

Studien + Berichte | 30A

TERTIARISIERUNG DER LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Bilanztagung I

Hans Ambühl | Willi Stadelmann (Hrsg.) | Bern 2010



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

TERTIARISIERUNG DER LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Bilanztagung I

Hans Ambühl | Willi Stadelmann (Hrsg.) | 2010

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:
Tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants: Conférence-bilan I

Zu beziehen bei:
Generalsekretariat EDK, Haus der Kantone, Speichergasse 6, Postfach 660, 3000 Bern 7

© 2010, Generalsekretariat EDK

Druck:
Ediprim AG, Biel

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT	5
1 TAGUNGSPROGRAMM	7
2 ERÖFFNUNGSREDE DER PRÄSIDENTIN DER EDK	9
2.1. Steigende gesellschaftliche Anforderungen	9
2.2 Veränderungen im Lehrberuf	10
2.3 Veränderungen im System	10
2.4 Eine Bilanztagung ist ein Muss und für die EDK wichtig	12
3 ZUR EINLEITUNG: WIE STEHT ES UM DIE ZIELE, DIE MIT DER TERTIARISIERUNG DER LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG VERBUNDEN WAREN?	14
3.1 Vorgeschichte	14
3.2 Auslösende Faktoren	14
3.3 Bildungspolitische Ziele	15
3.4 Umsetzung über die Diplomanerkennung	16
3.5 Ein lehrreicher bildungspolitischer Prozess	17
3.6 Wer hat in Zukunft was zu steuern?	18
3.7 Hochschulrechtliche Akkreditierung und berufsbefähigende Diplomanerkennung	19
3.8 Was weiter zu bilanzieren bleibt	20
Literatur	20
4 DIE REFORM DER LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG IN DER SCHWEIZ SEIT 1990: REFORMPROZESSE, ERSTE BILANZ UND DESIDERATA	22
4.1 Merkmale der LLB in der Schweiz um 1990	23
4.2 Vorgeschichte, Beginn und dynamisierende Faktoren	26
4.3 Reformprozesse	38
4.4 Erreichtes und Desiderata	50
Literatur	53
5 ZWEI FALLBEISPIELE ZUM AUFBAU DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULEN	59
5.1 Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZ): Zusammenfassung des Referats	59
5.2 Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz: die Entstehung der HEP Vaud	60
Literatur	66
6 WIRKUNGEN DER TERTIARISIERUNG: ATELIERS	67
6.1 Rekrutierung der Studierenden	67
Literatur	69
6.2 Ausbildung von Lehrpersonen auf tertiärer Stufe	70
Literatur	72
6.3 Weiterbildung, Beratung und Berufseinführung	72
Literatur	79
6.4 Dozierende	79

6.5 Forschung und Entwicklung in der tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Thesenpapier	80
Literatur	84
6.6 Strukturelle Überforderung und «Lösungsstrategien» für den Professionalisierungsprozess	84
7 REAKTIONEN UND EINSCHÄTZUNGEN VON AUSLÄNDISCHEN TAGUNGS-BEOBACHTERN	87
7.1 Statement aus Österreich	87
Literatur	90
7.2 Statement aus Deutschland	90
Literatur	91
8 BILANZ DER TERTIARISIERUNG DER LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG – ZUSAMMENFASSENDEN RESULTATE DER TAGUNG UND AUSBLICK	92
8.1 Allgemeine Bemerkungen zur tertiären Lehrerinnen- und Lehrerbildung (LLB) und zur Bilanztagung	92
8.2 Welche Entwicklungsziele für Pädagogische Hochschulen können wir als erreicht betrachten?	93
8.3 (Noch) nicht erreichte Ziele	93
8.4 Ausblick: Weitere Entwicklungsschritte für die Pädagogischen Hochschulen, auch im Hinblick auf das künftige Hochschulförderungs- und -koordinations-Gesetz (HFKG)	94
8.5 Fazit	95
Literatur	95
9 VERZEICHNIS DER AUTORINNEN UND AUTOREN	96

VORWORT

Ob und inwieweit die Ziele erreicht wurden, an denen sich die Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz orientierte, wurde anlässlich einer Fachtagung vom 10. und 11. Januar 2008 in Luzern diskutiert. In Bezug auf die Fragestellung wurde die Tagung als Bilanztagung konzipiert. Die Bilanz erfolgte 12 Jahre nach dem Erlass der Empfehlungen der EDK zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen und rund acht Jahre nach dem Erlass der entsprechenden Diplomanerkennungsreglemente. Die Tagung wurde als Fachtagung durchgeführt und sollte Aufschluss geben über den Entwicklungsstand der Tertiarisierung, über die Auswirkungen auf die Aus- und Weiterbildung und auf den Lehrberuf sowie über künftige Perspektiven, Entwicklungs- und Arbeitsschritte.

Ausgehend von der Entstehungsgeschichte des Tertiarisierungsprozesses, einschliesslich der politischen Willensbildung und des rechtlichen Instrumentariums, wurden konkrete Beispiele der Umsetzung und des Aufbaus Pädagogischer Hochschulen präsentiert und diskutiert. Dabei

zeigte sich, dass unvorhersehbare aber parallel laufende Entwicklungen, wie etwa der Bologna-Prozess oder die Ausgestaltung der Hochschullandschaft in der Schweiz, erhebliche Auswirkungen auf die Entwicklungen der Pädagogischen Hochschulen hatten. In Arbeitsgruppen wurde erörtert, welche Veränderungen in Bezug auf die Rekrutierung von Studierenden, die Aus- und Weiterbildung, die Forschung und Entwicklung sowie auf die Berufseinführung und den Lehrberuf sich bereits ausmachen lassen.

Mit dem vorliegende Dokumentationsband der Tagung vom Januar 2008 wird das Ergebnis dieser Bilanz öffentlich zugänglich gemacht. Aus einer Bilanz wird in einer weiterlaufenden Entwicklung eine Zwischenbilanz. Es mag daher kaum überraschen, dass eine nächste Tagung – Bilanztagung II – bereits geplant ist. Wir bedanken uns bei allen, die diesen Dialog über die Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung möglich machen.

Hans Ambühl, Generalsekretär EDK
Willi Stadelmann, Präsident COHEP

1 TAGUNGSPROGRAMM



EDK Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
CDIP Confédération suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
CDPE Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione
CDEP 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 rectoras e dals rector da las scolas autas pedagogicas
Swiss Conference of Rectors of Universities of Teacher Education

Programm

Bilanztagung „Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ 10.-11. Januar 2008

Donnerstag, 10. Januar 2008

Ab 9:00	Eintreffen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer
10:00 – 10:10	Begrüssung <i>Hans Ambühl, Generalsekretär EDK</i> <i>Willi Stadelmann, Präsident COHEP</i>
10:10 – 10:30	Eröffnung der Tagung: <i>Staatsrätin Isabelle Chassot, Präsidentin der EDK</i>
10:30 – 11:10	Referat: Politische Willensbildung und Zielsetzungen für die tertiärisierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz <i>Hans Ambühl, Generalsekretär EDK</i>
11:10 – 11:50	Referat: Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz seit 1990 Reformprozesse, erste Bilanz und Desiderata <i>Lucien Criblez</i>
11:50 – 12:30	Diskussion im Plenum <i>Moderation: Alexandre Etienne</i>
12:30 – 14:00	Mittagessen
14:00 – 15:00	Referate: 2 Fallbeispiele zum Aufbau der Pädagogischen Hochschulen, ausgehend von den Profilen - Zentralschweiz: <i>Michael Zutavern</i> - Waadt: <i>Cyril Petitpierre</i>
15:00 – 16:15	Reaktionen und kritische Einschätzungen von ausländischen Tagungsbeobachtern - Österreich: <i>Anton Dobart</i> - Deutschland: <i>Diethelm Wahl</i> Reaktionen aus dem Publikum <i>Moderation: Heinz Rhyn</i>
16:15 – 16:45	Pause

16.45 – 18:00	<p>Podiumsdiskussion: Sind mit der Tertiarisierung die Voraussetzungen für eine zukunftsweisende Lehrerinnen- und Lehrerbildung geschaffen worden?</p> <p>Teilnehmende: <i>Sandro Rusconi, Erziehungsdirektion TI</i> <i>Kurt Hofacher, "AG Zukunft Lehrberuf"</i> <i>Walter Bircher, PHZH</i> <i>Pascale Marro, HEP FR</i> <i>Marie-Aude Cathrein, HEP VS (französischsprachige Praxisbetreuerin)</i> <i>Brigitte Ischer, PHBern (deutschsprachige Praxisbetreuerin)</i></p> <p><i>Moderation: Erwin Beck</i></p>
19:00	Apéro
20:00	Abendessen

Freitag, 11. Januar 2008

8:00 – 10:00	<p>Wirkungen der Tertiarisierung:</p> <p>Ateliers zu folgenden Themen (je 1 dt/1 frz. Leitung)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Rekrutierung der Studierenden <i>Leitung/Berichterstattung: Stefan Denzler / Curchod Pierre</i> 2. Ausbildung <i>Leitung/Berichterstattung: Hans-Rudolf Schärer / Pierre-Daniel Gagnebin</i> 3. Weiterbildung und Berufseinführung <i>Leitung/Berichterstattung: Katrin Kramis / Toni Ritz</i> 4. Dozierende <i>Leitung/Berichterstattung: Franziska Vogt / Jacques Pilloud</i> 5. Forschung und Entwicklung <i>Leitung/Berichterstattung: Titus Guldemann / Monica Gather Thurler</i> 6. Entwicklung des Lehrberufs <i>Leitung/Berichterstattung: Hermann Fomeck / Olivier Maradan</i>
10:00 – 10.30	Pause
10:30 – 12:00	<p>Plenum: Die Ergebnisse der Ateliers werden vorgestellt, zusammengetragen und diskutiert. <i>Moderation: Sonja Rosenberg</i></p>
12:00 – 13.30	Mittagessen
13.30 – 14.45	<p>Reaktionen und Einschätzungen von ausländischen TagungsbeobachterInnen</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Österreich: Anton Dobart</i> - <i>Deutschland: Diethelm Wahl</i> <p>Reaktionen aus dem Publikum <i>Moderation: Heinz Rhy</i></p>
14:45 – 15:15	<p>Bilanz der Tertiarisierung der LLB und Ausblick <i>Referent: Willi Stadelmann</i></p>
15:15 – 15.45	<p>Diskussion <i>Moderation: Hans Peter Müller</i></p>
15.45 – 16:00	<p>Schlussworte <i>Hans Ambühl</i></p>

2 ERÖFFNUNGSREDE DER PRÄSIDENTIN DER EDK

Isabelle Chassot

Sehr geehrte Damen und Herren

Die Schule steht stets in einem Spannungsfeld zwischen Aussen- und Innensicht: die Aussen-sicht fordert, dass die Schule Rechenschaft ablegt, sie will bei den schulstrategischen Fragen mitreden (z.B.: in welche Richtung soll sich die Schule entwickeln, wie müssen die Lerninhalte aussehen, welche Kompetenzen müssen die Lehrpersonen vor allem mitbringen?). Nun wird aber der Aussensicht der Zugang zur Innensicht meist verwehrt. Die Innensicht kann sich auf dichtere und komplexere Informationen stützen. Dies birgt indes eine doppelte Gefahr: in der Dichte der Informationen kann sie sich verlieren, und es kann ihr am nötigen Abstand mangeln. Oder sie konzentriert sich auf Strategien zur Alltagsbewältigung und kann die vorhandene Informationsvielfalt nicht mehr für den Umgang mit langfristigen Themen nutzen. Was für die Schulen gilt, kann auch für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelten. Die Bilanztagung über die Tertiarisierung dieser Ausbildung will sich nun just mit dem Umgang mit diesen langfristigen Themen befassen.

Die Innen- und Aussensicht kann aber auch noch anders interpretiert werden: Ich freue mich, Gäste aus dem Ausland, aus Österreich und Deutschland begrüßen zu können, die uns durch ihre Beiträge nochmals eine andere Aussensicht ermöglichen werden.

In konzentrierter Form werden an dieser Tagung während zweier Tage die Entwicklung, der aktuelle Stand und die Weiterführung der tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz diskutiert werden. Dieses Vorhaben begrüße ich als Präsidenten der EDK ausserordentlich, nicht nur weil mir persönlich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung besonders am Herzen liegt sondern auch, weil sich die EDK in den letzten Jahren sehr intensiv mit der Ausbildung aber auch Gewinnung

und Förderung von Lehrpersonen auseinandergesetzt hat - etwa mittels der Task Force Lehrberuf von 2001 bis 2005. Wir stehen heute vor wichtigen gesellschaftlichen und schulischen Herausforderungen, die den Lehrberuf und die Lehrerinnen- und Lehrerbildung direkt betreffen. Dazu will ich an dieser Stelle einige Hinweise geben:

2.1. Steigende gesellschaftliche Anforderungen

Die gesellschaftlichen Veränderungen, insbesondere die demografischen Entwicklungen (steigende Anzahl von Migrantenfamilien, Kleinfamilien und Alleinerziehende) wirken sich direkt auf die Schule und auf den Lehrberuf aus. Neue Formen des Zusammenlebens sowie wirtschaftliche Rahmenbedingungen und den damit verbundenen Entwicklungen in der Arbeitswelt führen zu einem erhöhten Bedarf an familien- und schulergänzender Betreuung, um Erwerbs- und Familienarbeit vereinbaren zu können. Im einzelnen hat dies für Schule und Lehrpersonen Auswirkungen, die auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aufzunehmen sind:

- Aufgrund demografischer Veränderungen wird der Druck auf die Schulen zunehmen, mehr zur Integration immigrierter Kinder beizutragen und die anhaltende Ungleichheit der Bildungschancen, auch in Bezug auf sozio-ökonomisch benachteiligte Kinder, abzubauen.
- Mit dem wachsenden Anteil von Kleinfamilien und Alleinerziehenden mit nur einem Kind oder zwei Kindern und von Familien mit unterschiedlichem soziokulturellem Hintergrund werden die Schulen vermehrt aufgefordert, eine adäquate Sozialisation der Kinder zu ermöglichen. Insbesondere die Migration von Familien aus Regionen mit einer anderen Kultur und einem anderen Werthorizont stellt

für die Lehrpersonen aller Stufen eine grosse Herausforderung dar.

- Die «Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft» fordert eine immer bessere Allgemeinbildung und verlangt nach qualifizierten Arbeitskräften. Neue Arbeitsplätze wird es fast nur mehr für gut ausgebildete Personen geben. In der Folge wird der Druck auf die Schulen zunehmen.
- Angesichts des zu erwartenden Rückgangs der Arbeitnehmenden in den nächsten Jahren werden Frauen ihre Arbeitskraft nicht nur selber vermehrt anbieten, ihre berufliche Kompetenz wird von Seiten der Wirtschaft auch immer mehr umworben werden. Sowohl das Problem der Vereinbarkeit von Familie und Beruf als auch das Problem der Abstimmung der familialen und der schulischen Erziehungskulturen werden sich verschärfen.

2.2 Veränderungen im Lehrberuf

Die gesellschaftlichen Veränderungen und die damit verbundenen Erwartungen verändern auch den Lehrberuf. Neben der Verantwortlichkeit für den Unterricht im Schulzimmer teilt sich der Lehrkörper als Team auch die Verantwortung für die Schule als Ganzes. Das bedeutet für ihn insbesondere folgende neuen Aufgaben:

- **bezüglich Lehrteam**

Nebst anderem: Strukturen aufbauen und erhalten, welche den Austausch mit den vorhergehenden, den parallelen oder den anschliessenden Ausbildungsinstitutionen erleichtern und stets die Eltern, die Lehrbetriebe und die Schulgemeinde in den Erziehungs- und Bildungsprozess einbeziehen.

- **bezüglich Schulentwicklung**

Nebst anderem: mit der Schule und den betroffenen Kreisen in einem Netzwerk arbeiten und das einzelne Fachwissen für den Unterricht und die Erziehung zusammen zu führen.

- **bezüglich Qualitätssicherung**

Nebst anderem: einen konstruktiven Umgang mit den internen und externen Evaluationen, welche

auf Entwicklungsbedürfnisse und -möglichkeiten hinweisen, pflegen; von diesen Evaluationen aber auch Massnahmen ableiten, welche die Qualität und Chancengleichheit in Unterricht und Erziehung fördern.

- **bezüglich Sozialisierung und Integration**

Nebst anderem: die zunehmende Heterogenität der Schülergruppen berücksichtigen, die eine neue Form von Unterstützung beim Kenntniserwerb erfordert; oder eine Früherkennung der Stärken und Schwächen der einzelnen Schülerinnen und Schüler, individuelle Stützpläne erstellen und die selbst verwalteten Lernbiografien fördern.

Dazu kommen eine verstärkte Zusammenarbeit mit den Eltern, weil das Interesse der Eltern an der Schule und ihre positive Haltung ihr gegenüber ein entscheidender Faktor für den Schulerfolg der Kinder und damit die Schulqualität ist. Zudem ist eine verstärkte Zusammenarbeit mit anderen Berufsleuten notwendig, denn mit den Veränderungen in Gesellschaft und Erziehung sowie dem erweiterten Auftrag der Schule müssen die Lehrpersonen sich auch oft als Teil eines Netzwerks sehen, in dem sie eng mit den Berufsleuten der Schulsozialarbeit, der Sonderpädagogik, der Psychologie, der Naturwissenschaften und anderer mehr zusammen arbeiten.

Die zunehmende Feminisierung des Lehrberufs hat zur Folge, dass in der Schule vermehrt Teilzeit gearbeitet wird. 68% der Lehrpersonen, die in der obligatorischen Schule Teilzeit arbeiten, sind Frauen, 34%, also halb so viele, sind Männer. Auf die Teamarbeit wirken sich die Teilzeitstellen erschwerend aus. Teamarbeit ist aber eine unumgängliche Voraussetzung für die Bewältigung der neuen Erziehungsaufgaben.

2.3 Veränderungen im System

Nebst den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklungen sind Veränderungen im Bildungssystem geplant und in Arbeit, die ebenfalls direkte Auswirkungen auf Schule und Lehrberuf haben werden. Im Rahmen der interkantonalen Vereinbarungen (Konkordate) zur Harmonisierung

der obligatorischen Schule und zur Sonderpädagogik kommen strukturelle und inhaltliche Änderungen auf die Schule und den Lehrberuf zu, auf die sich der Lehrberuf und die Lehrerinnen- und Lehreraus- und -weiterbildung bereits heute vorbereiten kann und muss. Diese Entwicklungen schliessen an Prozesse an, die in einigen Kantonen in den letzten zehn bis zwanzig Jahren in Angriff genommen wurden.

2.3.1 Durchlässigkeit und Qualitätssicherung

Durchlässigkeit und Qualität unseres Systems zu fördern sind Verfassungsauftrag. Die Effektivität der Schule wird im Rahmen des internationalen Vergleichs auf der Makroebene durch Untersuchungen wie die PISA-Studie vergleichbar gemacht. Gesamtschweizerisch führen wir in absehbarer Zeit Basisstandards für die obligatorische Schule ein und führen gemeinsam mit dem Bund ein Bildungsmonitoring über das ganze Bildungssystem durch. Fragen der Qualität und der Durchlässigkeit des Systems betreffen zentral auch die Lehrpersonen und ihre Ausbildung.

2.3.2 Sprachregionale Lehrpläne

Mit einem «Plan d'étude romand (PER)» bzw. einem Deutschschweizer Lehrplan wird je über einen interkantonalen Vertrag die Verbindlichkeit der sprachregionalen Lehrpläne sichergestellt. Vor diesem Hintergrund ist die weitere Schulentwicklung zunehmend auch regional zu koordinieren. Die Lehrerinnen- und Lehreraus- und -weiterbildung wird diese Entwicklungen mitzugestalten und mitzutragen haben.

2.3.3 Sprachenunterricht

Die Plenarversammlung der EDK beschloss im März 2004, den Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule koordiniert weiter zu entwickeln und früher mit der Sprachförderung zu beginnen. Die geplanten Veränderungen im Sprachenunterricht erhalten durch das HarmoS-Konkordat eine

hohe Verbindlichkeit. Bestandteil der Strategie zur Koordination des Sprachenunterrichts der EDK ist die allgemeine Einführung des Europäischen Sprachenportfolios.

Eine allgemeine Verbesserung und Vorverlegung des Sprachenunterrichts hat Auswirkungen auf die Lehrerinnen- und Lehreraus- und -weiterbildung, die didaktische Entwicklungsarbeit und wissenschaftliche Evaluationen.

2.3.4 Eingangsstufe

Voraussichtlich werden die Schülerinnen und Schüler künftig mit dem vollendeten 4. Altersjahr eingeschult. In Schulversuchen werden sowohl die drei als auch die vier Jahre dauernde Eingangsstufe erprobt mit dem Ziel, bis zum Jahr 2009 Entscheidungsgrundlagen für die Kantone vorlegen zu können.

Die aktuellen Veränderungen im Bereich der Bildungsangebote für vier- bis achtjährige Kinder und die Diskussion um einen neuen Bildungsauftrag sind zentrale Entwicklungen im öffentlichen Bildungswesen, die sich nachhaltig auf die Anforderungen und Erwartungen an den Lehrberuf, bzw. auch auf die Konzeption der Lehrerbildungskategorien auswirken werden.

2.3.5 Integration

Auf Grundlage des neuen Konkordats über die Zusammenarbeit im sonderpädagogischen Bereich gehört der gesamte sonderpädagogische Bereich neu zum Bildungsauftrag der Volksschule. Nach Möglichkeit sollen im sonderpädagogischen Bereich integrierende Massnahmen den separierenden vorgezogen werden. Auf diese Aufgaben werden sich die Schulen und die Lehrerinnen- und Lehrerbildung vorzubereiten haben.

2.3.6 Tagesstrukturen

Mit der Schaffung von Tagesstrukturen in der Schule werden verschiedene Ziele angestrebt.

Zum einen soll die zusätzliche Zeit, welche die Kinder in der Schule verbringen, einen Qualitätszuwachs auch im Sinne der Chancengerechtigkeit bewirken und zwar bei den schulischen Leistungen, bei der Förderung der verschiedenen Begabungen, aber auch im sozialen Bereich durch bessere Integration von Kindern aus benachteiligten Verhältnissen. Zum anderen sollen gesellschaftliche Bedürfnisse befriedigt werden. Familienergänzende Betreuung in der Schule ermöglicht es vielen Eltern, Familie und Beruf in Einklang zu bringen und berücksichtigt dabei Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt, gesellschaftliche Veränderungen und das Verständnis für neue Rollen in der Familie und für die Gleichstellung der Geschlechter.

2.4 Eine Bilanztagung ist ein Muss und für die EDK wichtig

Die verschiedenen Herausforderungen, denen sich unsere Generation und die kommenden Generationen gegenüber sehen, erfordern einen breiten Ausblick, hohes Problembewusstsein und kreative Kompetenzen für die Lösungsfindung. Ohne eine Schule mit hoher Qualität erreichen wir diese Ziele nicht.

Dank guter Schulen werden die Individuen die Möglichkeit haben, ihre je eigene Lernaufgabe zu bewältigen, und die Gesellschaft wird in der Lage sein, ihre grossen Zielsetzungen zu erreichen. Die Schulqualität hängt wesentlich davon ab, dass interessierte und fähige Menschen für den Lehrberuf gewonnen werden können und dass sie bei der Ausübung ihres Berufs bestmöglich unterstützt werden.

Mit der Tertiarisierung sollen diese Herausforderungen bewältigt werden können. Sie befindet sich derzeit in der Konsolidierungsphase. Der Bericht über den Lehrberuf, der im Rahmen der Pilotphase des schweizerischen Bildungsmonitorings erstellt wurde, hat diesbezüglich ein erstes Inventar geliefert.

Die Tertiärausbildung der Lehrpersonen wird in der Schweiz hauptsächlich über die Pädagogi-

schen Hochschulen realisiert. Sie sind integrierender Bestandteil der Hochschulen. Über die Hochschullandschaft soll in der Schweiz mit allen Hochschultypen (ETH, Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen) ein kohärenter Hochschulraum geschaffen werden. Die Pädagogischen Hochschulen sind Fachhochschulen, die mit den verantwortlichen Kantonen, die zunächst Auftraggeber sind, bevor sie anschliessend meist auch Arbeitgeber sind, eine besondere Verbindung unterhalten. Unter diesem Blickwinkel muss die Frage ihrer Autonomie in der Festlegung der unterrichteten Programme und ihrer Entwicklung behandelt werden (insbesondere die Frage des Masters sowie des Promotionsrechts). Die Kantone haben im Übrigen nicht nur ein Interesse als Rechtsträger der Hochschulen, sondern auch als künftige Arbeitgeber der Lehrpersonen, doch vor allem als Verantwortliche für die Qualität des Unterrichts, der den Schülerinnen und Schülern erteilt wird.

Weil es sich um eine Konsolidierungsphase handelt und wegen der Herausforderungen, die zu bewältigen sind, erscheint mir der Moment besonders gut gewählt, um Bilanz über die Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu ziehen, d.h., um sich die folgenden Fragen zu stellen:

- Wo steht die Lehrerinnen- und Lehrerbildung heute?
- Was wollten wir mit der Tertiarisierung dieser Ausbildung?
- Welche Ziele haben wir erreicht?
- Was bleibt noch zu tun angesichts der bestehenden Herausforderungen?

Die Behandlung dieser Fragen oder anders gesagt, die Berücksichtigung der Ergebnisse der Bilanztagung, kann Orientierung geben betreffend die Art, wie die Entwicklung der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung fortgesetzt wird und auch wie sie die Arbeiten der EDK auf diesem Gebiet beeinflussen wird. Deshalb muss man hoffen, dass es möglich sein wird, aus der genauen und realistischen Bilanz, die im Laufe der Tagung zu erstellen ist, nützliche Hinweise für die Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu

ziehen. Wenn die Aussensicht und die Innensicht der Schule, der Lehrberuf und die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sich zusammen tun können, um die gleiche Sache zu verteidigen, dann wird diese Tagung sicher Wege für die Zukunft aufzeigen. Schon jetzt freue ich mich auf die Ergebnisse dieser gemeinsamen Arbeit, die, so hoffe ich, sehr fruchtbar sein wird.

Ich bin mir der Komplexität bewusst, die mit dem Auftrag verbunden ist, in einem Bereich Bilanz zu ziehen, in dem sich so viel tut wie in der Hochschullandschaft. Fügt man dem noch eine Liste der laufenden Schulreformen hinzu, so muss man sehr gut aufpassen, dass dieser hochaktive Bereich nicht zum Erdbebengebiet wird ...

Ich lade Sie deshalb ein, stets die Maxime Einsteins vor Augen zu haben, mit der uns die COHEP ihre Namensänderung mitgeteilt hat:

«Alles sollte so einfach wie möglich gemacht sein, aber nicht einfacher.»

Ich danke Ihnen im Voraus, dass Sie uns am Ende dieser Tagung die Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung so einfach wie möglich gemacht haben. Dass es nicht einfacher wird, ist mir jetzt schon klar!

Gute Arbeit und gute Tagung!

3 ZUR EINLEITUNG: WIE STEHT ES UM DIE ZIELE, DIE MIT DER TERTIARISIERUNG DER LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG VERBUNDEN WAREN?

Hans Ambühl

3.1 Vorgeschichte

Die langjährige Vorgeschichte von gesamtschweizerischen Arbeiten an Konzepten, Inhaltswürfen und Empfehlungen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung (LLB), welche schliesslich in deren Tertiarisierung münden sollte, ist im nachstehenden Beitrag von **Lucien Criblez** umfassend dargestellt. Wichtigste Wegmarken waren: das Schulkonkordat von 1970¹, welches die EDK ermächtigte, Empfehlungen zu erlassen hinsichtlich «gleichwertiger Lehrerbildung» und «Anerkennung von Diplomen, die in gleichwertigen Ausbildungsgängen erworben wurden»; der EDK-Bericht «Lehrerbildung von morgen» (LEMO) 1975², welcher in einer Verzahnung von Theorie und Praxis die Verstärkung des Wissenschaftsbezuges und die Verbesserung der Berufsausbildung postulierte; und die daran anschliessenden EDK-Empfehlungen von 1978³, welche den Aufbau auf einer breiten Allgemeinbildung mit Maturitätsniveau und eine Berufsbildung von mindestens zwei Jahren bei einer gesamten Ausbildungszeit von sechs Jahren beinhalteten – noch wurden, im Sinne eines Kompromisses, der integrierte (seminaristische) und der gestufte (maturitätsgebundene) Weg als einander gleichwertig bezeichnet. Dass, weshalb und um welchen Preis die Reformen in der Folge stecken blieben, ist ebenfalls bei Criblez nachzulesen.

3.2 Auslösende Faktoren

Nicht überraschend kam daher ein erstmaliges OECD-Länderexamen über das schweizerische Bildungswesen im Jahre 1990 gerade hinsichtlich LLB zu markanten Feststellungen und weitreichenden Reform-Empfehlungen.⁴ Unter anderem postulierten die Experten die Gewährleistung von Freizügigkeit und Mobilität in Ausbildung und Berufsausübung, das Eingehen auf die neue Heterogenität und eine verstärkte Professionalisierung hinsichtlich Diagnosefähigkeit und Beobachtungskompetenz. Und sie formulierten:

«Es scheint uns in der Tat schwierig, von einem Schüler zu verlangen, mit 15–16 Jahren eine Ausbildung zu einem Beruf, der nicht nur grosse intellektuelle Fähigkeiten, sondern auch spezifische soziale Haltungen und Begabungen verlangt, zu beginnen.»⁵

Indes waren es drei praktisch zeitgleich einsetzende, neue Entwicklungen ausserhalb der LLB, welche deren Tertiarisierung letztlich auslösen und prägen sollten: zunächst der politische Wille zur Aufwertung der Berufsbildung, welcher zur Schaffung von Fachhochschulen führte⁶; sodann der stark europäisch angestossene Trend zu be-

1 Konkordat über die Schulkoordination vom 29. Oktober 1970, Artikel 3 (EDK, 1970)

2 **Lehrerbildung von morgen: Grundlagen, Strukturen, Inhalte: Bericht der Expertenkommission Lehrerbildung von morgen** (EDK, 1975)

3 **Beschlüsse und Empfehlungen zu Lehrerbildung von morgen vom 26. Oktober 1978** (EDK, 1978)

4 **Bildungspolitik in der Schweiz: Bericht der OECD** (EDK, 1990)

5 a.a.O., S. 151

6 vgl. die EDK-Thesen zur Entwicklung von Fachhochschulen und Berufsmaturitäten vom 18. Februar 1993, (EDK, 1993a)

ruflicher Freizügigkeit auf internationaler (und mithin auch nationaler) Ebene, welcher sämtliche Kantone in kurzer Zeit zur Ratifikation eines von der EDK vorgelegten Konkordats über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen veranlassete⁷; und schliesslich die seit den 1970er-Jahren diskutierte Erneuerung der gymnasialen Bildung, welche nunmehr in ein neues Maturitäts-Anerkennungsreglement mündete⁸.

3.3 Bildungspolitische Ziele

In diesem Kontext entstanden 1993 die Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen, das berühmte EDK-Dossier 24.⁹ Darin werden jene Motive für den Schritt der Tertiarisierung stark betont, welche sich auf die erhoffte Wirkung in Schule und Unterricht beziehen: Die Gründe

«für die Entwicklung der Lehrerbildungsanstalten zu Pädagogischen Hochschulen ... ergeben sich vor allem aus den veränderten Ansprüchen an den Schulunterricht und aus der Notwendigkeit einer Professionalisierung des Lehrberufs im Zusammenhang mit der Forderung nach verbesserter Schulqualität» (Kapitel 1, S. 5).

Im Einzelnen wird explizit auf LEMO 1975 rekurriert und die im Zentrum stehende **Berufsbildung** wie folgt qualifiziert:

«Von den Pädagogischen Hochschulen angestrebt wird eine theoretisch fundierte, an der Berufspraxis orientierte, kritisch reflektierte Berufsbildung, in der sich disziplinäres und interdisziplinäres Denken und Handeln verbinden. Ihre didaktische Qualität drückt sich aus in dem Bemühen um eine durch Prinzipien und Methoden der Erwachsenenbildung bestimmte Lernkultur.» (These 9)

Die **Akademisierung** ist in den Thesen positiv besetzt und gehört selbstverständlich zur Zielsetzung, und zwar vorab als

«Bereitschaft, sich in Bezug auf Denken und Handeln unter den Anspruch einer auf Objektivität abzielenden Begründung und Rechtfertigung zu stellen und Behauptungen und Lösungsvorschläge selbstkritisch einem methodisch-geregelten Überprüfungsverfahren zu unterwerfen» (These 8).

Aber auch die langfristig ausreichende **Gewinnung** von qualifiziertem Personal in Konkurrenz zu anderen Bildungsgängen gehört zu den Zielsetzungen:

«Wenn wir weiterhin genügend junge Leute gewinnen wollen, die sich von den intellektuellen Herausforderungen und den (unterrichtlichen und erzieherischen) Leistungsansprüchen im Bildungswesen angezogen fühlen, können wir uns dem allgemeinen Trend zur Akademisierung höherer Berufsbildungsgänge nicht verschliessen.» (Kapitel 1, S. 6)

Die **Motivation für die Tertiarisierung der LLB ist insgesamt stark geprägt vom praxisbezogenen Verständnis eines sehr anspruchsvollen Berufsbildes**. Die in den 1990er-Jahren bestimmenden bildungspolitischen Ziele waren im Überblick mithin die folgenden:

- späterer Berufswahlentscheid → verbesserte Rekrutierung
- Allgemeinbildung auf gymnasialem Maturitätsniveau als Voraussetzung → ausbildungsbiografische und institutionelle Trennung von der Berufsqualifikation
- Verbesserung der Berufsausbildung durch eine starke Orientierung an der Berufspraxis in der sich verändernden Schule

7 **Interkantonale Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen vom 18. Februar 1993, (EDK, 1993b)**

8 **Verordnung des Bundesrates/Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR) vom 16. Januar/15. Februar 1995, (Bundesrat/EDK, 1995)**

9 **Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen (EDK, 1993c)**

- Verstärkung des Wissenschaftsbezuges → forschungsgestützte Ausbildung
- Nutzung der vertikalen Durchlässigkeiten und Modulierbarkeiten auf der tertiären Stufe (mittels Zusatzausbildungen und Weiterbildung)
- berufliche Freizügigkeit → Mobilität national und international (durch Anerkennung der Abschlüsse)
- Attraktivität im Vergleich zu konkurrierenden tertiären Ausbildungen

Diese Ziele wurden denn auch in die jeweiligen kantonalen und regionalen Leitbilder für die Umsetzung übernommen und weiter interpretiert.¹⁰ Wer die Resultate der Tertiarisierung zu bilanzieren hat, muss sie folglich in erster Linie an diesen Zielen messen. Gewiss kamen später für die just im Aufbau befindlichen Pädagogischen Hochschulen weitere Herausforderungen hinzu – nebst den vielen betrieblichen etwa auch die Anwendung des so genannten Bologna-Systems auf die Studienstrukturen der LLB. Doch diese Entwicklungsziele waren nachträgliche und gehörten nicht zu den konstitutiven.

3.4 Umsetzung über die Diplomanerkennung

Mit den EDK-Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen von 1995¹¹ wurde die Tertiarisierung formal bestätigt:

«Die Ausbildung der Lehrkräfte erfolgt in der Regel auf Tertiärstufe», d.h. an Universitäten oder Fachhochschulen (Pädagogische Hochschulen, Kunst- und Musikhochschulen). Die Empfehlungen sahen vor, dass die Kantone «innert zehn Jahren über die Reorganisation der Lehrerbildung» beschliessen – in der Folge ging alles viel schneller. Der Grund hierfür lag an einer anderen Festlegung in den Empfehlungen von 1995:

«Das Ausbildungsprogramm und das Prüfungssystem haben den Anforderungen der interkantonalen Diplomvereinbarung und der entsprechenden Anerkennungsreglemente zu entsprechen.»

Die Tertiarisierung wurde also gesamtschweizerisch über die Anwendung des Diplomanerkennungsrechts gesteuert, welches mit der Interkantonalen Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen gerade eben seine verbindliche Grundlage erhalten hatte. Diese gesamtschweizerische Steuerung einer strukturellen Reform über die interkantonale Anerkennung der Abschlüsse war erstmalig und ist bisher einmalig geblieben. Sie sollte sich hinsichtlich des Vollzugs der institutionellen Veränderungen als ausserordentlich wirksam erweisen: Binnen weniger Jahre waren aus den 150 seminaristischen Einrichtungen 13 Pädagogische Hochschulen geworden.¹² Regulatorisch blieb das Anerkennungsrecht indes zurückhaltend, jedenfalls deutlich hinter den im Diplomanerkennungskonkordat stipulierten Möglichkeiten zurück.¹³ Die in den

10 So beispielsweise im «Leitbild der künftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung des Kantons St. Gallen», dem gemäss das «erweiterte Berufsverständnis» die folgenden Merkmale erfasst: Handlungsfähigkeit, Flexibilität und Festigkeit, Reflexion, Wissenschaftsorientierung sowie Kooperation; (Erziehungsdepartement des Kantons St. Gallen, 1997)

11 Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen vom 26. Oktober 1995 (EDK, 1995)

12 Hinzu zu zählen ist der Sonderfall der Hochschule für Heilpädagogik (HfH) in Zürich, welche bereits zuvor als Konkordatseinrichtung geschaffen worden war, ohne dass die sich abzeichnende gesamtschweizerische Entwicklung abgewartet oder darauf Rücksicht genommen worden wäre. Die HfH wird denn auch nicht über die interkantonale Fachhochschulvereinbarung mitfinanziert. Als weiterer hochschulrechtlicher Sonderfall zu nennen ist das Eidgenössische Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB), das der Bund mit dem neuen Berufsbildungsgesetz in der Nachfolge des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik (SIBP) geschaffen hat.

13 Art. 7 der Interkantonalen Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen (EDK, 1999b) unter dem Titel «Anerkennungsvoraussetzungen» lautet:
«Die Anerkennungsvoraussetzungen nennen die minimalen Anforderungen, denen ein Ausbildungsabschluss genügen muss. Schweizerische Ausbildungs- und Berufsstandards sowie allenfalls internationale Anforderungen sind dabei in angemessener Weise zu berücksichtigen.»

einzelnen Anerkennungsreglementen definierten Kriterien sind zunächst formaler Natur. Bei den Zielen der Ausbildung werden lediglich in allgemeiner Art einige der aus Berufsstandards sich ergebenden Anforderungen genannt, Lehrgegenstände fehlen praktisch vollständig.¹⁴ Die Analyse der durch die Reglementierung geschaffenen Verbindlichkeiten und der dabei verbliebenen Freiräume zeigt im Überblick folgendes Bild (am Beispiel des Reglements über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe, vgl. Fussnote 14):

Verbindlichkeiten:

- ausschliesslich **Hochschuldiplome**
- Grundkategorien von Lehrpersonen
- kantonaler Erlass eines Studienplans mit zwingend vorgeschriebenen Ausbildungsbereichen¹⁵
- Umfang und Dauer des Studiums
- Mindestumfang der berufspraktischen Ausbildung
- Zulassungsvoraussetzungen im Regelfall und für weitere mögliche Zulassungen¹⁶
- Mindestqualifikationen für Dozierende und Praxislehrkräfte
- Eckwerte des Diplomierungsrechts

Freiräume:

- Konfiguration der Kategorien von Lehrpersonen (im Rahmen der anwendbaren Grundkategorien)

- Umsetzung der Zulassungsregelungen im Einzelnen (Freiheit, die ausserordentlichen Zugänge zuzulassen; falls ja: Gestaltung der entsprechenden Ergänzungsprüfungen)
- Ausbildungsprogramm
- Inhalte der einzelnen Ausbildungsbereiche (Lehrgegenstände)
- Art und Struktur der (Hochschul-)Institution
- Organisations- und Personalrecht

Eine weitergehende Harmonisierung namentlich der Lehrkräfte-Kategorien wurde in der Folge von verschiedenster Seite – nicht zuletzt auch von den Pädagogischen Hochschulen selber – immer wieder gefordert.¹⁷

3.5 Ein lehrreicher bildungspolitischer Prozess

Die Tertiärisierung der LLB samt langjähriger Vorgeschichte ist ein lehrreicher bildungspolitischer Entscheidungsprozess. Folgende Merkmale verdienen im Zeitpunkt einer ersten Bilanz Beachtung:

- In der Entwicklung der LLB zeigt sich eine während Jahrzehnten erstaunlich kohärente Zielrichtung, auch wenn konkrete Umsetzungsschritte zwischendurch blockiert waren.

²Die folgenden Anforderungen sind zwingend festzuhalten:

- a. die mit dem Abschluss ausgewiesene Qualifikation und
- b. das Prüfungsverfahren für diese Qualifikation.

³Weitere Anforderungen können festgehalten werden, wie:

- a. die Dauer der Ausbildung,
- b. die Zulassungsvoraussetzungen zur Ausbildung,
- c. die Lehrgegenstände und
- d. die Qualifikation des Lehrpersonals.»

14 Vgl. zum Beispiel Art. 3 des Reglements über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe vom 10. Juni 1999, (EDK, 1999)

15 a.a.O.; in Abs. 6 genannt werden «die Bereiche Erziehungswissenschaften (einschliesslich Aspekte der Sonderpädagogik und der interkulturellen Pädagogik), Stufen- und Fachdidaktik, Fachausbildung und berufspraktische Ausbildung».

16 Mit der 2007 erfolgten Regelung der Fachmaturität für das Berufsfeld Pädagogik sind nunmehr alle Referenzpunkte gesamtschweizerisch definiert, welche für die Zulassungsvoraussetzungen gemäss Anerkennungsreglement Vorschule/Primarstufe relevant sind. Soweit es nicht um den Regelfall der gymnasialen Maturität geht, obliegt die konkrete Umsetzung der Zulassungsvoraussetzungen den Hochschulen.

17 So auch von den Experten der OECD in ihrem Länderbericht Schweiz im Rahmen des «teacher policy»-Projekts; (OECD, 2006)

- Entscheidungsphasen und Durchbrüche im Sinne der Zielsetzung wurden durch starke Impulse von ausserhalb der LLB angestossen, was durchaus plausibel war und die angestrebten Lösungen stärkte.
- Das Diplomanerkennungsrecht hat sich als taugliches, ja effizientes Instrument gesamtschweizerischer Steuerung erwiesen, indem es formal konsequent und inhaltlich zurückhaltend ausgestaltet und angewendet wurde.
- Hohe Qualität und Durchlässigkeit waren als Ziele einer tertiarisierten LLB schon deren Maximen «avant la lettre» – nach dem 21. Mai 2006 sind sie es im Sinne von Art. 61a BV von Verfassung wegen.
- Das Einvernehmen über die Aufgaben des Gymnasiums und über die Funktionen der gymnasialen Maturität war für die Tertiarisierung der LLB wesentlich; es muss bei allen Weiterentwicklungen im Auge behalten werden.
- Die positiv verstandene Akademisierung der LLB war ein konstitutives Axiom der Tertiarisierung; die Auseinandersetzung darüber wurde jedoch aufgrund der politischen Anfeindungen, welche vorrangig mit dem negativ konnotierten Begriff der «Verakademisierung» als einem Verlust des Praxisbezugs argumentierten, ausgesprochen defensiv geführt – das bleibt gleichsam am Produkt aufzuarbeiten und stellt eine Herausforderung für lange Jahre dar.

In der Summe dessen, was wir vom Prozess der Tertiarisierung der LLB bislang wissen, und gemessen an den seinerzeitigen Anfeindungen ist heute eine durchaus positive erste Bilanz erlaubt. Doch darüber hört man nicht viel. Ob die LLB eine politische Tabuzone leibt, gerade weil sie, in den Worten von Moritz Arnet¹⁸, «vielleicht die strategische Herausforderung der Bildungspolitik» schlechthin darstellt?

