

PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULEN

IN IHRER ENTWICKLUNG

**HOCHSCHULKULTUREN IM SPANNUNGSFELD VON
WISSENSCHAFTSORIENTIERUNG UND BERUFSBEZUG**

HERAUSGEGEBEN VON ANNETTE TETTENBORN UND PETER TREMP

TAGUNGSDOKUMENTATION MIT BEITRÄGEN VON

Christine BÖCKELMANN, Christian BRÜHWILER, Kilian BÜHLMANN, Stefan DENZLER,
Doris EDELMANN, Barbara FONTANELLAZ, Daniela FREISLER-MÜHLEMANN, Bernd HACKL,
Kathrin KRAMMER, Melanie KUHN, Lukas LEHMANN, Tobias LEONHARD, Bruno LEUTWYLER,
Christoph MAEDER, Charlotte MÜLLER, Isabel ROESSLER,
Andrea ROSENBUSCH, Hans-Rudolf SCHÄRER, Christa SCHERRER, Annette TETTENBORN,
Peter TREMP, Martin VIEHHAUSER, Birgit VOSSELER, Elena WILHELM

**PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULEN
IN IHRER ENTWICKLUNG**

**HOCHSCHULKULTUREN IM SPANNUNGSFELD VON
WISSENSCHAFTSORIENTIERUNG UND BERUFSBEZUG**

HERAUSGEGEBEN VON ANNETTE TETTENBORN UND PETER TREMP

PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULEN IN IHRER ENTWICKLUNG
HOCHSCHULKULTUR IM SPANNUNGSFELD VON
WISSENSCHAFTSORIENTIERUNG UND BERUFSBEZUG

Dokumentation der Tagung vom 15. November 2019

Zitationshinweis: Tettenborn, Annette & Tresp, Peter (Hrsg.) (2020). *Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkultur im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern
<https://doi.org/10.5281/zenodo.3923513>

Lektorat und Layout: Franziska Imboden

Luzern, Pädagogische Hochschule Luzern, 2020



Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

ÜBERBLICK

VORWORT

Annette Tettenborn und Peter Tresp 7

PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULEN IN IHRER ENTWICKLUNG. HOCHSCHULKULTUREN IM SPANNUNGSFELD VON WISSENSCHAFTSORIENTIERUNG UND BERUFSBEZUG

Annette Tettenborn und Peter Tresp 9

INHALTLICHER EINSTIEG IN 15 SÄTZEN

Hans-Rudolf Schärer 13

ATELIERS

PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULEN IM «DAZWISCHEN»? – ERKUNDUNGEN UND POSITIONEN ZUM HOCHSCHULTYPUS UND SEINEN Kernaufgaben

Tobias Leonhard 19

FORSCHUNG AN PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULEN – FÜR DIE SCIENTIFIC COMMUNITY ODER DIE BERUFLICHE PRAXIS?

Christian Brühwiler 33

DOPPELTES KOMPETENZPROFIL – LEITVORSTELLUNGEN AN DAS PERSONAL VON PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULEN?

Daniela Freisler-Mühlemann 65

ORGANISATIONSKULTURELLE PRAKTIKEN IN PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULEN – EIGENHEITEN EINES HOCHSCHULTYPUS?

Christoph Maeder 93

PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE ALS RAUM – ERKENNBAR ALS BILDUNGSINSTITUTION?

Annette Tettenborn 108

DEN HOCHSCHULTYPUS «PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE» PROFILIEREN – LEHRAMT UND FACHDIDAKTIK ALS (AUSREICHENDE) MERKMALE?

Peter Tresp 128

DIE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE: EINE EMPIRIEFREIE KRITIK, EINE THEORIELOSE UTOPIE UND ZEHN THESEN ZU IHRER KRITIK

Elena Wilhelm 149

VERZEICHNIS DER AUTORINNEN UND AUTOREN

165

TAGUNGSPROGRAMM

167

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT	
<i>Annette Tettenborn und Peter Tresp</i>	7
PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULEN IN IHRER ENTWICKLUNG. HOCHSCHULKULTUREN IM SPANNUNGSFELD VON WISSENSCHAFTSORIENTIERUNG UND BERUFSBEZUG	
<i>Annette Tettenborn und Peter Tresp</i>	9
INHALTLICHER EINSTIEG IN 15 SÄTZEN	
<i>Hans-Rudolf Schärer</i>	13
PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULEN IM «DAZWISCHEN»? – ERKUNDUNGEN UND POSITIONEN ZUM HOCHSCHULTYPUS UND SEINEN Kernaufgaben	
Einleitung	
<i>Bernd Hackl, Tobias Leonhard, Charlotte Müller</i>	19
Pädagogische Hochschulen im Prozess ihrer Fremd- und Selbstpositionierung	
<i>Charlotte Müller</i>	21
Jenseits von «Dazwischen»: Bildung durch Wissenschaft	
<i>Bernd Hackl</i>	26
Versuch einer Bilanzierung	
<i>Tobias Leonhard</i>	30
FORSCHUNG AN PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULEN – FÜR DIE SCIENTIFIC COMMUNITY ODER DIE BERUFLICHE PRAXIS?	
Einleitung	
<i>Christian Brühwiler</i>	33
Forschung an Pädagogischen Hochschulen: Kontroversen, Errungenschaften und Herausforderungen	
<i>Bruno Leutwyler</i>	36
Kommentar zum Beitrag von Bruno Leutwyler sowie weiterführende Überlegungen	
<i>Doris Edelmann</i>	48
Pädagogische Hochschule und Fachhochschule – gleich und doch verschieden!	
<i>Birgit Vosseler</i>	54
Diskussion in den Ateliers	
<i>Christian Brühwiler</i>	63

DOPPELTES KOMPETENZPROFIL – LEITVORSTELLUNGEN AN DAS PERSONAL VON PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULEN?

Einleitung	
<i>Daniela Freisler-Mühlemann</i>	65
Die Entwicklung des wissenschaftlichen Personals der Pädagogischen Hochschulen: Fragestellungen im Hinblick auf ein hochschultypen-spezifisches Konzept	
<i>Christine Böckelmann</i>	67
Der Berufsfeldbezug als Teil der Aufgabenkultur und Laufbahngestaltung an Pädagogischen Hochschulen	
<i>Christa Scherrer</i>	77
Die Brücke zwischen Praxis und Hochschule. Oder: Was geschieht im «Raum dazwischen»?	
<i>Barbara Fontanellaz</i>	83
Diskussion und weiterführende Überlegungen mit Zitaten der Teilnehmenden	
<i>Daniela Freisler-Mühlemann</i>	89

ORGANISATIONSKULTURELLE PRAKTIKEN IN PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULEN – EIGENHEITEN EINES HOCHSCHULTYPUS?

Das Konzept der Organisationskultur und die Pädagogische Hochschule	
<i>Christoph Maeder</i>	93
Von Grenzziehungen und Einzigartigkeitsinszenierungen. Organisationskulturelle Anfragen an strukturelle Ähnlichkeiten und Unterschiede von Pädagogischen Hochschulen in Deutschland und in der Schweiz	
<i>Melanie Kuhn</i>	101
«Kulturschaffende» und die Vielfalt ihrer Kulturen an Pädagogischen Hochschulen	
<i>Lukas Lehmann</i>	106

PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE ALS RAUM – ERKENNBAR ALS BILDUNGSINSTITUTION?

Einleitung	
<i>Annette Tettenborn</i>	108
Pädagogische Hochschulen: Räumliche Dimensionen einer Bildungsinstitution	
<i>Martin Viehhauser</i>	110
Pädagogische Hochschule als Raum – Erkennbar als Bildungsinstitution	
<i>Kilian Bühlmann</i>	118
Überlegungen zur Qualität virtueller Orte	
<i>Andrea Rosenbusch</i>	122
Diskussion	
<i>Annette Tettenborn</i>	125

DEN HOCHSCHULTYPUS «PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE» PROFILIEREN – LEHRAMT UND FACHDIDAKTIK ALS (AUSREICHENDE) MERKMALE?	
Einleitung	
<i>Peter Tresp</i>	128
Positionierung durch Profilierung? Lehramt und Fachdidaktik als Merkmale eines eigenständigen Hochschultypus	
<i>Stefan Denzler</i>	131
Wie weit soll Profilbildung gehen? Zentral sind förderliche Rahmenbedingungen für relevante und wissenschaftlich fundierte Leistungen	
<i>Kathrin Krammer</i>	139
Pädagogische Hochschulen zu Übersetzungs- und Weiterbildungshochschulen weiterentwickeln – ein unkonventionelles Gedankenspiel	
<i>Isabel Roessler</i>	144
Diskussion	
<i>Peter Tresp</i>	147
DIE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE: EINE EMPIRIEFREIE KRITIK, EINE THEORIELOSE UTOPIE UND ZEHN THESEN ZU IHRER KRITIK	
<i>Elena Wilhelm</i>	149
VERZEICHNIS DER AUTORINNEN UND AUTOREN	165
TAGUNGSPROGRAMM	167

VORWORT

Annette Tettenborn und Peter Tremp

Die vorliegende Publikation verfolgt die zentrale Absicht, die Tagung «Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulstrukturen im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug» vom 15. November 2019 zu dokumentieren.

Die Idee zu dieser Tagung entstand während eines Abendgesprächs im Mai 2018. Wir kamen zum Schluss, dass es (wieder einmal) an der Zeit sei, unseren Hochschultypus in seiner Einbindung in die Hochschullandschaft, seinen Besonderheiten («gleichwertig – aber andersartig»), mit seiner kurzen Geschichte und möglichen Entwicklungsperspektiven zu diskutieren – mit Kolleginnen und Kollegen aus anderen Pädagogischen Hochschulen und mit Anregungen bereichert aus verwandten Hochschulkontexten. Bereits zweimal, 2008 und 2010, hatten EDK und COHEP im Verbund Bilanztagungen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung organisiert und die Tagungsergebnisse publiziert (Ambühl & Stadelmann, 2010; 2011). Eine dritte Bilanztagung zur Situation der Pädagogischen Hochschulen der Schweiz konnte und sollte nicht unsere Absicht sein. Begrenzt auf den Raum der Deutschschweiz suchten wir nach einer Möglichkeit, von uns aus gesehen relevante Themen zur Diskussion zu stellen. Ein erstes Tagungskonzept wurde im Oktober 2018 gemeinsam mit einem Vorbereitungsteam aus verschiedenen Pädagogischen Hochschulen weiter ausgearbeitet. Die Gruppe nahm sich Zeit, dort in der Oechsli Bibliothek in Einsiedeln, und wir kamen überein, durch die inhaltliche und zeitliche Gestaltung der Tagung dem Austausch von Perspektiven und der kritischen Auseinandersetzung viel Raum zu geben. Herzstück der Tagung bildeten die von den Mitgliedern des Vorbereitungsteams verantworteten sechs Ateliers: Das jeweilige Thema sollte in einem Kurzreferat zunächst in seiner Entwicklung im Hochschulkontext verortet und Spannungsfelder und Entwicklungsperspektiven

herausgearbeitet werden. Zwei Kommentare, ein hochschulinterner und ein Kommentar aus Ausserperspektive und je mit Bezug zum Kurzreferat sollten sich anschliessen und in einen moderierten Austausch unter den Teilnehmenden des Ateliers überleiten. Referat, Kommentare und die Ergebnisse der Diskussionen sollten dokumentiert werden. Diese Dokumentation liegt hiermit vor.

Die einzelnen Beiträge der Tagung sind weitgehend unverändert belassen. Das zeigt sich beispielsweise in einzelnen sehr pointierten Statements, aber auch darin, dass nicht jede Aussage mit Literaturverweisen referenziert wird.

Die Beiträge folgen in ihrer Reihenfolge dem Tagungsprogramm (vgl. Anhang).

In seiner Einleitung formuliert Hans-Rudolf Schärer, Präsident Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities und Rektor der Pädagogischen Hochschule Luzern, die seit Inkrafttreten des Hochschulförderungs- und Koordinierungsgesetzes von 2011 insgesamt sehr positive Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen als integrierter Teil der Schweizer Hochschullandschaft. In «15 Sätzen» wird die äussere Tertiarisierung nachgezeichnet, ohne aber «entwicklungshemmende Faktoren» ausser Acht zu lassen, die sich aus dem Spannungsfeld der für die Pädagogischen Hochschulen spezifisch anspruchsvollen Verortung im Dreieck von Wissenschaft, Politik und Schule ergeben.

Die Dokumentation der sechs Ateliers folgt der beschriebenen Grundkonzeption (Kurzreferat, Kommentar 1, Kommentar 2, Diskussion) und belässt bewusst die Unterschiedlichkeit der Durchführungen unverändert. Die Ausgestaltung der Themen, die Wahl der Referentinnen und Referenten wie auch die Dokumentation lag in der Verantwortung der jeweiligen Atelierleitenden.

Im abschliessenden Referat von Elena Wilhelm («Die Pädagogische Hochschule: eine empiriefreie Kritik, eine theorielose Utopie und zehn Thesen zu ihrer Zukunft») wird ein pointierter Blick in die Zukunft geworfen und u.a. vorgeschlagen, weniger über den spezifischen Hochschultypus Pädagogische Hochschule und dessen Entwicklung nachzudenken, sondern nach einer «Entmythologisierung» eines vermeintlichen Mischwesens mit Mehrfachkompetenzen in Wissenschaft und Praxis sich unter «selbstbewusstem Ignorieren» einer vermeintlichen Andersartigkeit vielmehr den Expansionen, Kooperationen und legitimen Forderungen nach Masterstudiengängen, Promotionsrecht und stärker grundfinanzierter Forschung zu widmen.

Wir bedanken uns bei der Pädagogischen Hochschule Zürich und der Pädagogischen Hochschule Luzern für die Trägerschaft dieser Tagung und bei der Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities für die ideelle Unterstützung dieses Vorhabens.

Ein grosser Dank gilt den Mitgliedern des Vorbereitungsteams und allen Referentinnen und Referenten dieser Tagung, die uns nun ihre Beiträge auch in schriftlicher Form zur Verfügung gestellt haben.

Auch den Teilnehmerinnen und Teilnehmern dieser Tagung möchten wir an dieser Stelle danken. Mit ihren Diskussionsbeiträgen in den Ateliers, aber auch in den vielen informellen Tagungsbegegnungen haben sie wesentlich zum Gelingen beigetragen.

Wir bedanken uns bei den Kolleginnen und Kollegen der Pädagogischen Hochschule Luzern und der Pädagogischen Hochschule Zürich, welche die Durchführung der Tagung in administrativer und organisatorischer Hinsicht unterstützt haben.

Und wir bedanken uns bei Frau Franziska Imboden, welche die vorliegende Publikation in grosser Sorgfalt und unkomplizierter Zusammenarbeit betreut hat.

Luzern, im Juni 2020

Annette Tettenborn und Peter Tresp

PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULEN IN IHRER ENTWICKLUNG. HOCHSCHULKULTUREN IM SPANNUNGSFELD VON WISSENSCHAFTSORIENTIERUNG UND BERUFSBEZUG

Zur Einleitung

Annette Tettenborn und Peter Tresp

Die Pädagogischen Hochschulen der Schweiz können inzwischen auf eine knapp 20jährige Geschichte zurückblicken. Und gleichzeitig auf bereits erfolgte Rückblicke und Bilanzierungen. In der ersten Dekade, genauer 2008 und 2010, fanden zwei Bilanztagungen statt, organisiert von EDK und COHEP. Seit der Neustrukturierung der Schweizer Hochschullandschaft mit dem Inkrafttreten des Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetzes 2011 sind die Pädagogischen Hochschulen Mitglied der Dachorganisation Schweizer Hochschulen mit eigener Kammer und Vertretung im Vorstand. Die Dynamiken der zweiten Dekade werden vonseiten der Kammer Pädagogische Hochschulen seither begleitet von strategischen Zielsetzungen und abgeleiteten Massnahmen (Strategie 2017–2020; 2021–2024), Positionspapieren (z.B. zu steigenden Anforderungen; zu Laufbahnperspektiven) und dem Versuch einer Selbstvergewisserung, was den eigenen Hochschultyp angeht (Definition der Merkmale des Hochschultyps Pädagogische Hochschulen).

Grosse Zufriedenheit der Dozierenden

Aufbau und Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen werden auch von externer Seite begleitet von Bestandsaufnahmen und Einschätzungen, aber auch von Postulaten und Desiderata. So zeigt zum Beispiel eine kürzlich erfolgte Erhebung («Dozierende an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen»; Böckelmann, Tettenborn et al., 2019) eine generell hohe Arbeitszufriedenheit und ein starkes aktives

Commitment von Dozierenden ihrer Hochschule gegenüber. Die Freude und das Interesse, in ihrem Fach mit den Studierenden in der Lehre arbeiten zu können, ist gross. Mit ein Grund für die Aufnahme einer Tätigkeit als Dozierende war für zwei Drittel der Befragten das Interesse an einer Verschränkung von Forschung und Berufsfeld, knapp die Hälfte sahen die Möglichkeit in Forschungs- und Entwicklungsprojekten mitzuarbeiten als besonders attraktiv an. Weniger zufrieden ist man dagegen mit der Arbeitsmenge und den Aufstiegsmöglichkeiten. Und: Wer Anstellungen an mehreren Hochschulen hat, was in der Aus- und Weiterbildung gerade in den Fachdidaktiken aufgrund des eingeschränkten Anstellungsumfangs der Fall ist, erlebt dies weniger als Bereicherung, sondern eher auch als Belastung. Man würde den Arbeitsplatz an einer Pädagogischen Hochschule anderen Personen mit vergleichbarer Qualifikation durchaus empfehlen. Die Einschätzung der Pädagogischen Hochschule hier als Arbeitsort für Dozierende ist also positiv.

Getrieben!

Gleichwohl haben wir den Eindruck, dass sich viele als «Getriebene» erleben. Vieles ist in teils beschleunigter Bewegung, abgeschlossenen Projekten beispielsweise fehlen Konsolidierungsphasen. Die Antreiber kommen dabei sowohl von aussen als auch von der eigenen Hochschule – bisweilen verstärken sie sich gegenseitig, denn Institutionen wollen und müssen auch reagieren.

Zu nennen wären zum Beispiel die (Strategie-)Programme von swissuniversities und damit die gewollte inhaltliche Steuerung über finanzielle Ressourcen (z.B. Aufbau der Fachdidaktiken, Doppeltes Kompetenzprofil, kooperative Promotionsförderung). An diesen strategischen Projekten sind die Pädagogischen Hochschulen über ihre Gremien in Planung und Ausgestaltung mit beteiligt. Hochschulintern unterstützt diese Art von strategischer Steuerung eine Haltung der abwartenden Ausrichtung auf das, was dann kommt, um sich rechtzeitig in diese Projekte einzuklinken. Viele der PGB Projekt fordern Kooperationen unter den Hochschulen, teils auch hochschul-typenübergreifend. Kooperation ist Bedingung, um Ressourcen für Projekte zu erhalten. Dies birgt das Risiko von Scheinkooperationen, die vor allem eines sind: Zeitfresser.

Als Antreiber zu nennen sind weiter die institutionellen Akkreditierungen, die auf noch unterentwickelte Bereiche der Institutionen aufmerksam machen (sollen). Hier muss dann reagiert werden und das wird es auch. Der externe Blick ist gerade in Bezug auf die Hochschulformigkeit unserer Institutionen enorm wichtig. Doch der Aufwand, den die Akkreditierungsprozesse begleiten, ist enorm und von den Ressourcen der Hochschulen her selten eingeplant.

Weitere Antreiber der Entwicklungen der Pädagogischen Hochschulen sind stichwortartig benannt folgende:

- steigende Studierendenzahlen erfordern mehr Raum: Hochschulen werden ausgebaut oder es entstehen Neubauprojekte
- Curriculumentwicklungen, akzentuiert durch kantonale Sparvorgaben
- Forschungsfördereinrichtungen legen neue Programme auf, die sich explizit an Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen richten (SNF-Programm Assistenzprofessur «practice to science»)

- potente Stiftungen formulieren ihre Förderstrategien und steuern mit (Gebert Rüt-Motto: «Wissenschaft. Bewegen»). Zu beobachten ist hier viel Digitales und MINT
- Kantonale Bildungsstellen fördern - und vielleicht auch fordern - die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien oder bestimmte Studienprogramme (studienbegleitender Berufseinstieg); das ist selbstverständlich legitim, doch kann man hier als Hochschule nur schlecht ablehnen kann, um die Stimmung zwischen geldgebendem Kanton und Hochschule nicht zu beeinträchtigen.

«Antreiber» findet man aber auch in der innerhalb der eigenen Institution. Zwei Beispiele sollen dies konkretisieren:

- Die Aussendarstellung soll professionalisiert werden. Gefordert ist eine möglichst zielgruppenorientierte Darstellung über das eigene Tun. So wird dann beispielsweise in Zusammenarbeit mit der Kommunikationsabteilung eine Videobotschaft an am Studium Interessierte produziert. Das erweitert zwar die Erfahrungen und Kompetenzen, braucht aber auch Zeit.
- Erwartungen an Weiterqualifizierungen (sorge für dein doppeltes Kompetenzprofil, Sorge für deine wissenschaftliche Qualifikation) und an den wissenschaftlichen Output (zeige, was du machst, nutze das Repository/den open access) sind ausgesprochen oder unausgesprochen da. Erwartungen bilden Anreize und sind motivierend. Das allerdings meist nur dann, wenn die Rahmenbedingungen für die Umsetzung dieser Erwartungen auch realistisch sind.

Beurteilungsperspektiven und Bezugsfelder

Der Tagungstitel «Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung» lädt ein zu Rück- und Ausblick. Solcherart Einschätzungen benötigen Kriterien und Bezugsgrößen. Einleitend sollen zwei mögliche Bezugsfelder einer «Entwicklungsstandsdiagnostik»

des Hochschultyps Pädagogische Hochschule kurz skizziert werden.

Bezugsfeld 1: Frühere Absichten und Zielsetzungen

Planung und Aufbau des Hochschultypus Pädagogische Hochschulen sind begleitet durch eine Reihe von Konzeptpapieren. Diese finden sich auf Ebene der gesamtschweizerischen Planung ebenso wie auf Ebene der Kantone oder der einzelnen Institutionen. Ein Blick in diese Dokumente bestätigt zum einen, was in kurzer Zeit umgebaut und erfolgreich neugestaltet wurde, und macht zum anderen darauf aufmerksam, wie sich Schwerpunkte verschoben haben, einzelne Fragen heute kaum mehr diskutiert werden und die alltägliche Pragmatik alte Absichten in Vergessenheit geraten liess.

Wenn in den damaligen «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» von 1993 (EDK, 1993) beispielsweise steht: «Eine Hochschule, die nicht selbst auch zur Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses beiträgt und die Qualität der Lehre nicht selbst kontrollieren kann, wird auf die Dauer keine genügende Eigenständigkeit erlangen. An einer Pädagogischen Hochschule sind daher, wenn immer möglich, auch Studiengänge mit akademischen Abschlüssen für Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner und für andere Sachverständige des Bildungswesens zu führen», so zeigt sich dies heute kaum realisiert.

Neu war insbesondere die immer wieder betonte Absicht einer Forschungs- und Wissenschaftsorientierung, und damit auch der Aufbau einer eigenständigen Forschungstätigkeit. Für viele Unbeteiligte – und auch für eine stattliche Anzahl kantonaler Politikerinnen und Politiker – dürften die Pädagogischen Hochschulen allerdings Institutionen geblieben sein, die Lehrerinnen und Lehrer ausbilden. Dies bildet sich dann auch in den Institutionen selbst ab, wo zwar der vierfache Leistungsauftrag umgesetzt ist, die meisten Gelder aber im Leistungsbereich Ausbildung investiert werden. Dies hat Auswirkungen: Lediglich ein Fünftel der Dozierenden, die in der Forschung arbeiten, haben ein Pensum von mindestens 40%. Gerade an den Pädagogischen Hochschulen überwiegen im

Vergleich zu den Fachhochschulen Anstellungspensen in der Forschung um 20%. Eine leistungsbereichsspezifische Professionalisierung ist da nur schwer möglich.

Bezugsfeld 2: Die Pädagogischen Hochschulen im Hochschulkontext

Mit der Etablierung von Pädagogischen Hochschulen hat sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf Hochschulstufe etabliert. «Gleichwertig, aber andersartig» lautete der Slogan, der den Aufbau von Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen begleitet hat und damit diese beiden Hochschultypen auf die traditionellen universitären Hochschulen bezogen hat.

Der Vergleich mit universitären Hochschulen prägt dann auch immer wieder die Diskussion um die Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen und die genannte «Gleichwertigkeit». Mag auch dieser Vergleich noch oftmals von einer Defizit-Perspektive bestimmt sein, so können gleichwohl auch einige Stärken des Hochschultypus Pädagogische Hochschulen aufgeführt werden: Von der hohen Berufseinstiegsquote bis zur Zusammenarbeit mit der Zivilgesellschaft (vgl. zum Beispiel die Studie der Stiftung Mercator Schweiz 2016).

Wie steht es um den Hochschultyp Pädagogische Hochschule im Vergleich zu Konzeptionen in den anderen deutschsprachigen Ländern?

In Österreich sind die Pädagogischen Hochschulen nachgeordnete Dienststellen des Bundesministeriums, die Autonomie der Hochschulen ist sehr gering und dies wird vorläufig auch so bleiben. Hier haben wir, so unsere Einschätzung, in der Schweiz eindeutig bessere Möglichkeiten, unsere eigene Strategie für die Weiterentwicklung des Hochschultypus in Eigenregie umzusetzen.

In Deutschland ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in fast allen Bundesländern in Universitäten integriert. Hier hat die Qualitätsoffensive Lehrerinnen- und Lehrerbildung seit 2015 dazu beigetragen, dass

Lehrerinnen- und Lehrerbildung in diesem Hochschultypus zunehmend wichtiger wurde, vielerorts sind Zentren für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und Schools of Education entstanden. Das Forschungsvolumen in lehrpersonenbildungsspezifischen Themen ist enorm angestiegen, das Praxissemester in der ersten universitären Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurde vielerorts eingerichtet. Neue Forschungsförderlinien der Qualitätsoffensive betreffen die Digitalisierung in der Lehrerinnen und Lehrerbildung und die Lehrenden- und Lehrerbildung für berufliche Schulen. Insgesamt stellt das Bundesministerium für Bildung und Forschung bis zu 500 Millionen Euro zur Verfügung. Von solchen Initiativen und finanziellen Anreizen, die der Bedeutung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Ausdruck geben, sind wir in der Schweiz trotz der Initiativen von swissuniversities doch recht weit entfernt.

Interessanter Bezugspunkt für die Schweizer Diskussion sind sicherlich die Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg, dem einzigen Bundesland, welches diesen Hochschultypus beibehalten hat. Pädagogische Hochschulen besitzen hier das Promotions- und Habilitationsrecht. An der Pädagogischen Hochschule Heidelberg beispielsweise ist in Kooperation mit der Universität Heidelberg eine School of Education entstanden. Forschung, Lehre und Innovation wird in einer Verbundpartnerschaft von Pädagogischer Hochschule und Universität betrieben. Fachwissenschaftlerinnen, Fachdidaktiker, Bildungswissenschaftler und sich dezidiert als Lehrpersonenbildnerinnen und Lehrpersonenerbildner verstehende Dozierende arbeiten gemeinsam an der Weiterentwicklung einer akademischen Berufsausbildung und lassen vermutlich dadurch auch Raum für Studierende, die dann eben doch nicht ins Lehramt gehen möchten. Wäre es auch für die Schweiz wünschbar, dass Pädagogische Hochschulen ihre Studienangebote nicht ausschliesslich auf Lehrberufe ausrichten würden?

Die Besonderheit der Pädagogischen Hochschulen besteht möglicherweise darin, dass das «Naheverhältnis» (Altrichter, 2011, S. 81) zu Bildungspolitik

und -praxis vonseiten der Hochschulen nicht immer als solches so gewollt und oftmals auch als zu nah empfunden wird. Man darf gespannt sein, wie sich der Prozess einer Individuation für die Pädagogischen Hochschulen in den kommenden zehn bis zwanzig Jahren gestalten wird. Jedenfalls ist davon auszugehen und darüber hinaus auch zu wünschen, dass die Pädagogischen Hochschulen diesen Prozess steuernd mitprägen.

Literatur

- Altrichter, H. (2011). Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und Governance-Perspektive. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – gute Schulpraxis. gute Steuerung. Bilanztagung II* (S. 79–84). Bern: EDK.
- Ambühl, H. & Stadelmann, W. (2010). *Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung*. Bern: EDK.
- Ambühl, H. & Stadelmann, W. (Hrsg.). (2011). *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung — Gute Schulpraxis. gute Steuerung. Bilanztagung II*. Bern: EDK.
- Böckelmann, C., Tettenborn, A., Baumann, S. & Elderton, M. (2019). *Dozierende an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz: Qualifikationsprofile, Laufbahnwege und Herausforderungen. Forschungsbericht*. Luzern: Hochschule Luzern - Wirtschaft & Pädagogische Hochschule Luzern.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). 1993. *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Bern: EDK.
- Stiftung Mercator Schweiz. (2016). Zusammenarbeit von Wissenschaft und Zivilgesellschaft. Bestandaufnahme und Bedarfsanalyse. Schlussbericht. Zürich: Econcept. Verfügbar unter: https://www.stiftung-mercator.ch/fileadmin/documents/Dokumente/Studie_Zusammenarbeit_Wissenschaft_ZGO.pdf

INHALTLICHER EINSTIEG IN 15 SÄTZEN

Hans-Rudolf Schärer

Am 10. und 11. Juni 2010 fand die zweite Bilanztagung über die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen in Freiburg statt. Getragen wurde sie gemeinsam von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und der COHEP, der damaligen Rektorinnen- und Rektorenkonferenz der Pädagogischen Hochschulen. Sie trug den Titel «Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – gute Schulpraxis, gute Steuerung». Mir sind im Rückblick auf diese Tagung vor allem zwei Dinge in Erinnerung geblieben:

- Einerseits vertrat Hermann Forneck, der damalige Rektor der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW), die These, dass die «innere Tertiarisierung» der Pädagogischen Hochschulen noch nicht abgeschlossen sei. Er verstand darunter, vereinfacht gesagt, den Ausbau der Forschung an den Pädagogischen Hochschulen (insbesondere auch in der Ausbildung der Praxislehrpersonen) sowie eine verbesserte strukturelle Koppelung von Forschung und Lehre.
- Andererseits hat die Vorbereitungsgruppe auf die Tagung hin eine schematische Darstellung des Wirkungs- und Koordinationsfeldes der Pädagogischen Hochschulen zwischen Bildungswissenschaft, Bildungspraxis und Bildungspolitik entwickelt: Pädagogische Hochschulen sind in je spezifischer Weise eingespannt in das Dreieck von Wissenschaftssystem, Politsystem und Schulsystem. Sie müssen mehr als die anderen in diesem Schema visualisierten Hochschultypen teilweise widersprüchliche Ansprüche der Gesellschaftssystemen in ein Gleichgewicht bringen, d.h., ihr Auftrag ist es, zwischen diesen Ansprüchen permanent eine Art diffiziler Äquilibrium zu betreiben.

Inzwischen sind seit der zweiten Bilanztagung fast zehn Jahre vergangen. Wo stehen die Pädagogischen Hochschulen heute? Wie steht es mit ihrer «inneren» und ihrer «äusseren» Tertiarisierung? Wie sind sie verortet im Spannungsfeld von Politik, Schule und Wissenschaft?

Ich konzentriere mich bei der Beantwortung dieser Frage primär auf die «äussere» Tertiarisierung (wobei aber deutlich werden wird, dass sich «äussere» und «innere» Tertiarisierung nicht klar trennen lassen). Zusätzlich möchte ich anhand von 15 Sätzen zeigen, dass sich die Pädagogischen Hochschulen, zumindest in ihrem Verbund als Kammer Pädagogische Hochschulen von *swissuniversities*, in der vergangenen Dekade insgesamt sehr positiv entwickelten und dass sich Konstellationen ergaben, die vor zehn Jahren noch nicht absehbar waren.

Am Anfang des Wegs durch die vergangene Dekade steht das Bundesgesetz vom 30. September 2011 über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz, HFKG; SR 414.20), welches die Grundlage für die Schaffung einer übergreifenden Rektorinnen- und Rektorenkonferenz der Schweizer Hochschulen mit den Pädagogischen Hochschulen als einer ihrer drei Kammern bildete. Was bedeutet dieser Schritt für die Pädagogischen Hochschulen?

1. Die Integration der Pädagogischen Hochschulen in *swissuniversities* brachte die definitive Integration der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in das schweizerische Hochschulsystem mit sich.

Nach der gesamtschweizerischen gegenseitigen Anerkennung der Lehrerinnen- und Lehrerdiplome und der durchgehenden Tertiarisierung der EDK-anerkannten Studiengänge ist dies gleichsam der dritte

Meilenstein in der Entwicklung der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung der vergangenen 25 Jahre.

2. Die Integration der Pädagogischen Hochschulen in *swissuniversities* stärkte die Pädagogischen Hochschulen auf politischer Ebene.

Auch wenn das HFKG nur zwei Kategorien von Hochschulen unterscheidet und die Pädagogischen Hochschulen den Fachhochschulen subsumiert, werden die Pädagogischen Hochschulen mittlerweile nicht nur in ihrem Selbstverständnis, sondern auch in ihrer Aussenwirkung als eigener, spezifischer Hochschultyp wahrgenommen.

3. Die Integration der Pädagogischen Hochschulen in *swissuniversities* steigerte die Reputation der Pädagogischen Hochschulen gegenüber ihren Anspruchsgruppen.

Dies zeigt exemplarisch das gemäss HFKG vorgeschriebene Akkreditierungsverfahren, welches mittlerweile überproportional viele Pädagogische Hochschulen mit Erfolg abgeschlossen haben.

4. Die Integration der Pädagogischen Hochschulen in *swissuniversities* brachte die Institutionalisierung und den Ausbau der Kooperationen der Pädagogischen Hochschulen mit Hochschulen der beiden anderen Hochschultypen mit sich.

Exemplarisch dafür sind einerseits die zahlreichen vom Bund geförderte Projekte (PgB-Projekte), an denen die Pädagogischen Hochschulen partizipieren und für die sie Bundesmittel beanspruchen können (siehe unten), andererseits aber auch die gleichberechtigte Mitwirkung der Pädagogischen Hochschulen in den hochschultypenübergreifenden Gremien von *swissuniversities*.

5. Mit der Integration in *swissuniversities* haben die Pädagogischen Hochschulen die Möglichkeit, an der Gestaltung des Schweizer Hochschulraums mitzuwirken.

In der Plenarversammlung von *swissuniversities* haben die Mitglieder der Kammer Pädagogische Hochschulen von allen drei Kammern das grösste Stimmengewicht. Die Zusammensetzung des Vorstandes von *swissuniversities* ist paritätisch (je zwei Mitglieder pro Kammer), und die Pädagogischen Hochschulen sind in allen thematisch betreffenden Delegationen und Netzwerken vertreten.

6. Mit der Integration in *swissuniversities* haben die Pädagogischen Hochschulen die Möglichkeit, im Rahmen von PgB-Projekten von Bundesmitteln zu profitieren.

Die Pädagogischen Hochschulen sind, immer in Kooperation untereinander und meist mit Institutionen der anderen Hochschultypen, an der grossen Mehrheit der Projektprogramme beteiligt. Es sind dies aktuell:

- Mobilitätsförderung von Doktorierenden und Weiterentwicklung des 3. Zyklus
- Open Access
- SUDAC- *swissuniversities* Development and Cooperation Network
- Diversität, Inklusion und Chancengerechtigkeit in der Hochschulentwicklung
- Stärkung von Digital Skills in der Lehre
- Fachdidaktik: Konsolidierung der Netzwerke und Entwicklung von Laufbahnen
- Weiterführung und Ausweitung des nationalen Netzwerks zur Förderung der MINT-Bildung – hochschulübergreifende Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen
- Pilotprogramme zur Stärkung des doppelten Kompetenzprofils beim Fachhochschul- und pädagogischen Hochschulnachwuchs
- Nachhaltige Entwicklung an Schweizer Hochschulen – Studierendenprojekte (U-Change)

7. Die Integration der Pädagogischen Hochschulen in *swissuniversities* stärkt die Bemühungen der Pädagogischen Hochschulen um Internationalisierung.

Gestärkt wird die internationale Ausrichtung der pädagogischen Hochschulforschung. Ein Teilprojekt des PgB, welches die Doktoratsprogramme umfasst, fördert unter bestimmten Umständen die Kooperation von Pädagogischen Hochschulen mit ausländischen Hochschulen in der Nachwuchsförderung und durch die Mitarbeit in der Delegation Internationales bestimmen die Pädagogischen Hochschulen die internationale Ausrichtung des Hochschulplatzes Schweiz insgesamt mit.

8. Durch die Integration in *swissuniversities* profitieren die Pädagogischen Hochschulen von der hochklassigen fachlichen Unterstützung durch das Generalsekretariat von *swissuniversities*.

Zu erwähnen in diesem Zusammenhang ist insbesondere die engagierte, hochkompetente Unterstützung der Pädagogischen Hochschulen durch die Geschäftsführung der Kammer Pädagogische Hochschulen.

9. Die Integration der Pädagogischen Hochschulen in *swissuniversities* führt zu einem Zugewinn an Autonomie der Pädagogischen Hochschulen gegenüber der EDK.

Die Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen hat sich von einer Fachkonferenz der EDK zu einem teilautonomen Hochschulverbund gewandelt (auch wenn die zentrale Aufgabe der Pädagogischen Hochschulen nach wie vor in der Vorbereitung auf den von der EDK geregelten Beruf der Lehrperson besteht).

10. Die Integration der Pädagogischen Hochschulen in *swissuniversities* stärkt tendenziell das Verständnis des Lehrberufs als gesellschaftlichen Beruf par excellence.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung trägt generell zur gesellschaftlichen Relevanz von Hochschulbildung bei. Ihre wesensmässige Interdisziplinarität bietet Anknüpfungspunkte zu zahlreichen Lehr- und Forschungsaktivitäten von Universitäten und Fachhochschulen und steht so im Dienst des gesellschaftlichen Fortschritts.

11. Die Integration der Pädagogischen Hochschulen in *swissuniversities* eröffnet den Pädagogischen Hochschulen einen Kanal zur nationalen Politik.

Dies geschah und geschieht durch regelmässige Auftritte in wichtigen politischen Gremien von gesamtschweizerischer Bedeutung (parlamentarische Kommissionen, Städtebund, Netzwerk Future usw.).

12. Die Integration der Pädagogischen Hochschulen in *swissuniversities* verstärkt die Kohäsion und die Kooperationsbereitschaft der Pädagogischen Hochschulen untereinander sowie ihr Commitment gegenüber der Hochschulpolitik generell.

Das in den vergangenen Jahren entstandene Fachdidaktik-Netzwerk der Pädagogischen Hochschulen kann als Musterbeispiel dafür dienen. Aber auch ausserhalb der PgB-Projekte hat die Anzahl der Kooperationsprojekte zwischen den Pädagogischen Hochschulen in den vergangenen Jahren massiv zugenommen. Nicht zuletzt ist auch die heutige Tagung ein Beispiel für die gesteigerte Kooperationsbereitschaft der Pädagogischen Hochschulen.

13. Die Integration der Pädagogischen Hochschulen in *swissuniversities* bot den Pädagogischen Hochschulen Anlass zu einer konsensuellen Selbstdefinition, zu einer Schärfung ihres Profils, sowie zu einer von allen Mitgliedern getragenen Kammer-Strategie mit entsprechenden Massnahmen.

Die Erarbeitung des Profils der Pädagogischen Hochschulen und die Entwicklung einer Mehrjahresstrategie waren die ersten Aufgaben, welche die Kammer

Pädagogische Hochschulen nach ihrer Konstituierung an die Hand genommen hat. Von der Strategie wurden 27 Massnahmen abgeleitet, deren Umsetzung kontinuierlich überprüft wird.

14. Die Integration der Pädagogischen Hochschulen in *swissuniversities* brachte die Pädagogischen Hochschulen in mindestens zwei für sie existenziellen Kernbereichen substanziiell voran: Beim Aufbau der wissenschaftlichen Fachdidaktiken und bei der Förderung ihres Nachwuchses.

Als Beispiel dafür seien die Stichworte gemeinsame Doktoratsprogramme mit in- und ausländischen Universitäten, Aufbau von Masterstudiengängen in praktisch allen Fachdidaktiken sowie generell die Fachdidaktikoffensive 2017-2020 genannt.

15. Die Integration der Pädagogischen Hochschulen in *swissuniversities* bietet den Pädagogischen Hochschulen die Chance, zentrale Herausforderungen der Zukunft mit starken Partnern anzugehen.

Dazu gehören die Anliegen der Klärung von Möglichkeit und Grenzen der Digitalisierung im Kontext der Bildung, Open Access, Open Science und Nachhaltigkeit, die alle in der übergreifenden Strategie von *swissuniversities* einen hohen Stellenwert haben.

Vor diesem Hintergrund mag es nun scheinen, als hätte die Kammer Pädagogische Hochschulen in den vergangenen Jahren ihre Ziele vollständig erreicht. Dem ist aber nicht so. Vielmehr musste sie auch entwicklungshemmenden Faktoren Rechnung tragen. Ich erwähne deren drei:

1. Die Absicht der Kammer Pädagogische Hochschulen, die Einführung eines generalisierten Masterstudiengangs für die Ausbildung der Primarlehrpersonen zumindest zu prüfen, wurde von der EDK sozusagen im Keim erstickt. Dabei wurde auch in Frage gestellt, ob die Kammer Pädagogische Hochschulen überhaupt berechtigt sei, entsprechende Überlegungen öffentlich anzustellen. Allerdings versucht nun bekanntlich

ein Projekt, in dieser Situation aus der Not eine Tugend zu machen: Das «QuaPri-Projekt» (Swissuniversities, 2019) prüft, unter der strikten politischen Prämisse des weiterhin berufsqualifizierenden Bachelor-Zugangs zum Primarlehrberuf, strukturelle Verbesserungen in der Qualifikation von Primarlehrpersonen – dies etwa auf dem Weg der Berufseinführung, im Bereich der Weiterbildung sowie durch die Konsolidierung und allenfalls die Einführung neuer fakultativer Masterstudiengänge (Swissuniversities, 2019). Hier eröffnete sich – nicht zuletzt als Folge der schwierigen Master-Diskussion – ein vielversprechendes «window of opportunity».

