrpersonen, Schulleitungen und Anstellungsbehörden dem Bild von getrennten Sphären zwischen «Praxis» und «Theorie» die Grundlage entzogen.

Postulate:

- Austausch (Transfer) zwischen Berufsfeld und Ausbildung intensivieren sowie konzeptionell und organisatorisch weiterentwickeln.
- Anerkennung der Pädagogischen Hochschulen im Berufsfeld fördern.
- Den Theorie-/Praxis-Dualismus als ein Muster im öffentlichen Diskurs erkennen und ihm durch Gegenbeweise, namentlich den systematischen Einbezug des Berufsfeldes in die konzeptionelle und operative Arbeit der Pädagogischen Hochschule in Forschung und Lehre, entgegenwirken.

These 2: Berufspraktische Ausbildung und berufsfeldrelevante Forschung

Eine tertiäre Lehre impliziert auch eine veränderte berufspraktische Ausbildung. Nur dann lassen sich erziehungswissenschaftlicher, fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher sowie berufspraktischer Wissenserwerb funktional, d.h. professionswirksam aufeinander beziehen. Gefordert sind deshalb Personen und Strukturen, die theoretisches Ausbildungswissen mit praktischem Handlungswissen verbinden können. Erforderlich ist namentlich für die berufspraktische Ausbildung auch eine deutliche Verstärkung der berufsfeldrelevanten Forschung und Entwicklung.

Die berufspraktische Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen führt zu deutlich verbessertem Handeln im Unterricht. Allerdings besteht das seminaristische Lehr-Lern-Verständnis (Imitationslernen) in den Berufspraktika nach wie vor fort. In Bezug auf eine hochschulförmig konzipierte berufspraktische Ausbildung stehen die Pädagogischen Hochschulen erst am Anfang: Bei der Entwicklung des notwendigen tertiären Praxisbezugs (Reflexionslernen) sind tradierte Formen von Berufspraktika eher irre- als zielführend. Die Überführung von wissenschaftlichem Wissen in praktisches Handlungswissen stellt deutlich höhere Ansprüche als die Vermittlung von handlungspraktischem Wissen.

Es gilt, Forschung und Entwicklung mit der Lehre sowie die Lehre mit professionellem Handlungs- und Erfahrungsaufbau strukturell und personell konsequent miteinander zu verknüpfen. Ihr gemeinsamer Bezugspunkt sind gelingende und misslingende Prozesse in Schule und Unterricht. Nur so wird Studierenden an Pädagogischen Hochschulen der praktische Nutzen wissenschaftsbasierter Aus- und Weiterbildung zugänglich und erfahrbar gemacht. In Bezug auf diesen Anspruch haben die Pädagogischen Hochschulen noch Entwicklungsarbeit zu leisten. Das Ausmass qualitativ hochstehender berufsfeldorientierter Forschung ist an den Pädagogischen Hochschulen noch ungenügend.

Deren Etablierung ist eine anspruchsvolle Aufgabe und in der gebotenen Qualität nur im Forschungsverbund der Pädagogischen Hochschulen thematisch fokussiert und systematisiert realisierbar. Mittelfristig rückt so auch das bisher fehlende Promotionsrecht in Reichweite. Nur unter diesen Voraussetzungen können einerseits die Pädagogischen Hochschulen den eigenen Nachwuchs in der berufsfeldrelevanten Forschungspraxis ausbilden und fördern und andererseits vermeiden, dass sich zwei Typen Pädagogischer Hochschulen entwickeln – einer mit, einer ohne bedeutsame Forschung.

Mögliche Handlungsoptionen:

- a. Die Pädagogischen Hochschulen müssen für die **Praxislehrpersonen** qualifizierende Aus- und Weiterbildungen anbieten und sie in Forschungsvorhaben einbeziehen – auch mit dem Ziel, die Studierenden während den Praktika gezielter in der wissenschaftsbasierten Reflexion zu unterstützen.
- b. Die Pädagogischen Hochschulen müssen zusätzlich dazu ein Interesse daran haben, die **Bildungs- und Berufspraxis stärker an die Forschung heranzuführen** – mittels Projekten, die ausgeprägt berufsfeldbezogen sind und berufsfeldrelevante Fragestellungen beforschen.
- c. Die Pädagogischen Hochschulen differenzieren sich aus in **Höhere Lehranstalten**, die ohne eigene Forschung aus- und weiterbilden, und **wissenschaftlich aktive Hochschulen**, die im beschriebenen Sinne Forschung und Entwicklung in ihre Lehre integrieren.

Frage:

- Wie kann auf schweizerischer Ebene die Forschungskompetenz personell, finanziell, institutionell und thematisch so gebündelt und systematisiert werden, dass eine berufsfeldrelevante Forschungspraxis etabliert werden kann?

Diskussionen und Ergebnisse zu These 2

Nach den eher generellen Stellungnahmen zur «Wissenschaftsorientierung» fanden viele bei These 1 angesprochene Themen bei These 2 eine Konkretisierung. Im Zentrum der Diskussionen stand der Transfer zwischen Berufsfeld und Ausbildung: insbesondere über berufsrelevante Forschung wie auch über die Praxislehrpersonen in der berufspraktischen Ausbildung.

Berufsrelevante Forschung als ein Strang des Austauschverhältnisses

«Es besteht eine Bringschuld der Pädagogischen Hochschulen», wird in Workshops von Mitarbeitenden kantonaler Bildungsverwaltungen festgehalten.

- «Die Relevanz der Pädagogischen Hochschulen hängt von der Praxisrelevanz der Forschung ab». Dazu gehöre auch, dass die Ergebnisse und Entwicklungen in der Forschung von den Pädagogischen Hochschulen praxisgerecht kommuniziert werden.
- Parallel zu diesem Appell an die Verantwortung der Pädagogischen Hochschulen wird von Seiten Verwaltung auch festgehalten, dass für die Entwicklung der Forschung ein Förderprogramm zweckdienlich wäre. Allerdings, so wird notiert, sei es aufgrund der unter These 1 diskutierten Wahrnehmung gegenwärtig schwierig, ein solches Förderprogramm zu legitimieren. Insofern ist es umso wichtiger, in der Forschung die Schnittstelle zum Berufsfeld stärker zu pflegen.

Berufspraktische Ausbildung regional zu unterschiedlich

Das Modell der berufspraktischen Ausbildung, die fester Bestandteil der Ausbildung ist, wird von den Teilnehmenden als schweizerisches Erfolgsmodell hervorgehoben.

- Allerdings bestünden, so wird in mehreren Workshops diskutiert, zu grosse Unterschiede zwischen den Pädagogischen Hochschulen in Umfang und Ausgestaltung der berufspraktischen Ausbildung. Dies sei gerade auch mit Blick auf die Richtigstellung der öffentlichen Kritik an der vermeintlichen «Akademisierung» besonders erschwerend. Was in einem Kanton oder einer Region gelte, könne in einer anderen Region anders aussehen.

Bessere Ausbildung und stärkerer Einbezug der Praxislehrpersonen

«Im Einbezug von Praxislehrpersonen in Forschungsprojekten liegt ein grosses Potenzial für beide Seiten», wird in einem Workshop festgehalten.

- Im Workshop mit den Praxislehrpersonen wird der Grad der Institutionalisierung der Kontakte zwischen Pädagogischen Hochschulen und den Kooperationsschulen allerdings kritisch beurteilt: Der Kontakt der Pädagogischen Hochschulen zu den Kooperationsschulen sei zum Teil «mangelhaft oder gar inexistent».

Geschätzt wurde insbesondere, dass die Praxislehrpersonen zur Bilanztagung eingeladen wurden – diesbezüglich wurde der Wunsch nach Kontinuität bei den Folgearbeiten geäußert. Die anwesenden Praxislehrpersonen wünschen sich

- einen intensiveren Dialog mit den Hochschulen und auch Einblick in die wissenschaftliche Ausbildung, die die Studierenden erhalten.
- Gleichzeitig betonen sie ihr Interesse, in Forschungsprojekte der Pädagogischen Hochschulen einbezogen zu werden.

Die Verantwortlichen Ausbildung nahmen dazu wie folgt Stellung:

- Bei der Verbindung von Forschung und berufspraktischer Ausbildung spielen die Praxislehrpersonen eine zentrale Rolle. Jedoch sind, so erklären die Verantwortlichen Ausbildung, die Möglichkeiten zum Einbezug der

Praxislehrpersonen in Forschungsprojekte «sehr beschränkt». Zum einen fehlen den Pädagogischen Hochschulen die finanziellen Ressourcen, zum anderen gibt es je nach Fachbereich auch einen Mangel an Praxislehrpersonen. Bei der Rekrutierung von neuen Praxislehrpersonen müssten zudem vermehrt auch die wissenschaftlichen Qualifikationen der Bewerberinnen und Bewerber berücksichtigt werden.

- Das Thema der Ausbildung und Qualifikation von Praxislehrpersonen wird in vielen Workshops angesprochen: Auch die Abgängerinnen und Abgänger von Pädagogischen Hochschulen wünschen sich im Rückblick auf ihre Erfahrungen, dass die Praxislehrpersonen besser ausgebildet sind. Nur so könne im Gespräch mit der Praxislehrperson an der Verbindung von Theorie und Praxis gearbeitet werden.

Postulate:

- «Praxisrelevanz der Forschung» systematisch, etwa durch Einbezug von Lehrpersonen und Schulleitungen bei der Festlegung von Forschungsfragen, fördern.
- In der Kommunikation die Praxisrelevanz der Forschung sichtbar machen.
- Praxislehrpersonen als Brückenbauer zwischen Berufspraxis und Pädagogischer Hochschule nutzen und wertschätzen.
- Ausbildung von Praxislehrpersonen fördern und weiterentwickeln.

These 3: Personalentwicklung – Ausbildung, Weiterbildung, Beratung

Das lebenslange Lernen ist gerade für Lehrpersonen Bestandteil des Berufs und längst selbstverständlich. Pädagogische Hochschulen haben dies zu beachten, indem Weiterbildung zwingend Teil ihres Angebots wird und sie die Verknüpfung von Ausbildung, Weiterbildung und Beratung ihrerseits zur institutionellen Selbstverständlichkeit machen. Weiterbildung muss entlang dem Bedarf des Schulfelds und den berufsbiografisch spezifischen Bedürfnissen der Lehrpersonen gestärkt

werden. Sie ist als ein Beitrag zur Berufszufriedenheit und zur individuellen Weiterentwicklung der Lehrpersonen ernster zu nehmen – auch als Kernelement einer professionellen Allianz zwischen Hochschule und Volksschule, die heute noch wenig ausgeprägt ist.

Weiterbildung und Ausbildung wird in der LLB weitgehend, aber nicht durchgängig an derselben Institution vermittelt. Das Anerkennungsreglement erfordert es nicht zwingend. Anders als bei den Zusatzausbildungen handelt es sich bei den Weiterbildungsangeboten oft um Detailbestellungen des jeweiligen Trägerkantons, deren eigenständige Ausgestaltung durch die Hochschulen stark eingeschränkt ist. Das ist umso befremdlicher, als sich Weiterbildungen für den Austausch und die Gestaltung berufspraktischer Fragestellungen besonders gut eignen.

Die Frage, die sich Pädagogische Hochschulen aktiv stellen müssen, heisst: Welche Angebote im Bereich Weiterbildung und Zusatzausbildungen brauchen Lehrpersonen und Schulleiterinnen und Schulleiter für ihre eigene berufliche Weiterentwicklung, und welche Angebote brauchen Schulen für ihre Unterrichts- und Qualitätsentwicklung? Nicht kantonale Bildungsverwaltungen sollen darauf primär antworten, sondern die Pädagogischen Hochschulen in Abstimmung mit den Berufsverbänden und mit jenen Lehrpersonen, die auf das Dialogangebot der Pädagogischen Hochschulen eintreten und ihre berufspraktischen Erfahrungen zur Verfügung stellen (z.B. in Kursgeneriergruppen und anderen Foren professionsrelevanter Handlungskoordination).

Schliesslich gibt es noch eine dritte Fragerichtung: Welche Angebote brauchen kantonale und kommunale Bildungsbehörden für ihre Systementwicklung? Wenn die Pädagogischen Hochschulen es schaffen, neben den Lehrpersonen und kommunalen Schulleitungen auch Schulpflegen und andere bildungspraktische Laien (Klassenhilfen, Eltern usw.) mit eigenen, teils vielleicht sogar gemeinsamen Weiterbildungsangeboten anzusprechen, könnten sie sich nicht nur als Kompetenzzentrum, sondern auch als ein Konvergenzzentrum in berufspraktischer Weiterbildung etablieren.

Mögliche Handlungsoptionen:

- a. Die Pädagogischen Hochschulen lassen es zu, dass der **Weiterbildungsbereich weiterhin stark fremdbestimmt** ist (detaillierte kantonale Bestellungen) und nur eingeschränkt Möglichkeiten bietet, die professionelle Allianz zum Lehrberuf zu festigen.
- b. Die Pädagogischen Hochschulen stärken sich auch ressourcenmässig in ihrer Kompetenz, Weiterbildung und Beratung für Lehrpersonen und Schulleitungen anzubieten, festigen so insbesondere die **professionelle Allianz zum Lehrberuf** und werden anerkannt als Kompetenzzentren für Professions-, Unterrichts- und Schulentwicklung.
- c. Die Pädagogischen Hochschulen profilieren sich mittels Weiterbildung und Beratung für Bildungspraxis und Bildungspolitik nicht nur als professionelle Kompetenzzentren, sondern auch als **transprofessionelle «Konvergenzzentren»**, wo auch bildungspolitisch und bildungspraktisch aktive Laien oder Lehrpersonen der Anschlussstufe sich weiterbilden und begegnen. Auch tragen sie – gestärkt durch eine derartige Erweiterung des Horizonts – zur Systementwicklung bei, wozu sie von den dafür verantwortlichen Behörden immer häufiger eingeladen werden.

Diskussionen und Ergebnisse zu These 3

Die Weiterbildung wird von allen Anwesenden als Element der Professionalisierung und Notwendigkeit im Beruf anerkannt und als genuine Aufgabe der Pädagogischen Hochschulen verstanden. Sowohl von Seiten der anwesenden Verwaltungsmitarbeitenden wie auch der PH-Weiterbildungsverantwortlichen wird die These der «Fremdbestimmung durch die Verwaltung» nicht bestätigt; oft würden bereits heute Weiterbildungsangebote gezielt im Dialog von Verwaltung, Pädagogischen Hochschulen und Berufsfeld entwickelt. Als dringliches Thema der Aus- und Weiterbildung, das in der These fehlt, wird die Phase der Berufseinführung angesprochen.

Weiterbildung als Teil von Professionalität und Notwendigkeit der gemeinsamen Gestaltung

Die Weiterbildung wird von allen Beteiligten als Notwendigkeit zum Erhalt und zur Weiterentwicklung von Professionalität anerkannt: Parallel zum Wandel der Ansprüche, der Aufgaben und zur Entwicklung der pädagogisch-didaktischen und fachdidaktischen Standards und Methoden müssen auch Wissen und Können erfahrener Lehrpersonen erhalten und weiterentwickelt werden.

- Allerdings, halten die Pädagogischen Hochschulen fest, darf mit der Betonung der Wichtigkeit der Weiterbildung nicht die Bedeutung der Grundausbildung geschmälert werden: Es ist und bleibt vordringliche Aufgabe der Grundausbildung, eine den schulischen Ansprüchen und dem didaktischen Wissensstand angemessene Befähigung zu vermitteln, die nicht durch eine Weiterbildung «vervollständigt» zu werden braucht. Das heisst, Weiterbildung ist nicht in einem komplementären Verhältnis zur Grundausbildung zu sehen, sondern vielmehr als Mittel der berufsbiografischen Entwicklung und Qualifikation im Kontext sich verändernder schulischer Anforderungen und professioneller Standards.
- Um die Legitimation der Pädagogischen Hochschulen für die Qualifikation von Lehrpersonen in allen Phasen der Berufsbiografie weiter zu fördern, sprechen sich in den Workshops Vertreterinnen und Vertreter von Pädagogischen Hochschulen für eine verbindliche Kooperation zwischen Ausbildungsinstitutionen, Berufspraxis und Verwaltung aus: Es sei unverzichtbar, das Weiterbildungsangebot noch stärker gemeinsam zu gestalten, d.h. in Absprache zwischen Kanton, Pädagogischer Hochschule und Berufspraxis (allenfalls mitvertreten durch Berufsverbände).

Berufseinführung und «Praxisschock»

Von verschiedener Seite wird bei den Erfahrungsberichten, auf dem Podium und in den Workshops die Berufseinführung als jene Phase in der Be-

rufsbiografie einer Lehrperson herausgehoben, für die im heutigen Arrangement zu wenig institutionalisierte Unterstützung besteht.

- Als Desiderate werden namentlich Unterstützung bei der Elternarbeit oder bei der Administration genannt; wobei in diesem Zusammenhang auch betont wird, dass die Lehrpersonen aufgrund der Praktika in der Regel gut auf die Aufgaben im Unterricht vorbereitet sind, aber keine vergleichbare Vorbereitung und Erfahrung für die Elternarbeit haben.
- Die Phase der Berufseinführung wird auch mit Blick auf die Verweildauer im Beruf als wichtig beurteilt. Würden Enttäuschung, Ernüchterung und Überforderung diese Phase dominieren, sei es schwierig, mittel- und längerfristig ein positives Verhältnis zum eigenen Beruf zu entwickeln. Einem frühzeitigen Ausstieg aus dem Lehrberuf müsse entgegengewirkt werden.
- Unter dem Eindruck der öffentlichen Debatten im Theorie-/Praxis-Dualismus wird der «Praxisschock» als «Beweis» oder «Indiz» für die «Praxisferne» bzw. für die «Theorielastigkeit» der Ausbildung angeführt. Hierzu wird an der Tagung festgehalten, dass die berufliche Einführung in vielen Berufen eine Phase neuer Erfahrungen, neuen Drucks und der lehrreichen Anpassung an neue Kontexte und praktische Erfordernisse darstellt. Mit den Praktika in der Ausbildung werden die Lehrpersonen in der Regel gut und verantwortungsvoll auf die Berufsausübung vorbereitet. Trotzdem bleibt es immer eine neue Herausforderung, den Beruf sodann eigenverantwortlich auszuüben.

Postulate:

- Weiterbildung darf nicht als «Vervollständigung» der Grundausbildung aufgefasst werden. Vielmehr ist Weiterbildung als ein Element der Professionalisierung zu verstehen, das im Dienste des Erhalts von Professionalität und des qualifizierten Umgangs mit veränderten Ansprüchen und neuen didaktischen Methoden den Austausch zwischen dem Berufsfeld und der Ausbildungsinsti-

tution intensiviert, die eine forschungsbasierte Ausbildung anbietet.

- Berufseinführung als Phase der Professionalisierung anerkennen und entsprechende Begleitung durch die Ausbildungsinstitutionen entwickeln.
- An der gemeinsamen Entwicklung von Weiterbildungsangeboten durch Politik, Pädagogische Hochschulen und Berufsfeld festhalten. Die enge Kooperation ist sowohl hinsichtlich der Wirksamkeit wie auch hinsichtlich der Legitimität und Finanzierung von Weiterbildungsmaßnahmen entscheidend.

These 4: Professionalisierung vs. Spezialisierung

Zuviele pädagogische und sonderpädagogische Spezialfunktionen können nicht nur ein schulorganisatorisches Problem darstellen (vgl. These 6), sondern auch ein professionelles. Die zahlreichen Spezialistinnen und Spezialisten rund um die Regellehrperson vermittelt ihr implizit die Botschaft, in all diesen Bereichen defizitär zu sein. Von einem gewissen Punkt an wirkt dies deprofessionalisierend. Nachdem Bildungspolitik und Pädagogische Hochschulen bis heute Spezialisierungen und entsprechende Zusatzausbildungen gefördert haben, sollten sie rechtzeitig umdenken und umkehren – zugunsten einer Stärkung von professionellen Pädagoginnen und Pädagogen, die Expertinnen oder Experten sind für das Lernen aller Schülerinnen und Schüler.

Höhere Ansprüche und eine komplexere Berufsrealität haben auch im Lehrberuf zu funktionaler Differenzierung bzw. Aufgliederung der Berufsrollen geführt. Wie in anderen Berufsfeldern steht Spezialisierung auch in der LLB seit längerem im Dienste der Professionalisierung. Allmählich beginnt sich – nicht zufällig in einem Beruf, der auf der pädagogischen wie auf der professionellen Ebene nur eine beschränkte Anzahl Beziehungen erträgt – die Kehrseite dieser Tendenz zu zeigen: Mit jeder schulisch-pädagogischen Spezialfunktion wächst der Kooperations- und Koordinationsaufwand namentlich der Klassenlehrperson,

die für die Klasse, aber auch für das produktive Zusammenwirken der sie unterrichtenden Lehr- und Fachpersonen zuständig ist. Die professionelle Spezialisierung ist sozusagen die Antwort auf die pädagogische Separierung und meldet sich im Zuge der integrierten Schule im Klassenzimmer zurück.

Durch Einrichtung von multiprofessionellen Teams und durch Teamentwicklungen haben Schulen zu Recht auf diese Malaise reagiert. Die Frage ist, ob dadurch die Problematik behoben werden kann oder nur aufwändig therapiert wird.

Mögliche Handlungsoptionen:

- a. Die Pädagogischen Hochschulen setzen weiterhin auf **Spezialisierung** und bieten entsprechende Weiterbildungen an, mit denen sich Lehrpersonen für spezielle schulische Aufgaben und Funktionen qualifizieren können. Die Grundqualifikation als Lehrperson wird damit systematisch dequalifiziert – eine Entwicklung, welche die hochschulförmige LLB der Bildungspolitik und Bildungspraxis noch weiter entfremdet.
- b. Die Pädagogischen Hochschulen wenden den Spezialisierungstrend und kehren – begrüsst und beschleunigt von einer wiedererstarkten traditionsorientierten bildungspolitischen Mehrheit – tendenziell zum eben erst verabschiedeten **Allrounder-Modell** zurück. Die tertiäre LLB findet neue alte Freunde, distanziert sich aber von den Ansprüchen, die sie und ihre Gremien im vergangenen Jahrzehnt erarbeitet und etabliert haben.
- c. Die Pädagogischen Hochschulen beteiligen sich aktiv an der **Lösung bildungspraktischer Probleme** (vgl. These 5), richten sowohl ihre Grundausbildung als auch ihre Spezialisierungsangebote daran aus und etablieren sich – teils im Ringen mit ihren bildungspolitischen und bildungspraktischen Partnern – als hochschulförmige Berufsbildungsstätten eigener Prägung.

Diskussionen und Ergebnisse zu These 4

Die Diskussionen zeigen deutlich, dass mit Berufsmodellen wie jenem des «Generalisten», mit dem Stichwort der «Professionalität» und dem Spannungsfeld zwischen «Klassenlehrperson» und «Spezialisten» sensible Punkte der beruflichen Identität und insbesondere des öffentlichen Bildes der Lehrperson angesprochen werden. Aus Sicht von Anstellungsbehörden und kantonalen Verwaltungen wird das Thema hauptsächlich mit Bezug auf Einsetzbarkeit und unter dem Stichwort «Fachprofile» diskutiert.

Öffentliche Wahrnehmung, Einsetzbarkeit und Rollendefinition

Die Spezialisierung, die ursprünglich als Ausdruck der Professionalisierung aufgefasst wurde, wird heute teilweise als Deprofessionalisierung wahrgenommen. Bei diesem Punkt stehen sich verschiedene Positionen gegenüber:

- Zunächst besteht das Interesse, ausgebildete Lehrpersonen für möglichst viele Fächer einsetzen zu können. Mit dem Mangel an Lehrpersonen erhält dieses Interesse erhöhte Dringlichkeit. Aus der Perspektive der Anstellungsbehörden erschwert ein zu schmales Fächerspektrum die Anstellung geeigneter Lehrpersonen. Diese Problemwahrnehmung findet auf dem Podium im Statement ihren zugespitzten Ausdruck, dass «der gegenwärtige Lehrermangel zu einem nicht unerheblichen Teil auf die Spezialisierung zurückzuführen» sei.
- Zugleich entspricht die «Generalistin» bzw. der «Generalist» dem traditionellen Bild der Lehrperson, die pädagogisch umfassend für die Kinder und die Klasse zuständig ist. Dieses pädagogische Ideal prägt stark die öffentliche Wahrnehmung des Primarlehrberufs und so auch das Berufsbild eines Teils der Studierenden.
- Andererseits steigen die Ansprüche an die fachlichen Leistungen von Schülerinnen und Schülern und an deren individuelle För-

derung in heterogenen Klassen. Auf diese schulischen Ansprüche muss die Ausbildung reagieren, allerdings ist dies mit Aufwand in der allgemeindidaktischen und fachdidaktischen Ausbildung verbunden: Die höheren Anforderungen im Lehrberuf erfordern in spezifischen Bereichen eine vertieften Ausbildung. In dieser Perspektive werden berufliche Kompetenzen wie Diagnosefähigkeit, individualisierter Unterricht usw. als Kriterien von «Professionalität» und Wirksamkeit eines guten Unterrichts geltend gemacht. Diese höheren Ansprüche an den Lehrberuf werden von allen Anwesenden anerkannt. Diesbezüglich wird eine Kompromissposition vertreten, so etwa von einer Schulleiterin im Plenum: «Schulorganisatorisch stellt die Spezialisierung grosse Probleme. Eine partielle Spezialisierung im Rahmen einer Abwahl eines Faches ist in Ordnung und bietet Lehrpersonen eine Möglichkeit, sich entsprechend den Interessen und Kompetenzen ein Profil zu geben. Diese Vertiefungsmöglichkeit in einem Fach sollte auch für gestandene Lehrpersonen möglich sein».

- Aber: Mit Blick auf die Forderung, für jede Herausforderung gerüstet und überall «Meisterin» zu sein, wird in einem Workshop auch vor der systematischen Überforderung im Zuge des «Vollständigkeitswahns» gewarnt: Das traditionelle Bild des generalistischen «Pädagogen» ist für idealistische Überhöhung anfällig und kann sich angesichts der Mannigfaltigkeit an Anforderungen (die sich längst nicht auf den Unterricht beschränken, sondern oft auch Projektionen von Eltern, Kollegen und einer politischen Öffentlichkeit auf die Lehrperson sind) als ständige Quelle der Frustration auswirken: «Deprofessionalisierung entsteht auch aus dem «Vollständigkeitswahn», dass eine «gut ausgebildete Lehrperson» alles können müsse», wird festgehalten.

Mit der Frage der Spezialisierung ist auch die Frage der Aufgabenteilung im Unterricht und in der Schulorganisation angesprochen. Grundsätzlich, so das Postulat aus Sicht von anwesenden

PH-Dozierenden, sollte sich ein Lehrerkollegium als Team, d.h. als Schulhausteam verstehen, «in welchem die Funktionen klar geregelt sind». Die Kompetenz, mit geteilten Aufgaben in Teams zusammenzuarbeiten, in welchen Lehrpersonen unterschiedliche Rollen und Zuständigkeiten zugewiesen sind, sei zunehmend ein Element von Professionalität im Lehrberuf. In den Workshops wird indessen auch erörtert, dass Spezialisierung zum Teil ein höherer Status zugeschrieben wird, dem gegenüber sich Regellehrpersonen als weniger qualifiziert wahrnehmen können.

- «In diesem Team braucht es sowohl Regellehrpersonen als auch Spezialistinnen und Spezialisten; jedoch darf die Regellehrperson nicht als inkompetent betrachtet werden», wird zur Problematik der Wahrnehmung der Lehrperson zwischen den Ausrichtungen «Allrounder» und «Spezialist» festgehalten.

In diesem Zusammenhang wird auch die Frage gestellt, inwiefern «Spezialisierung» von aussen, etwa durch Lohnvorteile, positiv bewertet und insofern gefördert wird. Dieser Hinweis zeigt: Der Druck zur Spezialisierung ist nicht auf den Lehrberuf beschränkt, ganz im Gegenteil – im Lehrberuf auf Primarstufe besonders stark ausgeprägt ist hingegen die weiterhin hohe Erwartung, für alle Aufgabenbereiche die gleich hohen Kompetenzen zu haben und gleich gut ausgebildet zu sein.

Mit einem kritischen Blick auf die früheren Ausbildungen zeigt sich das Spannungsfeld zwischen Einsetzbarkeit und Ansprüchen an die fachliche Kompetenz auch in Stellungnahmen von Schulleitungen:

- Zum Teil beurteilen sie die früheren Allrounder-Ausbildungen eher skeptisch. Die Ausbildung an einer Hochschule bewähre sich und biete die Chance zu ausgewählten Vertiefungen, ist von ihnen zu vernehmen. Insgesamt könne den Bedürfnissen mit einer «gemässigten Spezialisierung» am besten Rechnung getragen werden.

Fächerbreite und umstrittene Transferkompetenz

Als pragmatische Lösung haben etliche Pädagogische Hochschulen in ihren Ausbildungen für Lehrpersonen der Primarstufe Möglichkeiten geschaffen, von den Fächern Musik, Sport, Gestalten und zweiter Fremdsprache eines oder mehrere Fächer «abzuwählen»: Dies schafft bei gleicher Ausbildungszeit die Möglichkeit zu einer gewissen Profilierung. Für die Anstellungsbehörden und die Schulleitungen erschweren diese «Fachprofile» allerdings organisatorisch die Anstellung von geeigneten Lehrpersonen. Es ist nicht immer möglich oder leicht, für ein vakantes Pensum eine Lehrperson mit den «richtigen Fächern» zu finden, wird gesagt.

- Von Seiten der Schulleitungen und Anstellungsbehörden wird in den Workshops und im Plenum das Bedürfnis nach einer Festlegung des Fächerkatalogs geäußert und eine Vorgabe von bestimmten Fachkombinationen vorgeschlagen, damit die Passung zwischen Fächerkombination in der Ausbildung mit der für die Anstellung erforderlichen Fachkombination besser gelingt.

Dabei zeigt sich: Diese Diskussionen um das «generalistische» Profil sind auf die Primarstufe beschränkt: Auf die Sekundarstufe I bezogen, auf der Fächergruppenlehrpersonen die Regel sind, stellt sich aus Sicht der Behörden eher die Frage, inwieweit die Zahl der Fächer, für welche die Hochschulen eine Befähigung vermitteln, erhöht werden kann.

Im Spannungsfeld zwischen «Generalistenmodell» und Spezialisierungsmodell bzw. zwischen «Vollständigkeitswahn» (vgl. oben) und Fragmentierung verfolgt das Konzept der «Transferkompetenz» eine andere Lösungsstrategie: Statt die Lehrpersonen mit je einzelnen Fachdidaktiken für alle Fächer zu befähigen, soll vielmehr durch die vertiefte Befähigung in einzelnen Fächern die Kompetenz gefördert werden, das didaktische Wissen und die pädagogische Erfahrung auf den Unterricht in fachverwandten Fächern zu übertragen.

Während anwesende Mitarbeitende von Pädagogischen Hochschulen in Anspruch nehmen, solche Transferkompetenzen zu fördern, wird das Modell von Seiten der Verwaltung eher skeptisch aufgenommen. Zum Konzept der «Transferkompetenz» fanden kontroverse Diskussionen zudem bei Gesprächen zu These 6 statt (vgl. These 6).

Postulate und Handlungsbedarf:

- Die «Fächerwahl» der Studierenden interkantonal koordinieren und interkantonale Verständigung auf einen gemeinsamen Fächerkanon (Mindestumfang der Fächerbreite).
- Das Spannungsfeld zwischen den Ansprüchen an Einsetzbarkeit und an fachliche Qualität mit Blick auf die Auffassungen von Professionalität und mit Blick auf das Berufsbild diskutieren.
- Aufgabenprofile an Schulen und die Zusammenarbeit in Teams aus «Spezialisten» und «Generalisten» diskutieren. Dabei die Frage der lohnmassigen Benachteiligung von generalistischen Profilen und regulären Anstellungen gegenüber Spezialisierungen und Spezialistenfunktionen berücksichtigen.

Good Governance

Thesen 5 bis 9

These 5: Pädagogische Hochschulen und Bildungspraxis

Kommunikation und Kooperation zwischen Bildungspraxis, insbesondere der Lehrprofession, und Pädagogischen Hochschulen müssen verstärkt und institutionalisiert werden. Nur durch eine Intensivierung ihrer Interaktionen und Handlungskoordinationen wird ein gemeinsames Verständnis dessen möglich, was pädagogische Professionalität darstellt und leisten kann. Auf dieser Basis, sozusagen im Rahmen einer professionellen Allianz, können Fragen der Lehrprofession künftig adäquater bearbeitet werden als im politisch-administrativen Umfeld.

Der Dialog zwischen Pädagogischen Hochschulen und dem Berufsfeld Schule ist mangelhaft.

Es fehlt – zwar nicht immer und überall, aber insgesamt – am wechselseitigen Verständnis: Was Schule und Lehrberuf heute und morgen leisten sollen, wird sehr unterschiedlich wahrgenommen und beurteilt. Bisher findet das Nichtgespräch über Schule und Lehrberuf vorwiegend über Dritte statt – auf medialer und politischer Ebene.

Auf alltägliche Probleme in der Berufspraxis müssen die Pädagogischen Hochschulen flexibler antworten können. Heute reagieren sie entweder ratlos (die Reglemente verantworten andere), defensiv (für praktische Fragen sind wir nicht zuständig) oder gar nicht (sie werden gar nicht gefragt). Zudem unterläuft beispielsweise die lokale Anstellungspraxis regelmässig die zentralen Ausbildungsansprüche an Lehrpersonen – um Personalmangel und schulorganisatorische Probleme zu verhindern (vgl. These 6).

Mögliche Handlungsoptionen:

- a. Die Pädagogischen Hochschulen pflegen den Austausch mit der Berufspraxis, gewichten ihn aber nicht wirklich. Sie orientieren sich nicht ausschliesslich an der Forschung, aber letztlich doch an allem, was sie als Hochschule legitimiert. Sie sprechen nur die **Sprache der Wissenschaft**.
- b. Die Pädagogischen Hochschulen setzen auf ein Ausbildungs- und Berufsverständnis, das sich nur schwach an einer wissenschaftlich reflektierten Professionalität ausrichtet, und stellen sich in den Dienst einer Aus- und Weiterbildung, die ganz auf Praxistauglichkeit und -nähe aus sind. Im Ergebnis verlieren sie dadurch die Legitimität als Hochschule, weil sie nur die **Sprache der Praxis** sprechen.
- c. Die Pädagogischen Hochschulen bewirtschaften in der berufspraktischen Ausbildung, in der Weiterbildung und in der Forschung die Schnittstelle zur Volksschule proaktiv und institutionalisieren die Kommunikation und die Kooperation in allen drei Feldern. Sie sprechen und verstehen sowohl die **Sprache der Berufspraxis als auch die der Wissenschaft**. Sie verstehen es zudem, ihre Praxis und ihre Leistungen auch gegenüber einer breiteren Öffentlichkeit überzeugend darzustellen. Sie

werden, mit der **Sprache der Medien**, sogar **dreisprachig**.

Frage:

- Wie kann die Chance genutzt werden, die fällige Entwicklung von Kompetenzprofilen für den Lehrberuf als ein Kooperationsvorhaben zwischen Hochschulen und Profession zum Vorteil beider Teile zu gestalten?

Diskussionen und Ergebnisse zu These 5

In den Workshops wird die Notwendigkeit eines «gemeinsamen Gesprächs» zwischen Praxis und Ausbildung bestätigt, aber die skizzierten Handlungsoptionen werden als «nebulös» und «ungenügend» beurteilt: «Alle drei Optionen sind ungenügend, dieser Dialog ist erst noch zu erfinden, in Sorgfalt und auf Augenhöhe», halten etwa Vertretende der Berufsverbände fest.

Als Dimensionen des Austauschs nennen die anwesenden Mitarbeitenden und Vertretungen Pädagogischer Hochschulen in den Workshops insbesondere die folgenden:

- «Es gibt Good-Practice-Modelle, die das gemeinsame Gespräch fördern. Zum Beispiel Kooperationsschulen. Dort sind Praxislehrpersonen Multiplikatorinnen für unsere Sache».
- «Aufbau eines gemeinsamen Professionsverständnisses als kommunikative Basis für den Dialog mit den Akteuren».
- «Weiterbildung ist eine wichtige Möglichkeit zur Verbindung von Pädagogischen Hochschulen und Praxis».
- «Die Forschung muss sich dem Berufsfeld zuwenden. Forschung muss stärker in Formen der Interaktion und des Austauschs zwischen Pädagogischen Hochschulen und Praxis entwickelt werden».
- «Für Sicherung von Qualitätsstandards der Ausbildung brauchen die Pädagogischen Hochschulen Verbündete auf allen Ebenen der Berufspraxis».