3.6 Wer hat in Zukunft was zu steuern?

Wer hat was zu steuern in der LLB? Diese Frage, das fällt auf, wird heute nur zaghaft gestellt und nur ungern beantwortet. Vielleicht eine Folge der heftigen politischen Auseinandersetzungen, welche die Tertiarisierung in den 1990er-Jahren verursacht haben. Im Interesse der guten Schule, deren wichtigster Erfolgsfaktor hoch qualifizierte und hoch motivierte Lehrkräfte sind, schulden wir freilich klare, engagierte Antworten:

Die verantwortlichen Behörden haben eine eindeutige «Bestellung» aufzugeben; sie haben sich darum zu kümmern, welche Anforderungen an den Lehrberuf in Anbetracht der schulischen Zielsetzungen und Rahmenbedingungen von heute und morgen gestellt werden müssen und gestellt werden können. Die Frage nach dem «Was?» ist also von den verantwortlichen Bildungsbehörden zu beantworten. Und da mit der Tertiarisierung namentlich auch die Absicht verfolgt wurde, auf nationaler und internationaler Ebene berufliche Mobilität und Freizügigkeit zu ermöglichen, liegt die Pflicht, die je aktuellen Antworten auf die Frage nach dem «Was?» zu finden, heute nicht mehr abschliessend bei jedem einzelnen Kanton, sondern gemeinschaftlich bei der EDK als Behörde von Schulkonkordat und Diplomanerkennungskonkordat. Mit dem Bericht «Zukunft Lehrberuf»¹⁹ hat sie hierzu unlängst einen Klärungsversuch unternommen. Solange es ihr freilich nicht gelingt, eine gemeinsame und eindeutige Antwort auf die Frage zu finden, welche **Kategorien** von Lehrkräften landesweit ausgebildet werden sollen, bleibt die berufliche Freizügigkeit für die Lehrerinnen und Lehrer eingeschränkt, mithin ein wichtiges Ziel der Tertiarisierung teilweise unerfüllt – und die «Bestellung» also mangelhaft.

Ebenso eindeutig ist die Frage nach dem «Wie?» der LLB von den hierfür verantwortlichen Hochschulen zu beantworten. Und zwar in einem um-

18 Moritz Arnet, «Etwas Wehmut...» (Arnet, 1999)

19 Lehrberuf: Analyse der Veränderungen und Folgerungen für die Zukunft (EDK, 2008)

fassenden Sinne – die Vorgaben des Bestellers sind ja, die Analyse des Diplomanerkennungsrechts hat es gezeigt, sehr zurückhaltend. Auch hierbei gibt es wesentliche Aufgaben, die nach Zusammenarbeit rufen oder einer eigentlichen Koordination bedürfen; wir denken etwa an die Definition eines «tronc commun» in den Grundausbildungen mit Blick auf die Unterrichtsbefähigung für eine bestimmte Schulstufe, oder an ein sinnvoll arbeitsteiliges Zustandekommen von Forschungsschwerpunkten und den diesbezüglich relevantesten Fall: die Schaffung von gesamtschweizerischen und/oder sprachregionalen Fachdidaktikzentren. Hierbei scheint die Selbststeuerung der Institutionen an Grenzen zu stossen. Die künftige Ausgestaltung des Hochschulraumes Schweiz, welche nach dem bisherigen Stand des Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetzes (HFKG)²⁰ stark auf den «bottom up»-Prozess einer Art «koordinierten Selbststeuerung» der Institutionen setzt, wird dafür wohl manche Nagelprobe bereit halten.

An diesem Punkt haben wir uns einen langfristig bedeutsamen Dualismus bewusst zu machen:

3.7 Hochschulrechtliche Akkreditierung und berufsbefähigende Diplomanerkennung

Als in den 1990er-Jahren die Tertiarisierung der LLB zum Projekt wurde, war das Hochschulkoordinationsrecht mit seinen nationalen und internationalen Akkreditierungen und Kreditsystemen noch kaum elaboriert; das neue Universitätsförderungsgesetz (UFG) des Bundes war erst im Entstehen, die neue Universitätsvereinbarung (IUV) der Kantone eben aus der Taufe gehoben, das Bologna-System noch gar nicht geboren. Das interkantonale Diplomanerkennungsrecht und

die darüber bewerkstelligte Tertiarisierung der LLB stellten allerdings auch nicht primär (oder gar ausschliesslich) einen hochschulrechtlichen Akt dar, sondern die (neu: gesamtschweizerisch unternommene) Normierung von Ausbildungsabschlüssen für einen geregelten Beruf, dessen Ausübung landesweit freizügig werden sollte. Dieser Zweck des Diplomanerkennungsrechts bleibt selbstverständlich auch nach den verschiedenen bereits abgeschlossenen oder noch in Gang befindlichen Innovationen des Hochschulförderungs- und -koordinationsrechts bestehen, denn das Hochschulrecht im Allgemeinen und seine Akkreditierungsinstrumente im Besonderen bezwecken nicht dasselbe und vermögen nicht dasselbe zu leisten wie das Recht über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen für die Ausübung eines geregelten Berufs.²¹ Das zeigt sich denn auch an den Verantwortlichkeiten: Während die hochschulrechtlichen Vorkehren über weite Strecken den Trägern der Hochschulinstitutionen und den mit eigenständiger Rechtspersönlichkeit ausgestatteten Hochschulen selber (als Anbieter) obliegen, steht es andererseits in der Pflicht und somit in der Zuständigkeit der Träger der Schulhoheit – im vorliegenden Kontext: der Gesamtheit der Kantone (als Besteller) –, die Anforderungen an jene Ausbildungen zu definieren und die entsprechenden Ausbildungsabschlüsse zu anerkennen, welche landesweit zur Ausübung des Lehrberufs einer bestimmten Schulstufe befähigen sollen. So werden die tertiarisierte LLB und die Hochschulinstitutionen, welche sie anbieten, sich auch künftig an zwei Rechtskreisen zu orientieren haben: einerseits am Hochschulrecht ihrer jeweiligen institutionellen Träger, seinerseits eingebunden in das Hochschulförderungs- und -koordinationsrecht von Bund und Kantonen – es wird den Pädagogischen Hochschulen namentlich die Notwendigkeit einer institutionellen Akkreditierung mit allen ihren hochschulrechtlichen

20 vgl. den Entwurf des Bundesrates vom 29. Mai 2009 zum Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich HFKG und die Botschaft zum Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich vom 29. Mai 2009 (Bundesrat, 2009)

21 In anderen Systemen werden diese Funktionen auch getrennt verstanden und wahrgenommen, aber zum Teil – etwa in Deutschland – vom Erstabschluss getrennt, indem an die universitäre Grundausbildung in den einzelnen Bundesländern ein oder zwei Referendate mit erstem und zweitem Staatsexamen anschliessen.

Voraussetzungen auferlegen wie den Universitäten und Fachhochschulen auch; andererseits am Diplomanerkennungsrecht der Kantone bzw. ihrer Konkordatsbehörde – es wird weiterhin bestrebt sein, die an den Anforderungen guter Schule ausgerichteten Voraussetzungen für einen starken, freizügig ausgeübten Lehrberuf gewährleisten zu helfen. Ersteres wird für die Entwicklung der Hochschulinstitutionen, letzteres für die Entwicklung der LLB bedeutsam bleiben.

3.8 Was weiter zu bilanzieren bleibt

Wir konnten feststellen, dass die bildungspolitische Motivation zur Tertiarisierung der LLB stark geprägt war vom praxisorientierten Verständnis eines anspruchsvollen Berufsbildes. Der wichtigste Teil der Bilanz hat sich denn auch auf die **Wirkung** der neuen Ausbildungen **im Berufsfeld selber** zu beziehen. Darüber wissen wir zwangsläufig noch wenig. Es besteht daher die Gefahr, dass wir beim Bilanzieren ausweichen und zu sehr fokussieren auf näher Liegendes, vermeintlich Offensichtlicheres, insbesondere auf institutionelle und auf Status-Fragen. Auf solches jedoch bezieht sich unser Erkenntnisinteresse nur mittelbar, nämlich soweit es relevant ist für das wirklich Entscheidende: die Wirkung in Schule und Unterricht. Hierauf ist in der einschlägigen Forschung und in der fälligen Rechenschaft während der nächsten Jahre das Augenmerk zu richten. Dabei sollte jener Teil des so genannten erweiterten Leistungsauftrages der Pädagogischen Hochschulen nicht vergessen gehen, der nach meiner Beobachtung seine Wirkung bislang noch nicht voll entfalten konnte, aber ganz wesentlich zu den Zielsetzungen und Chancen der Tertiarisierung gehörte: die Weiterbildung. Ihre Integration in die neue Hochschulwelt der schweizerischen LLB scheint noch nicht wirklich, jedenfalls nicht durchwegs vollzogen. Von den Hochschulen

im Rahmen ihrer inhaltlichen Schwerpunkte angebotene Weiterbildung, forschungsgestützt wie die Grundausbildung und an diese anschliessend, teilweise auch in Form eigentlicher Zusatzausbildungen für besondere schulische und unterrichtliche Funktionen²², öffnet ein weites Feld der kontinuierlichen Qualifizierung und Karrieregestaltung, auf welche der Lehrberuf so sehr angewiesen ist. Das im Hochschulförderungs- und -koordinationsrecht theoretisch, aber noch nicht durchwegs praktisch etablierte Verständnis, wonach jede Weiterbildung nachfrageorientiert (nicht: angebotsseitig) zu finanzieren sei, ist nur folgerichtig und kann auch im Bereich der Lehrberufe umgesetzt werden. Dass der Markt auch hierfür mit der Tertiarisierung rechtlich landesweit, faktisch sprachregional geöffnet worden ist, sollte nicht unproduktive Verlustängste vor Ort auslösen, sondern als weitere Chance für die Professionalisierung und Attraktivierung des Lehrberufs genutzt werden.

Literatur

Arnet M. (1999). «*Etwas Wehmut ...*». Dokumentation zur Jahrestagung der EDK vom 4./5.11.1999 in Lenzburg, Verabschiedung von Generalsekretär Moritz Arnet. Bern: EDK.

Bundesrat/EDK (1995). *Verordnung des Bundesrates/Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR) vom 16. Januar/15. Februar 1995*.

EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (1970). *Konkordat über die Schulkoordination vom 29. Oktober 1970*. Bern: EDK.

EDK (1975). *Lehrerbildung von morgen: Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Bericht der Experten-

22 Die EDK hat für die landesweite Anerkennung solcher Zusatzausbildungen und mithin für die berufliche Freizügigkeit der entsprechenden Funktionen die rechtlichen Voraussetzungen geschaffen (vgl. das Reglement über die Anerkennung der Abschlüsse von Zusatzausbildungen für den Lehrberuf vom 17. Juni 2004 [EDK, 2004]). Damit kann auch gegenüber einem teilweise ungestümen und unübersichtlichen Weiterbildungsmarkt Priorität für von der Praxis tatsächlich nachgefragte Funktionen bzw. entsprechende Zusatzausbildungen angezeigt und eine gewisse Orientierungsfunktion wahrgenommen werden.

kommission Lehrerbildung von morgen. Hrsg. F. Müller, H. Gehrig, C. Jenzer, L. Kaiser und A. Strittmatter. Hitzkirch: Comenius.

EDK (1978). *Beschlüsse und Empfehlungen zu Lehrerbildung von morgen vom 26. Oktober 1978*. Bern: EDK.

EDK (1990). *Bildungspolitik in der Schweiz: Bericht der OECD*. Bern: EDK.

EDK (1993a). *Thesen zur Entwicklung von Fachhochschulen und Berufsmaturitäten vom 18. Februar 1993*. Bern: EDK.

EDK (1993b). *Interkantonale Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen vom 18. Februar 1993*. Bern: EDK.

EDK (1993c). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Bern: EDK (= Dossier 24).

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

EDK (1999). *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe vom 10. Juni 1999*. Bern: EDK.

EDK (2004). *Reglement über die Anerkennung der Abschlüsse von Zusatzausbildungen für den Lehrberuf vom 17. Juni 2004*. Bern: EDK.

EDK (2008). *Lehrberuf: Analyse der Veränderungen und Folgerungen für die Zukunft*. Bern: EDK (= Studien + Berichte 27A).

Erziehungsdepartement des Kantons St. Gallen (1997). *Konzept der künftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Sankt Gallen*. Sankt Gallen: Erziehungsdepartement.

OECD (2006). *Stärkere Professionalisierung des Lehrberufs: wie gute Lehrer gewonnen, gefördert und gehalten werden können*. Paris: OECD.

4 DIE REFORM DER LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG IN DER SCHWEIZ SEIT 1990: REFORMPROZESSE, ERSTE BILANZ UND DESIDERATA¹

Lucien Criblez

«Die Hauptfrage ist: Welcher Weg führt am sichersten zur rechten Lehrerbildung?» (Scherr, 1870, S. 34). Diese Frage wurde nicht etwa von den Reformpolitikern und Verantwortlichen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (LLB) vor der grossen Reform, die im Folgenden thematisiert werden soll, gestellt, sondern von Ignaz Thomas Scherr² 1870 im Rahmen einer öffentlichen Debatte, die sich mit der Akademisierung der damaligen Volksschullehrerbildung im Kanton Zürich beschäftigte – genauer: mit der universitären Ausbildung von Volksschullehrern, wie sie der damals neu gewählte demokratische Erziehungsdirektor des Kantons Zürich, Johann Kaspar Sieber³, einführen wollte (Bloch, 2007, S. 492ff.).

Wäre die damalige Reform gelungen – was ziemlich unwahrscheinlich war, weil das neue Gesetz dem ebenfalls neu eingeführten obligatorischen Gesetzesreferendum unterstand (Criblez, 2009) –, würden wir heute wahrscheinlich nicht über die

Bilanz einer Reform nachdenken, mit der die LLB vollständig in den Hochschulbereich integriert worden ist. Mit dem historischen Hinweis soll lediglich darauf aufmerksam gemacht werden, dass die Reform der LLB seit deren Bestehen, also seit beinahe 200 Jahren, bildungspolitisches Thema war und blieb – wenn auch diejenige seit 1990 einen tiefgreifenden institutionellen Wandel ausgelöst hat wie keine andere Reform seit der Gründung von Lehrerseminaren im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts (Criblez, 2000).

Weil diese Reform so weitreichend war und weil sie die gesamte LLB in der ganzen Schweiz betraf, kann das im Titel Angekündigte nur in den wesentlichsten Grundzügen dargestellt werden; zu jedem Kapitel wäre auf weitere Zusammenhänge hinzuweisen, wären weitere Aspekte zu nennen und weitere Analysen vorzunehmen. Der Text beschränkt sich deshalb notwendiger-

-
- ¹ Zu meinem Verständnis der komplexen Reformprozesse der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (LLB), wie sie im vorliegenden Beitrag analysiert und beschrieben sind, haben Diskussionen mit verschiedenen Akteuren und Beobachtern der LLB-Reform beigetragen. Zu speziellem Dank bin ich der Autorin und den Autoren des Berichtes «Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz» (Lukas Lehmann, Titus Guldemann, Werner Fuchs und Danièle Périsset Bagnoud) sowie der Forschungsgruppe des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich und der Pädagogischen Hochschule FHNW, welche zurzeit die LLB-Reform seit 1990 untersucht (Lukas Lehmann, Christina Huber und Regula Weniger), verpflichtet. Die Schwächen und Ungereimtheiten im vorliegenden Text habe ich selbstverständlich alleine zu verantworten.
 - ² Ignaz Thomas Scherr (1801–1870) aus Württemberg war 1825–1832 Oberlehrer an der Blindenschule in Zürich. 1831 wurde er in den Zürcher Erziehungsrat gewählt, 1832 erster Zürcher Seminardirektor, 1839 von der konservativen Regierung entlassen; in Winterthur und im Kanton Thurgau (Emmishofen) führte er anschliessend private Erziehungsanstalten (*Lexikon der Pädagogik*, Bd. 3, 1952, S. 410f.).
 - ³ Johann Kaspar Sieber (1822–1878) wurde unter Scherr am Seminar Küsnacht zum Volksschullehrer ausgebildet; 1840 belegte ihn die konservative Regierung wegen antikirchlicher Äusserungen mit einem Unterrichtsverbot. Aus dem Kanton Freiburg wurde er wegen Teilnahme am Freischarenzug der Murtener gegen Freiburg 1848 ausgewiesen. 1850 erhielt er nach Redaktionstätigkeiten in Bern eine Sekundarlehrerstelle in Uster (ZH). Sieber wurde 1869 erster Erziehungsdirektor der Zürcher Demokraten (*Lexikon der Pädagogik*, Bd. 3, 1952, S. 428).

weise auf die hauptsächlichsten Entwicklungsprozesse, er beansprucht nicht, eine vollständige Analyse der LLB-Reform⁴ zu sein. Deshalb ist notwendigerweise auf einige **Eingrenzungen** hinzuweisen: Die Analyse konzentriert sich auf den Reformprozess auf der **Makroebene** des Bildungssystems seit 1990, rückt also Gesamttrends in den Vordergrund, von denen die Entwicklung in einzelnen Kantonen, Regionen oder einzelnen Institutionen abweichen kann. An verschiedenen Stellen wird dagegen auch auf die Varianz der Reformvoraussetzungen, -prozesse und -resultate eingegangen. Fokussiert wird der **institutionelle Wandel**; kaum thematisiert wird der inhaltliche bzw. curriculare Wandel, der mit den institutionellen Reformprozessen ebenfalls verbunden war (für eine erste Analyse hierzu vgl. Lehmann et al., 2007, S. 36ff.). Das Folgende ist auch **keine Wirkungsanalyse**. Die Frage also, ob die neue LLB bessere Lehrerinnen und Lehrer ausbildet als diejenige vor der Reform, ist nicht Thema der folgenden Analysen – und liesse sich wahrscheinlich auch kaum beantworten, weil das, was einen guten Lehrer oder eine gute Lehrerin ausmacht, durchaus strittig sein dürfte, und weil keine vergleichenden Analysen zur Qualität der Ausbildung vor und nach der Reform vorliegen. Letztlich konzentriert sich die Darstellung auf die **Ausbildung von Lehrpersonen für die Vorschule und die Volksschule**. Diese Ausbildungsgänge waren strukturell am stärksten vom Reformprozess betroffen. Die Ausbildung der

Lehrpersonen für die Sekundarstufe II wird nur am Rande thematisiert.

Um die Reformen der LLB seit 1990 überhaupt einordnen zu können, wird zunächst das System der LLB in der Schweiz um 1990 in seinen Grundzügen beschrieben. Im zweiten Teil wird auf die Vorgeschichte der Reformdiskurse hingewiesen und die unterschiedliche Ausgangslage in den Kantonen an einigen Beispielen aufgezeigt. Zudem werden unterschiedliche Reformverläufe exemplarisch dargelegt und reformdynamisierende Faktoren beschrieben. Ausserdem wird auf Widerstände gegen die Reform hingewiesen. Abschnitt 4.3 beschreibt die wichtigsten bildungspolitischen Ereignisse des Reformprozesses und gliedert diesen einerseits zeitlich in drei Phasen, andererseits analytisch in unterschiedliche Teil-Reformprozesse. In Abschnitt 4.4 wird eine erste Bilanzierung vorgenommen. Diese Bilanzierung erfolgt entlang der beschriebenen Teil-Reformprozesse. Sie zeigt einerseits Erreichtes im entsprechenden Teilbereich auf, andererseits wird auf offene Fragen, ungelöste Probleme und wünschbare Weiterentwicklungen hingewiesen.

4.1 Merkmale der LLB in der Schweiz um 1990

Um den Reformprozess der LLB seit etwa 1990, insbesondere dessen Reichweite, verstehen zu

4 An dieser Stelle muss der Transparenz halber darauf hingewiesen werden, dass der Autor dieses Beitrages seit Anfang der 1990er-Jahre einerseits immer wieder an Analysen der Situation der LLB beteiligt, andererseits in verschiedene Reformprojekte involviert war: zunächst durch die Mitarbeit am «Handbuch zur Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz» (Badertscher, Criblez, Wälchli, Weissleder & Vauthier, 1993), anschliessend durch die Mitarbeit im Nationalfondsprojekt zur «Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme» im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 33 (Oser & Oelkers, 2001); 1999–2003 folgte (gemeinsam mit Jürgen Oelkers) die Durchführung eines Nationalfondsprojekts zum «Strukturwandel der Lehrerbildung in der deutschsprachigen Schweiz» während der letzten 200 Jahre (Criblez, 2002a). Mit dem Spezialbericht «Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz» im Rahmen des ersten schweizerischen Bildungsmonitorings ist 2007 wiederum eine Gesamtdarstellung der LLB erschienen (Lehmann, Criblez, Guldimann, Fuchs & Périsset Bagnoud, 2007). Zurzeit führen das Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich und die Pädagogische Hochschule FHNW ein Nationalfondsprojekt zur Analyse der LLB-Reform seit den 1990er-Jahren durch (SNF-Projekt Nr. 13DPD3–117961: «Kantonale Lehrerbildungsreform und gesamtschweizerische Diplomanerkennung»; Laufzeit: 2008–2010; Mitwirkende: Christina Huber, Lukas Lehmann und Regula Weniger). Der Autor war zudem in die Reformprozesse in den Kantonen Solothurn (als Leiter der Stabsabteilung Pädagogik im damaligen Erziehungs-Departement, 1997–1999), Basel-Stadt und Basel-Landschaft (als externer Berater 1999–2001), Bern (als Gutachter, 2000–2001) und Aargau (als erster Leiter des Forschungsinstituts an der Pädagogischen Hochschule, 2003–2007) involviert.

können, muss man sich die Situation der LLB in der Schweiz um 1990 vergegenwärtigen. Im Folgenden kann nicht das ganze LLB-System in all seinen Facetten dargestellt werden. Aber es wird der Versuch unternommen, dieses Teilsystem, das eng auf das übrige Bildungssystem bezogen ist, in einigen wesentlichen Merkmalen zu charakterisieren. Der Blick ist dabei auf die Makroebene des LLB-Systems gerichtet; von lokalen und regionalen Spezifitäten wird abstrahiert⁵.

Die LLB war bis in die 1990er-Jahre **sehr unterschiedlich organisiert**: In vielen Kantonen fand die Ausbildung von Primarlehrpersonen, Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnen sowie Kindergärtnerinnen in Seminaren auf der Sekundarstufe II statt. Einige Kantone waren zum Modell einer Höheren Pädagogischen Fachschule übergegangen. Einzig der Kanton St. Gallen konnte für die Ausbildung der Sekundarlehrpersonen seit Anfang der 1980er-Jahre eine Pädagogische Hochschule. Sekundar- und Gymnasiallehrpersonen wurden in der Regel an Universitäten ausgebildet, es existierten aber auch ausseruniversitäre Ausbildungsinstitutionen des tertiären Bildungsbereichs, etwa das Pädagogische Institut Basel-Stadt oder das Institut de formation des maîtres et maîtresses de l'enseignement secondaire du canton de Genève (IFMES). Die Grundausbildung fand in ungefähr 150 Institutionen mit ungefähr ebenso vielen Ausbildungskonzepten statt (Badertscher et al., 1993; Criblez, 1994). Die meisten Institutionen der LLB wurden von den Kantonen, verschiedene aber auch von Gemeinden bzw. Städten (Bern, Luzern) oder von Privaten (katholische Kongregationen, kirchennahe Vereinigungen) getragen.

Die LLB in kantonaler Trägerschaft war meist **eng in die kantonale Verwaltung eingebunden**. Denn Lehrerinnen und Lehrer verfügen über einen den Staatsangestellten vergleichbaren Status und der Lohn wird in der Regel von den Kantonen ausbezahlt (Plotke, 2003, S. 516ff.). Die enge Anbindung

der Lehrerschaft an den Staat (Kanton) ist seit den liberalen Umbrüchen der 1830er-Jahre mit dessen Hauptverantwortung für die Ausbildung der nachwachsenden Generation legitimiert worden. Die Kantone haben seither nicht nur kleinräumig-dezentral spezifische Formen der Aufsicht und Einflussnahme etabliert, sondern die Ausbildung meist auch selber in eigenen Institutionen organisiert und durchgeführt.

Durch die **Dezentralisierungsbemühungen** vor dem Hintergrund des grossen Lehrermangels (Criblez, 2002a, Kap. 3.2) und der Forderung nach Öffnung der höheren Bildung in den 1960er- und 1970er-Jahren war diese kleinräumige Organisation durch die Dezentralisierung der Standorte der LLB und durch Neugründungen noch einmal verstärkt worden. Dass die Institutionen meist klein und überschaubar blieben, kam insbesondere dem seminaristischen Konzept (Criblez, 2000) entgegen. Nur in einigen wenigen Kantonen waren vor den 1990er-Jahren LLB-Standorte konzentriert worden, so etwa im Kanton Zürich aufgrund der Trennung von Unter- und Oberseminar mit dem Lehrerbildungsgesetz von 1939 (Schmid, 2008, S. 126f.), im Kanton Neuenburg 1948 (Lussi, 2007, S. 191) oder im Kanton Aargau, wo auf die Dezentralisierung in den 1960er-Jahren eine Standortkonzentration der Primarlehrerausbildung in Zofingen an der neu eingerichteten Höheren Pädagogischen Lehranstalt folgte (Metz, 2000).

Die enge Anbindung an die kantonalen Bildungssysteme zeigte sich u.a. darin, dass die Steuerung der LLB weitestgehend durch kantonale Gesetzgebungsprozesse erfolgte. Die Erziehungs- bzw. Bildungsdirektionen als Verwaltungseinheiten und die kantonalen Parlamente als Legislativen sorgten dafür, dass Lehrerinnen und Lehrer **für das je kantonale Schulsystem** ausgebildet wurden. Die Definition der Lehrkategorien entsprach dem je kantonalen Bildungssystem und die berufsbildenden Inhalte der LLB korrespondierten mit kantonalen Lehrplänen.

5 Einen Überblick über die Situation der LLB in der Schweiz um 1990 gibt das «Handbuch zur Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz» (Badertscher et al., 1993); für eine zeitgenössische Analyse vgl. auch Criblez (1994).

Die LLB blieb also **regional eingebettet**, verstand sich nicht nur als Qualifikationsinstitution für den Lehrberuf, sondern auch als Teil der lokalen und regionalen Kultur. Die Schwerpunktsetzung der Seminare im musischen Bereich hatte also nicht nur Ausbildungsfunktion, sondern auch kulturelle Funktion. Das Einzugsgebiet blieb, nach der Dezentralisierung der 1960er- und 1970er-Jahre erst recht, die Region. Eine ausserkantonale Ausbildung kam in aller Regel nur für Jugendliche aus Kantonen ohne Ausbildungsinstitution (die meistens mit bestimmten Institutionen Verträge für die Ausbildung abgeschlossen hatten) oder in Privatseminaren in Frage.

Meistens waren die LLB-Institutionen **spezialisiert**: An einer Ausbildungsinstitution wurden nur eine, höchstens zwei Lehrkategorien ausgebildet. Hauswirtschafts- und Handarbeitslehrerinnen hatten eigene Seminare mit eigenen Kulturen, in der deutschsprachigen Schweiz konnten – anders als in der französischsprachigen Schweiz – Gymnasiallehrpersonen nicht gemeinsam mit Sekundarlehrpersonen ausgebildet werden und auch Kindergärtnerinnenseminare wurden oft getrennt von Primarlehrerseminaren geführt. Dies galt in besonderer Ausprägung auch für die Ausbildung von Lehrpersonen in Spezialbereichen wie z.B. für die Fächer Musik oder Turnen, aber auch für Handelslehrpersonen oder für die sonderpädagogische Schulung.

Die Institutionen der Grundausbildung hatten in aller Regel nichts mit den in den 1970er-Jahren etablierten kantonalen Institutionen der Lehrerfort- und -weiterbildung zu tun. Zwar waren Dozierende der Grundausbildung auch in der Weiterbildung tätig, aber systematische **Zusammenhänge zwischen Grundausbildung und Weiterbildung** existierten nicht. Die Lehrerfort- und -weiterbildungsstellen waren nicht selten eigentliche Verwaltungsabteilungen der kantonalen Verwaltungen, also noch stärker in Verwaltungszusammenhänge eingebunden als die Grund-

ausbildung. Hier zeigt sich in noch verstärktem Ausmass der Wille der kantonalen Bildungsdepartemente, Schule strategisch über die Qualifizierung des Personals zu führen und die Qualität von Schulen über die Weiterbildung des Personals zu sichern und zu verbessern. Hochschulautonomie zu erlangen war deshalb kein einfacher Reformprozess (vgl. Abschnitt 4.3.2).

Inhaltlich boten die LLB-Institutionen eine auf Praxisbewältigung ausgerichtete Berufsvorbereitung, die in den Seminaren in den ersten Ausbildungsjahren mit der Erweiterung der Allgemeinbildung verbunden wurde. Zum Teil, insbesondere in der französischsprachigen Schweiz, wurde der allgemeinbildende Teil mit einer pädagogischen Matur abgeschlossen. Die seminaristische Idee einer starken Orientierung der Allgemeinbildung auf der Sekundarstufe II am späteren Berufsauftrag (Lehrplan der Primarschulen), die der Primarlehrerausbildung bis zur Reform zugrunde lag (so z.B. noch programmatisch der LEMO-Bericht; vgl. Müller et al., 1975), war allerdings seit den 1980er-Jahren wegen der Hochschulzulassung für Seminaristinnen und Seminaristen (vgl. unten) immer stärker relativiert worden. Die berufspraktische Vorbereitung in den traditionellen Lehrerseminaren ist allerdings nie so intensiv und so gut gewesen, wie sie in der Kritik an der heutigen Ausbildung im Rückblick mythisierend dargestellt wird: Die fachdidaktische Ausbildung in den Seminaren (anders war die Situation in den schon vor der Reform tertiarisierten Ausbildungskonzepten) blieb quantitativ gesehen eher bescheiden und die praktische Ausbildung konzentrierte sich auf 10 bis 15 Wochen Praktika in den Schulen (für Details zu den einzelnen Ausbildungsinstitutionen vgl. Badertscher et al., 1993).

Die **Wissenschaftsorientierung** der LLB war rezeptiv im Sinne von Wissensreproduktion und nicht produktiv durch eigene Forschung (Larher Klee & Sieber, 2007).⁶ Davon waren lediglich die wissenschaftlichen Fächer in der LLB der Sekundar-

6 Einzelne Institutionen und Personen wichen bereits vor der Reform von einem solchen Verständnis ab und versuchten, sich als Teil der «scientific community» zu definieren. So waren in der ersten Hälfte der 1990er-Jahre insbesondere im Rahmen der Sekundar- und Gymnasiallehrerausbildung an verschiedenen Institutionen

stufen I und II ausgenommen: Die entsprechenden Hochschuldozierenden waren enger in Forschungszusammenhänge eingebunden als Lehrerinnen und Lehrer in den Mittelschulseminaren. Aber auch die Sekundar- und Gymnasiallehrkräfte der Universitäten waren sowohl von ihrem Selbstverständnis als auch von ihrem formalen Auftrag her weitgehend **Lehrinstitute**. Sie waren weder mit einem Forschungsauftrag versehen noch gingen sie in der Regel davon aus, dass eigene erziehungswissenschaftliche oder fachdidaktische Forschung als Grundlage der LLB notwendig war.

Als die Expertinnen- und Expertenkommission der OECD die schweizerische Bildungspolitik 1989/1990 erstmals in einem Länderexamen evaluierte, interpretierte sie die Situation der LLB in ihrem Bericht zusammenfassend so:

«Wie in jedem föderalistischen Staat ist man erstaunt über die Verschiedenartigkeit der Formen der Grundausbildung der verschiedenen Lehrerkategorien. Daraus erwachsen diverse Nachteile, man könnte aber auch glücklich sein über diese Vielfalt; und zwar von dem Moment an, wo aus Erfahrungen positive Erkenntnisse gezogen werden, die dann von den verschiedenen kantonalen und interkantonalen Ausbildungsinstitutionen übernommen werden könnten. [...] Der erste Eindruck der Experten ist, dass es vor allem auf der Primarschulstufe ein Nebeneinander von Ausbildungs- und Erfahrungsprofilen gibt, jedoch ohne dass ein echter Austausch stattfindet, der die Einführung neuer Studienpläne erleichtert» (EDK, 1990a, S. 149/150).

Insgesamt zeichnete sich die Situation der LLB in der Schweiz vor der Reform also durch grosse Pluralität, ja sogar Beliebbarkeit (Criblez, 1994) und die weitgehende Abwesenheit vergleichender Analysen aus.

Die Reform seit den 1990er-Jahren hat in allen erwähnten Bereichen grundlegende Veränderungen herbeigeführt. Man kann deshalb mit gutem Recht der Meinung sein, dass diese Reform die grundlegendste LLB-Reform seit der Konstituierung moderner Bildungssysteme gewesen ist – und immer noch ist, weil die Reformen nur teilweise abgeschlossen sind. Wenn die vorläufige Bilanz der Reform nicht nur positiv in dem Sinne ausfällt, dass Verschiedenes noch nicht erreicht worden ist, darf man nicht vergessen, welches einerseits die Ausgangspunkte der Reform waren, dass andererseits Bildungsreformen in aller Regel langwierige Projekte sind, weil vielfältige und komplexe Implementationsprobleme bearbeitet werden müssen, und dass in Reformprozessen immer mit unerwünschten bzw. unerwarteten Nebenwirkungen gerechnet werden muss.

4.2 Vorgeschichte, Beginn und dynamisierende Faktoren

4.2.1 Vorgeschichte: «Reformstau» seit «Lehrerbildung von morgen»

Anfang der 1970er-Jahre hatte die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) auf Wunsch der Seminardirektorenkonferenz (Gehrig, 1970) und vor dem Hintergrund einer vergleichenden Darstellung der schweizerischen Primarlehrerinnen- und Primarlehrerbildung von Karl Frey und Mitarbeitern (1969a, 1969b) eine Expertenkommission eingesetzt mit dem Auftrag, die «Lehrerbildung von morgen» zu konzipieren. Die Arbeit der Kommission reihte sich in verschiedene andere Reformprojekte ein, etwa die «Mittelschule von morgen» (Expertenkommission, 1972) oder die Berufsbildungsreform (Differenzierung der Berufslehren, Einführung der Berufsmittelschule; vgl. Bauder & Osterwalder, 2008; Criblez, 2001; Späni, 2008). Die Diskussion

Forschungsstellen eingerichtet worden (Gretler, 2000, S. 119ff.). Einen Überblick über die Forschung in der LLB vor der Reform geben Gretler, Grossenbacher & Schärer (1998). An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass das damalige Bundesamt für Bildung und Wissenschaft bereits Anfang der 1980er-Jahre nur bereit war, der Pädagogischen Hochschule St. Gallen im Rahmen des Hochschulförderungsgesetzes Bundessubventionen zukommen zu lassen, wenn Forschung etabliert würde (Schweizerischer Wissenschaftsrat, 1981).

von Reformen hatte sich unter dem Druck der Bildungsexpansion, im LLB-Bereich insbesondere durch den grossen Mangel an Lehrerinnen und Lehrern auf allen Schulstufen, aber auch durch Tertiarisierungs- und Akademisierungsprozesse der LLB im Ausland (insbesondere USA, England, Deutschland, nordische Staaten) aufgedrängt. Die Kommission konnte sich allerdings zwischen seminaristischem und maturitätsgebundenem Ausbildungsweg nicht entscheiden und schlug zwei gleichwertige Wege der LLB vor: ein weiterentwickeltes seminaristisches Konzept und eine maturitätsgebundene Konzeption (Müller et al., 1975, S. 73) – ein bildungsföderalistischer Kompromiss mit weitreichenden Folgen. Der Kompromiss schuf die Legitimationsbasis für die Weiterführung des seminaristischen Konzepts in vielen Kantonen und verhinderte eine durchgängige Tertiarisierung der Ausbildung von Primarlehrerinnen und Primarlehrern. Bei den seminaristischen Konzeptionen blieben insbesondere die Ostschweizer und die Zentralschweizer Kantone und die zweisprachigen Kantone an der Sprachgrenze zwischen deutsch- und französischsprachiger Schweiz (Bern, Freiburg, Wallis). Die französischsprachigen Kantone Jura, Neuenburg und Waadt kannten zwar noch Lehrerseminare, hatten aber – ähnlich wie der Kanton Zürich – die Ausbildung zweigeteilt: Der allgemeinbildende Teil wurde mit einem *baccalauréat pédagogique* abgeschlossen (vgl. Abb. 1).

Die Publikation des LEMO-Berichtes 1975 fiel mit dem Ende der Hochkonjunktur zusammen, der grosse Lehrermangel schlug sehr schnell in eine grosse «Lehrerdepression» um und die bildungspolitische Aufbruch- und Reformstimmung der 1960er- und frühen 1970er-Jahre ging rasch in eine reformskeptische Grundhaltung über. Das «window of opportunity», die Gelegenheit für grundlegende Reformen in der LLB, schloss sich um 1975 rasch. Im internationalen Vergleich und im Vergleich mit anderen Berufen, in denen die Gründung und der Ausbau von höheren Fachschulen im tertiären Bildungsbereich seit den 1970er-Jahren forciert worden war (vgl. BIGA, 1991; BfS, 1994), geriet die nichtuniversitäre LLB in einen formalen Qualifikationsrückstand, der sich auf die Attraktivität der Ausbildung auswirkte.

Nachdem die bildungspolitischen Koordinationsbemühungen im Rahmen des Schulkonkordates, die Anfang der 1970er-Jahre die «Aufbruchstimmung» symbolisiert hatten, wegen der Unmöglichkeit, den Schuljahresbeginn zu koordinieren, in eine Krise geraten waren, war auch die Koordination der LLB kein vordringliches Anliegen mehr. Nicht zufällig konzentrierten sich die Kantone in der zweiten Hälfte der 1970er- und in den 1980er-Jahren auf inhaltliche Schulreformen und die Koordination der Inhalte (Jenzer, Strittmatter & Weiss, 1978). In den 1980er-Jahren versuchte die EDK zudem, die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer für die Sekundarstufen I und II zu harmonisieren – allerdings ohne allzu grossen Erfolg (EDK, 1983, 1989).

Durch die Überflusssituation auf dem Lehrpersonen-Stellenmarkt ab 1975 wurde jedoch einerseits der schnelle Aufbau der kantonalen Weiterbildungsinstitutionen (die nun mit grossem Aufwand Programme für stellenlose Lehrerinnen und Lehrer etablierten), andererseits die Verlängerung der seminaristischen LLB von vier auf fünf Jahre möglich. Die fünfjährige seminaristische Ausbildung bildete gleichzeitig die Grundlage für einen Hochschulzugang für Seminarabsolventinnen und -absolventen, den die Erziehungsdirektoren Anfang der 1980er-Jahre zugunsten arbeitsloser Lehrerinnen und Lehrer und teilweise gegen den Willen der Universitäten (die wegen des quantitativen Wachstums immer noch über die Einführung des Numerus clausus diskutierten) durchsetzten (Rickenbacher, 1985; Strittmatter, 1985). Zudem wurde nach der Etablierung der Diplommittelschule (DMS) ein Teil der Ausbildungsgänge der traditionellen Frauenlehrberufe – Kindergärtnerinnen, Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnen – seit den 1970er-Jahren schleichend tertiarisiert, indem immer häufiger ein DMS-Abschluss zur Eintrittsbedingung wurde.

Folge des strukturellen «Reformstaus» in der LLB war ein Positionsverlust vor allem der Volksschullehrerinnen und -lehrer in der impliziten Berufshierarchie, insbesondere, weil für andere Ausbildungsgänge immer häufiger ein Abschluss der Sekundarstufe II als Eintrittsbedingung vorausgesetzt wurde (als Beispiel sei für diesen Prozess

vor allem auf die Gründung unterschiedlichster höherer Fachschulen hingewiesen, insbesondere im Bereich der Sozialen Arbeit, der Wirtschaft und der Gesundheit). Zugespitzt formuliert: Gehörte der Lehrberuf Mitte des 20. Jahrhunderts nach einem Universitätsstudium, das rund 2–3% eines Schülerjahrganges absolvierten, noch zu den attraktivsten Berufen, war also etwa um das 95. Perzentil einer impliziten Ausbildungs- und Berufshierarchie positioniert, verlor er bis Ende des 20. Jahrhunderts diese sehr gute Position einerseits durch die Expansion der Gymnasien und Universitäten und andererseits durch die Etablierung vieler anderer Ausbildungsgänge im tertiären Bildungsbereich als so genannte Höhere Fachschulen. Der Nichtentscheid im LEMO-Bericht führte dazu, dass sich der Reformstau weiter aufbaute, während in andern europäischen Ländern die LLB sukzessive in die Hochschulen integriert wurde.

Berücksichtigt man aber, dass verschiedene Kantone mit seminaristischer Tradition während des grossen Lehrermangels neue Modelle der LLB eingeführt hatten, um neue Gruppen von jungen Erwachsenen für die LLB gewinnen zu können, kann man bereits vor der Reform der 1990er-Jahre einen allmählichen und schleichenden Tertiarisierungsprozess feststellen (vgl. Abschnitt 4.2.2). Der Reformstau war also nicht total. «Unter der Oberfläche» fanden Entwicklungsprozesse statt, deren Erfahrungen für die Reformen der 1990er-Jahre genutzt werden konnten und so die Reformen erleichterten.

4.2.2 Die Ungleichzeitigkeit der Reform

Geht man vom Resultat der Reform der LLB aus, liegt es nahe, die grosse Reform seit 1990 als einigermassen einheitlichen Prozess zu interpretieren. Im Folgenden wird eine andere Interpretation nahegelegt, dass nämlich wesentliche

Reformprozesse und -probleme erst verständlich werden, wenn von der Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen (Bloch, 1935) ausgegangen wird: Die Reformen finden zwar in allen Kantonen im Zeitraum seit 1990 statt, aber die Ausgangspunkte der Reformen waren ganz unterschiedliche und die Reformen verliefen bei Weitem nicht zeitlich parallel, sondern in einzelnen Kantonen viel schneller als in andern. Beides hatte Konsequenzen, einerseits für die interkantonalen Bestrebungen zur Diplomanerkennung (vgl. Abschnitt 4.3.1), andererseits aber auch für die Kantone selbst, je nachdem, ob wesentliche Entscheide bereits vor der Verabschiedung interkantonomer Rahmenvorgaben getroffen worden sind oder erst nachher. Dies soll im Folgenden an zwei Beispielen gezeigt werden, an der Ausgangssituation hinsichtlich Tertiarisierung⁷ der Ausbildung für die Primarlehrerinnen und Primarlehrer, andererseits an den unterschiedlichen Auslösezeitpunkten für die Reform und am unterschiedlichen Reformtempo.

Abbildung 1 zeigt, dass der Tertiarisierungsprozess in der LLB nicht erst mit der Reform der 1990er-Jahre eingeleitet worden ist, sondern Anfang der 1990er-Jahre bereits weit fortgeschritten war, so weit, dass der Entscheid des Berner Grossen Rates zu den «Grundsätzen der Lehrerbildung» (Grossratsbeschluss, 1990), die gesamte LLB in Zukunft ausschliesslich im tertiären Bildungsbereich zu organisieren (Criblez, 2002b), wahrscheinlich eine Art «Kippeffekt» im LLB-System Schweiz erzeugte: Der Tertiarisierungsprozess war nun quantitativ so weit fortgeschritten, dass er offensichtlich unausweichlich und unumkehrbar wurde. Verschiedene (in einem quantitativen Sinne) gewichtige LLB-Kantone waren bereits vorher zu tertiären Modellen der LLB übergegangen: Basel-Stadt hatte als erster Kanton bereits 1892 – erstmalig in der Schweiz – eine maturitätsgebundene LLB-Konzeption eingeführt (Campana & Criblez, 2007) und Genf hatte bereits 1933 das theore-

7 Mit Tertiarisierung ist im Folgenden ausschliesslich der Reformprozess gemeint, mit dem Ausbildungsgänge, die auf der Sekundarstufe II angesiedelt waren, in den tertiären Bildungsbereich verschoben werden, für die Zulassung also ein Abschluss auf der Sekundarstufe II vorausgesetzt wird; davon sind andere Prozesse wie die Verwissenschaftlichung oder die Akademisierung zu unterscheiden (vgl. Abschnitt 4.3.2).