2. In der Strategie 2017 – 2020 der Kammer Pädagogische Hochschulen ist festgehalten, dass an den Pädagogischen Hochschulen eine Erhöhung des Forschungsanteils auf mindestens 16 % des jeweiligen Hochschulbudgets anzustreben sei, ohne dass dadurch die Mittel für die Lehre gekürzt werden müssen (Swissuniversities, 2017). Davon sind manche Pädagogische Hochschulen noch ziemlich weit entfernt. Insofern ist – in der Terminologie von Hermann Forneck –, die «innere Tertiarisierung» der Pädagogischen Hochschulen tatsächlich bei weitem noch nicht abgeschlossen.
3. Zwar lässt sich feststellen, dass sich die Universitäten im Bereich der gemeinsamen Doktoratsprogramme bewegt haben; diverse Fakultäten diverser Universitäten haben ihre Promotionsreglemente so angepasst, dass auch von Forschenden der Pädagogischen Hochschule betreute Promotionen, mit der Mitwirkung der jeweiligen Forschungsleitenden aus den Pädagogischen Hochschulen Berücksichtigung finden können. Trotzdem gibt es verschiedenorts noch recht viel Sand im Getriebe der Zusammenarbeit zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen im Bereich der Doktorate. Auch die in der Strategie 2017 – 2020 getroffene Feststellung (swissuniversities, 2017), dass als Fernziel analog zu den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg zumindest in ausgewählten Bereichen auch das eigenständige

Promotionsrecht der schweizerischen Pädagogischen Hochschulen anzustreben sei (primär in den Fachdidaktiken, längerfristig aber nach Möglichkeit auch in Bildungs- und Erziehungswissenschaften, sofern sie die Lehrerinnen- und Lehrerbildung direkt betreffen), behält ihre Aktualität.

Abschliessend erlaube ich mir einen persönlichen Blick in die Zukunft. Gesetzt den Fall, in zehn Jahren, also 2029, findet erneut eine Tagung des dannzumaligen Entwicklungsstands der Pädagogischen Hochschulen statt: Welche Entwicklungen würden sich dann nach meiner Wunschvorstellung besonders positiv hervorheben lassen? Ich erwähne wiederum drei Punkte:

1. Die Pädagogischen Hochschulen haben sich in zehn Jahren als Professionshochschulen im Bildungsbereich weiter profiliert. Im Zentrum ihrer Aktivitäten stehen nach wie vor die Lehre und die Forschung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Aber es ist ihnen gelungen, sich als Kompetenzzentren für Bildung, Didaktik, Pädagogik und Andragogik generell, aufzustellen. Ihre zentrale Kompetenz ist die Kompetenz zur Vermittlung von Vermittlungskompetenzen – oder anders gesagt: Die Pädagogischen Hochschulen sind jene Institutionen, die Bildung und Ausbildung nicht nur betreiben, sondern Bildung und Ausbildung selbst zum Gegenstand von Lehre, Forschung und Dienstleistungen machen. Es sind Expertinnen- und Expertenorganisationen für Lehren und Lernen, die der Tatsache Rechnung tragen, dass in vielen, teilweise auch neu entstehenden Berufen, die Wirkung eines Lernprozesses immer weniger nur in ihrem Inhalt, sondern immer mehr in der Art und Weise liegt, wie der Prozess vermittelt wird. Die Pädagogischen Hochschulen nehmen so die grosse Chance wahr, die sich durch die demografische Entwicklung und die steigenden Bildungsbedürfnisse und Bildungsinteressen der Bevölkerung ergeben und unterstreichen so ihre gesellschaftliche Bedeutsamkeit.
2. Der Lehrberuf ist bekanntlich ein Beziehungsberuf par excellence. Lehrerinnen und Lehrer sind

zwar Ingenieurinnen und Ingenieure, Künstlerinnen und Künstler, Projektgestalterinnen und Projektgestalter – aber in hohem Mass eben auch «erste Bürgerinnen und Bürger» im demokratischen Staat. Demnach muss die «Unternehmenskultur» der Pädagogischen Hochschulen demokratischen Prinzipien folgen, ja diese vorleben: Teilhabe, Rücksichtnahme von Mehrheiten auf Minderheiten, die Teilung von Macht, die Förderung der Selbstwirksamkeit und die Übernahme von Verantwortung für das Gemeinwesen, dem man angehört. Ausdruck davon ist die sogenannte «Aufgabenkultur», wie sie auch in der Strategie 2017 – 2020 als Perspektive festgehalten ist: «Eine besondere Rolle der Positionierung und Profilierung der PH als Expertenorganisationen kommt der spezifischen Lehrerinnen- und Lehrerbildungskultur zu; sie versteht sich vielfach als teamorientierte Aufgabenkultur (in Abgrenzung zur Macht-, Rollen- und Personenkultur)» (Swissuniversities, 2017, S.5). Ich wünsche mir tatsächlich, dass sich in zehn Jahren die Pädagogischen Hochschulen noch stärker als heute in diese Richtung entwickelt haben werden. Der Begriff der Aufgabenkultur stammt von Charles Handy (1999), einem britischen Kultur- und Wirtschaftswissenschaftler. Für ihn sind Aufgabenkulturen projekt- und teamorientierte Organisationen, in welchen der Einzelne überindividuelle Ziele verfolgt und in denen das Produkt der Teamarbeit hochgeschätzt wird. Im Hinblick auf die gemeinsamen Aufgaben werden Status- und Stilunterschiede zwischen den einzelnen Mitarbeitenden in ihrer Bedeutung relativiert. Expertenwissen ist wichtiger als Positionsmacht oder charismatische Macht. Die Arbeitsbeziehungen der Mitarbeitenden sind durch wechselseitige Anerkennung und Sachkenntnis und nicht durch Alter oder Status gekennzeichnet. Der Handlungsspielraum der einzelnen Mitarbeitenden ist gross und mit entsprechenden Entscheidungskompetenzen versehen. Es wird auf Selbstkontrolle und Selbstverantwortung gesetzt. Gedacht wird in Begriffen fähiger Menschen (Resourceful Humans) und nicht in Begriffen menschlicher Potenziale (Human Resources). Der praktizierte

Lerntyp der Aufgabenkultur ist das Entdeckungslernen. Gelingt es den Pädagogischen Hochschulen diese spezielle Kultur des Umgangs der Mitarbeitenden untereinander weiter aufzubauen, so werden auch die positiven Auswirkungen auf die Schule nicht ausbleiben.

3. Ein Mitglied der Hochschulleitung der Pädagogischen Hochschulen Luzern hat mich kürzlich auf die besondere Tatsache hingewiesen, dass Greta eine 16-jährige Schülerin ist. Was heisst das? Es heisst, dass der Anstoss zur zukunftssträchtesten politischen Bewegung heutzutage, welche seit kurzem fast die ganze Welt erfasst hat, aus der Schule kam (obwohl sich Greta paradoxerweise ja gerade mit einem Schul-Streik in Szene setzte) und es heisst, dass Greta – was immer man auch von ihren Auftritten hält und von dem, was die Medien aus diesen Auftritten machen – vermutlich Lehrerinnen und Lehrer hatte, die ihr ein Bewusstsein für die ökologischen Bedrohungen vermittelten, unter denen wir stehen. Und es heisst schliesslich wohl, dass die Lehrpersonen diesen Lernprozess in Greta zu wecken vermochten, weil sie im Rahmen ihrer eigenen Aus- und Weiterbildung ein entsprechendes Bewusstsein aufbauen konnten. Meine Hoffnung und Wunschvorstellung zu den Ergebnissen einer «Bilanztagung 2029» besteht deshalb auch darin, dass es der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an den Pädagogischen Hochschulen in Zukunft noch besser gelingen wird, die Studierenden und dadurch die Schülerinnen und Schüler für ethische Fragen zu sensibilisieren, die der Menschheit ein humanes Überleben ermöglichen.

Swissuniversities. Kammer Pädagogische Hochschulen (2019). *Projekt «Weiterentwicklung der Qualifikation von Primarlehrpersonen (QuaPri)»*. Bern: swissuniversities. Verfügbar unter:

https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Projekte/quapri_kommunikation_text_website_190215_D.pdf

Swissuniversities. Kammer Pädagogische Hochschulen (2017). *Strategie 2017–2020 der Kammer PH*. Bern: swissuniversities. Verfügbar unter:

https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/170912_Strategie_2017-2020_d_Def_01.pdf

Literatur

Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich SR 414.20 (2011). <https://www.admin.ch/opc/de/federal-gazette/2011/7455.pdf>

Handy, C. 1999. *Inside Organizations. Twenty-one Ideas for Managers*. London: Penguin Books.

PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULEN IM «DAZWISCHEN»? – ERKUNDUNGEN UND POSITIONEN ZUM HOCHSCHULTYPUS UND SEINEN Kernaufgaben

Einleitung

Bernd Hackl, Tobias Leonhard, Charlotte Müller

Pädagogische Hochschulen der Schweiz sind, verglichen mit anderen akademischen Institutionen, die auf z.T. jahrhundertelange Traditionen zurückblicken und diskursiv auch -greifen können, sehr junge Institutionen. Insofern ist es nicht erstaunlich, dass bereits die Frage, ob Pädagogische Hochschulen ein *Studium* oder eine *Ausbildung* für Lehrpersonen und andere pädagogische Berufsgruppen anbieten (sollen), je nach Anspruchsgruppe keineswegs einheitlich beantwortet wird. Auch jenseits dieser Frage, die im Kern den Stellenwert der Wissenschaft für den Lehrberuf thematisiert, existieren wenige Selbstverständlichkeiten in der Beschreibung des Hochschultypus.

In der Vorbereitung auf die Tagung mit dem Titel «Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung» und das Atelier, welches die Autorin und die Autoren des Beitrags gestalteten, fielen bezüglich der Thematisierungsformen des Hochschultypus eine Reihe rhetorischer Figuren auf, die darauf hinzuweisen schienen, dass Pädagogische Hochschulen in den auf sie bezogenen Narrativen seitens des Berufsfeldes und der Bildungspolitik in einem «Dazwischen» operieren bzw. in diesem «Dazwischen» positioniert werden. Dass an Pädagogischen Hochschulen die «Brücke zwischen Theorie und Praxis zu schlagen» sei, ist eine ebenso geläufige programmatische Figur wie der Untertitel der Tagung, die den Hochschultypus «zwischen Wissenschafts- und Berufsbezug» verortet. In der Diskussion vor der Gründung Pädagogischer Hochschulen wurden nicht selten auch «Wissenschaftsorientierung und Persönlichkeitsbildung» als

dichotome Pole argumentativ entfaltet, zwischen denen eine Hochschule operieren müsse.

Dieser zunächst etwas assoziativen Idee des «Dazwischen» sind die Referentin und Referenten des Ateliers auf unterschiedlichen Ebenen nachgegangen. Aufgrund des Verlaufs des Ateliers und der Verschriftlichung der Beiträge weicht die vorliegende Darstellung wesentlich vom eigentlichen Ablauf ab und zielt in erster Linie auf eine prägnante und Redundanzen vermeidende Darstellung der zentralen Aussagen und Argumente des Workshops ab. Der Beitrag gliedert sich daher in drei Teile.

Im ersten Teil untersucht *Charlotte Müller* die Genese, die rechtliche Verfasstheit und die aktuelle Situation des Hochschultypus Pädagogische Hochschule anhand der zentralen Figur von «*Gleichwertigkeit in der Differenz*» der Hochschultypen. Sie führt zur interessanten Beobachtung, dass sich die Idee des Hochschultypus im «Dazwischen» zumindest aus rechtlicher Perspektive nicht abbildet. Zugleich identifiziert die Autorin eine Reihe von Bedingungen und Spannungsfeldern, die den Hochschultypus als Bildungsinstitution herausfordern.

Im zweiten Teil untersucht *Bernd Hackl* die Anforderungen, die an den Lehrberuf zu stellen sind, aus der Perspektive der Aufgaben, die das Schulsystem für die Gesellschaft leistet. Unter der Prämisse, dass das Schulsystem als «Edukativer» neben den unabhängigen Gewalten der Legislative, Exekutive und Judikative (und ggf. der Medien) als vierte (oder eben fünfte) «Gewalt» in einem demokratischen Staatswesen zu denken und zu gestalten wäre, argumentiert er, dass

der Modus, in dem jeder Hochschultypus, an dem Lehrpersonen studieren, zu operieren hätte, unter der Leitidee einer *Bildung durch Wissenschaft* als eigene Praxis stattfinden müsse. Allein diese Praxis in der Humboldtschen Figur der *Einheit von Forschung und Lehre* sichere die Bedingungen einer eigenständigen und unabhängigen, gleichwohl dem Gemeinwohl verpflichteten Berufsausübung von Lehrerinnen und Lehrern.

Tobias Leonhard bilanziert im dritten Teil die vorgängigen Überlegungen und führt sie mit dem Ziel der weiteren Pointierung zu möglichen Entwicklungslinien des Hochschultypus zusammen. Diese Bilanz kommt zu dem Schluss, dass Verortungen der Pädagogischen Hochschulen weder in Zwischenräumen verkürzender dichotomischer Bestimmungen noch in «hybriden Räumen» den Kernauftrag der Bildungsinstitutionen zu fassen vermögen, an denen Lehrpersonen studieren.

Pädagogische Hochschulen im Prozess ihrer Fremd- und Selbstpositionierung

Charlotte Müller

1 Rekonstruktion der Entstehung und rechtliche Verfasstheit Pädagogischer Hochschulen in der Schweizerischen Hochschullandschaft

Die Einführung des Bundesgesetzes vom 30. September 2011 über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz, HFKG; SR 414.20) lässt sich als (vorläufiger) Endpunkt eines recht fundamentalen Restrukturierungsprozesses des schweizerischen Bildungswesens lesen. Mit dem HFKG werden auf nationalstaatlicher Ebene drei Typen von Hochschulen festgeschrieben, die als „gleichwertig, aber andersartig“ (HFKG, Art.3, Lit. b) positioniert werden: universitäre Hochschulen, Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen (HFKG, Art. 2).

Während der erste Typus der zehn (kantonalen) Universitäten¹ und zwei (eidgenössischen) Technischen Hochschulen (ETH)² auf weit zurückreichende disziplinäre Traditionsbildungen in etablierten Fakultätsstrukturen zurückgreifen kann, antworteten die ab Mitte der 1990er Jahre vollzogenen Gründungen von Fachhochschulen auf die neuen Herausforderungen ökonomischer und technologischer Transformationen sowie schlussendlich die Sicherstellung der Wettbewerbsfähigkeit in globalisierten Verhältnissen. Mittels der Einrichtung von Fachhochschulen sollte das schweizerische Hochschulangebot durch Studiengänge mit deutlicher Berufsorientierung für

das künftige Kaderpersonal erweitert, die erworbenen Zertifikate durch die Tertiarisierung der Studiengänge aufgewertet wie auch international konkurrenzfähig gemacht werden. Darüber hinaus konnte auf diese Weise eine Vereinheitlichung der vormals ausgesprochen disparaten Angebote auf der Ebene der höheren Fachschulen angestossen und die arbeitsteilige Koordination des Bildungswesens zwischen Bund und Kantonen verbessert werden (Botschaft vom 30. Mai 1994 zu einem Bundesgesetz über Fachhochschulen (Fachhochschulgesetz, FHSZ; SR 414.71)). Bereits 1995 erfolgte die Festlegung domänenspezifischer ausgerichteter Fachhochschulen³, die in Bundeskompetenz eingerichtet und gefördert sowie in kantonaler respektive interkantonaler oder privater Trägerschaft betrieben werden sollten (Bundesgesetz vom 6. Oktober 1995 über die Fachhochschulen (Fachhochschulgesetz, FHSZ; SR 414.71)).

Der Weg des dritten Typus von Hochschulen, dieser der Pädagogischen Hochschulen, vollzog sich seit den 1990er Jahren ungleich verschlungener, beinhaltete er doch gleichzeitig eine doppelte Transformation: die des Sekundarbereichs (v.a. Lösung der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsseminare aus dem Zuständigkeitsbereich der Sekundarstufe II, Einführung der Berufsmaturität, Entwicklung des Fachmittelschulbereichs (FMS) oder weitere Ausdifferenzierung gymnasialer Schwerpunkte z.B. durch den sog. PPP-Schwerpunkt (Philosophie–Psychologie–Pädagogik)), wie auch die durch Neupositionierung der Leh-

¹ Die Gründungsphasen liegen – mit Ausnahme der weitaus älteren Universität Basel (1460) bzw. mit Neugründungen der Università della Svizzera italiana (USI) 1996 und der fakultären Erweiterung der Universität Luzern (2000) – im 19. Jahrhundert (Zürich: 1833, Bern 1834, Neuchâtel 1838, Genève 1873, Fribourg 1889, Lausanne 1890 und St. Gallen 1898).

² Die Ausrichtung der eidgenössischen Hochschulen (Gründung 1853 ETH Lausanne, 1854 ETH Zürich) fokussierte gegenüber den Universitäten die Bereiche exakter und humaner Wissenschaften sowie die Ingenieurwissenschaften.

³ Als mögliche Schwerpunkte waren vorgesehen: Technik und Informationstechnologie; Architektur, Bau- und Planungswesen; Chemie und Life Sciences; Land- und Forstwirtschaft; Wirtschaft und Dienstleistungen; Design; Gesundheit; soziale Arbeit; Musik, Theater und andere Künste; angewandte Psychologie; angewandte Linguistik. Zu diesem Zeitpunkt war die Lehrerinnen- und Lehrerbildung kein optionales «anwendungsorientiertes» Gebiet der Fachhochschulen.

rerinnen- und Lehrerbildung auf Tertiärstufe folgenden Institutionalisierungen Pädagogischer Hochschulen. In den Jahrzehnten vor der Initialisierung dieser doppelten Transformation lassen sich bereits zahlreiche, ungleichzeitig verlaufende Reformbemühungen in den kantonalen Lehrerinnen- und Lehrerbildungseinrichtungen nachzeichnen, die als mindestens spezifisch kultureller Eigensinn im Hintergrund auf die weitere Entfaltung der Pädagogischen Hochschulen einwirkten. Gleichwohl entwickelten sich die Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung unter der normierenden Kraft interkantonalen Vorgaben, Vereinbarungen und Reglementen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) in eine sie untereinander vergleichbar machende Richtung: Sie vollzogen den Schritt zur sog. Tertiarisierung, etablierten im Zuge ihrer Akademisierung Studiengänge mit entsprechenden akademischen Abschlüssen (Bachelor, Master), öffneten sich im Kontext ihrer Verwissenschaftlichung aktiv anstehenden Forschungsperspektiven und erlangten im Gegensatz zu ihren Vorläuferinstitutionen eine relative Autonomie von den kantonalen Bildungsverwaltungen. Mit der Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen zu Pädagogischen Hochschulen fanden auch strukturelle Bereinigungen in Bezug auf Trägerschaften und Anzahl der involvierten Institutionen sowie räumliche Konzentrationsprozesse statt (Criblez, 2010).

2019 ist das Schweizer Hochschulangebot breit ausdifferenziert: Neben den zehn Universitäten und zwei ETH finden sich acht öffentlich-rechtliche und eine private Fachhochschule sowie vierzehn rechtlich selbständige kantonale oder interkantonale sowie zwei in Fachhochschulen integrierte Pädagogische Hochschulen. Normativ repräsentieren sie eine Hochschullandschaft im Modell von *Gleichwertigkeit in der Differenz*. Die Bedeutung dessen stellt den Gegenstand der nachfolgenden Überlegungen dar.

Dabei bewegen sich die Pädagogischen Hochschulen stärker als die beiden anderen Hochschultypen im

Spannungsfeld zwischen eigenständiger Profilbildung als Professionshochschulen und dem Druck unmittelbarer Anforderungen bzw. allseitiger Zuschreibungen aus Bildungspolitik, Bildungsverwaltung und öffentlicher Berichterstattung, besteht ihre Kernaufgabe doch in der Qualifizierung einer den Erfordernissen des Bildungswesens ausreichenden Anzahl an künftigen Lehrpersonen und pädagogischen Fachpersonen der jeweiligen Trägerkantone.

2 Implikationen der Formel «Gleichwertigkeit der Differenz» für Pädagogische Hochschulen

In Bezug auf *Gleichwertigkeit* geraten zunächst zwei Dimensionen in den Blick:

Zum einen sollte sich ein gesellschaftspolitischer Konsens darüber entwickeln, dass die unterschiedlichen Abschlüsse der verschiedenen Hochschultypen einander gleichwertig sind und damit auch vergleichbare Chancenstrukturen im weiteren Bildungsverlauf und der weiteren beruflichen Orientierung eröffnen. Hierauf weisen z.B. die für alle Hochschultypen gemeinsam formulierten Ansprüche einer «Lehre und Forschung von hoher Qualität» hin, für die der Bund «günstige Rahmenbedingungen» zu schaffen beabsichtigt, die Anforderung an «Durchlässigkeit und Mobilität zwischen den Hochschulen» oder «die Hochschulen nach einheitlichen und leistungsorientierten Grundsätzen» zu fördern (HFKG, Art. 3). Alle Hochschultypen werden auf einen mindestens dreifachen Leistungsauftrag verpflichtet: Lehre, Forschung und Dienstleistung. Die gewachsene Bedeutung des Weiterbildungsbereichs (durch CAS, MAS oder NDS-Studiengänge) schildert diesen Bereich als einen vierten Leistungsbereich für alle Hochschultypen aus. Dies lässt sich allerdings nur implizit aus der gleichzeitigen Geltung aus dem Bundesgesetz Fachhochschulen und dem HFKG ableiten (FHSG, 1995, Art. 8), da es für universitäre und Pädagogische Hochschulen kantonaler Gesetzgebungen bzw. interkantonalen Vereinbarungen bedarf und hier die normative Setzung des Leistungsbereichs Weiterbildung zu verankern wäre.

Zum anderen verweist die Perspektive der *Gleichwertigkeit* darauf, dass sich alle Hochschultypen der Logik des „Bologna-Prozesses“ unterstellen. Die Schweiz hat sich der Sorbonne-Erklärung bereits als einer der ersten Nationalstaaten 1999 angeschlossen, in deren Folge der Bologna-Prozess im schweizerischen Hochschulsystem mit allen intendierten (Stärkung des Bildungsstandorts Europa, Förderung der Mobilität durch Einführung eines dreistufigen Studiensystems mit Bachelor, Master und Promotion, Etablierung der Leistungseinheit ECTS-P) und möglicherweise nichtintendierten Folgen umgesetzt wurde. Die Einführung des Bologna-Modells wurde bis 2005/06 an allen Hochschultypen flächendeckend umgesetzt (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI), o.J.). Zu massiven Folgen zählen die Verbetriebswirtschaftlichung der Institutionen unter dem Regime eines *New Public Managements* bzw. deren interne Differenzierung in eine stark ausgeweitete managerielle Leitungsausrichtung unter dem Primat einer *leistungsorientierten* Finanzsteuerung bei gleichzeitiger Verpflichtung auf ein wissenschaftliches und akademisches Profil, die Ausweitung der Verwaltungsstäbe, die Orientierung auf *Exzellenz* und eine *unternehmerische Hochschule* statt auf einen genuinen Bildungsauftrag, die Durchsetzung eines evidenzbasierten Blicks und eine Orientierung an Wettbewerb (Loprieno, 2016). Für die universitären und Pädagogischen Hochschulen muss dies weitreichende Konsequenzen nach sich ziehen: Wo ein Bildungsauftrag zur zentralen Bestimmung einer Hochschule gehört, nimmt dessen Unterspülung durch das Primat der Ökonomie auf die selbstgewisse Positionierung des Hochschultypus wahrscheinlich gravierend Einfluss, allemal bei Institutionen ohne entwickelte Traditionsbindung. Die Vermessung an Kennzahlen (z.B. Studiengangskosten, Entwicklung der Studierendenzahlen, Wachstum oder festgelegte Deckungsgradvorgaben im Bereich der Forschung) setzt die Leitplanken, an denen sich das Hochschulangebot ausrichtet.

In Bezug auf *Differenz* geraten ebenfalls zwei Dimensionen in den Blick:

Zum einen richten sich die Studiengänge der unterschiedlichen Hochschultypen an differente Zielgruppen. Während sich die universitären Hochschulen auf eine wissenschaftliche Ausbildung (Gesetz [des Kantons Bern] vom 5. September 1996 über die Universität (UniG; SR 436.11)) bzw. die «wissenschaftliche Bildung» (Gesetz [des Kantons Zürich] vom 24. März 2003 über die Universität Zürich (Universitätsgesetz; SR 415.11)) ihrer Studierenden ausrichten, die als Vorbereitung in einen akademischen Beruf münden soll (UniG, 2015) und ihre Kernaufgaben in Lehre und Forschung dem «Interesse der Allgemeinheit» (Universitätsgesetz, 2003) widmen, fokussieren die Studiengänge der Fachhochschulen auf berufliche Praxen, die die «Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden [...] erfordern» (FHSG, 1995, Art. 3).

In der Grundausrichtung folgen die Pädagogischen Hochschulen in ihrem Kernauftrag dem Muster der Fachhochschulen. Sie sind auf das spezifizierte Segment Schule und Bildungsinstitutionen ausgerichtet, sind insofern in besonderer Weise mit einem Professionsfeld verbunden und somit auch einer explizit einzulösenden Orientierung auf diese berufliche Praxis verpflichtet.

Damit kann die zentrale Differenz in der Qualifizierung der jeweiligen Zielgruppen in einer *Verwertbarkeit* des jeweiligen Abschlusses für akademische Berufsfelder (Professionen und/oder nicht spezifizierte Arbeitsfelder) durch universitäre Zertifikate, Kaderpositionen für spezifizierte Arbeitsbereiche (z.B. Technik, Wirtschaft oder Life Sciences) durch Fachhochschulabschlüsse sowie Einsatz im schulischen Bildungsbereich (Professionsbezug) durch einen Abschluss an einer Pädagogischen Hochschule verortet werden. Die erworbenen Qualifikationen an den unterschiedlichen Hochschultypen korrespondieren für die Universitäten und die Fachhochschulen mit der möglichen bzw. einer gelingenden Platzierung in ausdifferenzierten, hierarchisch angelegten Leitungspositionen. Für die Absolvierenden eines Studiengangs an Pädagogischen Hochschulen gilt dies allerdings nicht: ihre Diplomierung eröffnet ihnen als künftige

Lehrperson die Zutrittsmöglichkeit zu einem Professionsfeld, in dem sie «an der Basis» ohne strukturierte interne Laufbahnmöglichkeiten eingesetzt werden, in einem Beruf, der im gesellschaftlichen Diskurs immer wieder unter kritischer Beobachtung steht und der im Bereich der Volksschule – abgestuft je nach Bildungsstufe – unter inadäquater sozialer Anerkennung steht. Diese Perspektive lässt die Differenz zwischen den Hochschultypen unter dem Aspekt ihrer *Gleichwertigkeit* als durchaus fragil erscheinen: Wie lassen sich die an einer Pädagogischen Hochschule erworbenen Bachelor- und Mastertitel legitimieren, wenn sie ihren Absolvierenden keine unmittelbaren akademischen Entwicklungs- bzw. beruflichen Anschlussmöglichkeiten eröffnen? Zugespitzt formuliert: Wenn die an Pädagogischen Hochschulen erworbenen Abschlüsse mehrheitlich in einer *Sackgasse beruflicher Positionierung* münden, liessen sich dann die Lehrdiplome nicht auch in einem nicht-hochschulspezifischen Kontext erwerben?

Zum anderen entwickeln die nicht-universitären Hochschultypen entlang ihrer Schwerpunktsetzung ihre erweiterten Leistungsbereiche (Forschung, Dienstleistung, Weiterbildung) unter der Perspektive von Praxisorientierung, d.h. für Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen: angewandte Forschung, anwendungsorientierte Dienstleistung und zielgruppen- oder projektspezifische Weiterbildung, wobei die «Praxis», an welcher sich zu orientieren sei, in solchen Argumentationen nur die Praxis der jeweiligen Berufsfelder ist.

3 Stand und Perspektive der Realisierung der rechtlich vorhandenen Potentiale Pädagogischer Hochschulen

Auch wenn konstatiert werden kann, dass 2019 das Schweizer Hochschulangebot breit ausdifferenziert ist, ist damit noch keine Aussage darüber getroffen, ob sich die Hochschullandschaft dabei realiter im Modell der *Gleichwertigkeit in der Differenz* etabliert hat. Noch verfügen die nicht-universitären Hochschulen über keine eigenständige Angebotsstruktur in den *drei* Zyklen, d.h. insbesondere ist ihnen das

Promotionsrecht (dritter Zyklus) nicht übertragen. Absolvierende aus Masterstudiengängen der Fachhochschulen bzw. der Pädagogischen Hochschulen finden z.B. über Kooperationsvereinbarungen mit formulierten Passerelle-Auflagen Zugang zu universitären Doktoratsprogrammen. Die damit gesetzte Botschaft enthebt sich jeden Zweifels: Aus einer möglicherweise sogar habituell verankerten Virtuosität in *angewandter Forschung* führt kein direkter Weg der Absolvierenden der nicht-universitären Hochschulen in eine wissenschaftliche Laufbahn. Hier behalten die Universitäten und die ETH noch ihre nicht zu unterschätzende *gatekeeper*-Position, in der die Differenz gerade keine «egalitäre Differenz» (Prengel) darstellt, sondern Absolventinnen und Absolventen Pädagogischer Hochschulen mit Zweitklassigkeit identifiziert.

Universitäten, ETH und Fachhochschulen (mit Ausnahme der Fachhochschulen für Soziale Arbeit) teilen in ihren Subeinheiten (Fakultäten, Institute bzw. markiert durch die Denomination der jeweiligen Teil-Fachhochschulen) ihre jeweiligen disziplinären Bezugsrahmen: Wirtschaft, Technik, Architektur, Psychologie etc. Wie sich die Ausgestaltung dieser disziplinären Arbeitsteilung entwickeln wird, wird sich in der Zukunft erst noch erweisen. Ob die universitären Hochschulen die noch jungen Fachhochschulen im Sog eines *academic drift* dazu anregen, sich ihnen z.B. in Bezug auf die Qualifikationsanforderungen an das wissenschaftliche Personal oder in ihrer Orientierung an theoriegeleiteten und empiriegesättigten Referenzen anzuhneln (Böckelmann & Nagel, 2018), oder ob die Fachhochschulen in der Konkurrenz z.B. um differente Drittmittelquellen (staatliche Förderprogramme, Stiftungen, Akteursgruppen aus Wirtschaft oder Kultur) und Studierendenzahlen durch die Besetzung innovativer Themenfelder zu einer eigenständigen Positionierung, die den Gedanken der *Gleichwertigkeit in der Differenz* produktiv aufgreift, gelangen, wird empirisch erst noch zu prüfen sein.

Die Arbeitsteilung zwischen den Pädagogischen Hochschulen und den anderen beiden Hochschultypen erscheint uneindeutiger: Überlappungsbereiche

zwischen einzelnen Fachhochschulsparten und Pädagogischen Hochschulen, z.B. im Bereich der Musik oder der Künste, sind fragil etabliert: intentional zielen die Studiengänge (noch) auf unterschiedliche Arbeitsbereiche. Im Fall der Fachhochschulen für Musik im Kontrast zu den Pädagogischen Hochschulen zentriert sich die Differenz um die Fragen von Virtuosität einerseits und musikalischer Könnerschaft in der Schulmusik andererseits. Unter dem Druck von *leistungsorientierter Finanzsteuerung*, welche die Alltagswirklichkeit der Hochschulen prägt, wird diese etablierte Arbeitsteilung vermutlich langfristig nicht aufrechterhalten werden können.

Zwischen den Universitäten sowie ETH und den Pädagogischen Hochschulen gibt es keine vergleichbaren disziplinären Schnittstellen – zumindest nicht, wenn der Blick auf die Studiengänge des unteren Bildungsbereichs gerichtet wird.⁴ Die Bezugsdisziplinen der Studiengänge Kindergarten und Primarschule liegen quer zu den etablierten Fakultäts- und Institutsstrukturen. In dieser Logik kann es auch keine zu etablierende Arbeitsteilung geben – weder im Modus der Differenzbildung noch im Modus der Annäherung.

4 Perspektiven einer Profilbildung der Pädagogischen Hochschulen in der Figur von Gleichwertigkeit in der Differenz

Die Frage nach den Möglichkeiten einer Profilbildung kann nicht allein aus der Sicht der Pädagogischen Hochschulen beantwortet werden. Die gesellschaftliche Wertschätzung des Lehrberufs oder die institutionellen Anstellungs- und Arbeitsbedingungen können bestenfalls diskursiv von den Leistungsträgerinnen und Leistungsträger an den Pädagogischen

Hochschulen angestossen und hoffnungsfroh offen-siv begleitet werden. Was aber unabdingbar und auch jeweils hochschulintern zu klären wäre, ist ein selbstgewisser und selbstbewusster Verständigungsprozess über den Hochschultypus Pädagogische Hochschule als Professionshochschule.

Der nachfolgende Abschnitt formuliert dazu zentrale argumentative Anknüpfungspunkte.

⁴ Dass die Studiengänge der Sekundarstufe I und II immer wieder bildungspolitisch in den Blick geraten, diese an die universitären Hochschulen zurückzunehmen, ist Ausdruck der virulenten Verteilungskämpfe zwischen den Hochschultypen und zugleich auch Ausdruck einer zähen Beharrlichkeit gesellschaftlicher Wertschätzung gegenüber den unterschiedlichen Zielstufen des Bildungsbereichs.

Jenseits von «Dazwischen»: Bildung durch Wissenschaft

Bernd Hackl

1 Ausgangslage: Das Schulsystem als «fünfte Macht» im Rechtsstaat und erste Implikationen

Wer über eine plausible Orientierung der Vor- und Ausbildung für den Lehrberuf nachdenkt, kommt nicht umhin, über die grundsätzlichen Aufgaben des Schulsystems nachzudenken, in dessen Rahmen der Lehrberuf ausgeübt werden soll. Schon diese Reflexion erlaubt die Festlegung einiger entscheidender strategischer Vorgaben.

Die Aufgabe des öffentlichen Bildungssystems besteht in der Sicherung des gesellschaftlichen Fortbestandes durch Vermittlung wesentlicher Haltungen, Wissensbestände und Handlungsfähigkeiten an die heranwachsende Generation. Seine Leistung hat also für die Gesellschaft eine *konstitutive* Funktion, sie bildet gewissermassen eine jener «Gewalten», die durch ihr Wirken die Ordnung des sozialen Zusammenlebens kontrolliert und pflegt und ggf., durch aktive Eingriffe vor nicht demokratisch legitimierten strukturellen Veränderungen schützt. Nicht zuletzt wird ihr Besuch ja ggf. auch mittels staatlichem Gewaltmonopol durchgesetzt. Ich bin daher überzeugt, dass es sinnvoll wäre, die obligatorisch zu durchlaufenden Institutionen des Bildungssystems analog zur Legislative, Exekutive und Judikative als eine weitere funktionsteilig wirkende gesellschaftliche «Gewalt» zu verstehen (wie dies manchmal – und mit Recht – auch für die Medien reklamiert wird) und diesem Anspruch gemäss konsequent auszugestalten.

Dies würde dann bedeuten, sie erstens von den anderen «Gewalten» weitgehend zu emanzipieren und mit einem Höchstmass an *Autonomie* auszustatten (analog der in letzter Zeit in internationalen politischen Debatten wieder häufig ins Treffen geführten «unabhängigen Justiz» als tragender Säule einer zivilisierten Demokratie) und zweitens, den Agierenden, die in ihnen ihre pädagogische Aufgabe im Rahmen berufli-

cher Tätigkeit erfüllen, eine anspruchsvolle *wissenschaftliche Ausbildung* zu vermitteln. Denn nur unter dieser Voraussetzung können sie ihre Praxis (Planung und Durchführung der Schulorganisation, des Unterrichts etc.) sowie die ihrer Autonomie implizite institutionelle Selbstkontrolle (Qualitätssicherung, Schulentwicklung etc.) angemessen *bewältigen und legitimieren*.

Diese Forderung impliziert noch kein konkretes Modell, in welcher Weise eine solche Autonomie organisatorisch aufgestellt sein müsste, sie wäre im Einzelnen erst zu bestimmen, da eine mechanische Übertragung aus anderen Bereichen sicher nicht sinnvoll sein kann. Es unterscheiden sich so etwa auch die Institutionalisierungsformen «unabhängiger Justiz» und «unabhängiger Medien» in vielen Punkten gravierend. Dessen ungeachtet können der besseren Vorstellbarkeit halber auch schon jetzt Schulsysteme in Erinnerung gerufen werden, in denen sich die hier zu diskutierende Tendenz bereits stärker durchgesetzt hat. Ein solches findet sich etwa exemplarisch im Dänischen Schulsystem, welches dadurch auffällt, dass es Schulgründung und -betrieb auf der Basis zivilgesellschaftlicher Nachfrage unbürokratisch zulässt und die eigenständige Profilierung der Schulen ohne unnötige Bevormundung unterstützt.

Die Kernaufgabe der Vorbereitung auf die pädagogische Berufsausübung in einem «unabhängigen Schulsystem» besteht nun notwendigerweise in der Entwicklung eines Zugangs zum pädagogischen Handlungsfeld, wie er in den Sozialwissenschaften als *professionell* bestimmt wurde (vgl. Oevermann 1996, 2006). Den Kernpunkt eines solchen Zugangs bildet ein grundlegender Perspektivenwechsel auf die pädagogischen Einrichtungen, welche die Studierenden mit Beginn eines Studiums gerade erst verlassen haben, in Richtung auf die Aneignung eines «doppelten Habitus»:

Zum einen müssen sich die Studierenden aus der Rolle der *Klientel* pädagogischen Handelns in jene der *pädagogisch Handelnden* versetzen, in ihrem Selbstverständnis also quasi «die Seite wechseln». Dieser Rollenwechsel bedeutet, sich einen 'advokatistischen' Habitus anzueignen. Die erste Aufgabe pädagogischen Handelns besteht ja darin, den Heranwachsenden in stellvertretender Wahrnehmung ihrer Entwicklungsinteressen thematische, inhaltliche und methodische Lernangebote zu machen, durch deren Annahme sie selbst an der Verringerung ihrer naturgemäss und transitorisch bestehenden Orientierungs- und damit Selbstständigkeitsdefizite arbeiten können.

Zum anderen müssen die Studierenden aus der Rolle selbst unmittelbar betroffener *Handelnder* des pädagogischen Geschehens in die Rolle von distanziert *analysierenden Beobachtenden* dieses Geschehens schlüpfen. Damit nämlich erwerben sie erst den notwendigen zweiten Teil ihrer professionellen Identität, jenen 'reflexiven' Habitus nämlich, der die Grundlage für die institutionelle Selbstkontrolle und damit die Grundlage für eine autonome institutionelle Praxis als unabhängige «Edukativen» bildet.

2 Der Theorie ihre Praxis, der Praxis ihre Theorie

Im Lichte dieser Überlegung lassen sich für die Diskussion einer sinnvollen Vor- und Ausbildung zum Lehrberuf grundlegende Klärungen vornehmen. Tobias Leonhard hat in seiner Ankündigung zum Atelier typische Redeweisen über die Aufgabe der Pädagogischen Hochschule als «Narrative» bezeichnet und diese gekennzeichnet als «alles, was nicht argumentativ ist», jedoch gleichzeitig «sich zur identitären Selbstbeschreibung eignet» (Turowski & Mikfeld 2013, S. 13). Als Tendenz solcher Narrative hat er angeführt, dass das Studium vielfach im «Dazwischen» von «Theorie und Praxis», von «Wissenschafts- und Berufsfeldbezug» und von «Wissenschaftsorientierung und Persönlichkeitsbildung» lokalisiert wird.

«Dazwischen» kann man sich inmitten zweier Stühle setzen oder im Falle zweier Bäume eine Schnur aufspannen. Das Wort «dazwischen» verweist nämlich

auf einen Ort oder eine Sphäre, die beiderseitig von zwei anderen Orten oder Sphären begrenzt wird. Dies wiederum impliziert, dass die beiden angrenzenden Bereiche, zwischen denen etwas durch ein «Dazwischen» bezeichnet wird, von derselben logischen Art sind, also *einer* Kategorie angehören. So hätte es etwa keinen Sinn, zwischen meinem linken Knie und Beethovens fünfter Sinfonie ein «Dazwischen» ausfindig machen zu wollen. Ein solches gibt es nicht, da sie sich keine logisch gemeinsame Sphäre teilen und daher auch keinen zwischen ihnen liegenden Raum zu begrenzen vermögen.

Genauso verhält es sich nun bei den verbreiteten Redeweisen von «Theorie und Praxis», «Wissenschafts- und Berufsfeldbezug» oder «Wissenschaftsorientierung und Persönlichkeitsbildung», die sich eher als wenig durchdachte Formeln der Abwehr einer naturgemäss mit mancherlei Mühen verbundenen Professionalisierung der pädagogischen Berufe verstehen lassen, anstelle von begründeter Sachorientierung. Ich diskutiere hier exemplarisch erstere, doch liesse sich auch das Verhältnis der anderen beiden Begriffspaare analog erläutern.

Eine Hochschule muss sich im Sinne einer sachkundigen Einführung der Studierenden in die Aufgaben und Probleme öffentlicher Bildungseinrichtungen zunächst *theoretisch* mit der Praxis des in diesem gehaltenen Unterrichts beschäftigen. Da die Hochschulen selbst quasi «an der Front» der gesellschaftlichen Wissensproduktion stehen, sind sie gut dazu befähigt, können andererseits zugleich auch gar nichts anderes tun, als so viel wie möglich an qualitativ hochstehendem Wissen über die *schulische Praxis* zu erzeugen und zu vermitteln. Auf diese Weise arbeiten sie an der theoretischen Erschliessung dieser Praxis. *Diese Erschliessung ist ihre - hochschulische - Praxis*. Sie enthält auch die Aufgabe, das erzeugte Wissen weiterzugeben und diese Aufgabe kann sie am besten dadurch erfüllen, dass sie die Studierenden in die ihr eigene *Praxis des Forschens*, also Erzeugens von *Theorie*, einführt. Damit erwerben und üben die Studierenden die Praxisformen der späteren wissenschafts- und forschungsbasierten institutionellen

Selbstkontrolle. Man sieht also: Es geht an der Hochschule einerseits um die Praxis des Theoretisierens, die andererseits die Praxis des Unterrichtens zu ihrem Gegenstand macht und hier wie dort gibt es keinen logischen Platz für ein Dazwischen.

Die Einübung in die *Praxis des Unterrichtens* dagegen kann an einer Hochschule nicht geleistet werden, da sie weder über die dazu notwendigen Realbedingungen noch die praktische Expertise dieser Praxis verfügt. So kann etwa die in ihr praktizierte Didaktik nur in einem sehr abstrakt-allgemeinen Sinne auf schulischen Unterricht übertragen werden. Die Praxis des schulischen Unterrichtens lässt sich daher nur in der Schule selbst kennenlernen, probieren und einüben.

Die klassische Formel für die *Praxis der Theorie* an der Hochschule findet sich in komprimierter Form im Diktum der «Einheit von Forschung und Lehre». Sie insinuiert die Vermittlung von Wissenschaft an Studierende *praktisch* - also durch deren aktive Beteiligung an wissenschaftlicher Forschung zu vollziehen. Nun wird diese Forderung gerne mit dem Argument zurückgewiesen, es handle sich dabei um ein notwendig luxuriöses Kleingruppenprogramm in exklusiver Besetzung und so etwas sei angesichts der knapp gewordenen Ressourcen der hohen Schulen heute nicht mehr möglich. Doch lässt sich die klassische Formel auch auf eine Weise ausbuchstabieren, welche dieses Argument wiederum relativiert.