Damit sind bei These 5 etliche Punkte angesprochen, die unter jeweils spezifischem thematischem Zuschnitt bei den Thesen 1 bis 4 diskutiert wurden. Bei den Thesen 5 bis 9 stand die Systemdimension im Zentrum der Analyse und damit Fragen der Definition sowie der strukturellen, organisatorischen und instrumentellen Gestaltung von Rahmenbedingungen für den Austausch zwischen den Anspruchsgruppen.

Einschätzungen zur professionellen Allianz

Die Frage, wie gut der Austausch zwischen den Instanzen und Anspruchsgruppen funktioniert, zwischen denen sich die Pädagogischen Hochschulen entwickeln müssen, wurde prominent auf dem Podium diskutiert.

- «Es ist zwischen kantonaler und gesamtschweizerischer Ebene zu unterscheiden», hält Anton Strittmatter vom Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) fest: «Auf der kantonalen Ebene funktioniert die Zusammenarbeit gut. Auf gesamtschweizerischer Ebene müsste stärker mit dem LCH und dem SER zusammengearbeitet werden». Hier würde der LCH zu stark «als Schwarzmaler abgekanzelt» und die «faktengestützte Expertise» würde – so etwa bei der Warnung vor dem Lehrermangel – zu wenig ernst genommen.
- Dem setzt Hans Ambühl, Generalsekretär der EDK, entgegen: «In der direkt-demokratischen Tradition der gegenseitigen Abstimmung besteht die Allianz in der Schweiz! Die Allianz zwischen Berufsstand und Politik ist traditionell von einem stark konstruktiven Geist des Machbaren und der schrittweisen Fortentwicklung geprägt. Handlungsbedarf besteht hingegen bei der Allianz zwischen Beruf und Ausbildungsinstitution: Das Ziel muss sein, dass die Lehrpersonen mit Stolz auf ihre Bildungsinstitution zeigen».
- «Die professionelle Allianz darf nicht auf die Lehrpersonen beschränkt sein und muss dringend auf die Schulleitungen erweitert werden», appelliert auf dem Podium der Bildungswissenschaftler Lucien Criblez.

Bei der Frage, wie der «Dialog» zwischen Berufsfeld und Ausbildungsinstitution organisatorisch gefördert werden kann und soll, wurde die Bedeutung der berufspraktischen Ausbildung und der Praxislehrpersonen besonders hervorgehoben. Obwohl an etlichen Pädagogischen Hochschulen weitere Formen zur Institutionalisierung des Austauschs bestehen, wurden weitere Möglichkeiten kaum diskutiert.

Postulate:

- Den Austausch zwischen Pädagogischen Hochschulen und Berufspraxis fördern und eine «professionelle Allianz» entwickeln.
- Erfahrungen mit dem Dialog mit der Berufspraxis im Rahmen der COHEP austauschen und Best Practices etablieren.

These 6: Ausbildungsstandards und Erwartungen der Anstellungspraxis

Zwischen den Ansprüchen an die Ausbildung von Lehrpersonen und den Erwartungen an ihre Anstellung bzw. Einsetzbarkeit gibt es ein Dilemma. Die Pädagogischen Hochschulen sind nicht nur gefordert, die Ausbildungsstandards hochzuhalten, sondern auch in der Pflicht, das Dilemma zu minimieren. Im Verbund mit Bildungspolitik und Bildungspraxis müssen sie Wege suchen, den absehbaren Interessenskonflikt frühzeitig zu entschärfen.

Die Engführung von Ausbildungsstandards und Anstellungspraxis bringt die Pädagogischen Hochschulen im Dialog mit der Bildungspraxis in eine schwierige Lage: Die praktische Notwendigkeit zum flexiblen Einsatz von Lehrpersonen (stufen- und fächerspezifische Voraussetzungen werden missachtet) stellt ihre Ansprüche an die Ausbildung in Frage. Ausbildung und Anstellung funktionieren nach einer je unterschiedlichen Logik: hier schulorganisatorische Flexibilität und Orientierung an Stundenplan, Lektionentafel und Schulfächern, dort pädagogische Professionalität und Orientierung an Kompetenzen, Leistbarkeit und Fachlichkeit. Und: hier Unterrichtsbe rechtigung, dort Unterrichts befähigung. Bisher

haben die Pädagogischen Hochschulen einseitig die Ausbildungsansprüche verteidigt und die Bildungspraktiker allein gelassen. Im Alltag von Schulpflegern, Schulleitungen und Lehrpersonen treffen die beiden Logiken aufeinander – sie lösen das Spannungsverhältnis auf ihre Weise.

Dass sich die Anstellungspraxis (wieder) den politisch verfügbaren Ausbildungsstandards mit entsprechend zugeordneten Unterrichtsberechtigungen auf Dauer unterzieht, ist unwahrscheinlich – dies tut sie vielerorts heute schon nicht. Es gilt daher Lösungen zu finden, die sowohl professionellen Standards genügen als auch berechnete praktische Erwartungen (flexible Einsetzbarkeit) erfüllen. Alle Partner sind gefordert.

Mögliche Handlungsoptionen:

- a. **Option Transferkompetenz** | Lehrpersonen werden zwar weiterhin als Fächergruppenlehrpersonen diplomiert, aber nicht ihre Qualifikation für eine Anzahl Fächer, sondern ihre pädagogische und fachliche Professionalität, die sie in einigen Fächern vertieft haben, steht im Zentrum der Ausbildung (Unterrichtsbefähigung). Dazu gehört die Kompetenz der Lehrpersonen, die so erlangten fachlichen und fachdidaktischen Kenntnisse im Bedarfsfall auf weitere (verwandte) Fächer zu transferieren und so ihre Unterrichtsberechtigung bedarfsgerecht zu erweitern. Das erhöhte ihr Einsatzpotenzial und wäre im notwendigen Dialog über berufspraktische Erfordernisse eine anschlussfähige Antwort, die Hochschulen und Volksschulen verbände.
- b. **Option Clusterkompetenz** | Lehrpersonen werden nicht entlang von Fächern ausgebildet, sondern von lehrplanbasierten Lernbereichen, die eine Art Cluster verwandter Fächer darstellen. Das erhöhte ihr Einsatzpotenzial und wäre im notwendigen Dialog über berufspraktische Erfordernisse eine anschlussfähige Antwort, die Hochschulen und Volksschulen verbände.
- c. **Option Allrounderkompetenz** | Lehrpersonen der Primarstufe werden wieder als Allrounderinnen und Allrounder ausgebildet. Die

Ansprüche an die Ausbildungspraxis passen sich den Erwartungen der Anstellungspraxis an. Das erhöhte ihr Einsatzpotenzial, brächte die Hochschulen aber in eine schwierige Lage, die eine gleichberechtigte Kooperation mit Bildungspraxis und Bildungspolitik belastete.

Fragen:

- Ist der genannte Ansatz der Transferleistung in andere Fächer pädagogisch halt- und machbar?
- Wie wäre die Unterrichtsberechtigung zu regeln?
- Führt die vorgeschlagene Minimierung des Dilemmas von Ausbildungsstandards und Anstellungspraxis zu einer Deregulierung der interkantonalen Freizügigkeit? Wenn ja, wie wäre es zu verhindern?

Diskussionen und Ergebnisse zu These 6

Zu kontroversen Diskussionen gaben in den Workshops insbesondere die Handlungsoptionen Anlass. Mit der Ausrichtung der Lehrbefähigung an «Clustern» oder mit dem Konzept der «Transferkompetenz» behandeln sie vor dem Hintergrund des Versorgungsdrucks Lösungsvorschläge im Spannungsfeld zwischen Qualifikation und Einsetzbarkeit. Auf dieses Spannungsfeld bezieht sich unter den Stichworten «Professionalität» und «Spezialisierung» auch die These 4, zu der bereits am Vortag ansatzweise das Konzept der Transferkompetenz diskutiert wurde (vgl. These 4).

Generalisten-Ideal, fachliche Ansprüche und Pragmatismus

Der Versorgungsdruck ist auch auf dem Podium ein ausführlich diskutiertes Thema. Aus dem Volksschulamt des Kantons Zürich wird berichtet: «Die Gemeinden fragen täglich beim Kanton nach, wen sie anstellen dürfen». In ihrer Notlage würden die Gemeinden dabei zum Teil auch

Personen ohne Ausbildung anstellen (müssen). Dass «stufenfremdes» Personal eingesetzt wird, ist Status quo. Als «alarmierend» beurteilt die Vertretung des Volksschulamts indessen, dass «entgegen den Tendenzen in früheren Situationen, auch trotz schlechter Wirtschaftslage nicht mehr Personen für den Lehrberuf zur Verfügung stehen».

Aus dem Kanton Aargau wird berichtet: «Das Versorgungsproblem ist voraussichtlich nicht kurzfristig zu lösen. Es ist derzeit klar das drängendste Problem der Volksschul- und Hochschulämter. Die Ämter sind darauf angewiesen, dass sie von den Pädagogischen Hochschulen gut beraten werden, welche Kompromisse beim Einsatz hinsichtlich Qualität möglich sind, wenn ausserordentliche Massnahmen ergriffen werden müssen». Weiter hält der Kantonsvertreter fest:

- «Betreffend Profile, die ausgebildet werden, tragen die Pädagogischen Hochschulen nicht die Verantwortung. Es ist eine politische Setzung, aus der die Pädagogischen Hochschulen das Beste herausholen müssen. Trotzdem wäre eine stärkere Koalition der Pädagogischen Hochschulen nötig, aus der heraus die fachliche Beurteilung ergehen könnte, welche Profile und Modelle qualitativ möglich und zweckmässig sind».

Dieser Punkt wird auch in den Workshops festgehalten: «Lehrermangel könnte Katalysator für Selbstkoordination sein: Pädagogische Hochschulen formulieren gemeinsame fachliche Position».

Angesichts der gegenwärtigen Situation warnt der LCH davor, dass der Ruf des Berufs geschwächt werden könnte: «Wenn wir jetzt im Versorgungsdruck Leute ohne Ausbildung zulassen, schwächt dies den Ruf noch mehr». Der LCH ruft zur Transparenz und Politisierung des Versorgungsdrucks auf: «Die Öffentlichkeit soll informiert werden, dass sie im gegenwärtigen Zeitpunkt nicht genügend gut ausgebildete Lehrpersonen erhält» – dies könnte bei den Parlamenten auch die Voraussetzungen für höhere Budgets und bessere Löhne schaffen.

Während die Diskussion auf dem Podium stark auf den Lehrpersonenmangel bezogen ist, wird die Diskrepanz zwischen Ausbildung und Einsatzpraxis in den Workshops zum Teil in einem generellen Rahmen gesehen:

- «Die Differenz zwischen Ausbildung (Pädagogische Hochschulen) und Anstellung (Schulen) ist eine Realität. Steuerungen scheitern seit Jahrzehnten!»

Als Lösungsmodell werden zum Teil «Erweiterungsstudien» diskutiert. Allerdings zeigt sich in den Workshops:

- Die Meinung «über den nötigen Aufwand, der in einem Erweiterungsstudium geleistet werden muss, ist an den Pädagogischen Hochschulen sehr unterschiedlich. Eine Annäherung wäre wünschenswert, u.a. auf Sekundarstufe I».

Sympathie für fachdidaktisch gestützte Cluster

Als weitere Handlungsoption für den Umgang mit dem Spannungsfeld zwischen Einsetzbarkeit und fachlichen Anforderungen ist in den Thesen die Orientierung an Fach-Clustern angesprochen. Dem Modell wird in den Diskussionen grundsätzlich mit Wohlwollen begegnet. Positiv eingeschätzt wird das Modell deshalb, weil ein klarer Zusammenhang mit der fachdidaktischen Ausbildung besteht. Mit einer Erweiterung der «Breite» der fachdidaktischen Ausbildung bleibt das Modell – im Unterschied zur Transferkompetenz – dem Prinzip verpflichtet, dass die Qualität des Fachunterrichts durch eine spezifische fachdidaktische Ausbildung gefördert wird. Das heisst, die Lehrbefähigung in einem Fach-Cluster soll in der Regel durch die fachdidaktische Ausbildung für diesen Fach-Cluster erworben werden. Im Folgenden eine Sammlung von Stellungnahmen:

- «Die Schulpraxis will Generalistinnen und Generalisten im Sinne von <breit befähigt und einsatzfähig>: aus organisatorischen Gründen,

wegen der Anzahl Bezugspersonen, wegen der Verantwortung».

- «Warum vermitteln Pädagogische Hochschulen nicht einfach Fremdsprachendidaktiken, statt Englisch oder Französisch wählen zu lassen?»
- «Clusterkompetenz ist zu begrüßen: sie führt zur Profilierung bei angehenden Lehrpersonen und erleichtert die Anstellung an Schulen. Zudem fördert sie den fächerübergreifenden Unterricht», wird in einem Workshop notiert.
- Die Entwicklung geeigneter Clusterkompetenz hängt davon ab, inwieweit der Lehrplan die Bildung sinnvoller Cluster (auch kantonsübergreifend) zulässt.
- «Transferkompetenz mit lehrplanbasierten Lernbereichen bzw. Clustern koppeln. Der Lehrplan 21 bietet neue Möglichkeiten, die in der LLB genutzt und gestärkt werden sollen!»

Umstrittene Transferkompetenz, da ungeprüftes Wunschdenken

Anders als zu Clustern fällt die Einschätzung zur «Transferkompetenz» aus. «Wissen zu «Transferkompetenz» ist noch ungenügend» oder «muss weiter erforscht und entwickelt werden», wird in den Workshops festgehalten. Deutliche Skepsis bringt auch diese Notiz aus einem Workshop zum Ausdruck:

- «Die «Breite- vs. Tiefe-Diskussion» ist heute zu wenig durch Forschung geklärt. Es hat viel Ideologie/Wunschdenken in den Diskussionen. Die Transfer-Trost-Behauptung ist gewagt und muss geklärt werden».

In Bezug auf Forschung wird u.a. vorgeschlagen, im Rahmen einer «Evaluation», wie sie These 8 behandelt, die Modelle im Spannungsfeld von Breite vs. Tiefe zu prüfen.

Im Dienste der Einsetzbarkeit und in der Tradition von «Allroundern» gibt es auch etliche Wortmeldungen, welche die Möglichkeit begrüßen, dass Lehrpersonen vor dem Hintergrund ihrer Erfahrung und Ausbildung für ein bestimmtes Fach auch ein verwandtes Fach unterrichten können.

Allerdings bleibt dabei meist unklar, inwieweit die Transferkompetenz als ein Modell für den Umgang mit dem Versorgungsdruck, also eher als ein Notfallmodell, oder als ein längerfristiges Entwicklungsmodell verstanden wird. Zugleich wird oft zu wenig explizit, ob von der Primarstufe oder der Sekundarstufe I gesprochen wird. Für die Sekundarstufe I wird in einzelnen Äusserungen ausdrücklich gewünscht, dass zumindest für die Reallehrpersonen der Sekundarstufe I die Grundausbildung fachlich breiter werden sollte.

Als Postulat für die Diskussion an der Tagung und auch für die künftigen Erörterungen wird festgehalten: «Transferkompetenz kann nur (muss) stufenbezogen diskutiert werden».

In den Workshops wurde das Konzept «Transfer» zum Teil intensiv diskutiert. So etwa im Lichte der Frage: «Kann und darf es sein, dass die Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Fachthemen mehr wissen als die Lehrperson?». Grundsätzlich dürfe dies möglich sein, wird festgehalten, unter der Voraussetzung allerdings, dass die Lehrperson in ihren Fachgebieten breite und vertiefte Kenntnis habe. Dies wäre die erste Voraussetzung, damit die Lehrperson auf Grundlage ihrer eigenen Erfahrung des forschenden «Erschliessens von Welt» die Kompetenz entwickle, ihre didaktisch reflektierte Unterrichtsarbeit auch in einem angrenzenden Wissensgebiet zu entfalten. Erst diese Vertiefung in einem Fach und die differenzierte Aufarbeitung der Fachdidaktik für dieses Fach schaffe die Voraussetzungen für die Entwicklung einer «Transferkompetenz» – und insofern dafür, dass die Lehrperson nicht in jedem Fach in gleicher Tiefe über die Kenntnis der Sache (Fachinhalte) verfügen muss. Im Zuge dieser Diskussion zeigen sich Vorstellungen, die dem Konzept der «Transferkompetenz» zu Grunde liegen: Mit seinem impliziten Postulat, «im Besonderen das Allgemeine zu erkennen» nimmt das Konzept der «Transferkompetenz» eine Anleihe bei der Wissenschaft, wo methodische Erfahrungen und Analyseraster, die an einer exemplarischen Fragestellung vertieft erarbeitet wurden, auf die Untersuchung verwandter Gegenstände angewandt werden können.

Postulate:

- Klärung der Cluster, die in der Deutschschweiz mit dem Lehrplan 21 möglich wären. Allenfalls Klärung, inwieweit die Ausbildung für «Fach-Cluster» die fachdidaktische Kompetenz erhöhen und allenfalls die fachdidaktische Ausrichtung auf Cluster zugleich die Ausbildung effizienter machen kann.
- Diskussion zwischen Verwaltung und Pädagogischen Hochschulen, welche Ausbildungsmodelle mit Blick auf die Bedürfnisse der Schulorganisation hinsichtlich fachlicher Qualität angemessen sind und welche nicht.
- Transferkompetenz – nach Stufe und Fachkombination bzw. Ursprungs- und Zielfächern differenziert – empirisch prüfen.

These 7: Bildungspolitik und Pädagogische Hochschulen

Pädagogische Hochschulen brauchen bildungspolitische Rückenstärkung für eine eigenständige Gestaltung der vier Leistungsbereiche der LLB. Die politische Konsolidierung verschafft ihr die nötige Verankerung im Hochschulsystem als einem spezifischen Hochschultyp. Derart gestärkt in ihrer neuen Position auf Hochschulebene sind die Pädagogischen Hochschulen imstande, den bisher vernachlässigten Dialog mit der schulischen Bildungspraxis aufzunehmen und so zu gewichten, wie es einer an Wirksamkeit interessierten LLB ansteht.

Auf die Gestaltung der schulischen Lehrprofession nimmt die Bildungspolitik nicht zuletzt dadurch Einfluss, dass sie namentlich die Aus- und Weiterbildung an den Pädagogischen Hochschulen und eine Vielzahl von Prozessen im Schulfeld regelt. Letztere wirken wiederum als externe Steuerungsgrößen auf die Hochschulen zurück. Im Spannungsfeld zwischen bildungspolitischen und bildungspraktischen Regelungsinteressen haben es Pädagogische Hochschulen schwer, sich als spezifische Kompetenzzentren für die Weiterentwicklung der pädagogischen Profession eigenständig zu etablieren. Als Aus- und Weiterbildungsstätten für den geregelten Beruf

«Lehrerin/Lehrer» sind sie selber geregelte Institutionen. Dass sie dies massvoll auch künftig bleiben, begründet ihren Status als besonderen Hochschultyp, dass sie dies heute teilweise noch zu sehr sind, behindert ihre notwendige Weiterentwicklung und Etablierung als spezifischen Hochschultyp.

Im Kontext des anspruchsvollen Aufbaus der Pädagogischen Hochschulen banden die intensive Kooperation mit der Bildungspolitik und die notwendige Positionierung im Hochschulsystem im vergangenen Jahrzehnt beträchtliche Energien. In dieser Phase überdurchschnittlicher Selbstbezogenheit gerieten Kommunikation und Kooperation mit der Bildungspraxis notgedrungen etwas in den Hintergrund. Das muss sich ändern (vgl. These 5).

Mögliche Handlungsoptionen:

- a. Angliederung an eine Universität** | Die Pädagogischen Hochschulen werden integriert bzw. integrieren sich in eine Universität – was dem international gängigsten Modell der LLB entspricht, die Besonderheit der berufspraktischen Orientierung aber nicht optimal auf-fängt.
- b. Tertiärisierung als Höhere Lehranstalten** | Eine relativ verwaltungsnahe Hochschulsteuerung und eine dadurch bedingte limitierte Hochschulfreiheit und Hochschulformigkeit führen dazu, dass das bildungspraktisch motivierte Regulierungsinteresse sich durchsetzt und sich ausprägt in Höheren Lehranstalten – in dafür angemessener Distanz zu Forschung und Wissenschaft. Die Option einer beschränkteren Freiheit als Pädagogische Hochschulen liesse sich auch dadurch realisieren, dass sie unter bestehende Fachhochschulstrukturen subsumiert würden.
- c. Profilierung als spezifischer Hochschultyp** | Dazu bestimmt, sich sowohl am Wissenschaftssystem als auch am öffentlichen Schulsystem zu orientieren, nutzen die Pädagogischen Hochschulen diesen spannungsreichen Grenzraum als ihre institutionelle Chance: Dank proaktiv interpretierter Freiräume können sie sich auch bildungs- und hoch-

schulpolitisch klar positionieren und in für sie zukunftsentscheidenden Feldern (lösungsorientierter Dialog mit der Bildungspraxis, Nachwuchsqualifikation, berufsfeldrelevante Forschung u.a.) geeint agieren.

Fragen:

- Wie kann die Autonomie von Pädagogischen Hochschulen erhöht und gleichzeitig sichergestellt werden, dass ihr spezifischer Auftrag, genügend gute Lehrpersonen auszubilden, gewahrt bleibt?
- Wie können sich die Pädagogischen Hochschulen zum echten Hochschultypus entwickeln?

Diskussionen und Ergebnisse zu These 7

«Le choix est fait: HEP» – Von den Handlungsoptionen wird in den Workshops und auf dem Podium eindeutig die Beibehaltung der Pädagogischen Hochschulen als spezifischer und unabhängiger Hochschultyp bevorzugt. Von Seiten der Pädagogischen Hochschulen wird zudem deutlich das Promotionsrecht gefordert. Offenheit wird zum Teil auch hinsichtlich der Kooperationen mit Universitäten geäußert. Einzelne Stimmen äussern des Weiteren Offenheit für eine Integration in Universitäten in Form von Schools of Education. Handlungsbedarf wird aus Sicht aller Akteure bei der Koordination der Forschung zwischen den Pädagogischen Hochschulen gesehen.

Spezifität des Hochschultyps und Spannungsverhältnis im Hochschulsystem

Auf der einen Seite steht der klare Ruf nach einem eigenen Hochschultyp, auf der anderen Seite stehen die Probleme bei der Einbindung in das Hochschulsystem sowie hinsichtlich der Hochschulrechte.

- «Die Pädagogischen Hochschulen müssen einen eigenen Hochschultyp bilden und bleiben – um zu einem ernst zu nehmenden

Kooperationspartner der Universitäten zu werden.»

Mit Blick auf die Nachwuchsförderung und die Entwicklung der berufsrelevanten Forschung wird in den Workshops zum Teil auch die «Clusterbildung unter Pädagogischen Hochschulen sowie zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten» vorgeschlagen.

- «Zur Entwicklung und Nutzung des Forschungspotenzials der Pädagogischen Hochschulen muss die Clusterbildung von Forschungsschwerpunkten angestrebt werden – in Kooperation unter den Pädagogischen Hochschulen sowie zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten.»
- «Nachwuchsqualifikation und berufsrelevante Forschung -> Clusterbildung mit Universitäten und anderen Pädagogischen Hochschulen».

Eine Minderheit sieht an der Tagung als weitere Variante der Entwicklung die organisatorische Annäherung an die Universitäten – die Dienste besserer Bedingungen für die Forschung und Personalentwicklung sowie hinsichtlich der Zusammenführung der Ausbildungsgänge aller Stufen:

- «Pädagogische Hochschulen als eigener Hochschultyp ist Übergangsmodell auf dem Weg in die Universität (Schools of Education)».

Als Problem wird generell die noch fragile Einbindung der Pädagogischen Hochschulen in das Hochschulsystem gesehen.

- «Positionierung der Pädagogischen Hochschulen im Hochschulsystem ist Treiber der Entwicklung. Dazu braucht es aber seitens Kantone und seitens EDK klare institutionelle Rahmenbedingungen, die überhaupt eine Einbindung in das Hochschulsystem zulassen. Dies betrifft etwa kritische Grösse und Forschung.»

Diesbezüglich besteht zum Teil die Hoffnung, dass sich die Voraussetzungen für die Etablierung im Hochschulsystem durch das HFKG, das neue Bundesgesetz über die Förderung der

Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich, verbessern. Durch die Akkreditierung, so geben etliche Statements zu verstehen, müsste eine «Objektivierung des Hochschulstatus» erfolgen können. Dadurch kann – allenfalls für einen Teil von Pädagogischen Hochschulen, welche eine kritische Grösse und die erforderliche Qualität in der Forschung erreichen – auch das Promotionsrecht erlangt werden.

- «Die Pädagogischen Hochschulen brauchen Qualitätsstandards, die auch das Promotionsrecht einschliessen. Wer die Standards erfüllt, erhält das Promotionsrecht», wird in einem Workshop festgehalten.

Dialog zwischen Bildungspolitik, Pädagogischen Hochschulen und Bildungspraxis

Die Auffassung, dass sich Pädagogische Hochschulen u.a. durch ihre Nähe zu einem spezifischen Berufsfeld von Universitäten unterscheiden, findet breite Unterstützung. Gerade deshalb sei am eigenen Hochschultyp festzuhalten. Die LLB sei eine Schlüsselfunktion für die Wirkung des Bildungssystems als Ganzes. Sowohl für einen intensiven Austausch mit dem Berufsfeld, für die berufsfeldbezogene Forschung, die berufspraktische Ausbildung wie auch mit Blick auf die Zusammenarbeit mit den Kantonen würde eine Integration in Universitäten einen Rückschritt bedeuten. Mit einem spezifischen Hochschultyp könnten diese Austauschprozesse besser wahrgenommen werden.

- «Die Profilierung als spezifischer Hochschultyp ist anzustreben, ohne einen Sonderstatus oder die institutionelle Jugendlichkeit als Feigenblatt zu missbrauchen. Im Gegenteil müssen Pädagogische Hochschulen ihre Aktivitäten der Kommunikation mit den Ansprechgruppen – sowohl in der Entwicklung des Personals und beim Ausbau der Forschungskompetenzen – mit Nachdruck vorantreiben.»

Insbesondere aus der Suisse romande wird berichtet, der Kontakt zwischen den Instanzen sei gut etabliert. Die Pädagogischen Hochschulen verschliessen sich bestimmt nicht dem Dialog mit den Praktikern. Dies ist a priori falsch! Man berichtet, der Dialog werde intensiv geführt.

- Zudem werden sich der Dialog und die Kooperation zwischen den verschiedenen Akteuren im Bildungssystem aufgrund der vermehrten Tätigkeit von ehemaligen PH-Studenten als Praktikumslehrperson intensivieren.
- Im Kanton Waadt wurde ein Austausch zwischen Schulleitungen und den Pädagogischen Hochschulen institutionalisiert.

Mit Blick auf die Koordination unter den Kantonen sowie zwischen Behörden, Berufsverbänden und Pädagogischen Hochschulen könnte mit einer gemeinsamen Definition von Berufsprofilen eine Klärung der Ziele und Zuständigkeiten vorangetrieben werden. Wichtige Voraussetzung sei dabei, dass «die Erarbeitung der Kompetenzprofile als «Verbundaufgabe» von Pädagogischen Hochschulen, Schulfeld und Bildungspolitik» wahrgenommen wird.

Postulate:

- Stellenwert der institutionellen und hochschulrechtlichen Akkreditierung für die Pädagogischen Hochschulen im Rahmen des HFKG klären, u.a. im Hinblick auf Erfordernisse für das Promotionsrecht.
- Den Dialog zwischen Politik, Pädagogischen Hochschulen sowie zwischen den Pädagogischen Hochschulen und dem Berufsfeld erhalten.
- Fördern und entwickeln von Kooperationsmodellen zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten, namentlich um mit Promotionen die Personalentwicklung der Pädagogischen Hochschulen sowie den Wissenstransfer zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen zu unterstützen.

These 8: Evaluation des Transformationsprozesses

Um die bisherigen Leistungen und Lücken, Stärken und Schwächen der LLB auf Hochschulstufe eruieren und nachweisen zu können, ist eine breit angelegte und vertiefte Evaluation ihrer Wirksamkeit unabdingbar. In diesem Zusammenhang ist auch die Einrichtung einer permanenten berufsfeldrelevanten Begleitforschung zu prüfen, die sich u.a. auf solche Evaluationen abstützt.

Obwohl die gegenwärtige Transformation der LLB in grundlegend innovierte Institutionen auf Hochschulebene ein gleichzeitig gewichtiges, komplexes und exploratives politisches Programm darstellt, wird sie nicht von einer evaluationsbasierten Begleitforschung unterstützt. Das erschwert sowohl ihre Selbststeuerung als auch ihre Selbstdarstellung nachhaltig: Es fehlen heute empirische Daten, um im politischen, professionellen und medialen Diskurs die Errungenschaften der hochschulförmigen LLB stark zu machen und die Notwendigkeiten ihrer weiteren Entwicklung einzufordern. Noch ist es nicht zu spät, das Versäumnis nachzuholen.

Mögliche Handlungsoptionen:

- a. Eine Evaluation des Transformationsprozesses der schweizerischen LLB findet zwar punktuell statt, wird aber von Universitäten geleistet. Auch wird die berufsfeldrelevante Forschung an den einzelnen Pädagogischen Hochschulen wie bisher fortgesetzt, bildet insgesamt aber eine zu schmale und zu wenig systematische Basis für eine Stärkung des spezifischen Hochschultyps.
- b. Die LLB erhält Ressourcen sowohl für eine **Wirksamkeitsevaluation** des bildungspolitischen Programms «Tertiarisierung» als auch für eine **dauerhafte Begleitforschung**, was den Pädagogischen Hochschulen erlaubt, ihre Berufsfeldrelevanz zu profilieren und sich als **spezifischen Hochschultyp** zu etablieren.
- c. Die Notwendigkeit einer auf Kooperation und Permanenz angelegten Forschungs- und Evaluationsstrategie für die LLB wird anerkannt und als **anwendungsorientierte**

Grundlagenforschung an den Pädagogischen Hochschulen gestärkt und etabliert. Zu diesem Zweck werden die entsprechenden Kapazitäten aller Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz systematisch gebündelt – thematisch, personell, finanziell und institutionell.

Fragen:

- Welches wären die zentralen Themen und Bereiche, die zu überprüfen sind?
- Wie bzw. wo können die notwendigen finanziellen Mittel zu dieser Evaluation beschafft werden? Welche Hochschulen (evtl. im Verbund mit Universitäten) sollen diese Evaluation durchführen?
- Könnte eine solche Evaluation mit einem Nationalen Forschungsprogramm gekoppelt werden?

Diskussionen und Ergebnisse zu These 8

«Forschung über LLB wird nicht zur Kenntnis genommen an dieser Tagung!» In den Diskussionen zu These 8 zeigen sich etliche Vertretungen von Pädagogischen Hochschulen enttäuscht über die Tagung. Für eine «Bilanztagung» würde viel zu wenig «datengestützt bilanziert», wird festgehalten: «An einer Bilanztagung müsste aufgrund eines LLB-Monitorings sowohl Erreichtes als auch Noch-Nicht-Erreichtes dargestellt werden!» wird gefordert.

Forschungsergebnisse ungenügend bekannt

Regelmässig ist an der Tagung zu hören, es würde durchaus Wirkungsforschung betrieben, aber sie würde viel zu wenig zur Kenntnis genommen. Ein Beobachter an der Tagung hält in einem Workshop dazu stichwortartig fest «Eindruck: Alles wäre vorhanden, niemand weiss davon». Es führe zwar jede Pädagogische Hochschule Erhebungen und Forschungen durch, aber eine gegenseitige Information würde kaum stattfinden,

wird bedauert. Jede Pädagogische Hochschule evaluiere sich selber, hingegen bestehe kaum Austausch über die Ergebnisse wie auch nicht über die Instrumente und Methoden.

- «Die COHEP müsste wissen, welche Forschungen die einzelnen Pädagogischen Hochschulen betreiben. Es fehlt der Überblick. Unklar ist auch, wer heute für was zuständig ist. Kommissionen sind vorhanden und arbeiten an Themen. Parallel werden durch den Vorstand Einzelaufträge erteilt (zum Teil zum gleichen Thema). Eine Klärung der Zuständigkeiten tut not».

An der Tagung kann inhaltlich nicht geklärt werden, um was für Forschung es sich handelt. Beziehungsweise: Es wird zur Kenntnis gebracht, dass man im Gespräch je nach Adressat und Fragestellung zwischen verschiedenen Arten von «Wirkungsforschung» unterscheiden sollte:

- Evaluationsforschung mit Auftraggeber und Rechenschaftspflicht der Auftragnehmer.
- Evaluationsforschung im Dienste des Qualitätsmanagements.
- Wirkungsforschung im Konzept der «Professionalisierungsforschung» in der eigenen Rationalität der Pädagogischen Hochschulen und ihrer selbstgesteuerten Weiterentwicklung.
- Systemevaluation.

Systemevaluation

Die Ziele und Funktionen einer umfassenden Systemevaluation werden in den Workshops kaum explizit erörtert. Dem Ruf nach einer Evaluation liegt, so entsteht der Eindruck, die Erwartung zu Grunde, durch eine Evaluation die Einwände im politischen Diskurs rational klären und dadurch entkräften zu können. Die Legitimationsfunktion dürfte angesichts der Erwartungen darüber, was eine Evaluation «nützt», an erster Stelle stehen – darauf weisen auch die enttäuschten Erwartungen an die Bilanztagung hin, verbunden mit dem Vorwurf, wonach diese «Bilanz» zu wenig datengestützt erfolgt.

Es gibt allerdings auch kritische Stimmen gegenüber einem zu starken Fokus auf Evaluation:

- «Wir neigen dazu, unsere Hauptaufgabe zu vergessen: Fachpersonen für Unterricht auszubilden, die ihren qualitativ hochstehenden Unterricht in den Dienst der Schülerinnen und Schüler stellen», notiert eine PH-Vertretung.

Stärker als die Ziele einer Evaluation werden die Modi einer möglichen Durchführung diskutiert. Es stehen sich dabei grob zwei Positionen gegenüber: Integration in das Bildungsmonitoring mit einer starken Rolle der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) oder die Evaluation mit einem Forschungsprogramm, durch das die Pädagogischen Hochschulen selbst ihre Forschungskompetenz einbringen und dabei – im Kontext einer gesamtschweizerischen Fragestellung – ihre Forschungen koordinieren können. Die artikulierten Positionen können zusammenfassend in folgenden Punkten festgehalten werden:

- Evaluation des Tertiarisierungsprozesses ist wichtig, sollte aber nicht einer zentralen Stelle übergeben werden, sondern als Forschungsprogramm, bei dem sich PH-Forschende genauso wie andere Forschende bewerben können.
- «Systemevaluation muss Sache einer ganzen Forschungsgemeinschaft bleiben; sie kann nicht an einzelne Pädagogischen Hochschulen oder an ein Kompetenzzentrum delegiert werden».
- «Vertiefungsbericht «Wirkungen der tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung» mit dem Bildungsbericht 2014 (Forschungsstand 2012) machen lassen», schlägt zudem eine Vertretung einer Bildungsverwaltung vor.

Postulate:

- Forschung zwischen den Pädagogischen Hochschulen stärker koordinieren.
- Wirkungsforschung deutlicher auf die Ziele Unterrichts- und Berufsentwicklung, Professionalisierung sowie Legitimation und

Rechenschaftspflichten beziehen. Dabei die Ressourcen gezielt einsetzen.

- Auf Ebene der Systemevaluation die Bedeutung der LLB und der Lehrpersonen als Schlüsselement des Bildungssystems herausstreichen.

These 9: Selbstkoordination der Pädagogischen Hochschulen

Die Pädagogischen Hochschulen müssen sich im Governance-Dreieck von Bildungspolitik, Bildungspraxis und Bildungswissenschaften behaupten und weiter profilieren können. Dazu müssen sie ihre Selbstkoordination stärken. Dies wird nur gelingen über eine Harmonisierung, ja Homogenisierung dessen, was eine Pädagogische Hochschule ist. Das fordert alle Akteure beträchtlich heraus.

Die Pädagogischen Hochschulen sind als jüngster, kleinster und aufgrund ihrer eminent politischen Funktion auch speziellster Hochschultyp tendenziell gefährdet. Ihre Stellung ist gegenwärtig alles andere als gesichert: Tendenzen, die Spezifität ihrer Funktion im Bildungssystem einseitig aufzulösen in Richtung Höhere Lehranstalt oder in Richtung Universitätsintegration, sind dafür Indikatoren. Bisher ist wenig spürbar, dass die Pädagogischen Hochschulen dies als eine Herausforderung an sich selber begriffen haben.