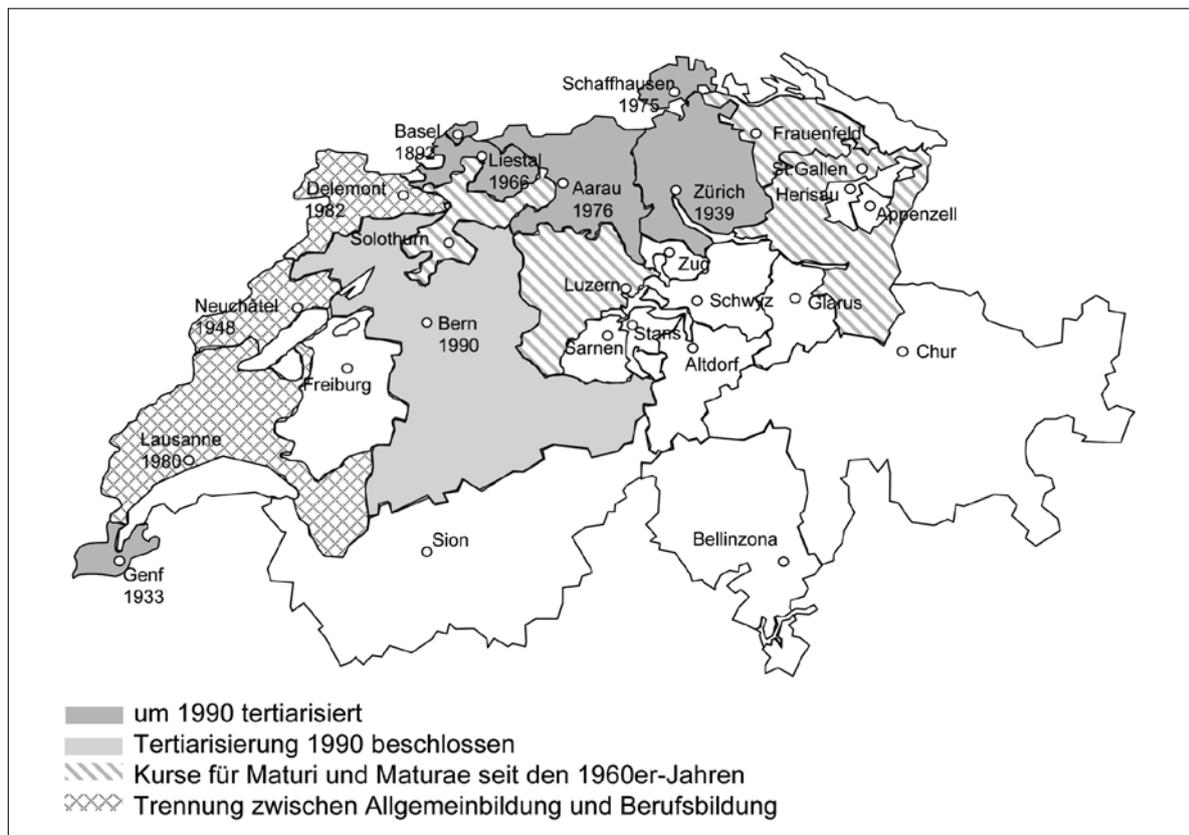


Abbildung 1 | Tertiariesierung der Ausbildung für Primarlehrerinnen und Primarlehrer; Situation in den Kantonen um 1990⁸.

tische Ausbildungsjahr in die Universität integriert (Hofstetter, 2007; Lussi & Criblez, 2007). Zürich hatte die Primarlehrerausbildung mit dem Lehrerbildungsgesetz 1939 in ein Unterseminar und ein Oberseminar geteilt, damit einerseits die Weiterentwicklung des Unterseminars zu einem pädagogisch-musischen Gymnasium, andererseits diejenige des Oberseminars zu einer unabhängigen tertiären Bildungsinstitution ermöglicht. Ähnliche Prozesse wurden in den 1940er-Jahren im Kanton Neuenburg (Lussi, 2007) und in den 1970er- bzw. 1980er-Jahren in den Kantonen Schaffhausen, Waadt und Jura⁹ vollzogen. In verschiedenen Kantonen waren zudem während der Zeit der Bildungsexpansion – zwischen Ende der 1950er- und Anfang der 1970er-Jahre – neben dem seminaristischen

LLB-Konzept LLB-Kurse für Maturi und Maturae oder Kurse für Personen mit einem Berufsbildungsabschluss und Berufserfahrung, meist in unregelmässigen Abständen, angeboten worden. Einzelne Kantone regularisierten diese Kurse in den 1980er-Jahren.

Ein ähnlicher Prozess fand in andern LLB-Bereichen statt: Für die Zulassung zur Ausbildung in den traditionellen Frauenlehrberufen – Kindergärtnerin, (Hand-)Arbeitslehrerin und Hauswirtschaftslehrerin – wurde nach der Schaffung der Diplommittelschule (DMS) in den 1970er-Jahren (Ad hoc-Arbeitsgruppe Diplommittelschulen, 1983) immer häufiger ein Abschluss der Diplommittelschule vorausgesetzt. Zudem wurde die DMS allmählich auf drei Jahre

8 Über den Kanton Tessin liegen uns leider keine entsprechenden historischen Informationen vor.

9 Hinweise zu den Westschweizer Kantonen verdanke ich Danièle Périsset und Rita Hofstetter.

verlängert. Damit ist auch in diesem Bereich eine «schleichende» Tertiarisierung bereits vor der Reform eingeleitet worden.

Insgesamt war die Verlagerung der LLB in den tertiären Bildungsbereich also bereits vor der Reform fortgeschritten – allerdings regional sehr unterschiedlich. Es ist davon auszugehen, dass die Wahrnehmung des Tertiarisierungsprozesses im Kanton Bern Ende der 1980er- und Anfang der 1990er-Jahre eine Beschleunigung der Reform bewirkte, weil nun die bei seminaristischen Konzepten verbleibenden Kantone sichtbar in eine Minderheitenposition gerieten.

Aber nicht nur der Ausgangspunkt, sondern auch der Verlauf der Reform war von Ungleichzeitigkeiten geprägt. Vier Beispiele mögen dies illustrieren:

Tabelle 1 | Ungleichzeitiger Beginn der kantonalen Reformprozesse; Beispiele Genf, Bern, Wallis und beide Basel

Kanton	Auftrag zur Reform	Beginn der neuen Studiengänge
Genf	1993: Auftrag der Bildungsverwaltung an die Universität zur Vollintegration der Vorschul- und Primarlehrerausbildung in die Universität	1996
Bern	1978: Motion Rychen: Gesamtkonzeption Lehrerbildung	2001
Wallis	1992: Bericht der Kommission Rey; Änderung des Volksschulgesetzes 1994	2001
Basel-Stadt Basel-Landschaft	1999 ¹⁰ : Auftrag der beiden Regierungen zur Gründung einer gemeinsamen Pädagogischen Hochschule	2004

Der Auftrag, eine Gesamtkonzeption für die LLB im Kanton Bern zu erarbeiten, erfolgte bereits 1978 mit der Motion von Grossrat Rychen (Criblez

& Reusser, 2001), kurz nachdem die Verlängerung der Primarlehrerinnen- und -lehrerbildung von vier auf fünf Jahre beschlossen worden war. Mit den «Grundsätzen zur Lehrerbildung» wurden bereits 1990 Eckwerte der neuen LLB definiert, aber erst 2001 konnten die neuen Studiengänge beginnen, nachdem 1995 das Gesetz über die LLB verabschiedet worden war. Die gesamte Reform hatte also vom auslösenden politischen Auftrag im Parlament (Motion) bis zum Beginn der neuen Studiengänge 23 Jahre gedauert. Und der Kanton Bern hatte bereits ein neues LLB-Gesetz beschlossen, als die EDK «Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen» (EDK, 1995) verabschiedete. Sehr schnell hatte der Kanton Genf seine Reform realisiert, allerdings war dies anders als im Kanton Bern keine Gesamtkonzeption. Die Ausbildung der Lehrpersonen für die beiden Sekundarstufen blieb von der Reform (vorderhand) ausgenommen. Und die Genfer Reform war kurz nach der Verabschiedung der Empfehlungen zu den Pädagogischen Hochschulen durch die EDK bereits umgesetzt. Der Kanton Wallis hat ebenfalls ähnlich früh einen Entscheid zur Reform gefällt wie der Kanton Genf, die Realisierung dauert dann allerdings bis zum Beginn der neuen Studiengänge einiges länger als in Genf. In den beiden Basel ist der Entscheid für eine gemeinsame Pädagogische Hochschule relativ spät gefallen, in die Fusion einbezogen wurde aber auch die Soziale Arbeit. In beiden Kantonen waren allerdings schon vorher Reformdiskussionen im Gang, im Kanton Basel-Stadt insbesondere über die Eingliederung der LLB in die Universität. Kaum war die Reform in den beiden Basel vollzogen, folgte 2006 die Fusion der Hochschule für Pädagogik und Soziale Arbeit beider Basel mit andern Hochschulen zur Fachhochschule Nordwestschweiz.

Die vier Beispiele zeigen deutlich: Die Reformen wurden zu unterschiedlichen Zeitpunkten

10 Das Lehrerseminar des Kantons Basel-Landschaft war bereits vor der Fusion mit dem Pädagogischen Institut Basel-Stadt zur Hochschule umbenannt worden, nachdem die Studiengänge in den 1990er-Jahren reformiert worden waren. Zeitlich parallel war im Kanton Basel-Stadt die Integration des Pädagogischen Instituts (eine nichtuniversitäre tertiäre Institution für die Ausbildung sämtlicher Lehrkategorien) in die Universität diskutiert worden und nur knapp gescheitert.

ausgelöst, nahmen ihren Ausgang von unterschiedlichen institutionellen Situationen und waren entweder Revisionen der gesamten LLB oder gestaffelte Teilreformen. An den Reformen waren meist ein einzelner Kanton, in einzelnen Fällen aber auch zwei Kantone (beide Basel), drei Kantone (Pädagogische Hochschule BEJUNE) oder sogar vier oder mehr Kantone (Zentralschweiz, in einer zweiten Reformphase auch Nordwestschweiz) beteiligt. In verschiedenen Kantonen und Regionen folgten sich mehrere Reformprozesse, so etwa in Bern, wo die institutionelle Form verändert wurde (zunächst: Angliederung an die Universität, dann: eigenständige Pädagogische Hochschule), in St. Gallen, wo auf die Schaffung einer zweiten Pädagogischen Hochschule die Fusion der beiden Hochschulen folgte, in Genf, wo zunächst die Vorschul- und Primarstufenausbildung, einige Zeit später die Ausbildung für die Lehrpersonen der beiden Sekundarstufen reformiert wurde, oder in der Nordwestschweiz, wo auf kantonale bzw. bikantonale Reformprozesse die Fusion aller Fachhochschulen zur Fachhochschule Nordwestschweiz folgte.

Die Reform der LLB – so zeigt diese Analyse – war alles andere als ein gleichzeitiger und homogener Reformprozess, sondern von grossen Ungleichzeitigkeiten und regionalen bzw. kantonalen Disparitäten geprägt. Einzige harmonisierende Faktoren scheinen die allgemeine EU-Richtlinie «bac + 3» (vgl. Abschnitt 4.2.3) und die – für verschiedene Kantone zu einem späten Reformzeitpunkt verabschiedeten – Anerkennungsreglemente der EDK gewesen zu sein (vgl. Abschnitt 4.3.1).

4.2.3 Dynamisierende Faktoren

Wie gezeigt hatte der Tertiarisierungsprozess bereits Anfang der 1990er-Jahre eine bestimmte Eigendynamik angenommen. Dass die Gründung von Pädagogischen Hochschulen ab Mitte der 1990er-Jahre in den meisten Kantonen relativ rasch vollzogen wurde, kann auf ein ganzes Bündel weiterer dynamisierender Faktoren zurückgeführt werden, die sich gegenseitig beeinflussten

und teilweise auch bedingten. Im Folgenden kann nur auf einige wenige dieser Faktoren detaillierter eingegangen werden: auf die Personenfreizügigkeit, auf die Reformen auf der Sekundarstufe II und im tertiären Bildungsbereich, auf den Harmonisierungsdruck im schweizerischen Bildungssystem, auf die Gleichstellungspostulate und die Lohnklagen im Lehrberuf sowie auf die Veränderung des Berufsbildes und des Amtsauftrages von Lehrerinnen und Lehrern.

Die Personenfreizügigkeit in Europa und die gegenseitige Anerkennung von Lehrdiplomen in der Schweiz

Die Schweiz hatte sich Ende der 1980er- und Anfang der 1990er-Jahre gegenüber internationalen bildungspolitischen Entwicklungen und Tendenzen zu öffnen begonnen. So hatte sie z.B. eine externe Analyse der nationalen Bildungspolitik durch die OECD durchführen lassen (EDK, 1990a), sie hatte die OECD-Indikatoren für die Bildungsstatistik übernommen und in den 1990er-Jahren erstmals an internationalen Schulleistungsvergleichen (TIMSS, Third International Mathematics and Science Study) teilgenommen (vgl. detailliert: Criblez, 2007a). Vor allem zwei Ereignisse liessen die schweizerische Bildungspolitik seit 1990 unter internationalen Anpassungsdruck geraten: die Erweiterung der Zusammenarbeit in Europa, die zur EU, später zu den Erweiterungen der EU führte (Kreis et al., 2009) und die Bologna-Erklärung bzw. die entsprechenden Folge-Erklärungen der europäischen Bildungsminister. Auf die Bologna-Deklaration soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden. Sie führte dazu, dass in verschiedenen Pädagogischen Hochschulen auf die Reform der Institutionen eine Reform folgte, mit der die Studiengänge auf die Bologna-Vorgaben eingestellt werden mussten.

Im Vorfeld der Abstimmung über den Beitritt der Schweiz zum Europäischen Wirtschaftsraum (EWR) am 6. Dezember 1992 sind Folgen eines solchen Beitritts bzw. Nicht-Beitritts im **bildungspolitischen** Diskurs der Schweiz kaum öffentlich thematisiert worden (Criblez, 1990). Offensichtlich konnten nur einige wenige Spezia-

listen überhaupt abschätzen, welche Dynamik die internationale Öffnung der Schweiz im Bildungsbereich auslösen würde (Arnet, 1990b; Gretler, 1990; Hochstrasser, 1990). Der Generalsekretär der EDK, Moritz Arnet, hat die Situation der nationalen Bildungspolitik im Verhältnis zu internationalen Bestrebungen – damals insbesondere der Europäischen Gemeinschaft (EG) – um 1990 wie folgt eingeschätzt:

«Es liegt auf der Hand, dass auch das Bildungssystem in die zunehmende internationale Verflechtung einbezogen wird. [...] Vor allem der entstehende Binnenmarkt der EG [...] setzt auch unser Ausbildungssystem unter Druck des Wettbewerbs, und zwar quantitativ und qualitativ. [...] **Wenn wir mit den EG-Ländern die berufliche Freizügigkeit für unsere Ingenieure, Architekten, Rechtsanwälte, Ärzte usw. wollen, dann werden wir die entsprechenden Normen respektieren müssen. Eine mögliche Folge wird sein, dass wir unsere höheren Fachschulen, mindestens im Aussenbereich, zu Fachhochschulen deklarieren müssen.** [...] Die internationale Zusammenarbeit bringt für die nächsten Jahre ein dynamisches Element in unsere eher statische Bildungslandschaft. Es wird eine dankbare Aufgabe für die Verantwortlichen sein, die Dynamik namentlich dort einzusetzen, wo sich ohnehin Reform- und Entwicklungsbedürfnisse zeigen» (Arnet, 1989; Hervorhebung im Original). «Dringlichste Aufgabe ist es allerdings, vorerst die Freizügigkeit im eigenen Land zu realisieren. Nötig ist einmal mehr Toleranz unter den Kantonen. In einzelnen Bereichen, beispielsweise **bei der gegenseitigen Anerkennung von Lehrdiplomen** oder von Studiendauern, sind neue verbindliche Regeln unerlässlich» (Arnet, 1990a, S. 175; Hervorhebung LC).

Die bildungspolitischen Folgen des europäischen Integrationsprozesses für die Schweiz blieben zunächst unklar. Zum Teil wurde darauf verwiesen, dass die damalige EG die Bildungspolitik als subsidiären Politikbereich definiert habe und nicht in die Bildungskompetenz der einzelnen Staaten eingreifen werde. Die EG wurde mit dem schweizerischen Bundesstaat ver-

glichen, der im Bereich der Volksschule auch nicht in die Regelungshoheit der Kantone eingreife. Zum Teil wurde aber auch darauf hingewiesen, dass insbesondere im Bereich der Berufsbildung der Sekundarstufe II und des tertiären Bildungsbereichs mit Folgen für das schweizerische Bildungssystem zu rechnen sei. Eine dritte Position erwartete von der europäischen Integration eine Dynamisierung von aussen für in der Schweiz längst fällige Bildungsreformen.

Für die Bildungspolitik war von den drei Freiheiten, die mit den EWR-Verträgen eingeführt werden sollten (Freizügigkeit für Personen, Güter und Dienstleistungen), vor allem die Personenfreizügigkeit von Bedeutung. Trotz des Nicht-Beitritts am 6. Dezember 1992 ist die Schweiz mit diesen Folgen konfrontiert, weil die Personenfreizügigkeit inzwischen mit den Bilateralen Verträgen eingeführt worden ist (für Details zu den Bilateralen Verträgen und zur Personenfreizügigkeit vgl. Goetschel, 2008; Kreis, 2008). In diesen Verträgen ist die Einführung der Personenfreizügigkeit mit definierten Übergangsfristen vorgesehen. Im Bereich des Lehrpersonals ist die internationale Mobilität (wenn auch vorderhand mit bestimmten Einschränkungen) inzwischen also ermöglicht worden.

Ein Europa mit offenem Arbeitsmarkt ist aber auf die gegenseitige Anerkennung von Berufsabschlüssen und Diplomen angewiesen. Die europäische Bildungspolitik konzentrierte ihre Hauptaktivitäten deshalb auf die Bereiche Hochschule, Berufsbildung und die Anerkennung von Diplomen. Da eine Harmonisierung der Ausbildungs- und Studiengänge als Zielsetzung nicht sinnvoll erschien und dem Prinzip des föderalismus widersprochen hätte, ging die EG vom Grundsatz des Vertrauens in das Vorhandensein vergleichbarer Ausbildungsanforderungen aus. Die Zusammenarbeit im Bildungsbereich war deshalb seit Ende der 1980er-Jahre intensiviert worden (Hochstrasser, 1990, S. 104). Diese Koordinationsbestrebungen stellten die Schweiz vor grosse Probleme, waren doch in verschiedenen Bereichen die Kooperation und Koordination im eigenen Land zwischen den einzelnen Kantonen nicht gewährleistet.

Um die Mobilität des Personals zu ermöglichen, definierte die EG für eine ganze Reihe von Berufen Anerkennungsbedingungen, so z.B. für Architekten, Rechtsanwälte, Ärzte, Krankenpflegepersonal, Apotheker, Hebammen, für den Kraftverkehr usw. (Zbinden, 1990). Daneben führte sie ein «allgemeines System zur Anerkennung von Diplomen» ein, das für alle nicht speziell geregelten Berufe gelten sollte und grundsätzlich drei Niveaus von Abschlüssen unterschied:

«Das erste (unterste) Niveau wird gegen oben durch die Sekundarschulabschlüsse und das dritte (oberste) Niveau wird gegen unten durch dreijährige Hochschulabschlüsse abgegrenzt. Alles, was dazwischen liegt, gehört somit zum zweiten Niveau» (Zbinden, 1990, S. 20; vgl. auch Plotke, 1991, S. 29).

Die LLB aller Stufen wurde auf Niveau 3 definiert. Verlangt wird also für alle Lehrkategorien ein Mittelschulabschluss mit mindestens dreijähriger Ausbildung auf Hochschulniveau.

Vor dem Hintergrund der erwarteten Personenfreizügigkeit und der gegenseitigen Diplomanerkennung innerhalb Europas stellten sich Anfang der 1990er-Jahre innerhalb der Schweiz einige Anpassungsprobleme, die sich für den Bereich der Lehrdiplome als dreifache Herausforderung formulieren lassen: Erstens sollte angestrebt werden, dass die Lehrdiplome der Schweizer Kantone im europäischen Ausland anerkannt werden, zweitens sollten die europäischen Lehrdiplome, welche die Mindestanforderungen der EG (bzw. heute der EU) erfüllen (bac + 3 bzw. Niveau 3; vgl. Baumann, 1993; Brühl, 1992; Plotke, 1991), auch in der Schweiz und hier in den dafür zuständigen Kantonen anerkannt werden. Drittens – und hier ergab sich der massgebliche Reformbedarf innerhalb der Schweiz – war anzustreben, dass die **kantonalen** Lehrdiplome auch in den je andern Kantonen formal anerkannt werden. Wäre dies nicht erreicht worden,

wäre nach der Einführung der Personenfreizügigkeit in Europa eine Lehrerin bzw. ein Lehrer aus Deutschland oder einem andern EU-Staat in einem Schweizer Kanton de jure besser gestellt gewesen als eine Lehrperson aus irgendeinem andern Schweizer Kanton, weil die Verträge ein Verbot der Diskriminierung aufgrund der Staatszugehörigkeit enthalten (Botschaft EWR, 1992, S. 111), eine ähnliche Regelung zwischen den Kantonen innerhalb der Schweiz jedoch fehlte. Mit andern Worten: Da in der Schweiz die Freizügigkeit für die Lehrdiplome (aber auch andere, lediglich kantonale gültige Berufsdiplome und Bildungsabschlüsse) nicht gegeben war, wären nach der Einführung des freien Personenverkehrs die kantonalen Diplome gegenüber den Diplomen aus EU-Staaten diskriminiert worden. Die schweizerische Bildungspolitik musste deshalb zunächst vor allem für die Freizügigkeit des Lehrpersonals **zwischen den Kantonen der Schweiz** sorgen. Dies bedingte einerseits Regelungen zur gegenseitigen Anerkennung der Lehrdiplome zwischen den Kantonen, andererseits Strukturanpassungen, um die Allgemeine Richtlinie der EU zu erfüllen. Die allgemeine Regelung der EU für die Lehrberufe («bac + 3») wurde deshalb zur strukturellen Minimalanforderung in den kantonalen Reformprojekten. Die gegenseitige Anerkennung der Lehrdiplome zwischen den Kantonen machte zudem die Einführung von kantonsübergreifenden Mindestnormen der Anerkennung notwendig.

Reformdynamik auf der Sekundarstufe II und im tertiären Bildungsbereich

Der Reformdruck auf die LLB wurde durch die Reformdynamik auf der Sekundarstufe II und im tertiären Bildungsbereich Anfang der 1990er-Jahre stark erhöht. Insbesondere zwei Reformprojekte beeinflussten die Reform der LLB massgeblich¹¹: die Schaffung von Fachhochschulen 1995 und die Revision der Maturitäts-Anerkennungsverordnung im gleichen Jahr.

11 **Auf die Weiterentwicklung der Diplommittelschule zur Fachmittelschule kann an dieser Stelle nicht detailliert eingegangen werden.**

1995 verabschiedete der Bund als Folge der geschilderten Diplomanerkennungsdynamik die gesetzlichen Grundlagen für die **Schaffung von Fachhochschulen** im technischen, landwirtschaftlichen, kaufmännischen und gestalterischen Bereich (Botschaft Fachhochschulen, 1994; Bundesgesetz Fachhochschulen, 1995)¹². Gleichzeitig wurden die Berufsmittelschulen zu Berufsmaturitätsschulen weiterentwickelt und der Regelzugang zu den Fachhochschulen über die Berufsmaturität definiert (vgl. Dubs, 2005, S. 124ff./143ff.). Durch die Aufwertung der Höheren Fachschulen in Bundeskompetenz zu Fachhochschulen gerieten die Höheren Fachschulen in kantonaler Regelungskompetenz (im pädagogischen, sozialen, paramedizinischen und künstlerischen Bereich) in «Zugzwang». Denn der Aufbau von Fachhochschulen auf Bundesebene löste sowohl einen Tertiarisierungsschub als auch einen «Akademisierungsschub» («academic drift») aus (vgl. Abschnitt 4.3.2). Diese Prozesse wurden durch Aufstieghoffnungen und Abstiegsbefürchtungen in den entsprechenden Berufen und Berufsverbänden stark dynamisiert: Fast alle Ausbildungsgänge der Höheren Fachschulen wollten Fachhochschulstudiengänge werden, u.a. um ihre Position in der impliziten Hierarchie der Ausbildungsgänge mindestens halten oder sogar verbessern zu können.

Anders als auf Bundesebene konnte jedoch für die Ausbildungsgänge in kantonaler Regelungskompetenz nicht einfach ein Bundesgesetz erlassen werden. Die Bemühungen um eine der Bundeslösung äquivalente Lösung für die Ausbildungsgänge der Höheren Fachschulen in kantonaler Regelungskompetenz war von kantonalen Reform- und interkantonalen Koordinationsbemühungen abhängig. Die Kantone, die EDK, die Schweizerische Konferenz der kantonalen Gesundheitsdirektorinnen und -direktoren (GDK) und die Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren (SODK) haben des-

halb ihrerseits Anstrengungen unternommen, die entsprechenden Ausbildungsgänge in ihrem Verantwortungsbereich auf Fachhochschulniveau neu zu definieren bzw. eine Triage zwischen Höheren Fachschulen und Fachhochschulen vorzunehmen. Haupteffekt dieser Entwicklung ist eine Neuordnung des tertiären Bildungsbereichs, damit verbunden ein «Kampf» zwischen den Ausbildungsgängen um Positionen in der impliziten Hierarchie der Ausbildungsgänge und, darin spiegelt sich dieser «Kampf» am besten, die Konkurrenz um die Rekrutierung schulleistungstarker Schülerinnen und Schüler.

Mit der **Maturitätsreform 1995** konnten die alten Postulate der nationalen Anerkennung einer gymnasialen Ausbildung mit pädagogisch-sozialem Profil bzw. der Schaffung einer Matur mit musikischem Schwerpunkt verwirklicht werden. Seither steht auf der Sekundarstufe II eine bereichsspezifische Vorbildung für die tertiäre LLB zur Verfügung, deren Abschluss in der Schweiz als gymnasiale Matur und damit als allgemeines Hochschulzugangsdiplom im Sinne des Maturitäts-Anerkennungsreglementes gilt (Maturitäts-Anerkennungsreglement, 1995). Als Folge konnten die pädagogisch-sozialen Gymnasien, die in einzelnen Kantonen (z.B. Aargau, Jura, Neuenburg oder Zürich) über eine längere Tradition verfügen, in entsprechend reformierter Form eidgenössisch als Maturitätsschulen anerkannt werden und allgemeine Hochschulzugangsdiplome abgeben. Die Einführung pädagogisch-psychologischer und musischer Schwerpunktfächer an den Gymnasien hat die Tertiarisierung der LLB erleichtert, weil mit ihnen nun ein funktionales (nicht inhaltliches!) Äquivalent zu den Unterseminaren auf der Sekundarstufe II zur Verfügung steht. Die Unterseminare wurden folgerichtig in der ersten Reformphase in Gymnasien umgewandelt. Der bisherige seminaristische Weg der LLB, in dem Elemente der Berufsausbildung mit der Allgemeinbildung der Sekundarstufe II verbunden wurden, wurde damit aufgelöst.

12 Eine detaillierte Aufarbeitung der Phase der Fachhochschulgründung fehlt bislang; kürzere Überblicke bieten Dubs (2005, S. 145ff.), Pätzmann (2005, S. 33ff.), Oertle Bürki (2008) und Zosso (2006); zur allgemeinen Entwicklung des tertiären Bildungsbereichs vgl. Herbst, Latzel & Lutz (1997).

Weitere reformdynamisierende Faktoren

Auf einige weitere Kontextfaktoren soll an dieser Stelle hingewiesen werden, ohne dass sie detailliert ausgeführt werden: auf die zunehmenden Harmonisierungsbestrebungen im Schul- und Hochschulbereich, auf die Gleichstellungspostulate und Lohnklagen im Schulbereich sowie auf die Veränderungen im Lehrberuf.

Das schweizerische Bildungssystem war gegen Ende der 1990er-Jahre durch die Parlamentarische Initiative Zbinden, die letztlich zur Neuformulierung der Bildungsverfassung 2006 führte (Criblez, 2008), unter starken **Harmonisierungsdruck** geraten. Dies hatte insbesondere für die Realisierungs- und Umsetzungsphase der LLB-Reform (vgl. Abschnitt 4.3.1) Konsequenzen: Wenn die Volksschule im Hinblick auf Zielsetzungen und Strukturen harmonisiert werden soll, muss auch die LLB (z.B. die Definition der Lehrkategorien) entsprechend harmonisiert werden. Dies wirkte sich auf die Anerkennungsverfahren aus: Obwohl die Anerkennungsreglemente nur wenige «harte» Anerkennungskriterien definierten, versuchte die EDK über die Anerkennungsverfahren die Harmonisierungen zu verstärken – was nicht in jeder Hinsicht erfolgreich war (vgl. Abschnitt 4.4). Die LLB geriet zudem mit der Positionierung im Hochschulbereich in den Sog der nationalen Hochschulkoordination, die vor dem Hintergrund des neuen Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetzes verstärkt werden dürfte.¹³

Des Weiteren bahnte sich zu Beginn der 1990er-Jahre eine Entwicklung an, die mit dem Bundesgesetz über die Gleichstellung von Frau und Mann vom 24. März 1995¹⁴ zur Einklagbarkeit von Ungleichbehandlungen auf dem Arbeitsmarkt führte. Aufgrund dieser neuen Rechtsgrundlage wurde die Lohngleichheit in traditionellen Frau-

enlehrberufen in verschiedenen Kantonen (z.B. Basel-Stadt, Bern, Solothurn und Zürich) gegenüber den Primar- (im Falle der Kindergärtnerinnen und Arbeitslehrerinnen) bzw. den Sekundarlehrpersonen (im Falle der Hauswirtschaftslehrerinnen) nicht mehr nur eingefordert, sondern mit Unterstützung der Berufsverbände gerichtlich eingeklagt. Einzelne Verfahren wurden bis vor Bundesgericht weitergezogen. In den Diskussionen um Lohngleichheit und Gleichstellung wurde das Diskriminierungsverbot auch auf die Ausbildung übertragen. So verfasste alt-Bundesrichterin Margrith Bigler-Eggenberger 1997 ein Rechtsgutachten zuhanden des Verbandes KindergärtnerInnen Schweiz (KgCH), in dem sie zum Schluss kam, dass Unterschiede in der Grundausbildung gleicher Berufskategorien den Gleichstellungsgrundsätzen der Bundesverfassung widersprächen (Bigler-Eggenberger, 1997, S. 26). Diese Diskussionen motivierten die Kantone – insbesondere in der Nordwestschweiz, wo sie mit Lohnklagen konfrontiert waren – zusätzlich, die Ausbildung unterschiedlicher Lehrkategorien im Sinne von Gesamtkonzeptionen zu vereinheitlichen. Dies bedeutete insbesondere, dass die Ausbildungsgänge für (Hand-)Arbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnen im Reformprozess aufgegeben wurden, obwohl zunächst noch über deren Weiterentwicklung zu Ausbildungsgängen für Fächergruppenlehrkräfte diskutiert worden war (EDK, 1995).

Letztlich wurden die Reformen durch die Veränderung des Berufsauftrages und des Berufsbildes beeinflusst. Im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts hatte sich die öffentliche Funktionzuschreibung und Funktionserwartung gegenüber der Lehrerschaft massgeblich verändert.

Nicht zufällig haben deshalb Ende der 1980er- und Anfang der 1990er-Jahre intensive Diskussionen über den Berufsauftrag und das Berufsbild

13 Die Botschaft des Bundesrates ans eidgenössische Parlament zum Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich ist Ende Mai 2009 publiziert worden (Botschaft HFKG, 2009).

14 Systematische Sammlung des Bundesrechts 151.1 (verfügbar unter: <http://www.admin.ch/ch/d/sr/1/151.1.de.pdf>; recherchiert August 2009).

von Lehrerinnen und Lehrern stattgefunden. Erstes konkretes Resultat dieser Diskussionen war das 1993 vom Berufsverband «Lehrerinnen und Lehrer Schweiz» (LCH) verabschiedete «Berufsleitbild» (LCH, 1993), das 1999 mit einer Berufsethik, den «LCH Standesregeln», ergänzt wurde (LCH, 1999). Parallel dazu wurde in vielen Kantonen der Amtsauftrag der Lehrerinnen und Lehrer neu festgelegt. So umfasst der Amtsauftrag z.B. im Kanton Bern seit 1993:

«1. Unterrichten und erziehen; 2. zusammenarbeiten mit Kolleginnen und Kollegen, Eltern, Behörden sowie mit weiteren Personen im Umfeld der Schule; 3. planen, organisieren und verwalten; 4. die eigene Tätigkeit überdenken und neu gestalten; beitragen zu Erneuerungsarbeiten im Gesamtrahmen der Schule; 5. sich fortbilden in allen Tätigkeitsbereichen» (LAG BE, 1993, Art. 17).

Die Diskussion im Rahmen der Berufsverbände und kantonalen Bildungsverwaltungen zielte zunächst auf Professionalisierung ab, wurde in einer zweiten Phase dann aber von der EDK als Teil der Bemühungen um die Attraktivitätssteigerung des Lehrberufs unter dem Titel «Leitbild Lehrberuf» (Bucher & Nicolet, 2003) wieder aufgenommen. Mit beiden Anliegen wurden Reformen der LLB verbunden.

Die bildungspolitische Situation zu Beginn der 1990er-Jahre präsentiert sich im Rückblick äusserst komplex: Mit der stärkeren internationalen Ausrichtung der schweizerischen Bildungspolitik waren Reformen verbunden, die in den 1970er-Jahren z.T. diskutiert, aber nicht realisiert worden waren. Das schweizerische Bildungssystem geriet insbesondere im Bereich der Sekundarstufe II und des tertiären Bildungsbereichs zuneh-

mend unter Reformdruck. Trotz der komplexen Situation der horizontalen und vertikalen Politikverflechtung gelangen in relativ kurzer Zeit einige grundlegende Reformen auf der Makroebene des Bildungssystems (Fachhochschulgesetz, Diplomanerkennungsvereinbarung; vgl. unten), die allerdings in den Kantonen und Regionen auf unterschiedliche Art und Weise, teils offensiv mit Strukturinnovationen (z.B. interkantonale Trägerschaften von Hochschulen), teils defensiv und an Zielsetzungen des Strukturerhalts (z.B. kantonale Standortpolitik) orientiert, umgesetzt wurden. Gleichzeitig blieben diese Reformvorhaben nicht unbestritten, sondern erzeugten – auch im LLB-Bereich – einigen Widerstand.

4.2.4 Widerstände gegen die Reform

Die Reform der LLB wurde in verschiedenen Kantonen intensiv und teilweise sehr kontrovers diskutiert und gegen die von Seiten der EDK vorgeschlagenen Reformen regten sich Widerstände, die unterschiedlich motiviert waren. Insgesamt ging es beim Widerstand gegen die Reformen vor allem um die Erhaltung des seminaristischen Ausbildungsweges, aber auch um die bedrohten LLB-Institutionen in privater bzw. kirchlicher Trägerschaft und um den Erhalt kleinräumiger, dezentraler und überschaubarer Ausbildungsinstitutionen. Diese Widerstände fanden 1996 ihren Höhepunkt und ein gemeinsames Sprachrohr in der Petition «Gegen Zentralismus und Gleichschaltung in der Lehrerbildung» (Komitee für Freiheit in der Lehrerbildung, 1996; Wyss, 1996).¹⁵ Insgesamt können vier hauptsächliche **Motive für die Widerstände** aus den Diskussionen herauskristallisiert werden, wobei die Motive in unterschiedlichen Konstellationen auftraten:

15 Die EDK bewegte sich in dieser Reformphase mit ihren Äusserungen zur LLB-Reform noch auf der Ebene der Vorschläge und Empfehlungen. Die LLB-Gesetzgebung oblag (und obliegt nach wie vor) den Kantonen – wie dies von Seiten der EDK immer wieder betont wurde (vgl. Ambühl, 2000). Dies zeigte sich u.a. darin, dass die erwähnte Petition an die kantonalen Parlamente gerichtet war. Weder Bund noch EDK erwiesen sich im staatsrechtlichen Sinne als die «richtigen» Adressaten für die Petition. Erst bei der folgenden Arbeit an den Anerkennungsreglementen, welche die EDK als Exekutivorgan der «Interkantonalen Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen» (EDK, 1993a) in die Wege leitete, konnte die EDK berechtigterweise in den Fokus der Kritik gelangen.

Erstens | Es wurde auf die Stärken des seminaristischen Konzeptes verwiesen, die mit der Reform verloren gingen. Als dessen Stärken wurden vor allem bezeichnet:

- die frühe Rekrutierung der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer, was die Formung der Persönlichkeit besser ermögliche;
- die Überschaubarkeit der meist kleinen Seminare, auch das eine Situation, die der Bildung der Persönlichkeit zugute käme;
- die Einheit von Allgemeinbildung und Berufsbildung, was eine starke Lehrplanorientierung in der Ausbildung gewährleiste;
- der hohe Stellenwert des Lehrerethos sowie
- der frühe Kontakt mit der Praxis (so u.a. Brühlmeier, 1996).

Das seminaristische Konzept wurde u.a. mit dem Hinweis verteidigt, dass Pestalozzi am Systemwechsel in der LLB keine Freude hätte.¹⁶

Zweitens | Widerstände wurden wach, weil Institutionen in ihrer Existenz bedroht waren. Da die Existenzbedrohung von Institutionen vom Personal dieser Institutionen immer als Bedrohung der eigenen beruflichen Zukunft interpretiert wird (was psychologisch verständlich, mit Blick auf die Reform Erfahrungen aber nicht zwingend ist), mobilisiert die Aussicht auf die Aufhebung von Bildungsinstitutionen in der Regel strukturerhaltende, also konservative Kräfte im eigentlichen Sinne des Wortes. Die «Thesen» und die «Empfehlungen» der EDK (1993b, 1995) stellten zudem in Aussicht, dass für die Anerkennung der Lehrdiplome einige Eckwerte der LLB neu definiert werden müssten: Kritik an diesen neuen Eckwerten richtete sich insbesondere gegen die Tertiärisierung, die Wissenschaftsorientierung und das Erreichen einer Minimalgrösse. Die «Existenzbedrohung» schien für kleine, private und dezentrale Institutionen «realer» zu sein als für grosse, zentrale, staatliche Institutionen. Der Widerstand gegen die Reformen bündelte sich

deshalb vor allem im Umfeld der erstgenannten Institutionen. Da LLB-Institutionen mit den Merkmalen «klein», «privat» und «dezentral» in der Zentralschweiz am häufigsten vorkamen, war auch der Widerstand gegen die Reformen in dieser Region am stärksten.

Drittens | Aus den Reformpostulaten und -empfehlungen war abzuleiten, dass künftige Pädagogische Hochschulen Institutionen in staatlicher Trägerschaft sein würden, weil den noch existierenden Privatseminaren mit konfessioneller Ausrichtung kaum zugetraut wurde, sich als Pädagogische Hochschule oder als Teil einer solchen zu etablieren. Damit wurde ein weiterer Schritt im Säkularisierungsprozess der Schule angekündigt. Konfessionell ausgerichtet waren vor der Reform einerseits die evangelischen Seminare in Zürich Unterstrass, Schiers (GR), Bern Muristalden sowie der Neuen Mittelschule Bern, andererseits die katholischen Seminare in Baldegg (LU), Bernarda in Menzingen (ZG), Brig (VS), Ingenbohl (SZ), Heiligkreuz in Cham (ZG) und St. Michael (ZG).

In der Zentralschweiz waren die Widerstände gegen die Einführung Pädagogischer Hochschulen besonders stark und fanden z.T. auch Unterstützung in den Parlamenten und den Regierungen. Insbesondere der Zuger Erziehungsdirektor Walter Suter setzte sich im Auftrag des Zuger Parlamentes bis zuletzt für die Weiterexistenz des seminaristischen Weges neben den Pädagogischen Hochschulen ein. Dass der Widerstand gegen die Pädagogischen Hochschulen in der Zentralschweiz wesentlich auch ein Widerstand gegen einen weiteren Säkularisierungsschritt der LLB war, zeigt sich einerseits darin, dass die Arbeitsstelle für Bildungsfragen der Schweizer Katholiken an der Organisation dieses Widerstandes beteiligt war, andererseits darin, dass sich das katholische Privatseminar St. Michael Zug vehement für die erwähnte Petition engagierte.

16 **Pestalozzi hatte Lehrerbildung allerdings nicht in einem seminaristischen Konzept, sondern als Meisterlehre betrieben (Criblez, 2000). Seminare wurden in der Schweiz erst nach den liberalen Umbrüchen Anfang der 1830er-Jahre, also nach Pestalozzis Tod, gegründet (Ausnahme: Kanton Aargau: 1822).**

«Und wir alle hegen die Hoffnung, es möchten sich noch genügend christlich gesinnte Menschen in unserm Lande finden, die es nicht zulassen, dass jene Schulen in Gefahr geraten, an denen heranwachsende Lehrer in christlichem Geiste erzogen werden» (Brühlmeier 1995, zitiert nach Diebold, 2000, S. 206).

Viertens | Der Widerstand gegen die Pädagogischen Hochschulen war auch ein Widerstand gegen eine stärkere Wissenschaftsorientierung der LLB¹⁷. Wissenschaftsorientierung und Persönlichkeitsbildung wurden als Gegensatz aufgebaut, etwa in der erwähnten Petition, gemäss der an Pädagogischen Hochschulen «die Persönlichkeitsbildung leichtfertig akademischem Wissen geopfert» werde (Komitee für Freiheit in der Lehrerbildung, 1996).

Zwar setzten sich verschiedene Zentralschweizer Exponenten Mitte der 1990er-Jahre für die Erhaltung der Seminare ein; daraus darf jedoch nicht abgeleitet werden, dass sich die Zentralschweiz geschlossen hinter die erwähnte Petition stellte. Der Kanton Luzern und die Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz hatten bereits im Dezember 1995 Vernehmlassungen für eine zukünftige Regelung der LLB an Pädagogischen Hochschulen eingeleitet (Erziehungs- und Kulturdepartement Luzern, 1995; Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, 1995). Der ehemalige Bieler Seminardirektor Heinz Wyss wies denn 1996 in einem Beitrag, der den Widerstand gegen die Pädagogischen Hochschulen in der Zentralschweiz analysierte, auch darauf hin, dass sich eine Mehrzahl der Zentralschweizer Seminardirektoren nicht hinter die Petition gestellt hatten (Wyss, 1996, S. 218).

Gleichzeitig blieb der Widerstand nicht auf die Zentralschweiz konzentriert. Eine namhafte An-

zahl der die Petition Unterzeichnenden stammte aus den Kantonen Aargau, Zürich, St. Gallen und Thurgau (Komitee für Freiheit in der Lehrerbildung, 1997, S. 24). Insbesondere der Kanton Thurgau bzw. das Seminar Kreuzlingen setzte sich in der Folge für eine Regelung ein, die es ermöglichte, neben dreijährigen Studiengängen an Pädagogischen Hochschulen im Anschluss an eine Maturität auch Ausbildungsgänge anzuerkennen, welche berufsbildende Ausbildungsanteile bereits in die Mittelschulbildung vorverlegten (um so die Einheit von Allgemeinbildung und Berufsbildung zumindest teilweise zu wahren und den Seminaren eine Weiterexistenz zu ermöglichen) und nur zweijährige Ausbildungsgänge an der Pädagogischen Hochschule vorsahen.

4.3 Reformprozesse

Im Folgenden wird der Reformprozess in zweifacher Weise differenziert: Einerseits wird er in ein Phasenmodell mit drei Phasen aufgelöst, andererseits wird er analytisch in Teilprozesse zerlegt. Diese analytische Sicht auf den Reformprozess erlaubt es, bestimmte Problemlagen und Entwicklungen besser erkennen und beschreiben zu können.

4.3.1 Drei Reformphasen

Auch wenn die Reform der LLB in den Kantonen von Ungleichzeitigkeiten geprägt war (vgl. Abschnitt 4.2.2), verlief sie – betrachtet man die Makroebene des Bildungssystems – nicht einfach unstrukturiert. Dies liegt insbesondere daran, dass die bisherige bildungsföderalistische Reform«logik», nach der die Kantone je unabhängig voneinander und unter Inanspruchnahme ihrer Bildungshoheit ihre LLB-Institutionen reformierten, mit der neuen «Logik» der internationalen und nationalen Diplomanerkennung gewissermassen zu Ende ging

¹⁷ In den Interviews, die im Rahmen des Nationalfondsprojekts zur «Wirksamkeit der Lehrerbildung» geführt worden waren, war bei den Reformakteuren im Vorfeld der Reformen hinsichtlich der Wissenschaftsorientierung eine ambivalente Haltung, eine Mischung aus Wissenschaftsaspersion und Wissenschaftskritik, festzustellen (vgl. Criblez, 1998).

bzw. relativiert wurde. Wichtige Eckwerte konnten nicht mehr je kantonale autonom definiert werden, sondern wurden nun interkantonal in Anerkennungsreglementen normiert (vgl. unten). Zwar stand und steht es den Kantonen de jure nach wie vor frei, ihre LLB ohne Rücksichtnahme auf nationale und internationale Vorgaben zu konzipieren, aber de facto wollte kein Kanton Studiengänge konzipieren, die nicht mit national anerkannten Diplomen abgeschlossen werden können.

Im Reformprozess wirkten sich vor allem die Aktivitäten der EDK auf interkantonaler Ebene strukturierend aus. Insgesamt sind drei Reformphasen unterscheidbar: eine Vorphase bis ca. 1995, in der die interkantonalen Grundlagendokumente geschaffen wurden, die kantonalen Reformen aber noch weitgehend «selbstreferenziell» eingeleitet wurden; eine Konstituierungsphase bis etwa 2000, in der in den meisten Kantonen neue LLB-Institutionen unter Berücksichtigung allmählich etablierter Mindestnormen der EDK konzipiert wurden, und eine Realisierungsphase seit ca. 2001, in der die Reformen implementiert wurden, die neuen Studiengänge erstmals durchgeführt wurden und deren Diplome in Anerkennungsverfahren durch die EDK anerkannt wurden. Selbstverständlich ist dieses Phasenmodell idealtypisiert, weil einzelne Reformen von diesem Schema abwichen (s. Abb. 2, vgl. Abschnitt 4.2.2).