Der Einheit von Forschung und Lehre liegt die Vorstellung zugrunde, dass die beste Grundlegung einer souveränen Position gegenüber dem Feld beruflichen Handelns vermittels einer *Bildung durch Wissenschaft* zu verwirklichen ist: Ihr gemäss empfiehlt sich nicht die stromlinienförmige Anpassung der Studierenden an einen feststehenden Katalog von Handlungsmustern und Wissensbausteinen, sondern die möglichst differenzierte Entwicklung einer umfangreich *wissensbasierten, abstraktionsfähigen und kritisch-analytischen Haltung* zu den Bedingungen, Zusammenhängen und Effekten ihres Studiengegenstandes. Diese Anforderung gilt für jede hohe Schule,

ungeachtet ihrer formellen Bezeichnung als Universität, Akademie oder Hochschule.

3 Die Realisierung der den Hochschulen eigenen Praxis

Wie lässt sich eine solche Zielsetzung verwirklichen? Die Antwort liegt in der schon angeführten Einheit von Forschung und Lehre, zunächst also durch eine Wissensaneignung, die den erkenntnisoffenen, suchenden, prüfenden, bewertenden methodischen Verfahren wissenschaftlicher Forschung folgt, am besten also durch eigene aktive Forschungstätigkeit. Nun lassen sich die Maximen, die den Kern der Idee repräsentieren aber keineswegs bloss in der Beteiligung an herausragenden Exzellenzprojekten verwirklichen. Ihr Anspruch kann zumindest in wichtigen Ansätzen auch dadurch eingelöst werden, dass *aller lernender Umgang mit Wissen* an der Hochschule dem erkenntnisoffenen, suchenden, prüfenden, bewertenden Anspruch wissenschaftlicher Forschung angemessen wird.

Eine «forschungsorientierte» Didaktik der wissenschaftlichen Lehre an der Hochschule müsste also dafür Sorge tragen, dass die Studierenden ihre gesamte Wissensaneignung *in der Haltung* von Forschenden vollziehen, welche keine Aussage ungeprüft belässt, sondern ihr mit falsifizierungsbereiter Skepsis begegnen. Eine solche Haltung ist keineswegs Ausdruck selbstüberschätzender Besserwisserie, sondern umgekehrt grösstmöglicher Demut vor der Sache, denn sie führt nicht in oberflächliche Abgrenzungsrhetorik, sondern inspiriert sachlich begründete Versuche, Wahrheitsgehalt und Überzeugungsmächtigkeit von theoretischen Aussagen auf die Probe zu stellen. Ausgeschlossen wäre damit jede dogmatische Verkündigung ausgewählter bereits feststehender und daher über jede kritische Infragestellung erhabener Erkenntnisse «der Wissenschaft». Mit der Illusion, diese „könne durch Sammeln extensiv aneinandergereiht werden“ ist – wie Humboldt (1964) nachdrücklich formulierte – „alles unwiederbringlich und auf ewig verloren“ (ebd. S. 258).

Das wissenschaftliche Wissen muss ferner – wie u.a. Brinckmann, Garcia, Gurschka, Lenhardt und zur Lippe (2002) zusammenfassen – in seinem gesellschaftlichen Zusammenhang erschlossen, d.h. auf seine Voraussetzungen, Implikationen und Konsequenzen hin bezogen und als historisch bestimmte Antwort auf jene Fragestellungen rekonstruiert werden, als deren Antwort es entdeckt und ausgearbeitet wurde. Es darf nicht als «absolute» von Positionierungen freie Wahrheit inszeniert werden, denn wissenschaftliche Erkenntnisse beruhen auf begründeter paradigmatischer Festlegung, zu welcher aufgrund ihrer erkenntnistheoretischen Unvermeidbarkeit auch jede lernende Person aufgefordert ist. Als didaktische Maxime aller wissenschaftlichen Lehre hat schliesslich zu gelten, dass die Lehrenden jene Motivations- und Vermittlungspotentiale nutzen, die sich aus ihrer eigenen vorbildlichen Forschungsarbeit ergeben. Strikt unzulässig ist es dagegen, die Vermittlung und die ihr vorausgesetzte Motivation auf vereinfachte, anstrengungslos verständliche und unterhaltsame «didaktisierte» Aufbereitungen zu gründen.

In diesem Zusammenhang wird auch vielfach die Kompromissformel bemüht, dass trotz aller «Wissenschaftlichkeit» der Lehre die Dignität der Forschung doch einer *Priorität der didaktischen Vermittlung* unterzuordnen sei. Diesem Satz wird man zustimmen müssen, sofern er daran erinnert, dass ein Studium, das in den Lehrberuf führen soll, nicht das völlig gleiche Curriculum haben kann, wie eines, das zur wissenschaftlichen Forschungsarbeit qualifizieren soll. Er ist aber überall dort irreführend, wo er aus Gründen vermeintlicher «Effizienzsteigerung» oder «Stoffverdichtung» empfiehlt, an die Stelle eines ergebnisoffenen Prüfens und Forschens bereits vorauswissende Abkürzungen einzuschlagen oder Zeiträume distanzierter Auseinandersetzung mit beruflicher Praxis der unterrichtspraktischen Einübung in eben diese Praxis umzuwidmen.

Als ein zentraler Modus akademischer Lehre in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann die rekonstruktive Forschungsarbeit an Fallstudien gekennzeichnet werden: Wer sich darauf einlässt, etwa in einem Seminar jeweils neue, noch unbekanntere Unterrichtssituationen aufzeichnen, transkribieren und anschliessend in gemeinsamer Forschungstätigkeit auf ihren pädagogischen Sinngehalt hin auswerten zu lassen, geht naturgemäss das Risiko ein, dass sich manchmal bestimmte typische Strukturen des Unterrichts wiederholen, andere dafür aber gar nicht vorkommen. Es ist eben im Voraus nicht absehbar, was sich im Verlauf eines notwendig ergebnisoffenen Forschungshandelns einstellen wird. Wer dieses Risiko jedoch dadurch auszuräumen versucht, dass er von vornherein bekannte (etwa besonders «saftige») Unterrichtsszenen zum wiederholten Male interpretieren lässt, kann zwar vielleicht einen umfangreicheren «Wissenskorpus» thematisieren, nimmt damit aber zugleich der forschenden Arbeit gerade das, was sie einerseits spannend macht (dass nämlich ihre Resultate noch nicht bekannt sind, dass man daher zum wissenschaftlichen Erkenntnisstand ggf. etwas gänzlich Neues beitragen kann) und was andererseits als realistische Einübung in Haltung und Methodik «echter» wissenschaftlicher Tätigkeit gelten kann. Genau eine solche ist es nämlich, die zum weiter oben skizzierten Anspruch einer wirklich fundierten Befähigung zur sachlich ausgewiesenen «distanzierten Beobachtung» im Rahmen einer elaborierten institutionellen Selbstkontrolle am besten beitragen kann.

Versuch einer Bilanzierung

Tobias Leonhard

Die bisher dokumentierten Überlegungen machen eine grundlegende Spannung deutlich. Einerseits ist aus rechtlicher und konzeptioneller Sicht festzustellen, dass (auch) Pädagogische Hochschulen ein klar bestimmbares und dezidiert akademisches Profil beanspruchen können und systematisch auch müssen. Das ergibt sich als Anspruch wie als Chance sowohl aus dem Begriff der «Gleichwertigkeit» der drei Hochschultypen der Schweiz und ihrem Status als Hochschule. Andererseits sind die in diesem Beitrag und dem zugrundeliegenden Atelier als «Narrative» gekennzeichneten Figuren des Sprechens über Lehrerinnen- und Lehrerbildung und Pädagogische Hochschulen «zwischen X und Y» weiterhin auch an den Hochschulen legitime Sprechweisen, die die selbstbewusste Profilierung als Hochschulen durch die Selbstverständlichkeit ihres Gebrauchs systematisch erschweren. Der Begriff des Narrativ als «eine politische Erzählung [...], die einzelne politische Forderungen oder Konfliktlinien in einen umfassenderen ideologischen, normativen und historischen Kontext einordnet und damit kollektive Identitäten formt» (Turowski & Mikfeld 2013, S. 13), scheint eine treffende Beschreibung dieser Sprechweisen und lässt zugleich vermuten, dass es sich dabei um relativ stabile Figuren handelt, die – wenn überhaupt – nur langfristig und durch eine bewusst andere Sprachwahl relevanter Agierende zu Verschiebungen auch in den politischen Erzählungen führen mag.

Das Narrativ von «Theorie und Praxis» kann daher als ein Hemmschuh einer Profilierung des Hochschultypus gekennzeichnet werden (Hackl, 2014; Leonhard, 2018, 2020; Schrittemser & Hofer 2012) und liesse sich zugleich recht einfach verschieben. Es gälte den Singular «der Praxis» durch den Plural verschiedener «Praxen» zu ersetzen, der zugleich die Spezifizierung dieser Praxen überhaupt erst möglich macht. Die Unterscheidung einer «beruflichen Praxis von Lehrerinnen

und Lehrern» und einer «wissenschaftlichen Praxis», wie sie Bernd Hackl (vgl. oben) herausgearbeitet hat, könnte verkürzende Identifizierungen Pädagogischer Hochschulen als Orte «grauer Theorie» vermeiden und sprachlich präzise fassen, was Studierende an diesem Hochschultypus *tun* können.

Dass bezüglich einer selbstbewussten und eigenständige Positionierung Pädagogischer Hochschulen als Hochschulen zumindest in legitimatorischer Hinsicht noch wesentlich «work in progress» ist, zeigen die Diskussionen um eigenständige Forschung an Pädagogischen Hochschulen auf zwei Ebenen: In den Budgetverhandlungen mit den kantonalen Trägern der Hochschulen bedarf das Forschungsbudget besonderer Begründungen und bleibt empirisch weit hinter den Standards zurück. Und in der akademischen Lehre wird mit der Argumentation «Lehrperson und nicht Forscherin oder Forscher werden zu wollen», weiterhin die Dichotomie von «Wissenschafts- vs. Berufsbezug» bedient, anstatt die Praxis der Wissenschaft als den (einzig) hochschuladäquaten Berufsfeldbezug einer Hochschule verstehen zu können und die dafür eingeräumten Zeiträume als Privileg und Entlastung von beruflichen Handlungsnotwendigkeiten rahmen zu können.

Wenn sowohl auf Ebene der rechtlichen Verfasstheit als auch auf Ebene der konzeptionellen Argumentation das Profil Pädagogischer Hochschulen hinreichend klar bestimmt ist, stellt sich die Frage, warum dieser Hochschultypus noch ein Tagungsformat benötigt, das sich in erster Linie mit sich selbst befasst. Die Analysen von Charlotte Müller lassen diesbezüglich Aussagen zu, die ebenfalls als «Hemmschuhe» reeller Profilierung und (nochmals) gesteigerter Eigenständigkeit sowie der «Gleichwertigkeit in der Differenz» gekennzeichnet werden können. Drei dieser Hemmschuhe werden im Folgenden skizziert.

Hemmschuh 1 ist die traditionelle Adressierung der Hochschulen als Auftragsempfänger der kantonalen Bildungsdepartemente, die aufgrund der kantonalen Finanzierung keine wesentlichen Autonomieambitionen opportun erscheinen lässt, sondern darauf angewiesen ist, die bildungspolitischen Interessen und Notlagen (wie aktuell die Bedarfskrise an Lehrerinnen und Lehrer und der daraus resultierende Auftrag eines «Quereinsteigendenprogramms») anzuerkennen und die Kantone diesbezüglich zu unterstützen, selbst wenn die Skepsis angebracht ist, ob diese Programme das eigentliche Problem schwindender Anerkennung und Attraktivität des Lehrberufs lösen können.

Hemmschuh 2 besteht in der gekennzeichneten Betriebswirtschaftlichung der Studiengänge und den daraus resultierenden Steuerungsprämissen Pädagogischer Hochschulen. Die damit verbundenen Effektivitäts- und Exzellenzerwartungen, die ja auch nur bedingt Bildungsprogramme darstellen, sind mit konzeptionellen Vorstellungen einer «Bildung durch Wissenschaft» nur schwer vereinbar.

Als Hemmschuh 3 kann die fehlende Entsprechung zwischen gestuften Studienabschlüssen und beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten im Lehrberuf formuliert werden. Hier ist zum einen die derzeit politisch nicht aussichtsreich zu diskutierende Erweiterung des Studiums zum Master für Lehrpersonen des Kindergartens und der Primarstufe zu nennen, der den hohen Ansprüchen an Bildungsprozesse junger Kinder und den damit (im doppelten Sinne) vergeblichen Chancen gesellschaftlicher Teilhabe entspräche und auch bezüglich des Nachwuchses an Mitarbeitenden Pädagogischer Hochschulen bedeutsam wäre. Es ist aber auch zu überlegen, welche beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten für etablierte Lehrpersonen an den Schulen entstehen müssten, um der gesteigerten Komplexität der Ansprüche an das Schulsystem mit leistbaren und Expertise ermöglichender Profilbildung z.B. in den Bereichen Schulleitung, Schulentwicklung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung oder Digitalisierung Rechnung zu tragen.

Die vorgängigen Überlegungen dieses Beitrages lassen eine Frage virulent werden: Wo ist der «Hebel», um die als notwendig erkannten Prozesse in Gang zu setzen und Pädagogische Hochschulen in ihrem Selbstverständnis und ihrem Potential für das Schulsystem zu stärken? Mein Grossvater – so sei anekdotisch erzählt – hatte eine Schürze für die Gartenarbeit, auf der gross geschrieben stand: «Der Herr im Haus bin ich!». Wer genau hinsah, las aber auch den zweiten Satz: «nur wer sagt's meiner Frau?». Die analoge Frage stellt sich bezüglich der kantonal finanzierten Pädagogischen Hochschulen, die sich in ihren Selbstpositionierungen einig sein mögen und doch in nicht unwesentlicher Abhängigkeit von den Trägerkantonen stehen.

Auch aktuelle Publikationen (Gruschka 2009; Scheid & Wenzl 2020) pflegen einen überwiegend resignativen Gestus bezüglich der Wahrscheinlichkeit, dass Wissenschaft als eigenständige relevante Praxis für Lehrpersonen nicht nur geduldet wird, sondern explizit anerkannt und in ihrer Bedeutung für die Berufspraxis für Lehrpersonen wertgeschätzt wird. Die Autoren des vorliegenden Beitrags sind als Strukturoptimisten und angesichts der gewaltigen Entwicklungen Pädagogischer Hochschulen in der Schweiz in den vergangenen 15 Jahren weniger skeptisch und empfehlen in 15 Jahren eine Fortsetzung der Auseinandersetzung mit dem Hochschultypus.

Literatur

Böckelmann, Ch., Nagel, E. (2018). Immer gleichartiger: Konvergenzfaktoren im Tertiärbereich des schweizerischen Bildungssystems. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13(3) S.29-50 DOI: [10.3217/zfhe-13-03/03](https://doi.org/10.3217/zfhe-13-03/03)

Botschaft zu einem Bundesgesetz über Fachhochschulen (Fachhochschulgesetz, FHSG), 94.056.(1994). <http://www.amsdruckschriften.admin.ch/viewOrigDoc.do?id=10053106>

- Brinckmann, H., Garcia, O., Gruschka, A., Lenhardt, G. & zur Lippe, R. (2002). *Die Einheit von Forschung und Lehre: Über die Zukunft der Universität*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Bundesgesetz über die Fachhochschulen, 414.71 (1995). <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19950279/201301010000/414.71.pdf>
- Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich SR 414.20 (2011). <https://www.admin.ch/opc/de/federal-gazette/2011/7455.pdf>
- Criblez, L. (2010). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz seit 1990: Reformprozesse, erste Bilanz und Desiderata. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I* (S. 22–58). Bern: EDK.
- Gesetz über die Universität (UniG) (2015). https://www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/1041/embedded_version_content
- Gesetz über die Universität Zürich (Universitätsgesetz), 415.11 (2003). [http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/WebView/142D74D69CC1DA9AC125723C00463FD3/\\$File/415.11_15.3.98_55.pdf](http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/WebView/142D74D69CC1DA9AC125723C00463FD3/$File/415.11_15.3.98_55.pdf)
- Gruschka, A. (2009). Was, wenn nicht Bildung im Medium der Wissenschaft für den Beruf? Hoffnungslose, aber notwendige Hinweise zur fortlaufenden Reform unserer Universitäten. *Pädagogische Korrespondenz*, 40, (S. 25-43). Leverkusen: Budrich Uni-Press Ltd. URN: <urn:nbn:de:0111-opus-57234>
- Humboldt, W. v. (1964). Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin (1810). In ders.: *Werke, Bd. 4* (S.255-266) Stuttgart: Cotta.
- Loprieno, A. (2016). *Die entzauberte Universität. Europäische Hochschulen zwischen lokaler Trägerschaft und globaler Wissenschaft*. Wien: Passagen.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe, Arno & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-182). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2006). Zur Behinderung pädagogischer Arbeitsbündnisse durch die gesetzliche Schulpflicht. In T. Rihm (Hrsg.), *Schulentwicklung* (S. 69-92). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scheid, C. & Wenzl, T. (2020). *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer VS.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (o.J.) *Bologna-Prozess*: Verfügbar unter: <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/hs/hochschulen/bologna-prozess.html>
[Permalink](#)
- Turowski, Jan & Mikfeld, Benjamin (2013). *Gesellschaftlicher Wandel und politische Diskurse. Überlegungen für eine strategieorientierte Diskursanalyse*. Berlin: Denkwerk Demokratie.

FORSCHUNG AN PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULEN – FÜR DIE SCIENTIFIC COMMUNITY ODER DIE BERUFLICHE PRAXIS?

Einleitung

Christian Brühwiler

Die Pädagogischen Hochschulen sind gemäss Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (HFKG; SR 414.20) vom 30. September 2011 zu einem vierfachen Leistungsauftrag verpflichtet. Dazu gehören neben Ausbildung, Weiterbildung und Dienstleistungen auch Forschung und Entwicklung. Bereits 2010 wurde an der ersten Bilanztagung zur Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz die These aufgestellt, dass Wissenschaftlichkeit und Forschung feste Bestandteile des erweiterten Leistungsauftrags von Pädagogischen Hochschulen sind. Die hohe Bedeutung von Forschung und Entwicklung wird auch in den 2017 von der Kammer Pädagogische Hochschule verabschiedeten Merkmalen des Hochschultypus Pädagogische Hochschulen bestätigt (swissuniversities, 2017). Dementsprechend schlägt die Kammer Pädagogische Hochschulen vor, den Forschungsanteil der Hochschulbudgets bis 2024 auf 20% zu erhöhen.

Mittlerweile wird in der Öffentlichkeit und von der Politik kaum mehr bestritten, dass Forschung und Entwicklung zu einer wissenschaftsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung gehören. Kontrovers diskutiert wird vielmehr, welche Art der Forschung an Pädagogischen Hochschulen betrieben, welche Funktion Forschung haben und welche Themenfelder untersucht werden sollen, wie Forschung organisiert ist oder welche finanziellen Mittel in die Forschung fließen.

1 Art, Funktion und Themenfelder der Forschung

Zwar dürfte weitgehende Einigkeit darüber bestehen, dass Forschung an Pädagogischen Hochschulen so-

wohl der Wissensgenerierung als auch dem Wissenstransfer in die Lehre, Weiterbildung und Berufspraxis dienen soll. Die komplexen Anforderungen einer sich in stetem Wandel befindenden beruflichen Praxis verlangen danach, dass Lehrpersonen nicht nur nach subjektiven Erfahrungen, sondern auf der Grundlage bestmöglich gesicherten Wissens ausgebildet werden. Eine wesentliche Aufgabe von Forschung besteht demzufolge darin, über wissenschaftliche Erkenntnisproduktion systematisches und fundiertes Wissen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen sowie die Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bereit zu stellen.

Hingegen zeigen sich an der Frage, welche Art von Forschung an Pädagogischen Hochschulen betrieben werden soll, unterschiedliche Erwartungen von Bildungspolitik und Wissenschaft. In der bildungspolitischen Diskussion dominierte bislang bezüglich der Art der Forschung an den verschiedenen Hochschultypen das Differenzargument, d.h. für die Grundlagenforschung sind Universitäten, für anwendungsorientierte Forschung die Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen zuständig (Widmer, 2013). Demgegenüber steht das Argument, Forschung müsse in erster Linie wissenschaftlichen Qualitätskriterien genügen, unabhängig davon, wer Urheber der Forschung ist (Altrichter, 2011; Maag Merki, 2013). Naturgemäss orientiert sich die Forschung an den Pädagogischen Hochschulen inhaltlich an den Problemstellungen der beruflichen Praxis (z.B. Unterrichtsforschung, fachdidaktische Forschung, Professionsforschung usw.) (Wannack, Freisler-Mühlemann & Rhyn, 2013). Forschung wird in der Regel dort be-

trieben, wo die Problemlagen bekannt sind und Interesse an deren Lösung besteht, was zugleich ein gewichtiges Argument für Grundlagenforschung an den Pädagogischen Hochschulen ist. Denn wer sonst als die Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung selbst hat ein ureigenes Interesse, lehrpersonenbildungsrelevante Themen systematisch und dauerhaft zu erforschen und gewonnene Erkenntnisse in die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen einfließen zu lassen und für die Praxis nutzbar zu machen? Dabei ist festzuhalten, dass der Transfer nicht einseitig von der Wissenschaft in die Praxis erfolgen kann, sondern eine bidirektionale Verbindung zwischen Forschung und Berufspraxis geschaffen werden soll (Farley-Ripple, May, Karpyn, Tilley & McDonough, 2018).

Ergänzend zu Wissensgenerierung und -transfer werden der Forschung wichtige Funktionen für die Nachwuchsförderung und die Entwicklung des akademischen Personals an Pädagogischen Hochschulen zugeschrieben. Davon abzugrenzen ist die Frage, welche Forschungskompetenzen künftige Lehrpersonen für ihre Tätigkeit auf den Zielstufen erwerben sollen (Vetter & Ingrisani, 2013).

2 Forschungsorganisation

Wie die oben geforderte enge Verbindung zwischen den Bereichen Forschung, Lehre, Weiterbildung und Berufspraxis strukturell und personell am besten hergestellt werden soll, ist nach wie vor umstritten und gestaltet sich an den einzelnen Hochschulen je unterschiedlich: Als Modelle finden sich (a) Professuren mit einer engen strukturellen Verbindung zwischen Forschung und Lehre, (b) Forschungsinstitute bzw. -zentren, an denen grössere Teams zu einem bestimmten Themengebiet forschen und (c) Dozierendenforschung, bei der Dozierende in (oft intern geförderte) Forschungs- und Entwicklungsprojekte eingebunden werden.

Als besondere Herausforderung erweist sich, dass sich die Leistungsbereiche an unterschiedlichen Bezugssystemen orientieren, die nicht per se kompatibel sind. So orientiert sich die grundlagenorientierte

Forschung an den international geltenden Kriterien der «Scientific Community», um anschlussfähig zu bleiben und im Wettbewerb um Drittmittel und Reputation erfolgreich zu sein (z.B. Publikationen in Zeitschriften mit Peer-Review, Einladungen zu Kongressen). Anwendungsbezogene und praxisorientierte Entwicklungsprojekte hingegen orientieren sich stärker an den Kriterien der lokalen Berufspraxis (z.B. Nützlichkeits einschätzungen durch Lehrpersonen, Passung zu lokalen Strukturen und Gegebenheiten, gelungene Implementierung im Berufsfeld).

Ein weiteres Spannungsfeld besteht darin, dass bei den wissenschaftlichen Mitarbeitenden und Dozierenden in Abhängigkeit der berufsbiografischen Herkunft (z.B. aus einem akademisch oder stärker berufspraktisch geprägten Umfeld) unterschiedliche Begründungslogiken und Wertesysteme aufeinandertreffen, was ein gemeinsames Verständnis von Lehrerinnen- und Lehrerbildung erschwert. Dabei benötigen sowohl die Forschung als auch der Praxis transfer spezifische Expertise, die sich in einer einzigen Person kaum vereinen lässt. Diese hohen Anforderungen an das akademische Personal erfordern die Zusammenarbeit in Teams aus verschiedenen Disziplinen und Leistungsbereichen.

3 Forschungsfinanzierung

Die Unterschiedlichkeit der verschiedenen Leistungsbereiche an Pädagogischen Hochschulen zeigt sich auch in den Finanzierungsmechanismen: Während die Lehre über kantonale Beiträge und Studiengebühren grundfinanziert ist, muss sich die Forschung zu einem erheblichen Anteil über Drittmittel finanzieren. Die Finanzierung von Dienstleistungen und Weiterbildungsangeboten, die für den Wissenstransfer wichtig sind, erfolgt in der Regel kostendeckend durch die Auftraggebenden bzw. die Teilnehmenden. Eine wichtige Rolle für die Finanzierung von Forschung spielen die nationalen und internationalen Förderagenturen, Bildungsverwaltungen sowie Stiftungen.

4 Ausblick auf die Atelierbeiträge

Das Atelier «Forschung an Pädagogischen Hochschulen – Für die Scientific Community oder die berufliche Praxis?» hatte zum Ziel, bisherige Entwicklungen im Leistungsbereich Forschung und Entwicklung zu systematisieren, aktuelle Herausforderungen zu identifizieren sowie den Blick über die eigene Disziplin und den eigenen Hochschultypus hinaus zu öffnen, denn das Spannungsfeld zwischen Forschungsorientierung und Berufsbezug gilt für Fachhochschulen ebenso. Bruno Leutwyler greift in seinem Beitrag die in der Einleitung skizzierten Themenfelder auf und diskutiert Kontroversen, Errungenschaften und Herausforderungen von Forschung an Pädagogischen Hochschulen. Dabei beurteilt er die an der Bilanztagung von 2008 formulierten Thesen zu Forschung und Entwicklung (Guldimann & Gather Thuler, 2010) aus heutiger Sicht und entwickelt im Sinne eines Ausblicks neue Thesen. Doris Edelmann nimmt in ihrem Kommentar Bezug auf diese weiterentwickelten Thesen von Bruno Leutwyler und erweitert diese ihrerseits, um so eine breite Diskussion zur Ausrichtung und Weiterentwicklung von Forschung und Entwicklung an Pädagogischen Hochschulen anzuregen. Die im Atelier aufgezeigten Spannungsfelder und Entwicklungsoptionen werden schliesslich von Birgit Vosseler aus der Aussenperspektive des Fachbereichs Gesundheit kommentiert und mit dem Blick aus einer anderen Disziplin neue Denk- und Lösungsansätze angeregt. Im abschliessenden Beitrag fasst Christian Brühwiler die zentralen Themen und Aussagen aus der Diskussion mit den Teilnehmenden der Ateliers zusammen.

Literatur

Altrichter, H. (2011). Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und Governance-Perspektive. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II* (S. 79–84). Bern: EDK.

Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hoch-

schulbereich SR 414.20 (2011). <https://www.admin.ch/opc/de/federal-gazette/2011/7455.pdf>

Farley-Ripple, E., May, H., Karpyn, A., Tilley, K. & McDonough, K. (2018). Rethinking Connections Between Research and Practice in Education: A Conceptual Framework. *Educational Researcher*, 47(4), 235–245. <http://doi.org/10.3102/0013189X18761042>

Guldimann, T. & Gather Thuler, M. (2010). Forschung und Entwicklung in der tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Thesenpapier. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I* (S. 80–84). Bern: EDK.

Maag Merki, K. (2013). *Bedeutung von F+E an Pädagogischen Hochschulen: Die Perspektive der Bildungsforschung*. Referat anlässlich des Forschungstages der Pädagogischen Hochschule Luzern 2013.

Swissuniversities. Kammer Pädagogische Hochschulen (2017). *Merkmale des Hochschultypus Pädagogische Hochschulen*. Bern: swissuniversities. Verfügbar unter: https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/170201_Merkmale_des_Hochschultyps_Def.pdf

Vetter, P. & Ingrisani, D. (2013). Der Nutzen der forschungsmethodischen Ausbildung für angehende Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31(3), 345–357. URN: <urn:nbn:de:0111-pedocs-138536>

Wannack, E., Freisler-Mühlemann, D. & Rhy, H. (2013). Themenfelder in Forschung und Entwicklung an deutschsprachigen pädagogischen Hochschulen der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31(3), 345–357. URN: <urn:nbn:de:0111-pedocs-138556>

Widmer, J. (2013). *Forschung und Entwicklung an Pädagogischen Hochschulen im Rahmen der Bildungspolitik*. Referat anlässlich des Forschungstages der Pädagogischen Hochschule Luzern 2013.

Forschung an Pädagogischen Hochschulen: Kontroversen, Errungenschaften und Herausforderungen

Bruno Leutwyler

Das Atelier zu «Forschung» an Pädagogischen Hochschulen – im Spannungsfeld zwischen Scientific Community und beruflicher Praxis – adressiert einen zentralen Bereich für die Identität dieses noch jungen Hochschultypus: Ohne Forschung für die Scientific Community gibt es keine Hochschule; und ohne Nutzen für eine berufliche Praxis gibt es keine Pädagogische Hochschule. Erst die Dualität von lokaler, professionsspezifischer Wirksamkeit und von internationaler, wissenschaftlicher Anschlussfähigkeit konstituiert eine Professionshochschule und damit den Hochschultypus der Pädagogischen Hochschule. Deshalb sind Pädagogische Hochschulen aufgefordert, das Spannungsfeld zwischen Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug zu kultivieren und in den unterschiedlichen Ausrichtungen professionell zu navigieren: also unterschiedliche Priorisierungen sowie Widersprüchlichkeiten als Normalfall zu akzeptieren, anzuerkennen und damit auf Polarisierungen zu verzichten (Zwack, Bossmann & Schweitzer, 2016).

Auch wenn der Titel dieses Ateliers die unterschiedlichen Bezugfelder quasi als Dilemma aufscheinen lässt: In der Einleitung zu diesem Atelier wird deutlich, dass die Bedeutung sowohl der Wissenschafts- als auch der Professionsorientierung heute kaum bestritten wird. Allerdings zeigt sich eine unterschiedliche Gewichtung dieser Bedeutungen jedoch sehr wohl darin, wie aktuelle Kontroversen zur Forschung an Pädagogischen Hochschulen diskutiert werden. Dazu gehören Fragen erstens zu Art, Funktion und Themenfeldern der Forschung, zweitens zur Organisation der Forschung sowie drittens zur Finanzierung von Forschung. Diese drei Themenfelder werden deshalb in diesem Beitrag im Lichte einiger grundsätzlicher Überlegungen aufgenommen und je in einer zeitlichen Perspektive diskutiert: Dazu werden die The-

sen zu Forschung und Entwicklung, wie sie an der Bilanztagung von 2008 erörtert wurden, aufgenommen (Ambühl & Stadelmann, 2010). Einerseits soll rückblickend – durchaus auch thesenhaft – eingeschätzt werden, wie sich die Situation bei denjenigen Herausforderungen entwickelt hat, die damals in Form der sechs Thesen formuliert wurden. Andererseits werden diese sechs Thesen im Sinne eines Ausblicks neu formuliert, um auf aktuelle Herausforderungen hinzuweisen und um Entwicklungsdesiderata für die Forschung an Pädagogischen Hochschulen zur Diskussion zu stellen.

Einleitend soll dazu die in der Einleitung zu diesem Atelier aufgenommene erste These aus der Bilanztagung 2008 diskutiert werden: *«Wissenschaftlichkeit und Forschung sind an den Pädagogischen Hochschulen feste Bestandteile eines erweiterten Leistungsauftrags»* (Guldemann & Gather Thuler, 2010, S. 81). Erläutert wurde die These damals mit dem Hinweis, dass in der Öffentlichkeit, in der Politik, bei Kooperationspartnern aus dem Schulfeld, aber auch teilweise bei Dozierenden und Studierenden nach wie vor die Bedeutung von «Wissenschaftlichkeit und Forschung» für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung angezweifelt werde (vgl. ebd.). Die These formulierte also ein damaliges Entwicklungsdesiderat: die fraglose, selbstverständliche Zugehörigkeit der Forschung zum Hochschultypus. Dass Wissenschaftlichkeit und Forschung als «feste Bestandteile eines erweiterten Leistungsauftrags» [Hervorhebung durch den Autor] gefordert wurden, akzentuiert die damalige Herausforderung und lädt zu Rückfragen ein, welchen Grundauftrag denn der «erweiterte» Auftrag ergänzt. Die Diskurse aus der damaligen Zeit legen die Interpretation nahe, dass die Grundversorgung von Schulen mit ausgebildeten Lehrpersonen als Grundauftrag der Pädagogischen Hochschulen verstanden wurde und die weiteren Teile des vierfachen

Leistungsauftrages einer besonderen Legitimation bedurften. Vor diesem Hintergrund liesse sich nun nachfragen, ob eine Professionshochschule ihre fraglose Legitimation nicht auch zunächst über die Forschung begründen könnte: Ist der Grundauftrag nicht einfach, die für die Profession und das Professionsfeld relevanten Wissensgrundlagen weiter zu entwickeln und auszudifferenzieren? Und der «erweiterte» Leistungsauftrag wäre dann darüber zu definieren, diese über Forschung erarbeiteten Wissensgrundlagen auch noch dem Professionsfeld zur Verfügung zu stellen, bspw. über Aus- und Weiterbildungsangebote. Dass diese Nachfrage wohl auch heute noch breite Irritation auslösen dürfte, kann als Hinweis dafür dienen, dass Forschung als eigenständiger Bestandteil der Pädagogischen Hochschulen, der nicht im Dienste der Aus- oder Weiterbildung steht, nach wie vor nicht fraglos anerkannt ist und einen besonderen Legitimationsbedarf hat.

Auch wenn heute der Begriff des «erweiterten» Leistungsauftrages ausserhalb von historischen Zusammenhängen kaum noch verwendet wird und wenn mit dem Begriff des «vierfachen» Leistungsauftrags eine formale Gleichstellung von Forschung, Ausbildung, Weiterbildung und Dienstleistungen erreicht ist: Zwei neuere Beispiele belegen, dass gewichtige Agierende im nationalen Wissenschaftskontext nicht an die Pädagogischen Hochschulen denken, wenn sie über «Forschung» schreiben. In der Publikation «Hochschulen und Forschung in der Schweiz», herausgegeben durch das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) (2018), kommen die Forschungsleistungen der Pädagogischen Hochschulen schlicht nicht vor. Und im insgesamt differenzierten Bericht «Next Generation: Für eine wirksame Nachwuchsförderung» (Hildbrand, 2018), den der Vorstand der Schweizerischen Akademien der Geistes- und Sozialwissenschaften (SAGW) verabschiedet hat, kommen die Pädagogischen Hochschulen ebenfalls substantiell nicht vor – selbst wenn diese zusammen mit den Fachhochschulen bei den im Bericht aufgeworfenen Fragen teilweise fast mustergül-

tige Antworten vorleben. Diese beiden Beispiele legen nahe, dass das SBFI und die SAGW bei «Forschung» entweder nicht an die Pädagogischen Hochschulen denken oder diese nicht als ernstzunehmende Forschungsstätten wahrnehmen. Beide Interpretationen deuten darauf hin, dass den Pädagogischen Hochschulen als Forschungsstätten im nationalen Wissenschaftskontext noch keine selbstverständliche, fraglose Zugehörigkeit zugeschrieben wird.

Die Pädagogischen Hochschulen haben zwar in Bezug auf die Positionierung ihrer Forschung einen beachtlichen Weg zurückgelegt. Die Zeiten, als der Schweizerische Nationalfonds (SNF) für die Pädagogischen Hochschulen und für die Fachhochschulen mit DORE noch eine «geschützte» Forschungsförderung lancieren musste, um Forschungs-Know-how und Forschungserfahrung überhaupt erst aufzubauen, sind vorbei. Diese Aufbau- und Pionierphase, wie sie in den Ausführungen zur These 1 aus der Bilanztagung von 2008 noch deutlich spürbar war (Guldemann & Gatter Thuler, 2010, S. 81), gehört der Vergangenheit an. Aber die Positionierung der Pädagogischen Hochschulen als Forschungsstätten bleibt eine Entwicklungsaufgabe. Weil Forschung konstitutiv ist für Hochschulen, ist eine nachhaltige Verankerung des Hochschultypus Pädagogische Hochschule in der nationalen Forschungs- und Wissenschaftslandschaft nur dann möglich, wenn ihm auch Forschung als selbstverständlichen und integralen Bestandteil zugeschrieben wird – auch von den einschlägigen Agierenden der Hochschullandschaft. Vor diesem Hintergrund kann die These 1 wie folgt neu formuliert werden:

These 1: «Forschung an Pädagogischen Hochschulen ist selbstverständlicher Bestandteil der Hochschullandschaft Schweiz.»

Die Positionierung der Forschung im hochschulischen Umfeld – und nicht nur in der eigenen Institution und im Schulfeld – ist deshalb eine zentrale Entwicklungsaufgabe. Weil Forschung für Hochschulen

konstitutiv ist, ist die Positionierung der Pädagogischen Hochschulen als Forschungsstätten eines der ganz zentralen Elemente, um den Hochschultypus Pädagogische Hochschule nachhaltig in der nationalen Hochschul- und Wissenschaftslandschaft zu verankern: Ohne Forschung, respektive ohne Zuschreibung, dass substantielle Forschung selbstverständlich ist, wird die Verankerung in der Hochschullandschaft prekär bleiben.

Nach diesen einführenden Überlegungen werden nun die in der Einleitung dieses Ateliers benannten Kontroversen erstens zu Art, Funktion und Themenfeldern der Forschung, zweitens zur Organisation der Forschung sowie drittens zur Finanzierung von Forschung diskutiert.

1 Art, Funktion und Themenfelder der Forschung:

Um sich der Frage nach der «Art der Forschung» an Pädagogischen Hochschulen zu nähern, gilt es festzuhalten, dass «Forschung» an Pädagogischen Hochschulen immer auch im Kontext von «Entwicklung» gedacht wird: Seit den Thesen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) von 1993 ist «F&E» ein eingespieltes Begriffspaar, welches das Verständnis von Forschung mit prägt. Denn der Leistungsauftrag und deshalb auch die meisten gesetzlichen Grundlagen der Pädagogischen Hochschulen sprechen von «Forschung und Entwicklung», nicht nur von Forschung. «Forschung» einerseits und «Entwicklung» andererseits aber verweisen auf je unterschiedliche Funktionen, Erwartungen und Logiken (Zutavern, 1999, S. 219). Während Forschung, beispielsweise, nach Erkenntnissen sucht und grundsätzlich ergebnisoffen funktioniert, soll Entwicklung einen Beitrag zu einer konkreten Problemlösung leisten. Für Forschung ist es also konstitutiv, dass das Ergebnis im Vorfeld nicht bekannt ist und also auch eine allfällige Nutzungsmöglichkeit nicht vorausgesetzt werden kann. Bei Entwicklungsvorhaben hingegen muss bereits bei der Planung der Gehalt des Ergebnisses bekannt sein, damit für eine bestimmte Herausforderung eine Lösung gefunden wird. Entsprechend sind die Ansprüche an Forschung

und an Entwicklung je verschieden und richten sich an unterschiedlichen Qualitätskriterien aus. Während auf der einen Seite theoretische Fundierung und methodische Solidität für die Qualität zentral sind, werden auf der anderen Seite Nützlichkeit und Brauchbarkeit zu Qualitätskriterien. Mit solchermaßen unterschiedlichen Qualitätskriterien gehen auch unterschiedliche Ansprüche an die Gestaltung der Arbeit und an die Qualifikation der Mitarbeitenden einher, was bis hin zu unterschiedlichen beruflichen Identitäten und unterschiedlichen Zugehörigkeiten zu 'communities' führen kann.

Mit dieser kurzen Gegenüberstellung wird deutlich: Das Begriffspaar «Forschung und Entwicklung» hat zunächst keine inhaltlich begründete Verbindung und es ist nicht davon auszugehen, dass Forschung automatisch zu Entwicklung führt. Vielmehr drückt das Begriffspaar eine bildungspolitische Erwartung aus, eine politisch gewollte Abgrenzung zu universitärer Grundlagenforschung: «Forschung» an Pädagogischen Hochschulen soll anwendungsorientiert und berufsfeldbezogen sein. Eine solche Abgrenzung zwischen den Hochschultypen mag in gewissen disziplinären Kontexten denkbar sein: Weber (2014) bezeichnet diese Kontexte als «Segment stabiler und legitimer Arbeitsteilung» und zählt bspw. das Ingenieurwesen oder die Life Sciences dazu. Im Kontext bildungs- und erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen hat die organisationale Differenzierung des Hochschulsystems allerdings keine disziplinäre Entsprechung, weshalb Weber (2014, S.155ff) hier vom «Segment kompetitiver und prekärer Arbeitsteilung» spricht. Entsprechend findet sich auch in der Forschung zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten keine klare Arbeitsteilung. Die Frage nach der Art der Forschung lässt sich also nicht mit dem Verweis auf eine «Anwendungsorientierung» klären. Das Differenzargument, wonach einerseits die Universitäten für die Grundlagenforschung und andererseits die Fachhochschulen sowie Pädagogische Hochschulen für die anwendungsorientierte Forschung zuständig seien, ist im Bereich der Bildungswissenschaften deshalb nicht tragfähig.

Ein solches Differenzargument würde zudem einer unproduktiven Gegenüberstellung von Theorie und Praxis, von Grundlagen und Anwendung Vorschub leisten. Diese Gegenüberstellung würde aber dem widersprechen, was heutzutage weit verbreitet als pädagogische Professionalität verstanden wird, die eben nicht bloss technologische Applikation von Grundlagenwissen ist (vgl. Forneck, 2015; Herzog, 2015). Herzog folgert deshalb: «Forschung an einer Pädagogischen Hochschule ist nicht grundsätzlich anders als anderswo, aber sie soll der Professionalisierung des Lehrberufs dienen» (Herzog, 2014, S.3). Die Forschung hat also einen Beitrag zu leisten zur disziplinären Weiterentwicklung der professionellen Wissensbasis für die pädagogischen Berufe. Und so lässt sich heute der politisch geforderte Berufsfeldbezug – die so genannte «Anwendungsorientierung» – legitimieren: Ohne Bezug zur Art der Forschung an Pädagogischen Hochschulen, aber sehr wohl mit Bezug zu deren Funktion. «Anwendungsorientierung» bezeichnet also in gewissem Sinne die Funktion der Forschung, die einen Beitrag leisten soll zur disziplinären Weiterentwicklung derjenigen Bereiche, die für die weitere Professionalisierung des Lehrberufs und des schulischen Wandels relevant sind (Forneck, 2015).