Zwar steigt der Druck auf eine zunehmende Selbstkoordination der LLB, doch ist eine Stärkung der COHEP als deren Instrument eher unwahrscheinlich. Der Wettbewerb im Hochschulmarkt, die kantonalen Unterschiede und die schiere Heterogenität der Pädagogischen Hochschulen (Grösse, Potenzial für Forschung und Entwicklung, Grad der Verwaltungsanbindung, Nähe zu einer Universität, Kooperationsfähigkeit als Hochschule usw.) führen dazu, dass sich das Interesse sowohl an gemeinsamen Positionen als auch an institutionellen Kooperationen in Grenzen hält. Die Frage ist, wie lange sich die Pädagogischen Hochschulen die lockere Selbstkoordination leisten wollen bzw. können.

Mögliche Handlungsoptionen:

- a. **Schwache Selbstkoordination** | Die institutionelle Heterogenität der Pädagogischen Hochschulen mindert ihr Einigungspotenzial. Das führt einerseits zu einer «externen» Schwächung im Kontext von Hochschule und Politik, andererseits zu einer «internen» Segmentierung: Pädagogische Hochschulen ähnlichen Zuschnitts schliessen sich zusammen und setzen sich ab. Die Ausdifferenzierung innerhalb der Pädagogischen Hochschulen forciert letztlich die schwache schweizweite Selbstkoordination zusätzlich.
- b. **Starke Selbstkoordination** | Unterstützt durch die EDK und eine entsprechende COHEP-Strategie sind die Pädagogischen Hochschulen fähig, souverän einerseits gegenüber Regulierungsansprüchen der kantonalen Verwaltungen aufzutreten, um so ihre Hochschulförmigkeit zu bewahren bzw. zu kompletieren, andererseits (sozusagen auf Augenhöhe) Kooperationen mit anderen Hochschulen einzugehen. Derart harmonisiert sehen sich die Pädagogischen Hochschulen imstande, ihren Anspruch eines spezifischen Hochschultyps bei den relevanten Partnern zu plausibilisieren und letztlich zu realisieren.

Fragen:

- Welche Strategie für die Zukunftsgestaltung der Pädagogischen Hochschulen ist im Rahmen der COHEP zu verfolgen? Und welche Anforderungen der Träger der Hochschulen sind dabei zu berücksichtigen?
- Wer macht sich zum Motor der fälligen Harmonisierung der bislang äusserst heterogenen Pädagogischen Hochschulen?

Diskussionen und Ergebnisse zu These 9

«Un énorme travail est fourni», blicken Teilnehmende auf den Aufbau der COHEP zurück. Die Stimmen in den Workshops sind einig: «Es braucht eine starke COHEP». «Eine Stärkung der COHEP ist sinnvoll und für die Etablierung der Pädagogi-

schen Hochschulen notwendig», wurde etwa aus Sicht einer Vertretung der Bildungsverwaltung in einem Workshop notiert – um im nächsten Satz anzufügen, «aber ein Schritt zurück, sind hier zwei Schritte nach vorn; die COHEP soll Themen loslassen, für die keine Koordination möglich ist».

Hemmnisse der Selbstkoordination

In etlichen Stellungnahmen wird diagnostiziert, was gegenwärtig einer starken Selbstkoordination im Wege steht oder eine solche hemmt.

- Die Pädagogischen Hochschulen bewegen sich generell «in einem Spannungsfeld zwischen Konkurrenz und Kooperation». Die Heterogenität der Pädagogischen Hochschulen hinsichtlich Grösse oder Leitungsstruktur erhöht die Unterschiedlichkeit der Interessen. Für eine wirkungskräftige Selbstkoordination wären, wie an der Tagung festgehalten wird, gemeinsame Interessen (d.h. eine gemeinsame Interessenlage) förderlich und sollten sich die Pädagogischen Hochschulen als «gleichberechtigte Partner» begegnen können. Beides sei gegenwärtig oft zu wenig der Fall.
- «Selbstkoordination setzt eine gewisse Unabhängigkeit der Entscheidungen voraus» – diesbezüglich steht einer Selbstkoordination unter «gleichen Akteuren» die Heterogenität der kantonalen Steuerungsstrukturen im Wege, in deren Rahmen die Pädagogischen Hochschulen unterschiedlich hohe Freiheitsgrade haben.
- Die einzelnen Pädagogischen Hochschulen haben nicht nur ihren Trägern gegenüber unterschiedliche Freiheitsgrade, die Rektorinnen und Rektoren haben auch in Bezug auf ihre Schulen eine unterschiedlich starke Position. «Was dringend angegangen werden muss, ist die Steuerung der Pädagogischen Hochschulen intern. Ohne eine ausreichende innere Tertiarisierung können sich die Pädagogischen Hochschulen nicht stark genug entwickeln».

«Es wird ein Seiltanz bleiben zwischen starker Selbstregulation und Regulierungsansprüchen

der Träger», fasst eine Notiz aus einem Workshop die Situation zusammen.

Etliche Meldungen bringen allerdings auch zum Ausdruck, dass sich die COHEP stärker auf jene Themen konzentrieren sollte, bei denen Aussicht auf eine Koordination besteht. Zum Teil wird die Ansicht geäussert, dass sich die COHEP zu stark mit kantonalen Fragen beschäftigt. Zudem würden oft die Spielräume für jene Bereiche zu wenig erkannt und genutzt, in welchen die COHEP effektiv eine Koordination leisten könnte.

- In Rücksicht auf die politischen Zuständigkeiten für die LLB und die bildungsföderalistische Koordination im Rahmen der EDK ist für die COHEP insbesondere «zu klären, was zu harmonisieren ist und was nicht».
- «Mehr Selbststeuerung ist nötig, damit die einzelnen Pädagogischen Hochschulen nicht nur dem Druck ihrer Kantone ausgesetzt sind – erst eine starke Selbstkoordination kann die Pädagogischen Hochschulen gegenüber den Kantonen stärken», hält Lucien Criblez auf dem Podium fest. Das bedeute aber auch, dass man sich in der COHEP koordinieren müsse. Als Beispiel werden die Diplombkategorien und Fächerprofile auf Primarstufe genannt: Wenn die Pädagogischen Hochschulen nicht einen Vorschlag machen, wird die Frage auf politischer Ebene entschieden.
- Aus Sicht EDK bestünde ein starkes Interesse, dass sich die Pädagogischen Hochschulen z.B. bei den Weiterbildungstiteln koordinieren würden, hält Hans Ambühl auf dem Podium fest.

Zukunft mit dem HFKG und Forderungen an die EDK

Beim Thema «Steuerung auf gesamtschweizerischer Ebene» wird regelmässig das HFKG und die Rolle der COHEP in der neuen Organstruktur angesprochen. Allenfalls könnten die Reformen, so die Hoffnung unter dem Stichwort «HFKG als Motor einer (all)fälligen Harmonisierung», dazu beitragen, die heutige Ungleichheit der Freiheitsgrade und Spielräume der verschiedenen Päd-

agogischen Hochschulen zu reduzieren. Damit würde der Weg für eine starke Selbstkoordination geebnet. In diesem Zusammenhang wird oft die Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS) zum Vergleich herangezogen.

- Mit Blick auf den gesamtschweizerischen Arbeitsmarkt in einem Beruf, der nur in öffentlicher Anstellung ausgeübt werden kann, hält der Generalsekretär der EDK zur Aufgabe der COHEP fest: «Im Unterschied zu CRUS und KFH hat die COHEP den Auftrag, ein «Produkt» zu koordinieren. Man stelle sich vor, man würde der CRUS den Auftrag erteilen, das Rechtsstudium zu koordinieren!».

Es werden auch Forderungen an die EDK festgehalten:

- «Für die EDK müssen die Pädagogischen Hochschulen erste Aufgabe sein! Absolute Priorität!» wurde von einer Mitarbeiterin einer Pädagogischen Hochschule in einem Workshop notiert.
- «Es braucht von der EDK eine klare Stellungnahme zu einer – dem Auftrag für Grundausbildung und Weiterbildung dienliche – Vision der künftigen PH-Landschaft, die sowohl den Aufgaben einer Hochschule gerecht werden als auch eine sinnvolle regionale LLB möglich macht».

Postulate:

- Stärkere Ausnützung des Spielraums für die gesamtschweizerische Koordination im Rahmen der COHEP.
- Stärkung der COHEP, insbesondere mit Blick auf die Aufgabe, hochschulpolitisch die Spezifität des eigenen Hochschultyps zu vertreten und die Pädagogischen Hochschulen hochschulpolitisch zu positionieren.

4 VON DER ÄUSSEREN ZUR INNEREN TERTIARISIERUNG?

Die Wirkungen der tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Lichte schweizerischer empirischer Untersuchungen

Hermann J. Forneck

4.1 Fragestellung und Tertiarisierungsbegriff

Die Schweiz hat seit etwa zehn Jahren ihr Qualifikationssystem im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (LLB) auf eine Professionalisierung umgestellt, die auf Hochschulebene angesiedelt ist. Diese Reform soll die Zukunftsfähigkeit der schweizerischen LLB in einem europäischen tertiären Qualifikationssystem sichern und zugleich die Qualität der Professionalisierung qualitativ verändern und verbessern.

Die Veränderung soll in erster Linie durch eine wissenschaftsorientierte Hochschullehre erfolgen, die eine funktionale Beziehung zu dem Aufbau einer praktisch wirkungsvollen professionellen Handlungs- und Erfahrungsfähigkeit verwirklicht. Damit ist impliziert, dass eine vortertiäre Qualifikation durch eine auf der Grundlage wissenschaftlicher Problemlösefähigkeiten erworbene Handlungskompetenz ersetzt wird.

Zugleich flankiert die schweizerische Bildungspolitik diesen Wechsel mit der Stärkung von Studiengängen, die nicht mehr kantonal, sondern national ausgerichtet sind. Diese Entkopplung von kantonalen Bildungssystemen und Professionalisierungsprozessen ist die notwendige Folge einer sich an internationalen wissenschaftlichen Standards und Inhalten orientierenden Professionswissenschaft und der damit gegebenen relativen Autonomie von Hochschulen bzw. ihren wissenschaftlichen Disziplinen¹. Allerdings hat sich diese hochschulpolitische Programmatik nicht

widerspruchsfrei durchgesetzt. Faktisch können wir von einer Regionalisierung der LLB innerhalb eines nationalen Rahmens sprechen. Im Kontext dieser Bildungspolitik hat sich mehrheitlich in der Schweiz ein spezifischer Hochschultyp herausgebildet, dessen Kernkompetenzen im Bereich der Vermittlungsdisziplinen (Pädagogik und Didaktiken) liegen. Dadurch ergibt sich zwischen den Hochschultypen der Schweiz eine sinnvolle Arbeitsteilung in Forschung und Lehre. Während die universitären Hochschulen in erster Linie Fachwissenschaften umfassen, finden an Pädagogischen Hochschulen pädagogische und fachdidaktische Schwerpunktbildungen statt.²

Nun ergibt sich die Wirkung einer tertiarisierten LLB überwiegend nicht aus dem formalen Status. Aus letzterem eröffnen sich veränderte Möglichkeitsbedingungen, die die Pädagogischen Hochschulen auch wahrnehmen müssen. Dieser hier als «äussere Tertiarisierung» bezeichnete formale Status ist mit einer inhaltlich-qualitativen Erwartung an die neue Institution «Pädagogische Hochschule» verknüpft. Für diese inhaltlich-qualitative Dimension der Tertiarisierung wird hier der Begriff «innere Tertiarisierung» verwendet.

Die Frage, ob der Wechsel zur äusseren Tertiarisierung auch inhaltlich qualitativ, also als innere Tertiarisierung stattgefunden hat, bzw. welche Effekte dieser Wechsel auf die Professionalisierungsprozesse hatte und hat, ist systematisch nie untersucht worden. Insofern kann man feststellen, dass ein grundlegender Innovationsprozess im Bildungssystem nicht durch ein entspre-

1 Vgl. kritisch dazu Perrenoud 1994, S. 175 ff.

2 Diese Arbeitsteilung gilt mehrheitlich, nicht aber absolut.

chendes Forschungsprogramm begleitet wurde. Dies ist umso bemerkenswerter, als die zentralen Wirkungen sich nicht durch die äussere, sondern durch die innere Tertiarisierung ergeben.

Die «äussere Tertiarisierung» impliziert den Wandel einer seminaristischen Institution in eine Hochschulinstitution. Erst dieser zweite Schritt, den wir hier mit dem Begriff der «inneren Tertiarisierung» Pädagogischer Hochschulen belegen, kann die Qualität der angestrebten Professionalisierungsprozesse bewirken. Tertiarisierung ist also eng mit der Leitvorstellung einer «pädagogischen Professionalität» verbunden (vgl. Schratz et al. 2002, S. 14–16). Danach werden Fragen einer professionellen Ethik, der berufsrelevanten biografischen Erfahrungen, der Eignung, des Professionswissens über Lernen und Entwicklung, der Eigenlogik praktischen Handelns, des Erwerbs von Handlungskompetenzen, des rollenspezifischen Handelns, der institutionellen Qualitätsentwicklung und der Weiterentwicklung der eigenen Organisation auf dem Hintergrund der Standards einer tertiären Institution beantwortet (vgl. dazu auch das Domänenkonzept von Schratz [Schratz et al. 2008, S. 127–129]). Somit kommt der «inneren Tertiarisierung» eine entscheidende Bedeutung für die Qualität der Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer zu.

Nach den Wirkungen der inneren Tertiarisierung zu fragen impliziert eine Vorstellung von dem zu haben, was eine Hochschule bzw. einen Hochschultyp wesentlich ausmacht, was also bei einer erfolgreichen inneren Tertiarisierung von Pädagogischen Hochschulen erfüllt sein muss.

Es sind im Wesentlichen vier zentrale Merkmale des Hochschultyps «Pädagogische Hochschule», die das, was mit dem Begriff der «inneren Tertiarisierung» hier gemeint ist, charakterisieren:

1. Nur durch die Produktion von Wissen, das den internationalen Standards einer Disziplin genügt, gewinnt ein Hochschultyp Anschluss an die internationale Wissens- und Problemlöseproduktion. Gelingt dies nicht, bleibt das Hochschul- und indirekt das Bildungssystem von der internationalen Wissensproduktion

und zum Teil auch vom Zugang zu diesen Wissensarchiven abgeschnitten.

2. Nur durch die Produktion eines solchen Wissens kann ein wesentliches Kriterium von Tertiarisierung, die wissenschaftsorientierte Lehre, umgesetzt werden. Hochschullehre ist wesentlich dann überzeugend, wenn Studierende mit Wissenschaftlern arbeiten, die Wissenschaft personal repräsentieren. Diese müssen zeigen, dass sie mit Hilfe wissenschaftlichen Vorgehens relevante berufsfeldspezifische Problemlagen bearbeiten können. Eine reine Rezeptionslehre ist keine angemessene Hochschullehre, weil die Rezeption selbst schon wissenschaftlich, also auf dem Niveau der disziplinären Standards, erfolgen muss.
3. Für Pädagogische Hochschulen gilt ein weiteres Kriterium. Dieser Hochschultyp muss eine spezifische Forschung realisieren, die über eine im engen Sinne erziehungswissenschaftliche Tatsachenforschung, die nur feststellt, was ist, hinausgeht. Insofern muss eine pädagogische Forschung empirisch und differenziert feststellen, was und wie die tatsächlichen Verhältnisse sind (Tatsachenforschung). Sie muss weiter klären, wie die Verhältnisse sein sollten, also Normfestlegung (Bildungstheorie) umfassen und sie muss drittens klären, wie, also mit welchen Praktiken, Hilfsmitteln und Methoden, diese Norm erreicht werden kann (technologische Forschung). Für diese Form der Forschung hat sich im internationalen Wissenschaftsdiskurs der Begriff der **nutzenorientierten Grundlagenforschung** etabliert.
4. Die innere Tertiarisierung gelingt dann, wenn Pädagogische Hochschulen eine innere hochschuladäquate Struktur etablieren, in der sowohl Forschung/Entwicklung und Lehre als auch Lehre und professioneller Handlungs- und Erfahrungsaufbau strukturell gekoppelt sind. Mit dieser strukturellen Verbindung sollte dann eine tertiäre Form der Professionalisierung realisiert werden können. Allerdings ist dabei zu bemerken, dass Effekte einer solchen inneren Tertiarisierung sich erst nach einer längeren Zeitperiode feststellen lassen, in denen die unvermeidlichen Schwächen

(bzw. Widersprüche – vgl. Gopinathan und Sharpe 2007, S. 30) der Einführung neuer Elemente behoben werden können: «As promising as they may be, these innovations in training and recruitment face serious obstacles before they can be adopted more widely.» (Russo 2005, S. 131)

In diesem Zusammenhang muss auch auf das Risiko einer inneren Tertiarisierung verwiesen werden. Eine einfache Verwissenschaftlichung Pädagogischer Hochschulen ist vermutlich kein geeigneter Weg zur Qualitätssteigerung von Professionalisierungsprozessen. Zumindest verweisen darauf Studien aus der Bundesrepublik. So zeigt etwa Gehrman in einer empirischen Studie, dass die Verarbeitungstiefe wesentlicher Dimensionen der Lehrprofessionalität (Oser'sche Standardgruppen: z.B: Gestaltung/Methoden, Lehrer-Schüler-Beziehungen, Medien, Fachdidaktik usw.) von Studierenden an der Universität Rostock deutlich tiefer liegt als bei Schweizer Studierenden (Gehrman 2007, S. 95³). Merzyn macht in einer bilanzierenden Arbeit auf die «fehlende Mitte des Lehrerbildungsstudiums» an deutschen Universitäten aufmerksam. Danach sind Lehramtsstudierende konfrontiert mit einer Orientierungslosigkeit, die sich u.a. aus der heterogenen Disziplinarität der Lehramtsstudierenden (verschiedene Fachwissenschaften und -didaktiken, Erziehungswissenschaften) ergibt (vgl. Merzyn 2004, S. 126–130). Die oben skizzierte Vorstellung von tertiarisierten Pädagogischen Hochschulen hebt sich also von Konzepten einer einfachen Verwissenschaftlichung der LLB ab. Sie stellt in dieser Analyse die Folie dar, auf der die für die Schweiz vorliegenden Untersuchungen interpretiert werden.

4.2 Datenbasis

Die Fragestellung, ob bzw. in welchem Masse eine innere Tertiarisierung tatsächlich stattgefunden hat und welche Wirkungen sie hat, ist, wie

erwähnt, nicht durch ein gross angelegtes Forschungsprogramm begleitet worden.

Aus diesem Grunde stützen sich die folgenden Analysen und Auswertungen – neben der verfügbaren Literatur – auf zwei begrenzte Datenkorpi ab. Es handelt sich dabei einmal um 28 bei der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) erfasste schweizerische empirische Studien, die explizit die Tertiarisierung der LLB thematisieren.

Zum Zweiten wird ein in der Datenbank der SKBF erfasster Datenkorpus von 59 empirischen wissenschaftlichen Untersuchungen von schweizerischen Pädagogischen Hochschulen der letzten Jahre (Stand Januar 2010), die direkt oder indirekt für LLB relevant sind, in die Analyse einbezogen.

Inhaltliches Feld	Anzahl Studien
Berufs- bzw. Studienwahlentscheidung	6
Professionalisierungsprozesse, Übergang in den Beruf	6
Wirkung von Praktika	3
Modulare Ausbildung fächerübergreifender Unterricht bei Berufslehrpersonen	2
Forschungslandschaft im Zuge der Tertiarisierung	2
Medieneinsatz und Wirkungen in der LLB	2
Berufsfeldanalyse	1
Tertiäre innere Strukturbildung	1
Umweltbildung, Zusammenhang Familie, Lehrperson und Schülerleistung, Theorie der LLB, Laufbahnberatung	5

Diese beiden Datensätze werden je nach Fragestellung entweder alleine oder aber in einer bestimmten Relationierung entlang des skizzierten Begriffs der «inneren Tertiarisierung» ausgewertet.

3 Vgl. dazu auch die Untersuchung von Rauin und Meier bzw. Frey, die allerdings nur einen indirekten Hinweis liefern. Rauin, Meier 2007, S. 114–119; Frey 2008.

Methodisch reichen die in den beiden Datensätzen erfassten Studien von methodisch fragwürdigen Einzelfallanalysen bis zu methodisch hoch elaborierten Fragebogenuntersuchungen oder qualitativ weit entwickelten Untersuchungsmethoden. So sind in die Datenbank z.B. Workshopberichte als Forschungsprojekte aufgenommen und als Einzelfallanalysen deklariert worden. Dies heisst aber auch, dass eine zersplitterte, inhomogene Datenbasis zur Verfügung steht, die nur bedingt belastbare Aussagen erlaubt. Insofern erfolgen die nachstehenden Aussagen immer unter dem angedeuteten Vorbehalt.

Will man die folgenden Analysen methodisch verorten, so handelt es sich um eine qualitativ-strukturelle Analyse eines Hochschultyps. Es soll dabei um die Spezifika der nationalen inneren Strukturentwicklung dieses Hochschultyps gehen.

4.3 Herausbildung eines Hochschulsystems und die Pädagogischen Hochschulen

Aus der Datenbasis lässt sich kein unmittelbarer logischer Schluss auf die Tertiarisierung logisch ableiten. Gleichwohl werden im Kontext der Analyse Aussagen zur Entwicklung der tertiären LLB gemacht. Diese werden zwar plausibilisiert, aber sie sind nicht abgeleitet, weil die Aussagen normative Implikationen haben, die in dem Begriff innere Tertiarisierung skizziert sind (vgl. Kapitel 4.1 Fragestellung). Generell wird unterstellt, dass die LLB tertiär an Institutionen stattfinden soll, die Wissensproduktion und Wissensdistribution miteinander verbinden.

Die Aussagen sind zudem bewusst akzentuiert dargestellt, um auch zu kontroversen Diskussionen anzuregen.

Zugleich wird auf Problemlagen fokussiert, was den Eindruck vermitteln könnte, die Einrichtung von Pädagogischen Hochschulen sei ausschliesslich problembeladen verlaufen, was nicht der Fall ist.

Insbesondere die Befürchtung, die berufspraktischen Anteile der Ausbildung würden mit der Tertiarisierung vernachlässigt, hat sich nicht eingestellt. Berücksichtigt man die vorliegenden Publikationen zu diesem Bereich, so lässt sich konstatieren, dass die tertiären Institutionen der Praxis eine vermehrte Aufmerksamkeit schenken. Es spricht angesichts der Daten- und Publikationslage einiges dafür, dass die Vorgängerinstitutionen, gerade weil sie sich Praxisorientierung immer selbst attestierten oder ihnen dies zugeschrieben wurde, der Praxis weniger Aufmerksamkeit schenkten.

Der Hochschultyp selbst zeichnet sich dadurch aus, dass er zwei disziplinäre Sichtweisen, nämlich Pädagogik und Fachdidaktiken, als Kernkompetenzen in das nationale Hochschulsystem einbringt. Er ist somit das Resultat einer in der Schweiz ausdifferenzierten langen kantonalen Tradition der LLB einerseits und einer international vorangetriebenen Ausdehnung des tertiären Sektors andererseits (Scott 2008, S. 170 f.). Insofern erstaunt es auch nicht, wenn in diesem Hochschultyp Tradition und Modernisierung, Regionalisierung und Internationalisierung als interne Problemlagen wieder auftauchen und ganz wesentliche Determinanten (z.B. Theorie-/Praxis-Dichotomie oder Hochschulautonomie vs. Verpflichtung auf Bildungspolitik) der inneren Strukturentwicklung Pädagogischer Hochschulen darstellen. Damit ist angedeutet, dass die Entwicklung Pädagogischer Hochschulen nicht ohne Widersprüche stattfindet, was im Folgenden mehrfach indirekt thematisiert werden wird.

Auch die Segmentierung zwischen schweizerischen Pädagogischen Hochschulen könnte sich faktisch nach diesem widersprüchlichen Muster vollziehen. Vieles deutet darauf hin, dass Pädagogische Hochschulen mit einer Anbindung zu einer Universität eine Verbindung von Lehre, Forschung und Entwicklung realisieren bzw. weiter ausbauen, während andere ohne diese Anbindung und ohne entsprechende Ressourcen sich in Richtung von Lehrhochschulen entwickeln könnten. Eine solche vertikale Segmentierung wäre im Bereich der schweizerischen LLB zumindest als explizite Differenz- bzw. Strukturbildung neu. Diese könn-

te verstärkt werden durch die, mit der Einführung der schweizerischen Anerkennung von Lehrdiplomen, induzierte Entregionalisierung der LLB und dem damit sich ergebenden Wettbewerb unter den Hochschulen. Ob sich dadurch Hochschulen etablieren werden, die sich dem Wissenschaftssystem und andere, die sich dem Schulsystem zuordnen, bleibt abzuwarten. Wichtig wäre eine institutionelle Entwicklung eines Hochschultyps, der sich seiner Funktion für das öffentliche Bildungssystem in besonderer Weise verpflichtet weiss und diese Verpflichtung als Hochschule eingeht, die sich am Wissenschaftssystem orientiert. Allerdings dürfte es in Zukunft schwerer werden, unter den Pädagogischen Hochschulen eine gemeinsame Situationsdeutung und Zieldefinition zu erreichen, weil sich im Zuge der Tertiarisierung Interessenlagen verschieben werden.

Die Tertiarisierung der LLB impliziert, aus einer neoinstitutionalistischen bildungssoziologischen Perspektive betrachtet, eine doppelte «Institutionalisierung», die sich an der Institution «Wissenschaft» und an der Institution «Schule» orientiert. Es spricht vieles dafür, dass Pädagogische Hochschulen eine Priorität setzen müssen und diese sich auch durch die Grösse und Nähe zu einer universitären Hochschule ergibt. Dieser strukturellen Veränderung könnten die Pädagogischen Hochschulen nur dann entgegen, wenn sie in den zukunftsentscheidenden Feldern (Nachwuchsqualifikation, Forschungsprojekte) eine gemeinsame Hochschulpolitik etablieren würden.⁴ Allerdings liegt auch eine Gefahr in der Tatsache einer doppelten Institutionalisierung Pädagogischer Hochschulen. Die beiden Institutionen «Wissenschaft» und «Schule» haben unterschiedliche Funktionen und so besteht für die Pädagogischen Hochschulen die Gefahr einer Funktionsdiffusion.

Diese Systemrisiken sind den Akteuren vermutlich nicht bewusst und die Entwicklung verläuft nicht zuletzt wegen der kantonalen bzw. regionalen Trägerschaft weitgehend naturwüchsig ab.

In dieser Naturwüchsigkeit liegt nun ein weiteres Risiko: Der Hochschultyp hat eine garantierte Nachfrage nach ausgebildeten Lehrpersonen und ist so als Ausbildungsstätte gesellschaftlich und formell langfristig gesichert – nicht aber inhaltlich-qualitativ. Diese Konstellation ruft eigentlich wiederum nach einer gemeinsamen Hochschultypstrategie aller Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz.

4.4 Problembereiche

Im Folgenden werden die auf der Grundlage der im ersten Teil skizzierten Überlegungen zum Hochschultyp «Pädagogische Hochschulen» und zur Professionalisierung die schweizerischen Untersuchungen zu den Wirkungen einer tertiären LLB dargestellt und interpretiert. Die einzelnen Unterkapitel enthalten thesenartige Zuspitzungen.

4.4.1 Die Rekrutierung der Klientel

Wenn wir die Rekrutierungspraxis von in internationalen Bildungsvergleichsstudien sehr erfolgreichen Ländern in Rechnung stellen, so gibt es gute Gründe diese als einen wesentlichen Erfolgsfaktor für die Qualität der Profession anzunehmen. Insofern ist die Frage, ob sich mit der Tertiarisierung eine andere soziodemografische Zusammensetzung der Studierenden ergibt, zentral.

Studienwahlmotive

Die Frage der Studienwahlmotive, die in der internationalen empirischen Forschung als «Selbstselektion» bezeichnet wird, ist in der Schweiz vergleichsweise gut untersucht. Generell können wir aufgrund der homogenen empirischen Ergebnisse feststellen, dass sich die Klientel der Pädagogischen Hochschulen gegenüber der Klientel einer seminaristischen Ausbildung in ihren grundlegen-

4 In diesen Feldern könnten Pädagogische Hochschulen, um nur ein Beispiel zu nennen, ein gemeinsames Schweizerisches Institut für Pädagogische Forschung gründen, welches sowohl Qualifikationsort als auch nationale Forschungsstätte sein könnte.

den Einstellungen kaum verändert haben dürfte. Die Studierenden haben eine deutliche Distanz zu wissenschaftlich orientierten Professionalisierungsprozessen, ja sie lehnen diese weitgehend ab. So kommt die von Périsset Bagnoud und Ruppen durchgeführte Studie «Soziodemographische Merkmale der künftigen Walliser Lehrerinnen und Lehrer anhand der Ausbildungsjahrgänge 2001–2005» zu dem Ergebnis, dass man von einer Kontinuität der Auszubildenden (soziodemografische Merkmale, Motivation, Studienwahlmotive) über die strukturellen Veränderungen im Bereich der LLB hinweg ausgehen muss. Die Erwartung, dass man bei den neuen Lehrerinnen und Lehrern künftig von einer anderen Klientel, einem veränderten symbolischen Kapital ausgehen kann, verneinen die Autoren. Sie konstatieren vielmehr, dass eine stärkere Affinität zu den Vorstellungen eines tertiären Professionalisierungskonzepts im Unterrichtsbereich nicht feststellbar ist.

Folglich sind Périsset Bagnoud und Ruppen bezüglich der Wirkung einer tertiarisierten LLB skeptisch. Sie vertreten die Auffassung, diese könne die «naiven Repräsentationen» nicht wirklich überwinden (Périsset Bagnoud et al. 2006, S. 127). Die Institution sei zu schwach, um nachhaltige Professionalisierungseffekte zu erzielen.

Die negative Selbstselektion, die Périsset Bagnoud und Ruppen feststellen, wird auch von der Studie «Lehrkräfte von morgen: Die Bestimmungsfaktoren des Berufswunsches bei bernischen Maturanden» von Denzler, Fiechter und Wolter bestätigt. Sie halten, bezogen auf die Studienwahlmotive von bernischen Lehramtstudierenden, fest:

«Zusammenfassend können wir festhalten, dass Maturanden, die sich für den Lehrberuf interessieren, vorwiegend weiblichen Geschlechts sind, aus einem bildungsferneren Umfeld stammen und am Gymnasium als Schwerpunktfach Musik, Bildnerisches Gestalten oder eines der sozialwissenschaftlichen Fächer (Philosophie, Pädagogik, Psychologie) wählten. Lehramtsstudierende mit musischem oder sozialwissenschaftlichem Ausbildungsprofil rekrutieren sich

im Prinzip aus den ehemaligen Lehrerseminaren, die sich heute durch ein besonderes Angebot in Fächern wie Musik, Gestalten oder Sozialwissenschaften profilieren. Diese Fächer werden zudem von Frauen besonders häufig als Schwerpunktfach gewählt, was die geschlechtsspezifische Studien- und Berufswahl weiter verstärkt. Das Bild einer geschlechts- und schichtabhängigen, via Ausbildungsprofil wirkenden Selektion in den Lehrberuf wird durch die Analyse der motivationalen Faktoren der Berufswahl bestätigt. So sind es letztlich ökonomische (kurze Ausbildungsdauer) und recht pragmatische Motive (breite Ausbildung; Erwerb von Fähigkeiten für Familienpflichten), welche Maturanden für den Lehrberuf motivieren, Beweggründe wiederum, die durch die bildungsfernere und sozial tiefere Herkunft verstärkt werden. Nicht zuletzt bestätigt sich in diesem Befund sowie in der Erkenntnis, dass die zukünftigen Lehrpersonen weniger an wissenschaftlichem Arbeiten interessiert sind, dass diese über ein im Gegensatz zur Neupositionierung der Lehrerausbildung stehendes, tradiertes Lehrerbild verfügen.» (Fiechter et al. 2004, S. 18)

Dabei war eine ebenfalls Studierende aus Bern untersuchende Studie von Fiechter, Stienen und Bühler «Entscheidende Faktoren für die Studienwahl und insbesondere die Wahl des Lehrberufs» zu einem vergleichbaren Ergebnis gekommen.

Die ideale Lehrperson sei aus der Sicht der befragten Studierenden, so die Autoren, als solche geboren und sie brauche vor allem ein weites Herz, Intuition und gesunden Menschenverstand. Völlig sekundär seien nach Auffassung der Studierenden hingegen kognitive Fähigkeiten, Leistungsorientierung oder gar Theorie. Zudem werde die Professionalisierung des Lehrberufs mehrheitlich und entschieden abgelehnt. In der bei der SKBF dokumentierten Projektbeschreibung resümieren die Autoren: «Lehrer, Lehrerin wird man gerade im Bestreben, der Ödnis der wissenschaftlichen Fakten zu entrinnen und Zuflucht zu finden an einem Ort, wo die Wärme des Herzens und der Gefühle noch zählen, wo man sich selbst verwirklichen kann und erst noch gut bezahlte Teilzeitjobs findet.» (SKBF 04:071)

Damit wird die als Entität verstandene Lehrerpersönlichkeit als eigentlicher Garant von Lehrerfolg verstanden. Dieses Ergebnis lässt sich weiter interpretieren, wenn man eine Studie aus der Bundesrepublik hinzuzieht. Foerster hat in einer Untersuchung an 90 Erstsemesterstudentinnen in Bamberg Persönlichkeitsmerkmale angehender Lehrerinnen untersucht und kommt zum Befund, dass in der Dimension «Offenheit für Erfahrungen» (NEO-PI-R-Persönlichkeitsfragebogen nach Costa und McCrae) die ermittelten Werte hochsignifikant niedriger ausfallen als im Vergleich zur Altersgruppe (vgl. Foerster 2006, S. 57).

«Personen mit niedrigen Ausprägungen in dieser Dimension können als eher konventionell, konservativ und konformistisch eingestellt beschrieben werden, Wissbegierde und Vielfalt an Interessen sind eingeschränkt.» (Foerster 2006, S. 58)

Damit haben es die Pädagogischen Hochschulen mit einer spezifischen Klientel zu tun, welche auch durch negative Selbstselektion entstanden ist.

Nun wissen wir aus der LLB-Forschung, dass sich Professionalisierungsprozesse als Individuationsprozesse vollziehen: «Lehrerin oder Lehrer werden vollzieht sich als biografischer Prozess und baut – in individuell jeweils unterschiedlicher Weise – auf lebensgeschichtlich erworbene Voraussetzungen und Fähigkeiten auf.» (Messner 2002, S. 65)

Diese Inkorporation des professionellen Wissens in das subjektive biografische Wissen hat einen wichtigen Professionalisierungseffekt: «Die erfolgreiche Umsetzung und Überprüfung der eigenen Vorstellungen in Unterrichtsformen und -strukturen verleiht zusätzliche Gewissheit über die eigene Kompetenz.» (Larcher Klee 2005, S. 319) Diese «Individuation» (Fend) des Lehrberufs hat allerdings dann negative Effekte, wenn sich das subjektive Wissen gegen intersubjektiv verfügbares und das Handeln anleitendes Professionswissen sperrt. Nimmt man zu dieser Individuationsthese die Ergebnisse der Selbstselektionsforschung hinzu, so wird deutlich, dass ein

relevanter Teil der Klientel Pädagogischer Hochschulen gegenüber jenen notwendigen professionellen Individuationsprozessen negativ eingestellt sein dürfte. Bei dem hier angesprochenen Problem handelt es sich nicht um die individuelle Aneignung professionellen Wissens und professioneller Praktiken (Methoden, Problemlösungen usw.), sondern um deren Auflösung bzw. Abwehr.

Die hier angedeuteten Befunde haben noch eine über die LLB hinausgehende Dimension. Gegenwärtig wird der Versuch unternommen, mit Hilfe von Bildungsstandards die Weiterentwicklung didaktischer Kulturen (Klieme 2006, S. 68) zu bewerkstelligen. Dieses aktuelle internationale Grossprojekt, dem sich viele nationale Bildungssysteme angeschlossen haben, ist aber nur dann von Erfolg gekrönt, wenn eine Professionsauffassung etabliert werden kann, die jenseits der Lehrerpersönlichkeit ein eigentliches Feld professionell zu gestaltender Tätigkeit anerkennt und die bereit ist, solche professionelle Individuationsarbeit auch anzunehmen.

Nach den vorliegenden Befunden ist bezüglich dieser Bereitschaft Skepsis geboten. LLB hat es mehrheitlich mit Studierenden zu tun, die den «Lehrberuf mit angeborenen Fähigkeiten und Begabungen assoziieren» und die «mehrheitlich die Professionalisierung des Lehrberufs entschieden» ablehnen (Fiechter 2004, S. 89). Pädagogische Professionalität wird also von der Mehrheit der angehenden Lehrerinnen und Lehrer naturalisiert und so einem Professionalisierungsprozess unzugänglich gemacht.