Der Anfang des gesamten Reformprozesses lässt sich nicht klar festlegen, weil die kantonalen Reformen zu unterschiedlichen Zeitpunkten eingeleitet worden waren. Auf interkantonaler Ebene können als erstes Resultat der neuen Koordinationsanstrengungen im LLB-Bereich die «Empfehlungen über die gegenseitige Anerkennung der kantonalen Lehrdiplome» vom 26. Oktober 1990 (EDK, 1990b) gelten. «Die Kantone anerkennen die Lehrdiplome, die die zuständige Behörde eines andern Kantons ausgestellt hat. Sie gewähren damit den Inhabern dieser Diplome den freien Zugang zum Lehrberuf» (EDK, 1990b, Grundsatz). Die Reaktion der Kantone war allerdings eher ernüchternd; nur einzelne Kantone gingen zum Prinzip der Freizügigkeit über und liberalisierten ihre bislang mit

einem kantonalen Monopol belegte Zulassung zum Lehrberuf.

Die weitere Vorphase ist durch mindestens vier bildungspolitische Ereignisse gekennzeichnet (vgl. Abb. 2): **Erstens** schuf die EDK mit der «Interkantonalen Vereinbarung über die gegenseitige Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen» vom 18. Februar 1993 (EDK, 1993a), die auf den 1. Januar 1995 in Kraft trat, verbindlichere Grundlagen für die interkantonale Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen in kantonaler Regelungskompetenz. Die Vereinbarung regelt den formalen Ablauf zur Erarbeitung von Reglementen für die Anerkennung von Bildungsabschlüssen, ist also juristisch gesehen auch die Rechtsgrundlage für die Anerkennungsreglemente der EDK im LLB-Bereich. Als erstes solches Reglement wurde 1995 das neue Maturitäts-Anerkennungsreglement (MAR) durch eine Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und EDK in Kraft gesetzt (Maturitäts-Anerkennungsreglement, 1995).

Im gleichen Jahr publizierte die EDK **zweitens** die «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» (EDK, 1993b). Die «Thesen» forderten die Ansiedlung der LLB im Hochschulbereich, die weitgehende Ausrichtung auf die Vorbildung Matur sowie die verstärkte Orientierung der Ausbildung an Wissenschaft und Forschung. Die «Thesen» können – rund 20 Jahre nach dem LEMO-Bericht (Müller et al., 1975) – als neuer Versuch interpretiert werden, die LLB in der Schweiz besser zu koordinieren, minimale einheitliche Strukturmerkmale zu erreichen und einen Innovationsschub in der LLB auszulösen. Die «Thesen» haben den in vielen Kantonen und Institutionen der LLB begonnenen Reformdiskurs wesentlich mitgeprägt.

Die EDK hat **drittens** nach Inkrafttreten der Diplomanerkennungsvereinbarung 1995 «Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen» verabschiedet (EDK, 1995), in denen sie die wichtigsten Grundsätze der «Thesen» von 1993 bestätigte. Parallel dazu verabschiedete **viertens** das Bundesparlament das Fachhochschulgesetz. Dieses nationale

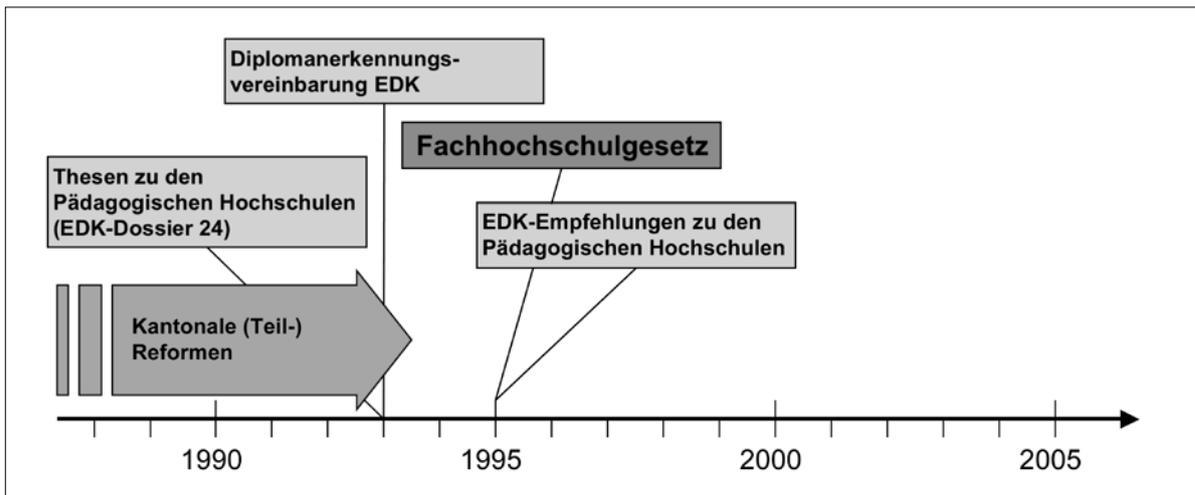


Abbildung 2: | Vorphase der LLB-Reform (bis 1995)

Gesetz war für die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen von Bedeutung, weil Pädagogische Hochschulen als Fachhochschulen definiert wurden. Die wichtigsten Eckwerte, die für Fachhochschulen in Bundeskompetenz bestimmt wurden, sollten voraussichtlich auch für die Pädagogischen Hochschulen gelten. Allerdings wurden in der Reformrhetorik oftmals eher die Differenzen zu den Fachhochschulen als die Gemeinsamkeiten thematisiert – dies nicht zuletzt, um einen eigenständigen Hochschultyp, die Pädagogische Hochschule, etablieren zu können.

Bis Mitte der 1990er-Jahre waren die Diskussionen um die Reform der LLB so weit fortgeschritten, dass in den meisten Kantonen, die über LLB-Institutionen verfügten, Reformprojekte initiiert worden waren (s. Abb. 3). In einzelnen Kantonen waren die entsprechenden Grundlagen allerdings bereits vorher geschaffen worden (Genf, Bern; vgl. Abschnitt 4.2.2). In der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre wurden in den meisten Kantonen die kantonalen Gesetzgebungsprozesse eingeleitet und in den LLB-Institutionen begannen die Planungen einerseits für die Neukonstituierung als Hochschulinstitution,

andererseits für neue, modularisierte Studiengänge.

Parallel dazu bereitete die EDK auf der Grundlage der «Interkantonalen Vereinbarung über die gegenseitige Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen» (EDK, 1993a) Anerkennungsreglemente für verschiedene Ausbildungsabschlüsse vor. Mit den Anerkennungsreglementen verfügt die EDK seit Ende der 1990er-Jahre neben dem schwachen Steuerungsinstrument der Empfehlungen neu über die Möglichkeit der Reglementierung – zwar nicht der LLB selbst (dafür sind nach wie vor die kantonalen Parlamente zuständig), aber der Anerkennungsbedingungen, die für die nationale Anerkennung der Lehrdiplome erfüllt sein müssen. Die Anerkennungsreglemente für den Hauptteil der Lehrdiplome wurden von der EDK in den Jahren 1998 und 1999 nach z.T. kontrovers geführten Verhandlungen verabschiedet¹⁸. Es sind dies:

- Reglement über die Anerkennung der Lehrdiplome für Maturitätsschulen vom 4. Juni 1998,
- Reglement über die Anerkennung der Lehrdiplome in Schulischer Heilpädagogik vom 27. August 1998,

18 Die aktuell gültigen Fassungen der Anerkennungsreglemente finden sich unter <http://www.edk.ch/dyn/13371.php> (recherchiert: August 2009).

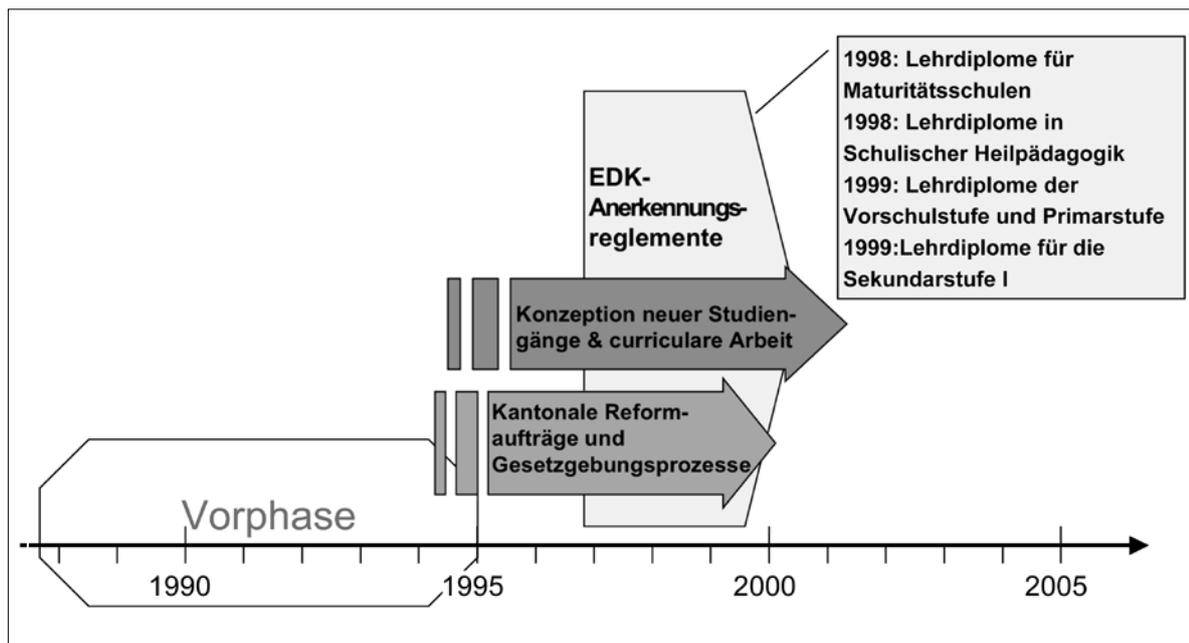


Abbildung 3 | Konstituierungsphase der LLB-Reform (1995–2000)

- Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen der Vorschulstufe und Primarstufe vom 10. Juni 1999¹⁹ und das
- Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Sekundarstufe I vom 26. August 1999.

Die Widerstände gegen die Anerkennungsreglemente konzentrierten sich weitgehend auf das «Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe» (vgl. Abschnitt 4.2.4). Aber auch beim «Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Sekundarstufe I» ergaben sich kontroverse Diskussionen, insbesondere über die Frage, ob in Zukunft nur noch Diplome von Stufenlehrkräften (Unterrichtsberechtigung für zwei bis vier Fächer) oder auch Lehrdiplome von Fächergruppenlehrkräften (Unterrichtsberechtigung für mindestens fünf Fächer) anerkannt werden sollen. Diese Kontroverse

wurde aufgrund der heterogenen Situation und Tradition in den Kantonen in einem Kompromiss aufgelöst, indem das Anerkennungsreglement zunächst beide Möglichkeiten vorsah. Allerdings ging man mit der Revision 2005 zu einer allgemeineren Regelung über, indem man die Fächer, für die mit dem Diplom eine Unterrichtsberechtigung erlangt werden kann, im Anhang bestimmte und pro Fach eine Mindestzahl an Kreditpunkten für die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung definierte. Bei der Verabschiedung des «Reglementes über die Anerkennung der Lehrdiplome für Maturitätsschulen» und des «Reglementes über die Anerkennung der Lehrdiplome in Schulischer Heilpädagogik» ergaben sich vergleichsweise geringe Differenzen, so dass sie auch ein Jahr früher als die beiden andern Reglemente verabschiedet werden konnten.

Mit der Verabschiedung dieser Reglemente waren verschiedene Strukturharmonisierungen

19 Nachdem für die Vernehmlassungsfassung noch je ein Reglement über die Anerkennung der Lehrdiplome für die Vorschulstufe und für die Primarstufe vorgelegt und ein weiteres Reglement für die Basisstufe in Aussicht gestellt worden war, regelte die EDK die Anerkennung der Hochschuldiplome für die Vorschul- und die Primarstufe schliesslich in einem einzigen Reglement.

vorgezeichnet, denn die Anerkennungsreglemente geben einige «harte» Mindestanforderungen für die Anerkennung vor (z.B. Hochschulstudiengang, Dauer, Praxisanteile). Allerdings sind insbesondere die Zielartikel eher allgemein formuliert und verschiedene Anerkennungskriterien nur allgemein und formal definiert (z.B. Verbindung von Forschung und Lehre)²⁰. Die Anerkennungskommissionen, welche die EDK zur Bearbeitung der Anerkennungsverfahren einsetzte, hatten die Reglemente während den Anerkennungsverfahren denn auch in verschiedener Hinsicht auszulegen.

Die Verfahren zur Erstanerkennung waren zweistufig angelegt: Aufgrund eines vom entsprechenden Kanton eingereichten Anerkennungsgesuches wurden die eingereichten Unterlagen von den Anerkennungskommissionen der EDK geprüft. Die Anerkennungskommission erstellte einen so genannten Préavis, in dem die Übereinstimmungen mit dem und die Abweichungen vom jeweiligen Anerkennungsreglement festgehalten wurden. Die LLB-Institutionen erhielten die Möglichkeit, allfällige Mängel zu bearbeiten. Im Verlaufe der ersten Durchführung des neuen Studienganges erfolgte ein Besuch einer Subkommission der Anerkennungskommission zusammen mit externen Experten bzw. Expertinnen. Mit allen wesentlichen Akteuren wurden Gespräche geführt. Die Anerkennungskommission erstellte einen Evaluationsbericht und stellte dem Vorstand der EDK Antrag auf Anerkennung des entsprechenden Lehrdiploms. Die Anerkennung konnte mit Auflagen verbunden werden.

Die Verfahren zur Erstanerkennung der neuen Studiengänge sind heute weitestgehend abgeschlossen.²¹

Mit einem positiven Préavis wird ein Studiengang in den Anhang der Fachhochschulvereinbarung aufgenommen. Damit sind die Herkunftskantone von Studierenden zur Erstattung eines definierten Betrages an den Hochschul-Trägerkanton verpflichtet. Diese Regelung ermöglicht den Studierenden die freie Wahl des Studienortes, löst also alte, gebietshoheitliche Verpflichtungen zum Besuch der LLB im eigenen Kanton auf. Die Träger der LLB wurden dadurch neu einer Konkurrenzsituation ausgesetzt, was den Druck, EDK-anerkannte Diplome abgeben zu können, erhöhte. De facto kann es sich heute aus Gründen der Standortkonkurrenz keine Hochschule leisten, Studiengänge anzubieten, die nicht zu national anerkannten Diplomen führen. De jure ist ein Kanton nach wie vor frei, Lehrdiplome abzugeben, die nicht EDK-anerkannt sind. Für Studierende wären solche Diplome jedoch kaum mehr attraktiv – ein grosser Standortnachteil für die entsprechende Ausbildungsinstitution.

In der dritten Reformphase, seit ca. 2000 (s. Abb. 4), wurden die neuen LLB-Institutionen – in der Regel Pädagogische Hochschulen – gegründet. Die Organisationsstruktur (Führungsstruktur, Abteilungen usw.) wurde aufgebaut und die wesentlichen Administrations- und Entscheidungsprozesse definiert. Die neuen Studiengänge wurden implementiert, wobei die Institutionen mit der schwierigen Aufgabe konfrontiert

20 Die Inhalte der LLB, im LEMO-Bericht (Müller et al., 1975) noch als Möglichkeit der Koordination interpretiert, deshalb auch inhaltlich definiert und mit so genannten «Normalpensen» versehen (Müller et al., 1975, S. 128ff.; Criblez, 2007b), weil die Strukturharmonisierung unmöglich schien, bleiben in den Reglementen weitgehend ausgeblendet. So definiert etwa das «Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen der Vorschulstufe und Primarstufe» lediglich die Sonder- bzw. Heilpädagogik und die interkulturelle Pädagogik als zwingende Inhalte der LLB auf dieser Stufe. Seit den 1970er-Jahren haben sich damit die Koordinationsbemühungen umgekehrt: Die strukturelle Koordination steht im Vordergrund und nicht mehr die inhaltliche Koordination der LLB.

21 Es stellt sich heute einerseits die Frage der Periodizität der Überprüfung der Anerkennung, andererseits der künftigen Neuorganisation, weil im neuen «Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich», das auch für die Pädagogischen Hochschulen – wenn auch in eingeschränkter Masse – gelten soll, sowohl eine institutionelle Akkreditierung (Hochschulen) als auch eine Programmakkreditierung (Studiengänge) zwingend vorgesehen ist (vgl. Abschnitt 4.4).

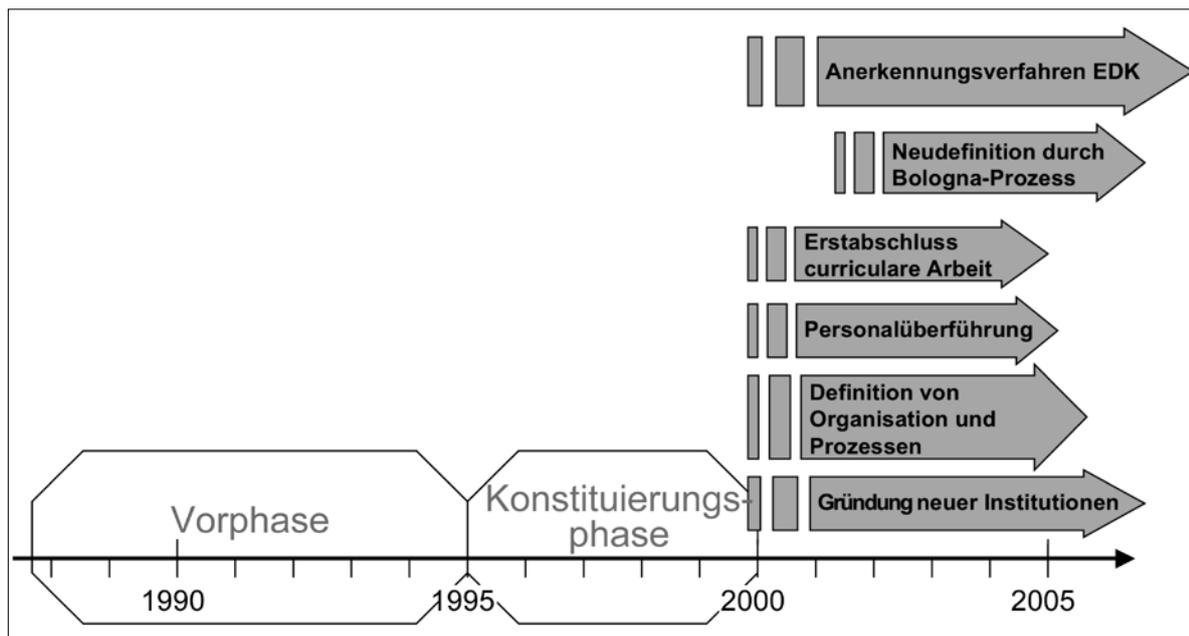


Abbildung 4 | Realisierungs- und Umsetzungsphase der LLB-Reform (ab 2000)

waren, sowohl die altrechtlichen Studiengänge bis zur Diplomierung der letzten aufgenommenen Klassen zu Ende zu führen als auch gleichzeitig die neuen Studiengänge aufbauend zu implementieren. Parallel dazu wurde in einem längeren Prozess das Personal von den alten in die neuen Institutionen überführt – ein meist sehr heikler Personalmanagementprozess. Zudem wurde die curriculare Arbeit zu Ende geführt. Aufgrund des Bologna-Prozesses wurden an verschiedenen Hochschulen nochmals Korrekturen an den Studiengängen vorgenommen. Parallel zur Durchführung der ersten Studiengänge wurden von der EDK die Anerkennungsgesuche bearbeitet, so dass den Studierenden am Ende der Ausbildung in den meisten Fällen ein EDK-anerkanntes Diplom ausgestellt werden konnte.

4.3.2 Teilprozesse der Reform

Die Reform der LLB war – und ist in Teilbereichen immer noch – aus mindestens drei Gründen ein hoch komplexer Prozess²²: Erstens ist die LLB eng auf das bestehende Schulsystem bezogen. Parallel zur Reform der LLB wurden aber auch die kantonalen Schulsysteme in verschiedenen Bereichen reformiert bzw. Reformen diskutiert. Die Neuschaffung einer Schuleingangsstufe, die Reform der Sekundarstufe I oder die Neudefinition des textilen und nichttextilen Werkens, die Einführung von Schulleitungen und die Reform der Schulaufsicht sind dafür nur einige Beispiele. Diese Reformen und Reformdiskussionen beeinflussten die Reform der LLB direkt²³. Zweitens war und ist die Reform der LLB Teil der überge-

22 In diesem Beitrag werden nur die Reformprozesse auf der Makroebene des Bildungssystems thematisiert; auf die komplexen Reformprozesse innerhalb der einzelnen Institutionen wird nicht eingegangen. Zur Analyse dieser Prozesse wären Fallstudien notwendig.

23 Manchen Exponentinnen und Exponenten schwebte im Reformprozess auch vor, bestimmte Schulreformen zu beschleunigen, indem die LLB auf zwar diskutierte, politisch aber noch nicht beschlossene Innovationen im Schulsystem ausgerichtet werden sollte. Diese Versuche, durch LLB-Reformen Schulreformen zu präjudizieren, haben die LLB-Reform z.T. erschwert.

fenden Reform der Sekundarstufe II und des tertiären Bildungsbereichs. Die enge Verflechtung unterschiedlicher Reformen machte es nicht immer einfach, die gegenseitigen Abhängigkeiten und Bezüge richtig zu interpretieren und die Reihenfolge der Entscheidungen richtig festzulegen. So war etwa der Tertiärisierungsprozess der seminaristischen LLB nur sinnvoll möglich, wenn gleichzeitig mit der Revision der Maturitätsanerkennung die Möglichkeit geschaffen wurde, die Unterseminare zu Gymnasien mit pädagogisch-sozialwissenschaftlichem oder musikischem Profil weiterzuentwickeln. Drittens lässt sich feststellen, dass mit dem Reformprozess der Übergang von einem sehr lose gekoppelten LLB-System, das vorwiegend durch kantonale Autonomie gekennzeichnet war, zu einem LLB-System, das einerseits in die «Hochschullandschaft Schweiz» eingebunden ist, andererseits durch Mindestnormen in den Anerkennungsreglementen der EDK national harmonisiert wird, verbunden war. In den kantonalen Reformprojekten wurde zumindest bis in die Konstituierungsphase der Reform (vgl. Abschnitt 4.3.1) nicht damit gerechnet, dass übergreifende Mindestnormen die kantonale Autonomie einschränken würden und dass sich die neuen Hochschulen in der «Hochschullandschaft» Schweiz mit anderen Hochschultypen (Fachhochschulen, Universitäten) vergleichen lassen müssen.

Komplexe Reformprozesse von der hier vorliegenden Art lassen sich besser verstehen, wenn man sie analytisch in Teilprozesse aufteilt, auch wenn ein Teilprozess natürlich nicht losgelöst von andern Teilprozessen verstanden werden kann. Im Folgenden wird der Prozess der Reform der LLB deshalb in sieben Teilprozesse²⁴ unterteilt, nämlich in einen Tertiärisierungsprozess, einen Akademisierungsprozess, einen Verwissenschaftlichungsprozess, einen Autonomisierungsprozess, einen Konzentrationsprozess, einen Integrationsprozess sowie einen Harmonisierungsprozess.

Der **Tertiärisierungsprozess** besteht darin, dass Ausbildungsgänge, die bisher auf der Sekundarstufe II angesiedelt waren, neu im tertiären Bildungsbereich definiert werden. Dies galt im Reformprozess nur für einen Teil der LLB. Das so genannte Mittelschulseminar bzw. das seminaristische Konzept, das seit den 1830er-Jahren dominierende LLB-Modell, wurde im Reformprozess aufgelöst. Aber auch Ausbildungsgänge, die bisher im Zwischenbereich zwischen Sekundarstufe II und Tertiärstufe angesiedelt waren, also weder eindeutig der Sekundarstufe II noch dem tertiären Bildungsbereich zugehörten, wurden neu klar dem Tertiärbereich zugeordnet. Dies gilt z.B. für verschiedene traditionelle Frauenberufe, z.B. im paramedizinischen Bereich oder für die Ausbildung von Lehrpersonen des Kindergartens und der Fächer Handarbeiten und Hauswirtschaft, bei denen z.T. ein Mindestalter als Eintrittsvoraussetzung vorgesehen war, das höher war als das Schulaustrittsalter (z.B. 18 Jahre), aber für die Zulassung kein formaler Abschluss auf der Sekundarstufe II verlangt wurde. Der Tertiärisierungsprozess ist abgeschlossen, wenn zur Ausbildung nur zugelassen wird, wer über ein entsprechendes Diplom der Sekundarstufe II verfügt. Im Tertiärisierungsprozess der LLB war deshalb zwingend die Frage zu beantworten, welche Diplome der Sekundarstufe II zur Zulassung zu entsprechenden Studiengängen berechneten.

Vom Tertiärisierungsprozess ist der **Akademisierungsprozess** zu unterscheiden. Ein Ausbildungsgang erlangt im Akademisierungsprozess Hochschulstatus, wird also zu einem Studiengang mit entsprechenden akademischen Abschlüssen (heute: Bachelor, Master, Doktorat, Habilitation). Die EDK trug dieser Entwicklung Rechnung, indem sie die Anerkennungsreglemente seit 1999 nicht mehr auf «Lehrdiplome» bezog, sondern auf «Hochschuldiplome». In der Regel werden im Akademisierungsprozess Ausbildungsgänge des tertiären Bildungsbereichs

24 Auf Teilprozesse der Reform der Vorbildung (musische und pädagogisch-psychologische Profile in den Gymnasien, Fachmittelschulen usw.) wird an dieser Stelle nicht eingegangen. Ebenso wird nicht auf die Reform der Studiengänge eingegangen.

in Hochschulen integriert²⁵ oder Institutionen des tertiären Bildungsbereichs werden zu eigenständigen Hochschulen weiterentwickelt²⁶. Mit diesem Prozess ist die Frage verbunden, was eine Hochschulausbildung von einer Nicht-Hochschulausbildung im tertiären Bildungsbereich unterscheidet. Als zentrale Diskriminierungsmerkmale gelten die Forschungsorientierung und das Recht, akademische Titel zu verleihen. Der Akademisierungsprozess ist also eng mit dem Verwissenschaftlichungsprozess (vgl. unten) verbunden. Das Recht, akademische Titel zu verleihen, ist für die Fachhochschulen und die Pädagogischen Hochschulen im Reformprozess allerdings auf die Vergabe von BA- und MA-Titeln eingeschränkt worden. Schon um die Möglichkeit der Verleihung von Master-Titeln an den Fachhochschulen und den Pädagogischen Hochschulen ist eine intensive Diskussion geführt worden. Weil Promotions- und Habilitationsrecht fehlen, sind die Möglichkeiten, den eigenen akademischen Nachwuchs qualifizieren zu können, jedoch formal eingeschränkt.

Der Akademisierungsprozess im Sinne der «Hochschulwerdung» der LLB ist im Reformprozess in drei unterschiedlichen Formen vollzogen worden²⁷: als Integration in (bzw. als Angliederung an) die Universität (Genf, vorübergehend Bern), als Integration in eine neue oder bereits bestehende Fachhochschule (Beispiel: Aargau) oder als Gründung einer eigenständigen Pädagogischen Hochschule (im Falle beider Basel gemeinsam mit der Sozialen Arbeit).

Weil neben der Vergabe akademischer Titel die Forschung das wichtigste Diskriminierungsmerkmal von Hochschulen gegenüber andern Institu-

tionen im tertiären Bildungsbereich ist, war mit dem Akademisierungsprozess zwingend ein **Verwissenschaftlichungsprozess** verbunden. Zwar haben einzelne Institutionen der LLB bereits vor der Reform im Rahmen ihrer Möglichkeiten Forschungs- und Entwicklungsprojekte durchgeführt (vgl. Gretler, Grossenbacher & Schärer, 1998), aber die Institutionen waren nicht mit einem entsprechenden Leistungsauftrag und den entsprechenden Ressourcen versehen – auch nicht die universitären Lehrämter (vgl. Abschnitt 4.1). Mit der Reform erhielten die Pädagogischen Hochschulen offiziell einen Forschungsauftrag, der in der Regel mit «anwendungsorientierter» oder «angewandter» Forschung umschrieben wurde. Die Anerkennungsreglemente erwähnen den Forschungsauftrag allerdings nicht explizit, sondern formulieren den Anspruch nur indirekt über die Auflage der Verbindung von Forschung und Lehre. Der EDK-Vorstand «operationalisierte» diese Norm für die Anerkennungsverfahren in der Weise, dass die LLB-Institutionen nachweisen müssen, dass Forschung stattfindet (mindestens ein Forschungsprojekt), dass die Studierenden in Forschungsmethodik (im Sinne einer «**scientific literacy**») eingeführt werden und dass den Dozierenden Weiterbildungsmöglichkeiten im Forschungsbereich zur Verfügung stehen.

Mit dem Verwissenschaftlichungsprozess sind für die LLB zumindest drei Folgen verbunden: der Strukturaufbau im Bereich Forschung und Entwicklung, eine stärkere Verbindung von Forschung und Lehre sowie neue Qualifikationsanforderungen an das Personal. Im Hinblick auf den Strukturaufbau von Forschung und Entwicklung verfolgten die Pädagogischen Hochschulen un-

25 Beispiele dafür sind etwa: Die Berufsschullehrerausbildung wurde im Kanton Zürich in die Universität integriert, die Höhere Pädagogische Lehranstalt des Kantons Aargau wurde in die Fachhochschule Aargau integriert oder die Sekundar- und Gymnasiallehrerausbildung im Kanton Genf (IFMES) wird zurzeit in die Universität Genf integriert.

26 Beispiele dafür sind die Weiterentwicklungen bereits vollständig tertiarisierter Institutionen der LLB in den Kantonen Basel-Landschaft, Basel-Stadt und Zürich.

27 An dieser Stelle ist noch einmal darauf hinzuweisen, dass ein Teil der LLB bereits vor der Reform an Hochschulen stattfand, insbesondere die Ausbildung von Sekundar- und Gymnasiallehrkräften, aber auch diejenige von Handelslehrkräften sowie von Turn- und Sportlehrkräften, teilweise auch des sonderpädagogischen und therapeutischen Personals (vgl. Badertscher et al., 1993).

terschiedliche Strategien²⁸: Die einen versuchten, Nischen zu besetzen, heisst: Forschung in Themenbereichen zu fördern, die aktuell schienen, für die aber in andern Forschungsinstitutionen keine und keine namhaften Forschungstraditionen existierten. Andere versuchten, Forschung in Kernthemen der LLB, insbesondere in den Fachdidaktiken, zu etablieren. Wiederum andere setzten auf einzelne, forschungserfahrene Personen, die sie bei der Akquisition von Drittmitteln unterstützen. Verschiedene Pädagogische Hochschulen kombinierten die Strategien.

Die Organisation von Forschung und Entwicklung unterscheidet sich zwischen den Pädagogischen Hochschulen massgeblich. Einzelne Hochschulen haben ein Prorektorat Forschung eingeführt, andere organisieren Forschung in einem oder mehreren Instituten, wieder andere sind eher individualistisch an Forscherpersonen orientiert und fördern Forschung und Entwicklung durch Entlastung des Personals, das Projekte lanciert und Drittmittel akquiriert. Alle diese Modelle sind mit dem Grundproblem behaftet, dass Forschung nicht zum selbstverständlichen Grundauftrag der Professorinnen und Professoren an den Pädagogischen Hochschulen gehört. Dies hängt erstens mit den Anstellungsbedingungen (hohe Unterrichtsverpflichtung), zweitens mit der Qualifikation des bisherigen Personals (Forschung war kein Anstellungskriterium vor der Reform, aber auch selten ein Kriterium bei der Überführung des Personals von den alten in die neuen LLB-Institutionen) und drittens mit dem insgesamt nach wie vor geringen Budgetanteil, der für Forschung und Entwicklung zur Verfügung steht, zusammen. Von den zur Verfügung stehenden Stellen (Vollzeitäquivalente) investiert in den Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen nur der Fachbereich Musik,

Theater und andere Künste (4% der Vollzeitäquivalente) bedeutend weniger Personalmittel in Forschung und Entwicklung als die LLB-Institutionen (7,4%); ähnlich liegen die Verhältnisse im Bereich Gesundheit (7,2%). Alle andern Fachhochschulbereiche investieren doppelt so viele Personalressourcen oder sogar wesentlich mehr (Technik und Informationstechnologien: 35,2%) in Forschung und Entwicklung (alle Angaben: BfS, 2009, S. 16ff.). Dies wiederum hängt damit zusammen, dass die Pädagogischen Hochschulen bislang nur in bescheidenem Ausmass einen Mittelbau aufgebaut haben – oder pointiert formuliert: die meisten Aufgaben an den Hochschulen von der teuersten Personalkategorie wahrgenommen werden: Nur 7,1% der Vollzeitäquivalente sind an Pädagogischen Hochschulen den Kategorien Assistierende oder wissenschaftliche Mitarbeitende zugeordnet, während es an den Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen im Durchschnitt 18,2% sind (BfS, 2009, S. 9).

Wenn nur ein geringer Anteil des Lehrpersonals in Forschung involviert ist, bleibt die Verbindung von Forschung und Lehre ein Problem, weil sie bei den Dozierenden nicht einfach vorausgesetzt werden kann, wie das an Universitäten der Fall ist (was aber natürlich auch nicht in jedem Fall funktioniert). Entweder reduziert sich die Verbindung von Forschung und Lehre also auf die Lehrbereiche, in denen Dozierende auch in der Forschung und Entwicklung tätig sind, oder sie muss aufwändig organisiert werden; beides sind keine idealen Voraussetzungen für forschungsgestützte Lehre.²⁹

Forschung und Entwicklung waren bei der Schaffung der Pädagogischen Hochschulen kein vorrangiges Thema. In verschiedenen Reform-

28 **Einen Überblick über die in der ersten Aufbauphase initiierten Forschungs- und Entwicklungsprojekte gibt Vogel (2006); vgl. allgemein zur Situation von Forschung und Entwicklung an den Pädagogischen Hochschulen Lehmann et al. (2007, S. 62ff.) sowie den Anschlussbericht zum Masterplan Pädagogische Hochschulen vom August 2008 (Arbeitsgruppe, 2008). Die 2008 erschienene Broschüre der COHEP zur Forschung an Pädagogischen Hochschulen (COHEP, 2008) präsentiert lediglich wenige Vorzeigeprojekte, bildet also keine seriöse Grundlage für die Beurteilung der Forschungssituation an Pädagogischen Hochschulen.**

29 **Anzumerken wäre hier auch, dass in Pädagogischen Hochschulen Fachbereiche unterrichtet werden, die bislang kaum von wissenschaftlichen Disziplinen mit Forschung gestützt werden; zu verweisen ist etwa auf die Fachbereiche Hauswirtschaft oder Werken.**

projekten waren die politischen Behörden der Meinung, dass wesentliche Mittel für Forschung und Entwicklung nicht aus den öffentlich finanzierten Budgets der Pädagogischen Hochschulen stammen sollen, sondern über Drittmittel erworben werden müssen. Dass dieser Drittmittelakquisition aus verschiedenen Gründen Grenzen gesetzt sind, ist oft erst in der Aufbauphase festgestellt worden. Als Drittmittelgeber kommen nämlich zunächst die Monopolarbeitgeber und die Schulträger in Frage, also in der Regel wiederum die Kantone, allenfalls die Gemeinden. Sie sind aber eher an Dienstleistungs- und Entwicklungsarbeiten interessiert als an Forschung. Zudem stellen sich bei hohem Drittmittelfinanzierungsgrad und geringen Eigenmitteln im Forschungsbereich Probleme von Know-how-Akkumulierung, Spezialisierung und Nachwuchsförderung in stärkerem Ausmass als bei hinreichender Grundfinanzierung des Forschungsbereichs.

Mit dem Hinweis auf die Situation der Kantone als Monopolarbeitgeber für die Studierenden der Pädagogischen Hochschulen ist ein vierter Teilprozess in den Reformen angesprochen – der **Autonomisierungsprozess**: Die LLB-Institutionen sind im Reformprozess aus einer engen Einbindung in kantonale Bildungsadministrationen³⁰ in eine relative Autonomie entlassen worden. Sie werden heute in aller Regel nach Grundsätzen der Neuen Verwaltungsführung mit Leistungsauftrag und Globalbudget geführt. Als Vorbilder für den neuen Status mit eigenständiger Rechtspersönlichkeit dienten einerseits die neu gegründeten Fachhochschulen, andererseits die Reform der Universitätsgesetze, wie sie in den Universitätskantonen der Schweiz und auf Bundesebene für die Eidgenössischen Technischen Hochschulen vollzogen worden waren. Allerdings ist die Bereitschaft, den Pädagogischen Hochschulen hinreichend Gestaltungsfreiräume zu gewähren, bei den kantonalen Bildungsverwaltungen nach wie vor sehr viel geringer als bei anderen Studienrichtungen der Fachhochschulen oder der Universitäten.

Dass sich die LLB aus einer engen Anbindung an die jeweiligen kantonalen Bildungssysteme löst, ist aber auch eine Folge der Regionalisierung (verschiedene Pädagogische Hochschulen werden von mehr als einem Kanton getragen), und eine Folge der nationalen Diplomanerkennung: National gültige Diplome können nicht am Ende eines Studienganges erteilt werden, der auf kantonale Schulstrukturen und einen lokalen Arbeitsmarkt mit Staatsmonopol ausgerichtet ist. Der Autonomisierungsprozess ist also nicht nur als Folge der Einführung neuer Modelle der Verwaltungsführung zu sehen, sondern ebenso als Folge der Regionalisierung der Schulträger und der nationalen Diplomanerkennung.

Allerdings ist mit diesen Entwicklungsprozessen auch die Gefahr verbunden, dass sich die autonome LLB vom Berufsfeld entfernt, zumal die Pädagogischen Hochschulen nicht mehr einfach Teil eines kantonalen Schulsystems sind, sondern ebenso – und in Zukunft wahrscheinlich noch viel stärker – Teil eines nationalen und internationalen Hochschulsystems. Die Bemühungen um stärkere Koordination und Qualitätssicherung im Hochschulbereich, wie sie sich im Rahmen des neuen eidgenössischen Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetzes ankündigen, dürften die Pädagogischen Hochschulen stärker als bisher in eine Vergleichssituation nicht nur untereinander, sondern auch mit den Fachhochschulen und den Universitäten bringen. Diese Vergleiche werden sich aber eher an internationalen Wissenschaftsstandards orientieren als an lokalen Arbeitsmarkt- und Ausbildungsbedürfnissen. Wegen des Nachholbedarfs im Forschungsbereich (vgl. oben) und wegen der Entwicklung einer «Hochschulandschaft» Schweiz (Botschaft HFKG, 2009, S. 11ff.) könnte eine Entwicklungsdynamik entstehen, die unter der Voraussetzung der Hochschulautonomie weder von den kantonalen Bildungsadministrationen noch von den Berufsverbänden kontrolliert werden kann. Die Pädagogischen Hochschulen müssen sich deshalb, gerade weil sie autonom sind, selber Instrumente schaffen,

30 In verschiedenen Kantonen waren die Lehrerfortbildungsstellen Verwaltungsabteilungen in den Bildungsdirektionen – in einzelnen Kantonen sind sie es heute noch.

mit denen sie die Abkoppelung vom Qualifikationsbedarf der Schulen verhindern können.

Der Reformprozess der LLB war wesentlich auch ein **Konzentrationsprozess** in einem dreifachen Sinne: Reduktion der Trägerschaften, Reduktion der Anzahl der Institutionen und räumliche Konzentration der Standorte, wobei sich diese Entwicklungen zumindest teilweise gegenseitig bedingten.

Die Trägerschaft ging nicht nur weitgehend (von den Ausnahmen Neue Mittelschule Bern, St. Michael Zug und Zürich Unterstrass abgesehen) an die Kantone über, sondern verschiedene Kantone schlossen sich auch zu gemeinsamer Trägerschaft zusammen, so dass verschiedene Kantone neu nicht mehr über kantonal eigenständige LLB-Institutionen verfügen, sondern gemeinsam mit andern Kantonen Träger einer Pädagogischen Hochschule bzw. einer Fachhochschule mit integrierter Pädagogischer Hochschule wurden. Dies trifft für die Kantone Bern, Jura und Neuenburg (Haute Ecole Pédagogique BEJUNE), für die Zentralschweiz (Pädagogische Hochschule Zentralschweiz mit den Teilschulen Luzern, Goldau und Zug) sowie für die Kantone Aargau, Basel-Landschaft, Basel-Stadt und Solothurn (Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz) zu. Für diese Pädagogischen Hochschulen in mehrkantonaler Trägerschaft war der Autonomisierungsprozess von den kantonalen Bildungsdirektionen zwingender als bei Pädagogischen Hochschulen in kantonaler Trägerschaft, und es mussten neue Mechanismen der politischen Steuerung, insbesondere für die Gesetzgebungsprozesse unter Beteiligung mehrerer kantonalen Parlamente, etabliert werden.

Die grosse Vielzahl von LLB-Institutionen, die noch Anfang der 1990er-Jahre existiert hatte (mehr als 150; vgl. Badertscher et al., 1993; Criblez, 1994) wurde im Reformprozess etwa um den Faktor zehn reduziert. Dies war insbesondere möglich, weil die Studiengänge für verschiedene Lehrkategorien nicht mehr in je gesonderten Institutionen organisiert werden, sondern in der Regel «unter einem institutionellen Dach». Die Bedeutung dieses institutionellen Konzentrationsprozesses

dürfte in seiner Tragweite erst in Zukunft deutlich werden. Berücksichtigt man, dass in die meisten Pädagogischen Hochschulen auch die Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung und die Pädagogischen Dokumentationszentren integriert worden sind, kann auch von einem **Integrationsprozess** gesprochen werden, der vorerst allerdings institutionell und noch nicht wirklich von den Konzeptionen und Mentalitäten her vollzogen zu sein scheint. Wo im Reformprozess von «Gesamtkonzeptionen» die Rede war, waren Gesamtkonzeptionen der Grundausbildung gemeint. So ist z.B. die Frage der Triage zwischen Grundausbildung und Weiterbildung nicht systematisch bearbeitet worden und Fragen der Laufbahn von Lehrerinnen und Lehrern sind in den Pädagogischen Hochschulen noch nicht hinreichend thematisiert worden. Die Reform war inhaltlich zunächst und vor allem eine Reform der Grundausbildung. Der institutionelle Integrationsprozess dürfte aber für die zukünftige Weiterentwicklung der LLB eine gute Voraussetzung sein.

Mit dem Integrationsprozess waren räumlich-geografische Konzentrationsprozesse verbunden, wobei diese Prozesse einerseits auf regionale Widerstände gegen die Auflösung dezentraler Standorte stiessen, andererseits noch nicht abgeschlossen sein dürften. Hochschulinstitutionen, so wurde argumentiert, brauchen eine bestimmte Minimalgrösse und sind schlecht dezentral organisierbar. Die Berner Gesamtkonzeption, die zunächst an den während der Bildungsexpansion etablierten dezentralen Standorten festhalten wollte, musste revidiert werden. Da, wo die LLB nicht an einem Standort untergebracht werden konnte (z.T. aus rein infrastrukturellen Gründen), wird mehr oder wenig offensiv über die Zentralisierung der Standorte nachgedacht. Einzelne Kantone setzen Standortkonzentrationen und aufwändige Bauvorhaben zurzeit um, so etwa Bern oder Zürich. Mit besonderen Schwierigkeiten in dieser Hinsicht sind die Pädagogischen Hochschulen in mehrkantonaler Trägerschaft konfrontiert, weil hier die einzelnen Trägerkantone an ihren bisherigen Standorten festhalten wollen.

Die Konzentrations- und Integrationsprozesse dürften noch nicht abgeschlossen sein. Ver-

gleicht man die Situation der Pädagogischen Hochschulen mit derjenigen der Universitäten und Fachhochschulen, so fällt auf, dass in der Schweiz etwa gleich viele Pädagogische Hochschulen existieren wie Universitäten und Fachhochschulen zusammen. Da die LLB-Institutionen nicht mehr Mittelschulseminare sondern Hochschulen sind, dürfte der Konzentrations- und Integrationsprozess weitergehen.