Damit ist ein breites Themenspektrum angesprochen, das weit über fachdidaktische oder unterrichtsrelevante Fragestellungen hinausgeht. Die Art der forschungsförmigen Bearbeitung dieses Themenspektrums und die Wahl der Fragestellungen unterscheiden sich dabei nicht zwischen den Hochschultypen. Der geforderte Berufsfeldbezug zeigt sich dabei erst, wenn es um die Nutzbarmachung der Erkenntnisse geht: Pädagogische Hochschulen übernehmen eine Verantwortung für die Nutzbarmachung im Lehrberuf, in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, im Schulfeld oder weiteren Bildungsinstitutionen. Der im Segment stabiler und legitimer Arbeitsteilungen übliche Begriff der «Anwendungsorientierung» ist also für die Forschung an Pädagogischen Hochschulen als «Berufsfeldbezug» zu übersetzen, der sich nicht in der Art der Forschung oder der Fragestellung

zeigt, sondern in der Verantwortung für den Umgang mit den Erkenntnissen.

Vor diesem Hintergrund lässt sich die These 2 aus der Bilanztagung von 2008 diskutieren: «*Forschung und Entwicklung beziehen sich auf das gesamte Berufsfeld von Schule und Bildung*» (Guldimann & Gather Thuler, 2010, S.82). Damals wurde ein starker Druck nach direkter Verwertbarkeit einzelner Forschungsprojekte und nach unmittelbarer Nützlichkeit der Erkenntnisse moniert (vgl. ebd.). Die These ist offenbar als Abgrenzung gegen solche Nützlichkeitsersparungen zu lesen, die als Druck nach einer starken Anwendungsorientierung verstanden wurden. Dass Pädagogische Hochschulen heute eine ansehnliche Breite an bildungswissenschaftlichen Themen beforschen, die teilweise überhaupt nicht unterrichtsnah sind, ist durchaus ein Beleg dafür, dass es den Pädagogischen Hochschulen inzwischen gelungen ist, sich von engen, kleinräumigen Verwertbarkeitslogiken zu emanzipieren.

Diese Emanzipation der Pädagogischen Hochschulen ist durchaus eine wichtige Errungenschaft. Und dennoch scheint diese immer wieder herausgefordert: Sowohl von Seiten der Trägerschaften, von Berufsverbänden oder Vertretungen des Schulfeldes als auch teilweise aus internen Kreisen wird manchmal nach wie vor an ein sehr enges Verständnis von «Anwendungsorientierung» appelliert. Das im Titel dieses Ateliers beschriebene Spannungsfeld – zwischen 'scientific community' und beruflicher Praxis – sollen die Pädagogischen Hochschulen dabei keineswegs auflösen. Einzelne Agierende jedoch positionieren sich hier durchaus an unterschiedlichen Polen. Es gehört zum Auftrag der Pädagogischen Hochschulen, ihren Beitrag zur Entwicklung der Profession und des Schulfeldes zu leisten. In diesem Sinne sind die Pädagogischen Hochschulen sehr wohl Professionshochschulen, die eine Verantwortung für die zugeordnete Profession übernehmen – aber sie stehen ebenso ein für ein adäquates, disziplinär orientiertes Verständnis von Forschung. Vor diesem Hintergrund kann die These 2 wie folgt neu formuliert werden:

These 2: «Forschung bedeutet Forschung. ‘Anwendungsorientierte’ Forschung bedeutet, neben der Forschung auch Verantwortung für die Nutzbarmachung von Forschung zu übernehmen.»

Pädagogische Hochschulen haben demnach eine Verantwortung, einen Forschungsprozess nicht bei der Publikation der Erkenntnisse abzuschliessen, sondern sich auch für die Inwertsetzung dieser Erkenntnisse zu engagieren. Diese Verantwortung aber kommt der ganzen Pädagogischen Hochschule zu und ist nicht nur einzelnen Forschenden oder einzelnen Forschungsprojekten zuzuschreiben.

In diesem Zusammenhang lässt sich auch die These 3 aus der Bilanztagung von 2008 diskutieren: «*Forschung an den Pädagogischen Hochschulen ist der Qualitätssicherung und forschungsethischen Richtlinien verpflichtet*» (Guldemann & Gather Thuler, 2010, S. 82). Vordergründig wurde hier der Aufbau eines Qualitätsmanagements und die Klärung forschungsethischer Verantwortung als grosse Herausforderung thematisiert (vgl. ebd.). Hintergründig scheint allerdings in dieser These auch angelegt, dass eigentliche Forschungskulturen an Pädagogischen Hochschulen offenbar noch als kaum etabliert galten. So wurde bspw. als Handlungsstrategie vorgeschlagen, die Forschung an «internationalen Forschungsstandards» auszurichten (vgl. ebd.).

Heutzutage scheint es unbestritten, dass es in den Pädagogischen Hochschulen eine Reihe von Forschungszentren oder -instituten gibt, denen es gelungen ist, eigentliche Forschungskulturen aufzubauen: Forschung ist immer auch eine Kultur, in der Raum für fachliche Kontroversen, für wissenschaftlichen Austausch und für vertieftes Einlesen, Recherchieren und Nachdenken geboten werden soll. In einem solchen Raum sind organisationskulturelle Voraussetzungen gegeben, um eine hohe Qualität von Forschungsleistungen zu ermöglichen. Es ist durchaus eine Errungenschaft, wenn an Pädagogischen Hochschulen nun auch Organisationseinheiten entstanden sind, in denen solche Forschungskulturen bestehen, die also auch attraktive Forschungsstätten

sind und die Rahmenbedingungen für Qualitätsdiskurse in der Forschung ermöglichen. Allerdings wird dies ausserhalb des Hochschultypus noch zu selten wahrgenommen. Nur so lässt sich erklären, warum in den Publikationen des SBFJ sowie der SAGW die Pädagogischen Hochschulen mit Bezug zu Forschung praktisch nicht vorkommen. Vor diesem Hintergrund besteht heute die Herausforderung nicht darin, Qualitätsmanagementsysteme aufzubauen und forschungsethische Verantwortungen zu klären, es geht vielmehr darum, die Pädagogischen Hochschulen auch als Forschungsstätten zu etablieren und zu positionieren. Deshalb kann die These 3 wie folgt neu formuliert werden:

These 3: «Pädagogische Hochschulen sind attraktive Forschungsstätten und werden als solche wahrgenommen.»

Die weitere Entwicklung von Forschungskulturen ist eine zentrale Entwicklungsaufgabe für Pädagogische Hochschulen. Ausgeprägte Forschungskulturen sind Voraussetzung, dass sich auch an Pädagogischen Hochschulen ein profiliertes Forschungsethos und ein dezidiert wissenschaftlicher Habitus entwickeln können.

2 Forschungsorganisation

Die Organisation von Forschung beantwortet die Frage, wie die Verbindung von Forschung, Aus- und Weiterbildung sowie Beratung und Dienstleistungen optimal zu gestalten sei. Diese Frage wird nicht zuletzt deshalb kontrovers diskutiert, weil die vier Leistungsbereiche nach je eigenen Logiken operieren müssen und deshalb aus ihren je eigenen Legitimationkontexten kaum harmonisch zusammenwachsen werden. Dem professionellen Navigieren in Spannungsfeldern kommt also auch bezüglich der Forschungsorganisation eine zentrale Rolle zu. Die üblichen Modelle zur Verbindung der vier Leistungsbereiche – (a) Professuren mit einer engen strukturellen oder gar personellen Verbindung zwischen Forschung und Lehre; (b) Forschungsinstitute bzw. -zentren, an denen grössere Teams zu einem bestimmten The-

mengebiet forschen; (c) so genannte Dozierendenforschung, bei der möglichst viele Dozierende in tendenziell eher kleineren Pensenanteilen in Forschungs- und Entwicklungsprojekte eingebunden sind; oder (d) Mischmodelle dieser drei Grundformen – diese Modelle haben je ihre eigenen Potenziale, bleiben aber je defizitär, weil schon nur aus der Perspektive der Forschung kein Modell alleine die verschiedenen Erwartungen an F&E alleine optimal bedienen kann. So bleibt beispielsweise bei Professurmodellen oder bei Modellen der Dozierendenforschung oft die Lehre die dominierende Teamkultur, was die Etablierung von Forschungskulturen deutlich erschwert. Oder bei Forschungsinstituten oder -zentren scheint meist eine bestimmte Marginalisierung im hochschulinternen Diskurs naheliegend, was sich schon rein an der Grösse entsprechender Abteilungen im Vergleich zu Aus- und Weiterbildungseinheiten zeigt.

Die Verbindung der Leistungsbereiche bleibt anspruchsvoll, weil Forschung, Lehre und Dienstleistungen je unterschiedlichen Logiken folgen. Auch ohne die je in sich äusserst vielfältigen und unterschiedlichen Lehrkulturen und Forschungskulturen zu essentialisieren und als statische, quasi monolithische Blöcke heraufzubeschwören: Dem konstanten Ruf nach der Verbindung von Forschung und Lehre scheint es oft an Sensibilität zu fehlen, dass sich Forschung und Lehre in zentralen Aspekten sehr wohl unterscheiden. Diese Unterschiede lassen sich in Anlehnung an die «Dimensions of Difference» skizzieren, wie sie David Ebbutt mit seinen Kollegen (2000) auf der Grundlage von Forschungskoooperationen zwischen Universitäten und Schulen herausgearbeitet hat. Zentral ist dabei das Argument, dass unterschiedliche Begründungslogiken und Wertesysteme aufeinandertreffen, was den Aufbau eines gemeinsamen Verständnisses – und in der Folge: eine beidseitig ertragreiche Kooperation – sehr anspruchsvoll macht.

Zu diesen Unterschieden gehört zunächst die Bedrohung, die Forschung und Forschende potenziell auslösen können: Ausgehend von einer Hierarchie zwi-

schen Wissensformen ist die zugeschriebene Diskursmacht tendenziell einseitig zugunsten der Forschenden verteilt. Theoretisch eingebundene Diskurse mit breit abgestützten empirischen Belegen aus der Scientific Community – also in gewissem Sinne die «Muttersprache» der Forschenden – dominieren die als weniger präzise, als weniger robust bezeichneten Argumentationen der Lehrenden, die in ihrem Lehralltag eine Sprache kultivieren und angewöhnen müssen, die von einem nicht-wissenschaftlichen oder noch-nicht-wissenschaftlichen Publikum verstanden werden soll. Spezialisierte Fachsprache wird dabei durchaus auch als soziale Distinktion und als Mittel der Zugehörigkeit oder der Exklusion verwendet – wobei in Professionshochschulen eine spezialisierte Fachsprache auch zur Einbusse von Glaubwürdigkeit führen kann: Eine Art Umkehrung der gängigen Hierarchisierungen als Antwort auf die Bedrohung durch Akademisierung und Verwissenschaftlichung. Solche Hierarchisierungen und mehr oder weniger subtile Bewertungspraktiken unterschiedlicher Wissensformen sind tief in der Gesellschaft eingewurzelt, so dass Hochschulen intern nur beschränkt solche Formen eines epistemischen Imperialismus herausfordern können.

Zu den zentralen Unterschieden zwischen Forschung und Lehre gehören sodann die je unterschiedlichen Interessenslagen: Während die Lehre in professionsorientierten, berufsbildenden Studiengängen in der Regel auf die Praxisbefähigung ihrer Studierenden vorbereitet und deshalb nach der Bedeutung für eine konkrete Praxis fragen muss, orientiert sich die Forschung grundsätzlich am Primat der Verallgemeinerbarkeit und der Bedeutung für die Theorieentwicklung. Ein weiterer Unterschied zeigt sich bei der Bedeutung und der Priorisierung von Anspruchsgruppen. Die je sehr unterschiedlichen Erwartungshaltungen beispielsweise von Studierenden und Praxisparteien oder aber von Peers in der einschlägigen Fachgemeinschaft schlagen sich auch in unterschiedlichen Modi der Rechenschaftslegung nieder. Forschende und Lehrende werden an unterschiedlichen Erfolgskriterien gemessen und sind deshalb mit sehr

unterschiedlichen Erwartungen konfrontiert. Mit «Grace, Pace and Space» weisen Ebbutt et al. (2000, S. 329) zudem auf unterschiedliche Arbeitsrhythmen hin: während in der Lehre oft unmittelbarer Handlungsdruck besteht und eng getaktete kursorische Veranstaltungen oft kaum Raum lassen, ein Thema in Ruhe und längerfristig weiterzudenken, so kultiviert die Forschung den Freiraum für theoretische und methodische Überlegungen. Auch wenn viele Forschende wohl einwenden würden, dass ihnen aufgrund von Drittmittelquoten und Publikationserwartungen gar kein Freiraum mehr bleibe – so zeigt sich doch gerade an dieser Kritik, dass die Beanspruchung entsprechender Freiräume ein zentrales Identitätsmerkmal der Forschenden darstellt.

Mit der Übertragung von Ebbutts «Dimensions of Difference» auf Forschungs- und Lehrkulturen werden Spannungsfelder innerhalb von Pädagogischen Hochschulen sichtbar, welche die grossen Herausforderungen bei der Verbindung von Forschung und Lehre erklären können. Für die Beschreibung dieser Spannungsfelder liessen sich auch Dokumentationen der Fragmentierung von Wissenspraktiken innerhalb von Pädagogischen Hochschulen heranziehen (Hollenweger, 2015). Wenn also die Frage zu klären ist, wie die Verbindung von Forschung und Lehre optimal zu gestalten und damit die Forschung innerhalb der Hochschule zu organisieren sei, dann können zwar sehr wohl auch Organisationsformen diskutiert werden. Vor allem und vordergründig ist jedoch die Frage zu klären, wie sich unterschiedliche Betriebslogiken und sehr unterschiedliche Kulturen in einer Organisation gegenseitig befruchtend zusammenführen lassen. Statt einer Diskussion um Organisationsstrukturen braucht es zunächst eine Diskussion um Organisationskulturen. Eine solche Diskussion kann wohl nur dann konstruktiv geführt werden, wenn hierarchisierenden Zugängen auf die eine oder die andere Seite Widerstand entgegengebracht werden kann, wenn es also gelingt, eine Art «third space» zu gestalten, in welchem es weder eine Hegemonie eines rein akademischen Diskurses gibt noch einseitige Nützlichkeitsinteressen

mit der Einforderung von unmittelbarer Praxisrelevanz den Diskurs prägen. In diesem Zusammenhang kann auf die Potenziale von Fachbereichen verwiesen werden, die akademisches Personal aus allen Leistungsbereichen zusammenführen: Solche Fachbereiche können als Diskurs- und Denkräume funktionieren, wenn sie nach einer akademischen Logik aufgestellt sind und Prinzipien der Fachlichkeit, der akademischen Freiheit und der Selbstorganisation leitend sind.

Die Frage nach der Forschungsorganisation ist also zunächst auch mit einer organisationskulturellen Frage zu ergänzen. Die Forschungsorganisation ist allerdings sehr wohl auch eine strukturelle Antwort auf die Frage nach der Rolle und der Position der Forschung innerhalb der Hochschule. Es stellt sich also nicht nur eine kulturelle Frage bei der Verbindung von Forschung und Lehre, sondern auch eine konzeptionelle: Seit dem Nationalen Forschungsprogramm 33 (NFP 33) mit dem Titel «Wirksamkeit unserer Bildungssysteme» und dem darin integrierten Teil zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung Ende der 1990er Jahre, scheint unwidersprochen und heute selbstverständlich, dass sich die Ausrichtung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung am Berufsfeld orientieren soll – und eben nicht an den klassischen Disziplinen. Statt «Sozialpsychologie» heissen Lehrveranstaltungen heute nun «classroom management», statt «Lernpsychologie» nun «Lernprozesse gestalten». Mit den veränderten Bezeichnungen wird deutlich, dass die Lehrveranstaltungen nicht in disziplinäres Denken – beispielsweise der Psychologie oder der Erziehungswissenschaften – einführen, sondern dass sie auf die Bewältigung von konkreten Anforderungssituationen im beruflichen Kontext vorbereiten sollen.

Forschung orientiert sich allerdings nach wie vor stark an disziplinären Logiken mit den je eigenen Theoriesystemen und Methodenverständnissen. Das Verhältnis zwischen der Ausrichtung der Ausbildung und der Logik der Forschung ist in diesem Sinne analog zur Gegenüberstellung von Forschung einerseits

und Entwicklung andererseits: Die Forschung interessiert sich für den Beitrag zur disziplinären Theorie- und Methodenentwicklung, die Entwicklung, respektive eben die Ausbildung fragt nach dem Beitrag unterschiedlicher theoretischer Hintergründe zur Bewältigung einer Herausforderung, respektive eben zur Bewältigung spezifischer beruflicher Anforderungen.

Diese unterschiedlichen Zielsysteme von Forschung und Lehre stellen eine grosse Herausforderung für die Verbindung von Forschung und Lehre dar. Vor diesem Hintergrund ist es «systematisch falsch [...], Forschung und Lehre an einer Pädagogischen Hochschule allzu eng aneinander zu binden. Das mag an einer Universität Sinn machen, insofern die Lehre in eine Disziplin einführen [...] soll. Es erweist sich aber dort, wo die Lehre nicht auf eine Disziplin, sondern auf ein Berufsfeld ausgerichtet ist, als problematisch. Forschung eignet sich nur bedingt zur Anleitung von pädagogischer Praxis, weshalb [...] hier der entscheidende Punkt liegt: Nicht die Forschung an einer Pädagogischen Hochschule ist anders, sondern das Verhältnis von Forschung und Lehre» (Herzog, 2014, S. 16).

Die Funktion von Forschung für die Lehre an Pädagogischen Hochschulen entspricht also weniger einer Einführung in disziplinäres Denken. Viel mehr kommt ihr die Funktion zu, curriculare Inhalte aufgrund des Erkenntnisfortschritts zu aktualisieren sowie Studierenden gehaltvolle Mittel zur Reflexion pädagogischer Situationen bereitzustellen und Sichtweisen zu generieren, die eine substanzielle Erfahrungsbildung anleiten können.

Vor diesem Hintergrund lässt sich die These 6 aus der Bilanztagung von 2008 diskutieren: «*Die Verbindung von Lehre und Forschung muss verstärkt werden*» (Guldimann & Gather Thuler, 2010, S. 84). Gefordert

wurde damals konkret eine stärkere personelle Einheit von Forschung und Lehre, so dass nicht nur Forschende in der Lehre eingesetzt würden, sondern dass auch – mit Bezug auf den «reflective practitioner» – alle Lehrende eigentlich in der Forschung aktiv sein müssten. Vor dem Hintergrund obiger Ausführungen scheint es allerdings nicht sinnvoll, einfach eine weitere Verstärkung der Verbindung von Forschung und Lehre zu fordern.¹ Neben der weiteren Diskussion der angesprochenen organisationskulturellen Fragen gilt es viel mehr, die Unterschiedlichkeit von Forschung und Lehre und ihrer jeweiligen Rationalitäten und Aufgaben anzuerkennen und diesbezüglich den «Mut zum Differenzdenken» (Herzog, 2015, S. 160) zu kultivieren. Es gilt also in ein differenzierteres Verständnis zu investieren, wie Forschung und Lehre mit- und zueinander zu relationieren sind. Vor diesem Hintergrund kann die These 6 wie folgt neu formuliert werden:

These 6: «Die Verbindung von Forschung und Lehre gilt weder als Garant für erfolgreiche Forschung noch als Qualitätsausweis für die Lehre.»

Im Zusammenhang mit der Verbindung von Forschung und Lehre kann auch die These 4 aus der Bilanztagung von 2008 thematisiert werden: «*Die wissenschaftliche Qualifikation der Dozierenden muss gesteigert werden*» (Guldimann & Gather Thuler, 2010, S. 83). Es wurde damals klar festgehalten, dass die wissenschaftlichen Qualifikationen der Dozierendenschaft nicht ausreichend seien. Und eine solide wissenschaftliche Qualifikation ist für eine hochschulkonforme, tertiarisierte Lehre zweifellos Voraussetzung. Auch bezüglich der wissenschaftlichen Qualifikationen liegen keine robusten Vergleichsdaten zu 2008 vor, um bisherige Entwicklungen einzuschätzen. Die Daten der aktuellen Dozierendenbefragung (Böckelmann et al., 2019) zeigen aber die Situation für das Jahr 2018: An Pädagogischen Hochschulen verfügen 33% der Dozierendenschaft über ein

¹ Inwiefern die Verbindung von Forschung und Lehre seit 2008 tatsächlich gestärkt wurde, ist kaum empirisch zu beantworten. Immerhin zeigen die Daten der aktuellen [Dozierendenbefragung](#) (Böckelmann et al., 2019), dass Dozierende, die erst nach 2011 ihre Dozierendenlaufbahn begonnen haben, nicht häufiger in mehreren Leistungsbereichen eingesetzt werden als diejenigen, die vor 2005 begonnen haben, dass also die erweiterten Leistungsaufträge nicht häufiger in den Händen der «neueren» oder «jüngeren» Dozierenden liegen (S. 50). In Bezug auf die personelle Verbindung von Forschung und Lehre scheint es also keinen Kohorteneffekt zu geben.

Doktorat, was als solide wissenschaftliche Qualifikation gelesen werden könne (S. 22). Rund 42% geben als höchsten akademischen Abschluss einen universitären Master an (ebd.). Die Autorinnen folgern, dass «bei einem relevanten Anteil dieser Dozierenden die Kompetenz für das wissenschaftsgestützte Arbeiten nicht sicher vorausgesetzt werden» könne (S. 23). Zusammen mit den rund 25%, die «aus ihrer formalen Bildungsbiografie keine relevanten wissenschaftlichen Kompetenzen mitbringen» (S. 23), ergibt dies einen beachtlichen Anteil der Dozierendenschaft an Pädagogischen Hochschulen, für den die formale Qualifikation für eine forschungs- und wissenschaftsgestützte Lehre zumindest bezweifelt werden muss. Dieser Befund ist umso bedeutender, als dass die Autorinnen darauf verweisen, dass dies nicht einfach als Kohorteneffekt abgetan werden könne, der sich mit einem Generationenwechsel automatisch auflösen würde.

Vor diesem Hintergrund scheint klar, dass in Bezug auf die wissenschaftliche Qualifikation der Dozierenden nach wie vor ein grosser Handlungsbedarf besteht. Die Förderung des Forschungsnachwuchses ist zwar heute vielerorts als Bestandteil institutioneller Entwicklungen anerkannt und in elaborierten Personalentwicklungskonzepten integriert. Und mit der Etablierung von Methodenschulen, Fachdidaktik-Mastern und kooperativen Doktoratsprogrammen wurden auch institutionelle Meilensteine erreicht, welche die Verantwortung der Pädagogischen Hochschulen für eine hochschultypenspezifische Sozialisation sichtbar machen. Allerdings lassen sich wissenschaftliche Qualifikationen nicht «hors-sol» stärken. Genügend Forschungsvolumen – in der eigenen Pädagogischen Hochschule, in Verbänden oder in Forschungsnetzwerken – ist unabdingbar, um auf breiter Basis das Personal der Pädagogischen Hochschulen in F&E-Aktivitäten einzubeziehen und wissenschaftliche Qualifikationen in allen für die Pädagogischen Hochschulen relevanten Bereichen auf-

und auszubauen. Die Forderung, die wissenschaftliche Qualifikation der Dozierenden zu erhöhen, ist deshalb zu ent-individualisieren und mit Qualifizierungs- und Personaleinsatzmassnahmen zu ergänzen, welche auf breiter Basis genuin wissenschaftliches Arbeiten ermöglichen. Die Kerngruppe des Forschungsnetzwerks Schulsprachdidaktik² hat dazu in einem nicht veröffentlichten Arbeitspapier folgende These formuliert, die als weiterführende Formulierung der These 4 aus der Bilanztagung von 2008 verstanden werden kann:

These 4: «Forschung ist der zentrale Motor für die wissenschaftliche Qualifikation des PH-Personals.»

Dass dafür ausreichendes Forschungsvolumen nicht ohne substanzielle Forschungsfinanzierung zu haben ist, scheint offensichtlich.

3 Forschungsfinanzierung

Bezüglich der Forschungsfinanzierung weist das Bundesamt für Statistik (BFS) für 2018 im Durchschnitt aller Pädagogischer Hochschulen einen Anteil von 13.6% an den Betriebskosten aus (BFS, 2019). An der Bilanztagung von 2008 wurde in These 5 gefordert: «Die finanziellen Ressourcen der Forschung sollten mittelfristig auf 10% des Gesamtbudgets erhöht werden» (Guldemann & Gather Thuler, 2010, S. 83); der Forschungsanteil lag damals also offenbar noch deutlich tiefer. Vor diesem Hintergrund ist beachtlich, welchen Zuwachs die Forschung innerhalb der letzten Jahre erreicht hat. Im Durchschnitt erreichen die Pädagogischen Hochschulen also einen Forschungsanteil, der deutlich über der Zielformulierung von 2008 liegt.

Die Unterschiede zwischen den Hochschulen sind allerdings gross, und zwar nicht nur zwischen den Hochschultypen, sondern auch innerhalb der Hochschultypen. So reicht der Forschungsanteil bei den Pädagogischen Hochschulen von 8% bis 22% (BFS,

² Die Kerngruppe des Forschungsnetzwerks Schulsprachdidaktik befasst sich u.a. mit der Frage, wie Nachwuchsförderung als kooperativ (hochschul- und hochschultypenübergreifend) gestaltete und kontinuierlich (über alle Stufen) verlaufende wissenschaftliche Sozialisation realisiert und verstetigt werden kann: vgl. www.nets-résco.ch/ [Permalink](#)

2019). Die Basisdaten zu den Finanzen der Hochschulen³ zeigen auch, dass es eine Pädagogische Hochschule gibt (die HEP Vaud mit 22%), die einen höheren Forschungsanteil ausweist als ein universitärer Fachbereich (Zahnmedizin mit 21%). Diese Zahlen sind ohne weiterführende Kontextinformationen natürlich nur beschränkt aussagekräftig. Dennoch zeigt sich daran, dass die Frage der Forschungsfinanzierung nicht einfach eine des Hochschultypus ist, sondern immer auch in den je individuellen Konstellationen zu adressieren ist.

Die Kammer Pädagogische Hochschulen strebt in ihrer Strategie 2017-2020 «eine Erhöhung des Forschungsanteils (gemäss Berechnungsmodus des BFS, inkl. Drittmittelprojekte) auf mind. 16% der jeweiligen Hochschulbudgets (in der Periode 2021-2024 auf mind. 20%)» an (swissuniversities, 2017, S. 5). Auch wenn die generelle Entwicklungsrichtung stimmt, von diesen Zielmarken ist die Mehrheit der Pädagogischen Hochschulen noch deutlich entfernt. Allein mit der Steigerung der Drittmittelquoten werden diese Zielmarken nicht zu erreichen sein. Dass die Pädagogischen Hochschulen sich in Bezug auf Drittmittelakquise bereits massgeblich gesteigert haben, zeigt ein Blick in die Statistiken des SNF: Die SNF-Zusprachen an die Pädagogischen Hochschulen (über sämtliche Fördergefässe hinweg) sind zwischen 2006 und 2018 von 0.6 Mio. Franken (im Jahr 2006) über 1.2 Mio. Franken (im Jahr 2012) auf 7.5 Mio. Franken (im Jahr 2018) angestiegen.⁴ Auch wenn hier keine Erfolgsquoten und keine Vergleiche zu anderen Hochschultypen und zur Entwicklung der SNF-Zusprachen insgesamt sichtbar werden: Wenn in der «Königdisziplin» der Forschungsförderung die Drittmittel so stark gesteigert werden konnten, so zeigt dies, wie erfolgreich die Pädagogischen Hochschulen einen beeindruckenden Weg in Richtung mehr kompetitive Drittmittelförderung zurückgelegt haben.

In Bezug auf die These 5 der Bilanztagung von 2008 lässt sich also durchaus eine beeindruckende Erfolgsgeschichte erzählen, auch wenn die neueren Zielmarken der Kammer Pädagogische Hochschulen noch nicht erreicht sind – und auch wenn die erreichten SNF-Zusprachen keineswegs zufriedenstellend sein können, wenn die 7.5 Mio. Franken nur gerade 0.66% sämtlicher SNF-Zusprachen ausmachen. Den weiteren Ausbau der Forschung an den Pädagogischen Hochschulen zu fordern, scheint vor diesem Hintergrund selbstverständlich. Das Insistieren auf diese Forderung mag zwar notwendig sein. Die Forderung könnte aber auch kontraproduktiv werden, wenn sie vor allem finanziell unterfüttert wird und im Sinne eines ‘academic drift’ einer problematischen Vorstellung von Akademisierung Vorschub leisten würde. Die Forderung nach dem weiteren Ausbau der Forschung muss deshalb einhergehen mit einer verständlichen und transparenten Diskussion über die tatsächliche Wirksamkeit der Forschung als Beitrag zur Existenzberechtigung der Pädagogischen Hochschulen. Vor diesem Hintergrund kann die These 5 wie folgt neu formuliert werden:

These 5: «Die solide Finanzierung der Forschung an Pädagogischen Hochschulen bedarf keiner speziellen Legitimation. Im Fokus der Diskussionen um Forschung an Pädagogischen Hochschulen steht die Frage nach den Ergebnissen und nach der Wirksamkeit für die Schul-, Unterrichts- und Professionsentwicklung.»

Für den weiteren Ausbau der Forschung gilt es deshalb vor allem den Mehrwert zu betonen, den die Forschung für die weitere Professionalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, für die weitere Professionalisierung der pädagogischen Berufe und für die weitere Professionalisierung des schulischen Wandels leisten kann. Dies ist in keiner Art und Weise Ausdruck einer Verzweckung, einer Indienstnahme oder einer verengten Nützlichkeitsforderung – es ist

³ Verfügbar unter: www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsfinanzen/hochschulen.html Permalink

⁴ Tabellenbände verfügbar unter: www.snf.ch/de/derSnf/portraet/zahlen_fakten/statistiken/Seiten/default.aspx#Statistiken%3A%20Archiv Permalink

lediglich Ausdruck einer gesellschaftlichen Verantwortung, der sich auch die Forschung zu stellen hat und die überhaupt erst eine nachhaltige Legitimation der Forschungsausgaben möglich macht.

Literatur

Ambühl, H. & Stadelmann, W. (2010). *Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung*. Bern: EDK.

Böckelmann, C., Tettenborn, A., Baumann, S. & Elderton, M. (2019). *Dozierende an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz: Qualifikationsprofile, Laufbahnwege und Herausforderungen. Forschungsbericht*. Luzern: Hochschule Luzern - Wirtschaft & Pädagogische Hochschule Luzern.

Bundesamt für Statistik. (2019). Finanzen der pädagogischen Hochschulen 2018: Basisdaten. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. Verfügbar unter: www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsfinanzen/hochschulen.html Permalink

Ebbutt, D., Worrall, N. & Robson, R. (2000). Educational research partnership: differences and tensions at the interface between the professional cultures of practitioners in schools and researchers in higher education. *Teacher Development*, 4(3), 319–338. DOI: [10.1080/13664530000200117](https://doi.org/10.1080/13664530000200117)

Forneck, H.J. (2015). Doppelter Bezug von pädagogischer Theorie und Praxis als zentrales Professionalisierungsziel. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 33(3), 345–355. URN: [urn:nbn:de:0111-pedocs-139071](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-139071)

Guldemann, T. & Gather Thuler, M. (2010). Forschung und Entwicklung in der tertiärisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Thesenpapier. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I* (S. 80–84). Bern: EDK.

Herzog, W. (2014). *Muss an Pädagogischen Hochschulen anders geforscht werden?* Referat an der Pädagogischen Hochschule der FHNW 2014. Verfügbar unter: www.walterherzog.ch/vorträge/2014-2015/ Permalink

Herzog, W. (2015). Müssen Forschung und Lehre eine Einheit bilden? Einspruch gegen ein Dogma der pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(1), 152–163. URN: [urn:nbn:de:0111-pedocs-139035](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-139035)

Hildbrand, Th. (2018). Next Generation: Für eine wirksame Nachwuchsförderung. *Swiss Academies Reports* 13(1). Köniz: Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften (SAGW).

Hollenweger, J. (2015). Wissen der Forschung – Wissen des Berufs: Möglichkeiten der Verständigung. In P. Tremp (Hrsg.), *Forschungsorientierung und Berufsbezug im Studium: Hochschulen als Orte der Wissensgenerierung und der Vorstrukturierung von Berufstätigkeit* (S. 195–227). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). 1993. *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Bern: EDK.

Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) (2018). Hochschulen und Forschung in der Schweiz. Bern: Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Forschung und Innovation – Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.

Swissuniversities. Kammer Pädagogische Hochschulen (2017). *Strategie 2017–2020 der Kammer PH*. Bern: swissuniversities. Verfügbar unter: https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/170912_Strategie_2017-2020_d_Def_01.pdf

Weber, K. (2013). Strukturelle Ambivalenz des Mittelbaus und seine Förderung im neu formierten schweizerischen Hochschulraum. In C. Böckelmann, C. Erne, A. Kölliker & M. Zölch (Hrsg.), *[Der Mittelbau an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz](#)* (S. 147–169). München: Rainer Hampp.

Zutavern, M. (1999). Warum nicht einfach Forschung? Gedanken zur Diskussion um Forschung an den zukünftigen pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 17(2), 211–222. URN: [urn:nbn:de:0111-pedocs-134135](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-134135)

Zwack, J., Bossmann, U. & Schweitzer, J. (2016). Navigieren im Dilemma. In M. Hänsel & K. Kaz (Hrsg.), *CSR und gesunde Führung*. Berlin: Springer-Verlag.bhbbh.

Kommentar zum Beitrag von Bruno Leutwyler sowie weiterführende Überlegungen

Doris Edelmann

1 Einleitung

Als ausgesprochen weiterführend erachte ich es, dass Bruno Leutwyler seinen Ausführungen sechs Thesen zugrunde legt, die auf eine Bilanztagung zur Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung von 2008 zurückgehen (Ambühl & Stadelmann, 2010). Diese Thesen wurden vor rund 10 Jahren von Guldimann und Gather Thuler (2010) verfasst. In seinem Beitrag entwickelt Leutwyler (vgl. oben) die sechs Thesen argumentativ solide abgestützt weiter und verdeutlicht auf diese Weise die gegenwärtige Situation im Bereich Forschung an Pädagogischen Hochschulen.

Seine neuen Thesen führen bei mir zur Fragestellung, ob sie als Grundlage für eine erneute Reflexion über die Entwicklung der Forschung an Pädagogischen Hochschulen in rund zehn Jahren fungieren könnten. In meinen nun folgenden Ausführungen konzentriere

ich mich daher auf die sechs ursprünglichen Thesen (Guldimann & Gather Thuler, 2010) sowie auf die von Leutwyler weiterentwickelten Thesen und erweitere diese aufgrund eigener Überlegungen. Damit verfolge ich nichts anders als die Absicht, eine breite Diskussion zu den Thesen bezüglich der Forschung an Pädagogischen Hochschulen zu eröffnen, so dass gemeinsam über die weitere Ausrichtung nachgedacht werden kann, und entsprechende Entwicklungen eingeleitet werden können.

2 Weiterführung der Thesen

Im Folgenden werde ich jeweils zunächst die Thesen von Guldimann und Gather Thuler (2010) sowie die Neuformulierung von Leutwyler in seinem vorangehenden Beitrag darlegen und thematisieren. Ergänzend werde ich meinen Thesenvorschlag aufführen und begründen.

These 1

Guldimann & Gather Thuler, 2010	Leutwyler	Edelmann
«Wissenschaftlichkeit und Forschung sind an den Pädagogischen Hochschulen feste Bestandteile eines erweiterten Leistungsauftrags. (S.81)»	«Forschung an Pädagogischen Hochschulen ist selbstverständlicher Bestandteil der Hochschullandschaft Schweiz.»	Forschung an Pädagogischen Hochschulen ist selbstverständlicher Bestandteil der Hochschullandschaft und prägt die Bildungslandschaft der Schweiz.

Ein Vergleich der primären These (Guldimann & Gather Thuler, 2010) mit den beiden Vorschlägen zur neuen Formulierung verdeutlicht, dass Forschung an Pädagogischen Hochschulen inzwischen nicht mehr als erweiterter Leistungsauftrag verstanden wird, sondern als genuiner Bestandteil einer tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zudem haben die

Forschenden an den Pädagogischen Hochschulen – gemäss meinen Einschätzungen – zunehmend die Verantwortung, wenn nicht sogar den Lead übernommen, was die Forschung im Bildungsbereich angeht. Es handelt sich dabei also um ein Forschungsfeld, das vor der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und

Lehrerbildung vornehmlich an Universitäten bearbeitet wurde. Aus meiner Perspektive sollte die neue These von Leutwyler daher um den Zusatz ergänzt werden, dass Forschung an Pädagogischen Hochschulen sowohl ein Bestandteil der Hochschullandschaft ist als auch die Bildungslandschaft der Schweiz prägt.

In diesem Zusammenhang plädiere ich zudem dafür, dass sich die Forschung an Pädagogischen Hochschulen an der Bildungsforschung orientiert, die vielfältige methodische Herangehensweisen und disziplinäre Bezüge vereint. Aufgrund ihrer Orientierungs-, Aufklärungs- und Steuerungsfunktion kann sie mas-

sgeblich dazu beitragen, „tatsächliche Zusammenhänge zu erkennen, ideologische Verschleierungen zu durchschauen, Vorurteile zu eliminieren und Urteile des lehrenden, organisierenden, erziehenden Personals und der sich Bildenden zu klären sowie rationale Begründungen bildungspraktischer und bildungspolitischer Entscheidungen im Bildungsbereich vorzubereiten“ (Edelmann, Schmidt & Tippelt, 2012, S. 11). Damit möchte ich meine Auffassung verdeutlichen, dass sich Erkenntnisse aus der Forschung an alle Bildungsinteressierten und -verantwortlichen in unserer Gesellschaft richten und dazu beitragen sollten, Bildungsprozesse im schulischen sowie im vor- und ausserschulischen Bereich zu verstehen und zu optimieren.

These 2

Guldimann & Gather Thuler, 2010	Leutwyler	Edelmann
«Forschung und Entwicklung beziehen sich auf das gesamte Berufsfeld von Schule und Bildung. (S.81)»	«Forschung bedeutet Forschung. 'Anwendungsorientierte' Forschung bedeutet, neben der Forschung auch Verantwortung für die Nutzbarmachung von Forschung zu übernehmen.»	Forschung bezieht sich auf sämtliche Bildungsbereiche mit der übergeordneten Zielsetzung, optimale Lernumgebungen für Schülerinnen und Schüler sicherzustellen.

Im Kontext der zweiten These kommt die anhaltende Auseinandersetzung zum Ausdruck, welche Art von Forschung an Pädagogischen Hochschulen durchgeführt werden soll. Mit der These von 2010 wird verdeutlicht, dass sie sich mit Bildungsfragen rund um das Berufsfeld auseinandersetzen soll. Leutwyler nimmt in seiner These die virulente Diskussion um Anwendungs- und Grundlagenforschung auf. Hintergrund dafür ist die Tatsache, dass Pädagogischen Hochschulen in zahlreichen, vor allem bildungspolitischen Dokumenten die anwendungsorientierte Form der Forschung zugesprochen wird, wobei weitgehend offenbleibt, was damit in Abgrenzung zur Grundlagenforschung gemeint ist.

Bezüglich Anwendungs- und Grundlagenforschung vertrete ich die Auffassung, dass es grundsätzlich die

Erkenntnisinteressen sind, die ein Forschungsdesign bestimmen müssen, unabhängig davon, an welchem Hochschultypus geforscht wird. Was die thematische Orientierung anbelangt, bin ich der Ansicht, dass Forschung an Pädagogischen Hochschulen eine übergeordnete Zielsetzung verfolgen sollte, namentlich, dass sie einen Beitrag dazu leistet, dass aktuelle und zukünftige Schülerinnen und Schüler ihre Talente und Potenziale maximal entfalten können, ihnen also ihren Bildungsbedürfnissen entsprechende optimale Lernumgebungen zur Verfügung stehen. Dazu leisten ganz unterschiedliche Forschungsprojekte auf ihre je eigene Weise einen Beitrag. Auch die Verantwortung für die Dissemination und den Transfer von Erkenntnissen aus der Forschung in die Praxis und die Gesellschaft, ist dafür eine Bedingung, wobei dies nicht alleine von den Forschenden zu bewältigen ist – wie

Leutwyler prägnant ausführt –, sondern in Kooperationen von Forschenden und Dozierenden, Praxislehrpersonen, Lehr- und Fachpersonen, Schulleitenden sowie weiteren Bildungsverantwortlichen und Mitgliedern der Bildungspolitik.

Folglich lautet mein Vorschlag für die zweite These, dass sich Forschung auf sämtliche Bildungsbereiche beziehen soll, verbunden mit der übergeordneten Zielsetzung, optimale Lernumgebungen für Schülerinnen und Schüler sicherzustellen.

These 3

Guldimann & Gather Thuler, 2010	Leutwyler	Edelmann
«Forschung an den Pädagogischen Hochschulen ist der Qualitätssicherung und forschungsethischen Richtlinien verpflichtet. (S.81)»	«Pädagogische Hochschulen sind attraktive Forschungsstätten und werden als solche wahrgenommen.»	Forschung an Pädagogischen Hochschulen erfüllt wissenschaftliche Standards und ethische Richtlinien. Sie verpflichtet sich dem Open Access.

Guldimann und Gather Thuler (2010) fordern mit ihrer dritten These, dass die Forschung an Pädagogischen Hochschulen qualitativen und ethischen Anforderungen verpflichtet ist. Dieser These ist bedingungslos zuzustimmen. Auch der dritten These von Leutwyler, dass Pädagogische Hochschulen attraktive Forschungsstätten sind und als solche wahrgenommen werden, gilt es beizupflichten. Als Erweiterung der primären dritten These kann ich die Version von Bruno Leutwyler allerdings nicht ganz einordnen. Vielleicht sollte sie als eine neue, siebte These aufgeführt werden?

Anforderungen, die Guldimann und Gather Thuler (2010) zum Ausdruck bringen, inzwischen weitgehend erfüllt werden. Ebenso möchte ich damit festhalten, dass sich die Forschung an Pädagogischen Hochschulen bezüglich der wissenschaftlichen Standards nicht von der Forschung an anderen Hochschultypen unterscheidet.

Eine Herausforderung erkenne ich allerdings hinsichtlich der Entwicklungen im Bereich von Open Access. Meiner Auffassung nach kann der Begriff der Verpflichtung aus der These von Guldimann und Gather Thuler (2010) für die Erfüllung dieser Anforderung verwendet werden. Meinen Vorschlag für eine dritte These habe ich daher entsprechend formuliert.

Mit meiner vorgeschlagenen dritten These möchte ich meine Einschätzung zum Ausdruck bringen, dass die

These 4

Guldimann & Gather Thuler, 2010	Leutwyler	Edelmann
«Die wissenschaftliche Qualifikation der Dozierenden muss gesteigert werden. (S.83)»	«Forschung ist der zentrale Motor für die wissenschaftliche Qualifikation des PH-Personals.»	Die kontinuierliche Auseinandersetzung mit Erkenntnissen aus der Forschung ist ein zentrales Element pädagogischer Professionalität.