Daraus ergibt sich nun die herausfordernde Problemlage für Pädagogische Hochschulen, gegen grundlegende Überzeugungen eines Teils ihrer Klientel tertiäre Ausbildungsstandards durchsetzen zu müssen.

Pädagogische Hochschulen, die eine tertiäre Form der Professionalisierung wirklich realisieren wollen, müssen ein Konzept für diese doch fundamentale Problemlage haben.

Erschwerend kommt hinzu, dass diese Motive der Studierenden die gesellschaftliche Wahrnehmung und Bedeutung des Berufs der Lehrerin und des Lehrers widerspiegeln. Es sind starke kulturelle Deutungsmuster, gegen die die Pädagogischen Hochschulen eine solche innere Tertiarisierung durchsetzen müssen. Da dieser Problembereich in das zweite Schwerpunktthema reicht, wird er hier nicht weiter verfolgt. Eine Analyse von Pressereaktionen bzw. Parlamentsanfragen zu Hochschulen, die eine innere Tertiarisierung in der Schweiz ernsthaft vollziehen, zeigt, dass diese Dimension nicht trivial ist. Messmer hat in einer Studie auch belegt, dass konzeptionelle Fragen um die Praxisrelevanz öffentlich in Fragen des Ortes (Seminar vs. Hochschule) transformiert werden und so in der Öffentlichkeit Mythen der LLB entstehen, die sich jedoch empirisch nicht feststellen lassen (Messmer 1999, S. 216). Aber gerade deshalb besteht die zentrale Herausforderung darin, dass eine tertiäre Institution mit einem Professionalisierungsanspruch auf eine Klientel trifft, welche diesen Anspruch oft in Übereinstimmung mit der Umwelt mehrheitlich abweist. Innere Tertiarisierung heisst nun, eine tertiäre Form von Professionalisierung in der Hochschule professionalisierungswirksam werden zu lassen.

Theorieaffinität bzw. -distanz

Eine interessante Schweizer Studie von Niggli geht der Frage nach, wie der Zusammenhang von berufspraktischen Fähigkeiten und Theorieaffinität ist. Der Autor stellt einen signifikanten Zusammenhang fest zwischen Studierenden, die Höchstnoten im berufspraktischen Examen und eine deutlich geringere Theoriedistanz haben als die Gesamtpopulation. «Eine signifikante Differenz konnte festgestellt werden zwischen Studierenden, deren Lehrprobe als exzellent (Note 6) bewertet worden ist und Studierenden die sehr gute bis genügende Leistungen erbracht hatten.» (Niggli 2004, S. 358) Diejenigen Studierenden, die exzellente berufspraktische Qualifikationen erwerben, haben auch besondere Leistungen in den Bereichen Erziehungswissenschaft und Di-

daktik vorzuweisen. Niggli sieht dieses Resultat denn auch als Bestätigung eines tertiären Professionalisierungskonzepts. Danach würden berufspraktische Kompetenzen und Interesse an professionsrelevanter Theorie deutlich korrelieren.

Für diesen Befund, nicht aber für die Interpretation, sprechen auch die unter 4.3. referierten Ergebnisse zur berufspraktischen Ausbildung und auch die Untersuchung von Stadelmann «Differenz oder Vermittlung? Eine empirisch-qualitative Studie zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehrkräften für die Primar- und Sekundarstufe I», die die aktuelle Forschung zur Professionalisierung (bis 2002) aufarbeitet und sich gemäss dem Stand der internationalen Professionalisierungsforschung von einem Vermittlungsparadigma verabschiedet (Stadelmann 2006).

Ryter Krebs zeigt in einer Metaphernanalyse, dass Lehramtsstudierende nicht fachlich-disziplinäre Begriffe, sondern vorwiegend konventionelle metaphorische Ausdrücke für das Lernen verwenden. Dabei wird das eigene Lernen im Studium verräumlicht und unter das Primat der Effizienz gestellt (Ryter Krebs 2008, S. 243).

Maier Reinhard zeigt in einer Differenzanalyse bei Kunststudierenden im Lehramt, wie die Differenzen «selbst» vs. «fremd» und «spontan» vs. «analytisch» die grundlegenden Strukturierungsfunktion des Wissens darstellen und so eine Widerständigkeit gegen professionelles Wissen «organisiert» wird (Maier Reinhard 2008, S. 295).

Eine neuere breit angelegte Längsschnittstudie, die Studienwahlmotive, Studien- und Berufserfolg von Studierenden an Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs untersucht, gibt den Befunden zu den Studienwahlmotiven, die als «Selbstselektion» bezeichnet wird, eine besondere Brisanz. Danach korrelieren Theorieablehnung und hedonistische Berufsmotive (sicherer Arbeitsplatz mit Freizeit und Teilzeitarbeitsmöglichkeiten) mit geringer Leistung und deutlicher Überforderung im Beruf bei etwa einem Drittel

der Studienanfänger in LLB-Studien⁵ (Rauin 2007, S. 61–63). Dieses Drittel nun hat bereits in den ersten Berufsjahren erhebliche Probleme im Schulalltag und zeigt deutliche Überforderungssymptome.

Müsste diese negative Selbstselektion nicht dazu führen, dass Pädagogische Hochschulen Selektionsprozesse etablieren, in denen die Studierenden mit antiintellektuellen Motiven, Überforderungen im Studium und mit in erster Linie hedonistischen Motiven selektioniert werden?

Dies geschähe in einer Situation, in der in der Schweiz ein Hochschulfinanzierungssystem etabliert wird, welches sich wesentlich an Studierendenzahlen orientiert. Die Pädagogischen Hochschulen würden folglich mit solchen Selektionsprozessen ihre finanzielle Basis schmälern. Zugleich soll dies in einer gesellschaftlichen Situation geschehen, in der ein Lehrermangel absehbar ist. Hier verschränken sich Fragen der Governance mit inhaltlich-qualitativen Wirkungen. Neben Pädagogischen Hochschulen ist hier aber auch der zukünftige Arbeitgeber gefragt. Letztlich ergibt sich die gesellschaftliche Wertigkeit einer Profession durch die faktischen Arbeitsbedingungen.

4.4.2 Die Produktion wissenschaftlichen Wissens

Einleitend war der Begriff der inneren Tertiarisierung und mit diesem eine Vorstellung von dem, was Pädagogische Hochschulen spezifisch ausmacht, skizziert worden. Die geforderte Wissensproduktion muss den international etablierten Standards der Disziplin entsprechen, da sonst die Pädagogischen Hochschulen von der internationalen Wissens- und Problemlöseentwicklungen abgeschnitten sind. Dieses Wissen muss in der Lehre personal repräsentiert sein, weil Hochschullehre wesentlich dann überzeugend

ist, wenn Studierende mit Wissenschaftlern arbeiten, die Wissenschaft erfahr- und nachvollziehbar machen. Allerdings muss dazu das wissenschaftliche Wissen praktisch bedeutsame Problemlagen lösen helfen. Dies wiederum heisst, dass pädagogische Forschung empirisch und differenziert feststellt, was und wie die tatsächlichen Verhältnisse sind, wie sie sein sollten und wie und mit welchen Praktiken, Hilfsmitteln und Methoden dies erreicht werden kann. Nur dann gewinnt Wissenschaft bei ihrer Klientel eine professionsrelevante Akzeptanz. Diese **nutzenorientierte Grundlagenforschung** ist im besonderen Masse in die Lehre integrierbar, weil sie u.a. wissenschaftsorientierte Lösungen für praktische Problemlagen bietet und so hochwirksam für Professionalisierungsprozesse ist. Was aber, wenn weder diese Personen, noch dieses Wissen in relevantem Masse zur Verfügung stehen? Schellack und Lemmermöhle verorten mit Bezug auf Künzel den Kern des Theorie-/Praxis-Problems der LLB folglich auch nicht im fehlenden Praxis-, sondern in einem fehlenden adäquaten Forschungsbezug: «Der Kern des kritisierten mangelnden Praxisbezugs liegt im Rahmen der universitären Lehrerbildung u.E. im Defizit an schul- und unterrichtsbezogener Forschung insbesondere in den für die Lehrerbildung relevanten Grundwissenschaften. Ohne Forschungsbezug bleibt die universitäre Lehrerbildung entweder «akademisch» abstrakt oder wissenschaftlich verbrämte Praxeologie.» (Schellack, Lemmermöhle 2008, S. 142)

Folgt man dieser Auffassung, dann kann eine tertiäre, wissenschaftsorientierte LLB nur dann gehaltvoll professionalisieren, wenn sie auch über die zentralen Praxisfelder forschungsgestützte, belastbare Aussagen machen kann. Somit könnte ein Problem der Pädagogischen Hochschulen gerade darin bestehen, dass solche Aussagen nicht vorliegen, weil die Forschungstätigkeit zu den wesentlichen Praxisfeldern nicht entwickelt ist.

Zudem ist nutzenorientierte Grundlagenforschung hoch anspruchsvoll und nur durch metho-

5 27% sind dem sog. Risikotyp zuzuordnen, die bereits im Studium überfordert sind. 37,6% haben pragmatische Studienwahlmotive, die wesentlich hedonistische Dimensionen aufweisen.

dologische Triangulation zu erreichen, für die man erhebliche forschungsmethodische Kompetenzen haben muss. Insofern stellt die Anforderung, eine Forschungspraxis zu etablieren, die nicht-triviale belastbare Aussagen über das Praxisfeld generiert, für Pädagogische Hochschulen eine Herausforderung dar.

Die Frage, der im Folgenden nachgegangen wird, ist also, ob die Pädagogischen Hochschulen diese Forschungsqualität tatsächlich realisieren und in welcher Quantität diese vorliegt.

Die beiden Untersuchungen, die die Veränderung der Forschungslandschaft mit der Gründung der Pädagogischen Hochschulen thematisieren, kommen zu zweifelhaften Ergebnissen.

Die Untersuchung von Béguin-Knoepfler, ETH Lausanne, von 2003 «Die Forschung an den pädagogischen Hochschulen und ihre Positionierung im Rahmen der schweizerischen Bildungsforschung» weist auf die Gefahr hin, dass eine zu vage definierte oder ungenügend koordinierte «PH-Forschung» die Schwächen der erziehungswissenschaftlichen Forschung in der Schweiz eher zu erhöhen als zu vermindern geeignet sei. Solche Publikationen von Mitgliedern von Universitäten über Forschung an Pädagogischen Hochschulen durchzieht meist ein Distinktionsinteresse. Der neue Hochschultyp macht ja nur dann Sinn, wenn sich eine anspruchsvolle nutzenorientierte Grundlagenforschung an Pädagogischen Hochschulen etabliert, die in hohem Masse professionsrelevant ist. Damit stellt sich die Frage, welche erziehungswissenschaftliche Forschung dann noch an Universitäten legitimerweise betrieben werden soll. Béguin-Knoepfler bemüht zur Beantwortung dieser Frage in ihrer 2003 erschienenen Arbeit (Béguin-Knoepfler 2003) eine im Bereich der sozialwissenschaftlichen Forschung problematische forschungsmethodologische Differenz von «akademischer vs. eher praxis- und handlungsorientierter Forschung». Diese Unterscheidung ist für professionsrelevante Forschung im pädagogischen Bereich wenig sinnvoll.

Weiter konstatiert Béguin-Knoepfler ein Qualitätsproblem, das in der Studie von Vogel «For-

schung und Entwicklung an den pädagogischen Hochschulen und den universitären Ausbildungsstätten der Lehrerbildung» eine plausible Erklärung findet. Im Jahr 2005 wurden dem Studienleiter über 200 Forschungsprojekte von Pädagogischen Hochschulen gemeldet. Vogel kommt dabei zum Schluss:

«Ungefähr die Hälfte der Projekte wird als Forschung bezeichnet, ein Drittel als Entwicklung, während eigentliche Evaluationsprojekte einen erstaunlich geringen Anteil aufweisen. Dies dürfte damit zu erklären sein, dass die Grenzen zwischen den Kategorien zum einen alles andere als scharf sind, und dass zum anderen Forschung sicher das prestigeträchtigste Attribut ist, während «Evaluation» bereits eine Nähe zur Dienstleistung aufweist. Entsprechend ist von einer Verzerrung der Angaben in Richtung Forschung auszugehen. (...) Es ist also davon auszugehen, dass ein beträchtlicher Teil der Aktivitäten der F&E-Einheiten aus Entwicklungsprojekten besteht, wobei insbesondere für die Lehrmittelentwicklung zum Teil grosse Summen umgesetzt werden. Für das weitere Schicksal der Forschung an den Pädagogischen Hochschulen wird entscheidend sein, inwiefern ein Anschluss an den wissenschaftlichen Diskurs über Forschung im eigentlichen Sinn erreicht wird oder inwiefern der Akzent vor allem auf den Ausbau der Entwicklungsprojekte gelegt wird.» (Vogel 2006, S. 59)

Nimmt man die 2009 in der Datenbank der SKBF erfassten von schweizerischen Pädagogischen Hochschulen durchgeführten empirischen wissenschaftlichen Untersuchungen der letzten fünf Jahre, die direkt oder indirekt für LLB relevant sind, so lassen sich 59 gemeldete Forschungs- und Entwicklungsprojekte identifizieren. Angesichts dieser Zahl kann man konstatieren, dass sich eine empirische Forschung in der Schweiz und an Pädagogischen Hochschulen etabliert hat, die professionsrelevante Fragen untersucht und so eine wesentliche Voraussetzung einer Hochschullehre realisiert, nämlich die Produktion wissenschaftlichen Wissens über den Gegenstandsbereich der Profession, also wesentlich Schule, Erziehung und Unterricht.

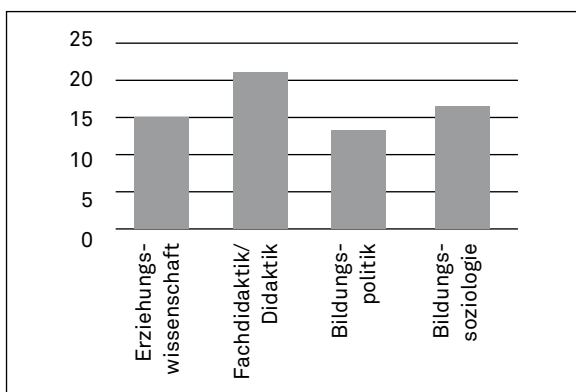


Abbildung 1 | Wissenschaftliche, empirische Untersuchungen an PH seit 1995

Diese Datenbasis (vgl. Abbildung 1) lässt sich wie folgt kategorisieren: 15 Studien sind dem Bereich der Erziehungswissenschaften, 21 dem der Fachdidaktiken, 13 der Bildungspolitik und 17 der Bildungssoziologie zuzuordnen (7 Doppelzuordnungen).

Forschungsmethodologisch geordnet ergibt sich für die Studien das folgende Bild (vgl. Abbildung 2): 27 Studien verfahren mit einem quantitativen, 13 mit einem qualitativen Verfahren und 15 wählen methodenverschränkende Vorgehen. Hinzu kommen 6 Dokumenten- und 2 Datenanalysen (4 Doppelnennungen). Die Qualität der eingesetzten Methoden variiert stark. Zudem sind die untersuchten Fallzahlen sehr unterschiedlich, sodass den Studien auch unterschiedliche Aussagekraft zukommt.

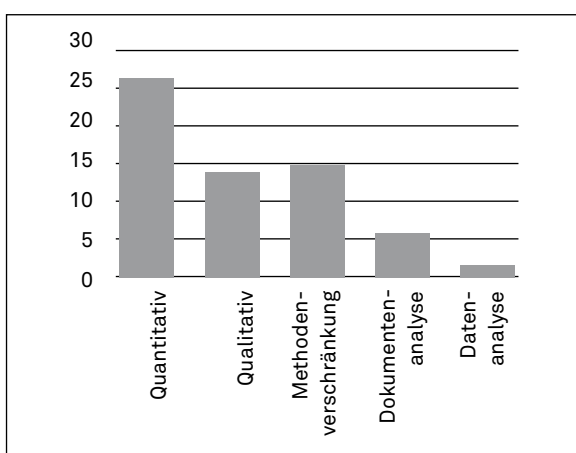


Abbildung 2 | Forschungsprojekte nach Methoden

Der skeptischen Bemerkung von Vogel ist nach Durchsicht der o.a. Studien also zuzustimmen. Nur ein Teil der erfassten Studien genügt den Standards der Disziplin und erfüllt die oben dargelegten drei Kriterien. Ein nicht unerheblicher Anteil der Studien besteht aus Veranstaltungsevaluierungen oder aus Konzeptpapieren, die als Forschung deklariert werden. Für die Entwicklung des Hochschultyps ist es allerdings von zentraler Bedeutung, dass sich eine gehaltvolle nutzenorientierte Grundlagenforschung an Pädagogischen Hochschulen etabliert.

Folgt man dieser qualitativen Einschätzung, dann besteht eines der zentralen Probleme der Entwicklung des Hochschultyps darin, dass die Pädagogischen Hochschulen eine solche anspruchsvolle Forschungspraxis (weiter)entwickeln, die sowohl internationale Anschlussfähigkeit als auch Professionalisierungsrelevanz besitzt.

Dazu allerdings benötigen Pädagogische Hochschulen auch entsprechende Personalressourcen und -kompetenzen. Pädagogische Hochschulen müssen Personalentwicklungsstrategien einführen, die mit Aussicht auf absehbaren Erfolg Rekrutierungs- und Qualifizierungsstrategien etablieren und diese mit hochschuladäquaten Ressourcen und Strukturen verknüpfen.

Analysiert man die vorliegenden Studien nach der quantitativen Seite, dann sind rund zehn Studien jährlich quantitativ deutlich zu wenig. Stellt man in Rechnung, dass die Pädagogischen Hochschulen allein im Bereich der Fachdidaktik etwas mehr als zehn schulische Fächer abdecken müssen, dass weiter auf verschiedenen Schulstufen unterschiedliche Schulkulturen existieren (vgl. De Lima 2007, S. 72), dann zeigt sich, dass es in der Schweiz zu einem durch empirische Forschung gestützten disziplinären Diskurs, bzw. zu einer empirisch abgestützten Theoriebildung nicht kommen kann.

Damit aber ist die wesentliche Voraussetzung einer Tertiärisierung, die Bildung einer wissenschaftlichen Gemeinschaft, die ihre wissenschaftliche Praxis und ihre Teilhabe am internationalen

wissenschaftlichen Diskurs in die Lehre einbringt, schon quantitativ nicht erfüllt.

Bei der Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen und im Zuge einer institutionellen Akkreditierungsstrategie müsste dieser Aspekt der Bildung eines Hochschulsystems einer der wesentlichen strategischen Zielsetzungen der Systembildung sein.

4.4.3 Die berufspraktische Ausbildung

Die Wirkung der Praktika ist im Vergleich zu anderen Fragen der LLB mit Beginn der Tertiarisierung deutlich öfter untersucht worden als andere Problemstellungen. Insofern kann man dies als ein erstes Indiz nehmen, dass in einer tertiarisierten LLB Praxis nicht unbedeutender, sondern zu einem Gegenstand der kritischen Reflexion wird. Die Studie von Hascher «Lernen im Praktikum» (Hascher 2000) ist dafür ein anschauliches Beispiel. Hascher akzeptiert nicht mehr vorbehaltlos die Selbsterzählungen der vortertiären LLB, sondern untersucht die Wirkungen im Praktikum empirisch. Weiter fragt sie, ob die Wirkung der Praktika nicht deutlich überschätzt wird (Hascher 2006, S. 130 ff.).

Schüpbach hat dies für die Schweiz exemplarisch für die sog. Unterrichtsnachbesprechung getan. Er kommt zum Schluss, dass die den seminaristischen Ausbildungselementen zugesprochenen Wirkungen empirisch kaum real gewesen sein dürften und diese auch in einer tertiarisierten LLB nicht existent sind. So finden Theorie-/Praxis-Bezüge, z.B. in der nach wie vor vorherrschenden Unterrichtsnachbesprechung, kaum statt. «Die UNB in den Lehrpraktika erfüllen die ihnen zuge dachte Funktion einer Nahtstelle von Theorie und Praxis nicht.» (Schüpbach 2007, S. 284)

Schüpbach zieht daraus den Schluss, dass die Praxislehrer situierte Theorie und die Theorielehrer situierte Fallanalysen betreiben sollten. Solche Formulierungen deuten auf eine noch

weitgehend unanalyisierte und unbearbeitete Problemlage und Herausforderung hin.

Richtigerweise hält Schüpbach fest: «Unterrichtsnachbesprechungen sind primär als Element eines umfassenden, verstehensorientierten Voraus- und Nachdenkens über das eigene Tun, des Analysierens und Reflektierens von Unterricht und Unterrichtserfahrungen zu betrachten und zu konzipieren.» (Schüpbach 2007, S. 287–288)

Dies löst aber das Problem noch nicht. Es besteht in der tertiären LLB darin, dass wissenschaftliche Wissens Elemente in die Logik praktischen Handlungswissens überführt werden müssen und diese Überführung ein wesentliches Element von Professionalisierung darstellt, welches Pädagogische Hochschulen nicht einfach den Individuen überlassen dürfen. Diese Überführung von wissenschaftlichem Wissen in praktisches Handlungswissen stellte sich für die vortertiäre LLB so nicht. Vortertiäre LLB vermittelte im Wesentlichen ein handlungspraktisches Wissen und dieses wurde dann mit Schülern im Praktikum wiederholt. Tertiäre LLB hat hier ein mit der Tertiarisierung neu auftretendes Problem zu bearbeiten und zu lösen:

Eine tertiäre Lehre impliziert auch eine veränderte berufspraktische Ausbildung. Nur dann lassen sich erziehungswissenschaftlicher, fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Wissenserwerb funktional d.h. professionswirksam aufeinander beziehen. Die Pädagogischen Hochschulen stehen vor der Herausforderung, einen tertiären Praxisbezug erst noch entwickeln zu müssen. Folglich müssen tertiäre Formen der Praxiserfahrung in Hochschulen entwickelt und umgesetzt werden. Hier liegt eine der zentralen Herausforderungen des Hochschultyps Pädagogische Hochschulen.

Stadelmann kann in einer qualitativ angelegten Interviewstudie mit Praxislehrern nachweisen, dass engagierte und qualifizierte Praxislehrpersonen, die sich im Praktikum um eine Vermittlung von Ausbildungsinhalten und praktischen Erfahrungen bemühen, gerade durch die Bezugnahme

auf dieses Wissen durchaus bessere berufliche Handlungskompetenzen bei angehenden Lehrpersonen entwickeln helfen (Stadelmann 2006, S. 167–168).

Vermittlungen zwischen Theorie und Praxis hält Stadelmann bei jenen Praxislehrpersonen für möglich, die sich als Vermittler von theoretischem Ausbildungswissen einerseits und praktischem Handlungswissen andererseits verstehen (Stadelmann 2006, S. 189). Dazu aber, so bemerkt Stadelmann richtigerweise, müssen Praxislehrpersonen über beide Wissensformen verfügen (vgl. Stadelmann 2006, S. 190). Die Frage ist, ob an Pädagogischen Hochschulen nicht eine neue Personalkategorie geschaffen werden müsste, die sich durch die Beherrschung beider Wissensformen auszeichnet.

Allerdings mangelt es vielen empirischen Arbeiten (und erst recht der bildungspolitischen Debatte) an einer vorgängigen analytisch scharfen Problemstellung, wenn es um die Vermittlung von Theorie und Praxis geht.

1. Der Vermittlungsbegriff wird in den Debatten über die «Vermittlung von Theorie und Praxis» zumeist unlogisch als «Vermittlung von Wissen» an Studierende, welches diese «anwenden», verstanden. Das aber ist keine «Vermittlung von Theorie und Praxis». Vermittlung von Theorie und Praxis impliziert, dass eine Theorie bzw. wissenschaftlich generiertes Wissen und professionspraktisches Handlungswissen eine wie auch immer geartete Verbindung eingehen. Der analytisch (und übrigens auch empirisch) richtige Begriff fasst Vermittlung als ein aufeinander Beziehen von zwei Wissensdiskursen, «wissenschaftlich gewonnenes Wissen» auf der einen und «handlungspraktisch gewonnenes Wissen» auf der anderen Seite, auf.⁶
2. Die «Vermittlung» setzt Verschiedenheit voraus. Es muss also ein Wissen geben, welches

nicht handlungspraktisch generiert wurde, sondern nach wissenschaftlichen Standards. Vermittelt die Institution ein ausschliesslich handlungspraktisches Wissen, dann kann im Praktikum auch keine Vermittlung stattfinden.

Zusammenfassend kann man feststellen:

Stellt man die Ergebnisse der empirischen Studien und den Stand der Professionalisierungsdiskussion in Rechnung, dann kann man annehmen, dass die praktischen Fähigkeiten der Studierenden mit der Einführung der Pädagogischen Hochschulen nicht abgenommen haben. Darauf weisen auch indirekt die Ergebnisse der Studie von Kocher und Wyss zur berufspraktischen Kompetenzentwicklung hin: «Gemäss den hier vorliegenden Ergebnissen hat die Ausbildung in der Pädagogischen Hochschule positive Effekte. Die Studentinnen und Studenten verbessern ihr unterrichtliches Handeln signifikant. Die Ergebnisse zeigen, dass positive Veränderungen beim Unterrichten im Bezug auf wesentliche Kriterien der Unterrichtsqualität stattfinden.» (Kocher et al. 2008, S. 168)

Ausserdem konstatieren die Autorinnen eine Zunahme metakognitiver Bewusstheit durch die Praxiserfahrung (Kocher et al. 2008, S. 174).

Allerdings stellen die Autorinnen auch Anpassungsprozesse von Studierenden an Praxislehrpersonen fest. Damit haben wir einen empirischen Hinweis auf seminaristische Lehr-Lern-Verhältnisse. Seminaristische LLB speiste sich wesentlich aus der Erfahrung eines als erfahren anerkannten Lehrers. Dessen Erfahrung, also seine persönliche Wissensproduktion, war Gegenstand und Inhalt einer seminaristischen LLB.

Lehrer werden war dann ein Prozess, die unteilbare Erfahrung des Meisters, seine Überzeugungen, seine Ziele, seine Methoden, ja seinen Habitus zu übernehmen.

6 Das Verhältnis zwischen Wissen (Beliefs) und Handeln ist sicherlich nicht linear: «The results of this study clearly show that, contrary to some of the literature ... there is not always a correlative relationship between teachers' espoused beliefs and their intentions of practice.» (Liljedahl 2009, S. 41)

Es spricht einiges für die Annahme, dass seminaristische Verhältnisse innerhalb tertiarisierter Institutionen in der berufspraktischen Ausbildung weiterexistieren.

Eine neuere Studie von Baer und anderen (Baer et al. 2006), durchgeführt an zwei Pädagogischen Hochschulen, stellt einen sowohl diskontinuierlichen als auch kontinuierlichen berufspraktischen Kompetenzaufbau bei Lehramtsstudierenden fest. An diesen Ergebnissen ist vor allem bemerkenswert, dass es offensichtlich hochschulspezifische Professionalisierungskulturen zu geben scheint. Während in der einen Hochschule die Kompetenzen zunächst abnehmen, um dann deutlich zu steigen, nehmen sie am anderen Ort kontinuierlich zu, ohne allerdings den Wert der ersten Kultur zu erreichen.

Zugleich müsste aber die Konzeption der berufspraktischen Studien weiterentwickelt werden. Man kann keine berufspraktische Ausbildung in einer tertiären Institution mit den seminaristischen Ausbildungsmodellen realisieren. Vermutlich werden diese Gefässe dadurch nicht schlechter – aber sie führen auch nicht zu einem besseren Professionalisierungsprozess.

Insofern mangelt es an einer in sich konzisen Konzeption einer tertiären berufspraktischen Professionalisierung. Das ist eine wesentliche Entwicklungsaufgabe der Pädagogischen Hochschulen.

Dort wo neue tertiäre Formen der berufspraktischen Ausbildung realisiert werden, etwa reflexiv konzipierte Praktika, schreiben einige Studien (vgl. z.B. von Felten 2005, S. 165–167) diesen signifikante, positive Wirkungen zu. Dies wird in einigen neueren Untersuchungen zur Lehrerprofessionalisierung auch konzeptionell unter dem Begriff des «biografisch bedeutsamen Lernens in der Lehrerbildung» vertreten. Dabei wird dar-

auf aufmerksam gemacht, dass professionelle Reflexion auch die eigene Person und ihre biografische Gewordenheit mit einschliesst (z.B. Neuss 2009).

Die US-amerikanischen Versuche mit Professional Development Schools, die ein Modell einer tertiären berufspraktischen Professionalisierung darstellen, könnten dabei eine mögliche Entwicklungsrichtung angeben. Allerdings wären sie für die Schweizer Bildungsrealität weiter zu entwickeln. Insbesondere die in den Schweizer Volksschulen existierende enge Verbindung von professionell geführten Schulen und den Schul(Gemeinden) sollte dabei nicht aufgegeben werden.⁷

Die Problemlösung ist allerdings auch deshalb nicht trivial, weil sie eigentlich eine in sich konzise und allgemein geteilte Auffassung von Lehrerprofessionalität voraussetzt. Diese aber ist (noch) nicht gegeben: «While consensus is growing that teachers are the strongest determinant of student achievement, there is still not much than ephemeral agreement on what teaching quality is and how every student might access a quality teacher.» (Berry, Hoke, Hirsch 2008, S. 204)

4.4.4 Professionalisierungsprozess im Übergang in den Beruf

Einige wenige Schweizer Studien widmen sich diesem Prozess. Larcher Klee analysiert – allerdings noch an Absolventen des Lehrer- und Lehrerinnenseminars Kreuzlingen untersucht – die Berufseinstiegsphase in erster Linie als einen produktiven Anpassungsprozess an eine neue Erfahrungswelt, der zu einer gelingenden ersten Berufsphase führt. Eine Genfer Untersuchung von Rouiller (Rouiller 2005) stellt keine Differenzen zwischen Primarlehrpersonen und Pflegepersonal bezüglich ihrer Selbstbeurteilung fest. Beide Gruppen führen ihre berufliche Identität

7 Boyle-Baise und McIntyre sehen darin eines der ungelösten Probleme der US-amerikanischen berufspraktischen Professionalisierung (vgl. Boyle-Baise, McIntyre 2008, S. 324–326) und schlagen eine Community-Oriented Professional Development School vor.

sowohl auf ihre Bildungslaufbahn als auch auf ihre beruflichen Erfahrungen zurück.

Eine zufriedenstellende Vorbereitung auf den Beruf hält die Studie von Akkari (Akkari 2007) fest. Danach besteht vor allem ein Weiterqualifizierungsbedarf im Bereich der Verhaltens- und Lernstörungen.

Zu einem anderen Ergebnis kommt eine empirisch sorgfältig angelegte Studie von Keller-Schneider aus der Bundesrepublik. Die Autorin stellt eine deutlich erhöhte Beanspruchung fest, die vor allem von Problemen in der Entwicklung von Klassenführung, Strategien für langfristige Entwicklungsprozesse in der Klasse und der Verbesserung der Klassenkultur herrühre (Keller-Schneider 2010, S. 306). Unabhängig davon, wie different die empirischen Ergebnisse tatsächlich sind, so muss auf der Systemebene konstatiert werden, dass Studien zur Berufseinstiegsphase den Pädagogischen Hochschulen wichtige Informationen über die Effekte ihrer Professionalisierungserfolge geben. Auf der Ebene aller Pädagogischen Hochschulen müsste hier ein schweizweites Konzept entwickelt werden, damit sich das System (Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen) verändern lässt.

Eine entwickelte Forschung in diesem Bereich könnte ganz wesentliche Rückmeldungen zu den Effekten tertiär angeregter oder eben nicht angeregter Professionalisierungsprozesse geben. Diese wiederum könnten ganz wesentliche Daten zur Gestaltung der Ausbildungselemente liefern.

4.4.5 Die innere Strukturbildung der Pädagogischen Hochschulen

Der Prozess der Professionalisierung für pädagogische Berufe, das wissen wir aus der pädagogischen Forschung, verläuft nicht als linearer Vermittlungsprozess, sondern als ein individueller, situativer, kulturell und institutionell strukturierter Konstruktions- und Aushandlungsprozess, in dem Wissensbestände und Praktiken der Profes-

sion tradiert, etabliert, modifiziert und erweitert werden.

Professionalisierung für pädagogisches Handeln ist ein Prozess, in dem man lernt, auf wissenschaftliche Wissens-, Problem- und Lösungspraktiken zurückzugreifen, um eigene Fragen zu stellen, Sachverhalte zu analysieren und Probleme zu lösen. Das kann nicht inhaltsunabhängig geschehen, ist aber gleichwohl nicht identisch mit der ausschliesslichen Vermittlung von Inhalten. Es kann also in den pädagogischen Studiengängen nicht um Vollständigkeit, sondern es muss um wissenschaftliche (also pädagogische) Qualität gehen. Eigentlich geht es um einen Differenzierungsprozess, nämlich die Differenz einer Hochschulprofessionalität zu ihrer Profession. Wenn eine Hochschule mit der Praxis identisch ist, ist sie keine Hochschule und sie kann keinen Praxisbezug aufbauen. Wenn es keine Hochschulprofessionalität gibt, kann sie auch keine wissenschaftsorientierte pädagogische Profession qualifizieren, denn diese muss in und durch eine Hochschule sozialisiert werden.

Die Pädagogischen Hochschulen haben mit Beginn der Tertiarisierung strukturkonservativ reagiert (vgl. Kamm 2007). Sie haben einerseits anerkannt, dass pädagogische Forschung wesentlich zum Hochschulstatus gehört indem sie Forschungsabteilungen bzw. -institute eingerichtet haben. Diese werden innerhalb der Hochschulen oft als eigenständiges Institut realisiert, sind finanziell meist gut ausgestattet und haben fast ausschliesslich Aufgaben im Bereich von Forschung und Entwicklung. Nach Auffassung des Autors zeichnen sich die Forschungsabteilungen durch beachtliche Leistungen aus, bemühen sich um Kooperationen – vornehmlich mit schweizerischen Universitäten – reproduzieren und verschärfen aber paradoxerweise das strukturelle Problem der Pädagogischen Hochschulen. Forschung und Lehre werden dadurch getrennt und es kommt zu einer nur schwachen strukturellen Verbindung von Forschung mit Lehre. Das tendiert in der Folge zu einer Hochschulkultur, die sich gerade nicht durch eine gelungene strukturelle Verknüpfung von Forschung, Entwicklung und Lehre auszeichnet. Die teilweise sehr leis-

tungsfähigen Forschergruppen in den Pädagogischen Hochschulen bleiben – mit wenigen Ausnahmen – gegenüber einer Lehre, die sich nur bedingt einer intersubjektiv gewonnenen empirischen Evidenz stellt, isoliert. Daraus lässt sich folgern:

Eine wesentliche Herausforderung für die Pädagogischen Hochschulen besteht darin, eine strukturelle Kopplung von Lehre und Forschung durchgängig zu verwirklichen. Nur so lässt sich ein wesentliches Element einer tertiären Lehre realisieren. Dazu müssten sie eine innere Struktur und eine Ressourcenverteilung entwickeln, die in den Hochschulen eine professionsqualifizierende Wissenskultur stärken. Das ist eine weitere wesentliche Herausforderung zur Weiterentwicklung des Hochschultyps «Pädagogische Hochschulen». Dies ist allerdings nur bedingt von einzelnen Hochschulen leistbar. Folglich müssten die Kooperationsdichte deutlich erhöht und Profilbildung im Bereich der Forschung vorangetrieben werden.

Literatur

Akkari, Abdeljalil; Gremion, François; Bourque, Jimmy; Heer, Stéphanie (2007). Premiers résultats de l'enquête 2005 sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP BEJUNE, HEP-FR et HEP-VS. In: Akkari, Abdeljalil; Solar-Pelletier, Laurence; Heer, Stéphanie (sous la direction de). *L'insertion professionnelle des enseignants*. Porrentruy: HEP BEJUNE, S. 35–72 (Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE; 6/2007).

Baer, Mathias; Dörr, Günter; Fraefel, Urban; Kocher, Mirjam; Küster, Oliver; Larcher, Susanna; Müller, Peter; Sempert, Waltraud; Wyss, Corinne (2006). Standarderreichung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Analyse der Wirksamkeit der berufsfeldorientierten Ausbildung. In: Eder, Ferdinand; Gastager, Angela; Hofmann, Franz. *Qualität durch Standards?*. Münster: Waxmann, S. 237–251.