Der institutionelle Konzentrations- und Integrationsprozess hatte auch einen **Harmonisierungsprozess** in der LLB zur Folge: Wenn verschiedene LLB-Institutionen innerhalb eines Kantons oder verschiedene LLB-Institutionen über die Kantonsgrenzen hinweg zusammengeführt werden, wird die institutionelle Vielfalt innerhalb der Kantone und zwischen den Kantonen reduziert. Der Tertiarisierungs- und der Akademisierungsprozess haben dazu geführt, dass die LLB vollständig hochschulförmig wurde – ein wichtiger Harmonisierungsprozess. Die institutionelle Variationsbreite, ja Beliebigkeit, die Ende der 1980er- und Anfang der 1990er-Jahre noch vorherrschte³¹, ist reduziert worden.

Dieser Harmonisierungsprozess ist wesentlich durch die gesamtschweizerische Diplomanerkennung unterstützt worden. Zwar definieren die Anerkennungsreglemente der EDK nur einige wenige «harte» Kriterien für die Anerkennung (Hochschulstatus, Dauer der Ausbildung, Praxisanteil, wenige inhaltliche Vorgaben). Aber die Auslegung der Reglemente durch die Anerkennungskommissionen der EDK und den EDK-Vorstand hat doch bewirkt, dass die Institutionen der LLB in der Schweiz heute über wesentlich ähnlichere Strukturen verfügen als noch vor 20 Jahren. Hinsichtlich der Inhalte und der Gewichtung einzelner Ausbildungsbereiche und Fächer bestehen allerdings weiterhin grosse Differenzen (vgl. Lehmann et al., 2007).

Zwei wesentliche Strukturharmonisierungen sind allerdings im Reformprozess bislang nicht gelungen: die Harmonisierung der Zulassung zum Studium und diejenige der Diplomkategorien. Es bestehen nach wie vor wesentliche Unterschiede hinsichtlich der notwendigen bzw. hinreichenden Vorbildung. Zwar hat die Zulassung über eine eidgenössisch anerkannte Matur wesentlich an Bedeutung gewonnen. Aber die Kantone kennen immer noch unterschiedliche Regelungen hinsichtlich alternativer Zulassungen, z.B. von Inhaberinnen und Inhabern eines Berufsmaturitätszeugnisses oder eines Fachmaturitätszeugnisses; der Hochschulzugang ist z.T. ohne Maturität «sur dossier» möglich (z.B. zur LLB an den Universitäten Freiburg und Genf). Auch wenn mit den Richtlinien zur Umsetzung der Fachmaturität für das Berufsfeld Pädagogik ein weiterer Normierungsschritt erfolgt ist, hat die Arbeitsgruppe zum Anschlussbericht zum Masterplan Pädagogische Hochschulen in diesem Bereich weiteren Regelungsbedarf identifiziert (Arbeitsgruppe, 2008, S. 14ff.). Je nach Studienort können zudem sehr unterschiedliche Diplome in derselben Studienzeit erworben werden³² (Lehmann, 2006). Die grossen Unterschiede hinsichtlich Zulassungsbedingungen und Diplomkategorien müssten, wenn man die freie Studienortwahl für Studierende und die nationale Diplomanerkennung als Rahmenbedingungen voraussetzt, reduziert werden, um eine faire Konkurrenzsituation zwischen den Ausbildungsanbietern zu schaffen.

Die unterschiedliche Grösse, Struktur und Finanzkraft der verschiedenen Pädagogischen Hochschulen sowie deren Einbettung in unterschiedliche bildungspolitische Kontexte dürfte auch in Zukunft Zentrifugalbewegungen eher unterstützen als Harmonisierungsbewegungen. Oder anders ausgedrückt: Harmonisierung der LLB wird auch in Zukunft aufwändig sein. Der Schweizerischen Konferenz der Rektorinnen und Rektoren

31 Vgl. dazu den OECD-Länderbericht Schweiz (EDK, 1990a, S. 149f.), das Handbuch zur Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz (Badertscher et al., 1993) sowie Criblez (1994).

32 Hinsichtlich Klassenstufen: entweder für den Kindergarten und die ersten beiden Primarklassen oder für Kindergarten und alle sechs Primarschuljahre; hinsichtlich Unterrichtsfächer: Qualifizierung für alle Schulfächer oder nur für einen ausgewählten Teil der Schulfächer.

der Pädagogischen Hochschulen (COHEP) kommt im Hinblick auf die Selbstorganisation und Selbststeuerung der Koordination der Pädagogischen Hochschulen eine zentrale Funktion zu.

4.4 Erreichtes und Desiderata

Wie lässt sich die Reform der LLB bilanzieren? Da am Anfang (der, wie dargelegt, nicht genau festgestellt werden kann) des Reformprozesses keine allgemeinen und gesamtschweizerisch gültigen Zielsetzungen für die Reform festgelegt worden sind, kann das vorläufige Resultat der Reformen nicht einfach im Sinne des Zielerreichungsgrades eruiert werden. Eine abschliessende Beurteilung und Bilanzierung ist deshalb nicht möglich. Abschliessend sollen trotzdem drei Versuche einer Bilanzierung vorgenommen werden: Erstens soll beurteilt und eingeschätzt werden, wie weit die in Abschnitt 4.3.2 beschriebenen Teilprozesse fortgeschritten sind. Zweitens soll aufgrund der vorliegenden Analysen der Reformprozesse auf einige Desiderata hingewiesen werden; es sollen also Bereiche bezeichnet werden, in denen sich für die LLB Weiterentwicklungsbedarf abzeichnet. Drittens und abschliessend soll ein Ausblick auf das neue Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz gewagt werden unter der Perspektive: Welche Konsequenzen wird es für die LLB haben?

Dieser abschliessende Abschnitt hat einerseits den Charakter von Schlussfolgerungen aus den Analysen des Reformprozesses, andererseits den Charakter von Denkanstössen für die weitere Diskussion über die Weiterentwicklung der LLB.

Erstens | Wie weit sind also die in Abschnitt 4.3.2 beschriebenen Prozesse fortgeschritten? Der **Tertiarisierungsprozess** ist weitgehend abgeschlossen. Ausser im Kanton Thurgau, wo Teile der LLB noch auf der Sekundarstufe II absolviert werden können, ist der Abschluss einer Ausbildung auf der Sekundarstufe II überall eine Zulassungsbedingung sine qua non. Allerdings sind die Pädagogischen Hochschulen weit davon entfernt, über harmonisierte Zulassungsbedingungen zu verfügen (vgl. unten).

Der **Akademisierungsprozess** ist formal vollzogen worden: Die LLB findet in Hochschulen statt. Allerdings ist die Hochschulausbildung für Lehrerinnen und Lehrer aller Lehrkategorien einerseits nach wie vor mit bildungs- und standespolitischen Reserven belegt, andererseits ist ein Teil des Personals sowohl von seiner formalen Qualifikation her als auch von seinem Selbstverständnis her noch nicht «hochschulförmig». Im internationalen Vergleich stellt sich zudem die Frage der eigenständigen Hochschulform «Pädagogische Hochschule». Mit wenigen Ausnahmen waren im institutionellen Reformprozess der letzten 50 Jahre spezielle Hochschulinstitutionen für die LLB Übergangsformen. Die Frage der Legitimation einer selbstständigen Hochschulform für die LLB dürfte sich im Rahmen der Hochschulkoordination in Zukunft von Neuem stellen. Die Studiengänge schliessen mit den akademischen Titeln Bachelor und Master ab. Die Frage nach Promotions- und Habilitationsrecht dürfte die Bildungspolitik in den nächsten Jahren weiter beschäftigen.

Der **Verwissenschaftlichungsprozess** ist begonnen worden, aber er steht im Sinne der Einheit von Lehre von Forschung erst am Anfang. Vom Ziel, dass die LLB einen massgeblichen Beitrag zur Wissensproduktion im eigenen Wissenschaftsbereich leistet und nicht nur auf Wissenstransfer spezialisiert ist, ist die LLB noch weit entfernt. Der Prozess der Verwissenschaftlichung ist wesentlich mit der Personalentwicklung der Pädagogischen Hochschulen verbunden. Der im Vergleich mit andern Fachhochschulrichtungen (BfS, 2009) geringe Ressourceneinsatz im Forschungsbereich korreliert stark mit dem geringen Ausbau des Mittelbaus. Stärkere Forschungsorientierung und Aufbau eines Mittelbaus dürften deshalb eng miteinander verbunden sein.

Der **Autonomisierungsprozess** ist formal weitgehend abgeschlossen. Die Pädagogischen Hochschulen verfügen in der Regel über viel weiterreichende Autonomie hinsichtlich Personal, Finanzen, Organisation und Studienplänen als dies vor der Reform der Fall war. Allerdings ist diese Autonomie «brüchig»: Die kantonalen Bildungsdirektionen wollen ihren Einfluss auf die LLB beibehalten, insbesondere weil die

öffentliche Hand quasi Monopolarbeitgeber für Lehrerinnen und Lehrer ist. Die Berufsverbände artikulieren ihre Erwartungen an die Ausbildung. Die Pädagogischen Hochschulen selbst sehen sich aber nicht nur den Erwartungen von Berufsfeld und Bildungsadministrations ausgesetzt, sondern müssen auch den Erwartungen als Hochschule in einem veränderten hochschulpolitischen Umfeld genügen (vgl. unten) – keine unbestrittene Autonomie also für die Pädagogischen Hochschulen.

Der **Konzentrations- und Integrationsprozess** ist weit fortgeschritten. In der Geschichte der LLB sind noch nie so viele Institutionen in so kurzer Zeit aufgelöst worden wie in den letzten zehn Jahren. Allerdings haben sich institutionelle Beharrungstendenzen mancherorts auch mit kantonalen und regionalen Standortinteressen verbunden und zum Fortbestehen einzelner Institutionen geführt, die unter Bedingungen einer national koordinierten Hochschulpolitik, indikatorengestützter Akkreditierungssysteme und knapper Ressourcen noch einmal unter Legitimationsdruck geraten dürften. Durch den Integrationsprozess werden die Pädagogischen Hochschulen in Zukunft aber prinzipiell besser als früher in der Lage sein, auf Herausforderungen im Berufsfeld und auf Professionalisierungserwartungen zu reagieren.

In wesentlichen Bereichen ist eine Harmonisierung der LLB erreicht worden. Dies ist u.a. den Diplomanerkennungsverfahren zu verdanken, die einerseits wesentlich zur Einforderung von Minimalstandards beigetragen haben, andererseits die Institutionen auch motiviert haben, sich als Hochschulinstitutionen zu etablieren. Hinsichtlich der freien Studienortwahl und der nationalen Diplomanerkennung ergibt sich vor allem in zwei Bereichen noch Harmonisierungsbedarf: Soll die Wahl des Studienortes eine faire Wahl sein, müssen die Zulassungsbedingungen und die Lehrkategorien vereinheitlicht werden, Letzteres auch aufgrund der nationalen Diplomanerkennung.

Zweitens | Betrachtet man die Teilprozesse der Reform unter der Perspektive des Fortschrittes der einzelnen Teilprozesse, fällt die Bilanz grundsätzlich positiv aus. Allerdings ergeben sich auch einige klar ausgewiesene **Desiderata** für die Zukunft. Die wichtigsten sollen in aller Kürze zusammenfassend benannt werden³³:

- Die kleinen Restbestände nicht-tertiarierter LLB sind aus Gründen der Systemstringenz und der öffentlichen Akzeptanz von Hochschulausbildungen für Lehrerinnen und Lehrer aufzugeben.
- Die Zulassung und die Diplomkategorien müssen harmonisiert werden, wenn einerseits national anerkannte Diplome abgegeben werden sollen und andererseits die freie Studienortwahl nicht zur Farce werden soll.
- Die Harmonisierung der LLB beschränkt sich bislang weitgehend auf strukturelle Eckwerte. Gemeinsame Vorstellungen über das, was in der Ausbildung inhaltlich bearbeitet werden soll, fehlen bislang.
- Die Wissenschafts- und Forschungsorientierung ist im Hinblick auf die verstärkte «Wissensproduktion» an Pädagogischen Hochschulen langfristig zu stärken. Dazu sind gute Konzepte der Verbindung von Forschung und Lehre ebenso notwendig wie eine langfristige Personalentwicklungsstrategie und der forcierte Aufbau eines Mittelbaus.
- Damit hängt zusammen, dass die Personalstruktur in der LLB hochschulförmiger werden sollte. Nur mit einer neuen Verteilung der Aufgaben auf unterschiedliche Personalkategorien werden die Pädagogischen Hochschulen zukünftige Ressourcenprobleme bewältigen können, wenn sie sich einem Vergleich mit andern Hochschultypen stellen müssen.
- Mittelfristig dürfte das Thema Master-Abschlüsse für alle Lehrkategorien – schon aus Gründen der internationalen Anschlussfähigkeit – bildungspolitisch zu bearbeiten sein.
- Promotions- und Habilitationsrecht sollte langfristig für die Pädagogischen Hoch-

33 Ein Teil dieser Desiderata ist inzwischen auch im «Anschlussbericht zum Masterplan Pädagogische Hochschulen» (Arbeitsgruppe, 2008) festgehalten worden.

schulen – wenn sie denn als eigenständiger Hochschultyp weiterexistieren sollen (vgl. unten) – kein Tabu sein. Allerdings stellen sich Fragen nach dem sinnvollen Zeitpunkt der Einführung und nach den Promotionsfächern. Promotion und Habilitation sind akademische Ausweise, die Resultate von Forschung dokumentieren und mitunter disziplinäre Spezialisierung voraussetzen. Die meisten LLB-Studiengänge zeichnen sich aber gerade durch einen geringen Grad an Spezialisierung aus. Das Promotionsrecht scheint deshalb vor allem in den disziplinären Bereichen sinnvoll zu sein, in denen nicht andere Hochschulen über Promotionsmöglichkeiten verfügen, heisst: primär in Fachdidaktik.

Zudem setzen Promotions- und Habilitationsrecht eine entsprechende kritische Menge von Habilitierten innerhalb der Hochschule voraus, die in der Lage sind, die wissenschaftliche Qualität von Promotionen und Habilitationen zu beurteilen und zu gewährleisten. In verschiedenen Pädagogischen Hochschulen ist diese kritische Menge vorderhand nicht erreicht worden.

- Dass Grundausbildung und Weiterbildung unter dem Dach von Pädagogischen Hochschulen vereinigt worden sind, ist bislang zu wenig genutzt worden. Wesentliche Probleme des Lehrberufs werden sich in Zukunft als Laufbahnprobleme stellen, die Grundausbildung macht dabei nur einen kleinen zeitlichen Abschnitt aus.
- Der Konzentrationsprozess ist nicht abgeschlossen. Verschiedene Institutionen der LLB und verschiedene Studiengänge haben eine «unterkritische» Grösse. Im Hinblick auf eine Hochschullandschaft Schweiz sind hier voraussichtlich weitere Bereinigungen notwendig.
- Die dezentrale Organisation einzelner Hochschulen erschwert die Ausbildung, verhindert

sinnvolle Synergien und verlangt vom Personal hohe Mobilität. Die Prozesse der Standortkonzentration sollten deshalb beschleunigt werden.

- Spartenhochschulen sind – im internationalen Vergleich und in der historischen Entwicklung – eher Übergangslösungen als stabile Hochschulformen gewesen. Es stellt sich langfristig deshalb die Frage der Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Fachhochschulen oder in die Universitäten.

Drittens | Eines der wesentlichen Resultate der Reformen der LLB-Institutionen seit 1990 ist, dass sie nicht mehr einfach Teil der jeweiligen autonomen kantonalen Bildungssysteme sind, sondern einerseits den Eckwerten der nationalen Diplomanerkennung verpflichtet, andererseits aber auch integrierte Teile der «Hochschullandschaft» Schweiz (Botschaft HFKG, 2009, S. 11ff.) sind, auch wenn für die Finanzierung der LLB (mit wenigen Ausnahmen³⁴) vorderhand ausschliesslich die Kantone zuständig sind³⁵. Mit welchen Konsequenzen ist zu rechnen, wenn das neue «Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (HFKG)», das demnächst von den eidgenössischen Räten verhandelt wird, in ähnlicher Form wie projektiert in Kraft treten wird?³⁶

Eine der wichtigen Folgen dürfte sein, dass die Pädagogischen Hochschulen sich in einer direkten Vergleichssituation mit den Fachhochschulen und den Universitäten befinden werden. Die Betonung des Sonderstatus der Pädagogischen Hochschulen dürfte in diesem Kontext schwieriger werden. Einer Akkreditierung als Hochschule, die im HFKG vorgesehen ist, dürften relativ allgemeine, international akzeptierte Kriterien und Standards für Hochschulen zugrunde gelegt werden. Einigermassen messbare Kriterien dürften

34 **Insbesondere: Berufsschullehrerausbildung, Teile der Turn- und Sportlehrerausbildung, Teile der Gymnasiallehrerausbildung.**

35 **Unter Gesichtspunkten eines koordinierten Hochschulraumes Schweiz ist eigentlich nicht zu legitimieren, dass die Pädagogischen Hochschulen von der Hochschulförderung des Bundes ausgeschlossen sind.**

36 **Einzelne Punkte der Gesetzesvorlage werden im Vorfeld der Behandlung kontrovers diskutiert, insbesondere das Verhältnis von Hochschulautonomie und Hochschulkoordination. Aber die grundsätzliche Ausrichtung ist – im Sinne der Ausführung der neuen Bildungsverfassung – nicht bestritten.**

die Forschungsleistungen und die Personalqualifikation der Hochschulen sein – beides Bereiche, in denen bei den Pädagogischen Hochschulen insgesamt (allerdings je nach Hochschule in unterschiedlichem Ausmass) Weiterentwicklungsbedarf besteht.

Mittelfristig dürften über die Hochschulkoordination einheitliche Finanzierungsgrundsätze etabliert werden, welche die Pädagogischen Hochschulen mit ihren z.T. teuren Studiengängen in schwierige Situationen bringen könnten. Da sich die Personalzusammensetzung in einer Hochschule nicht kurzfristig ändern lässt, sollten die Pädagogischen Hochschulen langfristige Strategien entwickeln, um auf diese nicht unwahrscheinliche Situation vorbereitet zu sein.

Das HFKG sieht neben der institutionellen Akkreditierung auch eine Programmakkreditierung (Akkreditierung von Studiengängen) nach internationalen Standards vor. Entweder im Rahmen der bildungspolitischen Debatte über das HFKG oder in den Diskussionen zu seiner Ausführung wird zu bestimmen sein, ob weiterhin die EDK die Akkreditierungsverfahren für die LLB durchführt oder ob die Akkreditierung durch eine definierte Akkreditierungsagentur durchgeführt werden soll. Im Hinblick auf die öffentliche Akzeptanz der LLB wäre ein Sonderstatus zu vermeiden, im Hinblick auf die Kantone als Monopolarbeitgeber ist verständlich, dass sich die EDK – nachdem die Erstanerkennung nun weitgehend abgeschlossen ist – diese Einflussmöglichkeit auf die LLB auch in Zukunft erhalten möchte.

Wie auch immer die detaillierte Ausgestaltung des HFKG ausfallen wird: Es wird die Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen massgeblich beeinflussen. Dass dabei eher die Kriterien von Hochschulformigkeit und Wissenschaftsorientierung als der enge Bezug zu kantonalen Schulsystemen im Vordergrund stehen werden, braucht für die LLB nicht von vorneherein negativ zu sein.

Literatur

Ad hoc-Arbeitsgruppe Diplommittelschulen (1983). Diplommittelschulen [DMS]. *Stand der Entwicklung*. Genf: EDK (= Informationsbulletin 37).

Ambühl, H. (2000). Notwendigkeiten und Möglichkeiten föderalistischen Zusammenwirkens. Zu staatsrechtlichen und bildungspolitischen Aspekten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In H.-R. Schärer (Hrsg.), *Lehrerbildung im Wandel: Grundlagen – Ansprüche – Impulse* (S. 35–67). Aarau: Sauerländer.

Arbeitsgruppe (2008). *Anschlussbericht zum Masterplan Pädagogische Hochschulen im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren vom 13. August 2008*. Bern: EDK/IDES [verfügbar unter: http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/mpph_d.pdf; recherchiert: August 2009].

Arnet, M. (1989). Schweizerische Bildungspolitik – wohin? Eine Standortbestimmung mit Blick auf zukünftige Aufgaben. *Neue Zürcher Zeitung* (273), 23.11.1989, 85.

Arnet, M. (1990a). Perspektiven der schweizerischen Bildungspolitik. *Forum Pädagogik*, 3, 171–175.

Arnet, M. (1990b). Freier Binnenmarkt Europa – Was heisst das für unser Bildungssystem? *Schweizer Schule*, 77 (7/8), 3–9.

Badertscher, H., Criblez, L., Wälchli, St., Weissleder, M. & Vauthier, E. (1993). *Handbuch zur Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz. Strukturen, Bedingungen, Unterrichtsberechtigungen*. Bern: EDK.

Bauder, T. & Osterwalder, F. (Hrsg.) (2008). *75 Jahre eidgenössisches Berufsbildungsgesetz. Politische, pädagogische, ökonomische Perspektiven*. Bern: hep.

Baumann, J. (1993). Die Regelungen für die Unterrichtsberufe in der Europäischen Gemeinschaft

- und die diesbezüglichen Reformbestrebungen in der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11, 21–34.
- BfS [Bundesamt für Statistik] (1994). *Die höhere Berufsbildung in der Schweiz. Das Berufsbildungsangebot auf der ausseruniversitären Tertiärstufe*. Bern: BfS.
- BfS (2009). *Personal der Fachhochschulen 2007*. Neuchâtel: BfS.
- BIGA [Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit] (1991). *Die Stellung der Höheren Fachschulen im nationalen Bildungsangebot*. s.l.: s.n. [Polykopie].
- Bigler-Eggenberger, M. (1997). *Rechtsgutachten zur Frage einer Ausgrenzung von Kindergartenlehrkräften bei der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in der deutschen Schweiz*. Lausanne: s.n. [Polykopie].
- Bloch, A. (2007). *Priester der Volksbildung. Der Professionalisierungsprozess der Zürcher Volksschullehrkräfte zwischen 1770 und 1914*. Zürich: Chronos.
- Bloch, E. (1935). *Erbschaft dieser Zeit*. Zürich: Oprecht & Helbling.
- Botschaft EWR (1992). *Botschaft zur Genehmigung des Abkommens über den Europäischen Wirtschaftsraum vom 18. Mai 1992*. Bern: EDMZ.
- Botschaft Fachhochschulen (1994). *Botschaft zu einem Bundesgesetz über die Fachhochschulen (Fachhochschulgesetz, FHSG) vom 30. Mai 1994*. Bern: EDMZ.
- Botschaft HFKG (2009). *Botschaft zum Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (HFKG). Bundesblatt*, 161, 4697–4728 [verfügbar unter: <http://www.admin.ch/ch/d/ff/2009/4697.pdf>; recherchiert: August 2009].
- Brühl, N. (1992). *Die Bildungspolitik der Europäischen Gemeinschaft unter Berücksichtigung der Auswirkungen auf die Schweiz*. Zürich/Bern: Schulthess/Stämpfli.
- Brühlmeier, A. (1996). Hätte Pestalozzi Freude am Systemwechsel in der Lehrerbildung? *Schulpraxis*, 83 (3), 34–35.
- Bucher, B. & Nicolet, M. (2003). *Leitbild Lehrberuf*. Bern: EDK (= Studien + Berichte 18A).
- Bundesgesetz Fachhochschulen (1995). *Bundesgesetz über die Fachhochschulen (Fachhochschulgesetz, FHSG) vom 6. Oktober 1995. Systematische Sammlung des Bundesrechts 414.71* [verfügbar unter: <http://www.admin.ch/ch/d/sr/4/414.71.de.pdf>; recherchiert: August 2009].
- Campana, S. & Criblez, L. (2007). Bâle: Débuts précoces et prometteurs, externalisation et déclin (1870–1950). In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Hrsg.), *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées* (S. 85–104). Bern: Lang.
- COHEP [Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen] (2008). *Einblicke in die Forschung*. Bern: COHEP [verfügbar unter: http://www.cohep.ch/fileadmin/user_upload/default/Dateien/03_Publicationen/04_Dokumente/2008_Forschungsbroschuere.pdf; recherchiert: August 2009].
- Criblez, L. (1990). EG '92 und der Bildungsartikel in der Schweizer Bundesverfassung. Plädoyer für eine Neugestaltung der schweizerischen Bildungspolitik. *Schweizer Schule*, (11), 3–13.
- Criblez, L. (1994). Lehrerbildung in der Schweiz: Vielfalt ohne Koordination? *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 16, 139–160.
- Criblez, L. (1998). Lehrerbildung zwischen Wissenschaftsaspiration und Wissenschaftskritik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16, 177–195.
- Criblez, L. (2000). Das Lehrerseminar – Zur Entwicklung eines Lehrerbildungskonzeptes. In L. Criblez, R. Hofstetter & D. Périsset Bagnoud

- (Hrsg.), *La formation des enseignant(e)s primaires – Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen – Geschichte und aktuelle Reformen* (S. 299–338). Bern: Lang.
- Criblez, L. (2001). Bildungsexpansion durch Systemdifferenzierung – am Beispiel der Sekundarstufe II in den 1960er- und 1970er-Jahren. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23, 95–118.
- Criblez, L. (2002a). *Lehrbildungsreform, Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft. Entwicklungen in der deutschsprachigen Schweiz seit 1960*. Habilitationsschrift. Zürich: Universität Zürich [Polykopie].
- Criblez, L. (2002b). Das Lehrerseminar im Kanton Bern – Anfang, Entwicklung und Ende eines Lehrerbildungskonzeptes, am Beispiel des Staatsseminars 1830–2000. In C. Crotti & J. Oelkers (Hrsg.), *Ein langer Weg – Die Ausbildung der bernischen Lehrkräfte von 1798 bis 2002* (S. 75–118). Bern: BLMV.
- Criblez, L. (2007a). Bildungsföderalismus und Schulkoordination: konfligierende Prinzipien der Schulpolitik in der Schweiz. In R. Casale & R. Horlacher (Hrsg.), *Bildung und Öffentlichkeit. Jürgen Oelkers zum 60. Geburtstag* (S. 262–276). Weinheim/Basel: Beltz.
- Criblez, L. (2007b). Allgemeine Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung oder: vom Verschwinden des Reflexionskerns durch Kompetenzorientierung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25 (3), 295–305.
- Criblez, L. (2008). Die neue Bildungsverfassung und die Harmonisierung des Bildungswesens. In L. Criblez (Hrsg.), *Bildungsraum Schweiz – Geschichte und aktuelle Problemlagen* (277–300). Bern: Haupt.
- Criblez, L. (2009). Direkte Demokratie im Bildungsbereich – demokratische Kontrolle der Bildungspolitik oder Innovationshindernis? In J. Oelkers & B. Grubenmann (Hrsg.), *Das Soziale in der Pädagogik* (S. 34–52). Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Criblez, L. & Reusser, K. (2001). *Gesamtkonzeption Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Bern. Eine Aussenbetrachtung im Auftrag der Geschäftsprüfungskommission des Grossen Rates des Kantons Bern*. Zürich: Pädagogisches Institut.
- Diebold, M. (2000). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Zentralschweiz – Eine Herausforderung für das regionale Selbstverständnis. In L. Criblez, R. Hofstetter & D. Périsset Bagnoud (Hrsg.), *La formation des enseignant(e)s primaires – Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen – Geschichte und aktuelle Reformen* (S. 203–238). Bern: Lang.
- Dubs, R. (2005). *Gutachten zu Fragen der schweizerischen Berufsbildung*. Bern: hep.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (1983). *Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I. Prospektive Überlegungen zur Verbesserung und Koordination der Lehrerbildung in der Schweiz*. Bern: Haupt.
- EDK (1989). *Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe II*. Bern: EDK (= Studien + Berichte 3).
- EDK (1990a). *Bildungspolitik in der Schweiz*. Bericht der OECD. Bern: EDK.
- EDK (1990b). *Empfehlungen über die gegenseitige Anerkennung der kantonalen Lehrdiplome vom 26. Oktober 1990*. Bern/Zürich: s.n. [Polykopie].
- EDK (1993a). *Interkantonale Vereinbarung über die gegenseitige Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen vom 18. Februar 1993*. Bern: EDK [verfügbar unter: <http://www.edk.ch/dyn/13371.php>; recherchiert: August 2009].
- EDK (1993b). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Bern: EDK (= Dossier 24).

- EDK (1995). *Fächergruppenlehrkräfte*. Bern: EDK (= Dossier 32).
- Erziehungs- und Kulturdepartement Luzern (1995). *Rahmenkonzept für die Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Luzern*. Luzern: Erziehungs- und Kulturdepartement.
- Expertenkommission zum Studium der Mittelschule von morgen (1972). *Mittelschule von morgen. Bericht*. Frauenfeld: Huber.
- Frey, K. et al. (1969a). *Die Lehrerbildung in der Schweiz*. Eine analytische Darstellung der 52 Lehrerbildungsanstalten in Hinsicht auf ihre Reform. Weinheim/Berlin/Basel: Beltz.
- Frey, K. et al. (1969b). *Der Ausbildungsgang der Lehrer. Eine Modellanalyse des Unterrichts in den 52 Lehrerbildungsanstalten zum Zwecke der Curriculumreform*. Weinheim/Berlin/Basel: Beltz.
- Gehrig, H. (Hrsg.) (1970). *Die Pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung*. Pädagogik – Psychologie – Didaktik. Basel: Beltz.
- Goetschel, L. (2008). Die Einführung der Personenfreizügigkeit durch die Schweiz. In G. Kreis (Hrsg.), *Schweiz – Europa: wie weiter?* (S. 135–155). Zürich: NZZ.
- Gretler, A. (1990). Europa und Bildung. Nehmen wir die Herausforderung an. *Schweizer Schule*, 77 (7/8), 17–29.
- Gretler, A. (2000). Die schweizerische Bildungsforschung der Nachkriegszeit im Spiegel ihrer Institutionen und ihrer Themen – von der Geschichte zu aktuellen Fragestellungen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22, 111–144.
- Gretler, A., Grossenbacher, S. & Schärer, M. (1998). Forschung und Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Bestandesaufnahme. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16, 57–68.
- Grossratsbeschluss (1990). Grossratsbeschluss über die Grundsätze zur Gesamtkonzeption der Lehrerbildung vom 14. August 1990. Gesetze, *Dekrete und Verordnungen des Kantons Bern*, 358–361.
- Herbst, M., Latzel, G. & Lutz, L. (Hrsg.) (1997). *Wandel im tertiären Bildungssektor. Zur Position der Schweiz im internationalen Vergleich*. Zürich: vdf.
- Hochstrasser, U. (1990). Bildungswesen. In D. Schindler et al. (Hrsg.), *Die Europaverträglichkeit des schweizerischen Rechts* (S. 95–120). Zürich: Schulthess.
- Hofstetter, R. (2007). Genève: de la pédagogie comme science morale aux sciences de l'éducation. Le déploiement d'un champ (pluri)disciplinaire (1890–1950). In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Hrsg.), *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées* (S. 105–134). Bern: Lang.
- Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (1995). *Rahmenkonzept für die gemeinsame Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Innerschweiz. Bericht der Projektgruppe mit einer Wegleitung der IEDK*. Ebikon: ZBS.
- Jenzer, C., Strittmatter, A. & Weiss, J. (Red.) (1978). *Schulkoordination über Lehrplanreform*. Frauenfeld: Huber (= Bildungspolitik 63/65).
- Komitee für Freiheit in der Lehrerbildung (1996). *Petition gegen Zentralismus und Gleichschaltung in der Lehrerbildung*. Luzern: s.n.
- Komitee für Freiheit in der Lehrerbildung (1997). Kurzbericht des Komitees für Freiheit in der Lehrerbildung zu ihrer Petition «Gegen Gleichschaltung und Zentralismus in der Lehrerbildung». *Jahresbericht der freien katholischen Schulen St. Michael Zug*, 1996/97, 14–27.
- Kreis, G. (Hrsg.) (2009). *Schweiz – Europa: wie weiter? Kontrollierte Personenfreizügigkeit*. Zürich: NZZ.
- LAG BE (1993). Gesetz über die Anstellung der Lehrkräfte (LAG) vom 20. Januar 1993. *Amtliches Schulblatt des Kantons Bern*, (12), 4–12.

- Larcher Klee, S. & Sieber, P. (2007). Wissen und Wissensproduktion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In W. Bircher, S. Larcher Klee, M. Schmid & P. Sieber (Ed.), *Der Weg zur Pädagogischen Hochschule Zürich* (S. 101–110). Zürich: Pestalozzianum.
- LCH (1993). *Lehrerin/Lehrer sein. LCH-Berufsleitbild*. s.l.: s.n.
- LCH (1999). *LCH-Standesregeln*. s.l.: s.n.
- Lehmann, L. (2006). *Harmonisierung der Stufen- und Fächerprofile in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung. Expertise erstellt im Auftrag der Kommission Ausbildung der Schweizerischen Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (SKPH) vom 26. November 2006*. Aarau: PH FHNW [verfügbar unter: http://www.cohep.ch/fileadmin/user_upload/default/Dateien/03_Publikationen/04_Dokumente/2006_Bericht_Harmonisierung_de.pdf; recherchiert: August 2009].
- Lehmann, L., Criblez, L., Guldemann, T., Fuchs, W. & Périsset Bagnoud, D. (2007). *Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz*. Aarau: SKBF.
- Lussi, V. (2007). D'une section de pédagogie académique à une discrète présence universitaire à Neuchâtel (1866–1953). In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Hrsg.), *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du 19^e – première moitié du 20^e siècle* (S. 188–192). Bern: Lang.
- Lussi, V. & Criblez, L. (2007). Sciences de l'éducation et inscriptions universitaires des formations à l'enseignement: Conditionnements réciproques. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Hrsg.), *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du 19^e – première moitié du 20^e siècle* (S. 231–264). Bern: Lang.
- Maturitäts-Anerkennungsreglement (1995). Verordnung des Bundesrates/Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (Maturitäts-Anerkennungsreglement MAR) vom 16. Januar 1995 / 15. Februar 1995 [verfügbar unter: <http://www.edk.ch/dyn/13371.php>; recherchiert: August 2009].
- Metz, P. (2000). Bildungspolitik und Lehrerbildung: Historische Problemlagen und ihre Lösungen im Aargau. In L. Criblez, R. Hofstetter & D. Périsset Bagnoud (Hrsg.), *La formation des enseignant(e)s primaires – Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen – Geschichte und aktuelle Reformen* (S. 75–102). Bern: Lang.
- Müller, F. et al. (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Hitzkirch: Come-nius.
- Oertle Bürki, C. (2008). *Fachhochschulen Gesundheit in der Schweiz. Konzeption und Aufbau im Umfeld der allgemeinen Fachhochschulentwicklung*. Bern: Lang.
- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.) (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur/Zürich: Rüegger.
- Pätzmann, M. (2005). *Die Fachhochschulen in der schweizerischen Hochschullandschaft*. Bern: Selbstverlag (= Diss. Uni Zürich).
- Plotke, H. (1991). *Gegenseitige Anerkennung von Diplomen und Berufserfahrung in der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft und Auswirkungen auf die Schweiz*. Basel: Helbing & Lichtenhahn.
- Plotke, H. (2003). *Schweizerisches Schulrecht*. Bern: Haupt.
- Rickenbacher, I. (1985). Von der Gleichwertigkeit zum Eintopf? Anmerkungen zur Gleichwertigkeit der beiden Wege zum Primarlehrer und zum Legitimationsdruck der Seminare vor den Gymnasien. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3, 35–37.
- Scherr, I. Th. (1870). *Zuschrift und Antwort. Zwei Briefe über politische und pädagogische Stimmungen und Meinungen im Kanton Zürich 1869*. Zürich: Herzog.

Schmid, Ch. (2008). Ausbildung für Primarlehrkräfte. Über den seminaristischen Weg zum Hochschulstudium. In D. Tröhler & U. Hardegger (Hrsg.), *Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule* (S. 123–141). Zürich: NZZ.

Schweizerischer Wissenschaftsrat (1981). Stellungnahme des Schweizerischen Wissenschaftsrates betreffend das Anerkennungsgesuch der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (zuhanden der Schweizerischen Hochschulkonferenz). *Wissenschaftspolitik*, 10, 206–212.

Späni, M. (2008). Der Bund und die Berufsbildung – von der «verfassungswidrigen Praxis» zum kooperativen Monopol. In L. Criblez (Hrsg.), *Bildungsraum Schweiz* (S. 183–218). Bern: Haupt.

Strittmatter, A. (1985). War die Lehrerbildung von morgen eine Lehrerbildung von heute abend? Bemerkungen zum Prospektivcharakter des Expertenberichts von 1975. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3, 29–32.

Vogel, Ch. (2006). *Forschung und Entwicklung an den Pädagogischen Hochschulen und universitären Lehrerbildungsstätten der Schweiz. Stand und Entwicklungstendenzen 2005. Schlussbericht*. Bern: COHEP [verfügbar unter: http://www.cohep.ch/fileadmin/user_upload/default/Dateien/03_Publikationen/04_Dokumente/2006_Forschungsbericht_de.pdf; recherchiert: August 2009].

Wyss, H. (1996). Lehrerbildungsreform im Gegenwind. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14, 210–218.

Zbinden, M. (1990). *Der «acquis communautaire» im Bildungsbereich und die Schweiz*. Bern: s.n.

Zosso, B. (2006). *Gleichwertig und gleichartig? Eine vergleichende Untersuchung der Entstehung der Fachhochschulen in der Schweiz*. Lausanne: idheap.

5 ZWEI FALLBEISPIELE ZUM AUFBAU DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULEN

5.1 Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZ): Zusammenfassung des Referats

Michael Zutavern

«Ein Fallbeispiel» – der Titel ist gefährlich: Weder sehen wir uns als (problematischen?) «Fall», noch nehmen wir Beispielhaftigkeit für uns in Anspruch. Eher kennzeichnet ein unspektakulärer, kontinuierlicher Erweiterungs- und Differenzierungsprozess die Entwicklung der PHZ. Doch gleichzeitig täuscht der vermeintlich ruhige Fortschritt. Die Aufbauarbeit ist auch gekennzeichnet durch Spannungsfelder, die ausgehalten und konstruktiv gebändigt werden mussten und weiterhin die Arbeit prägen.

Die PHZ wird getragen von einem regionalen Konkordat der sechs Zentralschweizer Kantone. Sie verfügt mit Zug (200 Studierende), Goldau (150) und Luzern (1000) über drei Standorte. Die Studiengänge Kindergarten/Unterstufe (Kindergarten und 1./2. Klasse) und Primarstufe (1.–6. Klasse) werden an allen drei Standorten, Sekundarstufe I und Heilpädagogik nur in Luzern angeboten. In einigen der Kantone ist die PHZ in der Weiterbildung für Lehrerinnen und Lehrer und als Dienstleistungsanbieter aktiv. Die Forschung ist in fünf Instituten organisiert.

Für die PHZ dauerte die Konzeptionsphase bis zum Start 2003. Die Aufbauetappe endete 2006/2007 mit den ersten Diplomierungen und dem Übertritt von Absolventinnen und Absolventen in den Beruf. Die aktuelle dritte Phase ist durch Konsolidierungen geprägt, verbunden mit strategischen Anstrengungen, die zur PHZ von Morgen, zur vierten Etappe, leiten sollen. Diese vier Phasen sind jedoch nicht trennscharf. Je nach Perspektive und Leistungsbereich sind Überlappungen, Verzögerungen, Beschleunigungen zu konstatieren.

Die Dynamik des Aufbaus verdankte sich der klaren Orientierung an einer Experten- und Aufgabenkultur. Fachteams entwickeln die Angebote, die sich an einem Kompetenzmodell orientieren. Interdisziplinäre Fachkonferenzen verantworten die Studiengänge. Verwaltung orientiert sich an der Unterstützungsaufgabe für die Kernziele. Dies werden auch weiterhin Eckpfeiler der Entwicklung bleiben.

Über die vier Phasen hinweg haben sich aber auch vier Einflussbereiche als kritisch herauskristallisiert. Sie markieren Spannungsfelder, die es in Zukunft besonders zu beachten gilt:

a. Politische Steuerung

Die strategische Ausrichtung der PHZ ist durch differente, teilweise widersprüchliche Rahmenbedingungen geprägt: Die EDK-Anerkennungsvorgaben, die vom Bologna-Prozess geprägte Hochschulpolitik, die Führung durch ein Konkordat mit spezifischen Erwartungen an regionale Initiativen der Pädagogischen Hochschulen bei gleichzeitigen, nicht immer kompatiblen kantonalen Forderungen und schliesslich die Erwartungen der Akteure in Bildungsverwaltung und Schulpraxis. Das bewirkt zusammen ein brisantes Spannungsfeld zwischen Autonomie und Abhängigkeiten.

b. Vierfacher Leistungsauftrag

Im Innern müssen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Hochschule gleichzeitig unterschiedlichen Standards genügen: Zum Beispiel ist die Forschungsproduktion für den wissenschaftlichen Diskurs genauso gefragt wie eine Sensibilität für die aktuellen Probleme des Schulalltags, die Weiterbildung aufgreifen und auf die Ausbildung vorbereiten soll. Doppelte Professionalität in Wissenschaft und Praxis kennzeichnen dieses zweite Spannungsfeld.

c. Ressourcen

Eine labile Finanzierung nach Studierendenzahlen und Credits, transparente, faire Leistungsverein-

barungen, die aber aufwändige, einschränkende Stundenberechnungen erfordern, Beschränkung der Overheadkosten, ohne aber gleichzeitig das wissenschaftliche Personal mit Verwaltungsaufgaben zu blockieren – das sind nur einige Beispiele aus dem Spannungsfeld zwischen Quantitäten und zu erhaltender Qualität, das sich vor allem im Bereich der Ressourcen zeigt.

d. Öffentliche Wahrnehmung

Und schliesslich: In der öffentlichen Wahrnehmung lösen sich nach wie vor die Extreme ab. Der Trauer um das Ende der Seminare, die vermeintlich durch unangemessen «verakademisierte» Pädagogische Hochschulen abgelöst wurden, folgt nahtlos die Kritik eines vermeintlich zu geringen Forschungsoutputs und noch nicht erreichter Wissenschaftsstandards. Die Spannung zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung ist spürbar. Das im Innern gewonnene Selbstvertrauen und Qualitätsbewusstsein einer professionellen Lehrerinnen- und Lehrerbildung findet sich erst noch spärlich in differenzierten Aussenwahrnehmungen wieder.

5.2 Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz: die Entstehung der HEP Vaud

Cyril Petitpierre

Der Grosse Rat des Kantons Waadt, Legislativbehörde, hat am 12. Dezember 2007 ein neues Gesetz über die Pädagogische Hochschule verabschiedet. Es ist zukunftsgerichtet und stattet die HEP mit einem interessanten Entwicklungspotenzial aus, indem es ihr einen Status und Strukturen verleiht, die mit denjenigen der Universität Lausanne (UNIL) vergleichbar sind, welche oft als Referenz angeführt wird. Diese für die Entwicklung der HEP Vaud entscheidende Etappe ist auch ein wichtiger Moment in einer interessanten Phase für die gesamte PH-Landschaft Schweiz,

fünfzehn Jahre nach den **Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen**.

5.2.1 Entstehungsphase 1990–2001

Die HEP von 2008 ist zunächst das Produkt einer langen Geschichte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (LLB) auf kantonaler Ebene, auf die sie während Jahrzehnten beschränkt blieb. Im Laufe der Entwicklung der sozialen und politischen Erwartungen an die Unterrichtsqualität entstanden im Kanton Waadt mehrere mit der LLB beauftragte Institutionen: das Lehrerseminar Lausanne 1833, das Pädagogische Seminar für Sekundarunterricht 1959, das Lehrerseminar Yverdon 1963, das Lehrerseminar Montreux 1967, das Kantonale Heilpädagogische Seminar 1972, das Waadtländische Fortbildungszentrum 1974 und das Zentrum für Lehrerfortbildung 1979. Diese Institutionen bestanden aufgrund des Schulgesetzes und Regierungsbeschlüssen.