In der vierten These aus dem Jahr 2010 wird festgehalten, dass die Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ohne eine entsprechende Weiterqualifikation der Dozierenden nicht umfassend gelingen kann. Damit verbunden ist die Tatsache, dass eine reflektierte berufliche Praxis, die über eine tradierte Weitergabe von Erfahrungen und Praktiken hinausgeht, eine theoretisch und empirisch fundierte Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen bedingt.

Von Leutwyler wird der Forschung in diesem Zusammenhang die Funktion eines 'zentralen Motors' für die wissenschaftliche Qualifikation des Personals der Pädagogischen Hochschule zugewiesen. Dabei kommt meines Erachtens der Bereich der Theorie etwas zu kurz und es bleibt offen, ob damit eigene Forschungsleistungen oder die Rezeption und Reflexion von Erkenntnissen aus der Forschung gemeint sind.

Ich schlage daher für die vierte These vor, die kontinuierliche Auseinandersetzung mit Forschung als Element pädagogischer Professionalität zu verstehen, um darauf hinzuweisen, dass sowohl die Aus- und Weiterbildung als auch strategische Entschei-

dungen an einer Hochschule empirisch gestützt erfolgen müssen, damit sie Normativität überwinden können.

Diesbezüglich erachte ich es nicht als erforderlich, dass alle Dozierenden selbst forschen, jedoch muss die Bedingung erfüllt sein, dass alle einen Zugang zu Forschungserkenntnissen haben. Dies kann beispielsweise durch interdisziplinäre Modulteam gewährt werden, in denen Dozierende tätig sind, die entweder mehrheitlich lehren oder mehrheitlich forschen. Weitere Formen sind Forschungskolloquien, die sich gezielt an alle Hochschulangehörigen richten, Beiratsaufgaben für Dozierende in Forschungsprojekten ('Soundingboards'), unterschiedliche Publikationsformate und kooperative Auseinandersetzungen über Möglichkeiten des Transfers und der Dissemination von Erkenntnissen aus der Forschung in die Praxis und umgekehrt. Dem letzten Aspekt würde ich den Begriff der Entwicklung zuordnen, der – wie Leutwyler in seinem Beitrag eindrücklich nachzeichnet – neben dem Begriff der Forschung ein weiterer ist, zu dem an Pädagogischen Hochschulen ein geklärtes Verständnis zielführend wäre.

These 5

Guldimann & Gather Thuler, 2010	Leutwyler	Edelmann
«Die finanziellen Ressourcen der Forschung sollten mittelfristig auf 10% des Gesamtbudgets erhöht werden. (S.83)»	«Die solide Finanzierung der Forschung an Pädagogischen Hochschulen bedarf keiner speziellen Legitimation. Im Fokus der Diskussionen um Forschung an Pädagogischen Hochschulen steht die Frage nach den Ergebnissen und nach der Wirksamkeit für die Schul-, Unterrichts- und Professionsentwicklung.»	Die solide Finanzierung der Forschung an Pädagogischen Hochschulen stellt Kontinuität, Nachhaltigkeit und Unabhängigkeit sicher.

Die hohen Ansprüche und Erwartungen an die Forschung in der tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind ohne eine angemessene Finanzierung nicht erfüllbar. Während hierzu Konsens besteht, besteht deutlich weniger Einigkeit darüber, wie diese zu

bemessen ist. Im Jahr 2010 forderten Guldimann und Gather Thuler 10% des Gesamtbudgets ein, was aus heutiger Perspektive schon eher als Mindestfinanzierung eingeschätzt wird. So hält Brühwiler in der vo-

rangehenden Einleitung fest, dass seitens der Kammer Pädagogische Hochschulen angestrebt wird, dass bis 2024 der Forschungsanteil der Hochschulbudgets auf 20% erhöht wird.

Leutwyler weist in seinem Beitrag darauf hin, dass an den Pädagogischen Hochschulen aktuell durchschnittlich 15% des Gesamtbudgets für die Forschung aufgewendet werden (BFS, 2019), wobei sich grosse Unterschiede zwischen den einzelnen Hochschulen manifestieren. Folgerichtig argumentiert er, dass zur Festlegung eines Betrages und eines echten Vergleichs zwischen den Hochschulen auch gehört, klar zu definieren, was alles damit finanziert wird.

Meines Erachtens bedeutet eine solide Finanzierung vor allem auch, dass die Vor- und Nachbereitung sowie die Entwicklung von neuen und weiterführenden Forschungsprojekten gesichert sind, so dass Kontinuität, Dissemination und Transfer von Erkenntnissen sowie das Zusammenspiel von Forschung und Lehre (vgl. Thesen 6) gewährleistet sind. Nicht zuletzt ist eine solide Finanzierung die Bedingung für eine unabhängige Forschung. Den aufgeführten Desideraten entsprechend habe ich meine Version einer fünften These formuliert.

These 6

Guldimann & Gather Thuler, 2010	Leutwyler	Edelmann
«Die Verbindung von Lehre und Forschung muss verstärkt werden. (S.84)»	«Die Verbindung von Forschung und Lehre gilt weder als Garant für eine erfolgreiche Forschung noch als Qualitätsausweis für die Lehre.»	Das Zusammenspiel von Lehre und Forschung muss qua Organisationskultur definiert und gewährleistet sein.

Das Thema der Verbindung von Forschung und Lehre ist ein Thema, das die Pädagogischen Hochschulen anhaltend bewegt. Folglich wirkt die These von Guldimann und Gather Thuler (2010), dass diese gestärkt werden muss, zunächst vertraut und selbstverständlich. Dagegen zeigt Leutwyler auf, dass dabei offen bleibt, was eigentlich das Ziel einer Verbindung sein sollte, respektive was genau wie und von wem verbunden werden müsste. Seiner Ansicht nach resultieren aus dieser Unklarheit divergierende Erwartungshaltungen an den Pädagogischen Hochschulen, die eine Verbindung vielmehr erschweren als unterstützen.

Sein wegweisender Lösungsvorschlag besteht darin, dass sich die Pädagogischen Hochschulen weniger mit ihren Organisationsstrukturen beschäftigen und sich stattdessen der Entwicklung einer entsprechenden Organisationskultur zuwenden sollten. In seiner

sechsten These spricht er sich daher deutlich gegen Qualitätsversprechen aufgrund einer Verbindung von Forschung und Lehre aus.

Seine kritische Einschätzung verstehe ich als Aufforderung, dass an Pädagogischen Hochschulen eine Organisationskultur entwickelt wird, in der das Zusammenspiel von Lehre und Forschung gelebt werden kann. Ich schlage daher für die sechste These anstelle einer Verbindung das Zusammenspiel von Lehre und Forschung vor und dass der Aspekt der Organisationskultur darin aufgenommen wird.

3 Ausblick

Bezüglich der weiteren Entwicklung der Forschung an Pädagogischen Hochschulen erachte ich es ergänzend zu den vorangehend diskutierten Thesen als unerlässlich, dass sich die Forschenden an und zwi-

schen den Hochschulen stärker vernetzen und zunehmend gemeinsame Forschungsprojekte in Verbänden realisieren. Solche Forschungsverbände könnten dazu beitragen, die Forschungs- und Bildungslandschaft mit langfristigen, auch längsschnittlichen, über regionale und kantonale (Landes-) Grenzen hinausreichenden Studien zu prägen. Und nicht zuletzt möchte ich bezüglich der Ausrichtung festhalten, dass Bildung als wichtigste Ressource unserer Gesellschaft zu verstehen ist. Die Zielsetzung, durch Forschung im weitesten Sinne einen Beitrag zu einer hohen Bildungsqualität sowie entsprechenden Zugängen für alle zu leisten, ist meiner Meinung nach richtungsweisend für die Forschung an Pädagogischen Hochschulen.

Literatur

Ambühl, H. & Stadelmann, W. (2010). *Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I*. Bern: EDK.

Bundesamt für Statistik. (2019). Finanzen der pädagogischen Hochschulen 2018: Basisdaten. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. Verfügbar unter: [/www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsfinanzen/hochschulen.html](http://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsfinanzen/hochschulen.html) [Permalink](#)

Edelmann, D., Schmidt, J. & Tippelt, R. (2012). *Einführung in die Bildungsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Guldemann, T. & Gather Thuler, M. (2010). Forschung und Entwicklung in der tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Thesenpapier. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I* (S. 80–84). Bern: EDK.

Pädagogische Hochschule und Fachhochschule – gleich und doch verschieden!

Birgit Vosseler

1 Hinführung

Forschung an Pädagogischen Hochschulen für die Scientific Community oder die berufliche Praxis? Mit einem Blick von aussen versucht dieser Beitrag, eine Antwort aus der Perspektive der Fachhochschule zu geben. Fachhochschulen sind auf nutzenorientierte Forschung und problemorientierte Dienstleistung ausgerichtet. Ihr Fokus liegt auf der beruflichen Praxis. Das handlungsleitende Erkenntnisinteresse speziell in der Pflegeforschung speist sich aus der Praxis, mit dem Anspruch, Forschungsergebnisse adaptiert in die Praxis zu transferieren, sodass eine Evidenzbasierung der Pflege Realität werden kann. Die starke Praxisorientierung in der Pflegeforschung hat ihren Ursprung in den Professionalisierungsbestrebungen des Pflegeberufs, einhergehend mit der Akademisierung der Pflege. Am Beispiel der hochschulischen Pflegeausbildung thematisiert dieser Beitrag die Positionierung der Fachhochschulen zur Praxis- und Wissenschaftsorientierung, orientiert an verschiedenen Thesen zur Wissenschaftsorientierung der pädagogischen Hochschulen. Im Fokus steht die didaktische Verflechtung der Theorie-Praxis-Verknüpfung als Leitkategorie mit dem Qualifikationsziel „Erster akademischer Berufsabschluss und Berufszulassung“.

Mit dem Anspruch auf die Verbindung zwischen Lehre und Forschung stellt Herzog (2015) fest, dass „... nicht der Ausbildungsauftrag der Institution, sondern die Institution selbst im Vordergrund steht [...] Die Einheit von Forschung und Lehre scheint notwendig

zu sein, damit man als Hochschule anerkannt wird ...“ (Herzog 2015, S. 154). Nach Leutwyler (vgl. oben) haben Pädagogische Hochschulen eine starke Lehrorientierung, da die Qualifizierung für einen ersten akademischen Berufsabschluss im Vordergrund steht. Im Gegensatz dazu steht die Forschungsorientierung der Universitäten, welche die Allgemeinbildung mit Disziplinbezug in den Mittelpunkt stellen. Für die Pflegeausbildung an Fachhochschulen stellt sich diese strikte Differenzierungsfrage nicht, da die Verbindung von Forschung und Lehre ein immanenter Teil der Forschungsorganisation ist. Forschung ist geleitet durch ein Erkenntnisinteresse im Anwendungsbezug. Im interprofessionellen Team dient die evidenzbasierte Pflege zur klinischen Entscheidungsfindung. Für das Pflegestudium heisst dies, dass durch die Forschung eine theoretische Basis gelegt wird, um berufliche Kompetenzen zu entwickeln. Die hochschulische Pflegeausbildung fördert ein kritisch konstruktives Denken in komplexen Zusammenhängen zur diskursargumentativen Auseinandersetzung mit den Folgen des beruflichen Handelns auf Menschen und Umwelt.

Pflege gehört zu den reglementierten Berufen in der Schweiz. Orientiert an der „Research-Based Teaching“-Systematik von Healey & Jenkins (2009, S. 7), die unterschiedliche Absichten und Ansprüche von Forschungsorientierung verdeutlicht, lassen sich die unterschiedlichen Qualifikationsniveaus der akademischen Pflege verorten (vgl. Abb. 1-2).

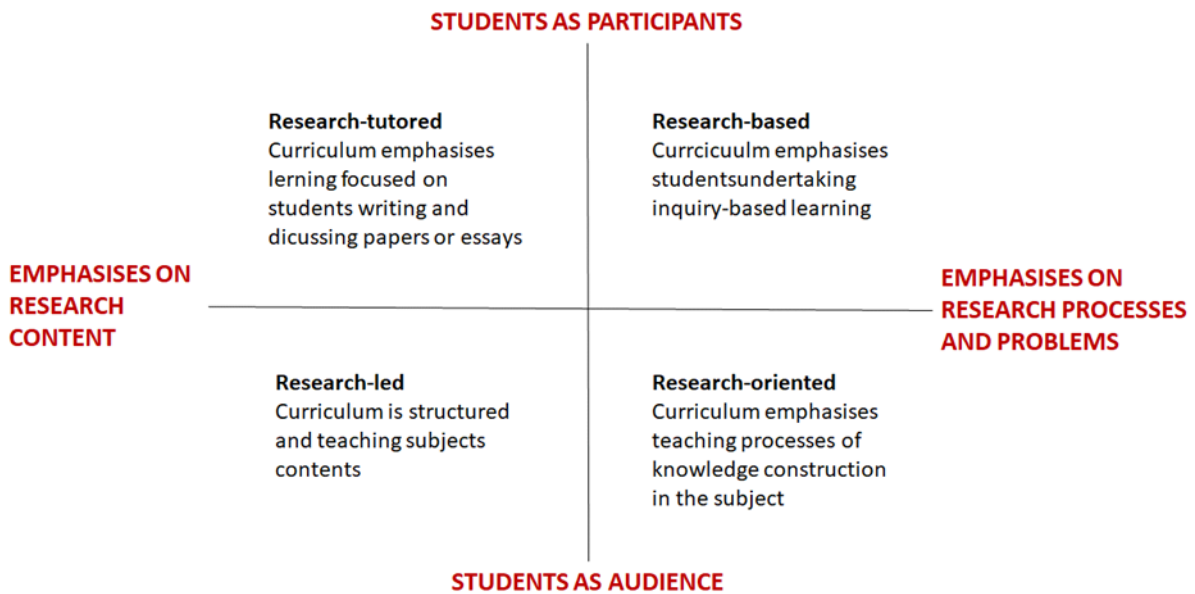


Abb. 1: «Research-Based Teaching» (Healey & Jenkins, 2009, S.7)

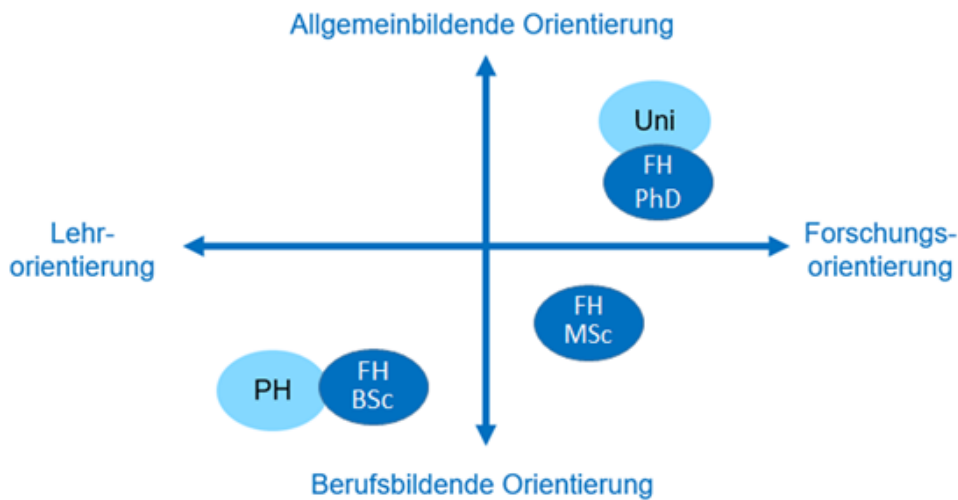


Abb. 2: Forschungsorganisation: Verbindung von Forschung und Lehre (Vosseler nach Denzler, 2014)

Für die Phase der Bachelorqualifizierung steht die Lehrorientierung stark im Vordergrund. Mit dem Bachelorabschluss wird für die Studierenden der Pflege die Berufszulassung beantragt. Hierzu ist es notwendig, den Erwerb gesetzlich vorgegebener Abgangskompetenzen nachzuweisen. Forschung in dieser Qualifizierungsphase fokussiert ein Theorieverständnis und die Befähigung, Forschungsergebnisse zu verstehen und anzuwenden. Die Praxis profitiert von

bedürfnisorientiertem und evidenzbasiertem Pflegehandeln.

Auf Masterniveau rücken die forschungsbasierte Pflegepraxis und die theoretische Fundierung der Advanced Practice Nurse-Rolle in den Vordergrund. Forschung und Methodologie sind der Motor der Lehre. Es besteht der Anspruch, dass Pflegefachpersonen Advanced Practise Nurse (APN) als Vermittlerinnen

und Vermittler zwischen Forschung und Praxis für Personen in komplexen Versorgungssituation eine Pflege auf dem aktuell besten verfügbaren Stand der Wissenschaft sicherstellen. Dadurch leisten sie einen zentralen Beitrag zur Praxisentwicklung.

Im Doktorat und in den Instituten für Pflegewissenschaft unterscheidet sich die Methodologie der Forschung nicht von der Universität. Die Funktion pflegewissenschaftlicher Erkenntnis für die Praxis ist die Fundierung einer Antwort auf ein konkretes Problem, nicht die Problemlösung selbst. Die „Research-Based Teaching“-Systematik (Healey & Jenkins, 2009) zeigt zudem, dass Lehrveranstaltungen auf unterschiedlichen Qualifikationsniveaus forschungsorientiert sein können. Die Systematik von Healey und Jenkins bietet somit ein nützliches Instrument, um in Curricula der Fachhochschulen oder Pädagogischen Hochschulen den Erwerb von Forschungskompetenzen auf unterschiedlichen Qualifikationsniveaus zu unterscheiden (Treppe & Tettenborn, 2013).

2 Wissenschaftsorientierung und Praxisorientierung: Ausrichtung an den Anforderungen der Praxis

„Wissenschaftlichkeit und Forschung sind an Pädagogischen Hochschulen feste Bestandteile des erweiterten Leistungsauftrags“ (Guldemann & Gather Thurler 2010, S. 81, zitiert nach Leutwyler). Fachhochschulen haben gemäss Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetzes (Bundesgesetz vom 30. September 2011 über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (HFKG; SR 414.20)) einen vierfachen Leistungsauftrag zu erfüllen (HFKG, 2017). Neben dem Kerngeschäft der Lehre gehören die angewandte Forschung und Entwicklung sowie Dienstleitungen und Weiterbildung zum erweiterten Leistungsauftrag. Die Fachhochschulen befinden sich bei der Erfüllung des erweiterten Leistungsauftrags im Dilemma einer evidenzbasierten Arbeits- und Lebensrealität. Bildungspolitisch wird eine unmittelbare Anwendbarkeit von Fachwissen und Berufsbefähigung durch das Studium erwartet. Im Sinne der Employability¹ trifft

diese Forderung das Bildungskonzept „Reflective Practitioner“ der FHS St.Gallen. Adaptiert an die hochschulische Pflegeausbildung bedeutet „Reflective Practitioner“, dass Studierende sich mit mindestens drei Evidenzformen auseinandersetzen müssen: (1) mit der klinischen Erfahrung der Pflegefachperson, (2) mit der Erfahrung der Patientinnen und Patienten im Pflege- und Krankheitsverlauf und (3) mit dem professionellen, forschungsbasierten Pflegewissen. Diese dritte externe Evidenzform führt in der Pflegepraxis zu immer wiederkehrenden Diskussionen. Denn dort bestehen andere Vorstellungen von Praxisorientierung als sie in der hochschulischen Ausbildung vermittelt werden.

Vergleichbar mit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung schreibt Herzog (2015, orientiert an Hattie, 2009), dass es nicht möglich ist, „... die pädagogische Praxis aufgrund evidenter Erkenntnisse über die Wirkung von Massnahmen anleiten zu können“. Hattie (2009, S. 247) schreibt über das Verhältnis zwischen Evidenz und Praxis: „Evidence does not provide us with rules for action but only with hypotheses for intelligent problem solving, and for making inquiries about our ends of education“ (Hattie, 2009, zitiert nach Herzog, 2015, S. 156). Die Auseinandersetzung mit den ersten beiden Evidenzformen ist daher ein wichtiger Bestandteil des evidenzbasierten Pflegehandelns. Hochschulisch ausgebildete Pflegefachpersonen müssen diesen Adaptionsschritt bei der Implementierung pflegewissenschaftlichen Wissens berücksichtigen. Fachhochschulen müssen die Wechselwirkungen zwischen hochschulischer Bildung, Praxis und Gesellschaft beachten, um Praxisferne zu vermeiden, die dem Leistungsauftrag der angewandten Forschung und Entwicklung entgegensteht. Die Ausrichtung an den Anforderungen der Praxis kann durch eine Ausrichtung der Lehre i.S. „Reflective Practitioner“ erfolgen. Ziel ist ein (selbst-) kritisches und entwicklungsorientiertes Agieren, die Entwicklung einer Haltung, sowie ein Denken und Handeln im Berufsumfeld auf der Grundlage theoretischen Wissens und neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse. Gefragt ist

¹ Orientiert am Leitbild der dauerhaften Berufsbefähigung und gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit.

die Fähigkeit, die Pflegepraxis vor dem Hintergrund der Wissenschaft zu reflektieren, um nachvollziehbare evidenzbasierte Lösungen einzubringen. Praxisorientierung bedeutet in diesem Sinne auch, dass eine kritische Auseinandersetzung mit den Folgen des beruflichen Handelns auf Menschen und Umwelt erfolgt.

Im Pflegestudium bildet die Transferorientierung eine Brücke zwischen Wissenschaft und Praxis. In den Lernprozess sind direkte Anwendungs- und Transferbezüge integriert – in Form von wissenschaftlich begleiteten Praxistransferprojekten, durch Situationorientierung in der Verbindung von Theorie und Praxis sowie durch Reflexion von wissenschaftlichem und konkret anwendbarem Wissen. Orientiert am Bildungskonzept „Reflective Practitioner“ stehen Wissenschaftsorientierung und Praxisorientierung nicht in Widerspruch zueinander, sondern sind in Bezug auf eine nachhaltige Berufsqualifizierung komplementär.

3 Doppeltes Kompetenzprofil der Dozierenden

„Die wissenschaftliche Qualifikation der Dozierenden muss gesteigert werden“ (Guldimann, Gather Thurler, 2010, zitiert nach Leutwyler). Laut Leutwyler ist Forschung zentral für die wissenschaftliche Qualifikation des akademischen Dozierenden. Dies impliziert die Forderung eines personenbezogenen Entwicklungskonzepts für Dozierende an Pädagogischen Hochschulen. Forschung an Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen unterscheidet sich nicht von der Forschung an Universitäten. Sie hat jedoch einen anderen Auftrag – sie dient der Professionalisierung des Berufs. An Fachhochschulen ist dies bedingt durch den entwicklungstheoretischen Ursprung mit Fokus auf die Kernkompetenz Lehre. Die Wissensgenerierung durch Forschung schließt die Kompetenzorientierung in der Lehre nicht per se aus.

Ein berufsqualifizierendes Pflegestudium sollte drei Aufgaben erfüllen: Persönlichkeitsbildung, fachwissenschaftliche Ausbildung und Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt bzw. den späteren Beruf (Pfeiffer et al.,

2009). Einflussfaktoren wie die Zunahme hochkomplexer Therapien, Selbstmanagement der Patientinnen und Patienten, die Neuordnung ärztlicher und pflegerischer Tätigkeiten (Prozessoptimierung) oder die individuelle Fallsteuerung im interprofessionellen Team bedingen die Forderung nach einer forschungsgestützten und forschungsbasierten Pflegepraxis. Durch die Pflegeforschung ergibt sich für die Pflege eine neue Akzeptanz ihres Handelns – eine Pflegepraxis, die auf Forschungserkenntnissen basiert.

Mit dem Konzept „Evidence-based Nursing“ wird das pflegerische Handeln nachweisbar, beweisbar und überprüfbar. Methoden der Wirksamkeitsprüfung sind Kern jeglicher hochschulischer Pflegeausbildung. Forschung als Motor der Lehre und Praxis, diese Entwicklung führt jedoch vermehrt zu Kritik an der fortschreitenden Akademisierung der Fachhochschulen. Bemängelt wird die fehlende Praxisnähe der Lehre durch die zunehmende rein akademische Sozialisation der wissenschaftlichen Mitarbeitenden und Dozierenden ohne ausreichende Praxiserfahrung. Um Transferbezüge sicherzustellen, besteht jedoch an Fachhochschulen die Forderung an Dozierende, sich kontinuierlich und kritisch mit gesellschaftlichen Entwicklungen und der beruflichen Praxis im Wissenschaftsbezug auseinanderzusetzen. Voraussetzung für die Transferorientierung ist die Verflechtung von Lehre und Forschung (Schweizerischer Wissenschaftsrat [SWIR], 2014).

Eine berufsbefähigende und praxisorientierte Ausbildung auf Hochschulniveau erfordert demnach einen besonderen Anspruch an die Dozierenden: Sowohl der Wissenschaftsbezug als auch die Fähigkeit, Transferbezüge herzustellen, muss durch Lehrpersonen sichergestellt werden. Eine bessere Verbindung von Lehre und erweitertem Leistungsauftrag (nach HFKG) stellt die Fundierung der Lehre durch originäre und aktuelle Forschung und Entwicklung dar, ebenso durch die hochschuldidaktische Qualifikation sowie die Förderung der Wissenszirkulation durch Disseminationspläne und Publikationskonzepte. Elemente der Personalentwicklung an der Fachhochschule

St.Gallen, beispielsweise PhD-Programme und Promotionsförderungen für wissenschaftliche Mitarbeitende, unterstützen diese Befähigung. Neben der Forschungsförderung ermöglichen der Blickwechsel oder kombinierte Anstellungen in der Praxis, dass Dozierende ihre Erfahrungen in der beruflichen Praxis intensivieren. Dadurch lässt sich ein doppeltes Kompetenzprofil fördern.

4 Evidenz zum Nutzen forschungsbasierter Lehre

Die Praxis zeigt in verschiedenen Fachbereichen, dass ein Bedarf an Fachkräften besteht, die auf der Basis eines breiten, wissenschaftlich fundierten und geprüften Wissens Beiträge zu einer reflektierten Praxisentwicklung leisten können. Hochschulische Berufsausbildung hat mehrfache Wirkungen: Evidenzbasierte Bewertungen, Überführung des externen Wissens in internes Organisationswissen, Vermittlung von Wissen und Kompetenzen im Team, Übertragung von „Best Practice“-Beispielen sowie erhöhte individuelle und organisationale Resilienz durch mehr Handlungsalternativen (Kriegel & Lojevski, 2017). Die Professionalisierung der Praxis findet auf der Grundlage gesicherten Wissens statt, vermittelt durch forschungsbasierte Lehre und Transferorientierung als didaktischer Grundsatz an Fachhochschulen.

Die Pflegepraxis profitiert von akademischen Pflegefachpersonen mit evidenzbasiertem Fachwissen und mit der Fähigkeit, wissenschaftliche Methoden anzuwenden. Internationale Studien zeigen, dass es einen Zusammenhang zwischen der Versorgungsqualität, der Anzahl eingesetzter Pflegefachpersonen und deren Qualifikation gibt. Die Abhängigkeit zwischen dem Ausbildungsniveau der Pflegefachpersonen und der Versorgungsqualität belegten Aiken, Clarke, Cheung, Sloane und Silber bereits 2003 in einer retrospektiven Querschnittstudie in den USA. Sie zeigten einen positiven Zusammenhang auf zwischen der Anzahl der Pflegefachpersonen mit Bachelor-Abschluss, die in einem Spital tätig sind, und der Mortalität bei chirurgisch behandelten Patientinnen und Patienten. Bei einem Anteil der Pflegefachpersonen

mit Bachelor-Abschluss von 60% sank die Wahrscheinlichkeit für die 30-Tage-Mortalität um 19%. Schon bei einem Anstieg der Pflegefachpersonen mit Bachelor-Abschluss von 10% sank die Mortalität um 5%. Aiken et al. (2014) konnten in ihrer neuesten Untersuchung auch für Europa und die Schweiz einen ähnlichen Nachweis erbringen. Bei einem Anstieg der Pflegefachpersonen mit Bachelor-Abschluss um 10% sank die Mortalitätsrate in statistischen Berechnungen um 7%. In einer Übersichtsarbeit auf der Grundlage internationaler Studien kommt Darmann-Finck zu folgendem Ergebnis: „Durch eine Reihe von qualitativ hochwertigen Querschnittstudien (...) kann inzwischen ein positiver Zusammenhang zwischen einer Ausbildung auf Bachelorniveau und dem Patientenoutcome als bewiesen angesehen werden“ (Darmann-Finck, 2012, S. 27).

Es ist zu erwarten, dass mit einer Wissenschaftsorientierung der Pflegefachpersonen eine qualitative Verbesserung der Patientenversorgung zu erreichen ist. Ausgewählte Pflegemassnahmen lassen sich deutlich stärker als bisher wissenschaftlich begründen und abgestimmt auf die Bedürfnisse der Patientinnen und Patienten anwenden. Neue pflegerelevante Erkenntnisse können schneller in die Praxis umgesetzt werden. Geplante Evaluationen, beispielsweise mithilfe von Assessmentinstrumenten zur Erfassung der Schmerzintensität oder der Dekubitus- bzw. Sturz-Inzidenz, können zur kontinuierlichen Analyse von Stärken und Schwächen beitragen und die Qualitätssicherung verbessern. Ein hochschulisches Bildungsniveau bei Pflegefachpersonen führt somit zu steigender Sicherheit und Eigenständigkeit in der Patientenversorgung, ebenso zu verantwortungsvollen klinischen Entscheidungen im interprofessionellen Team.

5 Spannungsfelder der (Fach-)Hochschulen

Die Fachhochschulen stehen auf verschiedenen Ebenen im Spannungsfeld zwischen Wissenschaftsorientierung und Praxisorientierung im Berufsbezug.

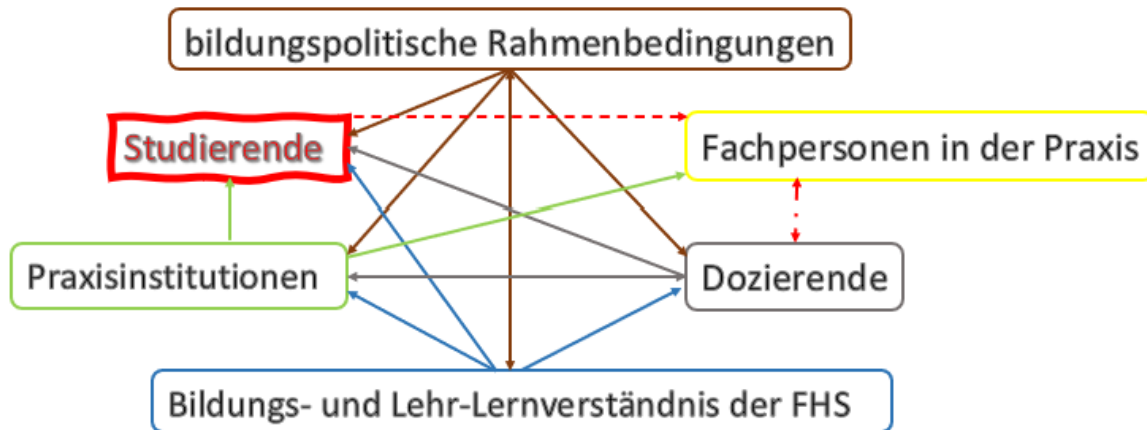


Abb. 3: Das Netz der fachhochschulischen Wechselbeziehungen am Beispiel der FHS St.Gallen (eigene Darstellung)

Der Qualifikationsrahmen für den Schweizer Hochschulbereich und die reglementierten, berufsspezifischen Abgangskompetenzen in den Gesundheitsberufen prägen die bildungspolitischen Rahmenbedingungen die Fachhochschulen bei der Ausrichtung der Lehre (vgl. Abb. 3). Das Bildungs- und Lehr-Lernverständnis der Fachhochschulen propagiert die Lehrverflechtung mit der Forschung, ebenso die Wissenszirkulation mit der Praxis und die Situationsorientierung in der Lehre. Dozierende im System fachhochschulischer Bildung sind sozialisiert durch ihre persönliche Berufsbiografie. Dies führt zu einem Rollenkonflikt, da die Erwartungshaltung im erweiterten Leistungsauftrag erfüllt werden muss. Mitarbeitende an Fachhochschulen werden durch die primäre Anstellung geprägt, die entweder die Lehrtätigkeit oder die Forschungsexpertise in den Vordergrund stellt. Dozierende, die primär im Bachelorstudium unterrichten, verfügen über hochschuldidaktische und berufspädagogische Kompetenz, verbunden mit hoher Praxisorientierung. Mitarbeitende aus den Forschungsinstituten, die verstärkt im Masterstudium unterrichten, haben ausgewiesene Forschungskompetenzen, verbunden mit hoher Wissenschaftsorientierung. Die internen hochschulischen Spannungsfelder wirken sich auf die Praxisinstitutionen aus. In Anleitungssituationen und Transfermodulen gilt es, die

theorie- und forschungsbasierten Lernziele der Fachhochschule zu erreichen und Studierende zu unterstützen. Immer wieder stehen die Studierenden vor der Frage: «Warum brauche ich das in der Pflegepraxis?» Je nach Begleitung findet die Identifikation der Studierenden über den Beruf oder über die Wissensgenerierung und Reflexion statt. Als Pflegefachperson in der Praxis stehen Absolventinnen und Absolventen dann vor dem Dilemma: «Ich kann so viel und brauche es nicht!». Das führt zur Frustration.

Die Erwartungen der Pflegepraxis stehen in Spannung zur Praxisorientierung der hochschulischen Pflegeausbildung. Nach Mayer (2010) ist dieses Spannungsfeld durch ein Anwendungsdogma gekennzeichnet, das durch ein hierarchisches Verhältnis zwischen Pflegewissenschaft und Pflegepraxis geprägt ist. Pflegewissenschaftliches Wissen, das im Pflegestudium gelehrt wird, konfrontiert die Praxis mit einer Art von Wissen, das nicht unbedingt dem entspricht, was dort als praxisbezogen gilt. Um einen adäquaten Theorie-Praxis-Transfer zu fördern, muss somit in der Lehre der evidenzbasierte klinische Entscheidungsfindungsprozess im Vordergrund stehen. Positiv betrachtet, löst die Wissenschaftsorientierung die bewusste Auseinandersetzung mit einer weiteren Wissensquelle (neben dem Erfahrungswissen)

aus und bietet die Möglichkeit, Routinehandlungen zu überprüfen.

6 Wirksamkeit und Nutzen der Lehr-Forschung-Verflechtung

„Forschung und Entwicklung beziehen sich auf das gesamte Berufsfeld von Schule und Bildung“ (Guldemann & Gather Thurler 2010, zitiert nach Leutwyler). Mit dem Blick von aussen aus der Pflegewissenschaft stellt sich die Frage: Denken Spitäler, Spitex, Langzeitversorgung etc. genau so viel über Wissenszirkulation nach wie Fachhochschulen? Chinn und Kramer definierten schon 1997 Pflegewissenschaft als „... die Wissenschaft vom Phänomen Pflegen“, die „sich mit der Sammlung, Ordnung, Überprüfung, Generierung und Weitergabe pflegerischen Wissens und den theoretischen Grundlagen von Pflege“ beschäftigt (Chinn & Kramer 1997, S. 34). Für die Fachhochschulen bedeutet dies, dass Erkenntnisse der Pflegeforschung durch Wissenszirkulation in Adaption an die Pflegepraxis und durch Patienten-Partizipation in der Forschung nutzbar gemacht werden müssen. Bildung an Fachhochschulen bedeutet Anleitung zur Reflexion, verbunden mit der Aufforderung zum kritischen Denken im konstruktiven Problemlösungsprozess.

Wesentliche Aufgabe der Transferorientierung zwischen Wissenschaft und Praxis ist es somit nicht, einzelfallbezogene Anwendungsbeispiele zu lehren, sondern Wissen im Kontext unterschiedlicher Praxen kritisch zu reflektieren. Es geht darum, Studierenden zu ermöglichen, sich anwendungsrelevante Fähigkeiten verstehend anzueignen.

Nach Guldemann und Gather Thurler muss «... die Verbindung von Lehre und Forschung ... verstärkt werden» (Guldemann, Gather Thurler, 2010, S. 84). Hierzu führt Leutwyler als Gegenargument an, dass die Verbindung von Forschung und Lehre weder als Garant für erfolgreiche Forschung noch als Qualitätsausweis für die Lehre verstanden werden kann. Für eine nutzbringende Verflechtung von Lehre und Forschung bedarf es Strategien, damit eine Wissenschaftsorientierung Studierende dazu befähigt, berufsfeldrele-

vante Forschungsergebnisse zu verstehen und kritisch zu rezipieren. Durch herkömmliche Forschungsmodule, in denen qualitative und quantitative Methodologie sowie Methodenkompetenz auf den Taxonomieebenen Begründungswissen und Handlungskompetenz vermittelt werden, kann im Studium eine sinnvolle Verbindung von Lehre, Forschung und Praxis erreicht werden. Erforderlich ist dabei auch eine Theoriebasierung in den grundlegenden Handlungskompetenzen mit Blick auf die Abgangskompetenzen, unterstützt durch Praxistransfermodule zur Umsetzung in den beruflichen Alltag. Dozierende müssen den Transformationsprozess von wissenschaftlichen Erkenntnissen in handlungsleitendes Wissen unterstützen, damit dieses Wissen sprachlich und konzeptionell an die Praxis anschliesst und Sinn macht.

7 Fazit

Hochschulkulturen im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug: Findet Forschung an (Pädagogischen) Hochschulen für die Scientific Community oder die berufliche Praxis statt?

Es bedarf einer cleveren Verknüpfung durch die didaktische Verflechtung von Forschung und Lehre. Transferorientierung und Wissenszirkulation sollten leitend sein, um das Qualifikationsziel «Berufszulassung» zu erreichen. Das Postulat einer einseitigen, sich gegen die Wissenschaftlichkeit richtenden Praxisorientierung führt zu unreflektierten Modeströmungen, nicht hinterfragten Erfahrungen und sich nicht einem Diskurs stellenden Meinungen als Massstab pflegerischer oder schulischer Entwicklung. Handlungsleitend in der Pflegewissenschaft ist das Erkenntnisinteresse im Berufsfeld. Tendenziell sind Pflegefachpersonen gewohnt, induktiv-problembezogen zu denken und theoretische Zusammenhänge in einem praktischen Aufgabenkontext zu erarbeiten. Ziel der Pflegeforschung ist der Erkenntnisgewinn für die Pflegepraxis und damit als Stärkung des Praxiswissens. Die Wissenschaftsorientierung hat daher im Pflegestudium einen hohen Praxisbezug. Theorie- und forschungsbasierte Lehre gibt sich nicht mit Ant-

worten aus der pflegeberuflichen Erfahrungswelt zu-
frieden. Durch u.a. qualitativ-induktives Analysieren
von Phänomen der Pflege beschäftigen sich die Pfl-
gewissenschaft mit dem Hinterfragen der Pflege und
der pflegerischen Handlungsfelder. Pflegewissen-
schaft und -forschung suchen nach beweisbaren Ar-
gumenten für pflegerisches Handeln. Dabei fokussie-
ren sie die Erkenntnisorientierung im hermeneuti-
schen Fallverstehen entlang der Lebensphase in viel-
fältigen Lebens- und Versorgungssettings. Dies ge-
schieht im kontinuierlichen Verbesserungsprozess
der theorie- und forschungsbasierten Pflegepraxis.

Literatur

Aiken, L.H., Clarke S.P., Cheung, R.B., Sloane, D.M. &
Silber, J.H. (2003). Education levels of hospital
nurses and surgical patient mortality. *Journal of the
American Medical Association*, 29(12), 1617–1623.

[Doi:10.1001/jama.290.12.1617](https://doi.org/10.1001/jama.290.12.1617)

Aiken, L.H., Douglas, M. S., Bruyneel, L., Van den
Heede, K., Griffiths, P., Busse, R. ... Sermeus, W.
(2014). Nurse staffing and education and hospital
mortality in nine European countries: a retrospective
observational study. *Lancet*, 383(9931), 1824–
1830. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-
6736\(13\)62631-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(13)62631-8)

Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen
und die Koordination im schweizerischen Hoch-
schulbereich SR 414.20 (2011). [https://www.ad-
min.ch/opc/de/federal-gazette/2011/7455.pdf](https://www.ad-min.ch/opc/de/federal-gazette/2011/7455.pdf)

Chinn, P.L. & Kramer M. (1997). *Pflege-theorie. Kon-
zepte – Kontext – Kritik*. Wiesbaden: Ullstein Mosby.

Darmann-Finck, I. (2012). Wirkung einer akademi-
schen Erstausbildung von professionell Pflegenden
im Spiegel internationaler Studien. *Pflege & Gesell-
schaft*, 17(3), 216.

Denzler, S. (2014). *Integration of teacher education
into the Swiss higher education system*. Disserta-
tion, University of Lausanne. [http://my.unil.ch/ser-
val/document/BIB_98AF6E7FC8D6.pdf](http://my.unil.ch/ser-val/document/BIB_98AF6E7FC8D6.pdf).

Guldimann, T. & Gather Thuler, M. (2010). Forschung
und Entwicklung in der tertiarierten Lehrerinnen-
und Lehrerbildung: Thesenpapier. In H. Ambühl & W.
Stadelmann (Hrsg.), *Tertiariisierung der Lehrerinnen-
und Lehrerbildung. Bilanztagung* (S. 80–84). Bern:
EDK.

Hattie, J.A.C. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of
Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*.
London: Routledge. DOI:
<https://doi.org/10.4324/9780203887332>

Healey, M. & Jenkins, A. (2009). *Developing under-
graduate research and inquiry*. York: The Higher Edu-
cation Academy.

Herzog, W. (2015). Müssen Forschung und Lehre eine
Einheit bilden? Einspruch gegen ein Dogma der pä-
dagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerin-
nen- und Lehrerbildung*, 33(1), 152–163. URN:
<urn:nbn:de:0111-pedocs-139035>

Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz
HFKG (2017). [https://www.ad-
min.ch/gov/de/start/dokumentation/medienmittei-
lungen.msg-id-64632.html](https://www.ad-min.ch/gov/de/start/dokumentation/medienmittei-lungen.msg-id-64632.html)

Kriegel, M. & Lojewski, J. (Hrsg.). (2017). *Akademi-
sche und berufliche Bildung zusammen denken. Von
der Theorie zur Praxis einer Offenen Hochschule*.
Münster: Waxmann.

Mayer, H. (2010). Pflegewissenschaft und Pflegepra-
xis. Die Problematik praxisorientierter Forschung
und forschungsorientierter Praxis. In S. Käppeli,
(Hrsg.), *Pflegewissenschaft in der Praxis* (S. 149–
163). Bern: Verlag Hans Huber.