Béguin-Knoepfler, Marie (2003). *La recherche dans les Hautes écoles pédagogiques. Quelle niche dans le paysage de la recherche en éducation?* Lausanne-Ecublens: Ecole polytechnique fédérale de Lausanne, Observatoire EPFL Science, Politique et Société, 2003, S. 55 (Travaux et documents du cours postgrade 3/2003).

Berry, Barnett; Hoke, Mandy; Hirsch, Eric (2008). «Highly Qualified» Teachers and the Teaching Profession. Policy Lessons from the Field. In: Moss, David M.; Glenn, Wendy J.; Schwab, Richard L. *Portrait of a profession. Teachers and Teaching in the 21st century*. Lanham: Rowman & Littlefield Education, S. 175–206.

Boyle-Baise, Marilynne; McIntyre, John (2008). What kind of experience? Preparing teachers in PDS or community settings? In: Cochran-Smith, Marilyn; Feinman-Nemser, Sharon; McIntyre, John (Hrsg.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Routledge, S. 307–329.

De Lima, Jorge Avila (2007). Contextualising Teachers' professional development. In: Löwstedt, Jan et al. *From intensified work to professional development. A journey through european schools*. Bruxelles: Peter Lang, S. 55–73.

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

Felten von, Regula (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum. Eine vergleichende Untersuchung*. Münster: Waxmann.

Fiechter, Ursula; Stienen, Angela; Bühler, Charlotte (2004). *Zukünftige Lehrpersonen. Berufswahl als pragmatisch orientierte Individualisierung. Eine Studie zur Situation im Kanton Bern*. Bern: Kanton und Universität Bern. Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bern Marzili.

Foerster, Frank (2006). Persönlichkeitsmerkmale von Studienanfängerinnen des Lehramts

- an Grundschulen – ein Vergleich verschiedener Wege des Studienzugangs. In: Seifried, Jürgen; Abel, Jürgen. *Empirische Lehrerbildungsforschung. Stand und Perspektiven*. Münster: Waxmann, S. 45–61.
- Frey, Andreas (2008). *Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung – ein nationaler und internationaler Vergleich* (Habilitationsschrift). Landau: Empirische Pädagogik.
- Gehrmann, Axel (2007). Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium. Eine Untersuchung an der Universität Rostock. In: Lüders, Manfred; Wissinger, Jochen (Hrsg.). *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*. Münster: Waxmann, S. 85–102.
- Gopinathan, S.; Sharpe, Leslie (2007). The teacher is the key: professionalism and the strategic state. In: Thomas, Elwyn (ed). *Teacher Education. Dilemmas and Prospects*, London. New York: Routledge, S. 23–32.
- Hascher, Tina (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Ein vergleichender Blick auf Praktika in der Ausbildung von SekundarlehrerInnen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51(2006). Beiheft, S. 130–149.
- Hascher, Tina; Moser, Peter (2001). Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 19, n.2, S. 217–231.
- Hascher, Tina; Moser, Peter (2000). *Lernen im Praktikum. Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik*. Bern: Universität.
- Kamm, Esther (2007). *Vom Seminar zur Fachhochschule – neue Strukturen, bewährte Mythen. Fallrekonstruktion eines schulkulturellen Transformationsprozesses*. Bern: Lang.
- Keller-Schneider, Manuela (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*, Münster: Waxmann.
- Klieme, Eckhard (2006). Bildungsstandards als Instrumente zur Harmonisierung von Leistungsbewertungen und zur Weiterentwicklung didaktischer Kulturen. In: Eder, Ferdinand; Gastager, Angela; Hofmann, Franz. *Qualität durch Standards?* Münster: Waxmann, S. 55–70.
- Kocher, Mirjam; Wyss, Corinne (2008). *Unterrichtsbezogene Kompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Eine Videoanalyse*. Neuried: ars et unitas.
- Liljedahl, Peter (2009). Teachers' insights into the relationship between beliefs and practice. In: Maass, Jürgen; Schlöglmann, Wolfgang. *Beliefs and attitudes in mathematics education*. Rotterdam: sense, S. 33–43.
- Maier Reinhard, Christiane (2008). Widerton zu einem professionellen ästhetischen Lehr-Lernbegriff. Eine Rekonstruktion thematisch-semantischer Strukturen in Lernberatungsgesprächen der Primarlehrerbildung. In: Maier Reinhard, Christiane; Wrana, Daniel (Hrsg.). *Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Empirische Untersuchungen zur Dynamik von Selbstlernprozessen*. Opladen: Barbara Budrich, S. 249–231.
- Merzyn, Gottfried (2004). *Lehrerbildung – Bilanz und Reformbedarf*. Hohengehren: Schneider.
- Messmer, Roland (1999). *Orte und Nicht-Orte der Lehrerbildung. Eine historische und empirische Untersuchung zur Handlungs- und Wissensorientierung und der damit verbundenen Mythen in der Lehrerbildung*. Bern, Berlin, Bruxelles: Peter Lang.
- Messner, Rudolf (2002). Schule als Lernort im Spannungsfeld von Theorie und Praxis der Lehrerinnenbildung. In: Brunner, Hans et al. *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie viel?*. Innsbruck: Studienverlag, S. 59–79.
- Neuss, Norbert (2009). *Biographisch bedeutsames Lernen. Empirische Studien über Lerngeschichten in der Lehrerbildung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Niggli, Alois (2004). Welche Komponenten reflexiver beruflicher Entwicklung interessieren ange-

- hende Lehrerinnen und Lehrer? Faktorenstruktur eines Fragebogens und erste empirische Ergebnisse. In: *Revue suisse des sciences de l'éducation* 26.2.2004, S. 343–364.
- Périsset Bagnoud Danièle; Ruppen, Paul (2006). Du recrutement actuel des futurs enseignantes et enseignants. Profil sociologique des étudiantes et des étudiants de la HEP-VS (2001–2005). In: *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin. L'enseignement aujourd'hui. Contextes socio-politiques* 5.2006, S. 115–131.
- Perrenoud, Philippe (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: Harmattan.
- Rauin, Udo (2007). Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert. Studierverhalten und Karrieren im Lehrerberuf – Kann man Risiken schon im Studium prognostizieren? In: *Forschung aktuell* 3. Frankfurt, S. 60–64.
- Rauin, Udo, Meier, Uwe (2007). Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In: Lüders, Manfred; Wissinger, Jochen (Hrsg.). *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*. Münster: Waxmann, S. 103–131.
- Rouiller, Jean (2005). De la place et des rôles des conceptions de l'auto-évaluation développées par les formateurs en enseignement primaire et en soins infirmiers dans l'accompagnement des pratiques professionnelles en formation initiale. Analyse comparative dans deux «métiers de l'humain». Genève: Université, thèse No 347.
- Russo, Alexandro (2005). Preparing the «Highly Qualified Principal». In: Chauncy, Caroline, *Recruiting, Retaining, and Supporting Highly Qualified Teachers*. Cambridge: Harvard Education Press, S. 125–135.
- Ryter Krebs, Barbara (2008). «Rosinen picken» oder «in einer Mine schürfen»? Metaphern des Lernens in Lernberatungsgesprächen. In: Maier Reinhard, Christiane; Wrana, Daniel (Hrsg.). *Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Empirische Untersuchungen zur Dynamik von Selbstlernprozessen*. Opladen: Barbara Budrich, S. 203–248.
- Schellack, Antje; Lemmermöhle, Doris (2008). Universitäre Lehrer/innen/bildung zwischen wissenschaftlichem Wissen und professionellen Kompetenzen. In: Kraler, Christian; Schratz, Michael (Hrsg.). *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, S. 139–149.
- Schratz, Michael; Wieser, Ilse (2002). Mit Unsicherheiten souverän umgehen lernen. In: Brunner, Hans et al. *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie viel?*. Innsbruck: Studienverlag, S. 13–43.
- Schratz, Michael; Schrittmesser, Ilse; Forthuber, Peter; Pahr, Gerhard; Paseka, Angelika; Seel, Andrea (2008). Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrerbildung. In: Kraler, Christian; Schratz, Michael (Hrsg.). *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, S. 123–137.
- Schüpbach, Jürg (2007). *Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine Nahtstelle von Theorie und Praxis?*. Bern: Haupt.
- Scott, Peter (2008). Structural Differentiation in Higher Education. In: Kehm, Barbara M. (Hrsg.). *Hochschule im Wandel*. Frankfurt a. M.: Campus, S. 169–180.
- Stadelmann, Martin (2006). *Differenz oder Vermittlung in der Lehrerbildung? Das Verhältnis von Theorie und Praxis im Urteil von Praktikumslehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe I* (Dissertation). Bern: Universität.
- Vogel, Christian (2006). *Forschung und Entwicklung an den Pädagogischen Hochschulen und universitären Lehrerbildungsstätten der Schweiz. Stand und Entwicklungstendenzen 2005. Schlussbericht*. Bern: Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (SKPH).

5 GOVERNANCE DER LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG IN DER SCHWEIZ

Eine Skizze

Beat Bucher, Christian Leder, Walter Bircher, Raphaël Rohner, Sonja Rosenberg, Madeleine Salzmann, Hans-Rudolf Schärer

Der vorliegende Text soll auf das Tagungsthema **Good Governance** vorbereiten und während der Tagung möglichst sachhaltige Diskussionen anregen. Der gewählte Analyserahmen, die Begrifflichkeit sowie die Schematisierungen von Koordinationsmustern haben heuristischen Charakter und stehen ganz im Dienst des Tagungsziels, einen Dialog zwischen den Akteuren anzustossen.

In **Kapitel 5.1** wird die Governance der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (LLB) in einem ersten Aufriss als ein Kräftefeld mit massgeblich vier Akteursgruppen abgebildet: als ein Feld der Steuerung und Interaktion zwischen Bildungspraxis (Schulfeld), Bildungspolitik (Politik und Verwaltung auf mehreren staatspolitischen Ebenen), Bildungswissenschaft und LLB-Institutionen. Dieses Kräfte- und Wirkungsdreieck, in das die LLB eingespannt ist und aus dem heraus ihre Institutionen wirken, dient als schematischer Orientierungsrahmen für die Behandlung des Themas «Good Governance» (vgl. Abbildung 1). An der Tagung stehen die Perspektiven der LLB-Institutionen sowie der schulischen Bildungspraxis im Zentrum (vgl. Abbildung 2), was sich auch in diesem Text niederschlägt.

Kapitel 5.2 wendet sich expliziter der Analyse zu, wie die Governance der LLB mit den politischen Strukturen des Schulsystems zusammenhängt. Dabei wird deutlich, dass die LLB ein Regelungsbereich von eminent politischer Bedeutung ist: Daraus ergibt sich die Spezifität des Lehrberufs als eines geregelten Berufs. Die Kantone haben sowohl am Beruf (Umsetzung ihrer Schul- und Bildungspolitik) als auch an seiner Regulierung (Versorgung mit Lehrpersonen, Anstellungspraxis) ein grosses Interesse. Als Träger der Pädagogischen

Hochschulen streben sie zudem ein stimmiges Nahverhältnis an zwischen Bildungspolitik und LLB. Die Hochschulformigkeit der neuen Ausbildungen macht neue Formen der Koordination zwischen den Akteuren bzw. «Systemen» notwendig.

Der Frage, wie sich die Koordination zwischen den Akteurkonstellationen im Zuge der Verlegung der LLB auf die Hochschulstufe verändert hat, gehen die **Kapitel 5.3 und 5.4** nach. Dabei wird auf eine Begrifflichkeit und einen Analyserahmen aus der wissenschaftlichen Literatur zur Governance von Hochschulsystemen zurückgegriffen. Einerseits im Gefolge des Steuerungsparadigmas des New Public Managements (NPM), von dem sich auch kantonale Verwaltungen in den letzten Jahren beeinflussen liessen, andererseits aufgrund der neuen Verortung auf Hochschulstufe zeigt sich ein grundsätzlicher Trend weg von «staatlicher Inputregulierung» hin zu einer staatlich mittelbaren Steuerung über strategisch-substanzielle Zielvorgaben.

Gleichzeitig entsteht eine neue «Systemgrenze» zwischen den Hochschulen und den Volksschulen, auch zwischen der Profession der Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner sowie jener der Lehrpersonen. Der zum Teil polemisch geprägte Diskurs um die «Akademisierung» und die stereotype Gegenüberstellung von «Theorie» und «Praxis» lassen sich analytisch zu einem Teil auf diese «Systemgrenze» beziehen: Die Institutionen der LLB stellt sie neu vor die Aufgabe, im Austausch mit dem Berufsfeld Schule die professionellen Anliegen des Lehrberufs wahrzunehmen und mit ihrer Orientierung an wissenschaftlicher Begründung und Ausbildung zu verknüpfen. Dieser Transformationsprozess wird einerseits diachronisch (2000 – 2010 – 2020), andererseits mehrperspektivi-

visch (Pädagogische Hochschulen, Bildungspraxis, Bildungspolitik) analysiert, sodass mögliche Handlungsoptionen in den Blick geraten.

In Anschluss an die Darstellung unterschiedlicher Entwicklungen und Perspektiven hält das **Kapitel 5.5** zentrale Ergebnisse aus dieser vergleichenden Analyse des Governance-Regimes in der schweizerischen LLB fest.

5.1 Perspektiven und Fragestellungen

Wie wird die Steuerung der LLB wahrgenommen, über welche Instrumente und Gremien, über welche Naht- und Schnittstellen zu Wissenschaft, Profession (Verbände), Politik bzw. Bildungspolitik, Wirtschaft, Öffentlichkeit und nicht zuletzt zu den Abnehmern in der lokalen Bildungspraxis? Wie sieht das Spannungsfeld von kantonalen Regelungen und interkantonalen Harmonisierungen aus, das in Anbetracht der Bruchstellen nach der erfolgten Reform zurzeit besonders virulent ist, ebenso jenes zwischen Hochschulpolitik und Berufsregulierung sowie zwischen den Autonomieerwartungen der neuen Pädagogischen Hochschulen und den – aus der seminaristischen Tradition hervorgegangenen – Vollzugserwartungen der kantonalen Bildungsdirektionen?

5.1.1 Warum Governance?

Zur Darlegung dieser Thematik empfehlen sich Analysen im Gefolge der Governance-Forschung, die in den letzten Jahren zunehmend auch den Bildungsbereich (und dort namentlich die Hochschulen) thematisiert. Das Governance-Konzept ist eine Art «fortentwickelte Steuerungstheorie», setzt anders als diese jedoch den Akzent stärker auf die «mehr oder weniger fragmentierte oder integrierte, nach unterschiedlichen Prinzipien gestaltete Regelungsstruktur» und nicht so sehr auf das mehr oder weniger rational geplante Steuerungshandeln einzelner Steuerungsakteure im jeweiligen System – wobei der akteurzentrierte Ansatz der Steuerungstheorie und der institutionalistische Ansatz der Governance-

Theorie sich nicht ausschliessen müssen (Mayntz 2009).

In der Governance-Perspektive werden Steuerungs- und Umstrukturierungsfragen als Probleme der Handlungskoordination zwischen Akteurkonstellationen in einem Mehrebenensystem beschrieben und analysiert (Altrichter et al. 2007). Mit diesen drei zentralen Begriffen der Governance-Theorie lassen sich auch die wichtigsten offenen Fragen auf der Steuerungsebene der schweizerischen LLB fassen:

- **Handlungskoordination** | In den komplexen Verbundsystemen Volksschulbildung und LLB, erst recht an den Grenzen der beiden Systeme, geht es um eine optimale Ausrichtung und Abstimmung der Handlungen aller beteiligten Akteure. Wie können die unterschiedlichen Handlungslogiken der Beteiligten koordiniert werden, sodass als gemeinsam wahrgenommene Ziele – z.B. gute Schulpraxis – tatsächlich erreicht werden? Welche Koordinationsformen – Hierarchie, Markt, professionelle Gemeinschaften, Netzwerke – eignen sich für welche Handlungen am besten?
- **Akteurkonstellationen** | Nicht einzelne machtvolle Akteure, sondern das handelnde Zusammenwirken aller, auch scheinbar marginaler Akteure, stehen im Zentrum des Interesses.
- **Mehrebenensystem** | Mehrebenensysteme entstehen, wenn zwar die Zuständigkeiten und Ressourcen nach Ebenen aufgeteilt sind, die Aufgaben sich aber ebenenübergreifend stellen, entsprechende Entscheidungen also zwischen den Ebenen koordiniert werden müssen (Benz 2004b). Diese Optik erlaubt, Steuerung, Praxis und Wirksamkeit der LLB auf der schweizerischen, regionalen, kantonalen und lokalen Ebene zu erfassen und zu analysieren.

Der Governance-Begriff ist noch immer schillernd und wird entsprechend vielfältig verwendet. Während **Corporate Governance** die Bemühungen um Ethik und Rollenklärung im obersten Management grosser Privatunternehmen bezeichnet, geht es bei der **Political oder Public Governance (Educational Governance** ist eine Variante davon) darum,

im von unterschiedlichsten Akteuren bevölkerten, unübersichtlichen öffentlichen Raum nicht nur regel- und zielorientiert zu steuern, sondern über Verwaltung und Betriebsführung hinaus auch die Entwicklung des Umfelds und des gesamten Regelungssystems im Blick zu behalten – und zwar hinsichtlich seiner Wirksamkeit, ja Nachhaltigkeit. Dieser letztere Governance-Begriff ist hier angesprochen. Dessen normative Qualifizierung als «Good Governance» ist im Rahmen dieser Tagung vordergründig der Analogie zum zweiten Tagungsthema «Good Practice» geschuldet; ursprünglich jedoch ist die Bezeichnung «Good Governance» im entwicklungspolitischen Diskurs heimisch und meint jene erforderliche Qualität von Regierungshandeln im Süden, die erst zu Finanzhilfe aus dem Norden berechtigt; sie wird aber immer mehr auch in andere Bereiche exportiert – mit ähnlich normativem Motivhintergrund.

«Der Begriff Governance bietet (...) – gerade, weil er in der deutschen Sprache und in der Bildungsforschung keine Tradition hat – Chancen, das Handeln der Akteure sowie die gegenseitigen Abhängigkeiten im Mehrebenensystem differenzierter zu beschreiben und dabei bestimmte Koordinationsdefizite oder -leistungen sichtbar zu machen. (...) Mit dem Begriff Governance soll die Untersuchbarkeit und Untersuchungswürdigkeit von Steuerungshandlungen deutlich gemacht und die Komplexität der Steuerungshandlungen im Bewusstsein gehalten werden» (Altrichter & Maag Merki 2010, S. 22).

Governance-Begriff

«Der Governance-Begriff variiert also in den verschiedenen Anwendungsfeldern, dennoch lässt sich ein konstanter Begriffskern identifizieren. Dieser kann folgendermassen bestimmt werden:

1. Governance bedeutet Steuern und Koordinieren (oder auch Regieren) mit dem Ziel des Managements von Interdependenzen zwischen (in der Regel kollektiven) Akteuren.
2. Steuerung und Koordination beruhen auf institutionalisierten Regelsystemen, welche das Handeln der Akteure lenken sollen, wobei in der

Regel Kombinationen aus unterschiedlichen Regelsystemen (Markt, Hierarchie, Mehrheitsregel, Verhandlungsregeln) vorliegen.

3. Governance umfasst auch Interaktionsmuster und Modi kollektiven Handelns, welche sich im Rahmen von Institutionen ergeben (Netzwerke, Koalitionen, Vertragsbeziehungen, wechselseitige Anpassung im Wettbewerb).
4. Prozesse des Steuerns bzw. Koordinierens sowie Interaktionsmuster, die der Governance-Begriff erfassen will, überschreiten in aller Regel Organisationsgrenzen, insbesondere aber auch die Grenzen von Staat und Gesellschaft, die in der politischen Praxis fließend geworden sind. Politik in diesem Sinne findet normalerweise im Zusammenwirken staatlicher und nichtstaatlicher Akteure (oder von Akteuren innerhalb und ausserhalb von Organisationen) statt.» (Benz 2004a, S. 25)

5.1.2 Fokussierung auf zwei Perspektiven

«Sowohl die wissenschaftliche als auch die bildungspolitische Diskussion über Steuerung des Bildungssystems und Steuerung im Bildungssystem (was zu unterscheiden ist) sind bislang in der Schweiz kaum systematisch geführt worden» (Lehmann et al. 2007, S. 112). Das gilt auch für die schweizerische LLB, die namentlich unter Governance-Gesichtspunkten bis heute noch nicht wissenschaftlich untersucht und beschrieben worden ist.

Dieser Text versteht sich daher als eine erste pragmatische Annäherung, die – ohne viel Aufwand im Vorfeld der Tagung lanciert – naturgemäss skizzenhaft bleiben muss. Er erhebt keinen Anspruch auf Wissenschaftlichkeit, will aber dazu einladen, Steuerungsfragen der LLB in der Schweiz mit Mitteln aus der wissenschaftlichen Governance-Forschung anzugehen.

Vereinfachend lässt sich die Governance in der schweizerischen LLB als Gefüge von vier zentralen Akteursgruppen verstehen: die Institutio-

nen der LLB eingebettet im Spannungsdreieck von Bildungspolitik, Bildungspraxis und Bildungswissenschaft(en).

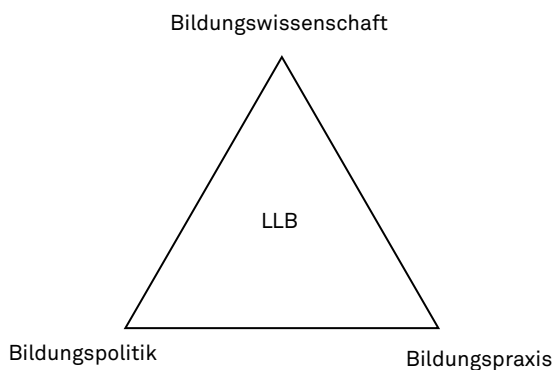


Abbildung 1 | Koordinations- und Wirkungsfeld der Governance in der LLB (Schema)

Weil das Hauptaugenmerk der Tagung der Wirksamkeit der LLB in der Schulpraxis gilt, konzentriert sich die Situationsanalyse auf zwei der vier Steuerungsakteure bzw. Anspruchsgruppen: jene der Bildungspraxis (Berufsfeld Schule) und jene der LLB-Institutionen (vgl. Abbildung 2). Das bedeutet nicht, dass die anderen nicht auch zur Sprache kommen, aber sie stehen nicht im Zentrum des Interesses. Das wiederum ist keine Aussage über ihre Bedeutung für die Belange der LLB.

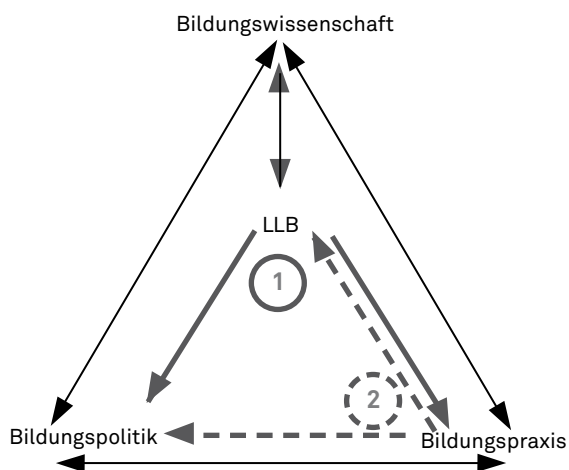


Abbildung 2 | Die zwei hauptsächlichen Perspektiven der Bilanztagung II

Die beiden erwähnten Perspektiven, aus welchen die «Governance» an der Bilanztagung II untersucht und befragt werden soll, lassen sich – vgl. Abbildung 2 – wie folgt als Kräftefeld darstellen, wobei ① und ② zwei zentrale Brennpunkte der Governance-Thematik repräsentieren:

- Governance aus Perspektive der LLB-Institutionen** | Welche Funktionen und Positionen nehmen die Pädagogischen Hochschulen gegenüber der Bildungspolitik und gegenüber dem Berufsfeld Schule wahr? Welche Interessen und Ziele verfolgen sie aufgrund ihrer institutionellen Verortung?

 - *Blick auf die Bildungspraxis:* Anspruch, einen massgeblichen Beitrag zum Erhalt und zur Weiterentwicklung der Angehörigen der Lehrprofession sowie von Schule und Unterricht zu leisten.
 - *Blick auf die Bildungspolitik:* Anspruch, als Hochschule in angemessener Selbstständigkeit und Ressourcenausstattung Leistungen – im Sinne des vierfachen Leistungsauftrags – entlang von wissenschaftlichen Erkenntnissen und Standards zu entwickeln und anzubieten.
- Governance aus Perspektive der Bildungspraxis** | Welche Funktionen und Positionen nehmen Repräsentanten der Bildungspraxis gegenüber den Institutionen der LLB und gegenüber der Bildungspolitik wahr? Welche Interessen und Ziele verfolgen sie aufgrund ihrer institutionellen Verortung?

 - *Blick auf die LLB:* Wie nimmt das Berufsfeld Schule eine Mitarbeit (Partizipation) an der LLB wahr (wie wird das Berufsfeld von den Pädagogischen Hochschulen einbezogen, wie macht die Bildungspraxis ihre Ansprüche geltend)? Wie werden die Pädagogischen Hochschulen im Berufsfeld wahrgenommen? Welche Rolle schreibt das Berufsfeld den Pädagogischen Hochschulen bei der Berufsentwicklung zu?
 - *Blick auf die Bildungspolitik:* Welche bildungspolitischen und welche berufspolitischen Forderungen stellt das Berufsfeld Schule an die Bildungspolitik? Welche Ansprüche an die Berufsentwicklung

werden an die Bildungspolitik adressiert? Gibt es Forderungen des Berufsfeldes an die Bildungspolitik betreffend die Pädagogischen Hochschulen? Wie nimmt die Bildungspraxis die Aufteilungen der Zuständigkeiten zwischen Bildungspolitik und Pädagogischen Hochschulen wahr, welche Verantwortung schreibt sie wem zu?

5.2 Handlungskoordination zwischen Staat, Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und dem Berufsfeld Schule

5.2.1 Schweizerische Lehrerinnen- und Lehrerbildung als typische Ausprägung eines Mehrebenensystems

Entsprechend dem staatspolitischen Aufbau der Schweiz sind im Bereich von Schule und Bildung grundsätzlich verschiedene Ebenen der Regulierung und Zuständigkeit zu unterscheiden: Gemeindeebene, Kantonsebene sowie sprachregionale und gesamtschweizerische Ebene. Die Unterscheidung von formalen Ebenen der Zuständigkeit kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass auch im schweizerischen Bildungssystem sich Probleme und Prozesse zu ihrer Bewältigung häufig ebenenübergreifend präsentieren. In diesem Sinne ist die LLB der typische Fall eines Mehrebenensystems, das immer dann entsteht, «wenn zwar die Zuständigkeiten nach Ebenen aufgeteilt, jedoch die Aufgaben interdependent sind, wenn also Entscheidungen zwischen Ebenen koordiniert werden müssen» (Benz 2004b, S. 127).

Die Einzelschulen stehen in **kommunaler** Trägerschaft. Dem entspricht ein durch kommunale Legislativen erlassenes Schulrecht, das den Exekutiven sowie den kommunalen Schulbehörden wie Schulräten, Schulpflegern oder Schulkommissionen Aufgaben und Kompetenzen zuweist. Je nach kantonalen Vorgaben übertragen kommunale Schulgesetze auch den Schulleitungen Aufgaben und Kompetenzen, beispielsweise für die Anstellung von Lehrpersonen. Für die Anstellung von Lehrpersonen sind in der Regel entwe-

der die Schulleitungen oder die Schulkommission zuständig, für die Anstellung der Schulleitungen sind es entweder die Schulkommission, die Gemeinderäte oder die Kantone. Für die Anstellung und Besoldung von Lehrpersonen bestehen dabei in aller Regel kantonale Vorschriften, die in Lehrpersonal- bzw. Lehreranstellungsgesetzen festgehalten sind. In kantonalen Volksschulgesetzen sowie kantonalen oder sprachregionalen Lehrplänen sind die organisatorischen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen sowie die curricularen Anforderungen wie Schulstufen, Schulfächer und Stundentafeln festgelegt. Die Kantone beaufsichtigen über das Controlling der Volksschulämter, Schulinspektionen und/oder externe Schulevaluationen die Umsetzung und Einhaltung der Volksschulgesetze.

Auf **kantonalen Ebene** ist parallel zu den Volksschulgesetzen in der Regel auch die Ausbildung der Lehrpersonen legiferiert. An die Stelle der früheren Seminargesetze sind – zum Teil auch in Form von Konkordaten – Gesetze zu den Pädagogischen Hochschulen getreten, welche die Prinzipien für die Finanzierung und den Betrieb der LLB-Institutionen ebenso festlegen wie die Modalitäten von Zielvereinbarungen und Rechenschaftslegung. Die Kantone erteilen den Pädagogischen Hochschulen einen verbindlichen Leistungsauftrag. Mit der Erteilung eines vierfachen Leistungsauftrags wurden Pädagogische Hochschulen verstärkt in der Weiterbildung der Lehrpersonen in die Pflicht genommen, die allerdings noch immer beträchtlich durch die kantonale Bildungsverwaltung gesteuert wird. Die gesetzlichen Vorgaben sind politisch durch Parlamente oder durch Volksabstimmungen legitimiert und in diesem Sinne immer auch Gegenstand der politischen Diskussion.

Aufgrund der kantonalen Bildungshoheit kommt den Kantonen bei der LLB als Steuerungsakteuren, als Träger der Aus- und Weiterbildungsinstitutionen und – teils – als Anstellungsbehörden eine Mehrfachrolle zu, die für sie und andere Akteure nicht einfach ist. Sie tragen eine hohe Verantwortung einerseits für Qualität, Organisation und Finanzierung des kantonalen Schulsystems, andererseits für Qualität, Betrieb und Finanzie-

rung ihrer Pädagogischen Hochschule. Der Kanton ist deshalb daran interessiert, für eine an den Erfordernissen der Schulpraxis ausgerichtete, funktionsbezogene Ausbildung zu sorgen und die Pädagogischen Hochschulen so zu «steuern», dass sie genügend gut qualifizierte Lehrpersonen hervorbringen, die sowohl im Sinne der Schulgesetze und Lehrpläne arbeiten als auch den Erfordernissen des Schulalltags gerecht werden können.

Um die berufliche Freizügigkeit zwischen den Kantonen zu gewähren und Rahmenbedingungen für einen **gesamtschweizerischen** Arbeitsmarkt von Lehrerinnen und Lehrern zu schaffen, haben die Kantone Mitte der 1990er-Jahre im Rahmen der EDK die gesamtschweizerische Diplomanerkennung eingeführt. Die Anerkennungsreglemente legen Mindestanforderungen betreffend Ausbildungsziele, Studienumfang, Umfang der berufspraktischen Ausbildung, Verbindung von Lehre und Forschung sowie die Qualifikation der Dozierenden fest. Über die EDK werden zudem weitere bildungspolitische Koordinationsprojekte verfolgt, welche auch für die LLB relevant sind, so beispielsweise HarmoS, die Festlegung von Bildungsstandards, die Teilnahme an internationalen Evaluationen wie PISA, sprachregionale Lehrpläne oder eine interkantonal koordinierte Fremdsprachenpolitik.

Bereits aus dieser sachlichen Schilderung der Rahmenbedingungen, welche die schweizerische LLB im Bildungssystem insgesamt verortet, geht ihre eminent politische Bedeutung hervor. Als zentraler Wirkungsbereich von Bildungspolitik und Bildungspraxis ist die LLB sowohl für bildungspolitische Programme ein wichtiges Umsetzungsinstrument als auch für deren praktische Umsetzung richtungsweisend: Ob nämlich bildungspolitische Ziele tatsächlich erreicht werden, ob Veränderungen der Schulstrukturen die damit beabsichtigten Wirkungen auch erzielen, ob die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht die Qualität der Bildung effektiv verbessert, immer hängt dies wesentlich ab vom Personal, das in der LLB aus- und weitergebildet wird. So hat die LLB nicht nur Vorgaben der Hochschulgesetzgebung zu bewältigen, sondern muss auch jede Veränderung des gesetzlichen Rahmens der Volksschule bearbei-

ten, weil sich diese unmittelbar oder mittelbar auf ihr Handeln und auf ihre Angebote auswirken. Sie ist daher – noch bevor sie ein Instrument im Konzert der Bildungswissenschaften ist – ein starker Hebel im Dienste sowohl der Bildungspolitik als auch der Bildungspraxis. Die Interdependenzen sind offensichtlich.

5.2.2 Governance-Regime: Analyse der Handlungskoordinationen

Wie in Kapitel 5.1 angedeutet, geht es bei Untersuchungen in der Governance-Perspektive nicht einfach um die Perspektive der «Regierenden», wie dies im Konzept der politischen Steuerung noch angelegt ist, sondern um eine mehrperspektivische Analyse der vielfältigen Formen kollektiven Handelns, an dem unterschiedlichste Akteure beteiligt sind. Im Zeichen des Governance-Begriffs steht die Koproduktion von Leistungen im Zentrum, mithin die Interaktionen der verschiedenen Akteure, die jeweils auch dann abhängig sind von den «koproduktiven Leistungen anderer Akteure», wenn ihr Steuerungshandeln hierarchisch ermächtigt ist. Es sind diese Prozesse der Interaktion, mit denen kollektive Akteure in wechselseitiger Abhängigkeit ein kollektives Gut – in unserem Fall: gute Lehrpersonen für eine gute Schule – erzielen wollen, die in der Governance-Perspektive interessieren. So fragen wir: Wie ist es möglich, dass Studierende, Praxislehrpersonen, Schulleitungen, Schulkommissionen, Dozierende, Forscherinnen, Hochschulrektoren, Dozierenden- und Lehrpersonen-Verbände, Hochschulräte, Verantwortliche in den Bildungsverwaltungen der Kantone, in COHEP und EDK das erwähnte kollektive Gut einigermaßen zielgerichtet herstellen können? Später, in einer normativ orientierten Perspektive von Good Governance, fragen wir gar: Was braucht es, damit dies (noch) besser möglich wird?

Es gilt, die Handlungen der beteiligten Akteursgruppen horizontal und vertikal optimal zu koordinieren. Der Handlungskoordination und der Vielfalt ihrer Ausprägungen gilt die Aufmerksamkeit der Governance-Forschung. Für die systematische Beobachtung und Befragung von kol-

lektiven Handlungsbereichen wie der LLB hat sie eine Reihe von Untersuchungsinstrumenten und analytischen Kategorien hervorgebracht (Kussau/Brüsemeister 2007, S. 26 ff.). Dazu gehört neben der Definition einzelner Formen der Koordination auch der Begriff des «Governance-Regimes» (ebd. S. 41), von dem wir in der folgenden Analyse ausgehen. Er fokussiert auf die unterschiedlichen Koordinationsformen eines definierten Handlungsbereichs und macht diese in ihrem Gesamtzusammenhang, in ihrem historischen Wandel und in ihren zivilgesellschaftlichen oder bildungspolitischen Prägungen zugänglich und begreifbar. Die Erforschung solcher bereichsspezifischer Governance-Regimes gilt als «Königsdisziplin» der Governance-Analyse (Altrichter 2010).

Wir haben das Konzept des Governance-Equalizers von Uwe Schimank (2009), das auf den amerikanischen Hochschulforscher Burton R. Clark zurückgeht und jüngst auch von Herbert Altrichter mehrfach angewendet worden ist, auf das Governance-Regime der schweizerischen LLB adaptiert. Zu dessen Charakterisierung verwenden wir die folgenden fünf Governance-Mechanismen – sie beeinflussen, so die Annahme, das Zusammenwirken der Akteure zentral und eignen sich daher gut, dieses zu analysieren:

- Staatliche Inputregulierung
- Aussensteuerung durch Vorgabe substanzieller Ziele
- Steuerung von professionellen Kernaufgaben des Lehrberufs (im Austausch mit dem Berufsfeld Schule)
- Selbststeuerung der institutionellen Aufgaben (einzelne Pädagogische Hochschulen und alle Pädagogischen Hochschulen)
- Konkurrenzdruck auf dem Bildungsmarkt

Der Governance-Equalizer hat sich dabei bewährt, Governance-Regimes nationaler Hochschulsysteme im Wandel und im Vergleich untereinander zu kategorisieren (Schimank 2007).