Erst in den 1980er-Jahren wurde das Bedürfnis nach einem Spezialgesetz für die LLB spürbar. So wurde 1991 dem Grossen Rat ein erster Gesetzesentwurf über die LLB vorgelegt. Der Grosse Rat lehnte es ab, darauf einzutreten. Der Entwurf wird nochmals überarbeitet, während von den Ingenieurschulen die Bewegung zur Schaffung der Fachhochschulen ausgeht und die EDK mit den Arbeiten im Hinblick auf die Schaffung von Pädagogischen Hochschulen beginnt. 1996 wird ein erster Vorentwurf eines Gesetzes über die Pädagogische Hochschule in die Vernehmlassung gegeben. Aus den Stellungnahmen geht hervor, dass dieser Entwurf noch mangelhaft ist und überarbeitet werden muss. Darauf wird eine Leitstruktur des Gesetzesentwurfs aufgestellt, und diese wird einem Gymnasiumsdirktor anvertraut, der bereits sehr aktiv an der Umwandlung des Bildungssystems mitwirkt: Daniel Noverraz¹. In den drei Folgejahren wird ein neuer Entwurf vorbereitet. Über zweihundert Personen arbeiten daran, und es entstehen erste Kontakte

1 Er beschreibt diese Entwicklung sehr viel ausführlicher, als wir es hier tun können, in seinem neuesten Buch *La formation des enseignants dans le canton de Vaud du XVI^e siècle au XXI^e siècle*. Yens (VD): Cabédita, 2008.

mit anderen Kantonen in Bezug auf deren Gesetzesentwürfe, die zur gleichen Zeit vorbereitet werden. Am 8. März 2000 verabschiedet der Grosse Rat nach langen Debatten das erste Gesetz über die Pädagogische Hochschule mit vielen Gegenstimmen und Enthaltungen.

Das Gesetz von 2000 überträgt der Pädagogischen Hochschule den Hauptauftrag für die Grundausbildung der Lehrpersonen für den Unterricht an Kindergärten, Primarschulen, Sekundarschulen, Gymnasien, Sonderschulen sowie bestimmter Kategorien von Lehrpersonen der Berufsbildung, der Zusatz- und Weiterbildung der Lehrpersonen. Das Gesetz überträgt der Hochschule zudem ein Bündel von Aufgaben, die der LLB und allgemeiner der Waadtländer Schule zugeordnet werden:

- in Zusammenarbeit mit den Universitäten und den anderen LLB-Stätten die Durchführung von Forschungs- und Entwicklungsarbeit auf dem Gebiet der Erziehungswissenschaft und der Didaktik;
- die Zurverfügungstellung von pädagogischem, dokumentarischem und technischem Material;
- in interkantonaler Zusammenarbeit und zusammen mit den Universitäten die Schaffung einer Ausbildnerausbildung.

2001 wird die neue Pädagogische Hochschule eröffnet. Sie ist in einer (zwischen 2001 und 2002) gestaffelt erfolgten Fusion aus elf bereits bestehenden Institutionen entstanden: vier mit der Grundausbildung beauftragte Institutionen², drei mit der Weiter- oder Zusatzausbildung beauftragte Institutionen³, ein Forschungszentrum⁴ und drei Dokumentations- und Ressourcenzentren⁵.

Bevor die ersten Studierenden aufgenommen wurden, stellte die Pädagogische Hochschule ihre Or-

ganisation auf und rekrutierte die ersten Mitarbeitenden. Am Organigramm 2001 (siehe Abb. 1) wird ersichtlich, wie komplex diese Neuschaffung ist.

Auch das Anstellungsverfahren für die Mitarbeitenden stellt sich als schwieriger Balanceakt zwischen den verschiedenen früheren Institutionen und den Interessengruppen heraus. Nachdem der Direktor und der übrige Direktionsrat zwischen Herbst 2000 und Winter 2001 ihr Amt angetreten haben, sind im Frühjahr die Auszubildenden anzustellen. Die Auszubildenden der ehemaligen Institutionen kommen in den Genuss einer Charta, die der Staatsrat verabschiedet hat und die ihnen gewisse Lohngarantien einräumt, sie müssen sich aber erneut bewerben, um wieder angestellt zu werden. Zum ersten Schuljahrbeginn im August 2001 werden 46 Stellen angeboten. 2002 sind schliesslich die meisten früheren Auszubildenden wieder angestellt. Das administrative und technische Personal wird automatisch wieder angestellt.

5.2.2 Startphase 2001–2005

Zum Schuljahrbeginn 2001 gibt es die vier im Gesetz vorgesehenen Ausbildungsgänge:

- Generalistinnen und Generalisten für die Anfangsstufe (Kindergarten), 1.–4. Primarstufen und 5.–6. Kl. (Übergangsstufe);
- Fachgruppenlehrkräfte für die Übergangsstufe (5.–6. Kl.), Orientierungs-Sekundarstufe (7.–9. Kl.) und allgemeine Sekundarstufe (7.–9. Kl.);
- Speziallehrperson für die Übergangsstufe (5.–6. Kl.), Orientierungs-Sekundarstufe (7.–9. Kl.), allgemeine Sekundarstufe (7.–9. Kl.), Gymnasiale Sekundarstufe (7.–9. Kl.) und Sekundarstufe II;
- Fachlehrperson (Bildnerische Gestaltung oder Musik).

2 Die Lehrerseminare Lausanne, Yverdon und Burier/Montreux und das Pädagogische Seminar für Sekundarunterricht (SPES).

3 Das Weiter- und Zusatzausbildungszentrum (CPF), das Büro EVM für Organisation und Weiterbildung (Burofco) und das Kantonale Heilpädagogische Seminar (SCES).

4 Das Waadtländische Zentrum für Pädagogische Forschung (CVRP).

5 Das Zentrum für sonderpädagogische Ressourcen (CERES), Zentrum für Medien- und ICT-Erziehung (CEMATIC) und Zentrale für Schuldokumentation (CDS).

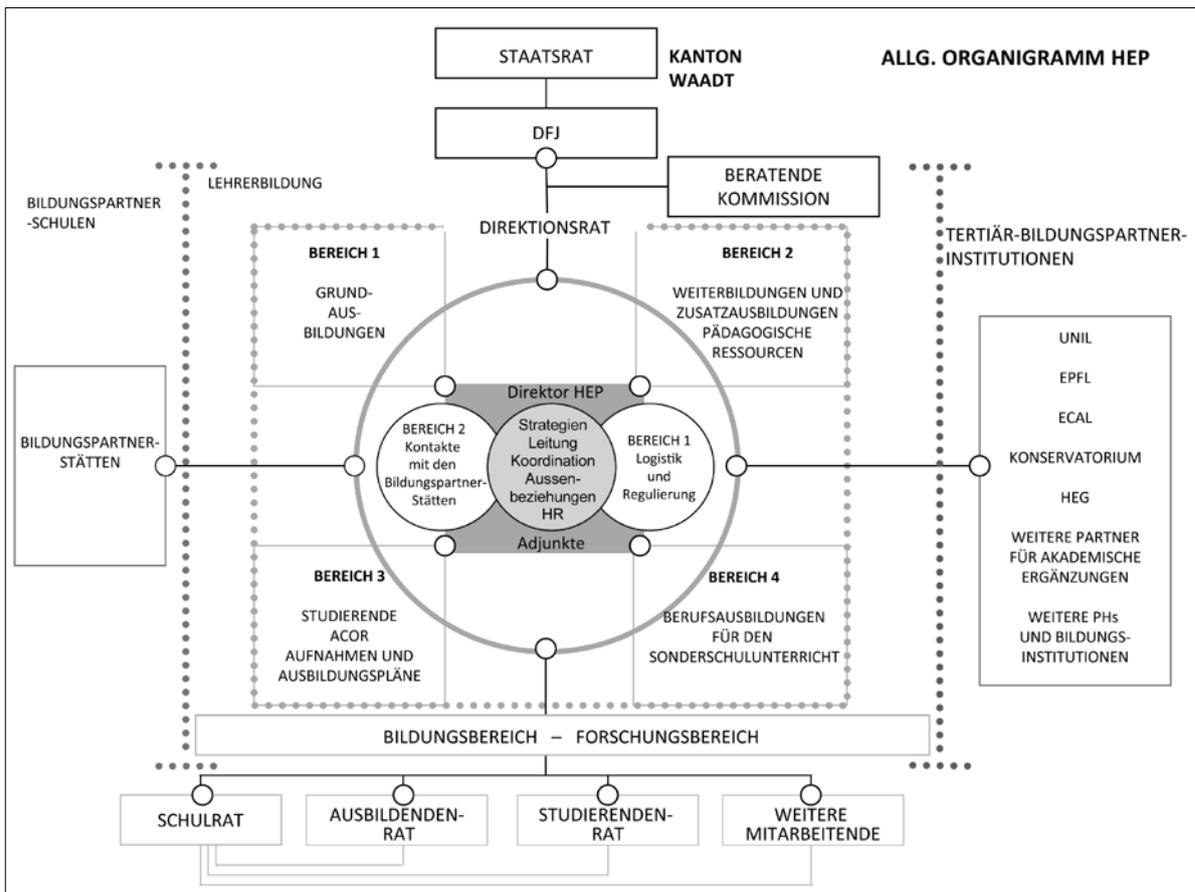


Abbildung 1 | Organigramm 2001 der HEP Vaud.

130 Studierende beginnen im Oktober 2001 ihr Studium. Der Bestand zum Schuljahrbeginn 2005 (936) zeigt wie sich die Institution entwickelt. Zu diesem Zeitpunkt hat die Institution 462 Diplome für die Grundausbildung und 427 Zertifikate und Diplome für Zusatzausbildungen ausgestellt, erhält über 7000 Anmeldungen jährlich für Weiterbildungen (Einzel- oder Gruppen-Anmeldungen / Ausschreibungs- oder Holkurse), und es gibt über 200 Publikationen von PH-Ausbildenden.

Das Sonderpädagogik-Diplom wurde am 16. Dezember 2003 gesamtschweizerisch anerkannt, und die Dossiers der Anerkennungsgesuche für die Diplome der Grundausbildung wurden im Sommer 2002 eingereicht.

Trotz dieser Dynamik war das Jahr 2004 – ein regelrechtes «annus horribilis» – von einer grossen

Krise geprägt. Diese drückt sich zunächst durch heftige innere Spannungen aus, die zum Teil mit Integrationsschwierigkeiten der Vorgänger-Institutionen aber auch mit einer Schwierigkeit der Pädagogischen Hochschule, sich aufgrund ihrer Stellung in der Hierarchie bei ihren Partnern durchzusetzen, zum Ausdruck kommt. Das Arbeitsklima verschlechtert sich stark, und die Studierenden stellen die Qualität der Ausbildung in Frage, was aufgrund eines Mediensturms zu einem negativen Gutachten der Diplomanerkennungskommissionen führt. Das kantonale Bildungs- und Jugenddepartement ist somit gezwungen, die Kontrolle über die Leitung der Institution zu übernehmen, die nun nicht mehr selber handeln kann. In der Folge tritt ein Mitglied nach dem anderen aus dem Direktionsrat zurück.

Die hauptsächlichen Schwierigkeiten der Hochschule wurden von drei Diplomanerkennungs-

kommissionen festgestellt und intern von den meisten Mitarbeitenden der Pädagogischen Hochschule bestätigt:

- Die Organisation verunmöglicht die Integration der elf Vorgänger-Institutionen.
- Der gesetzliche Rahmen zwingt die Pädagogische Hochschule in die Rolle einer «Sekundar-Plus»-Schule, ohne sie im Tertiärbereich zu verankern.
- Die Lehrpläne müssen überarbeitet, ergänzt und korrigiert, die Beiträge der einzelnen Module geklärt und die Evaluationsmodalitäten klarer kommuniziert werden.
- Die Organisation und die Beurteilungsmodalitäten der Praktika müssen verbessert werden.
- Die Forschungspolitik muss publiziert und umgesetzt werden, die Beziehungen zwischen Forschung und Lehre müssen verstärkt werden.
- Die Mitsprache der Auszubildenden bei Forschungsprojekten und der Weiterbildung muss gefördert werden.

Das Jahr 2005 markiert den «Wiederaufschwung» der Pädagogischen Hochschulen. Um alle Kräfte für diesen Neubeginn zu vereinen, werden acht Arbeitsgruppen zu verschiedenen Thematiken gebildet und damit beauftragt, Vorschläge für die Reorganisation zu formulieren. Eine neue Organisation wird ab Mai 2005 umgesetzt, und der Grosse Rat beschliesst am 5. Juli 2005, das Gesetz über die Pädagogische Hochschule vom 8. März 2000 aufzuheben, und er beschliesst, dass bis 2008 eine Übergangszeit gilt (siehe Abb. 2).

5.2.3 Übergangsphase 2005–2008

Diese Übergangsphase ist durch zwei strategische Ziele geprägt: die Erlangung der gesamtschweizerischen Anerkennung des Diploms für die Grundausbildung und die Vorlegung eines neuen Gesetzes über die Pädagogische Hochschule beim Kantonsparlament. Die Realisierung erfolgt in vier grossen Entwicklungsbaustellen:

- Reorganisation der Ausbildungsgänge
- Erhöhung der Forschungsbeiträge

- Einführung des Qualitätsprozesses
- Ankurbelung der Zusammenarbeit mit den Hochschulen.

Bei der Reorganisation der Ausbildungsgänge sollen zunächst die von den Anerkennungskommissionen festgestellten Mängel behoben und dann die Ausbildungen an die Grundsätze der Bologna-Deklaration angepasst werden.

Die Ausbildungsrichtung, die zum Unterricht an Kindergarten und Primarschule befähigt, ist die erste, die diese Doppelanforderung erfüllt. Sie bestätigt die Wahl eines Berufsdiploms, das die Jahre -2 bis $+6$ abdeckt, mit einem Spezialisierungsteil ($-2/+2$ oder $+3/+6$). Er bildet angehende Generalistinnen und Generalisten aus, ausser bei der Spezialisierung $+3/+6$, bei der die Studierenden zwei der vier Fächer **Technisches Gestalten**, **Gestalten**, **Sport-erziehung und Sport** oder **Musik** wählen müssen.

Das Lehrdiplom für die Sekundarstufe I für Fachgruppenlehrkräfte wird zunächst grundlegend umorganisiert. Die Anzahl Lehrfächer wird von vier auf drei reduziert, dann die Universitätsausbildung für die Lehrfächer deutlich erhöht. Als nächstes wird diese Ausbildung in ein Master-Studium umgewandelt. Mit diesem Diplom können zwei oder drei Fächer unterrichtet werden (ein Fach davon ist Gestalten oder Musik), und dies in allen Klassen der Sekundarstufe I: im Kanton Waadt einschliesslich der 5. und 6. Klasse. Zu diesem Studium wird zugelassen, wer über einen Hochschul-Bachelor verfügt. Diesem Konsekutivmodell wurde der Vorzug gegeben, weil sich die Studierenden nicht zu früh spezialisieren müssen und weil es die berufliche Mobilität unterstützt.

Die Fachlehrerausbildung für Inhaberinnen und Inhaber von Universitätsabschlüssen passt sich ebenfalls dem System der gestaffelten Studien an. Im Anschluss an den Master kann das Lehrdiplom für die Sekundarstufe I mit einem Lehrdiplom für die Sekundarstufe II kombiniert werden. Dabei kann während des Studiums entschieden werden, nur das letztere Diplom zu erwerben.

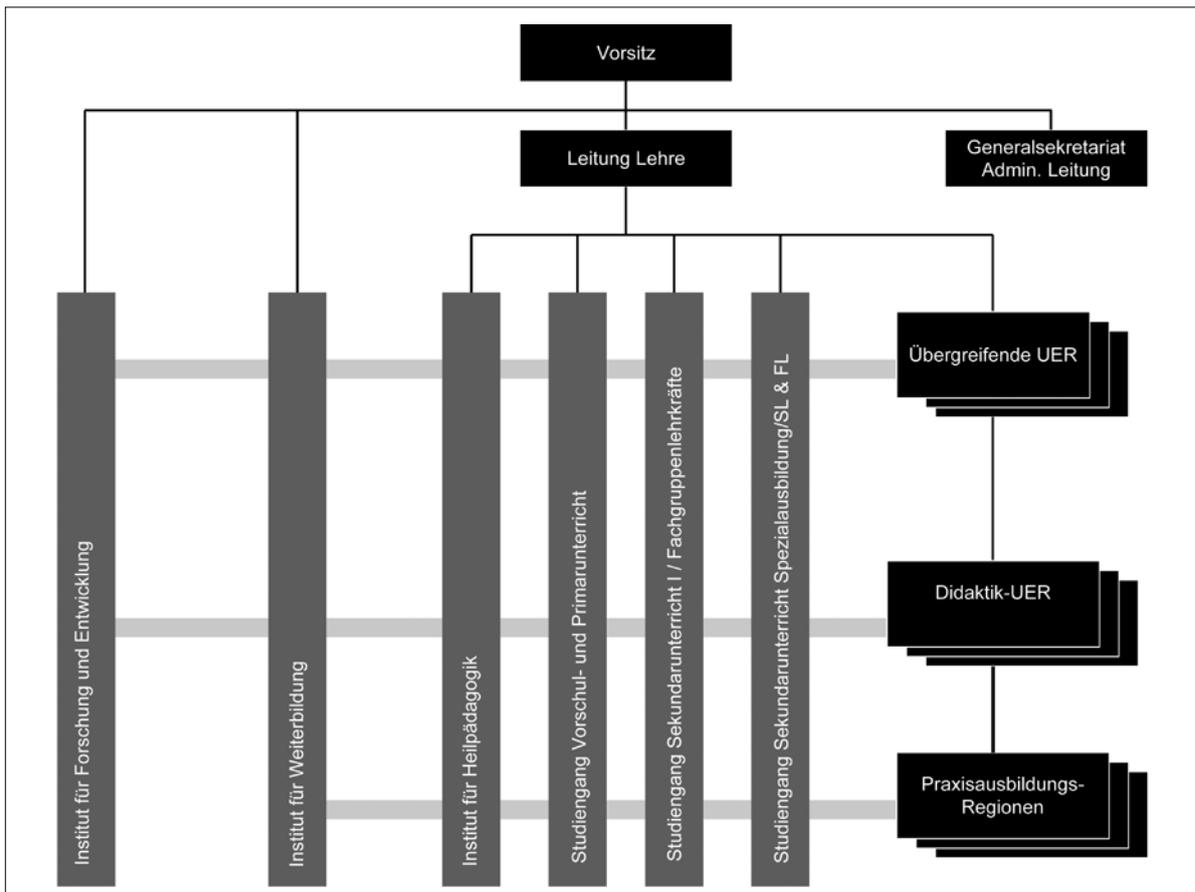


Abbildung 2 | Organigramm 2005-2008 der HEP Vaud

Die Forschung wird kräftig gefördert, zunächst indem alle Auszubildenden dazu motiviert werden und jedem präsentierten Projekt genügend Zeit eingeräumt wird. Dann wird ein Institut für Forschung und Entwicklung geschaffen, das alle Forschungsteams bei ihren Arbeiten unterstützt. Schliesslich wird der Lehrkörper in Lehr- und Forschungseinheiten (UER) neu organisiert. Jede dieser Einheiten verfügt über ein Auszubildendenteam, das sich um die Basisaufgaben der Pädagogischen Hochschule kümmert: Grundausbildung, Weiterbildung, Forschung und Entwicklung, Beratung und Expertise. Die Mitglieder, aus denen es sich zusammensetzt, sind gemäss ihren Kompetenzen und Interessen in diese Aktivitäten involviert. Damit werden innerhalb jeder Lehr- und Forschungseinheit der Kontakt zwischen diesen Aktivitäten und die gegenseitige Unterstützung erleichtert.

Der Qualitätsprozess wird eingeführt, indem der Unterricht allgemein durch die Studierenden evaluiert wird und indem sukzessive ein Qualitätsmanagement-System eingeführt wird, das alle Mitarbeitenden in die Kultur einer lernenden Organisation einbezieht.

Bei der letzten Baustelle geht es um eine deutliche Verstärkung des Austauschs und der Kooperationen mit den Hochschulen mit Sitz auf waadtländischem Boden, insbesondere mit der Universität Lausanne. Die Zusammenarbeit auf Westschweizer Ebene zählt zu den Prioritäten der HEP Vaud. 2007 kommt es so zu einem Zusammenarbeitsabkommen mit den drei übrigen Westschweizer Pädagogischen Hochschulen und zu mehreren Kooperationsprojekten im Bereich der Forschung und der Ausbildungen. Dabei werden die Kompetenzen der Universitäten und diejenigen der Pädagogischen Hochschulen zusammengeführt.

Zwei Daten sind für die Erreichung der Hauptziele dieser Periode von Bedeutung: der 9. Oktober 2006, an dem der Vorstand der EDK über die Anerkennung der Diplome der Grundausbildung der HEP Vaud entscheidet, und der 12. Dezember 2007, an dem der Grosse Rat des Kantons Waadt, abgesehen von einigen Enthaltungen, einstimmig ein neues Gesetz über die Pädagogische Hochschule verabschiedet.

5.2.4 Neues Gesetz über die Pädagogische Hochschule

Das Inkrafttreten des neuen Gesetzes erfolgte am 1. September 2008. Die Pädagogische Hochschule ist nun eine öffentlich-rechtliche Schule mit der Rechtspersönlichkeit, die für eine Schule auf Tertiärstufe mit akademischer und beruflicher Ausrichtung gilt. Das Gesetz legt den Rahmen der Autonomie der Pädagogischen Hochschule fest; er ist demjenigen der UNIL ähnlich und sieht insbesondere vor, dass ein strategischer Mehrjahresplan erstellt und dem Grossen Rat vorgelegt wird. Letzterer gewährt der Institution einen Jahresbeitrag, der autonom verwaltet wird. Im neuen Gesetz ist zudem festgelegt, dass sich die Qualitätssicherung nach den nationalen Standards der Anerkennung der Diplome und der Akkreditierung richten muss. Das Parlament hat besonderen Wert auf die Zusammenarbeit mit den anderen Waadtländer Hochschulen und der EPFL gelegt und eine interinstitutionelle Kommission geschaffen.

Die Pädagogische Hochschule hat die folgenden Aufgaben:

- a. Pädagogische Grundausbildung für:
 - Vorschul- und Primarstufe
 - Sekundarstufen I und II
 - heil- und sonderpädagogische Berufe;
- b. Vertiefungsausbildungen und Weiterbildungen;
- c. Wissensentwicklung durch Lehre und Forschung;
- d. Teilnahme an der Doktorausbildung in den eigenen Zuständigkeitsbereichen;
- e. Beitrag an den Erwerb der Voraussetzungen anderer Lehr- und Ausbildungsberufe;

- f. Dienstleistungsfunktion für die Gemeinschaft und Beitrag an die gesellschaftliche Debatte.

Die Ausbildungsgänge, die das neue Gesetz festgelegt hat, entsprechen im Wesentlichen dem, was in der Übergangsphase 2005–2008 geschaffen wurde. Neu ist jedoch, dass die Debatte bei den Vorbereitungen zum Gesetzesentwurf und den Parlamentsdebatten auf Ebene der für die künftigen Primarlehrpersonen geforderten Qualifikation – Bachelor oder Master – geführt wird. Wenn der Bachelor als obligatorische Niveauvoraussetzung beibehalten wurde, so geschah dies zunächst aufgrund der Situation, die auf interkantonaler Ebene vorherrscht. Der Grosse Rat hat die Pädagogische Hochschule jedoch dazu verpflichtet, zusätzlich mehrere Konsekutivmaster anzubieten. Diese Programme sollten grundsätzlich in Zusammenarbeit mit anderen Hochschulen angeboten werden und mit Unterstützung der kantonalen Anstellungsbehörden berufsbegleitend absolviert werden können.

Auch hatte der Grundsatz der Ausbildungsberechtigung aller Studierenden mit den erforderlichen Ausweisen Vorrang, womit ein Selektionsverfahren bei der Aufnahme ausgeschlossen wurde. Reicht aber die Aufnahmekapazität bei der praktischen Ausbildung nicht aus, kann der Staatsrat den Studienzugang vorübergehend einschränken. Die Einschränkungskriterien haben objektive Grundlagen.

Die neue HEPL (alt: HEP VD) führt zwei institutionelle Organe ein, deren Zuständigkeiten stark an diejenigen der entsprechenden UNIL-Organe angelehnt sind: ein Direktionsvorstand mit drei Mitgliedern, dessen Mandat auf fünf Jahre begrenzt ist, und einen PH-Rat mit 28 Mitgliedern, welche die verschiedenen Körperschaften der Institution vertreten und deren Mandat drei Jahre dauert. Die Pädagogische Hochschule ist darüber hinaus nach dem Matrixprinzip in Studiengänge gegliedert, welche für die Organisation und die Qualität jedes Diploms verantwortlich sind, sowie in Lehr- und Forschungseinheiten (UER), die ihre Kompetenzen den Studiengängen zur Verfügung stellen und Forschungs-, Entwicklungs-, Weiterbildungs- und Dienstleistungsaufgaben erfüllen.

Die Direktionsabteilungen unterstützen die Studiengänge und die UER.

Schliesslich strukturiert die HEP Vaud den Lehrkörper in einem die Lehr- und Forschungseinheiten förderlichen Sinne. Sie sieht eine Dozierendenschaft vor – mit PH-Dozierenden und Praxis-Lehrkräften – und einen Mittelbau – mit Lehrbeauftragten und Assistierenden. Die Dozierenden und die Lehrbeauftragten werden für eine Sechsjahresperiode angestellt, die verlängert werden kann. Einer ersten Anstellung folgt eine vierjährige Probezeit. Die Assistierenden erhalten einen Jahresvertrag, der höchstens fünfmal nacheinander verlängert werden kann.

5.2.5 Ausblick

Die HEP Vaud war an der Festlegung der Strategie der Schweizerischen Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (COHEP) für die Jahre 2007–2011 beteiligt. Sie unterstützt die darin festgelegten Ziele voll und ganz und will aktiv zu ihrer Realisierung beitragen. Die Entwicklung der Pädagogischen Hochschule erfolgt somit zunächst über eine Intensivierung der Zusammenarbeit mit den anderen Hochschulen, und hier vor allem mit den übrigen Pädagogischen Hochschulen und mit den anderen Hochschulen der Westschweizer Region. Mit dieser Zusammenarbeit sollen gemeinsame Ausbildungsprogramme geschaffen und die Mittel im Bereich Forschung und Weiterbildung zusammengeführt werden. Im Weiteren geht es darum, die Forschungs- und Entwicklungspolitik, insbesondere im Bereich der Unterrichtspraxis und ganz besonders mit einer aktiven Wertschätzung auf internationaler Ebene, zu verstärken. Die Pädagogische Hochschule muss zudem wesentlich zur Westschweizer Doktorschule für Erziehungswissenschaften beitragen. Es geht aber auch darum, den Lehrkörper der Pädagogischen Hochschule mit hoch stehenden Kompetenzen zu konsolidieren und zu erneuern und den neuen Mittelbau weiter zu vervollständigen. Schliesslich muss sich die Pädagogische Hochschule die Mittel geben, die es für eine klare Vision der Thematiken und der Entwicklung

im Bildungsbereich braucht. Sie muss allgemein über ein Management verfügen, das sich an der hohen Qualität seiner Leistungen in Bildung, Forschung, Entwicklung und Dienstleistung orientiert.

Literatur

Noverraz, D. (2008): *La formation des enseignants dans le canton de Vaud du XVI^e siècle au XXI^e siècle*. Yens (VD): Cabédita.

6 WIRKUNGEN DER TERTIARISIERUNG: ATELIERS

6.1 Rekrutierung der Studierenden

Stefan Denzler / Pierre Curchod

These 1: Zugangsvoraussetzungen

In Bezug auf die Zugangsvoraussetzungen ist die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, namentlich die Tertiarisierung, noch nicht vollständig abgeschlossen.

Mit der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (LLB) hat sich formell die Rekrutierungsbasis der Studierenden geändert, und die Zulassungsbedingungen sind entsprechend angepasst worden. Kandidatinnen und Kandidaten der Pädagogischen Hochschulen (zumindest für die integrierten Ausbildungsgänge) rekrutieren sich damit wie die Studierenden der universitären Hochschulen aus der Population der Schülerinnen und Schüler der allgemeinbildenden Gymnasien. Konsequenterweise wird neu als Zugangsvoraussetzung für einen Studiengang an einer Pädagogischen Hochschule in der Regel die gymnasiale Maturität verlangt, auch wenn für die Vorschul- und Primarstufe explizite Ausnahmen vorgesehen sind (vgl. die 2005 revidierten Diplomanerkennungsreglemente der EDK).

Korrekterweise muss hier erwähnt werden, dass die Vereinheitlichung der Zulassung nicht Bestandteil der Reform der Tertiarisierung in ihrer ursprünglichen Konzeption (vgl. EDK, 1993; EDK, 1995) war. Mit der Revision der Anerkennungsreglemente im Jahr 2005 hat man sich nachträglich aber doch dieser Elemente der LLB angenommen und strebt damit klar eine einheitliche Praxis an.

Die gegenwärtige Situation, so wie sie anhand der verfügbaren Daten zu beurteilen ist, bietet allerdings noch ein anderes Bild. So machten im Studienjahr 2004/2005 Maturandinnen und Maturanden durchschnittlich nur etwa zwei Drittel

der Studierenden fürs Primarlehramt aus, während die Personen mit einem DMS- oder FMS-Abschluss etwa ein Viertel ausmachten. Ein genauere Blick offenbart beträchtliche Unterschiede zwischen den einzelnen Institutionen: Der Anteil an Studierenden mit gymnasialer Maturität ist in der Westschweiz am grössten; bei den dezentral gelegenen Standorten der Nordwestschweiz oder im Tessin sowie in Graubünden ist dieser Anteil am kleinsten (vgl. Lehmann et al., 2007).

Die Vorbildung der Studierenden an den Pädagogischen Hochschulen variiert erheblich mit dem Geschlecht. Der Anteil an Studierenden mit beruflicher Vorbildung liegt bei den Männern deutlich höher. Dies gilt besonders für dezentrale und kleinere Standorte (vgl. Lehmann et al., 2007). Bei den Studierenden der Sekundarstufe I schwankt der Anteil an Personen mit gymnasialer Vorbildung zwischen 75% und 90%. In diesen Studiengängen sind teilweise grössere Anteile an Personen mit einem Lehrdiplom zu beobachten (vgl. Lehmann et al., 2007). Die Situation präsentiert sich hier vor allem auch deshalb anders, weil die Ausbildung für die Sekundarstufe in der Westschweiz nach konsekutivem Modell erfolgt, bei dem die Studierenden erst nach einem universitären Bachelor-Abschluss an die Pädagogische Hochschule wechseln.

Wir können festhalten, dass der Zugang zu den Pädagogischen Hochschulen, zumindest was die Studiengänge der Vorschul- und der Primarstufe betrifft, hinsichtlich der Vorbildung noch ziemlich unterschiedlich gehandhabt wird. Während die Mehrheit der Institutionen die Vorgaben der EDK umsetzen, gibt es einerseits Institutionen, welche eine weniger strenge Zulassungspraxis kennen, und andererseits solche, die strengere Kriterien anwenden (Lehmann et al., 2007).

Schliesslich sind die Eignungstests und Ergänzungsprüfungen, welche zur Anwendung kommen, wenn die regulären Zulassungsvoraussetzungen

nicht erfüllt sind, heute noch primär Sache der einzelnen Hochschulen. Die COHEP (Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen) ist sich aber bewusst, dass hier Vereinheitlichungen notwendig sind, und hat bereits entsprechende Massnahmen in die Wege geleitet.

These 2: Sicherung der Studiennachfrage vs. Qualitätssicherung

Je mehr sich die Aufnahmebedingungen der einzelnen Pädagogischen Hochschulen unterscheiden, desto grösser wird die Gefahr, dass Qualitätsstandards durch einen verzerrten Wettbewerb der Institutionen und eine verstärkte studentische Mobilität unterlaufen werden.

Die Attraktivität eines Studiums an einer Pädagogischen Hochschule liegt u.a. auch in strukturellen und institutionsspezifischen Merkmalen begründet. Die dezentralen Standorte der Pädagogischen Hochschulen, die (vermeintlich) geringere wissenschaftliche Ausrichtung oder die kürzeren Studiengänge sind ebenfalls Faktoren, welche Mittelschülerinnen und Mittelschüler veranlassen, eine LLB in Angriff zu nehmen (vgl. Denzler & Wolter, 2008). Die Ausgestaltung der Zugangsbedingungen ist von zentraler Bedeutung für die studentische Nachfrage. Das dürfte für kleinere, peripher gelegene Institutionen ebenso wie für grössere Institutionen gelten, die sich in Konkurrenz zu den universitären Hochschulen befinden. Bislang hat die Konkurrenz zwischen den Institutionen der LLB aber nicht zu einer höheren Qualität, sondern eher zu einer Heterogenisierung der Studierendenpopulation geführt (Criblez & Lehmann, 2007).

Das im Vergleich zu den übrigen Hochschulen insgesamt dezentralere Angebot an Pädagogischen Hochschulen ist durch die Tradition der schweizerischen LLB bedingt. Sie erklärt sich teilweise auch mit dem Bedürfnis kleinerer oder peripherer Kantone, ihren Bedarf an Lehrkräften, zumindest für die Volksschule, selbst zu sichern. Allerdings geraten heute die kleinen und peripher gelegenen Institutionen angesichts

der Konkurrenz durch grössere Pädagogische Hochschulen, aber auch durch Universitäten und Fachhochschulen immer mehr in Bedrängnis. In dieser Situation ist es umso wichtiger, dafür zu sorgen, dass die Bemühungen zur Sicherung der Studierendennachfrage nicht zu einem Sinken der Anforderungen führen.

Der COHEP kommt folglich bei der Qualitätssicherung der Pädagogischen Hochschulen eine wichtige Koordinations- und Steuerungsfunktion zu. So sind sich die meisten Akteure einig, dass die Mindestvorgaben der EDK konsequenter umgesetzt werden sollten und dass es beim Zugang ohne gymnasiale Maturität weitere Harmonisierungsbemühungen braucht.

Schliesslich dürfte sich mittelfristig die Frage einer stärkeren Steuerung des Zugangs zur LLB auch im Hinblick auf Wirksamkeit und Effizienz der Ausbildung wie des Berufsverbleibs stellen. Allerdings wird erst die weitere Forschung präzisere Antworten auf die Frage geben können, an welchen Übergängen die Selektion zur Qualitätssicherung am wirksamsten ansetzen kann: beim Eintritt in die Ausbildung, während der Ausbildung, beim Anstellungsverfahren beim Berufseinstieg oder in den ersten Berufsjahren.

These 3: Rekrutierung und Attraktivität des Berufs

Strengere Zulassungskriterien der Pädagogischen Hochschulen könnten längerfristig zu einem höheren Ansehen des Lehrberufs beitragen und damit auch die Zusammensetzung der Studierendenpopulation verändern.

Die Ausbildung von Lehrpersonen ist in verschiedenen Ländern vollständig an Universitäten organisiert und punkto Abschlussniveau (Master) und Studiendauer den anderen Studiengängen gleichgestellt. In der Schweiz kennen bislang vor allem Westschweizer Kantone solche Modelle. So werden die Primarlehrkräfte in Genf bereits seit Langem an der Universität ausgebildet, und die Ausbildung der Sekundarlehrkräfte findet

in den meisten Westschweizer Kantonen im Anschluss an ein universitäres Bachelor-Studium auf der Master-Stufe an einer Pädagogischen Hochschule statt.

Nach dem Beispiel Finnland wird von verschiedener Seite vorgeschlagen, die Ausbildung aller Lehrpersonen auf die Master-Stufe zu stellen und die Studienvoraussetzungen entsprechend weiter anzuheben. Die LLB ist in Finnland sehr attraktiv und zeichnet sich durch eine starke Eingangsselektion aus, die in einem zweistufigen Verfahren durchlaufen wird¹.

Für die Schweiz stellt sich die Frage, wie sehr eine strengere Zugangsregelung die Zusammensetzung der Studierendenpopulation beeinflussen würde und wie sich solche Massnahmen auf die Studierenden hinsichtlich Studienvoraussetzungen und Berufsmotivation auswirken würden. So ist insbesondere die kurzfristige Wirkung auf die Studiennachfrage schwer abzuschätzen. Würde das Fehlen eines Teils der heutigen Studierenden durch neue, bislang nicht rekrutierte potenzielle Studierende kompensiert werden können?

Ferner stellt sich das Problem der ungleichen Geschlechterverteilung, insbesondere in den Studiengängen für die Primarschulstufe, immer dringender. Welche Massnahmen im Bereich der Rekrutierung und der Zulassungsregelung wären geeignet, den Anteil an Männern unter den Studierenden zu erhöhen? Die Auswirkungen werden auch hier kontrovers beurteilt, und es scheint nicht sicher zu sein, dass eine stärker selektive Ausbildung für Männer per se attraktiver wäre. Obwohl der Lehrberuf in Finnland ein hohes gesellschaftliches Ansehen geniesst und die Lehrpersonenausbildung bereits in den 1970er-Jahren an den Universitäten angesiedelt wurde, sind unter den Studienbewerberinnen und -bewerbern nur wenige Männer (Kansanen, 2003).

Das Thema müsste im grösseren Zusammenhang diskutiert werden, wobei namentlich auch der Übertritt in die Sekundarstufe II unter geschlechtsspezifischen Aspekten weiter untersucht werden müsste. Wenn die bereits zu beobachtende Tendenz, dass Mädchen häufiger die allgemeinbildende Ausbildung auf der Sekundarstufe II und Jungen häufiger den berufsbildenden Weg wählen, zunehmen sollte, müssten für die Rekrutierung von Lehrern vermehrt Absolventen einer Berufslehre mit Berufsmaturität in den Fokus genommen werden. Ebenso scheinen die Zugangsmöglichkeiten für Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger tendenziell mehr Männer anzuziehen. Dies entbindet allerdings nicht von der Notwendigkeit, auch bei diesen Zugängen einheitliche Zulassungsbedingungen zu schaffen, die den regulären Voraussetzungen (sprich gymnasiale Maturität) in qualitativer Hinsicht nicht nachstehen.

Literatur

Criblez, L. & Lehmann, L. (2007). Verfahren zur Auswahl von Lehrerinnen und Lehrern in der Schweiz. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2, 33–40.

Denzler, S. & Wolter, S. C. (2008). Selbstselektion bei der Wahl eines Lehramtsstudiums: Zum Zusammenspiel individueller und institutioneller Faktoren. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 30(4), 112–141

EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. (= Dossier 24). Bern: EDK.

EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (1995). *Empfehlungen zur Lehrerbildung und zur Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen*. Bern: EDK.

1 Eine verglichen mit den verfügbaren Ausbildungsplätzen ca. viermal so hohe Zahl an Kandidatinnen und Kandidaten wird entsprechend den Leistungen während der Sekundarstufe II und bei der Abschlussprüfung zu einer genaueren Prüfung ausgewählt, in deren Verlauf die Studienanwärterinnen und -anwärter u.a. auch in Bezug auf ihre überfachlichen Kompetenzen geprüft und hinsichtlich Berufsmotivation befragt werden (vgl. Kansanen, 2003).

Kansanen, P. (2003). Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments. In: Moon et al.: *Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments*. Bucharest: UNESCO Studies on Higher Education, 85–108.

Lehmann, L., Criblez, L., Guldemann, T., Fuchs, W. & Périsset Bagnoud, D. (2007). *Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Bericht im Rahmen der Bildungsberichterstattung 2006*. Aarau.

6.2 Ausbildung von Lehrpersonen auf tertiärer Stufe

Hans-Rudolf Schärer / Pierre-Daniel Gagnebin

6.2.1 Je 10 Thesen über Erreichtes und Nicht-Erreichtes bei der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Erreichtes

1. Die Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung (LLB) ist verbessert.
2. Die gesamtschweizerische Anerkennung der Diplome ist gewährleistet.
3. Die Kompatibilität mit dem europäischen Umfeld ist weitgehend erreicht (Bologna-Systematik, aber noch nicht Master-Ausbildung für alle Stufen).
4. LLB als Hochschulbildung hat zu einer Aufwertung des Lehrberufs geführt.
5. Allgemeinbildung und Berufsbildung sind zum beidseitigen Nutzen entflochten.
6. Der Berufswahlentscheid erfolgt im Erwachsenenalter reflektiert auf der Basis einer Allgemeinbildung mit Maturitätsniveau.
7. Die berufliche Mobilität der Lehrpersonen ist verbessert (Schaffung von neuen Zusatzausbildungen bzw. Weiterqualifikationsmöglichkeiten).

8. Die LLB erfolgt forschungsgestützt, bezogen auf die Schulentwicklung und in Abstimmung mit der Weiterbildung.
9. Der Theorie-Praxis-Dualismus ist so gelöst, dass beide Ausbildungsbereiche eine qualitative Verbesserung erfahren haben und nicht gegeneinander ausgespielt werden.
10. In die Ausbildungsgänge sind Qualitätssicherungs- und Qualitätsentwicklungssysteme eingebaut.

Noch nicht Erreichtes

1. Die Harmonisierung der Unterrichtsbefähigungen bzw. der Stufen- und Fächerprofile der verschiedenen Studiengänge steht aus.
2. Die Integration der LLB in die Schweizer Hochschullandschaft ist unvollständig (z.B. kein Promotions- und Habilitationsrecht der Pädagogischen Hochschulen [PH]).
3. Die vertikale Mobilität innerhalb der Pädagogischen Hochschulen, aber auch zwischen den Pädagogischen Hochschulen und den anderen Hochschultypen ist zu wenig geregelt.
4. Die Zulassungsbedingungen für die Ausbildungsgänge an Pädagogischen Hochschulen sind uneinheitlich.
5. Der Qualifikationsgrad der Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen ist teilweise suboptimal.
6. Die Autonomie der Pädagogischen Hochschulen ist ungenügend.
7. Das Potenzial an Kooperation zwischen den Pädagogischen Hochschulen, aber auch zwischen den Pädagogischen Hochschulen und den anderen Hochschultypen ist nicht genügend ausgeschöpft.
8. Ein Teil der Pädagogischen Hochschulen weist eine ungenügende Grösse auf.
9. Die Lehr- und Lernorganisation an Pädagogischen Hochschulen ist zu unflexibel (fixe, kleinteilige Modulstruktur).
10. Ausbildung und Forschung im Bereich Fachdidaktik sind ungenügend.

Im Folgenden ist die Diskussion von drei Thesen herausgegriffen.

«Die Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung ist verbessert.»

Nicht unerwartet stiess diese These auf Skepsis. Es wurde die Meinung vertreten, man müsse den scheinbaren Evidenzen entschieden misstrauen; es sei viel einfacher, eine Verbesserung der Ausbildung zu proklamieren als sie in ihrer Tatsächlichkeit zu verifizieren. Vergleichselemente mit früheren Formen der LLB beruhen häufig auf subjektiven und «impressionistischen» Faktoren. Vor diesem Hintergrund sei die Feststellung, dass sich die LLB mit der Tertiarisierung verbessert hat, eher ein Glaubensbekenntnis als eine objektive Realität, die mit wissenschaftlichen Mitteln beobachtet wurde. Insbesondere fehle ein geklärtes Professionsverständnis, und zwar sowohl der Lehrpersonen als auch der Lehrerbildner. Letztlich könne die Qualität der LLB nur gemessen werden an einem Kompetenzprofil («référéntiel de compétence»), das mit wissenschaftlichen Methoden zu erarbeiten ist. Vor diesem Hintergrund wurde die Forderung erhoben, dass die Pädagogischen Hochschulen mehr als bisher daran setzen, die Wirkung der Ausbildung, die sie betreiben, auch wirklich wissenschaftlich abzuklären – und dass sie die dafür notwendigen Mittel zur Verfügung haben.

«In die Ausbildungsgänge sind Qualitätssicherungs- und Qualitätsentwicklungssysteme eingebaut.»

Diese These wurde grundsätzlich nicht bestritten, und es wurde festgestellt, dass die Mehrzahl der Pädagogischen Hochschulen sich in ihrem Qualitätsentwicklungssystem nach dem Modell von EFQM (European Foundation for Quality Management) ausrichtet. Es war aber die Meinung zu hören, dass sich die Qualität der einzelnen Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz sehr unterschiedlich entwickelt – und dies nicht nur im Hinblick auf eine grundsätzlich durchaus wünschbare Vielfalt, sondern auch im Hinblick auf eine unterschiedliche Ansprüchlichkeit. Der Wandel von einem «Input-Controlling» zu einem

«Outcome-Controlling» scheint jedenfalls noch nicht abgeschlossen. Nun, nach der Phase der Etablierung der Pädagogischen Hochschulen, wird von der COHEP (Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen) erwartet, dass sie in der nächsten Entwicklungsphase der Qualitätssicherung und der Qualitätsentwicklung der Pädagogischen Hochschulen Gewicht beimisst (u.a. auch in Form von Tagungen). Das von der EDK angestrebte «Bildungsmonitoring» mit den regelmässigen Bildungsberichten über die verschiedenen Stufen des Bildungssystems wurde als Schritt in der richtigen Richtung bezeichnet. Es frage sich aber, ob die COHEP dieses Projekt nicht durch ein differenzierteres Programm einer institutionsübergreifenden Qualitätsanalyse des schweizerischen LLB-Systems, das nun generell auf Hochschulstufe angesiedelt ist, ergänzen sollte.