Pfeiffer, I., Nickel, S., Schüssler, R., Kaiser, S. & Heinzelmann, S. (2009). [Endbericht: Synoptischer Vergleich der Qualitätssicherungs-systeme in der beruflichen und akademischen Bildung](#). Berlin: CHE und Prognos AG.

Schweizerischer Wissenschaftsrat SWIR (Hrsg.). (2014). [Die Tertiärstufe des Schweizer Bildungssystems: Bericht und Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschafts- und Innovationsrates SWIR](#). *SWIR Schrift, 3*.

Tremp, P. & Tettenborn, A. (2013). Forschungsorientierung in der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 31*(3), 286–300. URN: [urn:nbn:de:0111-pedocs-138506](#)

Diskussion in den Ateliers

Christian Brühwiler

Abschliessend werden die wichtigsten Diskussionslinien der Teilnehmenden aus den beiden Ateliergruppen zusammengeführt. Die Diskussionen wurden insbesondere mit dem Blick auf die Weiterentwicklung der Forschung an Pädagogischen Hochschulen in den kommenden Jahren geführt. Die folgende Zusammenfassung zeichnet die Wortmeldungen nicht chronologisch nach, sondern bündelt sie in vier Themenbereiche.

1 Wissenszirkulation zwischen Forschung und beruflicher Praxis

Als Kernthema des Ateliers wurde das Spannungsfeld zwischen der «scientific community» und der beruflichen Praxis skizziert. Ein wesentlicher Gedankenanstoss wurde von Birgit Vosseler in ihrem Beitrag aus den Pflegewissenschaften eingebracht. Sie verwendete den Begriff der «Wissenszirkulation» zur Beschreibung der wechselseitigen Beziehungen im Wissensaustausch zwischen Forschung und beruflicher Praxis, was auf breite Zustimmung stiess. Als interessant erachtet wurde von den Teilnehmenden, dass mit der Wissenszirkulation – anders als mit dem Begriff des Wissenstransfers – die Bidirektionalität und Hierarchiefreiheit im Verhältnis zwischen Forschung und Praxis betont werde.

In diesem Zusammenhang wurde darauf hingewiesen, dass die Zielfrage zu klären sei, wozu Wissenszirkulation betrieben werden muss. Was müssen wir tun und wissen für eine bessere Bildung? Was müssen wir erforschen? Wesentlich sei es, von den beruflichen Anforderungen und den Bedürfnissen der Lernenden auszugehen. Dieses Argument geht mit der von Doris Edelmann in ihrem Beitrag formulierten zweiten These einher, wonach Forschung letztlich zum Ziel habe, einen Beitrag zum besseren Verstehen von Bildungsprozessen zu leisten und so zur Optimierung von Lernumgebungen für Schülerinnen und Schüler beizutragen.

2 Klärung des Verhältnisses zwischen Forschung und Lehre

Intensiv diskutiert wurde die Frage des Verhältnisses zwischen Forschung und Lehre. Ausgangspunkt hierzu war die im Überblicksreferat von Bruno Leutwyler formulierte sechste These, dass eine Verbindung zwischen Forschung und Lehre per se kein Qualitätsgarant sei – weder für die Forschung noch für die Lehre. Anzustreben sei vielmehr eine Organisationskultur, in welcher für alle Leistungsbereiche ein wissenschaftlicher Habitus entstehen könne. So sei es beispielsweise an der ETH gar keine Frage, dass die vier Leistungsbereiche separiert sein könnten, sondern es werde als völlig selbstverständlich betrachtet, dass Lehre, Forschung, Weiterbildung und Dienstleistung eine organisatorische Einheit bilden. Man orientiere sich nicht an Leistungsbereichen, sondern an Themen.

In der Diskussion wurde angemahnt, dass Forschung den Auftrag zur Wissensgenerierung habe und nicht für die Lehre verzweckt werden dürfe. Zudem sei es schlicht nicht möglich, dass in der Lehre ausschliesslich oder überwiegend auf die Erkenntnisse aus Forschungsprojekten an der eigenen Pädagogischen Hochschule zurückgegriffen werden könne.

Weiter wurde die Frage aufgeworfen, weshalb die Pädagogischen Hochschulen gemäss ihrem Eindruck oft in einen Abgrenzungsmodus gegenüber den Universitäten gehen. Schliesslich sei in den letzten Jahren eine Annäherung zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten festzustellen. Auch die Universitäten gingen zunehmend auf die Praxis zu, beispielsweise mit der Akquise und Durchführung praxisorientierter Drittmittelprojekte. Entgegeng gehalten wurde, dass die Studierenden an Pädagogischen Hochschulen für ein spezifisches Berufsfeld vorbereitet werden, wodurch sie sich von den Universitäten unterscheiden und auch die Lehre auf diese

beruflichen Anforderungen ausgerichtet werden müsse. Umgekehrt wurde jedoch wiederum angezweifelt, ob es sich dabei wirklich um ein Differenzmerkmal handle, denn in gewissen Disziplinen gelte auch für die Universitäten, dass sie Studierende gezielt auf spezifische Berufe vorbereiten.

3 Forschung bearbeitet Fragen aus sämtlichen Bildungsbereichen

Unter den Teilnehmenden unbestritten war die in den Präsentationen geäußerte Forderung, Forschung an Pädagogischen Hochschulen müsse theoretisch und empirisch fundierte Wissensgrundlagen für die Professionalisierung der pädagogischen Berufe erarbeiten. Dies impliziert zugleich, dass sich Forschung an Pädagogischen Hochschulen nicht auf das Berufsfeld Schule beschränken, sondern einen Beitrag zur Ausdifferenzierung der Wissensbasis für den ganzen Bildungsbereich leisten soll, was zur gesellschaftlichen Verantwortung einer Pädagogischen Hochschule gehöre. Die seit einiger Zeit zu beobachtende Ausweitung der an Pädagogischen Hochschulen bearbeiteten Forschungsthemen führe dazu, dass Pädagogische Hochschulen nicht mehr ausschliesslich als Professionshochschule für das Schulfeld wahrgenommen werde, sondern sich zumindest in gewissen Disziplinen auch eine Annäherung an die Universitäten entwickelt, wodurch zugleich eine Konkurrenzsituation entstehe.

Kritisch angemerkt wurde, ob wir den Begriff des Berufsfeldbezugs wirklich wollen, oder ob er nicht vielmehr einer ungewollten Zuschreibung von aussen folgt, um eine Differenz zu Universitäten herzustellen. Weiter wurde darauf hingewiesen, dass Forschung auch zur Professionalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung selbst beitragen könne, indem sie einen reflektierten Blick auf Defizite der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung werfen und so die noch immer oft anzutreffende Praxis von Selbsteinschätzungen überwinden helfe.

4 Annäherung der unterschiedlichen Kulturen in Forschung und beruflicher Praxis

Im Übersichtsbeitrag hatte Bruno Leutwyler argumentiert, dass zwar bereits anlässlich der Bilanztagung von 2008 die Qualitätssicherung in der Forschung gefordert wurde. Ziel könne allerdings nicht das Qualitätsmanagement selbst sein, sondern das Qualitätsmanagement müsse einen Beitrag zur Etablierung einer Diskurskultur an der gesamten Pädagogischen Hochschule leisten, welche auch auf die künftigen Lehrpersonen und die berufliche Praxis ausstrahle. Die Teilnehmenden des Ateliers waren sich im Grundsatz einig, dass es falsch wäre, wenn die Forschung vor allem einem Nützlichkeitsanspruch aus der bzw. einer Verwertbarkeitslogik für die Praxis folgen würde. Für die Professionalisierung pädagogischer Berufe sei eine Annäherung der unterschiedlichen Kulturen in Forschung und Praxis von Bedeutung. Ziel einer Lehrerinnen- und Lehrerbildung sei aber nicht, dass alle Lehrpersonen selbst forschen können, sondern dass sie über die vertiefte Auseinandersetzung mit Wissenschaft und über eigene Forschungseinblicke eine forschende, kritisch-reflexive Haltung entwickeln (z.B. im Sinne eines «reflective practitioners»).

DOPPELTES KOMPETENZPROFIL – LEITVORSTELLUNGEN AN DAS PERSONAL VON PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULEN?

Einleitung

Daniela Freisler-Mühlemann

Verschiedene Leistungsbereiche, eine Vielfalt an Disziplinen und immer mehr Mitarbeitende: Die Personalentwicklung an Pädagogischen Hochschulen ist eine herausfordernde Aufgabe. Seit ihrer Gründung suchen die Pädagogischen Hochschulen nach Wegen und Mitteln, gutes Personal zu gewinnen und entsprechend weiter zu qualifizieren. Ein wissenschaftlicher Mittelbau wurde auf- und ausgebaut, Nachwuchsförderstellen geschaffen und Weiterbildungsprogramme konzipiert. Mit dieser Aufbauarbeit ist das Ziel verbunden, attraktive Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen anbieten zu können, denn ohne attraktive Laufbahnperspektiven kann kompetentes und motiviertes Personal weder gewonnen noch längerfristig gehalten werden.

Unter dem Begriff des «doppelten Kompetenzprofils» hat sich eine Debatte entfaltet, welche die Anforderungen an das Personal insbesondere in einer wissenschaftlichen und gleichzeitig schulfeld-praxisnahen Perspektive diskutiert. Diese Diskussion nimmt Forderungen auf, welche bspw. in den Anerkennungsreglementen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (erneut) an das Personal gestellt werden: Sowohl eine adäquate wissenschaftliche Qualifikation wie auch ein Lehrdiplom auf der Zielstufe der Studiengänge.

An der zweiten Bilanztagung vor annähernd zehn Jahren wurde der Wissenschaftsbezug in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als zentrales Merkmal einer pädagogischen Hochschule betont (These 1) (Leder, 2011). Hinweise darauf, welche Konsequenzen die wissenschaftsbasierte Professionalisierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für das Personal hat,

würden weitgehend fehlen. Hinweise auf Kompetenzprofile der Dozierenden würden sich dort finden, wo von einer sich institutionell etablierenden Allianz mit dem Schulfeld die Rede ist, welche als Postulat für die weitere Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen gefordert wird. Damit könne auch ein Beitrag zum unproduktiven Dualismus von Theorie und Praxis geleistet werden. Bei der Anstellung von Dozierenden sei deshalb, so die Schlussfolgerung der Bilanztagung, auf eine Doppelqualifikation zu achten. Das Spannungsfeld zwischen Wissenschaftsorientierung und Berufsfeldbezug sei für eine Pädagogische Hochschule konstitutiv und stelle zweifellos hohe Anforderungen an das Personal und die Personalentwicklung – so die damalige Feststellung (Leder, 2011).

Vor diesem Hintergrund stellen sich auch heute noch die folgenden Fragen: Wie gelingt es den Pädagogischen Hochschulen, ihr Personal für die zukünftigen Herausforderungen des Lehrberufs optimal zu qualifizieren? Damit verbunden ist auch die Frage, ob ein «doppeltes Kompetenzprofil» als Qualitätserfordernis für sämtliche wissenschaftliche Personalkategorien gültig, umsetzbar und erstrebenswert ist. Könnten die anspruchsvollen Kompetenzbereiche auch durch unterschiedliche Personalgruppen abgedeckt sein? Und welche Rolle spielen in diesem Zusammenhang die Praxislehrpersonen, die auch zum Personal einer Pädagogischen Hochschule gehören?

Der erste Beitrag beschäftigt sich mit der Entwicklung des wissenschaftlichen Personals der Pädagogischen Hochschulen. Der zweite und der dritte Beitrag entstammen den [P-11](#) Programmen von *swissuniversities* (2019) zur Stärkung des doppelten Kompetenz-

profils beim (Nachwuchs-)Personal der Pädagogischen Hochschulen und der Fachhochschulen. Anschliessend an die drei Beiträge wird die Diskussion des Ateliers mit weiterführenden Überlegungen zusammengefasst.

Literatur

Leder, Ch. (2011). Neun Thesen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung—Gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II* (S. 13–37). Bern: EDK.

Swissuniversities (2019). P-11 Doppeltes Kompetenzprofil. Verfügbar unter: <https://www.swissuniversities.ch/themen/nachwuchsfoerderung/p-11-doppeltes-kompetenzprofil> [Permalink](#)

Die Entwicklung des wissenschaftlichen Personals der Pädagogischen Hochschulen: Fragestellungen im Hinblick auf ein hochschultypen-spezifisches Konzept

Christine Böckelmann

1 Entwicklungen in den verschiedenen Personalkategorien

Mit der Etablierung der Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen wurde das Schweizer Hochschulsystem horizontal segmentiert. Festgelegt wurde eine funktionale Differenzierung in gleichwertige, aber andersartige Hochschultypen. Während den Universitäten eine wissenschaftliche Orientierung sowie die Grundlagenforschung zugeschrieben wird, sollen sich die Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen durch eine berufsqualifizierende und wissenschaftsbasierte Orientierung sowie angewandte Forschung und Entwicklung profilieren (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation [SBFI], 2016).

Die meisten Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen mussten die Forschung nach ihrer Gründung erst aufbauen. Dabei wurden unterschiedliche Wege gegangen. Während einige Hochschulen sie in separaten Organisationseinheiten positionierten und Dozierende rekrutierten, die überwiegend forschen sollten, schufen andere themenspezifische Einheiten und versuchten, Dozierende möglichst gleichzeitig in Lehre und Forschung einzusetzen. Weiter wurde überall ein Mittelbau mit wissenschaftlichen Assistenten und wissenschaftlichen Mitarbeitenden zur Unterstützung der Forschung aufgebaut. Das quantitative Ergebnis dieser Entwicklungen zeigt sich für die Pädagogischen Hochschulen wie folgt: Im Jahr 2009 konnte ein Anteil von 10 % des Gesamtumsatzes aller Institutionen in die Forschung investiert werden, im Jahr 2018 waren es 14 % (Bundesamt für Statistik [BFS], 2019a). Von allen an den Pädagogischen Hochschulen geleisteten Arbeitsstunden

wurde 2018 ein Anteil von 18 % für die Forschung eingesetzt (Total für Dozierende und wissenschaftliche Mitarbeitende) (BFS, 2019b).

Die Etablierung der Forschung blieb nicht ohne Folgen für die öffentliche Diskussion über das Profil der Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen, die sich alsbald der Kritik ausgesetzt sahen, «zu wissenschaftlich» bzw. «zu praxisfern» zu sein (vgl. dazu Bergamaschi, 2018; Dähler, 2014; Furger, 2011; Krummenacher, 2018; Simonsen, 2019). Die für die Hochschulen konstitutive Wissenschaftsbasierung, die sich neben der Forschung auch in etwas veränderten Studiengangskonzepten manifestierte, führte zu öffentlich geäußerten Vermutungen, dass sich der Personalkörper der Hochschulen negativ in Richtung «Praxisferne» verändert habe.

Der Anspruch nach einer sowohl berufsqualifizierenden als auch wissenschaftsbasierten Orientierung aller Leistungsbereiche der Hochschulen spiegelt sich in der Forderung, dass Dozierende gleichzeitig über fundierte wissenschaftliche Kompetenzen als auch über einen Praxis- bzw. Berufsfeldbezug verfügen sollen – eine Kombination, die seit einigen Jahren mit dem Begriff des «doppelten Kompetenzprofils» belegt wird. Diese «doppelte Anforderung» schlägt sich nieder in den Personalverordnungen und bei den Pädagogischen Hochschulen zusätzlich in den Reglementen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) über die Anerkennung von Lehrdiplomen für Lehrkräfte der verschiedenen Schulstufen (EDK, 2019). Entsprechend der öffentlichen Diskussion richtet sich dabei die Aufmerksamkeit vor allem auf die Frage, wie gut es um den Praxis- bzw. Berufsfeldbezug der Dozierenden steht. Ein Zeichen hierfür ist der Schwerpunkt der Mass-

nahmen, die im Rahmen der projektgebundenen Beiträge gemäss Bundesgesetz vom 30. September 2011 über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und koordinationsgesetz, HFKG; SR 414.20) in der Programmlinie «Doppeltes Kompetenzprofil» von 2017-2020 (Swissuniversities 2017) zur Sicherung eines adäquat qualifizierten Nachwuchses gefördert werden: Sie fokussieren zum überwiegenden Teil den Praxisbezug¹.

Der Anteil des Mittelbaus am gesamten Personalkörper der Pädagogischen Hochschulen wächst seit der ersten Aufbauphase nur noch gering. Er betrug 2016 gut 20 %, 2018 waren es 22 %. Dabei sind die Mittelbaumitarbeitenden lediglich zu 45 % in der Forschung tätig. Zu rund 25 % arbeiten sie in der Lehre (Aus- und Weiterbildung) und 30 % machen «andere Tätigkeiten» aus (BFS, 2019b). Damit stellt sich unmittelbar die Frage nach einem klaren Profil dieser Personalkategorie – eine Thematik, die auch bereits 2012 in einer schweizweiten Mittelbaubefragung zutage trat (Böckelmann, Erne, Kölliker & Zölch, 2013). Weiter steckt die Ermöglichung von Promotionen in den genuin eigenen Forschungsfeldern der Pädagogischen Hochschulen immer noch in den Kinderschuhen, was insbesondere die Laufbahnen der wissenschaftlichen Mitarbeitenden stark erschwert.

Parallel zu den Entwicklungen im akademischen Personalkörper fand – wie in allen Hochschultypen – eine Ausweitung und z.T. Professionalisierung im Bereich der wissenschaftsunterstützenden Bereiche und der nicht-wissenschaftlichen Stellen statt (Wissenschaftsmanagement; Services-Funktionen). Ausgelöst durch eine verstärkte Output-Orientierung in der bildungspolitischen Hochschulsteuerung sowie einem erhöhten Anspruch an eine Rechenschaftslegung gegenüber der Öffentlichkeit, mussten zahlreiche Controlling- und Reporting-Systeme eingeführt werden (Banscherus et al., 2017; Hüther & Krücken, 2016). Der Ausbau war dabei in weiten Bereichen

auch mit erhöhten Qualifikationsanforderungen verbunden und führte u.a. zur Diskussion, inwieweit die Hochschulen einen «Third Space» als dritte Personalkategorie zwischen Wissenschaft und Verwaltung benötigen (Whitchurch, 2008).

Bald zwanzig Jahre nach der Gründung der ersten Pädagogischen Hochschulen stellt sich die Frage, wie es heute um die Kompetenzprofile, Aufgabenportfolios sowie die Laufbahn- und Entwicklungsperspektiven ihrer wissenschaftlichen Mitarbeitendengruppen steht, bzw. inwieweit es bis heute gelungen ist, ein stringentes Konzept für den Personalkörper dieses Hochschultypus zu etablieren. Im Folgenden werden hierzu zunächst aktuelle Befunde zum «doppelten Kompetenzprofil» bei Dozierenden dargestellt. Anschliessend werden in Form eines Fragenkatalogs eine Reihe von zentralen Aspekten zusammengetragen, die für ein spezifisches Personalkonzept der Pädagogischen Hochschulen geklärt sein sollten. Dabei wird deutlich, dass einige Felder vermutlich noch der weiteren Entwicklung bedürfen.

2 Aktuelle Befunde zum doppelten Kompetenzprofil der Dozierenden

2.1 Praxiskompetenzen

Vor dem Hintergrund der Vermutungen, wonach es um die Praxiskompetenzen der Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen zunehmend schlechter bestellt sei, wurde 2018 von der Hochschule Luzern – Wirtschaft und der Pädagogischen Hochschule Luzern eine schweizweite Dozierendenbefragung durchgeführt. Neben Daten zur vorhandenen Praxiserfahrung wurden Angaben zum gesamten Qualifikationsprofil, zu den Laufbahnwegen und zu den Arbeitsportfolios erhoben. Zu den Ergebnissen liegt ein Forschungsbericht vor, der einen Überblick über die wichtigsten Befunde in allen Bereichen der Befragung gibt (Böckelmann, Tettenborn, Baumann & Elderton, 2019). Als relevante Praxiserfahrung, aus der Praxiskompetenz generiert werden

¹ Die Projektbeschreibungen sind auf der Homepage von swissuniversities zugänglich: <https://www.swissuniversities.ch/themen/nachwuchsfoerderung/p-11-doppeltes-kompetenzprofil> [Permalink](#)

kann, wurden Tätigkeiten in einem potenziellen zukünftigen Berufsfeld der Studierenden gefasst.

Rund 90,5 Prozent der befragten Dozierenden aus Pädagogischen Hochschulen gaben an, dass sie in irgendeiner Form in einem potenziellen zukünftigen Berufsfeld der Studierenden tätig waren oder es aktuell noch sind. Die durchschnittliche Dauer der Praxistätigkeit betrug dabei rund 13,6 Jahre. Dieser hohe Wert ist zum Teil dadurch bedingt, dass beinahe die Hälfte der Dozierenden während durchschnittlich 6 Jahren parallel sowohl in einem relevanten Praxisfeld als auch in der Hochschule gearbeitet hat oder dies heute noch tut (Böckelmann et al., 2019). Weiter zeigen die Daten, dass die Praxistätigkeit während durchschnittlich 12,6 Jahren (Median 11 Jahre) einen Umfang von mindestens 50 % hatte. Damit ist die Chance gross, dass das Berufsfeld auch tatsächlich in seinen relevanten Dimensionen erfasst wurde.

Mit der parallelen Tätigkeit in Hochschule und Praxisfeld steht in Zusammenhang, dass Dozierende mit einem höheren Beschäftigungsgrad tendenziell über eine weniger lange Praxiserfahrung verfügen als solche mit einem geringeren Beschäftigungsgrad: Dozierende, welche überwiegend an der Hochschule tätig sind, dürften weniger die Möglichkeit haben, parallel noch im Praxisfeld zu arbeiten. Zudem ist es so, dass es unter den promovierten Dozierenden einen statistisch signifikanten, leicht erhöhten Anteil mit wenig oder keiner Praxiserfahrung gibt. Dieser Zusammenhang hat eine mittlere Stärke².

Das Lehrdiplom einer Zielstufe, für die ausgebildet wird, gilt als starker Indikator für relevante Praxiskompetenz. Aufgrund der um die Jahrtausendwende stattgefundenen Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie aufgrund der universitären und ausländischen Lehrdiplome, konnte im Rahmen der schweizweiten Dozierendenbefragung der Anteil

derjenigen, die über ein Lehrdiplom verfügen, nicht genau eruiert werden. Festgestellt werden kann jedoch, dass er mindestens 63,1 Prozent beträgt (Anteil der Befragten, die ein seminaristisches Lehrdiplom haben plus Anteil der Befragten, die über einen Abschluss einer Pädagogischen Hochschule verfügen). Hinzu kommen diejenigen mit einem universitären Lehrdiplom (gymnasiale Lehrdiplome; ältere wirtschaftspädagogische Abschlüsse, ausländische Abschlüsse) sowie Lehrdiplome im Bereich der Künste. Beinahe alle Befragten, die gesichert über ein Lehrdiplom verfügen, haben auch relevante Praxiserfahrungen (96,5 Prozent).

Die verschiedenen Alterskohorten unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Praxiserfahrung nicht wesentlich voneinander³. Vergleicht man hingegen verschiedene Eintrittskohorten⁴ miteinander, so zeigt sich, dass Dozierende, die zwischen 2006-2010 in die Pädagogischen Hochschulen gekommen sind, über etwas längere Praxiserfahrungen verfügen als diejenigen, die vorher oder nachher eingetreten sind. Interessant ist zudem, dass seit 2001 signifikant weniger Dozierende angestellt wurden, die nicht über mindestens zwei Jahre Praxiserfahrung verfügen.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass es um die Praxiskompetenz der Dozierenden der Pädagogischen Hochschulen grundsätzlich gut bestellt ist. Hinweise darauf, dass sich die Situation in den letzten Jahren massgeblich verändert hätte, gibt es nicht.

2.2 Wissenschaftliche Kompetenzen

Eine zentrale Möglichkeit zur kontinuierlichen Pflege und Weiterentwicklung von wissenschaftlichen Kompetenzen ist die Tätigkeit in der Forschung. Im Jahr 2018 wurden von den Dozierenden der Pädagogischen Hochschulen rund 10,5 Prozent aller Arbeitsstunden für diesen Leistungsbereich eingesetzt, was

² Chi-Quadrat(1) = 47.960, p = .000, n = 814, Cramers V (.243), Kontingenzkoeffizient CC (.236).

³ Als Alterskohorten wurden definiert: Dozierende bis 35 Jahre, Dozierende zwischen 36 und 45 Jahren, Dozierende zwischen 46 und 55 Jahren sowie Dozierende, die zum Zeitpunkt der Befragung älter als 55 Jahre waren.

⁴ Als Eintrittskohorten wurden definiert: Dozierende, die bis 1990 eingetreten sind, Dozierende mit Eintritt von 1991 bis 2000, von 2001 bis 2005, von 2006 bis 2010, von 2011 bis 2015 und von 2016 bis 2018. Alter und Eintrittsjahr stehen in einem gewissen Zusammenhang, sind jedoch nicht identisch, da unterschiedliche Biografien zu einem unterschiedlichen Alter beim Eintritt führen.

rund 200 Vollzeitäquivalenten entspricht (BFS, 2019a). Dieses Volumen wird auf sehr viele verschiedene Mitarbeitende verteilt. So gaben in der bereits genannten schweizweiten Dozierendenbefragung zwar rund 45 % aller Dozierenden der pädagogischen Hochschulen an, dass sie in irgendeiner Form in der Forschung arbeiten. Beinahe die Hälfte dieser Pensum umfasst jedoch weniger als 20 Stellenprozente. Lediglich jede fünfte Person, welche Arbeitsstunden in der Forschung hat (das sind 9 % aller Dozierenden der pädagogischen Hochschule), kann in diesem Leistungsbereich ein Pensum von 40 Stellenprozenten oder mehr einsetzen. Damit haben zwar vergleichsweise viele die Möglichkeit, sich in der Forschung zu betätigen. Der Professionalisierungsgrad dürfte angesichts der weit verbreiteten Kleinpensen jedoch als eher kritisch eingeschätzt werden.

Weiter zeigen die Daten, dass lediglich drei Viertel der Dozierenden der Meinung ist, dass ihr universitärer Masterabschluss sie für das wissenschaftsgestützte Arbeiten qualifiziert hat – eine Kompetenz, die für die Lehre an einer Hochschule eigentlich unabdingbar ist. Rund 60 % sieht sich durch einen solchen Abschluss für die selbstständige Durchführung eines Forschungsprojekts qualifiziert. Bei den akademischen Abschlüssen unterhalb des universitären Masters sind die Werte deutlich tiefer. Eine Promotion führt in der Selbsteinschätzung von gut 92 % der Dozierenden, die über einen solchen Abschluss verfügen, zu einer guten bis sehr guten Qualifizierung für das wissenschaftsgestützte Arbeiten und bei 89 % zu einer Qualifizierung für die selbstständige Durchführung eines Forschungsprojekts.

Da lediglich rund 69 % aller Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen über einen universitären Masterabschluss verfügen und rund 37 % über eine Promotion, müssen die Hochschulen davon ausgehen, dass ein ganzer Teil ihrer Dozierendenschaft die Kompetenz für das wissenschaftsgestützte Arbeiten

oder die selbstständige Durchführung von Forschungsprojekten «on the job» erwerben muss. Es besteht hier also ein relativ grosser Personalentwicklungsbedarf. Nimmt man auch noch das Ergebnis hinzu, dass sich – über beide Hochschultypen (Pädagogische Hochschulen und Fachhochschulen) hinweg betrachtet – rund ein Drittel aller Dozierenden in keiner etablierten Form am wissenschaftlichen Diskurs beteiligt, d.h. keine Beiträge an Tagungen leistet und keine Beiträge publiziert, die einen Peer-review-Prozess durchlaufen haben, so wird deutlich, dass die Hochschulen beim doppelten Kompetenzprofil vermutlich einen grösseren Handlungsbedarf im Bereich der wissenschaftlichen Kompetenzen haben als im Bereich der Praxiskompetenzen.

3 Fragestellungen zu einem hochschultypen-spezifischen Personalkonzept

3.1 Ein vorläufiger «Fragenkatalog»

Die im ersten Abschnitt beschriebenen Entwicklungen in den verschiedenen Personalkategorien sowie auch die im zweiten Abschnitt dargestellten Befunde zum doppelten Kompetenzprofil werfen in Bezug auf die Gestaltung des Personalmanagements an den Pädagogischen Hochschulen eine Reihe von Umsetzungsfragen auf. Zu einigen davon liegen bereits schlüssig Konzepte vor, andere dürften noch in Bearbeitung sein.

Nachfolgend wird der Versuch unternommen, zu diskutierende und zu klärende Themenfelder in Form eines «Fragenkatalogs» darzustellen, und zwar je für die Dozierenden und die wissenschaftlichen Mitarbeitenden⁵. Dabei wird jeweils differenziert zwischen

- Fragestellungen in Bezug auf die Kompetenzprofile,
- Fragestellungen in Bezug auf die Aufgabenportfolios, sowie
- Fragestellungen in Bezug auf Laufbahn-/Entwicklungsperspektiven.

⁵ Die spezifische Situation von wissenschaftlichen Assistierenden wird im Folgenden ausgeklammert, da diese Personalkategorie in den meisten Pädagogischen Hochschulen sehr klein ist.

Das Vorgehen ist dabei nicht systematisch theoriegeleitet. Vielmehr werden Aspekte aus laufenden Diskussionen im Hochschulkontext zusammengetragen. Der «Fragenkatalog» ist damit sicherlich nicht vollständig. Er soll primär zur Reflexion zentraler Themen anregen.

Ausgeklammert wird die Frage der Positionierung der Mitarbeitenden in den nicht-wissenschaftlichen Bereichen, d.h. in den Verwaltungs- und Servicefunktionen. Die Darstellung der hier vorhandenen Herausforderungen sprengen den Rahmen des vorliegenden

Beitrags, da dabei zum Teil spezifische Entwicklungshintergründe relevant sind, die separat hergeleitet werden sollten. Relevant sind insbesondere das Zusammenspiel zwischen dem Verwaltungsbereich und dem wissenschaftlichen Bereich vor dem Hintergrund unterschiedlicher Arbeitsrealitäten und -kulturen, die zunehmenden wechselseitigen Abhängigkeiten zwischen den beiden Arbeitsfeldern im Kontext der Digitalisierung, die hohen Qualifikationsanforderungen für viele Services-Funktionen sowie die Frage nach Entwicklungs- und Laufbahnmöglichkeiten innerhalb der Hochschulverwaltungsbereiche.

3.2 Fragestellungen

Fragestellungen zu den Dozierenden

1. Kompetenzprofil

Ist es erstrebenswert, dass möglichst alle Dozierenden ein Lehrdiplom der Zielstufe, Lehrpraxis der Zielstufe, sowie mind. einen universitären Masterabschluss haben? (= doppeltes Kompetenzprofil in der Ausprägung für Pädagogische Hochschulen)

- Was genau erhofft sich eine Hochschule vom doppelten Kompetenzprofil ihrer Dozierenden? Was erhofft sie sich spezifisch für die einzelnen Leistungsbereiche?
- Gibt es evtl. Leistungsbereiche oder Arbeitsfelder, in denen nicht alle Elemente gleichermaßen wichtig sind?
- Gibt es tatsächlich nur zwei Kompetenzbereiche? Oder sind es vielleicht drei, nämlich wissenschaftliche Kompetenzen, Praxiskompetenzen sowie methodische Kompetenzen für die verschiedenen Anwendungsfelder (Lehre, Forschung, Dienstleistungen)?
- Falls der überwiegende Teil der Dozierenden über ein Lehrdiplom, Lehrpraxis und einen universitären Masterabschluss verfügen soll: Welche Effekte hat eine dadurch entstehende tendenzielle Uniformität von Berufslaufbahnen auf die Innovationsfähigkeit der Institution? Wie können Impulse aus anderen Feldern aufgenommen werden?
- Welche Position haben Dozierende, denen ein Element des doppelten Kompetenzprofils fehlt? Sind dies keine Dozierenden, sondern wissenschaftliche Mitarbeitende? Oder «defizitäre Dozierende»? Oder wird der Anspruch an ein doppeltes Kompetenzprofil gar nicht an die einzelnen Dozierenden gestellt, sondern an fachliche Teams und die Hochschule als Ganzes?

Was genau ist mit «Praxiskompetenz» und was mit «Professionsbezug» bzw. «Berufsfeldbezug» gemeint und welche Relevanz ist damit für die Kompetenzen der Dozierenden verbunden?

- Wie verhalten sich die Begriffe «Praxiskompetenz» und «Professionsbezug» bzw. «Berufsfeldbezug» zueinander?
- Ist für Praxiskompetenz zwingend ein Lehrdiplom und Lehrpraxis auf einer Zielstufe erforderlich? Oder nur für Professionsbezug bzw. Berufsfeldbezug?
- Geht es beim Lehrdiplom vielleicht v.a. um die Glaubwürdigkeit der Pädagogischen Hochschulen und weniger darum, dass dieser Hintergrund unbedingt für alle Dozierenden notwendig wäre?
- Kann Praxiskompetenz oder Professionsbezug bzw. Berufsfeldbezug auch anders als durch ein Lehrdiplom und Lehrpraxis erworben werden?
 - durch Beratungstätigkeit, durch schulinterne Weiterbildungen oder durch Forschungsprojekte mit Praxispartnern?
 - durch reflektierte «Stages» bzw. Praktika?
 - durch ein Qualifizierungsangebot, wie es aktuell von einigen Pädagogischen Hochschulen im Rahmen der projektgebundenen Beiträge «Doppeltes Kompetenzprofil» entwickelt und erprobt wird (vgl. folgender Beitrag Scherrer)? Wird dadurch ein Lehrdiplom ersetzt?
- Oder taugen solche Formen lediglich für die Aktualisierung einer bestehenden Kompetenz?

- Generell:
 - Wie kann oder muss Praxisbezug immer wieder aktualisiert werden?
 - Wie viel Relevanz hat Praxiserfahrung, die vielleicht 20 Jahre zurückliegt?
 - Qualifizieren Lehrdiplom und Lehrpraxis zur Förderung und zur Begleitung von Professionalisierungsprozesse bei den Studierenden?

Was genau ist mit wissenschaftlichen Kompetenzen gemeint?

- Über welche Kompetenzen genau sollten alle Dozierenden verfügen?
- Ergibt eine Differenzierung zwischen der Kompetenz, wissenschaftsgestützt Arbeiten zu können (= Kompetenzanforderung für alle) und der Kompetenz zur selbstständigen Durchführung eines Forschungsprojekts Sinn?
- Ist ein universitärer Masterabschluss die minimale formale Qualifikationsanforderung für alle Dozierenden?
- Welche Bedeutung hat eine Promotion? Für welche Leistungsbereiche?
- Welchen Stellenwert hat ein Masterabschluss des eigenen Hochschultypus?
- Generell:
 - Wie können/müssen wissenschaftliche Kompetenzen immer wieder aktualisiert und gepflegt werden?
 - Welche Bedeutung hat dabei die Forschungstätigkeit?
 - Welche Bedeutung hat dabei die systematische Reflexion von Tätigkeiten im Bereich der Lehre oder der Dienstleistungen? Wie könnte eine solche systematische Reflexion aussehen?

Ergibt ein Ansatz Sinn, bei dem Dozierende mit unterschiedlichen Schwerpunkt-Kompetenzen – bzw. mit unterschiedlichen «Lücken» im «Ideal-Kompetenzprofil» – in einem Team kooperieren? (Teamkompetenzenmodell)

- In welchen Leistungsbereichen ist dies möglich?
- Wo liegen die Grenzen eines solchen Ansatzes?
- Gibt es evtl. so etwas wie eine erforderliche «Minimal-Ausstattung» in beiden Kompetenzbereichen, die nicht durch andere Teammitglieder kompensiert werden kann?

2. Arbeitsportfolios

Gehört die Tätigkeit in mehreren Leistungsbereichen zu den Anforderungen an alle Dozierenden?

- Wenn ja: Welchen Mehrwert will die Hochschule damit erreichen?
- Wenn nein: Resultieren daraus unterschiedliche Dozierendenkategorien? Mit oder ohne Salärdifferenzen?
- Sind evtl. Professorinnen und Professoren der pädagogischen Hochschulen diejenigen, die in allen Leistungsbereichen tätig sind und Dozierende diejenigen, die in Aus- und Weiterbildung lehren? (Lecturer)
- Wie wird mit dem Problem umgegangen, dass die Hochschulen gar nicht genügend Ressourcen dafür haben, damit alle Dozierenden forschen könnten?
- Sollen evtl. je nach Anstellungsumfang unterschiedliche Anforderungen in Bezug auf die Tätigkeit in mehreren Leistungsbereichen gestellt werden?
- Ist jemand, der ausschliesslich lehrt eine Dozentin oder ein Dozent?
- Ist jemand, der ausschliesslich forscht eine Dozentin oder ein Dozent?
- Ist jemand, der ausschliesslich im Bereich der Dienstleistungen tätig ist eine Dozentin oder ein Dozent?

Wie kann ein «Leistungsbereichs-Allrounder-Profil» aussehen?

- Sind in der Regel Schwerpunktsetzungen bei den Leistungsbereichen erforderlich? Evtl. mit der Idee, dass diese im Verlaufe der Berufstätigkeit ändern können?
- Sollten «Allrounder» in der Regel auch Hochschul- oder Wissenschaftsmanagement-Funktionen übernehmen?
- Was bedeutet ein «Allrounder-Profil» in Bezug auf die Breite des Fachgebiets? (Konsequenzen der Leistungsbereichs-Breite in Bezug auf die Inhalts-Breite?)
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Grösse einer Hochschule und der Möglichkeit, fachlich spezialisierte «Leistungsbereichs-Allrounder» zu beschäftigen?

Was bedeutet die Gestaltung der individuellen Arbeitsportfolios in Bezug auf die Professionalisierung der Leistungsbereiche?

- Braucht jeder Leistungsbereich eine Art «Kern-Dozierendenschaft» mit grösseren Stellenprozentanteilen, die diesen kontinuierlich weiterentwickelt?
- Oder ist dies nur für bestimmte Leistungsbereiche wichtig? Wenn ja: für welche?

- Sind «Stellenprozent-Grenzen» erforderlich, unterhalb derer die Mitgestaltung eines Leistungsbereichs nicht mehr sinnvoll ist (nur noch die punktuelle Mitarbeit)? Muss man so etwas überhaupt definieren?

Was bedeutet der Anspruch, über ein doppeltes Kompetenzprofil zu verfügen, für die Gestaltung eines Arbeitsportfolios?

- Impliziert dies – zumindest punktuell – eine Tätigkeit sowohl in der Lehre als auch in der Forschung? Oder auch eine Tätigkeit sowohl in der Lehre als auch in der Entwicklung?
- Ist ein Einsatz in mehreren Leistungsbereichen nicht erforderlich, weil Praxiskompetenzen und wissenschaftliche Kompetenzen durch die Tätigkeit in jedem Leistungsbereichen kontinuierlich gepflegt und auf einem aktuellen Stand gehalten werden kann? Wenn ja, wie?

Wie geht die Hochschule mit den sog. wissenschaftsunterstützenden Aufgabenbereichen um? (Third Space?)

- In welchem Ausmass übernehmen Dozierende Organisationsmanagementaufgaben in den Leistungsbereichen, Aufgaben im Bereich von Hochschulentwicklungsprojekten, Aufgaben im Bereich Qualitätsmanagement, Diversity, Nachhaltigkeit u.a.m.?
- Was bedeutet dies für ihre Profilierung in ihren jeweiligen Fachgebieten?

3. Laufbahn-/ Entwicklungsperspektiven

Welche Laufbahnperspektiven gibt es für Dozierende? (vgl. *swissuniversities*, 2018)

- Liegt der Fokus realistischer Weise primär auf einer «Fachlaufbahn» (i.S. immer vertiefterer Fachexpertise)?
- Ist Professorin oder Professor an einer Pädagogischen Hochschule ein Laufbahnschritt oder nur ein Titel?
- Sind Hochschulmanagement-Positionen ein Laufbahnschritt? Ist es möglich, aus einer solchen Position wieder in die Dozierendenposition zurückzukehren?
- Sind Wissenschaftsmanagement-Positionen ein Laufbahnschritt? Ist dies dann formal mit einem Wechsel in eine nicht-akademische Personalkategorie verbunden?
- Aus welchen Fachgebieten heraus ist ein Wechsel in ein Berufsfeld ausserhalb der Hochschule ein möglicher bzw. realistischer Laufbahnschritt? Würde dies kulturell eher als Auf- oder Abstieg gewertet?
- Wie offen ist die Hochschule für Anstellungen von Dozierenden, die eine Laufbahn jenseits des «Mainstreams» aufweisen?

Fragestellungen zu den wissenschaftlichen Mitarbeitenden

1. Kompetenzprofil

Welches Kompetenzprofil erwartet die Hochschule von wissenschaftlichen Mitarbeitenden und wie differenziert es sich von demjenigen von Dozierenden?

- Sollten sie ebenfalls über ein doppeltes Kompetenzprofil verfügen (Praxiskompetenzen und wissenschaftliche Kompetenzen)?
- Oder besteht die Differenz darin, dass sie keine elaborierten Praxiskompetenzen brauchen? Wenn ja, warum?
- Besteht die Differenz darin, dass sie noch keine/wenig Erfahrung in Forschung und Lehre haben?
- Können Absolventinnen und Absolventen des eigenen Hochschultypus wissenschaftliche Mitarbeiterin und wissenschaftlicher Mitarbeiter werden?

Wie wird mit den teilweise vorhandenen, durch die Hochschulentwicklung bedingten Qualifikationsunterschieden zwischen Dozierenden und wissenschaftlichen Mitarbeitenden umgegangen?

- Zum Teil verfügen jüngere wissenschaftliche Mitarbeitende über formal höhere Qualifikationen als ältere Dozierende. Sie sind jedoch um einiges schlechter bezahlt. Wie geht die Hochschule damit um? Wird dies aktiv als Hochschulentwicklungs-Phänomen adressiert?

2. Arbeitsportfolios

Wie differenziert sich das Arbeitsportfolio von wissenschaftlichen Mitarbeitenden von demjenigen von Dozierenden?

- In vielen Hochschulen gilt das Modell: Wenn man ausschliesslich lehrt, ist man Dozentin/Dozent, wenn man ausschliesslich forscht, ist man in der Regel wissenschaftliche Mitarbeiterin/wissenschaftlicher Mitarbeiter. Ergibt das Sinn?
- Wie ist das vergleichsweise hohe Engagement von Mittelbaumitarbeitenden in der Lehre zu begründen? (vgl. oben)
- Mit welchen Lehrkonzepten und Strukturkonzepten in der Lehre ist eine Differenzierung zwischen Lehrtätigkeiten von Dozierenden und Lehrtätigkeiten von wissenschaftlichen Mitarbeitenden möglich?

Unterscheidet die Hochschule zwischen Arbeitsportfolios von wissenschaftlichen Mitarbeitenden auf Nachwuchsstellen und auf (unbefristeten) Strukturstellen?