Bevor wir die fünf Dimensionen mit Hilfe von Schieberegeln bewerten, um die Governance der schweizerischen LLB einerseits in ihrem gegenwärtigen Wandel und andererseits aus unter-

schiedlicher Optik zu analysieren, beschreiben wir die Dimensionen dieses Instruments kurz und ordnen ihnen Fragen zu, die die Bewertung durch die Schieberegler erleichtern sollen:

Staatliche Inputregulierung

Die meisten Institutionen der LLB verfügen über einen staatlichen Auftrag, der auch ihre Finanzierung definiert. Entsprechend sind sie betroffen von Budgetvorgaben und Sparprogrammen der jeweiligen Trägerkantone. Zudem gibt es internationale und gesamtschweizerische Regelungen (Bologna, bilaterale Verträge, Anerkennungsreglemente u.a.). In dieser Dimension geht es – im Sinne einer detaillierten Konditionalprogrammierung – um die **unmittelbare** politische Steuerung der Institutionen der LLB durch rechtliche, finanzielle, infrastrukturelle und administrativ-organisatorische Vorgaben.

Mögliche Fragen:

- Wie direkt und detailliert reguliert der Staat?
- Wie stark reguliert er über rechtliche, finanzielle und administrativ-organisatorische Vorgaben?
- Wie eng ist die Pädagogische Hochschule in die kantonale Verwaltung eingebunden?
- Gibt es Anzeichen substanzieller Deregulierung (Globalbudget; Definition des Angebots, z.B. von Studiengängen; Personalrecht)?

Aussensteuerung durch Vorgabe substanzieller Ziele

In der Regel haben die Kantone in den letzten Jahren Kompetenzen zur Steuerung der Pädagogischen Hochschulen an Hochschulräte bzw. an die Hochschulen direkt delegiert. Die strategischen Ziele werden vorgegeben. Staatliche Vorgaben gegenüber dem Schulfeld (Schulstufen, Lehrerkategorien, Lehrpläne, Bildungsstandard u.a.) sind auch für die LLB bedeutsam und bindend. In dieser Dimension geht es also – im Sinne einer distanzierten Zweckprogrammierung – um eine mittelbare Steuerung, die den Institutionen

der LLB mehr Möglichkeiten bei der Interpretation der Zielerreichung und Gestaltung von zielführenden Prozessen lässt als die Inputregulierung. Die Stärkung dieser Form der Steuerung entspricht einem zentralen Anspruch der Neuen Verwaltungsführung bzw. des NPM.

Mögliche Fragen:

- Wie stark entwickelt sind Vorgaben in Form politisch-strategischer Zielsetzungen (Zweckprogrammierung) im Vergleich zu externen Vorgaben betrieblich-operativer Art (Konditionalprogrammierung oder Inputregulierung)?
- Gibt es im Bereich der externen Steuerung entsprechende Instrumente zur Gewährleistung längerfristiger Ziele (Hochschulräte, Leistungsvereinbarungen, bilaterale Verträge, Lehrpläne)?
- Wie ernst ist es den staatlichen Akteuren mit Zielvereinbarungen: Sind Verhandlungen «Teil der hierarchischen Beziehung» oder eine «neue Form von Partnerschaft»? (König 2009)

Steuerung von professionellen Kernaufgaben des Lehrberufs
(im Austausch mit dem Berufsfeld Schule)

Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner an der Hochschule bilden Lehrpersonen für die Volksschule aus und weiter. Zwischen dem Hochschulsystem und dem Schulsystem liegt eine Grenze, die auch die beiden Berufsgruppen verbindet und trennt. Was trennt sie, was verbindet sie in Bezug auf die Gestaltung und Weiterentwicklung der Lehrprofession? Anders als in der ursprünglichen Konzeption von Schimank (2009), der hier von der «akademischen Selbstorganisation» einer Hochschule ausging, verstehen wir unter dieser Dimension weniger die Art und Intensität der Selbststeuerung des Dozierendenkollegiums (die ist dennoch auch wichtig), sondern vielmehr der professionsrelevanten Interaktionen über die Systemgrenze Hochschule–Volksschule hinweg. Diese Nahtstelle ist sozusagen die Achillesferse der LLB. Im Gegensatz zur Universität wird dort und nicht bloss im Innern der Scientific Community über die Zukunft professioneller Fragen entschieden.

Mögliche Fragen:

- Wie stark beeinflusst die Pädagogische Hochschule Entwicklungen der Lehrprofession im Schulfeld – und umgekehrt? Wie stark lassen sich Hochschule und Volksschule in professionellen Fragen wechselseitig beeindrucken?
- Wie ist das Verhältnis von Innenorientierung (Berufspraxis der Scientific Community) und Aussenorientierung (Berufspraxis im Schulfeld) ausgestaltet? Ist das Verhältnis zwischen der Orientierung an bildungswissenschaftlichen Ansprüchen und der Orientierung am Selbstverständnis des schulischen Berufsfelds in einem Gleichgewicht oder ist es einseitig?
- Gibt es so etwas wie eine professionelle Allianz zwischen der Pädagogischen Hochschule und den Volksschulen?
- Gibt es Instrumente für den Austausch und die Selbstregulierung professioneller Angelegenheiten – PH-intern und im Verhältnis zu Bildungspraxis (auf Schul- und Gemeindeebene) und Bildungspolitik (auf kantonaler und nationaler Ebene, z.B. Verbände der Lehrprofession)?
- Zentrale Frage ist hier: Inwieweit nehmen die Pädagogischen Hochschulen Impulse und Bedürfnisse aus dem Berufsfeld auf – inwieweit gibt es eine «Steuerung durch die schulische Bildungspraxis» und inwieweit gibt es eine «Steuerung der Bildungspraxis durch die Pädagogische Hochschule»?
- Wie ausgeprägt werden in der Pädagogischen Hochschule professionelle Anliegen thematisiert und im Sinne der kollegialen Selbstorganisation fachlich und institutionell eingelöst?
- Wie stark ist der Einfluss der Profession der Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner auf die Profession der Lehrerinnen und Lehrer?

Selbststeuerung der institutionellen Aufgaben (einzelne Pädagogische Hochschulen und COHEP)

Auf Vorstellungen des NPM zurückgehende Erwartungen, der Druck des Hochschulmarkts, eine Vielzahl politischer Vorgaben, traditionel-

le Eigenständigkeitsansprüche des Kollegiums und widerstreitende zivilgesellschaftliche Ansprüche lassen die starke Führung der Institutionen der LLB so notwendig wie prekär erscheinen. Hier geht es um die Fähigkeit der einzelnen Pädagogischen Hochschule, als kollektiv handelnde Organisation in einem proaktiven Sinne handlungsfähig zu sein (Profilbildung, Kooperationen u.a.) – wie sind die Leitungen darauf vorbereitet? Aber auch die Fähigkeit zur profilierten Selbststeuerung der eigenen Angelegenheiten durch die Pädagogischen Hochschulen als einem schweizerischen Netzwerk ist hier angesprochen (einheitlicher Auftritt; gemeinsam erlassene Empfehlungen, Richtlinien u.a.).

Mögliche Fragen:

- Gibt es eine ausgeprägte Kultur der geleiteten Hochschule (Rektorate, Leitungsfiguren)?
- Wie gross ist die Durchsetzungsmacht der betrieblichen Führung (flache vs. steile Hierarchie) – gegen innen, gegen aussen?
- Wie stark koordinieren sich die Pädagogischen Hochschulen mit dem Ziel einer starken gemeinsamen Position gegen aussen?

Konkurrenzdruck auf dem Bildungsmarkt

Seit der Ansiedlung der LLB auf Hochschulstufe (Freizügigkeit des Hochschulzugangs durch Anerkennungsreglemente und Fachhochschulvereinbarung abgesichert) unterliegen die Angebote ihrer Institutionen einem nationalen Wettbewerb. Es ist vor allem ein Wettbewerb um Studierende bzw. Finanzmittel, die nach Studierendenzahlen ausgerichtet werden, aber auch um Drittmittel im Bereich der Forschung und Entwicklung. Unterschiedliche Befähigungsprofile, aber auch Ruf und Qualität positionieren die einzelnen Hochschulen im Bildungsmarkt. Allerdings überlagern und verzerren regionalpolitisch motivierte Standortinteressen den Wettbewerb und verhindern in Bezug auf Anbieter und Angebote notwendige Strukturbereinigungen.

Mögliche Fragen:

- Wie bedeutsam ist der Wettbewerb – zwischen Pädagogischen Hochschulen, zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universität (um Studierende, Drittmittel u.a.)?
- Gibt es Mittel und Instrumente, diesem Konkurrenzdruck gerecht zu werden (Marketing, Leistungsanreize, Selektionsbedingungen u.a.)?

5.3 «Tertiarisierung» – eine Transformation der Koordinationsmuster beim Übergang zur Hochschulstufe

Im Zentrum der folgenden Beschreibungen stehen die einzelnen Institutionen der LLB, und dies bewusst auf einem relativ hohen Abstraktionsniveau. Manchmal sind auch nur Teile dieser Institutionen gemeint (z.B. Kollegium), gelegentlich sind sie als Kollektivakteur angesprochen (z.B. COHEP). Immer aber wird grosszügig, aber notgedrungen die Vielfalt unterschlagen, die die LLB an den 14 Pädagogischen Hochschulen und drei Universitäten heute charakterisiert (ohne Ausbildungen im sonderpädagogischen Bereich). Die kantonalen Unterschiede sind nicht nur in Bezug auf das inhaltliche Profil, sondern auch auf den Steuerungskontext und die Steuerungspraxis beträchtlich.

In der Absicht, die Auswirkungen der Transformation (Tertiarisierung) in den Blick zu bekommen, haben wir versucht, die Institutionen der LLB in den Jahren 2000, 2010 und 2020 zu analysieren und Veränderungen mit Hilfe der Schieberegler des Governance-Equalizers zu veranschaulichen. Zunächst geschieht dies für den Sprung 2000 und 2010, der die Entwicklung hin zur Hochschulbildung markiert (vgl. Abbildungen 3 und 4). Die Prognosen für 2020 werden in Kapitel 5.4 vorgestellt, zusätzlich zum historischen Vergleich aber auch noch im Vergleich jener Steuerungsakteure, denen an der Tagung die Aufmerksamkeit gehört: LLB-Institutionen, Bildungspraxis, Bildungspolitik. Aus den Vergleichen lassen sich Konfliktlinien, Spannungsfelder, Passungslücken genauso herauslesen wie unproblematische Befunde (Kapitel 5.5).

Der Governance-Equalizer mit den fünf Reglern will im Übrigen nicht den Eindruck erwecken, das damit erfasste Steuerungsgefüge sei ein mechanisches System, das durch gekonntes und abgestimmtes Verschieben der Regler ins Gleichgewicht gebracht oder optimal ferngesteuert werden könnte. Davon ist es tatsächlich weit entfernt. Es dient der Veranschaulichung ansonsten kaum fassbarer komplexer Vorgänge.

5.3.1 Governance 2000 – Ausbildung mehrheitlich auf der Sekundarstufe II

Staatliche Inputregulierung

Vieles war durch staatliche Vorgaben klar geregelt. Die Budgets der Lehrerinnen- und Lehrerseminare wurden durch die kantonale Bildungsverwaltung verantwortet, als kantonale Mittelschulen waren die Lehrerinnen- und Lehrerseminare in fast allen Hinsichten unselbstständig. Es gab keine schulspezifischen Strategien. Die Steuerung auch operativer Belange erfolgte zentral und detailliert, die Einstellung von Personal war eigenverantwortlich nicht möglich. Die Seminare waren Vollzugsorgane, denen nicht nur die Ziele, sondern meist auch die Wege zu den Zielen vorgegeben waren.

Der staatliche Auftrag war fast ausschliesslich auf die Ausbildung fokussiert.

Aussensteuerung durch Vorgabe substanzieller Ziele

Zielvereinbarungen zwischen den Lehrerinnen- und Lehrerseminaren und ihrer Trägerschaft (bzw. den Vertretern der Trägerschaft) waren fast unbekannt. Die Institutionen hatten sich einfach nach den kantonalen Reglementen – detaillierte Curricula, Studien- und Prüfungsreglemente – zu richten und verfügten kaum über Spielräume für individuelle Entwicklungen bzw. Profilbildungen. Die «Aufsichtskommissionen» der Seminare waren keine strategischen Organe, sondern zu einem erheblichen Teil Laiengremien, die nach politischen Gesichtspunkten oder nach Gesichtspunkten der

Repräsentanz zusammengesetzt waren. Es gab folgerichtig auch keine auf Ziele bezogene, systematische Rechenschaftspflicht der Institutionen.

Steuerung von professionellen Kernaufgaben des Lehrberufs (im Austausch mit dem Berufsfeld Schule)

Die Schwelle zwischen Lehrerinnen- und Lehrerseminar und Schule war niedrig, die professionellen Verbindungen waren jedoch weit weniger intensiv als es die persönliche Bindung der Abgängerinnen und Abgänger an «ihr» Seminar vermuten liesse. Das hatte auch damit zu tun, dass dieses meist ausschliesslich Ausbildungsstätte war, da die Weiterbildung der Lehrpersonen in separaten kantonalen Institutionen angeboten wurde. Zum Teil gab es Doppelanstellungen, Lehrpersonen arbeiteten im Seminar und gleichzeitig als Lehrperson im Schulfeld. Dass Seminar- und Volksschullehrpersonen hinsichtlich ihres Professionsverständnisses weitgehend übereinstimmten, war curricular angelegt – durch ein teilweise rezeptorientiertes Imitationslernen und ein kollegiales Respektverhältnis zwischen «Meister» und «Schüler» (als Anfang 1970er-Jahre das Reallehrerseminar in Zürich gebaut wurde, diente architektonisch ein Volksschulgebäude als Vorbild). Praxisrelevanz galt im Selbstverständnis der Seminare als sehr hoher Wert, obwohl der Praxisanteil in der Ausbildung unverhältnismässig gering war; Theoriebezüge erfolgten häufig rezeptiv, nicht produktiv, und losgelöst von der konkreten Praxis.

Selbststeuerung der institutionellen Aufgaben

Seminardirektoren waren nicht selten charismatische Führungsfiguren, eigentliche Patrons, die die Autorität der Behörden und ihrer Lehranstalt ebenso repräsentierten wie die Autorität des Lehrberufs (nicht selten waren sie politisch aktiv, als Mitglieder von Kantonsräten oder von kantonalen Erziehungsräten). Organisatorisch war die Hierarchie wenig formalisiert:

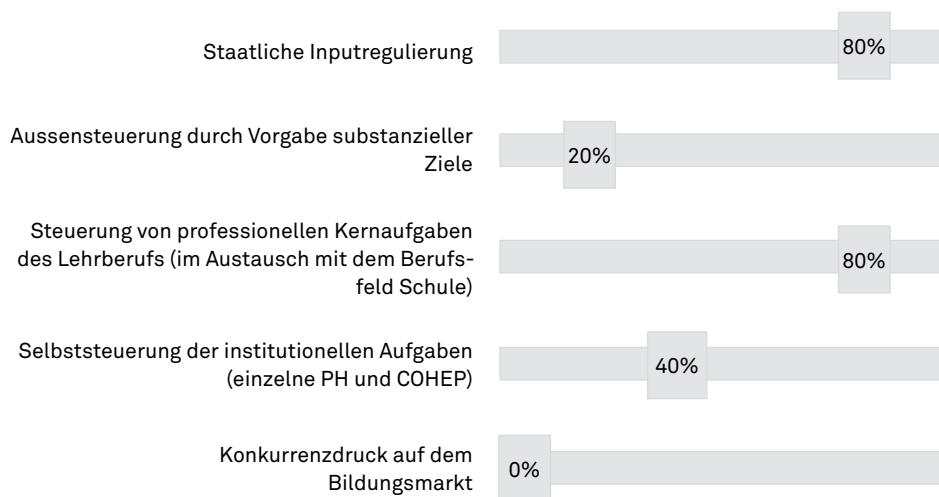


Abbildung 3 | Governance im Jahr 2000 (Schema)

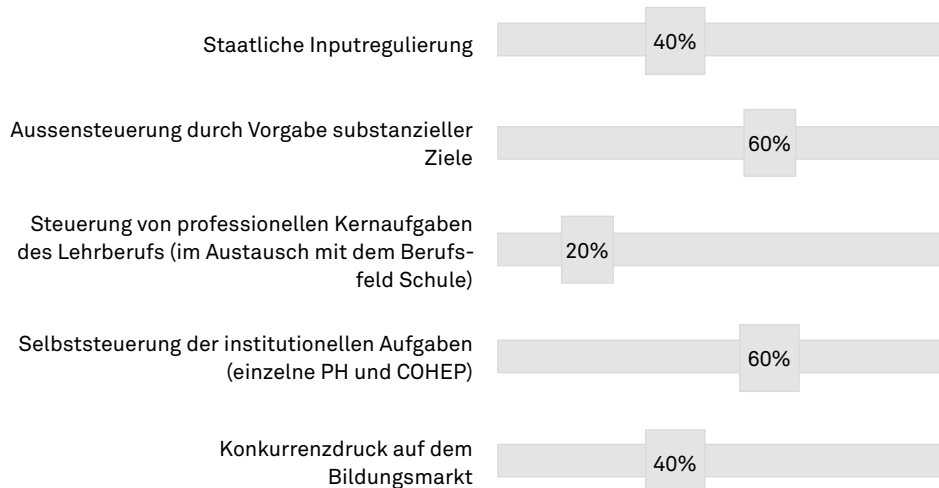


Abbildung 4 | Governance heute (Schema ohne Berücksichtigung der kantonalen Unterschiede)

Trotzdem war der Grad der Beteiligung der Seminarlehrpersonen an der Ausgestaltung der Institutionen häufig gering. Handlungsorientierte Führung war in diesem Verwaltungskontext vor der NPM-Welle weder gefragt noch nützlich.

Überinstitutionell war die Schweizerische Seminarleitendenkonferenz aktiv; sie hatte ihren Schwerpunkt aber eher in der Pflege des Netzwerks als in der Koordination oder Durchsetzung institutioneller Interessen oder (lehrer)bildungsstrategischer Ziele.

Konkurrenzdruck auf dem Bildungsmarkt

Es gab keinen «Markt», weil es in der Regel keine freie Seminarwahl gab: Nicht selten wurden die Schülerinnen und Schüler den verschiedenen Seminaren sogar innerhalb des Kantons nach dem Kriterium des Wohnorts zugeteilt. Die Ausbildungsinstitutionen bildeten zumeist kleinregionale Lehrpersonen für den eigenen Kanton aus. Es gab weder eine gesamtschweizerische Anerkennungsregelung der Diplome, welche die in der Ausbildung zu erreichenden Mindeststandards festlegte, noch eine Regelung, welche wie die

heutige Fachhochschulvereinbarung eine überkantonale bzw. überregionale Finanzierung der Studiengänge (Freizügigkeitsvereinbarung) festlegte.

5.3.2 Governance 2010 – Ausbildung schweizweit auf Hochschulstufe

Staatliche Inputregulierung

Je nach Kanton sind die lokalen Governance-Regimes sehr unterschiedlich, namentlich die Nähe oder Distanz zur Verwaltung, die über den Grad der operativen Autonomie der Pädagogischen Hochschule bestimmt. Die «äussere Tertiarisierung» ist erfolgt (wiederum mit kantonal erheblichen Unterschieden). Die landesweit geltenden Anerkennungsreglemente sind auch Teil der «Inputregulierung».

Aussensteuerung durch Vorgabe substanzieller Ziele

Was für die staatliche Inputregulierung gilt, gilt naturgemäss auch hier: In jedem Kanton präsentieren sich die Rahmenbedingungen der Pädagogischen Hochschulen anders. Es gibt Institutionen, in denen die starke kantonale Inputsteuerung eine indirekte Aussensteuerung über strategische Zielvorgaben praktisch verhindert, und selbst wo moderne Instrumente einer distanzierteren Aussensteuerung wie Hochschulräte, Globalbudgets oder Zielvereinbarungen realisiert sind, muss dies noch keineswegs gleichbedeutend sein mit erhöhter Selbstständigkeit. So gibt es Hochschulräte, die praktisch über keine Entscheidungskompetenzen verfügen. Der Grad von Aussensteuerung, der viel Raum für Innensteuerung lässt, scheint abhängig zu sein von der Grösse der Institution und von der Prägekraft des Hochschulkontexts, in dem sie steht (gibt es Universitäten oder Hochschulen in unmittelbarer Nähe oder nicht, gibt es eine Tradition tertiärer Bildung im Kanton oder nicht?).

Steuerung von professionellen Kernaufgaben des Lehrberufs (im Austausch mit dem Berufsfeld Schule)

Es gibt eine starke innerbetriebliche Aushandlungskultur gerade in professionsrelevanten Fragen.

Die Orientierung an Problemen und Bedürfnissen, die den Lehrpersonen in der Berufspraxis erwachsen, ist nicht besonders ausgeprägt. Die Praxislehrpersonen werden ausgewählt, evaluiert und ausgebildet. Sie haben auch eine Vermittlungsfunktion zwischen Berufsfeld und Pädagogischen Hochschulen. An die Stelle des Imitationslernens tritt das wissenschaftsbasierte reflexive Lernen; die Ausbildung verbindet Theorie und Praxis. Die an Pädagogischen Hochschulen betriebene Forschung nimmt Fragestellungen aus der Bildungspraxis, aus Schule und Unterricht noch wenig auf und erreicht dadurch die Lehrpersonen der Volksschule nur punktuell.

Selbststeuerung der institutionellen Aufgaben (einzelne Pädagogische Hochschulen und COHEP)

Organisation und Führungsorganisation der Institutionen werden stärker formalisiert, differenziert und hierarchisiert. Es gibt eine Aufgaben- und Funktionsteilung mit relativ flacher Hierarchie.

Überinstitutionell geht die COHEP wirkungsvoll Themen der Selbstkoordination der schweizerischen LLB an. Die kantonale Trägerschaft hingegen – unter Handlungsdruck aufgrund aktueller bildungspolitischer Entwicklungen im System Schule – macht dieser Selbstkoordination oft einen Strich durch die Rechnung.

Konkurrenzdruck auf dem Bildungsmarkt

Mit der gesamtschweizerischen Anerkennung (Anforderungen an die Anerkennung) wurde ein innerschweizerischer Arbeitsmarkt geschaffen. Der Wettbewerb um gute Gymnasiastinnen und

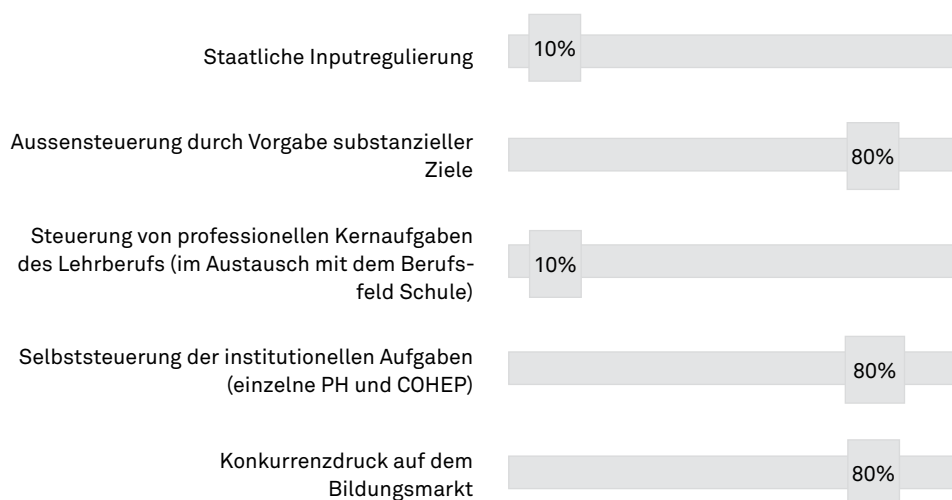


Abbildung 5 | Governance 2020: Gedankenexperiment zu einer Fortschreibung der Trends seit 2010 (Extrapolation)

Gymnasiasten besteht auch mit anderen Studienrichtungen. Regionsnah gibt es heute eine gewisse, wenn auch eher bescheidene Migration von Studierenden zwischen den Kantonen. Die Fachhochschulvereinbarung erleichtert diese Mobilität.

5.4. Künftige Entwicklung der Governance aus Sicht der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen, der Berufspraxis und der Bildungspolitik

Prognosen für das Jahr 2020? Seit 2000 ist so viel passiert, dass Hochrechnungen auf die Zeit ein weiteres Jahrzehnt später spekulativ anmuten müssen. Wir haben daher zwei unterschiedliche Berechnungen gemacht: eine «billige», weil sie die Trends, die sich zwischen 2000 und 2010 zeigen, lediglich fortschreiben (vgl. Abbildung 5), und eine «teurere», weil sie von der Wünschbarkeit ausgeht und diese an die zentralen Steuerungsakteure knüpft. Die Governance 2020 wird aus Sicht der LLB-Institutionen (Kapitel 5.4.1), der Berufspraxis (Kapitel 5.4.2) und der Kantone (Kapitel 5.4.3) zu skizzieren versucht (vgl. Abbildung 7, Kapitel 5.5). Die Skizzen sind nicht von utopischem Wunschdenken, aber auch nicht einfach von skeptischen Wahrscheinlichkeitsannahmen getragen: Aus der jeweiligen Optik sind

die auf den Schiebereglern ablesbaren Werte wünschbare Zielwerte, die aus heutiger Sicht auch erreichbar scheinen.

5.4.1 Governance 2020 – aus Sicht der Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Staatliche Inputregulierung

Der Staat beschränkt sich im Wesentlichen auf Zielvorgaben und die Überprüfung der Zielerreichung (auch bei Pädagogischen Hochschulen, die derzeit noch nicht über Globalbudgets und ein selbstverantwortetes Personalmanagement verfügen). Da es sich bei der LLB jedoch um einen staatlich geregelten Beruf handelt und da der Staat im Rahmen der LLB einen wesentlichen Teil seines eigenen Personals rekrutiert, wird die staatliche Inputregulierung bei Pädagogischen Hochschulen stärker bleiben als bei Universitäten (z.B. in der Bewilligung und Finanzierung von Studiengängen und Studienprogrammen). Es ist aber anzunehmen, dass gegenüber 2010 durch inzwischen standardisierte und konsolidierte Planungs- und Evaluationsprozesse einerseits und etablierte Weiterbildungs-/Dienstleistungsangebote bzw. -formate andererseits eine leicht geringere staatliche Inputregulierung erfolgen wird.

Aussensteuerung durch Vorgabe substantieller Ziele

Als gegenüber der Öffentlichkeit rechenschaftspflichtige und von ihr getragene Institutionen sind die Pädagogischen Hochschulen an einer Aussensteuerung durch substantielle Zielvorgaben interessiert, sofern damit nicht Vorschriften verbunden sind, wie die Ziele zu erreichen sind («Zweckprogrammierung» statt «Konditionalprogrammierung»). Wenn diese Aussensteuerung vermehrt durch Hochschulräte wahrgenommen werden soll, so ist bei der personellen Zusammensetzung darauf zu achten, dass die Fachkompetenz der Ratsmitglieder den Entscheidungskompetenzen der Räte entspricht. Die Erhöhung der Aussensteuerung steht in Relation zur wünschbaren Erhöhung der Zweckprogrammierung, die primär aus nationalen, dann auch aus internationalen Kooperationen und Netzwerken erwächst.

Steuerung von professionellen Kernaufgaben des Lehrberufs (im Austausch mit dem Berufsfeld Schule)

Die akademische Selbstorganisation der Scientific Community der Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner ist durch kollegiale Selbstverantwortung zu stärken (im Gegensatz zu Schimanks Meinung, dass der Regler im Zeichen von NPM tiefer anzusetzen sei). Instrumente erhöhter kollegialer Selbstverantwortung bzw. Selbstorganisation können ausgebaute Peer-Reviews der PH-Dozierenden-Kollegien und PH-Forschenden bzw. die bewusste Pflege einer «Aufgabenkultur» sein (im Unterschied zu einer Macht-, Rollen- oder Personenkultur).

Institutionell verankerte Allianzen zwischen Pädagogischen Hochschulen und Vertreterinnen und Vertretern der Lehrprofession im Schulfeld sind ein dringliches Postulat der nächsten zehn Jahre. Lehrpersonen müssen davon überzeugt werden, dass an den Pädagogischen Hochschulen ihre eigene Sache verhandelt und vorangetrieben wird. Unter anderem ist bei Anstellungen von Dozierenden konsequenter als bisher auf die Doppelqualifikation durch eine Ausbildung für die

Zielstufe und eine akademisch-wissenschaftliche Ausbildung zu achten. Um die Interaktionen zwischen dem Berufsfeld Schule und den Pädagogischen Hochschulen zu vertiefen, ist eine neue Kategorie Mitarbeitende am Werk: «Dozierende für die Schnittstelle Wissenschaft – Schulpraxis».

Pädagogische Hochschulen stehen vor der Aufgabe, ihren Studierenden die Praxisrelevanz der Scientific Literacy zu vermitteln. Sie ergibt sich daraus, dass die Schule – wie andere Grossinstitutionen auch – erheblich an gesellschaftlicher Legitimität verloren hat und dass sich der Wertpluralismus vermutlich in kaum einem Bereich so stark bemerkbar macht wie in der Bildung und in der Erziehung. In dieser Situation müssen Lehrpersonen in ihrer Ausbildung und Weiterbildung systematisch darauf vorbereitet werden, selbstständig ihren zunehmend kritischen Anspruchsgruppen gegenüber (Politik, Eltern, Schulbehörden, Schuldiensten, Schülerinnen und Schüler) plausibel und rational zu begründen, weshalb sie etwas tun oder unterlassen. Dafür sind wissenschaftliches Ethos, wissenschaftliches Wissen und wissenschaftliche Methodik unabdingbar.

Selbststeuerung der institutionellen Aufgaben (einzelne Pädagogische Hochschulen und COHEP)

Die Organisation der Pädagogischen Hochschulen muss so beschaffen sein, dass sie einerseits effiziente und transparente Entscheidungsprozesse ermöglicht und andererseits das Motivations- und Leistungspotenzial der Mitarbeitenden möglichst optimal nutzt. So müssen die Organisationseinheiten entlang den Leistungsbereichen über genug Autonomie verfügen, um die verfügbaren Ressourcen optimal einsetzen und Innovationen und Entwicklungen realisieren zu können. Die Leitung muss stark genug sein, um den Anspruch auf (Teil-)Autonomie glaubhaft vertreten zu können. Intern stellt sie die «Expertenmacht» und nicht die «Positionsmacht» ins Zentrum und pflegt eine teamorientierte «Aufgabenkultur», in der optimale Problemlösungen nicht durch hierarchische Schranken behindert

werden. Dieser Prozess, auf dem sich viele Pädagogische Hochschulen befinden, ist bewusst weiterzuverfolgen. Insofern ist die «innere Tertiarisierung» der Pädagogischen Hochschulen auch eine kulturelle Frage.

Konkurrenzdruck auf dem Bildungsmarkt

Aufgrund der demografischen Entwicklung und der Hochschulpolitik, die sich für die kommenden Jahre abzeichnet, ergibt sich eine Verschärfung der Konkurrenz um Studierende, Finanzmittel (inkl. Drittmittel für die Forschung) und Reputation. Die Konkurrenz ist im Hinblick auf die Vielfalt und die Qualitätsansprüche grundsätzlich positiv zu beurteilen; Evaluationen hinsichtlich der Erfüllung der Leistungsaufträge werden bedeutsamer sein. Pädagogische Hochschulen werden sich künftig noch stärker voneinander unterscheiden als heute, vielleicht wird es auch weniger, dafür grössere Pädagogische Hochschulen geben – vorausgesetzt, die institutionelle Akkreditierung greift.

5.4.2 Governance 2020 – aus Sicht der Bildungspraxis

Unter Bildungspraxis verstehen wir einerseits die klar lokalisierbare kommunale Schule, den Ort also, an dem schulische Bildungsprozesse konkret gestaltet und durchgeführt werden im Rahmen einer geleiteten und von den Akteuren gemeinsam getragenen, geführten und gestalteten Schule. Andererseits differenzieren wir die Bildungspraxis aus in durchaus unterschiedliche Interessensgruppen: kommunale Schulbehörden, lokale Schulleitungen und Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler sowie ihre Eltern. Im Folgenden interessieren insbesondere die Optik von Schulbehörden und Schulleitung (SB/SL, verantwortlich für Anstellung und Personalführung) sowie jene der Lehrpersonen (LP, verantwortlich für den Unterricht). Die Erwartungen der Eltern, stellvertretend für ihre Kinder, sind subsumiert in der Position der Schulbehörden, die sie politisch repräsentieren.

Staatliche Inputregulierung

Kommunale Anstellungs- und Personalverantwortliche haben ein hohes Interesse daran, dass die Rolle des Staats in der LLB prominent bleibt und namentlich die Rahmenbedingungen für die Ausbildung der Lehrpersonen in hohem Masse staatlich geregelt sind. Die Regelung soll möglichst viel Einheitlichkeit (i.S. von Vergleichbarkeit), Einfachheit und Flexibilität (i.S. von Einsatzfähigkeit und Freizügigkeit) gewährleisten, insbesondere in Bezug auf Lehrpersonenkategorien, Studiengänge bzw. -abschlüsse und Unterrichtsberechtigungen. Aus Sicht der Bildungspraxis wird befürchtet, dass eine weitergehende Deregulierung staatlicher Vorgaben die Pädagogischen Hochschulen dazu verführen könnte, die Vielfalt, vielleicht gar den Wildwuchs von Angeboten und Abschlüssen zu begünstigen – unter Konkurrenzdruck und auf Kosten einer praktikablen Personalpolitik vor Ort. Lehrpersonen teilen diese Optik, wenn es um ihre Anstellbarkeit (Employability) geht, relativieren sie aber vermutlich hinsichtlich der Akzentuierung ihres Studiums (Auswahl der zu unterrichtenden Fächer) und einer allzu engen Anbindung der Pädagogischen Hochschulen an kantonale Fächer- und Lehrmittelanprüche.

In Bezug auf Forschung und Weiterbildung werden staatliche Vorgaben aus Sicht der Bildungspraxis nur dann zwingend, wenn ohne sie für das Schul- und Berufsfeld praxisrelevante Themen zu kurz kämen (berufsfeldbezogene Forschung). Bislang ist ihre Erfahrung zu schmal, um eine weitergehende Zuständigkeit der Pädagogischen Hochschulen entsprechend unter Verdacht zu stellen. Aber im Zweifel stehen sie eher auf Seiten deutlicher politischer Impulse.

Aussensteuerung durch Vorgabe substanzieller Ziele

Die Lehrpersonen sowie die Schulleiterinnen und Schulleiter wünschen sich Pädagogische Hochschulen, die sowohl in der schweizerischen Schullandschaft als auch im nationalen und internationalen Hochschulkontext als auch in der

schweizerischen Schullandschaft verankert und vernetzt sind. Den Laien im Schulfeld (SB) ist die bildungspraktische Vernetzung naturgemäss wichtiger, die Hochschulformigkeit ist ihr eher gleichgültig; funktioniert die lokale Verankerung, ist die kommunale Schulebene an der wissenschaftlichen Vernetzung der Pädagogischen Hochschule wenig interessiert, funktioniert sie nicht, gewichtet sie deren Aussensteuerung über Konditionalprogramme stärker als jene mittels Zweckprogrammierung.

Steuerung von professionellen Kernaufgaben des Lehrberufs (im Austausch mit dem Berufsfeld Schule)

Sowohl aus Sicht der SB/SL als auch der LP ist die Selbststeuerung der Lehrprofession im Sinne der Scientific Community der Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner nur von geringem Interesse, ja birgt sogar die Gefahr, dass diese das für sie zentrale Schul- und Berufsfeld aus den Augen verlieren, kurz: dass sie «abheben». Gelingt es den Pädagogischen Hochschulen nachzuweisen, dass ihre Wissenschaftsorientierung nicht zulasten der Bildungspraxis ausfällt, sondern ihr dient, dürfte dieser das Mass an akademischer Selbststeuerung relativ gleichgültig sein. Heute scheint in dieser Beziehung jedoch eher eine Malaise zu bestehen: Die Rückbindung an das Berufsfeld, mithin die Mitwirkung durch die Akteure der Berufspraxis via Kanäle der politischen Fremdsteuerung (Hochschulrat, Einfluss über Verbände, Inputvorgaben des Kantons) erscheint heute und in naher Zukunft angesagt. Auch hier gilt: Wenn es in den nächsten Jahren gelingt, die Allianzen zwischen Pädagogischen Hochschulen und der Lehrprofession sowie den lokalen Schulbehörden institutionell zu stärken und zu festigen (beides ist heute wenig ausgeprägt), dann stehen die Chancen gut, dass auch die akademische Selbststeuerung als unproblematisch, ja wünschenswert erscheint. Heute wird sie jedoch häufig wahrgenommen als Ursache diverser Anschlussprobleme im Bereich der Theorie-/Praxis-Vermittlung, daher muss sie aus heutiger Sicht künftig minimiert werden.