«Die Harmonisierung der Unterrichtsbefähigungen bzw. der Stufen- und Fächerprofile der verschiedenen Studiengänge steht aus.»

Der These, dass insbesondere die Primarlehrpersonenausbildung in der Schweiz durch ganz unterschiedliche Stufenprofile, Fächerprofile und auch durch unterschiedliche Ausbildungsanteile von Fachwissenschaften, Fachdidaktik, Bildungs- und Sozialwissenschaften sowie Praxisausbildung geprägt ist, wurde nicht widersprochen. Uneinigkeit herrschte jedoch in der Bewertung dieses Faktums. Einerseits wurde diese Formenvielfalt als bereichernd und qualitätsfördernd bezeichnet. Andererseits wurde darauf hingewiesen, dass diese Disparität die Durchlässigkeit als eines der Hauptziele der Tertiarisierung der LLB der letzten Jahre massiv beeinträchtigt. Für die Anstellungsbehörden ergebe sich eine Unübersichtlichkeit bezüglich der Qualifikationen der PH-Abgängerinnen und -Abgänger. Es bestehe die Gefahr, dass Lehrpersonen auch auf Stufen und in Fächern eingesetzt werden, für die sie keine ausreichende Ausbildung haben. Die für das moderne Berufsbild der Lehrpersonen zentrale Mobilität im Hinblick auf Weiterqualifikationen sei bedroht, weil die Weiterbildungen

aufgrund der unterschiedlichen Qualifikationen ihrer Studierenden zwangsläufig unterschiedliche Aufnahmevoraussetzungen definieren müssten. Trotz gesamtschweizerischer Anerkennung sei die gesamtschweizerische «Employability» der Primarlehrpersonen aufgrund der Unterschiedlichkeit der Stufen- und Fächerprofile nicht gewährleistet – ein veritabler Anachronismus vor dem Hintergrund der Zielsetzungen, die das Projekt HarmoS mit den koordinierten Bildungsstrukturen und den sprachregionalen Lehrplänen verfolgte.

Die Diskussion zu dieser These mündete aus in die Forderung, den Master-Studiengang auch für Primarlehrpersonen in der Schweiz zur Norm zu machen. Damit wäre gleichsam der «gordische Knoten» durchschnitten, der sich derzeit aus der schlichten Unmöglichkeit ergibt, in einer dreijährigen Bachelor-Ausbildung für acht Jahrgangsstufen der Primarschule (gemäss HarmoS) und in allen Fächern gemäss Wochenstundentafeln die Studierenden ausreichend zu qualifizieren. Eine viereinhalb bis fünfjährige Master-Ausbildung könnte demgegenüber eine integrale Unterrichtsbefähigung für die gesamte Primarschule (inkl. zwei Fremdsprachen auf Niveau C1) gewährleisten. (Abgesehen davon, dass das Master-Modell im europäischen Umfeld bereits das Mehrheitsmodell für die Primarlehrpersonenbildung darstelle.)

Die Modulleitenden setzten das Atelier zu Beginn unter das folgende Motto von Ewald Terhart aus dem Jahr 1992:

«Gute Lehrer» können weder durch ein engmaschiges Ausbildungscurriculum technokratisch (gemacht) noch durch einen integrativen Bildungsgang via charismatischer Erfahrungsübertragung (geboren) werden. Wie pädagogisches Handeln generell, so bleibt auch die Lehrerausbildung grundsätzlich ein Handeln unter Unsicherheit. Die tatsächliche Bildung eines Lehrers ist in einem sehr hohen Masse von der Eigentätigkeit der einzelnen Personen abhängig. Aus- und Weiterbildung sollten hierfür möglichst günstige Rahmenbedingungen und Angebote zur Verfügung stellen.»

Der Erkenntnis, dass die Wirksamkeit der Tertiärisierung der LLB nicht nur eine Folge von Systemen und Strukturen ist, sondern in hohem Mass an das individuelle Handeln von Personen gebunden ist, wurde am Ende des Ateliers, nach einer intensiven Diskussion um Systeme und Strukturen, ausdrücklich bekräftigt.

Literatur

Terhart, E. (1992). Unangenehme Wahrheiten. In: *Pädagogik 1992, Heft 9*, S. 33.

6.3 Weiterbildung, Beratung und Berufseinführung

Kathrin Kramis-Aebischer / Toni Ritz

Mit der Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (LLB) sollte auf eine Vielzahl von Problemen und Forderungen aus dem Zeitraum von 1990 bis 2000 eine Antwort gefunden werden. Konkret postulierte die EDK Anfang der 1990er-Jahre die folgenden Ziele (EDK, 2005):

- Sicherung und Steigerung der Qualität der LLB
- späterer Berufsentscheid, aufbauend auf der gymnasialen Maturität
- vertiefte Ausbildung auf Hochschulniveau
- gesamtschweizerische Anerkennung der Lehrdiplome
- Verbesserung der beruflichen Mobilität
- Kompatibilität mit dem europäischen Umfeld

Eine Sicherung und Steigerung der Qualität der LLB versprach man sich u.a. durch:

- die Anforderungen an Dozierendenqualifikationen
- ein Qualitätsmanagement
- forschungsgestützte Lehre
- Verbindung von Grundausbildung und Weiterbildung aufgrund der Integration in die gleiche Institution
- neue Ausbildungsstrukturen und -inhalte

6.3.1 Inwiefern können diese Forderungen in der Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung eingelöst werden?

Zunächst muss festgehalten werden, dass nicht jede kantonale Weiterbildungsinstitution aus der Verwaltung herausgelöst und in eine Hochschule integriert ist. Eine Übersicht über die Verortung der Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildungsinstitute gibt der Bericht «Lehrerinnen- und Lehrerbildung Schweiz», Stand im Jahre 2005:

«Gegenwärtig zählt die Weiterbildung bei neun (Lehrerbildungs-) Institutionen nur teilweise oder gar nicht zu deren Aufgaben, bei den anderen neun Institutionen ist die Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung (LLWB) in die Hochschulstruktur integriert. Als weitere Kategorie zu berücksichtigen sind Kantone, welche nicht Standortkantone einer tertiären Ausbildungsinstitution sind und deshalb die Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung (räumlich) losgelöst von der Grundausbildung betreiben» (Lehmann, Criblez, Guldemann, Fuchs & Périsset Bagnoud, 2006, S. 66).

Diese unterschiedliche Anbindung an die LLB erschwert eine gemeinsame Ausrichtung bezüglich Sicherung und Steigerung der Qualität, wie sie von der Tertiarisierung postuliert wird.

Die Frage zur Klärung der Rolle der Weiterbildung hat sich angesichts des bleibenden inhaltlichen Steuerungsinteresses der Kantone mit dem tertiären Status akzentuiert. Oder, anders formuliert: Tertiarisierte Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung löst das Problem der engen Anknüpfung an die Bildungsverwaltung nicht auf, im Gegenteil, die Steuerung durch Gesetze, Verordnungen, Leistungsvereinbarungen ist je nach Situation grösser als vorher.

Aus- und Weiterbildungskonzeptionen implizieren nicht nur strukturelle, sondern ebenso Ziel-, Inhalts- und Methodendiskussionen, die sich aufeinander zu beziehen haben. Dass dies nicht ganz einfach ist, zeigt sich an der empirischen Datenlage, z.B. bei der Standard- bzw. Kompe-

tenzorientierungsdiskussion, «weil bislang kaum Kausalrelationen zwischen definierten Inhalten und dem Erwerb einzelner Kompetenzen nachgewiesen sind» (Criblez & Heitzmann, 2002, S. 15).

Nachfolgend werden drei Thesen postuliert:

These 1

Die Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verstärkt in den nächsten Jahren die Heterogenität der Population für die Weiterbildung

Lehrpersonen mit unterschiedlichen Grundausbildungen (seminaristische vs. Hochschulausbildung) erheben unterschiedliche Ansprüche auf die Weiterbildung. Auf der Produktebene muss dieser Herausforderung begegnet werden.

Die Schweizerische Konferenz der Verantwortlichen für die Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer (SKLWB) unterstrich in ihrem Thesenpapier 2000, dass die künftige Entwicklung und der Einbau der Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung in die Pädagogischen Hochschulen (PH) eine Überprüfung von Struktur und Angebot mit sich ziehen werde. Eine ganzheitliche, alle Schulstufen umfassende Konzeption der Weiterbildung für Lehrpersonen ist erstrebenswert, wobei die verschiedenen Voraussetzungen (PH- oder Seminarabsolvierende) zu berücksichtigen sind.

Bei den Absolvierenden der Seminarien ist zunächst vermehrt mit Nachqualifikationen (z.B. Zusatzausbildungen für die Basisstufe) zu rechnen: Es wäre in diesem Zusammenhang denkbar, gemeinsame Module für seminaristisch ausgebildete Lehrpersonen mit Berufserfahrung (Lehrpersonen im Berufsfeld) und PH-Studierenden der Grundausbildung (Lehrpersonen in Ausbildung) anzubieten.

Die Phase der Berufseinführung erhält in diesem Kontext eine zentrale Bedeutung. Die kontinuierliche Begleitung der einsteigenden Lehrpersonen während einer längeren Zeitspanne dient der Festigung der Motivation, dem Aufbau der Professionalität und der Stärkung des beruflichen

Selbstkonzepts. Die Angebote der Berufseinführung unterstützen Berufseinsteigende in einer anspruchsvollen Phase: Die Berufseinsteigenden werden innerhalb der Schule kollegial und kompetent begleitet, die Arbeit wird in Supervisionsgruppen unterstützt und spezifische Weiterbildungs- und Beratungsangebote geben konkrete Hilfestellungen für die Bewältigung des Schulalltags. Beim Angebot für Berufseinsteigende muss der Heterogenität, die durch die unterschiedliche Grundausbildung der Lehrpersonen gegeben ist, ganz besonders Rechnung getragen werden. Es ist darauf zu achten, dass sowohl die Praxis, Erfahrungen als auch theoretisch fundierte Erkenntnisse professionell reflektiert werden und sich diese gegenseitig ergänzen.

Auf der Produktebene werden in den nächsten Jahren vielfältige Angebote konzipiert werden müssen, welche unterschiedliche Bedürfnisse aufnehmen und sowohl praktische als auch wissenschafts- und forschungsrelevante Fragen thematisieren.

These 2

Grundausbildung und Weiterbildung sind als aufeinander bezogene Lernorte zu konzipieren und umzusetzen

Betroffene sollten die Grundausbildung und die Weiterbildung als aufeinander bezogene Lernorte erleben. Die dahinter liegende Leitidee ist ein lebenslanger, auf die Berufskarriere abgestimmter Lernprozess, der nicht nur den Erwerb von neuem Wissen einschliesst, sondern Lehrpersonen, Schulleitungen und Schulen bereits bei der Wahl und Konzeption der Weiterbildung berät und sie auch beim Transfer der Lerninhalte in den Berufsalltag begleitet.

Die Abstimmung zwischen der Grundausbildung und der Weiterbildung trägt zur erhöhten Professionalität im Lehrberuf bei

Die Weiterbildung wird immer der Grundausbildung nachgeordnet sein, weshalb sie die Grund-

ausbildung ergänzen und fortsetzen sollte. Während die Grundausbildung eine generalistische bzw. semigeneralistische Ausbildung gewährt, kann die Lehrperson in der Weiterbildung je nach ihren Bedürfnissen oder ihrer Berufsausrichtung das bereits erworbene Grundwissen sichern, vertiefen und erweitern, sich spezialisieren sowie sich neue Kompetenzen für weiterführende Aufgaben und Funktionen aneignen.

Komplexe Aufgaben der Schule sowie die Bewältigung von Reformprojekten (Integrationsprojekte, Umgang mit Heterogenität, steigende Betreuungsintensität der Schülerinnen und Schüler, Ausweitung der Sprachkompetenzen u.a.) werden nur mit fundiert ausgebildeten und spezialisierten Lehrpersonen zu bewältigen sein (SKLWB, 2000).

Ein weiterer wesentlicher Unterschied zwischen der Grundausbildung und der Weiterbildung ist bei der Konzeption von Weiterbildungsangeboten zu berücksichtigen: In der Grundausbildung dient die berufspraktische Ausbildung dem Sammeln von ersten Erfahrungen als Lehrperson und der Aneignung von Professionalität beim Unterrichten. Die Weiterbildung dagegen – ausser bei Berufseinsteigenden – baut auf den z.T. langjährigen Berufserfahrungen der Teilnehmenden auf. Die Forschung zu Kompetenzen und dem professionellen Wissen von Lehrpersonen zeigt, dass Professionalität (wenn man darunter Expertinnen- und Expertenkompetenz versteht) wesentlich **nach** der Grundausbildung im Rahmen der Entwicklung einer reflektierten Praxis entsteht. In der Grundausbildung dient die berufspraktische Ausbildung dem Sammeln von ersten Erfahrungen als Lehrperson und dem Aufbau grundlegender Kompetenzen, die ein Einsteigen in der selbstverantworteten Berufspraxis sicherstellen sollen. Erst die professionelle, soziale und persönliche Entwicklung **im** Beruf baut die Anfangskompetenzen weiter auf. Die Weiterbildung hat für die Entwicklung einer nachhaltigen Professionalität bei Lehrpersonen und Schulleitungen an den durch die Berufserfahrungen veränderten Kompetenzen (weiterentwickelte, stagnierte, re-gredierte, verfestigte, flexibilisierte, transferierte) anzuknüpfen.

Die Orientierung an einem berufsfeldbezogenen Kompetenzmodell, welches sowohl **fach-** als auch **funktionspezifische** Kompetenzen (mit oder ohne Standards bzw. Kompetenzstufen) formuliert, könnte eine zielorientierte Verzahnung von Aus- und Weiterbildung begründen, die von den Studierenden, den Berufseinsteigenden und den Lehrpersonen als Kontinuum wahrgenommen werden können. Die Grundausbildung wird sich von daher auch mit Erkenntnissen aus der Weiterbildung für die Weiterentwicklung ihrer Angebote bedienen können.

Damit eine sinnvolle Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen gewährleistet ist, muss an den Pädagogischen Hochschulen ein echter Dialog zwischen Grundausbildung, Berufseinführung, Weiterbildung, Forschung und Entwicklung, Dienstleistungen stattfinden.

Fachliche, funktions- oder projektbezogene Spezialisierungen in der Weiterbildung ermöglichen Berufskarrieren

Eine kontinuierliche Weiterbildung, die auf verschiedene Funktionen im Schulbetrieb vorbereitet (Schulleitungsfunktion, Qualitätsbeauftragte, Mentorat bei Berufseinsteigenden u.a.) oder durch Fachspezialisierungen der Schulleitung und der Lehrerschaft unterstützend zur Seite steht, erhöht die Attraktivität des Lehrerberufs. Durch die stetige Weiterbildung erhalten die Lehrpersonen einerseits eine gewisse Sicherheit und Unterstützung in ihrem Berufsalltag, andererseits bieten sich auch im Lehrberuf verschiedene berufliche Alternativen: die Lehrperson kann sich fachlich, funktions- oder projektbezogen spezialisieren und gewinnt dadurch verschiedene Karrieremöglichkeiten. Die Weiterbildung muss deshalb Angebote bereitstellen, die für alle Lehrpersonen zur Professionalisierung von Nutzen sind, sowie «Spezialisierungsmodule» von unterschiedlicher Dauer, in denen fachliches, funktions- und projektbezogenes Spezialwissen erworben werden kann. Die Lehrperson wird ihren berufslangen Weiterbildungsbedarf einerseits mit der Schulleitung im Rahmen der Personalentwicklung (MAG) prüfen und vereinbaren und zu einem gewis-

sen Grad individuell ausgestalten. Die Angebote müssen ein klar erkennbares Profil aufweisen, wissenschaftsbasiert und praxisorientiert ausgestaltet sein, die Übergänge zwischen neuen Erkenntnissen und praktischem Handeln stützen, die Fähigkeit fördern, situationsadäquat zu handeln, vielfältige Anforderungen mit den eigenen Potenzialen in Einklang zu bringen. Zur Dokumentation der lebenslangen Weiterbildung ist das Führen eines Portfolios angezeigt.

Die Weiterbildung ermöglicht den Transfer in den Berufsalltag mit nachhaltigem Effekt

In der Weiterbildung sollen Angebote bereitgestellt werden, die nicht nur «Wissen» (wissenschaftliches Hintergrundwissen, praxisorientierte Ausbildung) vermitteln, sondern die Lehrpersonen bei der Umsetzung im Alltag unterstützen. Es empfiehlt sich deshalb, vermehrt Blockveranstaltungen von 3–4 Tagen, Langzeitweiterbildungen, modulare Weiterbildungen mit Folgetagen, Praxisbegleitung sowie schulhausinterne Umsetzungsberatungen zu planen, so dass Phasen des Transfers in den Berufsalltag gewährleistet sind. Die reine Vermittlung von Wissen und berufspraktischen Instrumenten sollte in den Hintergrund treten, zugunsten einer Weiterbildung, mit welcher ein nachhaltiger Effekt im Berufsalltag angestrebt werden kann.

Die Umsetzung im Berufsalltag sollte wissenschaftlich evaluiert werden, damit die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Weiterbildung gesichert werden kann. Neben Zufriedenheitsumfragen müssen weitere Evaluationsinstrumente eingesetzt werden, welche Fragen der Relevanz, Wirksamkeit und Effizienz thematisieren, damit der Nutzen der angebotenen Weiterbildung und Beratung bestätigt bzw. verbessert werden kann.

Die Weiterbildung stellt Angebote bereit, die den individuellen Voraussetzungen der Teilnehmenden (Präkonzepte, Überzeugungen, Kompetenz) sowie den Zielsetzungen und Inhalten angepasst sind. Sie will wirksam sein. Das heisst, dass die Teilnehmenden einen Transfer vom Angebot in den

Berufsalltag leisten können, wobei angebotsspezifisch zu klären ist, wieweit der Transfer wirksam werden sollte: Auf einer ersten Ebene sind Veränderungen im Wissen und von Überzeugungen der Lehrpersonen relevant, auf einer zweiten Ebene Veränderungen im beobachtbaren Lehrpersonenhandeln und auf der dritten Ebene sind es Verhaltensveränderungen der Schülerinnen und Schüler. Je nach Zielebene sind entsprechende didaktische Grossformen angebracht.

Aus der bisherigen Forschung lassen sich einige Erkenntnisse für die Wirksamkeit didaktischer Grossformen bzw. von Weiterbildungsangeboten ziehen. Eine erst kürzlich veröffentlichte australische Studie (Ingvarson, Meiers & Beavis, 2005) mit Daten von über 3000 Lehrpersonen, die an 80 Weiterbildungsaktivitäten teilgenommen haben, weist folgende drei Aspekte als hoch effektiv auch auf Outcome-Variablen der obigen dritten Ebene aus:

- Fokus auf einen Inhalt
- aktive Lerngelegenheiten
- nachfolgende Aktivitäten und Unterstützung der Lehrpersonen und der «professional community»

Aus anderen Studien (Boyle, Lamprinou & Boyle, 2005; Van Driel, Bejaard & Verloop, 2001; Garet, Porter, Desimone, Birman & Suk Yoon, 2001) lassen sich weitere effektive Merkmale ableiten:

- (Peer-)Coaching
- forschendes Lernen, kollaborative Praxisforschung
- Lernen und professionelle Entwicklung in Netzwerken als horizontales Lernen (gegenüber vertikalem durch externe Expertinnen und Experten)
- der Gebrauch von Fällen, die eine authentische oder realistische Unterrichtssituation beschreiben

Die angewandte Forschung und Entwicklung an den Pädagogischen Hochschulen leisten durch die Ausarbeitung geeigneter Instrumente hierzu wertvolle Dienste.

Die Beratung stellt sich in den Dienst der Schule, des Unterrichts und der Berufslaufbahn

Ein wichtiges Feld der Weiterbildung stellt die Beratung und Unterstützung dar. Die Weiterbildung ist zudem auch als Fachstelle für Weiterbildungsberatung zu verstehen. Beratung und Unterstützung der einzelnen Lehrperson darf nicht als ein isoliertes Momentum angesehen werden, sondern muss auch in Bezug auf die Weiterentwicklung der Lehrperson, eingebettet in Aspekte des Berufsbiografischen verstanden werden. Dies gibt der Beratung diejenige anthropologische Ausrichtung und Kraft, wie sie einem aktuellen Beratungsverständnis zugrunde liegt. Beratung

- trägt in der LLB dazu bei, Kompetenzen aufzubauen, zu erweitern und die Personalentwicklung zu fördern;
- muss in den verschiedenen Phasen der Laufbahn von Lehrpersonen (Berufswahl, Berufsausbildung, Berufseinführung, professionelle Lehrtätigkeit, Neuorientierung, Ausstieg aus dem Lehrberuf) thematisiert werden;
- setzt die Reflexion als ein wichtiges Element der Professionalisierung im Lehrberuf voraus;
- ist ressourcenorientiert zu verstehen und kann kurative, präventive und oder begleitende Elemente beinhalten.

Die Pädagogischen Hochschulen stellen unterschiedliche Beratungsangebote (Coaching, Supervision, Fachberatungen, ...) für Personen, Gruppen und Organisationen (Lehrpersonen, Schulleitungen, Schulen, ...) bereit.

Der Einbezug der Weiterbildung in den nationalen Qualifikationsrahmen des schweizerischen Hochschulbereichs erleichtert die gegenseitigen Anerkennungen

Am 24. Oktober 2007 hat das Europäische Parlament den «Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrah-

mens (EQR) für lebenslanges Lernen» angenommen. In der Schweiz soll ebenfalls ein nationaler Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich geschaffen werden (nqf.ch-HS), der ein Teil der Bologna-Reform ist.¹

Die Einführung des NQF hätte für die Weiterbildung den Vorteil², dass die Angebote vergleichbarer werden und anerkannte Weiterbildungen angeboten werden können. Eine erhöhte Transparenz der Angebote sowie die Übertragbarkeit der Qualifikationen sind die Folge. Ein Qualifikationsrahmen wird eine Zusammenarbeit zwischen den Pädagogischen Hochschulen begünstigen, insbesondere könnten die angebotenen Module der Pädagogischen Hochschule besser aufeinander abgestimmt werden.

These 3

Weiterbildungsprodukte und -prozesse setzen eine wirkungsvolle und kontextualisierte Steuerung voraus

Für eine qualitativ hochstehende Weiterbildung sind entsprechende Finanzen zu sprechen

Nicht nur der Weiterbildung an den Pädagogischen Hochschulen ist ein Budget zu gewähren, sondern auch für deren Evaluation ist ein Betrag freizustellen, damit sie Bedürfniserhebungs- und Evaluationsinstrumente speziell für die Weiterbildung entwickeln kann sowie der Weiterbildung

bei der Auswertung der Daten unterstützend zur Verfügung stehen kann.

Der Kanton muss über ein entsprechendes Weiterbildungsbudget verfügen. Je nach Management- und Finanzierungsmodell in den einzelnen Kantonen kann die Finanzierung der Weiterbildung verschieden geregelt sein. Eine Möglichkeit ist, dass der Kanton der Weiterbildung der Pädagogischen Hochschulen die nötigen Mittel über eine Leistungsvereinbarung zur Verfügung stellt, damit sie die angezeigten Weiterbildungen für die Lehrpersonen durchführen kann. Einige Kantone praktizieren das Prinzip der teilautonomen Schulen, die auch mit entsprechenden Mitteln für die Weiterbildung ausgestattet wurden und ihre Weiterbildung einkaufen. «Gemeinsam scheint allen Finanzierungsmustern lediglich ein Element zu sein: Die Tendenz, vermehrt auch die Lehrerschaft an den Kosten zu beteiligen» (Weber, 2007).

Eine bedarfs- und bedürfnisgerechte Weiterbildung benötigt eine qualitätsorientierte Steuerung

Die Qualitätssicherung der Weiterbildung ist wesentlich, im Besonderen die Überprüfung der Wirksamkeit der Angebote und die Einhaltung minimaler Standards der Qualitätssicherung. Das Qualitätsmanagement sollte Aspekte wie Qualifikation der Dozierenden, der Kursleitung, Kurskonzept, modularisierte Angebote, Kompetenzorientierung, Leistungsnachweise, Vergabe

-
- 1 «nqf.ch-HS (...) gibt einen Gesamtüberblick über den schweizerischen Hochschulbereich (Universitäten, ETH, Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen). Der nqf.ch-HS hat zum Ziel, das schweizerische Hochschulsystem als Ganzes in klarer und verständlicher Form zu beschreiben. Er bezieht die wichtigsten Angaben ein, die das schweizerische Hochschulsystem auszeichnen: die Qualifikationsstufen, Kompetenzniveaus für jede Studienstufe, ECTS-Credits, Qualifikationstypen und stufenspezifische Zulassungsbedingungen. Zentrales Element des nqf.ch-HS ist die Beschreibung der Kompetenzen, welche die Studierenden auf den jeweiligen Bildungsstufen erzielen. Diese Kompetenzniveaus dienen als Referenz für die stufengerechte Ausgestaltung und Einordnung einzelner Studienangebote. Der nqf.ch-HS widerspiegelt die aktuelle Gesetzgebung. Ein neues Hochschulgesetz ist zurzeit in Bearbeitung und wird voraussichtlich im Jahr 2012 verabschiedet werden. Nach dessen Verabschiedung muss der Qualifikationsrahmen gegebenenfalls der neuen Gesetzgebung angepasst werden.» [crus.ch (Hrsg.): Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich. nqf.ch-HS. Entwurf für die Sitzung der AG nqf.ch-HS vom 18. Juni 2007, S. 1]
 - 2 «Mit den Weiterbildungsverantwortlichen wird zurzeit abgeklärt, wie die Weiterbildung in den nqf.ch_HS einbezogen werden kann. Erste Ergebnisse sollen Ende 2007 vorliegen.» [crus.ch (Hrsg.): Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich. nqf.ch-HS. Entwurf für die Sitzung der AG nqf.ch-HS vom 18. Juni 2007, S. 5]

von ECTS, Evaluation des Angebots berücksichtigen. Die Qualitätssicherung sollte die Dimensionen Kontext, Input, Prozess und Output erfassen und den Schwerpunkt auf den Outcome (Lernergebnisse) legen.³ Wirksamkeitsevaluationen wie auch die Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildungsforschung – also Forschung, welche die Weiterbildung der im Beruf stehenden, lernenden Lehrperson fokussiert – muss konzeptionell jedoch noch weiterentwickelt werden. Damit eine qualitativ hochstehende Weiterbildung angeboten werden kann, sind sowohl Bedürfniserhebungen wie auch wissenschaftlich gestützte Konzeptentwicklungen und ein Monitoring erforderlich.

Weiterbildungsangebote der Hochschulen für Lehrpersonen, Schulleitungen, Bildungsfachleute und Schulen können in folgende (input-orientierte) Stufen gegliedert werden:

- kursorische Angebote
- Tagungen, Foren
- Beratung: Unterrichtsberatung, Führungcoaching, Schul- und Systemberatung, Reflexion/Supervision
- Zertifikatslehrgänge, CAS: Certificate of Advanced Studies (mind. 10 ECTS-Punkte)
- Diplomlehrgänge, DAS: Diploma of Advanced Studies, Weiterbildungsdiplom (mind. 30 ECTS-Punkte)
- MAS-Programme, MAS: Master of Advanced Studies, Weiterbildungs-Master (mind. 60 ECTS-Punkte)

Kursorische Angebote haben weiterhin ihre Berechtigung, insbesondere wenn sie im Sinne des Transfers und der Nachhaltigkeit angeboten werden, d.h. Kursblock mit Folgetag(en) zur Praxisreflexion oder massgeschneidert auf die entsprechenden Schul-, Fach- bzw. Gruppenbedürfnisse. Anerkennungsfähige Angebote, die später zu einem CAS, DAS oder MAS erweitert werden können, sind erstrebenswert, da sie eine interkantonale Durchlässigkeit fördern.

Es stellt sich die Frage, inwieweit das Angebot der Weiterbildung schweizweit harmonisiert werden soll. Anstelle von einer allzu grossen Vielfalt ist möglicherweise eine schrittweise Konzentration auf die aus Sicht der Bildungspolitik und Schulentwicklung wesentlichen Weiterbildungsbereiche vorzunehmen. Eine gesamtschweizerische Koordination über die Harmonisierung der Strukturen und kantonaler Unterschiede ist jedoch wenig sinnvoll. Somit ist eher eine Steuerung über Kompetenzvorgaben (NQF⁴ und gemeinsame Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung) anzustreben. Eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Pädagogischen Hochschulen in den Bereichen Kompetenzen, Standards und die Ausarbeitung gemeinsamer Produkte ist wünschenswert, da die Effizienz gesteigert und Synergien genutzt werden können und dies sicherlich zu einer Qualitätssteigerung beitragen kann. Eine Verbindung zwischen den nationalen Qualifikationsrahmen (NQF) und den entsprechenden nationalen Qualitätssicherungssystemen (QS) ist hierfür erforderlich.

Folgende Trends werden die Weiterbildung in den nächsten Jahren beeinflussen

Aufgrund verschiedener bildungspolitischer Änderungen (national und international) ist in den folgenden Jahren mit folgenden Trends zu rechnen:

- grössere Kostenbeteiligung der Lehrpersonen
- Einführung des nationalen Qualifikationsrahmens für die Weiterbildung
- Portfolio (Kompetenz- und Qualifikationsprofil) für angehende und tätige Lehrpersonen
- Nutzung von Synergien innerhalb der Pädagogischen Hochschulen in Anbetracht der Berufsbiografie der Lehrpersonen
- es ist zu erwarten, dass PISA und HarmoS einen erneuten Anstieg der fachlichen und fachdidaktischen Weiterbildung bewirken (Nachqualifizierung der Lehrpersonen im

3 Die «gemeinsame(n) Grundsätze für die Qualitätssicherung in der Hochschulbildung und der beruflichen Aus- und Weiterbildung innerhalb des Europäischen Qualifikationsrahmens» fordern dies auch.

4 Europaweit sollen 8 unterschiedliche Kompetenzniveaus eingeführt werden.

Sprachenbereich, in der Basisstufe, ...) sowie erziehungswissenschaftliche Kompetenzen fokussieren (Umsetzung der Integrationsbemühungen, ...)

- teilweise obligatorische Weiterbildung, um Neuerungen einzuführen (Lehrpläne, Bildungsstandards, ...)
- hohe Priorität von Fragen der Schul- und Qualitätsentwicklung (Einführung teilautonom geführter Schulen, interner Evaluationen, ...)
- Zunahme der Weiterbildung im Zusammenhang mit Innovationsprojekten an einzelnen Schulen (z. B. massgeschneiderte Angebote für die Umsetzung von Reformprojekten)
- Zunahme von anererkennungsfähigen Angeboten (z.B. Ausgestaltung von Modulen, die später bei einem CAS, DAS, MAS angerechnet werden können)
- Zunahme der Kooperation bezüglich schweizweit organisierter Weiterbildungen (Möglichkeit zur Differenzierung)

Literatur

Boyle, B., Lamprianou, I. & Boyle, T. (2005). A Longitudinal Study of Teacher Change: What makes professional development effective? Report of the second year of the study. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 1–27.

Criblez, L. & Heitzmann, A. (2002). Modularisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Hintergründe und offene Fragen – zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20(1), 5–20.

CRUS.CH (Hrsg.): Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich. nqf.ch-HS. Entwurf für die Sitzung der AG nqf.ch-HS vom 18. Juni 2007

EDK. (2005). *Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz – Aufbau der Pädagogischen Hochschulen*. Bern.

Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. & Suk Yoon, K. (2001). What Makes Professional

Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38, 915–945.

Ingvarson, L., Meiers, M. & Beavis, A. (2005). Factors Affecting the Impact of Professional Development Programs On Teachers' Knowledge, Practice, Student Outcomes & Efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13.

Lehmann, L., Criblez, L., Guldemann, T., Fuchs, W. & Périsset Bagnoud, D. (2006). *Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Bericht im Rahmen der Bildungsberichterstattung 2006*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

SKLWB/CSFCE (2000). *Thesepapier der SKLWB/CSFCE zur Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Zürich

Van Driel, J. H., Beijaard, D. & Verloop, N. (2001). Professional Development and Reform in Science Education: The Role of Teachers' Practical Knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38, 137–158.

Weber, Karl (2007): Perspektiven für die Weiterbildung von Lehrpersonen (WLP) und strategische Ansätze der Umsetzung. Expertise im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der Verantwortlichen für die Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer (SKLWB). S. 7–8.

6.4 Dozierende

Franziska Vogt / Jacques Pilloud

6.4.1 Präambel

Die Strategie COHEP 2007–2011 sieht vor, dass die Dozierenden der Pädagogischen Hochschulen bis 2011 auf hohem Niveau wissenschaftlich, fachlich und fachdidaktisch qualifiziert sind.

Zu diesem Zweck empfiehlt die COHEP folgende Massnahmen:

1. Der Arbeitsauftrag, die Strukturierung (Hierarchisierung) sowie die Neuanstellung des Hochschulpersonals werden unter Berücksichtigung des erweiterten Lehrauftrages sowie der wissenschaftlich-akademischen und professionsbezogenen Anforderungen definiert.
2. Die Dozierenden werden für die Forschung weiterqualifiziert.
3. Die Dozierenden und Forschenden werden in ihrer Weiterqualifizierung finanziell unterstützt.
4. Die Dozierenden werden für die Ausbildung im Bereich ICT und Medien sowie für den Umgang mit digitalen Schulbibliotheken qualifiziert.

6.4.2 Thesen

These 1.1

Das Lehrpersonal der Pädagogischen Hochschulen setzt sich aus dem professoralen Lehrkörper und dem Mittelbau zusammen; beide können mehrere Funktionen wahrnehmen.

These 1.2

Die COHEP gibt Empfehlungen zur Harmonisierung der Funktionsbezeichnungen sowie des entsprechenden akademischen, fachlichen und didaktischen Anforderungsniveaus heraus.

These 1.3

Die Forschung ist neben der Lehre eine der Hauptkomponenten des Pflichtenhefts des professoralen Lehrkörpers.

These 1.4

Zur Nachwuchsförderung stellen die Pädagogischen Hochschulen Assistentenstellen mit Promotionsmöglichkeit in den Bereichen Pädagogik, Didaktik und Erziehungswissenschaften zur Verfügung. Zurzeit unterstehen Doktorandinnen und Doktoranden einer Co-Leitung durch einen Universitätsprofessor und einen PH-Professor. In Zukunft sollten die Pädagogischen Hochschulen das Promotions- und Habilitationsrecht erhalten, um den Nachwuchs in der Forschung besser unterstützen zu können.

These 1.5

Die wissenschaftliche Struktur der Pädagogischen Hochschulen besteht aus Einheiten, in denen Dozierende über spezifische akademische Themen (fachdidaktische und/oder fachübergreifende) forschen. Diese Struktur soll die progressive Bildung von Kompetenz- und Spezialisierungszentren fördern, um die Pädagogischen Hochschulen auf regionaler, nationaler und internationaler Ebene zu positionieren und Synergien zu schaffen.

These 2.1

Für Mitglieder des Lehrkörpers, die promovieren wollen, werden im Rahmen eines Ausbildungsvertrages Unterstützungsmaßnahmen (Zeit/Ausbildung und finanzielle Unterstützung) angeboten. Ergänzt werden diese Massnahmen durch ein spezifisches Doktoratsprogramm in Zusammenarbeit mit den Universitäten.

These 2.2

Mittels Rahmenverträgen zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten sollen hochschulübergreifende Kompetenzzentren im Bereich Fachdidaktik geschaffen werden.

6.4.3 Diskussion

1. Struktur des Lehrkörpers	Stellungnahme zu den Thesen 1.1.bis 1.5; Vorschläge
2. Unterstützungsmaßnahmen	Stellungnahme zu den Thesen 2.1. und 2.2; Vorschläge
3. Ausbildung im Bereich Informationstechnologien	Bestandesaufnahme und Massnahmen an den Pädagogischen Hochschulen

6.5 Forschung und Entwicklung in der tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Thesenpapier

Titus Guldemann / Monica Gather Thurler

Forschung ist eine wissenschaftliche Tätigkeit, die zweifellos zum grossen Teil theoretisch und aus diesem Grund auch mit entsprechenden Denk- und Handlungsmustern verbunden bleibt. Sie beruht weitgehend darauf, dass Informatio-

nen, Ressourcen, Technologien, experimentelle Settings und kollektive Handlungssysteme (Forschungslaboratorien, Institute, Gruppen, Netzwerke, Zeitschriften) geschaffen und miteinander in Verbindung gebracht werden. Forschungsarbeit ist gemäss Latour & Woolgar (1988) eine Arbeit wie jede andere, die aber gleichzeitig bestimmte Haltungen und umfassende Kompetenzen voraussetzt z.B.:

- eine Forscheridentität, mit der notwendigen Distanz, Unabhängigkeit, Methodenbewusstheit, Interesse für Theorie, Bezug zur Literatur, usw.;
- methodologisches und technisches Wissen im jeweiligen Forschungsbereich, aufgrund dessen Forschungsinstrumente und -prozeduren, entweder neu entwickelt oder aus anderen Projekten und Bereichen übernommen und angepasst werden;
- das notwendige mathematische, logische und statistische Grundwissen für die Formalisierung der Theorien und die Datenverarbeitung;
- Kompetenzen im Bereich der neuen Technologien und der Informationsverarbeitung, um Datenaustausch, Vernetzungen, aber auch bisher unbekannte und unvorstellbare Datenerhebungsanalysen und -synthesen möglich zu machen;
- epistemologische, ethische, historische, soziologische und psychologische Allgemeinbildung als Voraussetzung für eine kritische, reflexive und wissensorientierte Grundeinstellung.

Diese Haltungen und Kompetenzen ermöglichen es, mit der notwendigen kritischen Distanz wissenschaftliche (und auch Praxis-) Texte und Dokumentationen zu lesen, zu kommentieren, aber auch selbst zu verfassen, aktiv an partnerschaftlichen Forschungsprojekten (Joint Ventures mit anderen Hochschulen, aber auch mit Politik und Praxis) teilzunehmen, und darüber hinaus ständig die bestehende Forschungspraxis zu hinterfragen.

Es wird in diesem Thesenpapier kaum möglich sein, alle Probleme und Zusammenhänge aufzuzählen und zu erörtern, die mit der Tertiarisie-

rung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (LLB) und folglich dem Anspruch auf eine engere Verbindung zwischen Forschung und Praxis entstanden sind und auch weiterhin entstehen werden.

Gleichzeitig macht es die Entwicklung der LLB-Institutionen der letzten zehn Jahre möglich und notwendig, eine gewisse Bilanz zu ziehen und Entwicklungsstrategien für die nächsten zehn Jahre zu entwickeln.

These 1

Wissenschaftlichkeit und Forschung sind an den Pädagogischen Hochschulen feste Bestandteile eines erweiterten Leistungsauftrags

Innerhalb der Pädagogischen Hochschulen hat während der letzten zehn Jahre die Wissenschaftlichkeit als Grundlage der Arbeitsweise im Leistungsauftrag und zumindest innerhalb der Leitungsteams zentrale Bedeutung erlangt. Es muss jedoch bezweifelt werden, dass diese Wendung von allen Dozierenden, aber vor allem auch in der Öffentlichkeit (v.a. Politik) wahrgenommen wird. So fordern noch viele Kooperationspartner in Schule, Öffentlichkeit und z.T. die Studierenden selbst auch weiterhin ein eher pragmatisches Vorgehen. Und bei Weitem nehmen noch nicht alle Dozierenden der Pädagogischen Hochschulen am disziplinären Diskurs der «scientific community» teil.

Andererseits findet dort, wo die institutionellen und/oder auch personellen Verknüpfungen funktionieren, schon heute ein sehr bereichernder Wissenstransfer statt. Die Sozialisation der Dozierenden und der politischen Aufsichtsgremien muss in Bezug auf die Wissenschaftlichkeit und die Forschung im Rahmen der LLB verstärkt werden. Diese sollte nicht auf die Reproduktion von wissenschaftlichen Erkenntnissen beschränkt bleiben, sondern durch eigene Forschung zur Produktion von Erkenntnissen im Berufsfeld beitragen. Denn nur so können durch diese Dozierenden künftige Lehrpersonen zu forschungs-offenen, reflektierenden und (selbst)kritischen Praktikerinnen und Praktikern ausgebildet werden.

Strategien der Schweizerische Konferenz der RektorInnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (COHEP):

- gezielte Förderung des Forschungsnachwuchses
- Methoden- und Statistikkurse
- Einbindung der Forschungstätigkeiten und des -transfers in bestehende Institutionen und Netze (Tagungen, Veranstaltungen, Kongresse, Vereinigungen)
- gezielte Publikationsstrategien

These 2

Forschung und Entwicklung beziehen sich auf das gesamte Berufsfeld von Schule und Bildung

Forschung im Bereich der LLB bezieht sich auf das gesamte Berufsfeld Schule und Bildung, und schliesst folglich, neben der fachdidaktischen Forschung, auch folgende Problematiken mit ein:

- kritische Distanz zu den Anforderungen der Professionalisierung des Lehrberufs und damit auch zu den Ansprüchen von Politik und Verwaltung
- Sensibilität in Bezug auf die Ansprüche und Entwicklungen im Bereich des «Wissensmanagements»
- starke Ausrichtung auf Polyvalenz und Mobilität und in diesem Sinne auch Bestimmung von übergreifenden Forschungsgegenständen, die sich nicht auf klassische Stufeneinteilungen und Disziplinen beschränken lassen (z.B. auf die klassische Trennung zwischen Vor-, Primar- und Sekundarschule)
- Identifikation von zukunftssträchtigen Technologien und Wissensbestandsentwicklungen
- Artikulation zwischen Professionalisierung und Organisationsentwicklung

Ein Kernauftrag der LLB ist die Vermittlung von fachdidaktischen Kompetenzen. In diesem Sinn kommt auch der fachdidaktischen Forschung

eine grosse Bedeutung zu. Sie ist die genuine Disziplin der LLB, die nur an wenigen Universitäten und schon gar nicht an den Fachhochschulen gepflegt wird.

Strategien der COHEP:

- Forschung im Bereich der LLB bezieht sich auf das gesamte Berufsfeld.
- Hinsichtlich des geltenden Forschungsdefizits ist kurzfristig die fachdidaktische Forschung besonders zu fördern, ohne sich darauf zu reduzieren.
- Für den Aufbau und die Entwicklung von zentralen Forschungsfeldern werden in der Schweiz Forschungsschwerpunkte unter der Leitung von «leading houses» mit internationaler Anbindung gebildet.

These 3

Forschung an den Pädagogischen Hochschulen ist der Qualitätssicherung und forschungsethischen Richtlinien verpflichtet

Sowohl an den Pädagogischen Hochschulen als auch in der COHEP muss das Qualitätsmanagement gezielt aufgebaut werden. Die Empfehlungen der Arbeitsgruppe «Qualitätsmanagement» der Kommission F&E sollen bei allen Pädagogischen Hochschulen umgesetzt werden. Die Arbeitsgruppe «Forschungsethische Richtlinien» der Kommission F&E erarbeitet in Zusammenarbeit mit anderen Institutionen der Bildungsforschung forschungsethische Richtlinien, welche für alle Forschenden verbindlich sind.

Strategien der COHEP:

- Die Forschung in der LLB ist internationalen Forschungsstandards und ethischen Forschungsgrundsätzen verpflichtet.
- Sie fundiert bewusst ihre Forschungs- und Entwicklungsgegenstände auf interinstitutionell ausgehandelten und bestimmten epistemologischen, politisch-strategischen und kulturellen Gesichtspunkten und Entscheidungskriterien.

- Sie folgt Entwicklungsprioritäten, die alle zehn Jahre aufgrund der stattgefundenen Veränderungen in Gesellschaft und Politik überprüft und falls nötig neuorientiert werden.

These 4

Die wissenschaftliche Qualifikation der Dozierenden muss gesteigert werden

Die Qualifikation der Dozierenden konnte dank den Rekrutierungsanforderungen sowie einer gezielten Förderung der vorhandenen Dozierenden verbessert werden. Auch hat sich die Einführung von Masters of Advanced Studies für Dozierende auf die wissenschaftliche Kompetenzen positiv ausgewirkt. Diese Bemühungen müssen in den kommenden Jahren mit diversen Angeboten (Methoden- und Statistikkurse) verstärkt werden.

Trotzdem ist der Anteil an Dozierenden mit Doktorat oder Habilitation an den Pädagogischen Hochschulen zu gering und die Varianz zwischen den Hochschulen zu gross. Gemäss einer Studie aus dem Jahre 2006 weisen vier untersuchte Pädagogische Hochschulen einen Anteil von Dozierenden (inkl. Lehrbeauftragte) mit Doktorat oder Habilitation von 2–32% aus. Eine grosse Veränderung ist nach Lehmann (2006) hier nicht absehbar, da akute Probleme bei der Rekrutierung von akademischem Nachwuchs bestehen.