- Wenn ja: Welche Aufgaben werden welcher Kategorie übertragen? Befördern die jeweiligen Tätigkeiten die individuellen Laufbahnen? Sind sie hilfreich für die nächsten beruflichen Schritte der Mitarbeitenden?
- Wenn nein: Wie ist der hohe Anteil «anderer Tätigkeiten» von wissenschaftlichen Mitarbeitenden zu erklären (vgl. oben)?

Wie geht die Hochschule mit den sog. wissenschaftsunterstützenden Aufgabenbereichen um? (Third Space?)

- In welchem Ausmass übernehmen wissenschaftliche Mitarbeitende Organisationsmanagementaufgaben in den Leistungsbereichen, Aufgaben im Bereich von Hochschulentwicklungsprojekten, Aufgaben im Bereich Qualitätsmanagement, Diversity, Nachhaltigkeit u.a.m.?
- Was bedeutet eine solche Aufgabenübernahme für deren individuelle berufliche Entwicklung?

3. Laufbahn- / Entwicklungsperspektiven

Wie fördert die Hochschule die Entwicklung der wissenschaftlichen Kompetenzen?

- Für welche Pädagogische Hochschule-spezifischen Fachgebiete kann die Hochschule eine Promotionsmöglichkeit bieten?
- Für welche nicht, und was bedeutet dies für die Mitarbeitenden, die in diesen Feldern tätig sind?

Welche internen Laufbahn- und Entwicklungsperspektiven haben die wissenschaftlichen Mitarbeitenden?

- Inwieweit ist die Beförderung auf eine Dozierendenstelle möglich? Wird ein Wechsel innerhalb der gleichen Hochschule unterstützt? Wie wichtig sind Hochschulwechsel?
- Was ist, wenn sich wissenschaftliche Mitarbeitende in der Forschung profiliert haben, ihnen aber für die weitere Laufbahn an der Hochschule die Praxiskompetenz bzw. der Berufsfeldbezug fehlt? Kann dieser noch aufgebaut werden, auch ohne den Erwerb eines Lehrdiploms?
- Oder geht der Weg dann zumeist in einem Feld ausserhalb der Hochschule weiter? Welche weiteren beruflichen Schritte sind für sie denkbar?

4 Ausblick

Die verschiedenen Hochschulen haben bis heute je viele der aufgeworfenen Fragen für sich geklärt. Weiter gibt es gemeinsame personalstrategische Leitlinien zur Nachwuchsförderung (swissuniversities, 2018). Aktuell noch nicht sichtbar ist jedoch ein hochschultypen-spezifisches Personalkonzept im Sinne einer «allseits akzeptierten» Übereinkunft, was Professorinnen und Professoren, Dozierenden und wissenschaftliche Mitarbeitende an Pädagogischen Hochschulen im Einzelnen in Bezug auf ihre Kompetenzprofile, Aufgabenportfolios und Laufbahnoptionen genau ausmacht – zumindest nicht für Aussenstehende.

Eine Vermutung ist, dass in den aktuellen Konzepten die Geschichte der Pädagogischen Hochschulen als seminaristische Ausbildungsinstitutionen noch stark nachwirkt und es dadurch unter anderem zu «Unwuchten» zwischen der Gewichtung von wissenschaftlichen Kompetenzen und Praxiskompetenzen

und zwischen Lehre und Forschung kommt. Weiter dürfte die Übernahme der Idee eines Mittelbaus aus dem universitären System noch zu wenig mit spezifischen, klaren Adaptationen an die Anforderungen einer Pädagogischen Hochschule erfolgt sein. Dies zeigt sich insbesondere mit Blick auf das doppelte Kompetenzprofil und den Anspruch an ein Lehrdiplom. Die Herausforderung, die in den letzten Jahren zunehmend wichtigen wissenschaftsunterstützenden Bereichen schlüssig in die Personalstruktur zu integrieren, teilen die Pädagogischen Hochschulen national und international mit allen anderen Hochschultypen.

Für die Positionierung der Pädagogischen Hochschulen könnte es ein hilfreicher Schritt sein, ein gemeinsames, hochschultypen-spezifisches Profil für die wissenschaftlichen Personalkategorien zu entwickeln und prominent zu kommunizieren, das unter anderem die in diesem Beitrag aufgeworfenen Fragen beantwortet. Dies hätte insbesondere für Nachwuchskräfte eine wichtige Signalwirkung. Weiter

könnte es helfen, die Diskussionen um die «Praxisferne» etwas von einzelnen Hochschulen wegzunehmen und auf die Ebene einer Gesamt-Positionierung des Hochschultypus zu heben.

Wichtig dürfte es dabei sein, insbesondere auch die Traversen in Positionen in anderen Hochschultypen zu klären sowie die Durchlässigkeit zwischen dem Hochschulsystem und anderen Beschäftigungssystemen zu sichern. Auch wenn es spezifische Anforderungen an den Personalkörper von Pädagogischen Hochschulen gibt: Um eine langfristige Innovationsfähigkeit zu erhalten, ist eine Offenheit gegenüber anderen Systemen unabdingbar.

Literatur

Banscherus, U.; Baumgärtner, A.; Böhm, U.; Golubchykova, O.; Schmitt, S. & Wolter, A. (2017). *Wandel der Arbeit in wissenschaftsunterstützenden Bereichen an Hochschulen. Hochschulreformen und Verwaltungsmodernisierung aus Sicht der Beschäftigten. Study Reihe, 362*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

Bergamaschi, C. (2018, 29. Januar). Eine Formel greift zu kurz. *Die Zeit*. Verfügbar unter: <https://www.zeit.de/2018/05/crispino-bergamaschi-leiter-fachhochschule-schweiz> [Permalink](#)

Böckelmann, C.; Erne, C.; Kölliker, A.; Zölch, M. (2013). *Der Mittelbau an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen. Eine Situationsanalyse*. München und Mering: Rainer Hampp.

Böckelmann, Ch.; Tettenborn, A.; Baumann, Sh.; Elderton, M. (2019). *Dozierende an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz: Qualifikationsprofile, Laufbahnen und Herausforderungen. Forschungsbericht*. Luzern: Hochschule Luzern - Wirtschaft & Pädagogische Hochschule Luzern.

Bundesamt für Statistik (2019a). Finanzen und Kosten der Hochschulen: Leistungsarten nach Hochschultyp. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsfinanzen/hochschulen.html> [Permalink](#)

Bundesamt für Statistik (2019b). Personal von Bildungsinstitutionen: Tertiärstufe – Hochschulen. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personal-bildungsinstitutionen/tertiarstufe-hochschulen.html> [Permalink](#)

Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich SR 414.20 (2011). <https://www.admin.ch/opc/de/federal-gazette/2011/7455.pdf>

Dähler, Th. (2014, 29. Mai) Bessere Praktika für Lehrer gefordert. *Basler Zeitung*. Verfügbar unter: <https://www.bazonline.ch/basel/land/bessere-praktika-fuer-lehrer-gefordert/story/30423935>

Furger, M. (2011, 22. Mai). Weniger Theorie und mehr Praxis für Junglehrer. *Neue Zürcher Zeitung*. Verfügbar unter: <https://www.nzz.ch/weniger-theorie-und-mehr-praxis-fuer-junglehrer-1.10659131> [Permalink](#)

Hüther, O. & Krücken, G. (2016). *Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

Krummenacher, J. (2018, 13. Februar). Die Fachhochschulen sind Elfenbeintürme geworden. *Neue Zürcher Zeitung*. Verfügbar unter: <https://www.nzz.ch/schweiz/die-fachhochschulen-sind-zu-elfenbeintuermen-geworden-ld.1356101> [Permalink](#)

SBFI, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2016). Botschaft zur Förderung von Bildung, Forschung und Innovation in den Jahren 2017-2020. Verfügbar unter: https://www.sbfi.admin.ch/dam/sbfi/de/dokumente/2016/cst/bfi_17-20.pdf.download.pdf/BFI-17-20_d.pdf

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2019). *Reglement über die Anerkennung der Lehrdiplome für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen*. Bern: EDK.

Simonsen, L. (2019, 13. November). Ehemaliger Professor schießt scharf gegen Pädagogische Hochschule. *Zeitung für die Region Basel*. Verfügbar unter: <https://www.bzbasel.ch/basel/baselbiet/ehemaliger-professor-schießt-scharf-gegen-paedagogische-hochschule-135960727> Permalink

Swissuniversities. Kammer Pädagogische Hochschulen (2017). *Strategie 2017–2020 der Kammer PH*. Bern: swissuniversities. Verfügbar unter: https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/170912_Strategie_2017-2020_d_Def_01.pdf

Swissuniversities. Kammer Pädagogische Hochschulen (2018). *Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen: Personalstrategische Leitlinien zur Nachwuchsförderung*. Verfügbar unter: https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Projekte/181128_Laufbahnen_PH_Bericht_d_%C3%B6ffentlich.pdf

Whitchurch, C. (2008). Shifting identities and Blurring Boundaries: The Emergence of «Third Space» Professionals in UK Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 377-396. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2008.00387.x>

Der Berufsfeldbezug als Teil der Aufgabenkultur und Laufbahngestaltung an Pädagogischen Hochschulen

Christa Scherrer

1 Zugang und Fragestellungen

Die Strategie 2017-2020 der Kammer Pädagogische Hochschulen von *swissuniversities* rückt das Verständnis der Pädagogischen Hochschule als Expertenorganisation mit einer ausgeprägten Aufgabenkultur in den Fokus (*swissuniversities*, 2017). Mit der Ausrichtung auf die Aufgaben wird eine team- und projektorientierte Arbeitsweise gestärkt, welche Innovationen ermöglichen und befördern soll (Wien & Franzke, 2014). Die nachfolgenden Ausführungen zum Berufsfeldbezug beziehen sich auf diese organisationalen Profilvermerkmale. Sie legen dar, inwiefern der Berufsfeldbezug als Teil der Expertise des wissenschaftlichen Personals verstanden werden kann und wie er im Rahmen der Personalförderung aufgebaut oder gestärkt werden kann. Aus den von Christine Böckelmann (vgl. oben) systematisch dargelegten Reflexionsimpulsen werden die folgenden beiden Fragen vertieft:

- Was genau ist mit Professionsbezug (Berufsfeldbezug) gemeint?
- Welche Bedeutung kommt dem Professionsbezug (Berufsfeldbezug) in den Laufbahnperspektiven des wissenschaftlichen Personals zu?

In die Besprechung der Fragen werden Arbeiten aus dem Projekt «Doppeltes Kompetenzprofil der Pädagogischen Hochschulen: Institutionelle und individuelle Anforderungen an den Berufsfeldbezug» einbezogen¹. Der im Rahmen des Projekts entwickelte Studiengang «Berufsfeldbezug stärken!» wird als Element

ment der Laufbahnentwicklung des wissenschaftlichen Personals an Pädagogischen Hochschulen beschrieben.

2 Die Relationierung des Berufsfeldbezugs

Der «Berufsfeldbezug»² gilt gemeinhin als Teil des für das wissenschaftliche Personal an Pädagogischen Hochschulen angestrebten «doppelten Kompetenzprofils». Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass zur Leistungserbringung an Pädagogischen Hochschulen vertiefte und aktuelle Kenntnisse sowie Innensichten des Schul- und Berufsfeldes erforderlich sind.

Im Diskurs dazu fällt auf, dass die Begriffe «Berufsfeldorientierung», «Berufsfeldbezug», «Praxisfeldbezug», «Praxisorientierung» und «Professionsbezug» häufig unspezifisch und in Abgrenzung zu wissenschaftlichen Erkenntnissen und Logiken verstanden werden. Eine kategoriale Unterscheidung zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen (Aussagesysteme) und dem in der Praxis geforderten Handlungsvollzug (Antwort auf die Komplexität der Situation) liesse sich durchaus begründen (Patry, 2014). Folgt man allerdings der Argumentation zur Hochschul- und Berufspraxis als zwei Praxen mit je eigenen Kulturen (Leonhard, 2018), liegt der Schluss nahe, dass die Differenz von Wissenschaft und Praxis nicht entlang der institutionellen Grenzen konstruiert werden kann. Die folgenden Ausführungen setzen sich mit der Hochschulpraxis auseinander und fragen, inwiefern spezifisches Wissen zur und aus der Schul- und Berufsfeldpraxis zur Gestaltung des Berufsfeldbezugs an der Pädagogischen Hochschule genutzt werden kann. Ein wichtiges Moment hierbei

¹ Das Projekt wird im Rahmen des von *swissuniversities* koordinierten PgB-Programms P-11 «[Pilotprogramm zur Stärkung des doppelten Kompetenzprofils beim FH- und PH-Nachwuchs](#)» durchgeführt. Unter der Leitung der Co-Leading-Houses PH Zug und PH Zürich sind insgesamt neun Pädagogische Hochschulen beteiligt. Der Verband „Lehrerinnen und Lehrer Schweiz“ (LCH) unterstützt das Projekt ideell. Weitere Informationen: <https://www.dkp-ph.ch/> [Permalink](#)

² Im vorliegenden Text wird mit dem Begriff «Berufsfeldbezug» gearbeitet. Er wird als Synonym verwendet zu den Begriffen «Professionsbezug» sowie «Berufsfeldorientierung».

ist die Annahme, dass zur Hochschulpraxis gehört, spezifische Wissensbestände zur Umsetzung des Leistungsauftrags nutzen zu können. Deshalb wird davon ausgegangen, dass das Wissen zum Schul- und Berufsfeld zu anderen Wissensbereichen (z.B. (inter-)disziplinäre Fachlichkeit, institutionsspezifisches Wissen) in Bezug gesetzt, relationiert wird. Dies erfolgt je nach Aufgabe in unterschiedlichen Verwendungsformen (z.B. Hochschuldidaktik, Forschungsmethoden, Beratungswissen) (Stäuble, 2015), weshalb Fragen zum Transfer vom Erwerbs- zum Anwendungskontext der Erkenntnisse zu beachten sind (Mähler & Stern, 2018). Die Verankerung in der Logik der Wissenschaftlichkeit und die Nutzung ihrer Erkenntnisse sind inhärenter, existenzieller Bestandteil der Aufgabenbearbeitung an Pädagogischen Hochschulen (Reusser, 1996). Im Sinne einer Arbeitsdefinition wird der Begriff «Berufsfeldbezug» im Projekt deshalb wie folgt ausgeführt:

Als Berufsfeldbezug bezeichnen wir iterative, weiterführende Aktivitäten, mit denen Mitarbeitende der Pädagogischen Hochschule für sich oder andere (z.B. Studierende) Zugänge zum Berufsfeld schaffen und/oder gemeinsame Projekte bearbeiten. Dem Verstehen und dem wissenschaftlich begründeten sowie transformativen Übertragen der Erkenntnisse zum Berufsfeld in das eigene Arbeitsfeld kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu (vgl. Kasten Kompetenzbeschreibung).

Die Explikation nimmt auf, dass die Gestaltung des Berufsfeldbezugs an das Tätigkeitsfeld der Mitarbeitenden der Pädagogischen Hochschule gebunden ist. Sie erfolgt in unterschiedlichen Funktionen und organisationalen Konstellationen (z.B. Team mit Praxispartner) und umfasst das Generieren, Umsetzen oder Weiterentwickeln von Aufgaben in allen vier Leistungsbereichen. Den Stakeholdern von Pädagogischen Hochschulen entsprechend sind dabei therapeutische Settings genauso im Blick wie bildungspolitische Fragestellungen oder ausserschulische und schulische Bildungsangebote von der Vorschul- bis zur Tertiärstufe. Das spezifische Wissen aus und zu den fokussierten Bereichen trägt dazu bei, dass die.

Kompetenzbeschreibung zur Stärkung des Berufsfeldbezugs (Arbeitsdefinition)

Die wissenschaftlichen Mitarbeitenden / Dozierenden an den Pädagogischen Hochschulen ...

- erfahren und erkennen, wie Akteurinnen und Akteure des Berufsfeldes (Lehrpersonen, Praktikantinnen und Praktikanten, Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Schulleitende, ...) Schule und Unterricht erleben, beurteilen und darin handeln,
- verstehen die Rolle und Aufgaben von Akteurinnen und Akteuren, die Fähigkeiten, Einstellungen und Werte, die ihre Profession erfordert, und ihre Gestaltungsräume und -bedingungen im Berufsfeld,
- erkennen Zusammenhänge im schweizerischen Bildungssystem und die daraus resultierende Komplexität im Berufsfeld,
- können Innovationen und Entwicklungen im Berufsfeld erkennen und diese Kenntnisse in Bezug setzen zu ihrem Arbeitsfeld an der Pädagogischen Hochschule,
- verfügen über Zugänge und Methoden, um ausgewählte Aspekte des Berufsfelds zu verstehen,
- verstehen die Bedeutung der Pädagogischen Hochschule als Professionshochschule und verorten ihre Tätigkeit sowie ihre berufsbio-graphische Entwicklung (Laufbahn) in deren Systemzusammenhang,
- kennen die eigenen Ressourcen und setzen sie zielgerichtet zur Gestaltung des Berufsfeldbezugs in ihrer Tätigkeit ein,
- können die Aufgaben- und Fragestellungen sowie die Herausforderungen im Berufsfeld auf den Leistungsauftrag der Pädagogischen Hochschule beziehen,
- können Beispiele aus dem Berufsfeld auf wissenschaftlicher Basis für ihre Tätigkeit an der Pädagogischen Hochschule aufarbeiten.

Arbeiten über die verschiedenen Systemgrenzen hinweg anschlussfähig und innovativ-weiterführend sind

Die dargelegte Arbeitsdefinition von «Berufsfeldbezug» wie die konkretisierenden Kompetenzbeschreibungen legen den Schluss nahe, dass eigene Erfahrungen des wissenschaftlichen Personals im Schul- und Berufsfeld der Zielstufe als wesentliche, aber nicht hinreichende Voraussetzung der Gestaltung des Berufsfeldbezugs in ihrem Arbeitsfeld an der Pädagogischen Hochschule gelten können. Ist kein oder kein aktuelles Wissen zur Schul- und Berufspraxis vorhanden, fehlt ein grundlegender Wissensbereich zur Gestaltung des Berufsfeldbezugs.

3 Stärkung des Berufsfeldbezugs als Teil der Laufbahngestaltung

Die folgende Beschreibung des Berufsfeldbezugs in der Laufbahnperspektive stützt sich auf ein Verständnis von Personalentwicklung, welche gezielte Massnahmen umfasst, «um die Mitarbeitenden als einzelne Personen in ihren Rollen und Funktionen und als Mitglieder von Teams zu qualifizieren und zu fördern und die dafür notwendigen Rahmenbedingungen zur Verfügung zu stellen» (Pellert, 2008, S. 102). Die Personalentwicklung ist damit eng mit der Profilierung und Positionierung von Forschung und Lehre sowie der Organisationsentwicklung insgesamt verbunden (Stäubli, 2015). Um die institutionellen Spezifika der Pädagogischen Hochschulen aufzunehmen, wird nachfolgend an die personalstrategischen Leitlinien zur Nachwuchsförderung von *swissuniversities* (2018) angeknüpft. Die vielseitigen Aufgaben und typischen Funktionen an Pädagogischen Hochschulen werden darin als für die Laufbahngestaltung orientierend beschrieben und Fach- und Führungslaufbahnen zugeordnet. Ein ausgewiesener Berufsfeldbezug ist für Arbeiten und Projekte wissenschaftlicher Mitarbeitende, für Tätigkeiten in der Lehre so-

wie für sämtliche Funktionen des «corps professoral» in der Fachlaufbahn³ vorgesehen (swissuniversities, 2018). Als Voraussetzungen werden verschiedene Qualitäten von Berufspraxis sowie Berufsfeldbezug beschrieben: Auf der ersten Funktionsstufe zählt ein «ausgewiesener Berufsfeldbezug im Sinne des doppelten Kompetenzprofil» dazu und für fachlich-thematische Leitungsaufgaben⁴ ist eine «Verbindung von Wissenschaft und Praxis auf dem Hintergrund profunder wissenschaftlicher Qualifikationen und qualifizierter Berufsfelderfahrung» gefordert (swissuniversities, 2018).

Die Ausführungen zur Bedeutung des Berufsfeldbezugs in der Laufbahnperspektive legen den Schluss nahe, dass die Anforderungen an einen Berufsfeldbezug über ein allgemeines Basisverständnis hinausgehen und je nach Funktion und Aufgabe an der Pädagogischen Hochschule unterschiedlich sind. Ein Qualifizierungsangebot müsste deshalb zusätzlich zum Erwerb auch Möglichkeiten zu Vertiefungen und Aktualisierungen des Berufsfeldbezugs eröffnen. Damit wäre auch berücksichtigt, dass das Berufsfeld sowie der wirtschaftliche und gesellschaftliche Schulkontext einem stetigen Wandel unterworfen sind, was die Aktualisierung einmal erworbener berufsfeldbezogener Kompetenzen erfordern kann (Eriksson & Rhyn, 2017).

4 Das Qualifizierungsangebot «Den Berufsfeldbezug stärken!»

Das im Rahmen des Projektes entwickelte Qualifizierungsangebot zur Stärkung des Berufsfeldbezugs wurde ausgehend von der Feststellung initiiert, dass es zunehmend schwierig ist, wissenschaftliches Personal zu rekrutieren, das neben den akademischen Qualifikationen über eine ausgewiesene Berufspraxis verfügt. Es ist deshalb an Personal adressiert, das keine oder eine weit zurückliegende Praxiserfahrung hat, und auf den Erwerb von Kompetenzen zur Ge-

³ Selbstständige und umfassende Tätigkeit in mindestens einem Leistungsauftrag, fachlich-thematische Verantwortung, fachliche Führung und Förderung von Mitarbeitenden.

⁴ In einem für die Hochschule strategischen Lehr- und Forschungs- oder Entwicklungsgebiet.

gestaltung des Berufsfeldbezugs ausgerichtet. Korrespondierend zu den beschriebenen Anforderungen ermöglicht es funktions- und aufgabenspezifische Schwerpunktsetzungen sowie eine zeitliche Flexibilität (Belastungsprofil und Umfang), so dass die Kompetenzentwicklung zur Funktion, zu den Aufgaben und zum Arbeitsprozess der Teilnehmenden an der Pädagogischen Hochschule in Passung gebracht werden kann. Das Qualifizierungsangebot umfasst einen Workload von 340 Arbeitsstunden («Standard-Version») beziehungsweise 190 Arbeitsstunden («Light-Version»), kann über sieben oder vierzehn Monate erstreckt absolviert werden und besteht im Wesentlichen aus drei Teilen:

1. dem Wissenserwerb in sieben Pflicht- und Wahlmodulen (inkl. Selbststudium),
2. einer Projektarbeit («Feldarbeit»⁵) sowie
3. drei prozessbegleitenden Coachings in «Peer-Groups», Einzelcoachings

1. Die Module nehmen einerseits Institutionsspezifika der Pädagogischen Hochschule auf (Pädagogische Hochschulen als Professionshochschule, Verhältnis Schulfeld- und Hochschulpraxis etc.) und fokussieren andererseits Aspekte des schweizerischen Bildungssystems und seiner Akteurinnen und Akteure, Fragen zu Profession, zu Unterricht und zu aktuellen Entwicklungen im Bildungssystem, und sie ermöglichen eine methodische Auseinandersetzung mit Zugängen zum Schul- und Berufsfeld.

2. Die Feldarbeit umfasst 150 Arbeitsstunden («Standard-Format») beziehungsweise 75 Arbeitsstunden («Light-Format»). Sie ermöglicht den Teilnehmenden, ins Berufsfeld «einzutauchen» und den Schul-/Berufsalltag hinsichtlich des eigenen Erkenntnisinteresses «systematisch oder explorativ, sehr spezifisch oder in maximaler Breite zu erfassen und zu verstehen» (Arpagaus et al., 2019, S. 4). Die Teilnehmenden sprechen sich für die inhaltliche Ausrichtung der Feldarbeit mit ihren Personalverantwortlichen an der Pädagogischen Hochschule sowie im Sinne der professionellen Allianz (swissuniversities, 2017) mit den

Partnern im Berufsfeld ab. Wenn möglich werden deren Interessen in die Entwicklung der Fragestellung einbezogen. Den Zugang zum Berufsfeld verantworten die Teilnehmenden selbst. Sie können in verschiedenen Rollen im Feld aktiv sein, beispielsweise als Klassenassistent, als «Co-Lehrperson» oder als (teilnehmende) Beobachterperson, wobei das Vorgehen und die methodischen Zugänge zum Berufsfeld in Bezug stehen zum eigenen Erkenntnisinteresse (Arpagaus et al., 2019).

3. Die drei Coachings in Peer-Group-Workshops ermöglicht einerseits eine mehrperspektivische Auseinandersetzung mit der Identifizierung, Umsetzung und Auswertung der Fragestellung zur Feldarbeit. Andererseits bringen die Coaches Themen und Fragen ein, welche zum jeweiligen Workshop-Zeitpunkt im Fokus stehen. Fakultative Einzelcoachings durch die Coaches sowie Fachberatungen durch die Modulverantwortlichen unterstützen die Teilnehmenden bei individuellen Fragen (Prozess- und Experten-coaching).

Die Gestaltung des Lehrens und Lernens im Qualifizierungsangebot folgt der Vorstellung eines «Graduierten-Kollektivs», d.h. alle Teilnehmenden arbeiten mit ihren Interessen im/am gleichen Themenbereich, sind lose gekoppelt und nutzen den Diskursraum, um mit ihren Fragen weiterzukommen. Ein Schlusstag mit kolloquiumsartigen Präsentationen zu den Feldarbeiten bilden den Abschluss des Qualifizierungsangebots.

5 Erste Einblicke in die Durchführung des Qualifizierungsangebots

Im Sinne einer Zwischenbilanz kann festgestellt werden, dass das Qualifizierungsangebot eine heterogene Zielgruppe erreicht, die grösstenteils kein Lehrdiplom hat (76% der teilnehmenden Dozierenden, 88% der wissenschaftlichen Mitarbeitenden). Gleichzeitig wird deutlich, dass es zur funktions- oder aufgabenbezogenen Erweiterung oder Aktualisierung

⁵ Die «Feldarbeit» kann in max. drei (Format „Standard“) beziehungsweise zwei kleinere Arbeiten (Format „Light“) unterteilt werden.

des Berufsfeldbezugs genutzt wird. Die Teilnehmenden sind insgesamt in allen vier Leistungsbereichen tätig, wobei eine deutliche Mehrheit in der Aus- und Weiterbildung sowie in der Forschung arbeitet. Der für sie relevante Schul- und Berufsfeldbezug umfasst alle Zielstufen der Pädagogischen Hochschulen.

Aus der Begleitevaluation zu den beiden Pilotstudiengängen geht hervor, dass das Qualifizierungsangebot die Erwartungen hinsichtlich der damit verbundenen Chancen übers Ganze gesehen einlösen kann. Die Befragten⁶ berichten von einer Erweiterung der Kenntnisse sowie des Verständnisses der Arbeitsbedingungen und der Art und Weise des Arbeitsvollzugs der Personen im Berufsfeld. Das Qualifizierungsangebot ermögliche, die Perspektive und Logik 'des Feldes' besser zu verstehen. Erkenntnisse aus dem Qualifizierungsangebot werden in der Lehre beispielsweise zur Erläuterung von Situationsbezügen, für die Aufarbeitung von Beispielen oder das Herausarbeiten der Bedeutsamkeit fachwissenschaftlicher Inhalte für die Unterrichtsqualität genutzt. Die Befragten zeigen auf, dass sich ihnen mit der Feldarbeit auch neue Perspektiven auf ihre eigenen Arbeitsschwerpunkte an der Pädagogischen Hochschule eröffnen und dass sich ihnen Möglichkeiten ergeben, das Beziehungsnetz im Berufsfeld der Zielstufe aufzubauen bzw. zu stärken. Dies komme insgesamt auch der Institution zugute. Herausfordernd ist für die Teilnehmenden die für das Qualifizierungsangebot aufzuwendende Zeit, die Zugänglichkeit zum Feld sowie das Ausbalancieren zwischen den eigenen Bedürfnissen und Ressourcen und jener der Personen und Schulen im Berufsfeld.

6 Ein Fazit

Die Auseinandersetzung mit den eingangs gestellten Fragen nach dem Berufsfeldbezug und seiner Bedeutung in der Laufbahnperspektive macht deutlich, dass das Wissen um das Berufsfeld als integralen Be-

standteil der Expertise des wissenschaftlichen Personals gelten kann. Die aufgabenbezogene Verwendung der vielschichtigen Wissensbasis in den Verwendungsformen der Hochschulpraxis (z.B. Hochschuldidaktik, Beratung) stellt dabei nochmals eigene Anforderungen. Angesichts der für Expertenorganisationen typischen team- und aufgabenorientierten Arbeitsweise sowie der Bedeutung der Teams für die Innovationskraft von Organisationen (Senge, 2011) ist die Frage offen, wie die Weiterentwicklung der Nutzung der verschiedenen Wissensbestände und Zugänge zur Aufgabebearbeitung (auch) auf der Teamebene erfolgen kann.

Vor dem Hintergrund der Ausführungen zum Berufsfeldbezug wird deutlich, dass die Stärkung des Berufsfeldbezugs in der Laufbahnperspektive von der Wertigkeit abhängt, die den verschiedenen Zugängen zur Pädagogischen Hochschulen und den damit verbundenen Ressourcen für die aufgabenbezogene Leistungserbringung zugesprochen wird – und sie wiederum ist an das Verständnis gebunden, wie der Berufsfeldbezug in der Hochschulpraxis gestaltet werden kann.

Literatur

Arpagaus, J., Fischer, M., Heller-Andrist, S., Lauper, D., Scherrer, C., Thomann, G. & Zellweger, F. (2019). *Leitfaden Feldarbeit, Peer-Group, Coaching. Qualifizierungsangebot: Den Berufsfeldbezug stärken!* (Arbeitspapier). PH Zug & PH Zürich (co-leading houses): PgB-Projekt p-11 von swissuniversities. Kooperation der PH Graubünden, Luzern, FHNW, Schwyz, St. Gallen, Thurgau, Zug, Zürich sowie der interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik HfH.

Eriksson, B. & Rhyn, H. (2017). *Gesuch «Doppeltes Kompetenzprofil der Pädagogischen Hochschulen: Institutionelle und individuelle Anforderungen an den Berufsfeldbezug»*. Projekt im Programm PgB-P-11 swissuniversities. (Arbeitspapier). Chur, Luzern,

⁶ Teilnehmende: Eingangs- (n=42) und Schlussbefragung (n=7) zum Qualifizierungsangebot; Dokumente zur Feldarbeit; Gruppendiskussionsprotokolle jeweils nach Abschluss eines Moduls. Personalverantwortliche: Online-Befragung mit Fokusfragen (n=10) (Stand Dezember 2019). Hinweis zur Stichprobe „Schlussbefragung“: Die Mehrheit der Teilnehmenden schliesst das Qualifizierungsangebot erst Ende März 2020 ab.

Brugg-Windisch, Goldau, Kreuzlingen, Zug, Zürich: Kooperation der Pädagogischen Hochschulen Graubünden, Luzern, FHNW, Schwyz, St. Gallen, Thurgau, Zug, Zürich und der HfH.

Leonhard, T. (2018). [Das Ende von Theorie und Praxis? Versuch einer alternativen Rahmung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung.](#) In C. Fridrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven* 10 (S. 11-26). Münster: LIT.

Mähler, C. & Stern, E. (2018). Transfer. In D. Rost, J. Sparfeldt & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 842–852). Weinheim: Beltz.

Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 29– 44). Münster: Waxmann.

Pellert, A. & Widmann, A. (2008). *Personalmanagement in Hochschule und Wissenschaft*. Münster: Waxmann.

Reusser, K. (1996). Lehrerbildung als Herausforderung für die Hochschule - Hochschule als Herausforderung für die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (3), 265-278. URN: [urn:nbn:de:0111-pedocs-133354](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-133354)

Senge, P. (2011). *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Stäuble, E. (2015). Fachlichkeit in drei Ausprägungen – Ein Diskussionsbeitrag zu Rahmenbedingungen und Herausforderungen der akademischen Personalentwicklung an Pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (3), 393– 401. URN: [urn:nbn:de:0111-pedocs-139117](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-139117)

Swissuniversities. Kammer Pädagogische Hochschulen (2017). *Strategie 2017–2020 der Kammer PH*. Bern: swissuniversities. Verfügbar unter: https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/170912_Strategie_2017-2020_d_Def_01.pdf

Swissuniversities. Kammer Pädagogische Hochschulen (2018). *Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen: Personalstrategische Leitlinien zur Nachwuchsförderung*. Verfügbar unter: https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Projekte/181128_Laufbahnen_PH_Bericht_d_%C3%B6ffentlich.pdf

Wien, A. & Franzke, N. (2014). *Unternehmenskultur. Zielorientierte Unternehmensethik als entscheidender Erfolgsfaktor*. Wiesbaden: Springer Gabler.

Die Brücke zwischen Praxis und Hochschule. Oder: Was geschieht im «Raum dazwischen»?

Barbara Fontanellaz

1 Kontextualisierung

In wiederkehrenden Abständen wird in den Medien das Verhältnis zwischen Praxis- und Wissenschaftsorientierung an Fachhochschulen diskutiert und zuweilen heftig kritisiert. So erfuhr bspw. eine Debatte rund um das Thema einer fortschreitenden «Akademisierung» der Fachhochschulen auch in der Schweizer Tagespresse 2018 (Krummenacher, 2018a, 2018b) grosse Resonanz. Kritisiert werden eine zunehmende fehlende Praxisnähe der Lehre, die unter anderem dadurch zustande komme, dass vermehrt rein akademisch ausgebildetes Personal an Fachhochschulen rekrutiert werde, wohingegen es in der Vergangenheit unüblich war, dass Fachhochschul-Professorinnen und -Professoren über eine Dissertation oder gar eine Habilitation verfügten. Vielmehr war in der Vergangenheit mehrjährige Praxiserfahrung ein wesentliches Qualifizierungsmerkmal. In diesem Zusammenhang wird auch das seit längerem vom Dachverband Fachhochschulen Schweiz geforderte Promotionsrecht für Fachhochschulen diskutiert¹ (Zur Debatte hinsichtlich PhD an Fachhochschulen vgl. Birrer, 2014). Gerade die Gegner dieser Forderung betonen die Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen, welche durch die Einführung des dritten Ausbildungszyklus auf Ebene Fachhochschulen verwässert, respektive damit eine sinnvolle Aufgabenteilung der beiden Hochschultypen aufgehoben werde. Solche öffentlich-medial geführten Diskussionen zeigen, dass die Bestimmung des Verhältnisses zwischen Praxis und Wissenschaft, die Frage nach berufsfeldbezogenen und akademischen Kompetenzen sowie weiterführenden bildungspolitischen Forderungen nicht alleine Thema der Fachhochschulen,

sondern von zentraler gesellschaftlicher Bedeutung und öffentlichem Interesse sind.

In diesem Spannungsfeld kann das im Jahre 2016 von *swissuniversities* lancierte Projekt zum «Doppelten Kompetenzprofil»² (swissuniversities, 2019) situiert werden und damit auch das im Folgenden vorgestellte Programm Career2SocialWork (C2SW)³ (Fachhochschule Westschweiz [HES-SO], o.J.). Dabei handelt es sich um ein Kooperationsprojekt der Fachhochschulen Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW), der Fachhochschule St. Gallen (FHS St. Gallen), der Fachhochschule Westschweiz (HES-SO), der Hochschule Luzern (HSLU) und der Fachhochschule Südschweiz (SUPSI). Vor dem Hintergrund sowie unter Berücksichtigung dargelegter medialer Diskurse stellt sich für das Programm C2SW die Frage, welche Aufgaben zu bewältigen sind und welche Ziele erreicht werden sollen. Hinsichtlich der medialen Debatten bieten sich mindestens zwei Lesarten an:

- Einerseits können diese als grundsätzliche Kritik an der Entwicklung der Fachhochschulen gelesen werden. Folgt man dieser Lesart, dann würde es darum gehen, die eigene Position klarer darzulegen, besser zu kommunizieren, sich weiter zu profilieren und zu legitimieren sowie geeignete Kompetenzprofile und Qualifizierungsmaßnahmen für das wissenschaftliche Personal an Fachhochschulen zu entwickeln.
- Oder aber wir interpretieren die kritisch geführten Debatten andererseits als Aufforderung, sich mit der Kritik auseinanderzusetzen, den Dialog zu suchen sowie sich der Zusammenarbeit über

¹ Weitere Beiträge in anderen Medien sind auf der Homepage des Dachverbandes der Absolvierenden von Fachhochschulen, [FH Schweiz](#), ausgiebig dokumentiert.

² [P-11 doppeltes Kompetenzprofil Permalink](#)

³ Detaillierte Informationen zum gesamten Projekt finden sich [hier](#). [Permalink](#)

die Systemgrenzen Hochschule – Praxis – Politik zuzuwenden. Diese Lesart führt dazu, nicht nur nach dem Leistungsauftrag der Fachhochschulen zu fragen und wie dieser bestmöglich erreicht werden kann, sondern sich darüber hinaus mit der Frage nach der gesellschaftlichen Verantwortung zu befassen.

Folgt man den Überlegungen der zweiten Lesart, so kann gefolgert werden, dass die Fachhochschulen zusehends in der Verantwortung stehen – und zwar ergänzend zur Erfüllung des vierfachen Leistungsauftrags in Forschung, Lehre, Dienstleistung und Weiterbildung – sich gegenüber der Öffentlichkeit nicht nur zu legitimieren, sondern in eine wechselseitige Interaktion mit dem Umfeld zu treten, sich gegenüber Erwartungen, Fragen und Ansprüchen aus Gesellschaft, Politik und Wirtschaft zu öffnen. Daraus leitet sich ein Selbstverständnis von Hochschule ab, gesellschaftlich relevante Fragen aufzugreifen und diese unter Einbezug sowie Berücksichtigung verschiedener Agierende zu bearbeiten. In diesem Sinne kommt Hochschulen eine aktive und verantwortungsvolle Funktion zu, Gesellschaft mitzugestalten. Nachwuchsförderprogramme, wie dies das P-11 von *swissuniversities* darstellt, machen deutlich, dass sich die Hochschulen ihrer diesbezüglichen Verantwortung bewusst sind und mit dem Projekt «Doppeltes Kompetenzprofil» verstärkt die Schnittstelle zwischen Praxis und Hochschule – oder abstrakter formuliert – die Schnittstellen zwischen verschiedenen Systemlogiken in den Fokus nehmen. Die acht von *swissuniversities* geförderten Projekte erfüllen diese Anforderung, nämlich in Zusammenarbeit mit Praxispartnern die Ausgestaltung der erforderlichen fachbereichs- und berufsfeldspezifischen Qualifikation zu schärfen (*swissuniversities*, 2016)⁴. Die Herausforderung liegt folglich darin, herauszufinden, wie in der institutionen- bzw. bereichsübergreifenden Zusammenarbeit Formen entwickelt werden können, welche es erlauben, konkrete, alltägliche Herausforderungen

und neue (soziale) Fragestellungen aus verschiedenen Perspektiven zu analysieren und zu bearbeiten.

2 Das Programm Career2SocialWork

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen gelten für das Programm C2SW nachfolgend aufgeführte Ziele. Diese bewegen sich zwischen den Polen a) Entwicklung geeigneter Förder- und Qualifizierungsangebote für das wissenschaftliche Personal an Fachhochschulen, und zwar unter b) Berücksichtigung bildungspolitisch formulierter Erwartungen (HES-SO, o.J.):

1. Erhöhung der Attraktivität der Fachhochschulen für Soziale Arbeit als Arbeitgeber durch zusätzliche Qualifizierungsmassnahmen für das wissenschaftliche Personal.
2. Stärkung des doppelten Kompetenzprofils des wissenschaftlichen Personals und damit des spezifischen Profils der Schweizer Fachschulen durch ihre Nähe zur Praxis.
3. Stärkung der Zusammenarbeit zwischen den Fachhochschulen für Soziale Arbeit und den Institutionen der Praxis durch Immersionsprogramme.
4. Entwicklung neuer Karrierewege, welche aus der Umsetzung des Programms hervorgehen.
5. Entwicklung von best practices zur längerfristigen Implementierung des Programms auf nationaler Ebene.

Im Zentrum des Projekts steht die Konzeptualisierung und Entwicklung eines Modells zum «Doppelten Kompetenzprofil». Das Programm C2SW orientiert sich an den beiden für die Kompetenzbildung relevanten Bezugssystemen, den Fachhochschulen sowie der Praxis Sozialer Arbeit (Praxisinstitutionen wie Sozialdienste, Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe etc.). Diese Systeme sind unterschiedlich organisiert und folgen aufgrund ihrer jeweils politischen, fachlichen, rechtlichen, finanziellen Rahmenbedingungen je unterschiedlichen Logiken. Dies wie-

⁴ [Übersicht](#) der durch *swissuniversities* geförderten Programme FH und PH. [Permalink](#)

derum führt dazu, dass sich die Kompetenzanforderungen an Mitarbeitende je Bezugssystem voneinander unterscheiden. Das zu entwickelnde Programm

C2SW ist deshalb im «Raum dazwischen» angesiedelt (HES-SO, o.J.). Nachfolgende Abbildung stellt dies modellhaft dar:

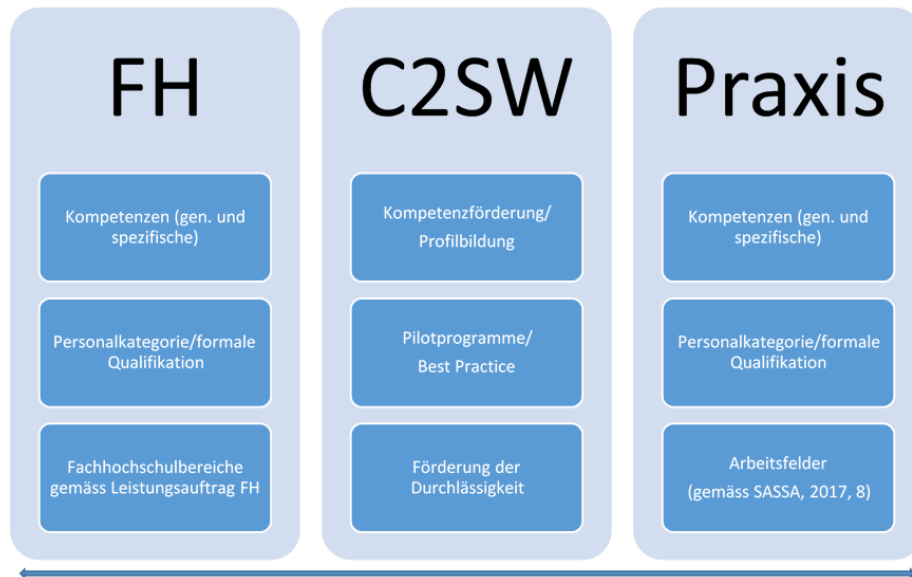


Abb. 1: Modell "Doppeltes Kompetenzprofil"

Der Pfeil verweist auf die zentrale Bedeutung wechselseitiger Interaktion zwischen den aufgeführten Bezugssystemen. Damit wird die Idee einer noch zu entwickelnden Durchlässigkeit zwischen den Systemlogiken angesprochen, ohne dass diese bereits näher spezifiziert werden kann (mehr dazu weiter unten). Vielmehr handelt es sich dabei um das Bekenntnis, sich mit den Fragen zu befassen, wie und mit welcher Haltung der «Raum dazwischen» konzipiert und «ausgestaltet» werden soll. Idealtypisch geschieht diese gestalterische Aufgabe von Beginn weg in enger Zusammenarbeit mit den Praxisinstitutionen. Gelingende Voraussetzung dafür ist, dass bei Vertreterinnen und Vertretern beider Bezugssysteme eine grundsätzliche Offenheit vorhanden ist, sich auf Neues einzulassen, keine konkreten Ergebnisse vorwegnehmen sowie eigene Routinen und Selbstverständlichkeiten überwinden zu wollen (HES-SO, o.J.).