Selbststeuerung der institutionellen Aufgaben (einzelne Pädagogische Hochschulen und COHEP)

Die Akteure aus der Berufspraxis erwarten, dass Pädagogische Hochschulen so (flach) organisiert sind, dass sie mit ihren praktischen Ansprüchen und Fragestellungen auf Augenhöhe wahrgenommen werden. Die interne Organisation kümmert sie indessen wenig, ihr Interesse gilt der Qualität der Angebote, die sie an Kriterien wie Praxistauglichkeit oder Anstellbarkeit messen. Für sie sind Pädagogische Hochschulen vorab Dienstleister und Partner. Eine neue Kategorie von Mitarbeitenden, die sich um die Schnittstelle Hochschule – Volksschule kümmert, könnte interessant sein – wenn sie sich nicht als Alibi entpuppt. Die Personifizierung von einzelnen Dienstleistungen erleichtert die Kommunikation und die Kontaktnahme, ist aber nicht zwingend mit dem Charisma und der Autorität von Leitungsfiguren verknüpft. Wichtiger erscheinen die geografische Nähe und die Flexibilität in der Zusammenarbeit.

Konkurrenzdruck auf dem Bildungsmarkt

Wenn Konkurrenz bedeutet, dass die Qualität der Angebote gut bleibt oder verbessert wird, befürwortet die Bildungspraxis den Wettbewerb unter den Pädagogischen Hochschulen. Negativ bewertet wird Konkurrenz, wenn dadurch die Selbstbezüglichkeit der Hochschulen gesteigert und die Anbindung an das Schulfeld und die Berufspraxis vernachlässigt werden. Eine weitergehende Deregulierung der Pädagogischen Hochschulen erscheint nur vor dem Hintergrund einer weitergehenden Deregulierung der Gemeindeschulen sinnvoll: Auf einem weitgehend liberalisierten Bildungsmarkt wären auch die lokalen Behörden und Schulleitungen freier bei Anstellung und Einsatz der Lehrpersonen. Davon wird man aber auch 2020 (noch) weit entfernt sein. Das Hauptinteresse der Bildungspraxis gehört der Anstellung und Einsetzbarkeit der Lehrpersonen – wenn die nationale Ausrichtung der LLB dazu führt, dass Lehrpersonen unabhängig von ihrer Ausbildungsstätte überall flexibel eingesetzt werden können und dies als Folge eines funktionierenden Markts

erscheint, wird das Interesse am Wettbewerb eher noch zunehmen.

5.4.3 Governance 2020 – aus Sicht der Bildungspolitik

Ausgehend von den bis heute getroffenen bildungspolitischen Entscheidungen und mit Blick auf die gegenwärtigen bildungspolitischen Stossrichtungen und Entwicklungsziele kann für das Jahr 2020 folgendes Szenario entworfen werden.

Staatliche Inputregulierung

Es besteht der Trend einer Verschiebung von staatlicher Inputregulierung hin zu Vorgabe substanzieller Ziele; dies führt dazu, dass sich die kantonalen Unterschiede, was den Grad und die Ausgestaltung der finanziellen und organisatorischen Autonomie betrifft, verringern. Modelle der administrativen, finanziellen und personellen Einbindung in kantonale Verwaltungen sind Modellen mit höherer Eigenständigkeit der Pädagogischen Hochschulen gewichen. Aufgrund der spezifischen Ausrichtung auf das öffentliche Schulwesen bleibt die politische Inputsteuerung indessen in einer höheren Intensität bestehen als dies möglicherweise bei anderen Hochschulen der Fall ist.

Um weiterhin die Rahmenbedingungen eines gesamtschweizerischen Arbeitsmarktes für Lehrpersonen sowie die Kriterien für die Anerkennung ausländischer Diplome sicherzustellen, wird der gesamtschweizerischen Anerkennung auch künftig eine zentrale Rolle zukommen. Die entsprechenden Mindestanforderungen betreffen z.B. Ausbildungsziele, Studienumfang, Umfang der berufspraktischen Ausbildung, Berufstitel, entsprechender akademischer Titel.

Aussensteuerung durch Vorgabe substanzieller Ziele

Die gesetzlichen Grundlagen auf kantonaler Ebene (Schulgesetze, Lehrpersonalgesetz) und wei-

tere bildungspolitischen Vorgaben (Pflichtenhefte von Lehrpersonen, betriebliche Organisation der Volksschulen, Kompetenzen von Schulleitungen, Diplomkategorien) definieren weiterhin Ansprüche an die Ausbildung von Lehrpersonen; im Sinne einer «Vorgabe substanzieller Ziele» wirken sie steuernd in Leistungsverträgen zwischen der politischen Behörde und den Pädagogischen Hochschulen.

Die (zivil-)gesellschaftliche Verankerung der Pädagogischen Hochschulen und damit die politische Legitimation ihrer Strategien sind durch Hochschulräte und ihre entsprechende personelle Besetzung gestärkt. Die Hochschulräte verstärken die Interaktionen zwischen Berufsfeld und Pädagogischen Hochschulen. Je nach Kanton wird die finanzielle und organisatorische Autonomie der Pädagogischen Hochschulen allerdings auch künftig unterschiedlich ausgestaltet sein. Tendenziell ist jedoch in jenen Kantonen, in denen die LLB administrativ und organisatorisch heute noch Teil der Verwaltung ist, eine grössere operative und finanzielle Selbstständigkeit mit der Vorgabe von Zielen und verstärkter Rechenschaftslegung zu erwarten.

Im Rahmen der neuen Steuerungsmodelle wie auch im Zuge der Einführung sprachregionaler Lehrpläne kommt der überregionalen Koordination der Hochschulen über die Rektorenkonferenz sowohl in curricularen wie auch strategischen und operativen Fragen tendenziell höhere Bedeutung zu (COHEP). Diese Selbstkoordination erübrigt einen Teil der Vorgaben seitens der Kantone.

Steuerung von professionellen Kernaufgaben des Lehrberufs (im Austausch mit dem Berufsfeld Schule)

Die Interaktion zwischen den Pädagogischen Hochschulen und der Bildungspraxis ist eingespielt; die Rollen sind gefunden. Die Pädagogischen Hochschulen verkörpern ihren politischen Auftrag, für das Berufsfeld der Schule eine Berufsausbildung auf Hochschulstufe anzubieten und finden dabei funktionale Wege und Mittel, zwischen den wissenschaftlichen und politi-

schen Ansprüchen zu vermitteln. Auch im Berufsfeld Schule sind die Pädagogischen Hochschulen mittlerweile als Ausbildungsinstitutionen akzeptiert und werden vom Lehrkörper als «ihre» Hochschulinstitution wahrgenommen. Das Berufsfeld hat den Wert der wissenschaftsbasierten Ausbildung und der berufsfeldbezogenen Forschung der Pädagogischen Hochschulen erkannt und erfahren.

Berufs- und Schulentwicklung wird grundsätzlich als gemeinsame Aufgabe von Schulpraxis, Pädagogischen Hochschulen, Berufsverbänden, Politik und Administration verstanden und wahrgenommen. Entwicklungsziele und -massnahmen sind durch wissenschaftliche Studien gestützt, politisch legitimiert und konsequent auf die konkreten Rahmenbedingungen und sachlichen Erfordernisse der Schulpraxis ausgerichtet. Bei der Konzipierung und Umsetzung werden die Interessen der Berufsverbände wie auch die Erfahrungen der Lehrpersonen berücksichtigt.

Die Kantone fördern den Austausch zwischen Pädagogischen Hochschulen und dem Berufsfeld durch gezielte Projekte oder durch entsprechenden Aufträge an die Pädagogischen Hochschulen.

Selbststeuerung der institutionellen Aufgaben (einzelne Pädagogische Hochschulen und COHEP)

Die Verwaltungen sind an klaren inneren Führungsstrukturen der Pädagogischen Hochschulen interessiert. Für die Umsetzung bildungspolitischer Entscheide braucht die Bildungsverwaltung klare Ansprechpartner bei den Pädagogischen Hochschulen.

Die bewährte Zusammenarbeit von COHEP und EDK trägt auf der gesamtschweizerischen Ebene zur Stärkung der schweizerischen LLB bei; diese wirkt sowohl gegen innen wie auch gegenüber dem Ausland. Bei der Zusammenführung der Rektorenkonferenzen von Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen im Rahmen des HFKG (Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetz) hat die COHEP die Form einer Kammer

in der «Rektorenkonferenz der schweizerischen Hochschulen» angenommen. Auch in ihrer neuen Form beschäftigt sich die Kammer der Pädagogischen Hochschulen mit den spezifischen Fragen der LLB. Die Nähe zu den anderen Rektorenkonferenzen repräsentiert die erfolgreiche Integration in den Hochschulbereich und erleichtert Kooperationen zwischen Hochschultypen, insbesondere die Zusammenarbeit mit Universitäten. Die Etablierung von äusseren und inneren Strukturen eines eigenständigen Hochschultypus ist abgeschlossen; die damit frei werdenden Ressourcen nutzen die Pädagogischen Hochschulen für eine verstärkte Wahrnehmung der Bedürfnisse der Berufspraxis und des Schulfeldes. Die pädagogische Profession wird durch die Pädagogischen Hochschulen auch auf gesamtschweizerischer Ebene hochschulpolitisch vertreten.

Konkurrenzdruck auf dem Bildungsmarkt

Der Wettbewerb zwischen den Institutionen findet hauptsächlich über die Qualität statt; er hält die Innovationskraft der Pädagogischen Hochschulen über ihre Aufbauphase hinaus lebendig. Im Weiterbildungsbereich hat der Wettbewerb neben qualitativen und innovativen insbesondere auch finanzielle Effekte.

Für die Kantone haben die Pädagogischen Hochschulen eine regionalpolitische Bedeutung. Im Sinne der kantonalen oder interkantonalen Bestellung wirken sie als regionale Versorgerinnen für den öffentlich-rechtlichen Arbeitsmarkt im Schulwesen (zur heutigen Situation vgl. Grafik 182 im Bildungsbericht 2010). In Bezug auf diese regionale Versorgungsfunktion und die Ausrichtung auf die kantonalen und regionalen Vorgaben für das Schulwesen kommt die «Liberalisierung» der LLB an ihre Grenze. Die Steuerung über Wettbewerb steht auch 2020 in einem Spannungsverhältnis zur politischen Steuerung.

Schweizweit anerkannte Lehrdiplome, kluge Lösungen im Umgang mit verschiedenen Diplomkategorien sowie deren Angleichung unterstützen zusammen mit der Freizügigkeitsvereinbarung (mit interkantonalem Lastenausgleich) die Mo-

bilität der Studierenden und die Freizügigkeit im schweizerischen Arbeitsmarkt für Lehrerinnen und Lehrer.

5.5 Folgerungen: Konfliktlinien, Spannungsfelder, Passungslücken

Um die Mehrdimensionalität der Steuerung zu visualisieren, wurden in den vorangehenden Kapiteln schematische «Regler» verwendet, die für verschiedene Steuerungsbereiche stehen. Mit diesem Bild können nun auch Veränderungen der Steuerung im Prozess der Tertiarisierung veranschaulicht werden. Die Veränderungen lassen sich als «Verschiebungen» oder «Verlagerung» der Steuerung zwischen verschiedenen Koordinationsformen und -wegen beschreiben. Denn die Hochschulförmigkeit der neuen Institutionen der LLB macht neue Formen der Koordination zwischen den Akteuren bzw. zwischen den «Systemen» notwendig, die Koordination zwischen den Akteuren verändert sich.

Im Folgenden werden zwei Vergleiche von Governance-Bewertungen vorgenommen – einmal über die Zeit von 2000 bis 2020 (vgl. auch Abbildung 6), einmal zwischen drei unterschiedlich in die LLB involvierten Perspektiven für das Jahr 2020 (vgl. auch Abbildung 7). Die Folgerungen daraus werden verwendet, um problematische und unproblematische Entwicklungen und Befunde festzuhalten und knapp zu kommentieren. Aufgenommen werden sie etwas ausführlicher in fünf Thesen, mit denen als zentral erkannte Problemstellungen die Tagungsdiskussion angeregt werden sollen (Kapitel 3, Thesen 5 bis 9).

5.5.1 Diachronischer Vergleich: Governance 2000 – 2010 – 2020

Folgende Entwicklungstrends sind sichtbar:

- Die unmittelbare und detaillierte **Inputregulierung** durch den Staat nimmt in dem Masse ab, wie Formen der mittelbaren und distanzierteren Aussensteuerung durch

Vorgabe substanzieller Ziele an Bedeutung gewinnen.

- Der Trend zu solchen Steuerungsformen, die dem Steuerungsparadigma des NPM entsprechen, erscheint heute mit Blick auf die Vergangenheit zwar deutlich, mit Blick auf die Gegenwart (und die grossen Unterschiede in den Kantonen) aber auch noch unentschieden. Der Trend wird sich nicht automatisch fortsetzen, sondern ist auf politischen Willen und entsprechenden Schub angewiesen (vgl. auch Kapitel 5.5.2).
- Die **Steuerung der professionellen Kernaufgaben im Lehrberuf** im Sinne einer zentralen Orientierungs- und Leitfunktion der Hochschulen gegenüber jenen, deren Aus- und Weiterbildung sie verantworten, ist ausserordentlich prekär. Es ist die einzige Steuerungsdimension, die einen dramatischen Negativtrend aufweist.
- Die Kapazitäten zur **Steuerung der eigenen institutionellen Angelegenheiten** nehmen proportional und parallel zur Entwicklung im Aussensteuerungsbereich zu. Fraglich ist, ob diese Entwicklung für alle Pädagogischen Hochschulen wie auch für die COHEP stattfindet; denn je eigenständiger und heterogener die einzelnen Institutionen unterwegs sind, desto schwieriger wird erfahrungsgemäss ihre Koordination untereinander.
- Der **Konkurrenzdruck** steigt. Vergrössern sich die Räume für eigenständiges Handeln und steigen die Kapazitäten zur Steuerung der eigenen Angelegenheiten tatsächlich in dem trendmässig erhobenen Masse, brauchen die Pädagogischen Hochschulen den erhöhten Wettbewerb nicht zu fürchten – sie können darauf selbstständig reagieren. Grosse Sorge sollte ihnen allerdings bereiten, dass sie auf dem Markt ihre «Kunden» nicht verpassen.

5.5.2 Perspektivischer Vergleich: Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Bildungspraxis – Bildungspolitik

Folgende Entwicklungstrends sind sichtbar:

- **Bildungspolitik und Bildungspraxis sind regulierungsbereiter und setzen engere Ziele, als es die Institutionen der LLB gerne sähen.** Ihre Bereitschaft, den Pädagogischen Hochschulen die gewünschten Freiräume im Sinne des NPM bzw. der Hochschulautonomie tatsächlich zugestehen, ist begrenzt. Es herrscht eher ein **gewisses Sicherheitsdenken** vor, eine abwartende Unentschiedenheit. Dies hängt einerseits vermutlich mit den Besonderheiten des Lehrberufs als einem aus politischen Motiven regulierten Beruf zusammen, andererseits aber wohl auch mit den Signalen teils ausgeprägter Selbstreferentialität, die von den Hochschulen ausgehen – sie werden sowohl in der Bildungspraxis als auch in der Bildungspolitik mit Unverständnis und Argwohn quittiert.
- Auch in diesem perspektivischen Vergleich wird die **mangelnde Koordination zwischen Pädagogischen Hochschulen und Bildungspraxis deutlich.** Zweifellos geht sie zurück auf die neue Systemgrenze zwischen Hochschule und Volksschule, die seit der Tertiärisierung bewältigt werden muss. Die Interaktion zwischen den Akteuren dieser beiden Systemwelten stellt denn auch die grösste Herausforderung im Governance-Geschehen der schweizerischen LLB dar: Die Institutionen der LLB sind gefordert, im Austausch mit dem Berufsfeld Schule die Anfragen und Anliegen aus dem Lehrberuf deutlicher wahrzunehmen und mit ihrem Anspruch an wissenschaftliche Begründung und Ausbildung so zu verknüpfen, **dass daraus ein gemeinsames Verständnis für die professionellen Belange in Schule und Unterricht** erwachsen kann.
- Aus heutiger Sicht wird die Skepsis der Bildungspraxis gegenüber der Gestaltungskraft der Pädagogischen Hochschulen in professionellen Angelegenheiten höher veranschlagt als jene der Bildungspolitik. Letztere will, so lässt

sich interpretieren, mit professionellen Fragen nichts zu tun haben, sondern sie den Institutionen der LLB delegieren. Diese Konvergenz könnte bröckeln, sobald die Bildungspraxis ihre Skepsis lauter zum Ausdruck bringt.

- Die **Kapazitäten zur Selbststeuerung der Pädagogischen Hochschulen scheinen kein kontroverses Thema** zu sein. Das kann viele Gründe haben. Fakt ist, dass es unter den drei Governance-Akteuren weder heute noch morgen als ein zentrales gemeinsames Anliegen wahrgenommen wird.
- Allseits wird der **Wettbewerb** mit vergleichbar durchschnittlichen Werten bejaht. Es kann unterstellt werden, dass dies aus jeweils verschiedenen Motiven geschieht: die Institutionen der LLB eher aus Qualitätsgründen, die Bildungspolitik aus Spargründen, die Bildungspraxis aus Gründen erweiterter Auswahl – aber ist diese immer mit besserer Qualität gekoppelt? In der Durchschnittlichkeit der Marktbejahung aller schwingt etwas von diesem Zweifel mit.

Die hauptsächlichen Spannungsfelder in der Governance der schweizerischen LLB zeigen sich also in zweierlei Hinsicht, nämlich in der

- weiteren Ausgestaltung von **Autonomie und Heteronomie,**
- Weiterentwicklung der Koordination an der **Nahtstelle zwischen Hochschule und Berufspraxis.**

Die Analyse der drei Perspektiven lässt noch eine weitere grundsätzliche Erkenntnis zu:

- Heute scheinen im Spannungsdreieck von Bildungspolitik, Bildungspraxis und Bildungswissenschaften, in dessen Kern sich die Pädagogischen Hochschulen um eine ausgewogene, zukunftsfähige Selbstsituierung bemühen, häufig zwischen den Akteurskonstellationen **wechselnde Zweier-Allianzen** vorzuherrschen. Das erschwert ihr Zusammenwirken. Im Sinne einer optimalen Handlungskoordination in der normativen Perspektive von Good Governance wären jedoch **Dreier-Allianzen** wichtig. Die Frage ist daher,

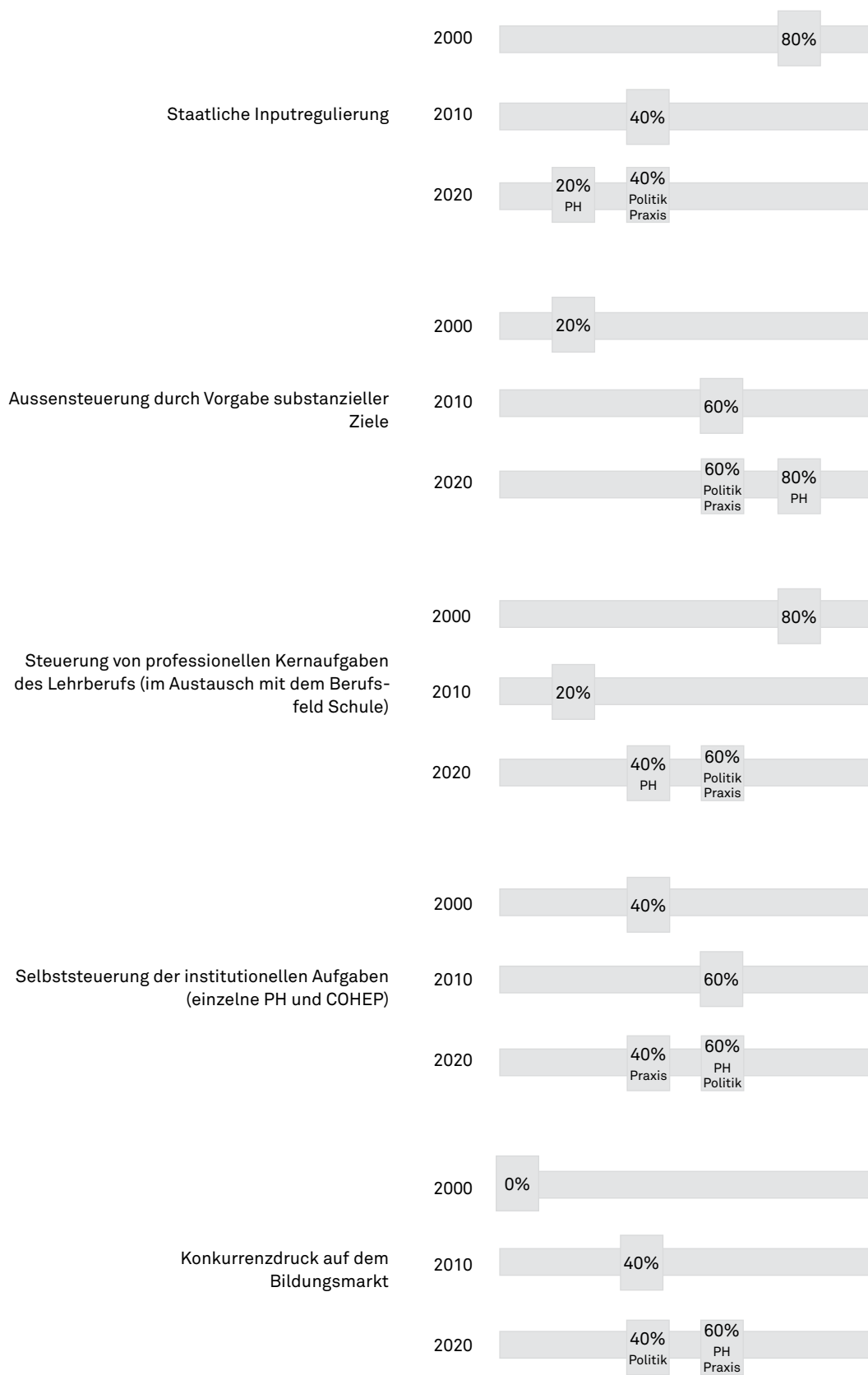


Abbildung 6 | Schematische Darstellung der Entwicklung 2000 - 2010 - 2020

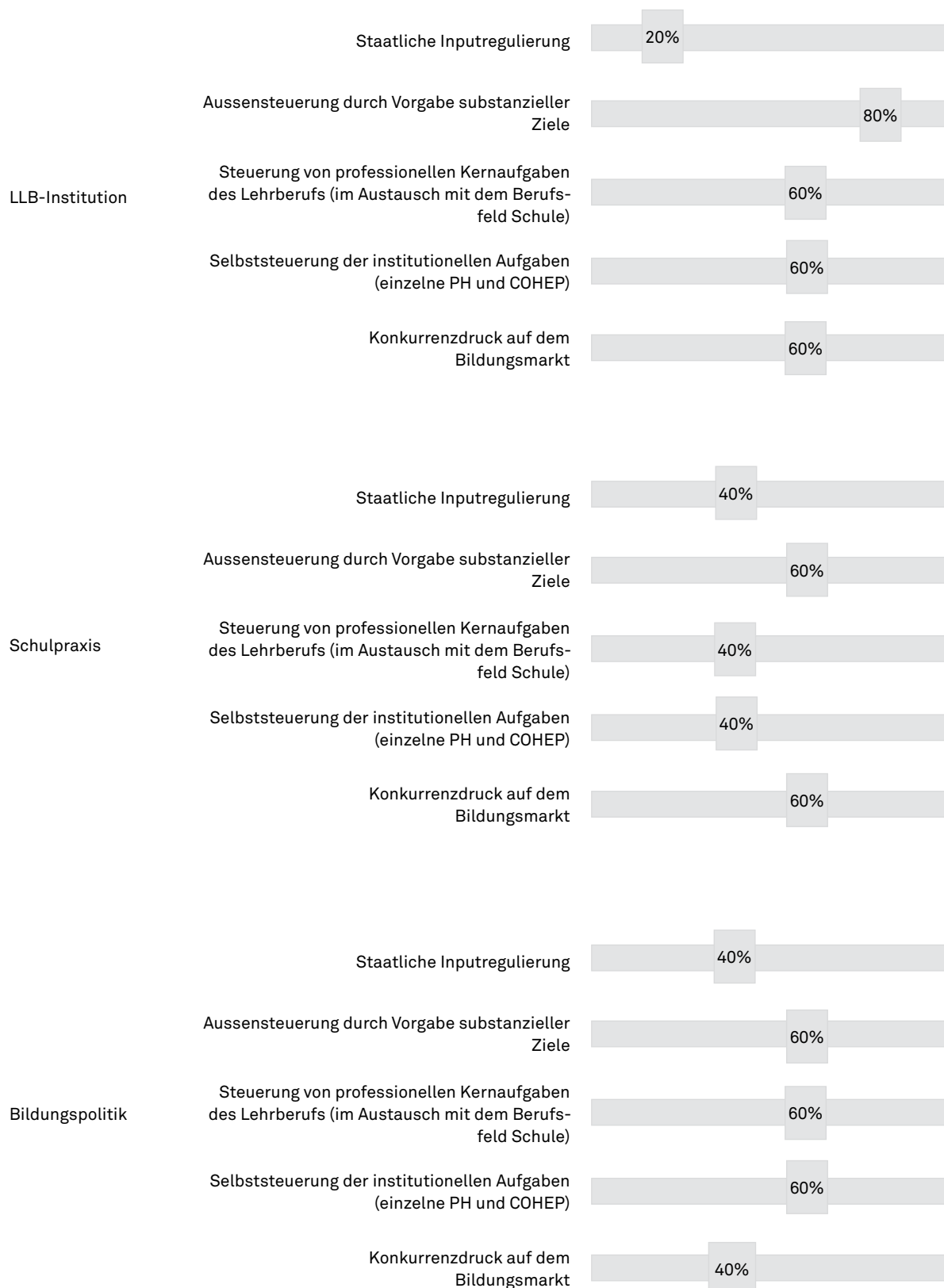


Abbildung 7 | Entwicklungsszenarien 2020 aus Akteurssicht im Vergleich

wie diese zustände kommen – entlang welcher Themen, unterstützt von welchen Instrumenten der Handlungskoordination?

Literatur

Altrichter, Herbert (2010). Netzwerke und die Handlungskoordination im Schulsystem. In: Berkemeyer, Nils; Bos, Wilfried; Kuper, Harm (Hrsg.). *Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen*, S. 95–116. Münster: Waxmann.

Altrichter, Herbert; Brüsemeister, Thomas; Wisinger, Jochen (Hrsg.) (2007). *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Altrichter, Herbert; Maag Merki, Katharina (Hrsg.) (2010). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Benz, Arthur (Hrsg.) (2004a). Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Benz, Arthur (2004b). Multilevel Governance – Governance in Mehrebenensystemen. In: Benz (2004a), S. 125–146.

Bogumil, Jörg; Heinze, Rolf G. (Hrsg.) (2009). *Neue Steuerung von Hochschulen. Eine Zwischenbilanz*, Sonderband 34 der Reihe *Modernisierung des öffentlichen Sektors*. Berlin: edition Sigma.

Criblez, Lucien (2010). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz seit 1990. Reformprozesse, erste Bilanz und Desiderata. In: Ambühl, Hans; Stadelmann, Willi (Hrsg.). *Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I*, Studien und Berichte 30A, Bern: EDK, S. 22–58.

König, Karsten (2009). Hierarchie und Kooperation. Die zwei Seelen einer Zielvereinbarung zwischen Staat und Hochschule. In: Bogumil, Jörg; Heinze, Rolf G. (Hrsg.). *Neue Steuerung von Hochschulen. Eine Zwischenbilanz*, Sonderband 34 der Reihe

Modernisierung des öffentlichen Sektors. Berlin: edition Sigma. S. 29–44.

Kussau, Jürgen; Brüsemeister, Thomas (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem Schule. In: Altrichter et al.: *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–54.

Lehmann, Lukas; Criblez, Lucien; Guldemann Titus; Fuchs, Werner; Périsset Bagnoud, Danièle (2007). *Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Bericht im Rahmen der Bildungsberichterstattung 2006*. Aarau: SKBF.

Mayntz, Renate (2009). Governance-Theory als fortentwickelte Steuerungstheorie?. In: dies.: *Über Governance. Institutionen und Prozesse politischer Regelung*. Frankfurt/Main 2009, S. 41–52 (Aufsatz von 2005).

Schimank, Uwe (2007). Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In: Altrichter et al.: *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 230–260.

Schimank, Uwe (2009). Governance-Reformen nationaler Hochschulsysteme: Deutschland in internationaler Perspektive. In: Bogumil, Jörg; Heinze, Rolf G. (Hrsg.). *Neue Steuerung von Hochschulen. Eine Zwischenbilanz*, Sonderband 34 der Reihe *Modernisierung des öffentlichen Sektors*. Berlin: edition Sigma, S. 123–137.

6 ENTWICKLUNG DER LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG UND GOVERNANCE-PERSPEKTIVE

Herbert Altrichter

Ich bin eingeladen worden, aus der Perspektive der Governance-Forschung einige Beobachtungen und Kommentare zur Bilanztagung II «Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – gute Schulpraxis, gute Steuerung», zur Skizze zur «Governance der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz» sowie zu den zusammenfassenden «Neun Thesen» (vgl. Bucher et al., Leder in diesem Band) abzugeben. Wenn man als Externer eingeladen wird, Aussagen über nationale Entwicklungen zu kommentieren, dann steht man in Gefahr, in mangelnder Kenntnis der spezifischen Systembedingungen naseweise Vorschläge und Kritikpunkte vorzubringen, die den «Einheimischen» als alter Hut oder unpassend und systemfremd erscheinen. Auf der anderen Seite wird man wohl auch gerade darum eingeladen, weil ein (wahrscheinlich: in Massen) «fremder Blick» erwünscht ist.

Was ist also meine Perspektive? Ich habe die Entwicklung der neuen Schweizer Pädagogischen Hochschulen als Mitglied eines Beratungsgremiums und bei Tagungen aus einer gewissen Distanz mitverfolgt. Ebenso habe ich den – etwas später erfolgenden – Aufbau der österreichischen Pädagogischen Hochschulen aus dem Blickwinkel eines universitären Lehrerbildners und Lehrerbildungsforschers beobachtet. Den Entstehungsprozess der oben genannten Dokumente – von «Skizze» und «Thesen» – habe ich an einigen Punkten begleitet und empfinde die letztlich entstandenen Produkte als sehr fundiert, aufschlussreich und anregend. Ich konnte ebenso der zweiten Bilanztagung am 10. und 11. Juni 2010 in Fribourg beiwohnen, die mir erlaubte, in den argumentativen Kontext, in dem die oben genannte Skizze entstanden ist, ein Stück weit hineinzuhören und die spezifischen Bedingungen, auf die sie Rücksicht nehmen will, in

Ansätzen zu verstehen. Was ist mir dabei aufgefallen?

6.1 Die Perspektive der Governance-Forschung

In den Verhandlungen der Bilanztagung wurde «Governance» einige Male als «famoses Modewort» angesprochen. Der Zweifel und die Distanz, die darin zum Ausdruck kommen, sind angesichts des Enthusiasmus und der Geschwindigkeit, mit dem dieses Konzept in den letzten Jahren auch in der Erziehungswissenschaft aufgegriffen wurde, verständlich und angebracht. Auf der anderen Seite kann der Begriff in den Politik- und Sozialwissenschaften nun schon auf eine längere Geschichte zurückblicken, vor deren Hintergrund es möglich ist, Begriffsinhalt und Anwendungsmöglichkeiten des Konzepts relativ genau zu umschreiben (vgl. Altrichter 2010b).

In seinem Kern ist das Governance-Konzept ein Signal für eine «modernisierte Steuerungstheorie», in der Zweifel und Vorbehalte gegenüber zu geradlinigen Steuerungsvorstellungen aufgenommen sind. Die politikwissenschaftliche Steuerungstheorie war gleichsam von zwei Seiten unter Druck gekommen (vgl. Blumenthal 2005; Mayntz 2009): Einesteils **von unten**, indem bewusst wurde, dass konkrete soziale Entwicklungen nicht allein nach dem Willen der Zentralgewalt Gestalt annehmen, sondern dass üblicherweise zahlreiche Rezeptions-, Moderations- und Veränderungsprozesse, an denen verschiedenste Akteure auch der «unteren Ebenen» teilnehmen, zur Gestalt, die eine soziale Innovation annimmt, beitragen. Anderenteils kamen traditionelle Steuerungsvorstellungen **von oben oder aussen** unter Druck, indem deutlich wurde, dass die Entscheidungen

der Zentralgewalt nicht immer die «letzte Instanz» für die Regelung eines Gemeinwesens darstellen; auch «überhalb» der Zentralgewalt existieren Einflussakteure, wie z.B. die europäische Union oder globalisierte Wirtschaftsstrukturen. Angesichts solcher Entwicklungen stellte der Governance-Ansatz zwar keinen radikalen Paradigmenwechsel in der politischen Steuerungstheorie dar, wohl aber einen «Wechsel der Perspektive» (Blumenthal 2005, S. 1175). Die Entwicklung geht dabei nach Mayntz (2009, S. 14) von einem «engeren Verständnis von Steuerung» zu einer weiteren Konzeptualisierung: «Nicht Intervention, das Steuerungshandeln von Akteuren, sondern die wie auch immer zustande gekommene Regelungsstruktur und ihre Wirkung auf das Handeln der ihr unterworfenen Akteure steht nun im Vordergrund.» (Mayntz 2009, S. 45)

Diese Erweiterungen der politikwissenschaftlichen Steuerungstheorie machen sie nach meiner Einschätzung für eine Reihe von Fragestellungen, die im Zuge der Transformationen im Bildungssystem seit den 1990er-Jahren stattgefunden haben, interessant. Im Kern richtet eine Governance-Sichtweise ihre Aufmerksamkeit auf solche Phänomene, in denen die Entwicklung des Bildungssystems als gemachte, «politisch» ausgehandelte erscheint und in denen mit der Marke «Politik» nicht nur die «grosse Politik» auf den Ebenen von Legislative und Exekutive gemeint ist, sondern auch die «Mikropolitik», die vielfältigen Koordinations- und Aushandlungsprozesse, die auf den verschiedenen Ebenen des Mehrebenensystems «Bildung» stattfinden. In diesem Sinne untersucht die Governance-Perspektive als Forschungsansatz der Bildungsforschung «das Zustandekommen, die Aufrechterhaltung und die Transformation sozialer Ordnung und Leistungen im Bildungswesen unter der Perspektive der Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteuren in komplexen Mehrebenensystemen» (Altrichter & Maag Merki 2010, S. 22).

Auch die Lehrerinnen- und Lehrerbildung (LLB) steht im Zuge der Transformationen in den deutschsprachigen Bildungssystemen zweifellos unter Veränderungsdruck. Macht es Sinn, diese auch unter der Perspektive von Steuerungstrans-

formationen, wie dies die Governance-Perspektive tut, zu analysieren?

Im Zuge der Bilanztagung wurden mehrfach gravierende Ausbildungsprobleme der neuen Pädagogischen Hochschulen angesprochen. Ich benötigte einige Zeit, um zu verstehen, dass – obwohl häufig Begriffe wie «Ausbildungsstandards» und «bedürfnisorientierte Ausbildung» fielen – hier kaum **inhaltliche, curriculare und/oder didaktische Qualitätsprobleme** der neuen Ausbildungseinrichtungen angesprochen wurden, sondern primär Probleme der Systemkoordination, Probleme der strukturellen Abstimmung zwischen Ausbildungs- und Anstellungsinstitutionen im Hinblick darauf, in Bedarfssituationen zeitnahe und ausreichend qualifizierte Personen zur Verfügung zu stellen. Solche Abstimmungsprobleme können wohl kaum einem Akteur – z.B. den neuen Pädagogischen Hochschulen – allein angelastet werden, sondern stellen tatsächlich ein «Steuerungsproblem», ein Problem der Handlungskoordination zwischen mehreren Systemakteuren dar.

Solche Problemwahrnehmungen rechtfertigen, einen Governance-Blick auf die Situation von LLB-Institutionen im gesamten Bildungssystem zu werfen, was bisher noch nicht in umfassender Weise geschehen ist. Ein internationaler Workshop an der Humboldt Universität zu Berlin hat im November 2010 erste Ansätze geliefert (vgl. Altrichter 2010a). Es ist aber zweifellos das Verdienst der Studie von Bucher et al. (2010a), hier erstmals eine zusammenfassende Argumentation versucht und mit pointierten Aussagen Stellung bezogen zu haben.