Zwar werden inzwischen mit den Universitäten gemeinsame Doktorandenprogramme durchgeführt. Diese können das Problem jedoch nur temporär entschärfen. Mittel- und langfristig können die Pädagogischen Hochschulen ihr Nachwuchsproblem nur selber lösen, wenn sie in Verbindung mit hochwertiger Forschung über ein eigenes Promotionsrecht verfügen.

Zusätzlich zum fehlenden Promotionsrecht haben die Pädagogischen Hochschulen im Konkurrenzkampf mit den Universitäten um die qualifizierten Dozentinnen und Dozenten das Problem, dass pflichtenheftbezogene Anstellungsbedin-

gungen, aber auch die «Statusnormen» an den Universitäten in der Regel attraktiver sind als an den Pädagogischen Hochschulen. Diese diskriminierenden Unterschiede, die seit Beginn ihrer Einrichtung dazu führten, dass die Pädagogischen Hochschulen mit Fachhochschulen gleichgestellt wurden, können nur dadurch aus dem Weg geschafft werden, dass Pädagogische Hochschulen klar als universitäre und autonome, forschungsorientierte Tertiärinstitutionen wahrgenommen und dargestellt werden in einer Bildungslandschaft, die ihre zentrale Rolle für die Professionalisierung des Lehrberufs und die Schulentwicklung klar anerkennt.

Strategien der COHEP:

- Die wissenschaftliche Qualifikation der Dozierenden der LLB muss dringend gesteigert werden. Der Mittelbau muss auch im Bereich Forschung erweitert und ausdifferenziert werden.
- Mittelfristig müssen die Pädagogischen Hochschulen über ein eigenes Promotionsrecht verfügen.
- Damit dies erfolgt, ist der Forschungsbereich innerhalb der Pädagogischen Hochschulen stark auf- bzw. auszubauen.
- Die finanziellen und pflichtenheftbezogenen Anstellungsbedingungen an den Pädagogischen Hochschulen sind in Hinsicht auf klar definierte Forschungsaufgaben und bessere Verbindung zwischen Forschung und Lehre neu zu überdenken und zu regeln.

These 5

Die finanziellen Ressourcen der Forschung sollte mittelfristig auf 10% des Gesamtbudgets erhöht werden

Die Forschung ist aus finanziellen Gründen noch zu wenig ausgebaut, als dass der wechselseitige Bezug zwischen Ausbildung und Forschung sichergestellt werden kann. Als Zielgrösse sollten 10% des Gesamtbudgets einer Pädagogischen Hochschule als Eigenmitteln in die Forschung

investiert werden. Ergänzend dazu sollten 30% Drittmittel generiert werden.

Strategien der COHEP:

- Die Forschungsbudgets sind mittelfristig auf 10% des Gesamtbudgets zu erhöhen.
- Die LLB-Institutionen müssen den Anteil der Forschungsförderung durch Drittmittel (z.B. SNF, Mandate von Kantonen usw.) steigern.
- Die LLB-Institutionen setzen sich für das Schaffen nationaler Forschungsprogramme im Bereich Sozialwissenschaften ein.

These 6

Die Verbindung von Lehre und Forschung muss verstärkt werden

Zwar ist die Forschung an allen Pädagogischen Hochschulen Bestandteil des Leistungsauftrags, jedoch sind Lehre und Forschung personell, strukturell und räumlich oft noch getrennt. Dass bei allen Dozierenden eigene Forschung ein fester Bestandteil des persönlichen Leistungsauftrags ist, wird kontrovers diskutiert. Oft gilt der Grundsatz «Wer forscht, lehrt». Die Umkehrung ist oft aus Gründen der Qualifikation nicht möglich, sollte aber im Sinne des «reflective practitioner» als längerfristiges Ziel angestrebt werden.

Studierende werden zwar im Laufe ihres Studiums mit Forschungs- und Entwicklungsprojekten konfrontiert. Wie auch der Grossteil ihrer Dozierenden sind sie meistens aber nur «Konsumierende» von Resultaten aus diesen Projekten. Ziel muss es sein, dass Studierende Forschungsberichte verstehen und auf ihre Evidenz prüfen können. Zudem sollten sie in der Lage sein, einfache Erkundungen im Berufsfeld durchzuführen, um z.B. auch später im Beruf aktiv an den neuen Evaluationsprozeduren teilnehmen zu können.

Strategien der COHEP:

- Der Wissenschaftsbezug der Lehre (inkl. Master-Studiengänge) muss verstärkt werden.

- Die Studierenden sind in der Lage, berufsfeld-relevante Forschungsergebnisse zu verstehen und kritisch zu rezipieren.
- Die Studierenden verfügen auch über elementare Methodenkompetenz für die Durchführung eigener Erkundungen in der Schule.
- Neben den bestehenden auch neuere, wirksamkeitsversprechende Strategien zur Qualifizierung der Dozierenden entwickeln.

Literatur

Latour, B. & Woolgar, S. (1988). *La Vie de laboratoire: la Production des faits scientifiques*, Paris: La Découverte.

Lehmann, L. ; Criblez, L.; Guldemann, T.; Fuchs W. & Perrisset, D. (2006). *Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz*. Bericht im Rahmen der Bildungsberichterstattung. Aarau: SKBF.

6.6 Strukturelle Überforderung und «Lösungsstrategien» für den Professionalisierungsprozess

Hermann J. Forneck / Olivier Maradan

Seit Jahrzehnten wiederholt sich ein Mechanismus, dessen Ende nicht abzusehen ist. Treten zusätzliche Qualifikationsanforderungen oder gesellschaftliche Problemlagen im Bereich der Humanressourcen auf, dann werden diese regelmässig in Anforderungen an die Schule und an die in dieser Institution tätige Profession, die Lehrerinnen und Lehrer, transformiert.

Ersteres, nämlich zusätzliche Qualifikationsanforderungen, konzentrierten sich aktuell auf den Beginn der Schulzeit. Einerseits wird die obligatorische Schulzeit verlängert und gleichzeitig werden u.a. aufgrund der Einsicht in die Bedeutung der Primarstufe immer mehr Anforderungen (z.B. Fremdsprachen) an diese Stufe gestellt.

Letzteres, nämlich die Zuständigkeit für die Lösung gesellschaftlicher Problemlagen zu über-

Die **Bewahrungsstrategie** belässt die bisherige Fächerlogik und mildert die strukturelle Überforderung, in dem eine vorsichtige Abkehr von der Generalistenausbildung eingeläutet wird.

P I*: Generalist
P II*: Quasigeneralist
Sek I: Fachgruppen
Sek II: Fach

Die strukturelle Überforderung aber wird so zwar abgemildert, aber nicht wirklich behoben.

Die **Konzentrationsstrategie** setzt auf noch zwei Lehrerpate (Primar- oder Sekundarlehrerpatent) und sichert hier eine Grundausbildung. Jede weitere Spezialisierung wird mithilfe der Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung erreicht.

P I: Generalist
P II: Quasigeneralist
Sek I: Fachgruppen
Sek II: Fach

Dadurch entsteht das Problem einer sehr unspezifisch ausgebildeten Lehrkraft, die ihr stufenspezifisches Qualifikationsprofil erst in der Weiterbildung erreicht.

Die **Verlängerungsstrategie** setzt für alle Schulstufen auf eine Master-Ausbildung, also eine deutliche Verlängerung der Studienzeiten im P-I- und P-II-Bereich.

P I: Generalist
P II: Generalist
Sek I: breite Fachgruppen
Sek II: Fach

Tatsächlich lässt sich so eine Lösung und damit eine deutliche Steigerung der Professionalität herbeiführen, wie das Beispiel der finnischen LLB zeigt. Allerdings fehlt aktuell der politische Wille, diese Verlängerung und ihre finanzpolitischen Folgen zu tragen.

Die **Strategie der losen Kopplung** arbeitet mit Kompetenzkonzepten und geht davon aus, dass es domain-spezifisches professionelles Wissen bzw. Kompetenzen gibt, welche zu einem anspruchsvollen pädagogischen Handeln befähigen. In diesem Konzept treten die Fächer, bzw. die Fächerbefähigungen und damit die traditionellen Begriffe «Generalist», Fachgruppen- und Fachlehrkraft in den Hintergrund.

Wir wissen allerdings aus der Professionsforschung, dass der Zusammenhang von Fächerwissen und professionellem Erfolg recht eng ist.

Die **Bildungsbereichsstrategie** fasst verschiedene Fächer zu neuen Fächern (-gruppen) zusammen und reduziert dann die Fächer Biologie, Geografie und Chemie z.B. in ein Fach «Mensch–Natur–Umwelt».

P I: Generalist
P II: Generalist
Sek I: breite Fachgruppen durch Zusammenfassung
Sek II: Fächer

Allerdings hat diese Strategie eine weit reichende Implikation. Sie verringert erheblich die Durchlässigkeit des Bildungssystems und trennt die Volks- von der Mittelschule, da Letztere sich an einem traditionellen Fächerkanon orientiert.

Die **Spezialisierungsstrategie** führt ein völlig neues Professionalisierungsmodell ein. Es orientiert sich nicht mehr an der Einheit von fachlicher Vermittlung und pädagogischer Tätigkeit, sondern trennt dieses und differenziert es darüber hinaus noch aus. So entsteht eine Rollen- bzw. Funktionsdifferenzierung:

Vermittlung – Beratung – Sozialisation/Erziehung – Schulleitung usw.

Die Stichworte machen deutlich, dass aktuelle Entwicklungen dieser Strategie bereits folgen. Zugleich bedeutet die Aufgabe der Einheit von fachlicher Vermittlung und pädagogischer Tätigkeit einen vermutlich weit reichenden Verlust der Qualität des Unterrichts.

* Wir wählen die Bezeichnung P I für die Schuljahre 1–4 und P II für die Schuljahre 5–8, um keines der bildungspolitischen Modelle für die Basis-, Eingangs-, Grund- oder Elementarstufe sprachlich auszuzeichnen.

nehmen, führt zu einem Set von neuen Aufgaben. Das Erreichen verschiedener Erziehungsziele, die pädagogische Arbeit in heterogenen Klassen und die Beherrschung von Differenzierungsmethoden machen einen wachsenden Teil des Lehrberufs, auch auf den Sekundarstufen I und II, aus. Gleichzeitig soll die Stellung der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im Rahmen der Regelschule beträchtlich ausgedehnt werden, um «Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf» stärker zu unterstützen, zu denen auch die zahlreichen Lernenden mit grossen

Sprachlücken oder Problemen bei der sozialen Integration, mit Verhaltensauffälligkeiten, völlig fehlender Motivation oder Orientierungslosigkeit zu zählen sind.

Aus beiden Entwicklungen entsteht eine strukturelle Überforderung der Schule und der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (LLB), die darauf mit einem permanenten Reformprozess reagieren. Die Reformprozesse in der LLB bedienen sich unterschiedlicher «Lösungsstrategien», wobei diese jeweils immer ein neues Problem nach sich ziehen.

Dies wird in der obenstehenden Tabelle dargestellt.

Systematisch sind damit nicht alle möglichen Reaktionsformen aufgeführt. Zudem stehen Kombinationsmöglichkeiten offen, die neue Varianten hervorbringen. Bei allen möglichen Reaktionen bleibt ein gemeinsames Merkmal: alle Reaktionen implizieren Folgeprobleme. Diese entstehen entweder im Bildungssystem wie bei der Bildungsbereichsstrategie oder aber sie exportieren die Problemlagen wie bei der Verlängerungsstrategie, die finanzielle Folgen hat und somit das ökonomische System betrifft.

7 REAKTIONEN UND EINSCHÄTZUNGEN VON AUSLÄNDISCHEN TAGUNGS- BEOBACHTERN

7.1 Statement aus Österreich

Anton Dobart

7.1.1 Tagungsbeobachtung I

Wie die Unterlagen und auch die Ausführungen in den ersten beiden Grundsatzreferaten zeigen, sind die Entwicklungen im Vergleich zu Österreich nicht unähnlich. In Österreich wurde mit dem Gesetz aus 1999 eine Entwicklungsphase bis März 2006 eingeleitet, die am 1. Oktober 2007 zum Start der Pädagogischen Hochschulen in Österreich geführt hat. Schon in den Pädagogischen Akademien war die Zugangserfordernis die Maturität.

Mit dem Gesetz von 1999 wurden die 51 Aus- und Fortbildungsstätten zu 14 Pädagogischen Hochschulen zusammengefasst, 9 sind Hochschulen des Bundes, 5 Private. In Österreich liegen die Herausforderungen derzeit bei organisatorisch-rechtlichen Fragen, der notwendigen Ausweitung der Forschung und der qualitativen Anhebung der Curricula. Auch für uns ist dies die Basis für die qualitätsgesicherte Einführung der Bologna-Struktur. Pädagogische Hochschulen sind in Österreich noch keine tertiären sondern noch immer postsekundäre Einrichtungen.

Die entscheidende Frage, die auch in der Diskussion anklang, ist die Frage der inhaltlichen Ausrichtung, der Lehrerinnen- und Lehrerrolle bzw. -professionalität. In Österreich wird im Rahmen des EU-Bildungsprogramms 2010 der Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalität konzentriert bearbeitet. Bereits vor einigen Jahren wurde dazu das Projekt «Teachers Professionality» gestartet, das derzeit sehr breit läuft und im nächsten Schritt Ende März 2008 in einer grossen Konferenz den Lehrerinnen- und Lehrerbildnern vorgestellt wird. Daran soll die notwendige wei-

tere Bearbeitung einer zeitgemässen Professionalisierung sich orientieren. Parallel dazu laufen Entwicklungen im Bereich der Kooperation mit den Universitäten, weil auch hier an der Umstellung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (LLB) auf die Bologna-Struktur gearbeitet wird.

Insgesamt bedarf es eines Qualitätsschubs in der LLB, weil die Anforderungen an schulische Bildung und Ausbildung in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich angewachsen sind. Wissensgesellschaft, Globalisierung, Multikulturalität und Multilingualismus benennen nur einige Herausforderungen, die die notwendigen Qualitätssteigerungen begründen. Auch ist die Einbettung von Bildung in nationale Traditionsbestände, in soziale Gefüge und nationale Wissenschaftskontexte gelockert und sind Bildungsprozesse in ihrer Orientierungsfunktion verstärkt notwendig.

Die Antwort darauf ist neben einer verstärkten Individualisierung von Lernprozessen natürlich ein zeitgemässes Professionalitätsverständnis von Lehrerinnen und Lehrern. Dabei wird die Aus- und Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer in einem Kontinuum gesehen und diese Prozesse beziehen sich auf die gesamte berufliche Karriere.

Es geht um den Aufbau professioneller Kompetenzen als lebensbegleitenden, biografischen Entwicklungsprozess von Lehrerinnen und Lehrern. Dies stellt hohe Anforderungen an professionelle Reflexionsfähigkeit im Sinne, dass Probleme autonom und unter Bezug auf wissenschaftlich, theoretisch und empirisch abgesicherte Wissensbestände («evidence based») identifiziert, Lösungsmöglichkeiten dazu entworfen, umgesetzt und auch auf ihre Wirksamkeit überprüft werden.

Nimmt man diese generellen Ansprüche und vergleicht sie mit der vorgelegten Grundanalyse zur

Tertiärisierung und auch in den zuvor gehörten Präsentationen, so zeigt sich, dass die Schweizer Entwicklung sich generell sehr ambitioniert dieser Herausforderung stellt, wobei noch einmal auf die richtige Balance zwischen inhaltlichen und organisatorischen Fragen und die richtige Gewichtung zu achten ist. Insgesamt scheint mir der Prozess nicht nur mit hoher Qualität zu laufen sondern auch den angedeuteten Herausforderungen, die in Österreich nicht unähnlich sind, stellt man sich mit hoher Kompetenz.

Sehr interessant fand ich die begonnenen Arbeiten zur Lerntheorie, die verstärkt auf Erkenntnisse der Gehirnforschung aber auch der klassischen Lerntheorie zurückgreifen und in forschungsgestützten Prozessen an der Umsetzung und der Implementierung dieses Lernbegriffs auch bei den Lehrerinnen und Lehrern gearbeitet wird. Genauso wichtig scheint mir, dass verstärkt an einer neuen Lehrerinnen- und Lehrerrolle bzw. Professionalität gearbeitet wird. Hier wurde bereits im Umfeld der Expo 02 in der Schweiz eine Diskussion eingeleitet, die ich für sehr interessant halte. Mir erscheint es nach wie vor, dass wir – angelehnt an die Theorie von Bourdieu – einen Lehrerinnen- und Lehrerhabitus vermitteln, der mir in manchen Bereichen überholt scheint. Er geht aus von einem Lehrerinnen- und Lehrerbild, das sich an einer «Meisterlehre» orientiert und nicht an dem von mir bereits angezeigten Professionalitätsverständnis, das mit professioneller Reflexionsfähigkeit verbunden ist. Mir ist daher in Österreich die Diskussion zu Fragen der verschiedenen Domänen bzw. Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern sehr wichtig.

Diese Arbeit an beruflichem Selbstverständnis und an der veränderten Lehrerinnen- und Lehrerrolle muss auch öffentlich geführt werden, um «Brüche» zwischen dem Lehrerinnen- und Lehrerbild in der Öffentlichkeit, dem Lehrerinnen- und Lehrerbild als Marke des Berufsstandes und als Leitprinzip für berufliche Qualifikationen zu vermeiden. Dies verlangt Reflexionsarbeit und eine andere Form der LLB an den Pädagogischen Hochschulen. Die Frage ist, inwieweit dies in den bestehenden Strukturen der Pädagogischen Hoch-

schulen oder der Universitäten besser geschehen kann. Auch ist zu fragen, ob wir nicht dann eigenständige Einheiten an den Universitäten anpeilen sollten, die sich am Modell der «schools of education» orientieren. Dazu beginnt die Diskussion derzeit in Österreich. Die Frage dabei ist auch, inwieweit wir durch bestehende organisatorische Strukturen eine Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalität oder Lehrerinnen- und Lehrerrolle weitertragen, die eigentlich überholt ist.

Mir scheint es notwendig, diese Diskussion intensiv zu führen, und ich sehe dies als eine Herausforderung an alle deutschsprachigen Länder. Dazu haben wir bereits Kooperationen als ersten Schritt in diese Richtung eingeleitet. Die Einladung zur Tagung ist für mich hilfreich und unterstützend für unseren Prozess. Dieser verlangt einen Musterwechsel im Rahmen der Lehrkultur an den Pädagogischen Hochschulen und den Universitäten. In Österreich muss dies begleitet werden durch ein neues Dienstrecht an den Pädagogischen Hochschulen. Wir orientieren uns noch immer am Dienstrecht der Lehrerinnen und Lehrer und dies passt nicht mehr. Damit entstehen derzeit weitere Brüche, die den von mir zuvor angedeuteten notwendigen Musterwechsel stören bzw. konterkarieren. Wichtig ist dabei auch die Intensivierung der Forschungsarbeit und eine gut abgesicherte Qualitätskontrolle.

Vor dem Hintergrund der Fragen «Wo stehen wir? Was haben wir erreicht?» denke ich, dass eine enorme Dynamik im letzten Jahrzehnt in der Schweiz im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erkennbar ist und dass dabei mit hoher Qualität gearbeitet wird. Das sind gute Voraussetzungen, um sich offensiv den neuen Herausforderungen zu stellen.

7.1.2 Tagungsbeobachtung II

Auch in den Arbeitsgruppen und im Atelier «Entwicklung des Lehrberufs» hat sich bestätigt, mit welcher hoher Sachkompetenz und Engagement die verschiedenen Thematiken bearbeitet werden und entsprechende Entwicklungsakzente für die Zukunft herausgearbeitet wurden.

Ich sehe das mit besonderem Interesse, weil wir – wie ich schon dargelegt habe – vor ähnlichen Herausforderungen in der LLB stehen. Natürlich haben wir auch die Einschätzung, dass Lehrerinnen und Lehrer in Österreich für die zukünftigen Herausforderungen nicht optimal qualifiziert seien, bzw. wird auch von Überforderungen gesprochen. Es hängt einerseits mit der Altersstruktur der Lehrerinnen und Lehrer zusammen und andererseits mit einem Lehrerinnen- und Lehrerbild, das einer Revision bedarf. Die neue Lehrerinnen- und Lehrerrolle kann nicht am grünen Tisch entstehen und von Expertinnen und Experten entworfen werden, sondern sie verlangt einen gemeinsamen Reflexionsprozess mit den Betroffenen, der forschungsgeleitet gestaltet werden muss. Zentral dabei ist, das zeigt die breite europäisch-internationale Diskussion, dass wir uns von der Wissens- zur Kompetenzorientierung bewegen. Dies hat Konsequenzen auch im Bereich der Fachdidaktik, weil wir stärker auf Formen des Konstruktivismus zurückgreifen sollten.

Weiter sind auch bei der Entwicklung der Lerntheorie der Stand der Lernenden zu berücksichtigen, ihr sozialer Hintergrund – was nichts Neues ist – aber auch zunehmend die Erkenntnisse der Gehirnforschung, die sich eigentlich stark am Netzwerkgedanken orientieren, und die natürlich von der Lehrerin oder vom Lehrer Kenntnisse der verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen verlangen, geeignete Lernprozesse für die Schülerinnen und Schüler zu arrangieren.

Dies erfordert einen forschungsgeleiteten Reflexionsprozess der Lehrerinnen und Lehrer. Der Lehrberuf wird als eine hochprofessionelle Tätigkeit von Bildungsexpertinnen und Bildungsexperten angesehen, welche die Verantwortung für individuelle und gesellschaftliche Lern- und Bildungsprozesse tragen. Sie absolvieren dazu ein universitäres oder gleichwertiges Studium, dessen Schwerpunkt auf globalen Zielen des Faches, auf der Vermittlung von typischen Denk- und Handlungsstrukturen der Disziplin sowie auf einer vertieften pädagogischen und fachdidaktischen Ausbildung liegt. Als Architektinnen und Architekten der Zukunft lernen sie – in enger Verschränkung von Lehre und Praxis – zuzuhö-

ren, zu inspirieren, experimentieren, motivieren und Möglichkeiten aufzuzeigen.

«Entscheidend ist dabei der besondere Schwerpunkt einer reflexiven Praxis und Forschungsbegleitung, das heisst über Unterrichtspraktiken laufend systematisch zu reflektieren, unterrichtsbasierte Forschung zu betreiben, die Ergebnisse unterrichtsbasierter und akademischer Forschung in den Unterricht einzubauen, die Wirksamkeit der Unterrichtsstrategie zu evaluieren und entsprechend anzupassen und den eigenen Ausbildungsbedarf abzuschätzen» (Zitiert nach Schratz & Schrittmesser, 2007).

Ich kann mir vorstellen, dass wir über ein elektronisches Portfolio diese eigenverantwortlichen Personen unterstützen. Sie sollen ihr Profil und ihre Schwerpunkte in enger Abstimmung mit ihren Karriereplänen, den Anforderungen der Schule, an der sie tätig sind und der Region in der sie arbeiten, gestalten und so eine sinnvolle Fortbildungsstrategie für sich selbst entwickeln. Dies erfordert, dass sich in Österreich Universitäten und Pädagogische Hochschulen gemeinsam dieser Aufgabe stellen und Kompetenzen und Wissen für die Lehrerinnen und Lehrer in entsprechender Form aufbauen und aufbereiten.

Dabei geht es insgesamt stärker um Selbststeuerung. Dazu scheint mir das in Österreich derzeit laufende Projekt «leadership for learning» zentral. Ein notwendiger Musterwechsel in den Personen (Lehrende und Lernende) wird hier angestoßen. Das erfordert Kontinuität in der Weiterentwicklung der Professionalität und damit die Fähigkeit, die in der Gesellschaft und im Einzelnen liegenden Kreativitäts- und Innovationspotenziale optimal zu entwickeln. Dies ist aus meiner Sicht eine notwendige Grundvoraussetzung bei Lehrerinnen und Lehrern, um gesellschaftliche, wirtschaftliche und soziale Prozesse im Rahmen des Bildungsprozesses bewusst zu machen und Urteilsfähigkeit zu schulen.

Lassen Sie mich dabei aber nochmals unterstreichen, dass ich überzeugt bin, dass diese fachwissenschaftlich/pädagogisch/didaktisch-

methodische/schulpraktische Arbeit von wissenschaftlich-berufsfeldbezogener Forschung begleitet werden muss, wobei das Forschungsgebiet ebenso geprägt wird von den Fragen, die sich aus fachwissenschaftlicher, pädagogisch-didaktischer und schulpraktischer Sicht stellen. Deshalb müssen alle Bereiche der Hochschule in diese Forschungsagenden miteinbezogen werden, um eine solide Basis für weitere Entwicklungen zu schaffen.

Ich kann nicht im Detail einschätzen, wie und in welcher Dynamik dieser Bereich in der Schweiz derzeit abläuft. Ich bin aber überzeugt, dass wir in unserer Tradition einer engen Kooperation der deutschsprachigen Länder gemeinsam viel weiterbringen können. Wichtig scheint mir dabei zu sein, dass es Lern- und Reflexionsprozesse sind, die sich sowohl in der Person, in den Institutionen aber auch in dem Gesamtsystem abspielen.

Mein Gefühl ist, dass das System der Pädagogischen Hochschulen der Schweiz in diesem Entwicklungsbereich nicht nur gut positioniert ist und professionell agiert, sondern auch die Bereitschaft in sich hat, diese Zukunftsoption zu nutzen.

Literatur

Schratz, M. & Schrittmesser, I. (2007). *Weissbuch Lehrer/innenbildung*. Innsbruck/Wien: unv. Manuskript.

7.2 Statement aus Deutschland

Diethelm Wahl

7.2.1 Zurück zum Kerngeschäft! Wegkommen von der Beschäftigung mit institutionellen Veränderungen! Hinkommen zum Aufbau von Handlungskompetenzen

Durch die Tertiarisierung haben sich die Rahmenbedingungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

(LLB) verbessert. Hat sich dadurch auch die Qualität der LLB (als zentrales Ziel!) erhöht – gemessen an den beim Studieren erworbenen Handlungskompetenzen? Im EDK-Bericht «Lehrerbildung von morgen» (Müller et al., 1975) sowie in den EDK-Thesen (1993) wurden als Ziele artikuliert:

«Verstärkung des Wissenschaftsbezugs. Verbesserung der Berufsausbildung (Professionalisierung mit dem Ziel einer verbesserten Schulqualität). Anwendungsbezogene Forschung.»

Nach einer Phase der Beschäftigung mit institutionellen Veränderungen scheint mir jetzt für die Schweizer Pädagogischen Hochschulen die Zeit gekommen, neue Schwerpunkte zu setzen und künftig das Kerngeschäft Pädagogischer Hochschulen ins Zentrum zu stellen, nämlich zu **Handlungskompetenzen führende Lehramtsstudien** zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren.

Ein zu Handlungskompetenzen führendes Studium («Lernziel Handlungsfähigkeit») darf nicht nur wissenschaftliches Wissen vermitteln in Formen wie Vorlesung, Seminar oder Kolloquium (Gefahr des «trägen Wissens»), sondern es muss durch geeignete hochschuldidaktische Lernarrangements an den «mitgebrachten» handlungssteuernden subjektiven Theorien ansetzen. Wesentliche künftige Schwerpunkte der Pädagogischen Hochschulen der Schweiz könnten sein:

1. die Lehrenden mit geeigneten hochschuldidaktischen Vorgehensweisen vertraut zu machen; («didaktische Qualität»).
2. im Zusammenhang damit geeignete Verknüpfungen von Theorie-Elementen und Praxis-Elementen zu schaffen = das bisher unzureichend gelöste Problem der Einbindung schulpraktischer Elemente in ein Hochschulstudium («Praxisbezug und Wissenschaftlichkeit»).
3. die zu vermittelnden theoretischen Inhalte so auszuwählen, dass sie hilfreich für die Bewältigung der Unterrichtspraxis sind («Verakademisierungsdebatte»).

Drei Beispiele für geeignete hochschuldidaktische Vorgehensweisen:

1. Der «pädagogische Doppeldecker» als durchgängiges hochschuldidaktisches Prinzip.
2. Das «Sandwich-Prinzip» als grundlegende «Architektur» für das gesamte Studium.
3. Das Erzeugen präziser «innerer Bilder» als Mindestanforderung für jede Form der Vermittlung.

7.2.2 Lehre und Forschung gehören an einer Pädagogischen Hochschule zusammen!

An den Pädagogischen Hochschulen der Schweiz sollte nicht darüber gejammert werden, dass es so schwierig sei, unter den gegebenen Rahmenbedingungen sinnvoll zu forschen. Vielmehr sollte die intensive Verknüpfung von Forschung und Lehre eine zentrale regulative Zielidee bei der Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen sein. Forschung vermindert die Gefahr einer dogmatischen Lehre wegen des Wissens um die Relativität aller Forschungsergebnisse. Umgekehrt hilft Forschung, subjektive Sichtweisen gegen intersubjektive auszutauschen und verschafft somit einen differenzierteren Zugang zum Praxisfeld.

These 1

Forschung an Pädagogischen Hochschulen sollte schwerpunktmässig empirische Bildungsforschung im Bereich der Fachdidaktiken sein.

These 2

Damit Forschung an Pädagogischen Hochschulen eine angemessene Qualität erreichen kann, sollte ein möglichst hoher Prozentsatz der Lehrenden promoviert oder habilitiert sein.

These 3

Pädagogische Hochschulen benötigen mindestens das Promotionsrecht und sollten möglichst das Habilitationsrecht besitzen (als langfristige zu sehende Zielidee).

These 4

Lehre und Forschung bedeutet, dass ein erheblicher Teil der Arbeitskraft für Forschungsaufgaben zur Verfügung steht. Die derzeit hohe Belastung mit Lehre macht Forschung häufig zu einer kaum leistbaren Randtätigkeit.

These 5

Forschung an Pädagogischen Hochschulen ist ein ausgezeichneter Ausgangspunkt für eine wirksame Lehre.

These 6

Pädagogische Hochschulen können sich langfristig gesehen als Kompetenzzentren für empirische Bildungsforschung etablieren.

Beispiel für Forschung an einer Pädagogischen Hochschule

Im Forschungs- und Nachwuchskolleg (Graduiertenkolleg) «Vom Wissen zur Handlungskompetenz» an der Pädagogischen Hochschule Weingarten (2006 bis 2009) arbeiten 4 Habilitanden und 7 Doktoranden an der Frage, wie nachhaltige Lernumgebungen geschaffen werden können, die wirkungsvoll zum Aufbau von Handlungskompetenzen von Lehrkräften beitragen.

Literatur

Müller, F. et al. (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Hitzkirch: Cornet.

EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Bern: EDK (= Dossier 24).

8 BILANZ DER TERTIARISIERUNG DER LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG – ZUSAMMENFASSENDEN RESULTATE DER TAGUNG UND AUSBLICK

Willi Stadelmann

Diese schriftliche Fassung des Schlussreferats stellt die wichtigsten Ergebnisse aus der Tagungsvorbereitung, den Tagungsreferaten, Workshops und Plenumsdiskussionen zusammen. Im Sinne einer Bilanz der Bilanztagung.

8.1 Allgemeine Bemerkungen zur tertiären Lehrerinnen- und Lehrerbildung (LLB) und zur Bilanztagung

Die Kernfragen, welche während der ganzen Tagung im Vordergrund standen, waren: Haben die Schweizer Pädagogischen Hochschulen (PH) im heutigen Stand der Entwicklung inhaltlich und organisatorisch Hochschulstatus erreicht? Sind die vor der Gründung der Pädagogischen Hochschulen politisch und inhaltlich gesetzten Ziele heute erreicht? Verändert sich das Ansehen der Lehrpersonen in der Gesellschaft durch die Einführung Pädagogischer Hochschulen? Hat sich die Attraktivität der LLB aufgrund der Tertiarisierung erhöht? Führt die Tatsache, dass an den Pädagogischen Hochschulen geforscht wird, zu einer nachhaltigeren Ausbildung («forschungsgestützte Ausbildung»)? Bilden wir heute dank den Pädagogischen Hochschulen «bessere» Lehrpersonen aus als in den ehemaligen Lehrerinnen- und Lehrerseminaren?

Die Frage nach der «besseren» und der nachhaltigeren LLB an den Pädagogischen Hochschulen im Vergleich zur seminaristischen Ausbildung muss zum heutigen Zeitpunkt noch weitgehend offen gelassen werden. Noch fehlen vergleichende Evaluations- und Forschungsergebnisse. Studien sind eingeleitet. An einer nächsten Bilanztagung werden wir wohl aufgrund

von Forschungsergebnissen Antworten erwarten können.

8.1.1 Was zeichnet Hochschulen aus?

Ich versuche, mithilfe von Kurzcharakterisierungen (keineswegs mit dem Anspruch auf Vollständigkeit) zu beschreiben, was Hochschulen zu Hochschulen macht. Dies als Hintergrund für die Bewertung von Ergebnissen dieser Tagung.

Hochschulen zeichnen sich aus durch:

- Hochschulautonomie; Lehr- und Forschungsfreiheit (innerhalb von rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen)
- hoch qualifizierte Lehrende und Forschende (Doktorat, Habilitation oder gleichwertige Qualifikationen; hochschuldidaktische Fähigkeiten)
- hohe Zugangsqualifikation der Studierenden (Niveau gymnasiale Matura)
- hohe Qualität und internationale Anerkennung der (akademischen) Abschlüsse
- Promotions- und Habilitationsberechtigung
- professionelles Qualitätsmanagement, das internationalen Standards entspricht
- hohe Selbstverantwortung der Studierenden für ihr Studium
- Studienangebot mit Auswahlmöglichkeiten für die Studierenden (Schwerpunkte, Spezialisierungen, «Studium nach Mass»)
- studierendenzentrierte Hochschuldidaktik: Vorlesungen, Seminare, Kolloquien, individuelle Arbeiten, Teamarbeiten, E-Learning / «blended learning», aktive wissenschaftliche Betätigung der Studierenden, intensive

Verbindung zwischen Forschung und Lehre, Assistenzen/Mittelbau, Studierendenmobilität ...

- hoch entwickelte Forschung
- hoch entwickelte Weiterbildung
- hoch entwickeltes Wissensmanagement/ Dienstleistungen (Gutachten, Kongresstätigkeit, Publikationen...)
- Mitwirkungsrechte der Hochschulangehörigen
- kulturelle Aktivitäten und Sportangebote («Campus»)
- studentische Vereinigungen und Initiativen; Alumni

Sicher können nicht alle Pädagogischen Hochschulen der Schweiz alle diese Rahmenbedingungen erfüllen, auch nicht in der weiteren Zukunft. Dies gilt natürlich ganz besonders für das Promotions- und Habilitationsrecht. Ziel muss aber sein, die Erfüllung dieser Rahmenbedingungen anzustreben. Es liegt auf der Hand, dass die Erfüllung von verschiedenen organisatorischen und inhaltlichen Gegebenheiten abhängt. Die Akkreditierung der Pädagogischen Hochschulen, gleichwertig mit Universitäten und Fachhochschulen, wird im Rahmen der Einführung des Hochschulförderungs- und -koordinations-Gesetzes (HFKG) sicher ein Thema sein.

8.2 Welche Entwicklungsziele für Pädagogische Hochschulen können wir als erreicht betrachten?

Aus den vorbereitenden Unterlagen für die Tagung, den Referaten und den Workshops lässt sich herauskristallisieren, dass folgende Ziele erreicht worden sind (dies im Bewusstsein, dass z.T. beträchtliche Unterschiede zwischen den Pädagogischen Hochschulen bestehen und dass sich auch Erreichtes immer noch weiter optimieren lässt):

- stark reduzierte Anzahl Standorte der LLB
- späterer Berufswahlentscheid für den Lehrberuf (jetzt nach-maturitär)
- Konzentration der tertiären Ausbildung auf die LLB (kein Doppelauftrag Maturitätsniveau der Allgemeinbildung und LLB mehr). Damit:

- Stärkung der Berufsausbildung und der Praxisausbildung
- Forschung und Entwicklung aufgebaut und etabliert mit anerkannt guten Produkten
- forschungsgestützte Lehre
- schweizerische und internationale Anerkennung der Lehrdiplome
- hohe Qualität der Abschlüsse: Lehrdiplome und akademische Abschlüsse (BA, MA).
- «Akademisierung» bis BA und MA vollzogen
- «Bologna» umgesetzt
- Euro-Kompatibilität
- Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (COHEP) mit Generalsekretariat konstituiert und aktiv
- (zunehmende) Anerkennung der Pädagogischen Hochschulen in der Öffentlichkeit
- (zunehmende) Anerkennung der Pädagogischen Hochschulen bei Politik und Behörden
- berufliche Mobilität der Lehrpersonen ermöglicht

Die Liste der als erreicht betrachteten Ziele ist beeindruckend. Der Entwicklungsschub der letzten Jahre war enorm. Die Akteure aus Pädagogischen Hochschulen, Politik und Verwaltung können auf das Erreichte stolz sein.

8.3 (Noch) nicht erreichte Ziele

An der Bilanztagung wurde auch offen und selbstkritisch diskutiert, welche der angestrebten Ziele bis heute noch nicht (oder noch nicht genügend) erreicht wurden. Hier eine Auflistung:

- Erhöhung der Attraktivität des Lehrberufs bzw. Verbesserung des «Image» des Lehrberufs. Forschungsergebnisse bestätigen, dass sich hier kaum etwas geändert hat gegenüber früher (vgl. Denzler, Fiechter, Wolter, 2005).
- Harmonisierung der Studiengänge und Unterrichtsbefähigungen.
- Erhöhung der Chancengleichheit und ausgewogener Geschlechteranteil bei den Lehrpersonen (in der Schulpraxis und an den Pädagogischen Hochschulen)

- Ausbildung und Weiterbildung organisatorisch und inhaltlich in die Pädagogischen Hochschulen eingebaut und eng miteinander verknüpft mit dem Ziel eines «Kontinuums» Ausbildung – Weiterbildung
- vertikale Studierendenmobilität zwischen Hochschultypen (Universität, Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen): Übergänge Bachelor – Master – Doktorat
- Aufbau und Förderung von Fachdidaktik; Fachdidaktik-Lehrstühle
- Hochschulautonomie
- qualitativ anspruchsvolle harmonisierte Zulassungsbedingungen
- Mittelbau; Nachwuchsförderung für die Pädagogischen Hochschulen
- aktiver Einbezug der Studierenden in die Forschung
- Optimierung von schweizerischen Synergien in der Forschung (zwischen Pädagogischen Hochschulen und zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten). Vgl. OECD/CERI National Review 2007, S. 28: «The coordination of educational R&D at the national level is weak.» Nationales Forschungsprogramm, thematische Konzentration in Forschungsverbänden zwischen Pädagogischen Hochschulen (und Pädagogischen Hochschulen / Universitäten)
- Wissensmanagement

8.4 Ausblick: Weitere Entwicklungsschritte für die Pädagogischen Hochschulen, auch im Hinblick auf das künftige Hochschulförderungs- und -koordinations-Gesetz (HFKG)

Mittelfristiges Ziel der Pädagogischen Hochschulen ist ihre Akkreditierung innerhalb der Bestimmungen des künftigen HFKG als eigenständige Hochschulen, die mit Universitäten und Fachhochschulen gleichwertig sind.

Die Ergebnisse der Bilanztagung bestätigen, dass die im EDK-Masterplan für die Pädagogischen Hochschulen und in der COHEP-Strategie beschriebenen Entwicklungsziele auch im Hinblick

auf die Erfüllung der Bestimmungen des HFKG richtig sind. Hier eine Zusammenstellung der prioritären Entwicklungsschritte für die nächsten Jahre:

- Weiterqualifikation der Dozierenden und Forschenden. Erarbeiten eines Berufsbilds und einer Karriereplanung für PH-Dozierende und -Forschende
- Weiterentwicklung der «Akademisierung»: Promotionsrecht
- Profilierung der Forschung: thematisch ausgerichtete Forschungsverbände, nationales Forschungsprogramm, Optimierung des Zusammenwirkens von Forschung und Lehre («forschungsgestützte Lehre»), Transferleistung bis an die Lehrpersonen-Basis im Sinne von «Wissensschaffung und Wissensvermittlung» (vgl. Wahl, an dieser Tagung), Qualitätssicherung und finanzielle Absicherung von Forschung
- Stärkung der Autonomie der Pädagogischen Hochschulen
- Harmonisierung der Zugänge zu den Pädagogischen Hochschulen auf hohem Niveau
- Harmonisierung der Studiengänge/Unterrichtsbefähigungen/Lehrerkategorien (Stufen- und Fächerprofile)
- enge Zusammenarbeit und Abstimmung mit der Sekundarstufe II (vor allem betreffend Zugang zu den Pädagogischen Hochschulen)
- Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in allen Tätigkeitsbereichen
- Chancengerechtigkeit zwischen den Geschlechtern
- Rolle der Pädagogischen Hochschulen in der Unterstützung und Realisierung von HarmoS definieren (insbesondere Weiterbildungssoffensive bezüglich Standards, Fremdsprachenlernen und Schuleingangsstufe)
- Beiträge zum Bildungsmonitoring; Zusammenarbeit zwischen Pädagogischen Hochschulen, Bildungsplanung und Steuerungsorganen im Kreislauf zwischen Wissenschaft und Politik
- Erarbeiten einer Langzeitstrategie: Wie sollen sich der Lehrerauftrag / der Lehrberuf und damit die LLB weiter entwickeln? LLB worauf hin?

8.5 Fazit

Die Bilanztagung hat uns Gelegenheit gegeben, zurückzuschauen und nach vorne zu blicken. Die LLB hat in den letzten Jahren eine umfassende und tief greifende Entwicklung erfahren. Das Engagement der beteiligten Akteure war häufig an der Grenze des Möglichen. Wer hätte vor etwa zehn Jahren voraus gesehen, dass wir heute so weit sind? Wie schon gesagt, wir können mit Stolz und Genugtuung zurückblicken. Aber: die Entwicklung muss weiter gehen; beschaulichen Stillstand wird und darf es nicht geben.

Die Bilanztagung war, so meine Meinung, ein Erfolg: die erhoffte Standortbestimmung ist gelungen, Zukunftsperspektiven sind aufgezeigt. Weitere Tagungen in dieser Zusammensetzung müssen unbedingt folgen.

Als Präsident der COHEP danke ich der EDK für die gute Zusammenarbeit bei der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Tagung.

Literatur

Denzler, Fiechter, Wolter (2005): Die Lehrkräfte von morgen. *ZfE* 4-05, 589

OECD/CERI (2007): National review of educational R&D: Switzerland. Paris: OECD. S. 28

9 VERZEICHNIS DER AUTORINNEN UND AUTOREN

Ambühl Hans

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

Criblez Lucien

Prof. Dr., Professor am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich

Curchod Pierre

Professeur formateur, Responsable de la filière secondaire I, HEP Lausanne

Denzler Stefan

lic. sc. pol., wissenschaftlicher Mitarbeiter bei der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF)

Dobart Anton

Dr. phil., Sektionschef, Leiter der Sektion I (Allgemein bildendes Schulwesen, Bildungsplanung, internationale Angelegenheiten), Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Wien

Forneck Hermann J.

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

Gagnebin Pierre-Daniel

Chargé de mission, formateur, Haute école pédagogique BEJEUNE

Gather Thurler Monica

Prof. Dr., Universität Genf, Fakultät für Psychologie und Erziehungswissenschaften, Ko-Koordinatorin des Forschungslabors LIFE (Innovation-Formation-Education)

Guldimann Titus

Dr., Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen, Prorektor Forschung, Entwicklung und Beratung

Kramis-Aebischer Kathrin

Prof. Dr., Leiterin Institut für Weiterbildung der PHBern

Maradan Olivier

Leiter Koordinationsbereich Obligatorische Schule, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)

Petitpierre Cyril

Directeur de la formation, Haute école pédagogique, Lausanne

Pilloud Jacques

Professeur formateur, responsable Filière de pédagogie spécialisée, Haute école pédagogique Vaud

Rhyn Heinz

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

Ritz Toni

lic. phil., Projektleiter Aus- und Weiterbildung «Passepartout»

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)

Vogt Franziska

Prof. Dr., Leiterin Institut Lehr- und Lernforschung, Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen, Vorstandsmitglied der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Wahl Diethelm

Prof. Dr. habil. (Psychologie und Erwachsenenbildung), Direktor des Zentrums für Schulentwicklung und Professionalisierung Pädagogische Hochschule Weingarten (Deutschland)

Zutavern Michael

Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZ), Prorektor PHZ Luzern, Ko-Leiter Ausbildung, Studiengangsleiter Sekundarstufe I