6.2 Akteure im Vordergrund – Akteure im Hintergrund

Die Skizze von Bucher et al. (in diesem Band) fokussiert sich mit guten Gründen auf vier Hauptakteure: Die Institutionen der LLB im Spannungsfeld von Bildungspolitik, Bildungspraxis (meist verstanden als die Ansprüche des «Berufsfelds Schule», wie sie von lokaler Politik und Administration formuliert werden) und Bildungswissen-

schaft. Auf der anderen Seite gibt es natürlich eine Reihe von weiteren Akteursgruppen. Diese verkomplizieren das Feld, können aber auch dazu geeignet sein, die – an manchen Stellen als recht fest gefügt erscheinenden – Beziehungen zwischen Bildungspolitik, -praxis und -wissenschaft aufzulockern. Ich nenne hier:

Die **Studierenden und Absolventinnen und Absolventen**, deren Wahrnehmungen, Erleben und Interessen wohl auch ein bedeutsamer Faktor in der Ausbildung der realen Arbeitsweise von Ausbildungsinstitutionen sind. Gerade im Hinblick auf die Entwicklung des Kontakts zum Berufsfeld könnte die Beachtung dieser Akteursgruppe bzw. die Pflege des Kontaktes durch die Pädagogischen Hochschulen ein besonderes Potenzial haben, z.B. durch spezielle Formen der Studierenden- und Absolventenbindung an die Institution, durch Absolventenvereine, Mitsprachemöglichkeiten und gruppenbildende Programme (z.B. Exkursionen, öffentlich wirksame Projekte).

Während die Analyse – für mich verständlicher Weise – die Regionalität der Hochschulen betont und überregionale Koordination durch COHEP anspricht, hat **internationale Koordination** einen geringeren Stellenwert (sie taucht praktisch nur als normative Vorgabe bei Studienabschlüssen auf). Hier könnte sich ein koordinativer Bezugspunkt bieten, der für die weitere Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen neue Potenziale eröffnet. In meiner Wahrnehmung waren beispielsweise die österreichischen Pädagogischen Akademien und später Pädagogischen Hochschulen bedeutend aktiver als die Universitäten in EU-Programmen und haben sich dadurch auch ein Netzwerk von Beziehungen aufgebaut, das sie stärkt. Wenn es darum geht, den tertiären Status und das Forschungsprofil der Pädagogischen Hochschulen zu festigen, kann die Zusammenarbeit mit Universitäten im Ausland oft leichter fallen als mit jenen in der nächsten Umgebung.

Auch könnte es sein, dass einige – schon in die Analyse einbezogene – Akteure intern zu differenzieren sind: Wahrscheinlich werden sich nicht alle **Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter** der Hochschulen unter dem Akteur «LLB», der meist von sei-

ner institutionellen Seite und den Interessen der Hochschulleitung her argumentiert wird, subsumieren lassen. Auch könnte der Akteur «Bildungswissenschaft» intern differenzierter sein: Die Interessen von **wissenschaftlichen Gesellschaften**, wie z.B. die Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF), müssen nicht unbedingt identisch mit jenen der Rektorate und Institutsvorstände der Universitäten sein. Aktive Pädagogische Hochschulen können als Tagungsorte, durch Mitglieder und durch die Vorgabe von Themen mit Entwicklungspotenzial in wissenschaftlichen Gesellschaften Status gewinnen.

6.3 Die «Eigenartigkeit» der Pädagogischen Hochschulen

Ein zweites Thema, das in der «Skizze» ebenso wie in den Diskussionen der Bilanztagung wichtig war, besteht in der Argumentation eines besonderen, eigenen Charakters der Pädagogischen Hochschulen, der sie von anderen Institutionen abhebt und der als starkes Argument zur Rechtfertigung ihrer Existenz herangezogen wird. Diese «Eigenartigkeit» wird für die Ausbildungs-, aber auch für die Forschungsfunktion behauptet. Aus der Perspektive der Governance-Forschung wird damit der Anspruch formuliert, eine eigenständige Akteursrolle im Bildungssystem zu entfalten, die im Geflecht anderer Akteure einen gewissen Handlungsspielraum sowie längerfristige Orientierungs- und Existenzsicherheit eröffnet.

Im Hinblick auf die Ausbildungssituation besteht die Besonderheit Pädagogischer Hochschulen nach diesen Vorstellungen in einer besonderen Verpflichtung zu «berufsrelevanter Ausbildung». Diese ergäbe sich aus der (nahezu monopolisierten) Funktion der Zulieferung von Berufsqualifikationen zu einem (ebenfalls nahezu monopolisierten) Berufsfeld unter staatlicher Kontrolle und häufig auch in staatlicher Verantwortung. Diese Konstellation brächte eine besondere Verantwortung für das Schulsystem mit sich und führe dazu, dass sich der Akteur Pädagogische Hochschule in einem Naheverhältnis zur Bildungspolitik und zu den Akteuren der Bildungspraxis (meist verstan-

den als Schuladministration und Schulleitung) aufhalten müsse.

Diese Argumentation wird auch für eine Differenzierung von den Universitäten genutzt. Dieses besondere Interesse für «berufsrelevante Ausbildung» wäre nämlich ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal zu den Universitäten. Doch ist diese Differenz zutreffend? Ich glaube, dass es auch in der universitären Ausbildung Veränderungen gegeben hat, die die Grenzlinien nicht mehr so klar erscheinen lassen. Wohl gibt es Fächer, vor allem in den Naturwissenschaften, die ein grosses Selbstbewusstsein und eine entsprechende Unabhängigkeit haben und ihre Curricula vor allem diszipliniert gestalten. Es gibt aber eine Reihe von anderen Fächern, die schon lange in ihrer Curriculumsgestaltung den gesellschaftlichen Bedarf in verschiedenen Arbeitsfeldern beobachten und durchaus versuchen, sich an Kriterien der Berufsnützlichkeit ihrer Studiengänge und deren Akzeptanz der «Berufspraxis» zu orientieren, z.B. die BWL und die Ingenieurwissenschaften. In den letzten Jahren hat sich diese – bis dahin wohl oft antizipative – Berücksichtigung des Berufsfeldes weiter institutionell verfestigt: z.B. muss laut österreichischem Hochschulrecht jedes universitäre Curriculum eine Bedarfsanalyse enthalten. Auch sind derlei Gesichtspunkte Dinge, die von den neuen – aus dem gesellschaftlichen Umfeld stammenden – Universitätsräten, beobachtet werden.

Ich meine also, dass auch Universitäten ihre Studiengänge meist nicht unter Negierung von Entwicklungen in relevanten Berufsfeldern steuern können. In Governance-Perspektive stellt sich dann die Frage, auf welche Weise die «Koordination» mit den Berufsfeldern geschieht. Schimank (2007a, 2007b) hat drei «elementare Mechanismen» der systemischen Handlungskoordination unterschieden: Die Koordination zwischen Akteuren, die auf **Beobachtung** des jeweiligen anderen Akteurs beruht und das eigene Verhalten entsprechend dieser Beobachtungen ausrichtet. Die Koordination durch **Beeinflussung**, in der ein Akteur einen anderen durch verschiedene Machtmittel (wie institutionelle Autorität, Geld, Wissen usw.)

dazu bringt, bestimmte Handlungen zu setzen. Und schliesslich die Koordination durch **Verhandlung**, in der Handlungskoordination zwischen Akteuren durch wechselseitige Absprachen erzielt wird.

Akteure, die um eine (relative) Autonomie besorgt sind wie die Universitäten, würden in einem Feld neuer Ansprüche versuchen, durch den – relativ distanzierten – Modus der «Beobachtung» (z.B. durch fallweise Einladung von Repräsentantinnen und Repräsentanten des Berufsfeldes zu Vorträgen, durch Konsultationen) Entwicklungen zu antizipieren bzw. durch «Verhandlung» in kritischen Situationen Unterstützung zu rekrutieren. Sie würden aber versuchen, sich engen Bindungen an einen oder wenige machtvolle Akteure zu entziehen, weil diese in Gefahr stehen, sich zu alternativen «Beeinflussungs»-Relationen zu wandeln. Dies ist meines Erachtens auch dann nicht «notwendig», wenn man für ein staatlich kontrolliertes, «öffentliches Berufsfeld» ausbildet: Für die Ausbildung von Richtern gibt es auch staatliche Vorgaben; die Qualität der Studiengänge hängt aber nicht nur von diesen «externen» Vorgaben ab, sondern wird explizit auch davon erwartet, dass die juristischen Fachleute der Universität ihr aktuelles Fachwissen in die Curriculumgestaltung einbringen.

Auch im Hinblick auf die Forschungsfunktion wurden Überlegungen geäussert, Pädagogische Hochschulen müssten durch eine besondere Art von Forschung, durch **«berufsfeldrelevante Forschung»**, ein spezielles Profil aufbauen. Nach meiner Vita stehe ich wohl nicht im Verdacht, dass ich berufsfeldrelevante Fragen, die Praktikerinnen und Praktiker interessieren, als nicht forschungsrelevant einschätzen würde. Ich fände es aber bedenklich, kategorial – und dann vielleicht noch in verschiedenen Typen von Forschungsförderung institutionalisiert – zwei Versionen von Bildungsforschung etablieren zu wollen, eine «berufsfeldrelevante» der Pädagogischen Hochschulen, und die andere, grundlagentheoretische, die sich aber sicherlich die Ausflüge in Berufsfeldrelevanz nicht nehmen lassen wird, die von den Universitäten, Forschungsinstituten, wissenschaftlichen Zeitschriften usw. gepflegt wird.

Es gibt nicht zwei Bildungsforschungen, sondern eine oder viele, die sich nach Themenfeldern, methodischer Anlage, Qualität, «Grösse» und vielen anderen Merkmalen differenzieren lassen.

Längerfristig kann es nicht günstig für Pädagogische Hochschulen sein, hier in verschiedenen Kategorien zu denken und eine «geschützte Forschung» etablieren zu wollen. Wohl kann es aber besondere Programme der Forschungsunterstützung geben, die einem neuen Akteur dabei helfen, Forschungskompetenz aufzubauen und zu institutionalisieren. Diese Programme müssen allerdings von vornherein temporär angelegt sein und plausible Pfade in den Hauptstrom von Forschungsförderung und Forschungspublikation enthalten. Auch jene, die sich an Pädagogischen Hochschulen mit Forschung beschäftigen, werden es der Forschungspolitik danken, wenn sie sich – vielleicht in einer «einzigartigen Einzelhochschule» – nicht aber in einem segmentierten Feld innerhalb des tertiären Sektors befinden, das ihnen wenige Übergangsmöglichkeiten erlaubt.

Pädagogische Hochschulen haben sicherlich – genauso wie alle anderen unterscheidbaren Akteure – auch **besondere** Merkmale: Sie enthalten relativ wenige akademische Disziplinen und sind auf ein Berufsfeld (mit einer marginalen Anzahl von Alternativen) orientiert. Dennoch sind ihre Aufgabenbestimmungen nun deutlich breiter als jene der traditionellen LLB-Seminare, die man vereinfachend als «**Ein-Aufgaben-Einrichtungen**» bezeichnen könnte (mehr noch als die Volksschulen, die verschiedene zusätzliche kulturelle und soziale Aufgaben in der Gemeinde wahrnehmen, tun dies fokussierte berufsbildende Einrichtungen seltener). Wahrscheinlich ist gerade dieser Unterschied erklärungskräftig für manche Übergangsprobleme der Pädagogischen Hochschulen, die ja nun – wie in der «Skizze» zu lesen ist – vier, nicht unbedingt identische und leicht aufeinander abbildbare Zielbereiche bedienen müssen.

Eine zweite Besonderheit für den externen Beobachter besteht in einer traditionell **starken regionalen Bezogenheit** der LLB-Stätten, die mit einer engen Assoziation von Kanton und Pädagogischer

Hochschule einhergeht, die «hierarchisch» (hier nicht als Schimpfwort, sondern als Beschreibung einer Koordinationsbeziehung verstanden) gestaltet ist. Enge und Hierarchieförmigkeit dieser Beziehung mögen historisch ihre Gründe haben, schränken aber heute – so meine Hypothese und Lesart mancher kritischer Bemerkungen während der Bilanztagung – den Spielraum beider Akteure ein: Kantone – in alter Loyalität zu ihren regionalen Hochschulen – sind wenig frei und flexibel, LLB und Fortbildungsleistungen von anderen Akteuren – z.B. von Pädagogischen Hochschulen anderer Kantone, aber auch anderen Anbietern – zu beauftragen, wenn sie dort bessere Leistungen oder auch nur neue Impulse erwarten. Pädagogische Hochschulen, die durch die Entwicklung ihres Sektors schrittweise ihren Blick weiten müssen, stossen dabei immer wieder an selbst- und fremdgesetzte Grenzen des für sie akzeptablen Territoriums, was schlechtes Gewissen produziert und Handlungspotenziale für die Weiterentwicklung beschränkt.

Pädagogische Hochschulen haben also durch ihre Positionierung im Sozialgefüge Schweizer Kantone eine Reihe besonderer Merkmale. Sie haben jedoch auch andere Merkmale, die einigen anderen Akteuren eigen sind. Besondere wie gemeinsame Merkmale sind in der Perspektive der Governance-Forschung keine «Wesensmerkmale» von Pädagogischen Hochschulen, sondern das je erreichte (Zwischen-)Ergebnis eines historischen Prozesses der (politischen) Aushandlung zwischen verschiedenen Akteuren. Die weitere Entwicklung hängt auch davon ab, in welche spezifische «Merkmalskombination» die beteiligten Akteure investieren. Mein Eindruck bei der Bilanztagung war, dass – auch um des spezifischen Profils der Pädagogischen Hochschulen und alter Loyalitäten zu den Regionen willen – viele Stimmen empfahlen, in «Unterschiede zu den Universitäten» sowie in «Spezifität und Regionalität» zu investieren – eine Strategie, die den Universitäten Werte der «Umfassendheit und Universalität» zuweist. Das letztere wird die Universitäten freuen; gerade im Hinblick auf generelle Strukturmerkmale und Standards von Ausbildung und Forschung scheinen mir aber Gemeinsamkeiten mit den Universitäten viel

mehr Perspektiven für die LLB zu bieten als die Betonung von Unterschiedlichkeit.

Literatur

Altrichter, H. (2010a). *Governance in Education: Conceptualization, Methodology, and Research Strategies for Analysing Contemporary Transformations of Teacher Education*. Paper at the International Workshop «Research on Governance in Higher Education: Some selected Aspects on Teacher Education» Humboldt-Universität zu Berlin, November 3rd – 5th, 2010.

Altrichter, H. (2010b). *Governance – Steuerung und Handlungskoordination bei der Transformation von Bildungssystemen*. Unveröffentlichte Expertise für die Schweizer Akademien der Wissenschaften. Bern.

Altrichter, H.; Maag Merki, K. (2010). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.) *Handbuch Neue Steuerung im Schulwesen* (S. 15–39). Wiesbaden: VS.

Blumenthal, J. von (2005). Governance – eine kritische Zwischenbilanz. In: *Zeitschrift für Politikwissenschaft* 15 (4), S. 1149–1180.

Mayntz, R. (2009). *Über Governance. Institutionen und Prozesse politischer Regelung*, Frankfurt am Main: Campus.

Schimank, U. (2007a). Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In: H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.) *Educational Governance*. S. 231–260. Wiesbaden: VS. (zit. nach dem Ms.)

Schimank, U. (2007b) Elementare Mechanismen. In A. Benz, S. Lütz, U. Schimank & G. Simonis (Hrsg.) *Governance – Ein Handbuch*. Wiesbaden: VS, S. 29–45.

7 FAZIT

Christian Leder

Welche Ergebnisse kann die zweite Bilanztagung vom 10. und 11. Juni 2010 vorweisen? Diese Frage führt zum Anfang und Ziel der Tagung zurück. Das Ziel bestand darin, die bisherige und weitere Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen in Bezug auf die Schnittstellen und Austauschverhältnisse mit dem Berufsfeld und dem Lehrberufsstand, mit Politik und Verwaltung sowie mit dem Hochschulsystem zu diskutieren.

7.1 Problemwahrnehmung aus Akteursperspektiven

Die Pädagogischen Hochschulen haben ihren Aufbau hinter sich. Dennoch sehen sie sich, in einer Phase, die durch Konsolidierung und Anerkennung bestimmt sein könnte, verschärften Bedingungen ihrer weiteren Entwicklung gegenüber. Der Versorgungsdruck der Gemeinden und Kantone, die genügend gut und passgenau ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer erwarten, fällt in Form kantonaler Bestellungen in Aus- und Weiterbildung auf die Pädagogischen Hochschulen zurück. Zugleich stehen sie im Brennpunkt einer verstärkten parteipolitisch geführten, öffentlichen Auseinandersetzung über Schule und Lehrberuf: Zur Frage «bilden die Pädagogischen Hochschulen genügend aus» treten Fragen wie «bilden die Pädagogischen Hochschulen gut und richtig aus»? Die involvierten Akteure fordern ihre Mitbestimmung ein und über öffentliche Debatten und die Massenmedien involvieren sich weitere Kreise in die bildungspolitische Diskussion. Dieser Kontext der verstärkten öffentlichen Politisierung von Schule und Lehrberuf hat auch das Bewusstsein für die Stellung der Pädagogischen Hochschulen erhöht, sowohl in Hinsicht auf ihre öffentliche Relevanz und politische Wahrnehmung wie auch in Hinsicht auf ihre institutionelle Position als Ausbildungsinstitutionen zwischen Berufsfeld und Hochschulsystem.

Vor diesem Hintergrund muss sich eine zweite Bilanztagung auf die Schnittstellen und Wechselwirkungen zwischen den Akteuren beziehen, war der Impuls, der bei der Vorbereitung die inhaltliche Stossrichtung bestimmte. Eine nächste Tagung sollte den Kadern der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung (LLB) die Chance bieten, Fragen der Wirkung, Wahrnehmung und Entwicklung von Pädagogischen Hochschulen unter Einbezug der involvierten Akteure und ihrer Perspektiven zu analysieren und mit Blick auf allfällige Massnahmen zu reflektieren.

Bei der Analyse der Problemlage lag der inhaltlichen Vorbereitung folgende Prämisse zu Grunde: Die Pädagogischen Hochschulen befinden sich gegenüber mehreren institutionellen Kontexten in einem Spannungsverhältnis von Auftragsverpflichtung und Autonomie; und diese spannungsvolle Position ist für die Pädagogischen Hochschulen konstitutiv und auf Dauer gestellt. Eine Entwicklungsperspektive bietet nicht die Auflösung der Spannung, sondern vielmehr die produktive Gestaltung und der gute Umgang mit den Schnittstellen.

Die Tagung in Fribourg hat deutlich gezeigt: Die neun Thesen, die an der Tagung diskutiert wurden, bringen relevante Entwicklungsfragen an drei zentralen Schnittstellen der Pädagogischen Hochschulen zum Ausdruck. Diese drei Schnittstellen sind:

1. Pädagogische Hochschulen – Bildungspraxis: Schnittstelle zu Schulpraxis bzw. Lehrberuf (vgl. Thesen 2, 3, 4, 5)
2. Pädagogische Hochschulen – Bildungspolitik: Schnittstelle zu den Kantonen als Auftraggebern und Trägern sowie zur EDK als ihrem Koordinationsorgan (vgl. Thesen 4, 6, 7, 9)
3. Pädagogische Hochschulen – Hochschul- bzw. Wissenschaftssystem: Schnittstelle zu Universitäten bei der Kooperation in Lehre und Forschung sowie die innere Entwicklung der

Pädagogische Hochschulen als eigener Hochschultypus (vgl. Thesen 1, 2, 8, 9)

Das starke und engagierte Echo auf die Thesen ist als erstes Ergebnis der Tagung zu werten.

7.2 Professionelle Allianz – Verantwortung für die Schnittstelle zum Beruf

Die Frage, wie Pädagogische Hochschulen im Schulfeld wahrgenommen werden, konnte an der Tagung nur exemplarisch erörtert werden. Die engagierten Einzelberichte von Junglehrerinnen und Junglehrern, Praxislehrpersonen sowie Schulleiterinnen und Schulleitern haben dazu prononciert Anregungen gegeben. An der These, dass sich im Zuge der Tertiarisierung – die strukturell mit Zentralisierung und Autonomisierung der LLB sowie zum Teil mit veränderten Qualifikationswegen von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern einhergeht – die Distanz zwischen Beruf und Ausbildungsinstitution vergrößert hat, wurde im Grundsatz kaum Zweifel geäußert.

Unter diesen Bedingungen kommt den Pädagogischen Hochschulen eine erhöhte Verantwortung für die Wahrnehmung und Gestaltung des Austauschs zwischen Berufsfeld und Ausbildung zu. Von den Teilnehmenden und den Gästen wurde dies unter dem programmatischen Stichwort der «professionellen Allianz» in etlichen Workshops und auf dem Podium festgehalten. Eine Verantwortung wohlverstanden, die die Pädagogischen Hochschulen bereits wahrnehmen, wenn auch in unterschiedlichen Formen und mit verschiedenen Mitteln. Allen gemeinsam und für die Gestaltung der Beziehung zwischen Berufsfeld und Hochschulen besonders bedeutsam ist dabei der Austausch über die Praxislehrpersonen (vgl. die Ausführungen von Hermann Forneck in diesem Band).

Als weitere Vorschläge, Postulate und Entwicklungsperspektiven für die Schnittstelle zum Berufsfeld können zusammenfassend festgehalten werden (vgl. dazu auch das Kapitel 3 zu den neun Thesen und den Tagungsdiskussionen):

- Das Berufsfeld systematisch in die konzeptionelle und operative Arbeit der Pädagogischen Hochschulen – sowohl in Forschung und Lehre – einbeziehen, beispielsweise bei der Entwicklung von Fragestellungen in der berufsbezogenen Forschung oder bei der Entwicklung von Weiterbildungsangeboten.
- Verstärkter Austausch über Kooperationschulen. Insgesamt muss auch die «professionelle Allianz» zwischen den Schulleitungen und den Pädagogischen Hochschulen gestärkt werden.
- Praxislehrpersonen konsequent als Brückenbauer zwischen Berufspraxis und Pädagogischer Hochschule nutzen und ausbilden. Dabei die Ausbildung von Praxislehrpersonen weiterentwickeln.
- Berufseinführung als Phase der Professionalisierung verstehen und entsprechende Begleitung durch die Ausbildungsinstitutionen entwickeln.

Die Autonomie der Hochschulen erhöht die Verantwortung für die Gestaltung der Schnittstellen. Dabei gilt freilich, dass die Freiheitsgrade und Ressourcen im Rahmen politischer Entscheide definiert werden und diese eng mit der politischen Gestaltung des Schulwesens verbunden sind.

7.3 Ansprüche und Verantwortung der Kantone

Wie können die Rahmenbedingungen für die weitere Etablierung und die institutionelle Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen verbessert werden? Unter dem Eindruck des gegenwärtigen Versorgungsdrucks erhielt das Thema der «Einsetzbarkeit» bei den Diskussionen besonderes Gewicht. Es wurde stark im Hinblick auf die «Fachprofile», d.h. mit Blick auf das Spannungsverhältnis zwischen Breite und Tiefe der Ausbildung diskutiert. Unter anderem wurde dabei die Definition von Fach-Clustern in Abstimmung mit den Lehrplänen und der fachdidaktischen Ausbildung als Handlungsoption erwogen (vgl. Diskussionen und Ergebnisse zu den Thesen 4 und 6). Die Lösungsstrategie, auf die Förderung der «Trans-

ferkompetenz» zu setzen, wurde hingegen als zu vage und als zu wenig überprüft aufgefasst.

An die Adresse der Kantone und die EDK können zusammenfassend folgende Postulate festgehalten werden:

- Die bildungspolitische Diskussion um die Discrepanzen und das Spannungsfeld zwischen «Einsetzbarkeit» und «Befähigung» lösungsorientiert vorantreiben. Dabei in Zusammenhang mit den Lehrplänen und in Bezug auf die fachdidaktische Ausbildung die Spielräume für «Clusterbildung» prüfen.
- Diskussion und Entwicklung von Berufsbild und Berufsauftrag im Spannungsfeld von «Allleskönner» und «Spezialist», allenfalls über die gemeinsame Definition von Kompetenzprofilen zusammen mit dem Berufsstand und den Hochschulen.
- Im Dienste der beruflichen Freizügigkeit einen gemeinsamen Fächerkanon für die Ausbildungen für die Primarstufe definieren.
- An der Praxis der gemeinsamen Entwicklung von Weiterbildungsangeboten durch Politik, Pädagogische Hochschulen und Berufsfeld festhalten. Die enge Kooperation ist sowohl hinsichtlich der Wirksamkeit wie auch hinsichtlich der Legitimität und Finanzierung von Weiterbildungsmaßnahmen entscheidend.
- Unterstützungsmassnahmen und -instrumente für die Berufseinführung diskutieren, mandatieren und finanzieren.
- Ausbildung von Praxislehrpersonen und die Bildung von Netzwerken zwischen Pädagogischen Hochschulen und Schulleitungen unterstützen.
- Die Potenziale der Selbstkoordination der COHEP durch Klärung der Zuständigkeiten und Spielräume erhöhen.

Einen weiteren Schwerpunkt in den Diskussionen um die «Governance» bot das Spannungsverhältnis zwischen institutioneller Autonomie der Pädagogischen Hochschulen und ihrer politischen Steuerung. Dabei stand insbesondere die Koordination und «Steuerung» auf der gesamtschweizerischen Ebene im Fokus. Hierzu konnten in den Workshops und auf dem Podium sowohl Hemm-

nisse wie auch Desiderate der institutionellen Selbstkoordination auf Ebene COEHP reflektiert werden (vgl. Diskussionen und Ergebnisse zu den Thesen 4 und 6).

7.4 Druckstellen bei der Einbettung im Hochschulsystem

Im Spannungsfeld zwischen Selbstkoordination und politischer Steuerung sind im Weiteren auch Fragen zur Positionierung der Pädagogischen Hochschulen gegenüber den Universitäten angesiedelt. In diesem Themenbereich haben die Diskussionen an der Tagung zweierlei gezeigt: Erstens weist die Beziehung zu den Universitäten etliche Druckstellen auf, die die gezielte Entwicklung von Kooperationen nötig machen, und zweitens sind die Pädagogischen Hochschulen gefordert, ihre Spielräume zur Selbstkoordination auf Ebene der COHEP stärker zu nutzen.

Druckstellen im Verhältnis zu den Universitäten bestehen namentlich bei der Personalentwicklung, wenn es um die Forschungsqualifikation über Promotionen für Dozierende und Forschende an Pädagogischen Hochschulen geht. Hier müssen bis auf Weiteres Kooperationsmodelle gefördert werden, beispielsweise dadurch, dass die Praxis von kooperativen Promotionen gefördert wird. Ungenutzte Potenziale bestehen zudem beim Wissenstransfers in der Forschung zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen.

Zusammenfassend könnten folgende Postulate festgehalten werden:

- Die Ein- und Anbindung der Pädagogischen Hochschulen in das Wissenschafts- und Universitätssystem fördern und dabei insbesondere die Fragen der Nachwuchsförderung, der Promotionsmöglichkeiten und der Forschungsk Kooperation behandeln. Fachdidaktik-Zentren können die Kooperationsbildung fördern, aber die Diskussion muss breiter geführt werden.
- Die Koordination der berufsbezogenen Forschung zwischen den Pädagogischen Hoch-

schulen muss verstärkt und die Übersicht über die Projekte – und damit deren Sichtbarkeit – erhöht werden. «Forschung» kann dabei zur Profilierung einer Hochschule beitragen, im Grundsatz ist sie als Verbundsaufgabe aller Pädagogischen Hochschulen wahrzunehmen und zu entwickeln.

- Den Stellenwert und das Gewicht von «Wirkungsforschung» und «Evaluation» diskutieren und sie in den Dienst von unterrichtsbezogener Forschung und der Professionsentwicklung stellen.
- Mit Blick auf das Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (HFKG) die Spezifität der LLB einbringen und die Pädagogischen Hochschulen als besonderen Hochschultyp profilieren und positionieren.

Bei all diesen Punkten ist die COHEP gefordert, die Spielräume zur Selbstkoordination wahrzunehmen und ihre Kompetenz zur Koordination zu stärken.

7.5 Aussenwahrnehmung und Berufsbild

Betreffend die Aussenwahrnehmung von Pädagogischen Hochschulen und das öffentliche Raisonement haben die Diskussionen und Workshops gezeigt, dass diese hartnäckig und viel zu oft in einer unproduktiven Rhetorik des Theorie-/Praxis-Dualismus stecken bleiben. Dabei werden sich «Praxis» und «Theorie» gegenüber- und wird «Wissenschaft» mit praxisferner «Theorie» gleichgestellt. Hier haben es die Pädagogischen Hochschulen mit einem Phänomen zu tun, das ausserhalb ihrer Verantwortung liegt. Es handelt sich, wie der Blick in die Geschichte zeigt, bei Schulkritik und Akademisierungsvorwürfen gegenüber der LLB, um Phänomene, die für die politische Diskussion und Legitimation der Volksschule konstitutiv sind. Eine besondere Virulenz erhalten sie zurzeit durch die parteipolitische Instrumentalisierung der Themen Schule und LLB. Wie schwierig es vor diesem Hintergrund ist, mit den Anwürfen konstruktiv umzugehen, zeigt sich etwa in folgender Erfahrung: Das rationale und

überprüfbare Argument, dass in vielen Kantonen und Regionen der Anteil der berufspraktischen Ausbildung mit der Tertiarisierung grösser wurde, bleibt oft schlicht unerhört und wirkungslos.

Wenn auch die Frage der «Good Reputation» an der Tagung nicht explizit diskutiert wurde, so lassen sich aus den Diskussionen doch folgende Postulate ableiten:

- Den Theorie-/Praxis-Dualismus als eine hartnäckige Zuschreibung im Diskurs erkennen und ihm durch «praktische» Gegenbeweise und gezielte Kommunikation entgegenwirken.
- Transfer zwischen Berufsfeld und Ausbildungsfeld für die Kommunikation und Anerkennung der Pädagogischen Hochschulen nutzen.
- Die «Praxisrelevanz der Forschung» als Kapital der Pädagogischen Hochschulen und Basis der Professionsentwicklung kommunizieren.
- Im Rahmen der «professionellen Allianz» mit dem Berufsfeld das Professionsverständnis diskutieren und in Abstimmung mit den Kantonen weiterentwickeln.

Für die öffentliche Wahrnehmung des Lehrberufes tragen alle Akteure eine hohe Verantwortung. Wie die Diskussionen an der Tagung deutlich zeigen, sind Fragen im Spannungsfeld zwischen «Breite» der Lehrbefähigung und «Tiefe» der Ausbildung bzw. zwischen Generalisten-Ideal und «Spezialisten»-Profil für die berufliche Identität und das Berufsbild besonders sensibel (vgl. Thesen 4 und 6). Entscheidend dürfte deshalb sein, dass die Weiterentwicklung des Verständnisses von Professionalität im Lehrberuf als gemeinsame Aufgabe aller Akteure wahrgenommen wird. Die forschungsbasierte Erhöhung von Reflexivität und Begründbarkeit ist dabei eine Dimension; die berufliche Identität, der Anschluss an die Kultur im Berufsfeld, der öffentlich-rechtliche Berufsauftrag und das Berufsbild in seiner öffentlichen Wahrnehmung sind weitere Dimensionen, auf welche sich die Entwicklung der Profession zu beziehen hat. Wie auch an der Tagung geäussert wurde, könnten die gemeinsame Arbeit an Kompetenzprofilen dazu beitragen, die verschiedenen Ansprüche zu klären, die seitens der Akteure an

die Profession und damit an Aus- und Weiterbildung gestellt werden.

Neben dieser mittelfristigen Perspektive der kooperativen Berufsentwicklung ist insbesondere auch angesichts des gegenwärtigen Versorgungsdrucks Vorsicht vor übereilten Einzellösungen geboten. Unterschiede zwischen den Kantonen sind schwierig zu kommunizieren und schwächen die Profession. Umso mehr ist ein koordiniertes Vorgehen auf der gesamtschweizerischen Ebene angezeigt.

7.6 Wechselwirkungen und Akteursbeziehungen im Fokus fortgesetzter Analysen

Die Dringlichkeit und Aktualität eines Blicks auf die **Austauschprozesse, Wechselwirkungen und Bedingtheiten zwischen den Akteuren** hat sich an der Tagung bestätigt. Insofern hat die Tagung ein erstes Ziel erreicht, das in der Etablierung eines gleichsam differenzierten wie vermittelnden Blicks auf die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen bestand.

Auf Seiten der Situations- und Systemanalyse hat sich die Aktualität und Plausibilität des gewählten Blicks im Nachgang zur Tagung beispielsweise in der Themennummer «Steuerung und Führung pädagogischer Hochschulen» in den «Beiträgen zur Lehrerbildung» gezeigt. Die Nummer bestätigt, wenn auch mit Kritik des begrifflichen Rahmens von «Governance», dass die institutionellen Verhältnisse komplexer geworden sind und sie zeigt, dass die wissenschaftliche Analyse dieser neuen institutionellen Kontexte und politischen Ansprüche in Bezug auf die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen einen Beitrag zur Reflexion von Spannungsfeldern sowie zur Versachlichung der Diskussionen leisten kann.¹

Auch auf Seiten der Selbstkoordination und Steuerung benennen die in den Thesen angesprochenen Fragen Themen, die Gegenstand fortgesetzter Reflexion und Handlungskoordination sind. Letztere kann dabei sowohl in autonomen Formen der Selbstkoordination und Selbstkontrolle wie auch in heteronomen Mustern der systemübergreifenden Steuerung und Rechenschaftslegung stattfinden. Mit der Ausschreibung zur nächsten Tagung auf Schloss Lenzburg zum Thema «Schulen und Pädagogische Hochschulen – eine Allianz für die Zukunft» findet ein thematisch zentrales Anliegen der zweiten Bilanztagung seine Fortsetzung.²

Die Akteure sind sich einig: Sie wünschen sich Lehrpersonen, die wiederkehrend auf neue Situationen wie auch individuell auf die Schülerinnen und Schüler eingehen und dabei produktiv zwischen den Ansprüchen des Lehrplans, der Schulorganisation, von Eltern und der kritischen Öffentlichkeit vermitteln können. Das heisst, Lehrerinnen und Lehrer, die individuell das Lernen befördern und die sich selbst in ihrer reflexiven Professionalität stetig weiter entwickeln. Was bedeutet dies für die Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen und die Reglementierung des Lehrberufes? Für welche Stufen und für welche Breite sollen Lehrpersonen ausgebildet werden – und was bedeutet dies für das öffentliche Bild und für das Verständnis des Berufes? So sehr die Schule als Institution im Mittelpunkt der Gesellschaft steht, so sehr sind solche Fragen des Lehrberufes und der Ausbildung immer auch öffentliche Fragen. Das darf die Akteure und Institutionen nicht hindern, ihren Auftrag wahrnehmen und damit ihren verantwortungsvollen Beitrag zum Erhalt und zur Entwicklung des Schul- und Bildungssystems leisten zu können.

-
- 1 Die Themennummer versammelt u.a. Beiträge zu Hochschulräten an den Pädagogischen Hochschulen der deutschsprachigen Schweiz (Criblez und Oggenfuss), zur Steuerungsfunktion und zum Wandel der Diplomanerkennung der EDK (Lehmann) sowie Erörterungen zur Autonomie kantonaler Hochschulen (Perriard) und der Rolle der COHEP (Rosenberg und Stadelmann).
 - 2 Im Weiteren z.B. auch an der Tagung «Impact des réformes dans la formation et l'enseignement des enseignants» an der HEP-BEJUNE im Mai 2011.

8 VERZEICHNIS DER AUTORINNEN UND AUTOREN

Altrichter, Herbert

Dr. phil., Johannes Kepler Universität Linz

Ambühl, Hans

lic. iur., Generalsekretär der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)

Bircher, Walter

Prof. Dr., Rektor Pädagogische Hochschule Zürich

Bucher, Beat

Coaching – Organisationsentwicklung – Konzepte
Historiker und Germanist, M.A.

Forneck, Hermann J.

Prof. Dr., Direktor der Pädagogischen Hochschule,
Fachhochschule Nordwestschweiz

Leder, Christian

lic. rer. soc., Wissenschaftlicher Mitarbeiter Koordinationsbereich Hochschulen, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)

Rhyn, Heinz

Dr. phil., Leiter Abteilung Qualitätsentwicklung,
Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)

Rohner, Raphaël

Dr., Departementssekretär Erziehungsdepartement Schaffhausen

Rosenberg, Sonja

Dr., Generalsekretärin Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (COHEP)

Salzmann, Madeleine

Dr. phil., Leiterin Koordinationsbereich Hochschulen, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)

Schärer, Hans-Rudolf

Prof. Dr., Rektor der PHZ Luzern und Präsident der Kommission Ausbildung der Schweizerischen Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (COHEP)

Stadelmann, Willi

Prof. Dr., Direktor Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZ), Präsident der Schweizerischen Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (COHEP)