Ein weiterer zentraler Begriff, welcher schon mehrfach benutzt, im obigen Modell aufgeführt, jedoch noch an keiner Stelle genauer bestimmt worden ist,

ist der Kompetenzbegriff. Als Arbeitsdefinition im Rahmen des Projekts gilt folgendes Verständnis:

«Kompetenz wird verstanden als individuelle Disposition, die dazu befähigt, Handlungssituationen in enger Wechselwirkung mit gesellschaftlichen Erwartungen (Normen/Werte), Rahmenbedingungen und Ressourcen zu bewältigen. Eine Kompetenz wird durch Wissen, Fähigkeiten (Können) und Einstellungen/Handlungen fundiert und in Abhängigkeit von motivationalen/volitionalen Aspekten in bestimmten Situationen als Performanz realisiert. [...] Kompetenzentwicklung vollzieht sich über das Handeln und Reflektieren in konkreten Situationen» (Gerber, Markwalder & Müller, 2011, zitiert nach Nationale Koordination C2SW, S. 208).

Des Weiteren lässt sich festhalten, dass diese Haltungen und Fähigkeiten in einem sozialen Umfeld entwickelt und realisiert werden. Das jeweilige Umfeld bietet den situativen Rahmen, in welchem sich das Ereignis schliesslich manifestiert (Zarifian 2004).

Mit der Festlegung der zentralen Bedeutung wechselseitiger Interaktion zwischen den beiden Bezugssystemen sowie der Kompetenzdefinition, verstanden als individuelle Disposition, welche sich in der sozialen Interaktion entwickelt und manifestiert, sind die wesentlichen Eckpunkte des Modells benannt, innerhalb dessen die Bausteine des Programms CS2W angesiedelt sind. Im Folgenden wird nun das eigentliche Programm vorgestellt.

3 Die fünf Bausteine des Programms

Das Programm C2SW besteht aus fünf Bausteinen. Im Zentrum stehen die Immersionen in der Praxis. Damit sind zeitlich begrenzte, individuell zu vereinbarende Praxiserfahrungen von Mitarbeitenden des wissen-

schaftlichen Personals der Fachhochschulen gemeint. Der Fokus der Immersionserfahrung liegt bei der Stärkung des doppelten Kompetenzprofils der Programmteilnehmenden. Die Festlegung der Ziele der Praxiserfahrungen erfolgt über Arbeitsinstrumente wie Kompetenzen-Check oder das Portfolio. Die Dokumente ermöglichen den Programmteilnehmenden, ihre Praxiserfahrung zu reflektieren und diese am doppelten Kompetenzprofil auszurichten. Die weiteren Bausteine sind Coaching-Angebote, Durchführung von Seminaren für Vertretende aus Praxis und Hochschule (Networking), Programmevaluation sowie die langfristige Institutionalisierung des Programms über die Projektdauer hinaus (Career Center) (HES-SO, o.J.).

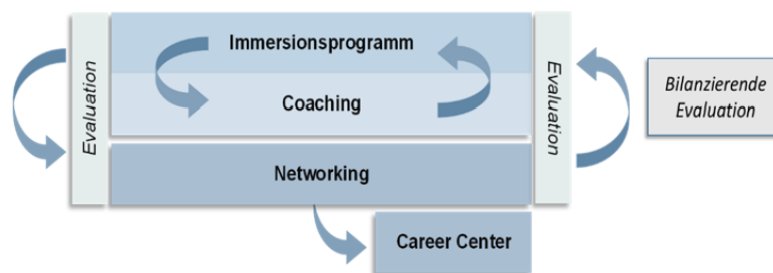


Abb.2: Die fünf Programmbausteine C2SW

Eine erste Zwischenevaluation⁵ (Gabriel-Schärer & Sibold, 2019) nach zweijähriger Laufzeit kommt mehrheitlich zu positiven Schlüssen. In die Zwischenevaluation einbezogen wurden verschiedene Akteurinnen und Akteure aus Praxis und Hochschule. Die Startphase wurde von allen Beteiligten als besonders herausfordernd wahrgenommen. Die Komplexität der Projektorganisation, die Aushandlungsprozesse zwischen den verschiedenen Beteiligten sowie das Finden einer gemeinsamen Sprache – um nur einiges zu nennen – gestaltete sich sehr aufwändig und zuweilen kritisch. Nach Überwindung dieser Anfangsschwierigkeiten und mit dem Start konkreter Immersionseinsätze wird bei allen beteiligten Akteurinnen und Akteure ein hohes Commitment hinsichtlich Identifikation mit der Idee des Programms sichtbar.

Die ersten Erfahrungen werden als durchwegs positiv beurteilt (Gabriel-Schärer & Sibold, 2019). Die Programmteilnehmenden erhalten einen umfassenden Einblick in eine Praxisorganisation, diese ihrerseits eine wissenschaftliche Reflexion ihrer Tätigkeiten. Damit zeichnet sich in ersten Ansätzen ab, in welche Richtung sich der «Raum dazwischen» entwickeln könnte. Denn in den Rückmeldungen wird sichtbar, dass die Praxiskompetenzen, welche die Programmteilnehmenden im Rahmen der Immersion entwickeln, nicht dazu führen (und auch nicht die Erwartung damit verbunden ist), dass sie zu Praktikerinnen und Praktiker der Sozialen Arbeit werden, sondern sie dazu befähigt, zwischen den Anforderungen und Realitäten der Praxis und dem Leistungsauftrag der

⁵ [Vollständiger Bericht Permalink](#)

Fachhochschulen zu interpretieren und zu übersetzen. So kann auch die Bedeutung des «Raums dazwischen» – vorerst noch vage – benannt werden. Was sich abzeichnet, ist ein sich entwickelnder «Raum der Interpretation und Übersetzung» zwischen den verschiedenen Systemlogiken. Weiter kann festgehalten werden, dass C2SW auf der Ebene der jeweiligen Immersion kein Standardprogramm ist und auch keines werden soll, sondern ein individuell zu gestaltendes, auf die Bedürfnisse der Praxis sowie den Mitarbeitenden der Hochschulen zugeschnittenes Angebot.

4 Ein Zwischenfazit

Mit der Entwicklung und späteren Verstetigung dieses Programms soll eine Personalfördermassnahme eingeführt werden, welche einen Beitrag zur Qualifizierung des wissenschaftlichen Personals zu leisten vermag. Und dies ist mehr als notwendig. Denn: Die Personalrekrutierung an Fachhochschulen der Sozialen Arbeit gestaltet sich vor dem Hintergrund verschiedener Entwicklungen als anforderungsreich. Als eine der grossen Herausforderungen der letzten Jahre ist die zunehmende Spezialisierung innerhalb der verschiedenen Leistungsbereiche zu nennen, bei gleichzeitig steigenden Erwartungen an Praxisnähe. Doppeltes Kompetenzprofil bedeutet in diesem Zusammenhang, sowohl einen akademischen Hintergrund (Bachelor-, Master- oder PhD-Abschluss) vorweisen als auch auf mehrjährige Praxis zurückblicken zu können. Fehlen Praxiserfahrung oder liegen diese mehrere Jahre zurück, so müssen entsprechende Massnahmen zur Personalentwicklung zur Verfügung stehen. Hier vermag das noch weiter auszugestaltende Programm C2SW einen Beitrag zu leisten.

C2SW verfügt darüber hinaus über das Potenzial, mehr als nur ein Qualifizierungsinstrument zu sein. Wie gezeigt werden konnte, beginnt sich mit der zunehmenden Ausgestaltung des Programms ein neues Verständnis von Zusammenarbeit zwischen Akteurinnen und Akteure aus Hochschule, Praxis und (Bildungs-)Politik zu entwickeln, mit dem Ziel, Systemgrenzen produktiv zu machen. Voraussetzung dafür ist, dass die verschiedenen Systemlogiken erkannt,

weiter analysiert und durch die jeweiligen Akteurinnen und Akteure in einem dialogischen Interaktionsprozess reflexiv zueinander in Beziehung gesetzt werden. Erst dann können im «Raum dazwischen» neue Lern- und Bildungserfahrungen gemacht werden. In diesem Sinne sind Programme wie C2SW anschlussfähig an Diskussionen, welche u.a. unter dem Stichwort «Third Mission» seit geraumer Zeit im englisch- und deutschsprachigen (Hochschul-)Raum geführt werden. Darunter werden Aktivitäten verstanden, «die eine Öffnung der Hochschule in Richtung der Gesellschaft bedingen. Die Hochschulen treten ein in eine wechselseitige Interaktion mit ihrer Umwelt und öffnen sich gegenüber den Erwartungen und Fragen, die aus der Gesellschaft an sie herangetragen werden» (Roessler, 2015, S.46.). Erste Schritte in diese Richtung sind bereits erfolgt. Die noch zu leistende Institutionalisierung von C2SW sollte sich weiterhin daran orientieren, um die eigens formulierten Ziele (vgl. oben) zu erreichen.

Literatur

Birrer, R. (2014, 2. Juli 2014). Hoch geschult und trotzdem nicht Dr. X. *Tagesanzeiger*. Verfügbar unter: <https://www.tagesanzeiger.ch/schweiz/standard/hoch-geschult-und-trotzdem-brnicht-dr-x/story/12425783>

Dachverband Absolventinnen und Absolventen Fachhochschulen (o.J.). *Medienberichte*. Verfügbar unter: <https://www.fhschweiz.ch/medienberichte>

Fachhochschule Westschweiz (HES-SO). (o.J.). *Career2SocialWork*. Verfügbar unter: <https://career2socialwork.hes-so.ch/de/zwischen-evaluation-c2sw-11170.html> Permalink

Gabriel-Schärer, P. & Sibold, N. (2019). *Management Summary der Zwischenevaluation «Career2SocialWork»*. o.O: swissuniversities. Verfügbar unter: <https://career2socialwork.hes-so.ch/data/documents/C2SW-synthese-evaluation-intermediaire-de-10852.pdf>

Krummenacher, J. (2018a, 13. Februar). Die Fachhochschulen sind Elfenbeintürme geworden. *Neue Zürcher Zeitung*. Verfügbar unter: <https://www.nzz.ch/schweiz/die-fachhochschulen-sind-zu-elfenbeintuermen-geworden-ld.1356101>
[Permalink](#)

Krummenacher, J. (2018b, 3. Februar). Der Wasserkopf der Fachhochschulen. *Neue Zürcher Zeitung*. Verfügbar unter: <https://www.nzz.ch/schweiz/der-wasserkopf-der-fachhochschulen-ld.1353632?reduced=true> [Permalink](#)

Nationale Koordination C2SW. (2018). *Doppeltes Kompetenzprofil an Fachhochschulen der Sozialen Arbeit. Arbeitsdokument; Version 1.* o.O: Nationale Koordination C2SW. Verfügbar unter: <https://career2socialwork.heso.ch/data/documents/Arbeitspapier-vs-18.06.12-9367.pdf>

Roessler, I. (2015). [Third Mission. Die ergänzende Mission neben Lehre und Forschung.](#) *Wissenschaftsmanagement*, 2, 46-47.

Swissuniversities (2019). P-11 Doppeltes Kompetenzprofil. Verfügbar unter: <https://www.swissuniversities.ch/themen/nachwuchsfoerderung/p-11-doppeltes-kompetenzprofil> [Permalink](#)

Zarifian, P. (2004). *Le modèle de la compétence. Trajectoire, historique, enjeux actuels et propositions.* Rueil-Malmaison. Editions Liaisons.

Diskussion und weiterführende Überlegungen mit Zitaten der Teilnehmenden

Daniela Freisler-Mühlemann

Im Zentrum von Atelier 3 stand die Frage nach Chancen, Herausforderungen und Erfahrungen in Bezug auf die Entwicklung von Kompetenzprofilen, Laufbahnen und Personalgruppen an Pädagogischen Hochschulen. Mit Blick auf die P-11 Programme zur Stärkung des doppelten Kompetenzprofils des Personals der Pädagogischen Hochschulen und der Fachhochschulen (swissuniversities, 2019), fokussierte sich die Diskussion insbesondere auf die Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis. Dazu eine Stimme aus dem Atelier:

«Wie äussert sich das doppelte Kompetenzprofil im Alltag? Ich bin tätig als Professorin an [...]. Es gibt viele Lehrpersonen, die eine Laufbahn an der Pädagogischen Hochschule einschlagen möchten. Und die Systemfrage stellt sich da oft. Ich weiss, was die Lehrmeinung ist, aber in der Praxis machen sie [die Lehrpersonen] etwas ganz anderes. Da fehlt die Professionalisierung, oder sie müssen noch lernen, dass die Praxis nicht abgetrennt von der Hochschule ist, sondern dass die Praxis auch eine Systemlogik hat. Es gibt Gründe, warum in den Systemen so gehandelt wird und nicht anders. Da hilft das doppelte Kompetenzprofil, um zu sehen, was welche Systemlogik hat und was das jetzt heisst.»

Inwiefern die heutigen Programme zur Professionalisierung des Personals und insbesondere zur Nachwuchsförderung beitragen, ist noch weitgehend ungeklärt. In der Bilanzierung der Diskussion lässt sich festhalten, dass wissenschaftliche und praxisbezogene Kompetenzen helfen, die Systemlogiken von Hochschule und Schule zu verstehen. Das Konzept eines hybriden Raums bietet sich als integrativer Ansatz zur Vernetzung wissenschaftlicher und berufspraktischer Wissensbestände an (Pilypaitytė & Siller,

2018). «Der intermediäre Raum muss gestärkt werden», meinte denn auch eine Atelierteilnehmerin. Konstitutive Elemente dieses Ansatzes sind der «offene und hierarchiearme Diskurs sowie das kooperative und produktive Handeln unter optimaler Nutzung aller zielführender Ressourcen» (Fraefel, 2018, S. 13). Personen, die in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung tätig sind (z.B. Dozierende an Pädagogischen Hochschulen sowie Praxislehrpersonen) und Studierende treten in einen engagierten Diskurs miteinander, lernen voneinander und bewegen sich auf ein gemeinsames Professionsverständnis zu. Durch diesen neuen – nicht immer konfliktfreien – Weg werden die herkömmlichen Zuständigkeiten, Hierarchien und Rollenansprüche infrage gestellt (Zeichner, 2010). Dieser Paradigmenwechsel erfordert von allen Beteiligten Offenheit, Agilität und Vernetzung. Die Chance dieses integrativen Ansatzes besteht in einem von den Pädagogischen Hochschulen und ihren Partnerschulen gemeinsam gestalteten Bildungsraum, der im Interesse der Professionalisierung Lerngelegenheiten für in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung tätige Personen wie auch für Studierende schafft (Fraefel, Kreis & Krettenmacher, 2019; Scherrer, 2019).

An diese Überlegungen anknüpfend könnte sich das Konzept der Hybridität als ein Modell etablieren, das in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung tätiges Personal in ihrem beruflichen Selbstverständnis darin bestärkt, wissenschaftsbasiert und praxisorientiert zu lehren. Eine Studie belegt, dass sich knapp 60 % der Dozierenden einer Pädagogischen Hochschule sowohl wissenschaftliche als auch praxisbezogene Kompetenzen zuschreiben (Böckelmann, Tettenborn, Baumann & Elderton, 2019). Es ist davon auszugehen, dass das berufliche Selbstverständnis, über die notwendigen Kompetenzen für die eigene Lehrtätigkeit zu verfügen, dafür sensibilisiert, den Nachwuchs

entsprechend in die Aufgaben einzuführen. Dazu ein Statement aus dem Atelier:

«Jemand lehrt Entwicklungspsychologie, das kann auf sehr unterschiedliche Arten gemacht werden, und das hat viel mit dem Verständnis [zu tun], was die Thematik mit der Praxis zu tun hat. Es gibt eindeutig einen Bereich, der an der Hochschule stattfindet, und eindeutig mit den Kompetenzen der Hochschule verbunden ist und Priorität hat, und trotzdem ist es günstig, wenn das nicht völlig losgelöst ist. Den Praxisbezug in der Lehre herzustellen hat eine andere Wirkung, als wenn dieser nicht hergestellt wird.»

Eine Möglichkeit, die anspruchsvollen Kompetenzbereiche abzudecken, besteht in institutionalisierten Kooperationen zwischen einer Hochschule und einer Partnerschule mit geteilten Zuständigkeiten: «Die Frage, ob ein doppeltes Kompetenzprofil leistbar ist, kann für mich nur in einem Team gelöst werden», ist zu erfahren. In multiprofessionellen Teams, die sich idealtypisch aus Personen der Pädagogischen Hochschule und der Partnerschule zusammensetzen, stehen die beiden Bezugssysteme in einer wechselseitigen Interaktion, wie dies auch im Konzept der Hybridität angedacht wurde. Dozierende der Pädagogischen Hochschulen sowie Praxislehrpersonen nehmen unterschiedliche, sich ergänzende Funktionen und Aufgaben im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wahr. Die Einbindung in hybride Arbeits- und Lerngemeinschaften ermöglicht es den beteiligten Akteurinnen und Akteure ihre Ressourcen optimal zu nutzen, mit dem Ziel ihren Berufsbildungs- bzw. Professionalisierungsauftrag gemeinsam umzusetzen. Im Atelier wurde Folgendes vorgeschlagen:

«Dem Dilemma könnte dadurch begegnet werden, dass beispielsweise Lehrpersonen, die engagiert sind in der Ausbildung, stärker eine Art Mediatorfunktion übernehmen, die müssten aber auch mehr wissen, was wir eigentlich an der Hochschule machen, in der Lehre, in der Forschung, in der Dienstleistung.»

Die Zusammenarbeit in kollaborativen Lernsettings könnte durch die Formulierung gemeinsamer Fragestellungen gestärkt werden, die sowohl für die Hochschule als auch für die Partnerschule relevant sind: Dem Erteilen zielgerichteter Lernaufträge, die unterschiedliche Perspektiven erschliessen, der wissenschaftlichen Vorbereitung von Lernaufträgen an der Hochschule und der anschließenden Umsetzung in der Schulpraxis. Dabei ist fortwährend Theoriewissen anzubieten, um die Qualität der Reflexion zu steigern und die Bewusstheit des professionellen Handlungswissens zu unterstützen (Bosse, 2017). Wissenschaftliches Wissen fördert die Aneignung von Wirklichkeit, die Strukturierung von Erfahrungen und das Verstehen von Komplexitäten. Wissenschaftlichem Wissen kommt dadurch eine bedeutsame handlungsorientierende Funktion zu (Herzog, 2018). Aufgrund dessen ist die Entwicklung einer analytischen Haltung, die für die Reflexion der Berufspraxis erforderlich ist, unerlässlich (Herzog, 2020). Die Bereitschaft und die Fähigkeit relevante Praxissituationen wahrzunehmen, theoriegeleitet zu reflektieren und die gewonnenen Erkenntnisse für die Praxis und die weitere Professionalisierung zu nutzen, «bilde[n] den Kern der pädagogischen Professionalität heutigen Zuschnitts» (Leder, 2011, S. 14). Dieses Professionalitätsverständnis nimmt die bildungspolitische Forderung auf, die vor annähernd zehn Jahren an die Adresse der Pädagogischen Hochschulen hinsichtlich der Qualifizierung ihres Personals formuliert wurde (These 1 der zweiten Bilanztagung). Damit liesse sich auch die Gegenüberstellung von einem wissenschaftsbasierten Berufsideal versus eine ausgeprägte Ausrichtung an der Berufspraxis entschärfen (Leder, 2011, S. 15).

Nach einem intensiven Austausch wurde zum Schluss der Diskussion die folgende Frage aufgeworfen:

«Geht es wirklich darum, dass man sich jede spezifische Kompetenz für jedes Fach aneignet, oder geht es vielmehr um das Verstehen der Systemlogiken? Das ist die Aufgabe des akademischen Per-

sonals an Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen, vor dem Hintergrund, dass wir eine gesellschaftliche Verantwortung haben, nämlich Fachkräfte auszubilden. Und das gelingt besser, wenn wir die verschiedenen Logiken verstehen.»

Festzuhalten ist, dass den Hochschulen die verantwortungsvolle Aufgabe zukommt, die Gesellschaft mitzugestalten. Aufgrund ihres integralen Berufsbildungsauftrags tragen die Pädagogischen Hochschulen die Gesamtverantwortung für die Berufsbildung und Berufsqualifizierung ihrer Studierenden (Herzog, 2020; Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK], 2019). Dieses Alleinstellungsmerkmal im Schweizer Hochschulsystem kennzeichnet ein zentrales Element in der Profilbildung als «Professionshochschule» (swissuniversities, 2017, S. 3). Damit der Auftrag der Berufsbildung mit dem Anspruch auf Wissenschaftlichkeit gelingt, sind innovative Ansätze der Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Schule zielführend. Damit liesse sich auch das einleitend formulierte konstitutive Spannungsfeld zwischen Wissenschaftsorientierung und Berufsfeldbezug konstruktiv bearbeiten. Institutionsübergreifende Formen der Zusammenarbeit im sogenannten hybriden Raum erweisen sich zwar als aufwändig und zuweilen als kritisch, da disparate Vorstellungen, Diskurse und Praktiken aufeinandertreffen. Zugleich bietet «der Raum dazwischen» die Chance, Herausforderungen des Berufsalltags und neue Fragestellungen aus multiplen Perspektiven zu analysieren und zu bearbeiten.

Das Verstehen der Systemlogiken erweist sich als konstitutiv für eine Professionshochschule. Damit wird anerkannt, dass in Hochschule und Schule unterschiedliche Logiken existieren, die sich in ihrer reflexiven Bezugnahme für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung produktiv nutzen lassen. Eine qualitativ hochwertige Lehrpersonenbildung gelingt besser, wenn Förderprogramme zum Kompetenzerwerb in partizipativen und kooperativen Settings von Pädagogischen Hochschulen und Partnerschulen gestaltet werden, die darüber hinaus individuelle Laufbahnen zulassen:

«Wir sollten den Mut haben zu sagen, zuoberst steht die Qualität von dem was wir tun, und die Kompetenzen dafür kann man dann in unterschiedlichen Wegen, die ganz individuell aussehen, erwerben.»

Die P-11 Programme würden damit nicht nur zur Nachwuchsförderung beitragen, sondern ebenso zur Weiterqualifizierung des Personals der Pädagogischen Hochschulen. Für die weitere Entwicklung dieses Hochschultypus, sind die Pilotprogramme erfolgsversprechend, denn erste Evaluationsergebnisse zeigen, dass sich ein neues Verständnis von Zusammenarbeit zwischen Agierenden aus Hochschule, Praxis und Bildungspolitik abzeichnet, mit dem Ziel, Systemgrenzen produktiv zu machen (vgl. Beitrag Fontanellaz). Ebenso eröffnen sich durch die Zusammenarbeit zwischen Pädagogischer Hochschule und Schule der Aufbau und die Stärkung eines Beziehungsnetzes im Berufs- bzw. Schulfeld sowie neue Perspektiven auf die Arbeitsschwerpunkte an den Pädagogischen Hochschulen (vgl. Beitrag Scherrer).

Eine Herausforderung für diesen Hochschultypus wird in den nächsten Jahren darin bestehen, die Förderprogramme, die aktuell pilotiert werden, weiterzuentwickeln. Ziel muss es sein, über die (Weiter-)Qualifizierung des Personals auch einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Praxis leisten zu können. Kooperative Zusammenarbeitsformen im «Raum dazwischen» könnten ein Weg in die richtige Richtung sein.

Literatur

- Böckelmann, Ch.; Tettenborn, A.; Baumann, Sh.; Elderton, M. (2019). *Dozierende an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz: Qualifikationsprofile, Laufbahnen und Herausforderungen. Forschungsbericht*. Luzern: Hochschule Luzern - Wirtschaft & Pädagogische Hochschule Luzern.
- Bosse, D. (2017). *Lehrerbildung in Deutschland. Eröffnung der Professional School of Education der Universität Würzburg*. Verfügbar unter: https://www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06000060/01_ZfL/Vortrag_Prof_Bosse.pdf

Fraefel, U. (2018). Hybride Räume an der Schnittstelle von Hochschule und Schulfeld. Ein zukunftsweisendes Konzept der Professionalisierung von Lehrpersonen. In: Pilypaitytė, L. & Siller, H. (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 13-43). Wiesbaden: Springer VS. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-17086-8_2

Fraefel, U.; Kreis, A. & Krettenmacher, S. (2019). *Tandems von Dozierenden der PH und der Praxis: Ein Konzept zur Verknüpfung akademischer und berufspraktischer Wissensbestände in der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen*. Roundtable anlässlich des SGBF-Kongresses 2019.

Herzog, W. (2018). Die ältere Schwester der Theorie. Eine Neubetrachtung des Theorie-Praxis-Problems. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64, 812-830. DOI: [10.3262/ZP1806812](https://doi.org/10.3262/ZP1806812)

Herzog, W. (2020). *Welche Zukunft für die Pädagogischen Hochschulen? Theorie – Forschung – Praxis – Profession*. Referat anlässlich der SGL-Tagung 2020.

Leder, Ch. (2011). Neun Thesen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II* (S. 13–37). Bern: EDK.

Pilypaitytė, L. & Siller, H. (2018). Hybrid Spaces – Zusammenarbeit zwischen Universität, Schulen und Studienseminaren zum Zweck der Lehrerprofessionalisierung. In: Pilypaitytė, L. & Siller, H. (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 1-12). Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-17086-8_1

Scherrer, C. (2019). *Doppeltes Kompetenzprofil der Pädagogischen Hochschulen: Institutionelle und individuelle Anforderungen an den Berufsfeldbezug*. Roundtable anlässlich des SGBF-Kongresses 2019.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2019). *Reglement über die Anerkennung der Lehrdiplome für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen*. Art.7 Abs.1 Bern: EDK.

Swissuniversities. Kammer Pädagogische Hochschulen (2017). *Merkmale des Hochschultypus Pädagogische Hochschulen*. Bern: swissuniversities. Verfügbar unter: https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/170201_Merkmale_des_Hochschultyps_Def.pdf

Swissuniversities (2019). P-11 Doppeltes Kompetenzprofil. Verfügbar unter: <https://www.swissuniversities.ch/themen/nachwuchsfoerderung/p-11-doppeltes-kompetenzprofil> [Permalink](#)

Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 61, 89-99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

ORGANISATIONSKULTURELLE PRAKTIKEN IN PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULEN – EIGENHEITEN EINES HOCHSCHULTYPUS?

Das Konzept der Organisationskultur und die Pädagogische Hochschule

Christoph Maeder

1 Das Konzept der Organisationskultur

1.1 Einleitung

In diesem Workshop wird der Versuch unternommen einen fremden, distanzierten Blick auf das Eigene – unsere Organisationen, in denen wir arbeiten – zu werfen. Die Idee des ‚professionellen Fremden‘ (Agar, 1996) aus der anthropologisch-soziologischen Kulturforschung mit seinem sonderbaren Blick auf das Eigene wird hier dazu benützt um die alltäglichen Arbeitsumgebungen an Pädagogischen Hochschulen für einmal etwas anders zu sehen und zu interpretieren, als das üblicherweise geschieht. Es geht dabei um nicht weniger als die Frage, was denn das Besondere, das Eigene der Pädagogischen Hochschule als einem Organisationstypus ausmachen könnte. Mit dieser organisationskulturellen Stossrichtung von Beschreibung und Analyse ist aber auch gesagt, dass wir hier ein weites - und im Fall der Pädagogischen Hochschule – auch noch wenig beackertes Feld betreten. In diesem Sinn möchte der Workshop auch vor allem Anregungen und allenfalls Anknüpfungspunkte für eigene, weitergehende Überlegungen vermitteln und weniger einer formalistischen und strengen Operationalisierung von Einzelaspekten das Wort reden.

Ausgehend vom Haupttext des Einleitungsreferats zum Workshop mit einem engen Bezug zum Thema der Organisationskultur an Pädagogischen Hochschulen ergänzen die Kommentare von *Melanie Kuhn*

und *Lukas Lehmann* dann den hier gewagten Zugang zum noch unbekanntem Territorium und seiner erst sich abzeichnenden Form ab.

1.2 Woher kommt der Begriff der Organisationskultur und was bezeichnet er eigentlich?

Mit dem Begriff der *Organisationskultur* verhält es sich ähnlich wie mit dem *Fabeltier* namens *Heffalump* im Märchen der Puh-Bär. Alle gehen davon aus, dass es so etwas gibt und dass es eher gross und wichtig sei, ja das es unter Umständen sogar gefährlich sein kann. Doch niemand kann genaueres über das Aussehen, die Nahrung und das Habitat des Heffalumps sagen¹. So bleibt er denn auch im Ungewissen und lebt in erster Linie in seinem Märchen fort. Und Märchen ist hier ein brauchbares Stichwort, weil Märchen in einem moderneren sozio-linguistischen Denkansatz zu ‚*Stories*‘ gerinnen können, die genau jene diffusen Bereiche des Narrativen, des Sprachlichen anzeigen, die mit der *Symbolik der Organisation* verbunden sind (Martin, 1981). Und präzise um eine solche Verbindung von praktischer Organisation und symbolischer Interpretation und Narration geht es beim Konzept der Organisationskultur, welches selbst auf die oft unerkannten Tiefenstrukturen von Organisationen verweist. Ein bekanntes Sinnbild dazu ist der Eisberg, dessen über dem Wasser sichtbare Kontur ja immer auf die wesentlich grösseren und unter dem Wasser unsichtbar verdeckten Gefilde des Gebildes verweist (zum Zusammenhang von Kultur und Struktur vgl. Wilkins, 1983).

¹ Siehe dazu: A.A. Milne, *Winnie-The-Pooh* (London 1926), Kapitel 5 und *The House at Pooh Corner* (London 1928), Kapitel 3.

Organisationskulturen sind zu einem überwiegenden Teil Aspekte dessen, was in der Wissenssoziologie als *kommunikative Haushalte*, oder als *sprachbezogene Praxisregister* in ihrem materialen Kontext bezeichnet wird (vgl. Luckmann, 1979). Dies heisst, dass wir es analytisch mit dem geteilten Wissen und den damit einhergehenden geteilten *Bedeutungs- und Handlungssystemen von Einheimischen* eines sozialen Ortes – hier eben Hochschulorganisationen - zu tun haben. Und dieses spezifische Wissen um die geteilten Bedeutungen des Ortes dient dazu die organisatorische Umwelt als Grenze zu bestimmen und innerhalb ihrer das Eigene zu benennen und vom Fremden abzugrenzen. So gerüstet wird es für die Organisationsmitglieder dann möglich in einer Organisation adäquat und situationsgerecht zu reden, zu handeln und zu manchmal auch zu schweigen.

Nur wer über dieses lokale und praktische Wissen und seine Codes praktisch verfügt ist ein kompetent handelndes Mitglied einer Organisation. Und dass dies nicht allen immer gleich gut gelingt, das wissen wir alle aus eigener Erfahrung als Menschen, die sich fortlaufend in Organisationen bewegen (müssen). Dieser Sachverhalt gelungener oder misslingender Performanz kommt insbesondere dann zur Geltung, wenn jeweils Interpretationen und Handlungen mit Macht in der Organisation ausgestattet werden. So etwas ist z.B. bei Führungswechseln der Fall. Diese Vorgänge verunsichern alle so lange, bis es den Angehörigen der Organisation gelungen ist, den Newcomer oder die Newcomerin zu *akkulturieren*. Erst wenn die Lesarten des lokal gültigen Guten, Richtigen, Erstrebenswerten und auch seine Gegenteile wieder sicher etabliert sind kann wieder normaler Alltag herrschen. Und solche Prozesse können durchaus dauern und laufen auch meistens unterhalb einer explizit gemachten und einfach für alle erkennbaren Logik ab. Damit ist auch gesagt, dass sich Phänomene der *Organisationskultur nicht immer einfach nur direkt und unmittelbar naiv beobachtet lassen*, sondern immer indirekt auch aus Gehörtem, Getanem und Geformtem *herausgelesen und -interpretiert* werden müssen. Und geschieht am ertragreichsten dann, wenn

die Einheit der Organisation analytisch in verschiedene Metaphern von der Maschine über das Gehirn hin zum politischen Spiel und zur Kultur als einem geteilten Bedeutungssystem aufgespalten wird (vgl. den Klassiker aus der Organisationsforschung Morgan, 2018).

Die Definition von der Organisationskultur als einem geteilten Bedeutungssystem geht zurück auf die ‚*Erfindung*‘ des Begriffs in der bahnbrechenden Publikation des Administrative Science Quarterly (ASQ), in der alle Texte einer Sondernummer dem Phänomen Organisationskultur gewidmet waren (vgl. den berühmten Einleitungsaufsatz von Jelinek, Smircich, & Hirsch, 1983). Und das in einer Zeit, in der qualitative Sozialforschung noch weitgehend unbekannt und ganz sicher weit weg vom Mainstream der Sozialwissenschaft gewesen ist.

Das ASQ ist eine der wichtigsten wissenschaftlichen Zeitschriften zu Organisation und Management. Wenn darin einem einzigen Begriff eine ganze Sondernummer gewidmet ist, wie das 1983 mit der Organisationskultur geschehen ist, dann hat dies Folgen. Der Begriff wurde dadurch in die Managementlehre und letztlich ins Allgemeinwissen aller von Organisationen betroffenen Mitmenschen, d.h. von uns allen überführt. Dies ist denn auch ziemlich schnell geschehen. Der Topos von der Organisation als einer Kultur wurde diskursiv durch das ASQ als wahr und als eine neue Idee gesetzt und er hat dann in der Folge in der Organisationsforschung zu einer vorübergehenden Blüte der Idee geführt. Aber der Begriff ist leider bis heute immer noch, und auch immer wieder missverständlich und definitionsbedürftig geblieben. Doch auch wenn die definitorischen Fragen des Begriffs bestehen, so stellt heute doch kaum jemand seine Bedeutung in Frage.

Die Idee, dass Organisationen nicht nur als funktionale Zusammenhänge von Menschen, Ressourcen und Zielen zu der rationalen Erreichung von Organisationszwecken zu denken, sondern auch als Kulturen zu verstehen sind, gilt in der Organisationsforschung und im Management heute als etabliert. Sie

hat, wie wir am Beispiel der Pädagogischen Hochschulen noch zeigen wollen, auch tatsächlich etwas Faszinierendes an sich. Dies vor allem deshalb, weil doch eher ungewohnte Beschreibungen der Wirklichkeit daraus resultieren im Vergleich zu den üblicherweise verwendeten Formen der Darstellung von Organisationen durch Organigramme, Funktionsbeschreibungen und direktive Regularien wie Erlasse, Reglemente u.a.m.

1.3 Managerieller Funktionalismus und Organisationskultur

Die mit diesen Beschreibungen angezeigte und einhergehende funktionale oder rationale Sicht ist zwar die bis heute dominante Form des Wissens und Denkens über Organisationen geblieben. Dies können wir unschwer immer wieder selbst erfahren, wenn uns ‚top down‘ ein Strategieprozess, eine Leitbildentwicklung, die Revision eines Organigramms oder eine andere Medizin aus dem Giftschrank dieser Denkschulen des Nicht-Verstehen-Könnens oder -Wollens verabreicht wird. Wie wir alle aus unserer alltäglichen Erfahrung wissen, sind solche Anstöße fast immer einseitig hierarchisch motiviert, sicher unvollständig, ziemlich arbeitsaufwendig und dennoch meistens eher wenig produktiv und von vorhersehbar unbestimmter Wirkung. Sie scheitern – oder besser sie verpuffen und verebben im Alltag dessen, was man ohnehin tun muss in Organisationen – denn auch mit relativ grosser Vorhersehbarkeit.

Was solchen Prozessen fehlt ist die symbolische Perspektive, die auf geteiltes Wissen, die Erfahrungen und geteilten Bedeutungen der Leute zurückgreift, um die jeweiligen lokalen sozialen Ordnungen in ihrem Funktionieren im Alltag zu verstehen (Smircich, 1983b). Oder eben die *organisationskulturelle* Perspektive. Mit dieser fremdartigen Brille betrachtet wird eine Organisation zu einem symbolischen Diskurs und zu einer Arena in denen um lokale Wahrheiten und Richtigkeiten gespielt und manchmal auch gekämpft wird. Das zweckrationale Denken gebrauchen die Organisationsmitglieder denn auch viel we-

niger für die abstrakte Zielerreichung der ihnen vorgegebenen Programme, sondern für interne mikropolitischen Spiele, in denen um Macht, Einfluss, Prestige und andere Ressourcen fortlaufend gerungen wird (vgl. zur Mikropolitik Bosetzky, 2018). Symbole und Spiele rufen ihrerseits unmittelbar nach Lesarten oder Interpretationen oder Regeln. Und solche können eben durchaus auch lange umstritten und umkämpft sein. Man denke hier beispielsweise an die den in pädagogischen Hochschulen immer noch beinahe katechetisch geglaubte Gegenüberstellung von Theorie und Praxis, wenn es um die Zusammenhänge von Forschung und Lehre geht.

Der Begriff der Organisationskultur wird damit aber insgesamt auch zu etwas, das man weder einfach beschreiben, herstellen und schon gar nicht verordnen kann. Die Organisationskultur ist, wie jede symbolische Konstruktion immer vieldeutig, hat unscharfe Ränder und besteht aus vielen Stimmen. Ihre richtige Lektüre und Interpretation ist ein heikles Unterfangen und entzieht sich allzu einfachen Schematisierungen. So ist denn auch die recht häufig anzutreffende Handhabung von der Organisationskultur als einem ‚soft factor‘ im Unterschied zu den angeblichen ‚hard factors‘ von Funktionen, Hierarchien, Märkten und Politiken tatsächlich verharmlosend und reicht eigentlich irreführend. Diese wortwörtlich verweichelnde Sichtweise unterschätzt mit ihrer dichotomen Sichtweise von komplexen kommunikativen Vorgängen die Wirkmacht kultureller Orientierungen der Organisationsmitglieder (vgl. den lesenswerten Beitrag Ritti & Funkhouser, 1987). Die einfache Heuristik von Härtegraden für die Menschenführung taugt hier wenig.

Dies können alle bestätigen, die Führungsverantwortung in Organisationen, und – was ja nicht unbedingt immer gegeben sein muss – auch noch Gestaltungswillen haben. Nichts ist so schwer zu ändern wie in der Organisationskultur verankerte Gewohnheiten der Lesarten von Wirklichkeitsausschnitten durch Mitarbeitende und selbstverständlich auch durch Vorgesetzte. Möglicherweise ist dies die Schatten-

seite der Medaille, die auf der anderen Seite Vorhersehbarkeit und Stabilität durch Organisation zeigt. Ein lesenswertes Beispiel dazu für das Verständnis der Dauerhaftigkeit von kulturellen Formen in Bildungsorganisationen ist der Text von Tack und Tobin (1994) zu dem, was sie als die *Grammatik der Schule* als Organisation bezeichnet haben. Der Text zeigt auf, weshalb auch gut gemeinte Reformprogramme zur Verbesserung von Schulen in der Praxis mit grosser Vorhersehbarkeit sehr wenig bewirken können.

1.4 Zwei Begriffe in ihrem Kontext: Organisation ist vieldeutig, Kultur auch

Der Begriff der Organisationskultur selbst stellt ein Kompositum aus ihrerseits selbst oft unbestimmt gebrauchten Begriffen dar. Es lohnt sich deshalb seine Begriffsgeschichte und Entwicklung sich in groben Zügen zu kennen. Die Organisationsforschung² hat uns ihre Begrifflichkeiten von Max Webers Bürokratie (Weber, 1972, S. 124-130), der wissenschaftlichen Betriebsführung von Frederick Taylor den ‚human relations‘-Ansätzen von Elton Mayo und Friedrich Röthlisberger, den sozialen Systemtheorien von Luhmann (Luhmann, 1995), der Mikropolitik von Crozier und Friedberg (Crozier & Friedberg, 1993), den Aushandlungsordnungen von Anselm Strauss (Strauss, 1978), der totalen Institution und der Vorder- und Hinterbühnen von Erving Goffman (Goffman, 1973), der McDonaldisierung der Welt durch Organisationen nach George Ritzer (Ritzer, 1995), der Entfremdung durch die Kommerzialisierung von Gefühlen bei Arlie Hochschild (Hochschild, 1990), dem Panoptikum von Michel Foucault (Foucault, 1977) bis hin zur Organisation als Prozess bei Karl Weick (Weick, 1995) und als geteiltes Bedeutungssystem bei Linda Smircich (Smircich, 1983b) und den Metaphern bei Gareth Morgan (Morgan, 2018) geliefert.

Dies ist ein reiches Inventar von der Maschine (Weber, 1972; Taylor, 1947) bis zur Metapher (Morgan, 2018; Weick, 1995), welches wir einfach nicht übersehen dürfen, wenn wir den Begriff von Organisation mit

dem Begriff der Kultur kombinieren. Und auch der Begriff der Kultur im engeren Sinn ist selbstredend und bekanntermassen ein schwieriges Konzept, das mindestens über strukturalistische, funktionalistische, neo-marxistische, interpretative und postmoderne Varianten verfügt (Smircich, 1983a). Wir wollen diese hier gar nicht alle auslegen, weil uns hier die verstehend-interpretative Variante, die im Englischen als die ‚shared meaning‘-Perspektive in die Begriffsgeschichte eingegangen ist, mit Blick auf Organisationsprozesse am nächsten liegt, wenn wir die Entwicklung seit der Etablierung des Begriffs im ASQ 1983 bis heute verfolgen.

2 Was bedeutet der Begriff der ‚Lösen Koppelung‘ und was bewirkt eine lose Koppelung im Alltag einer Pädagogischen Hochschule?

Ich komme nach der Auslegeordnung des Begrifflichen nun zur spezifischen Organisationskultur der pädagogischen Hochschulen. Die Frage, die sich uns hier stellt, ist die, ob sich hier auch alltäglich als natürlich genommene ‚taken for granted‘-Formen des Umgangs, des Tuns und des Lassens miteinander etabliert haben, die spezifisch sind für die Orte, die wir als Pädagogische Hochschulen kennen.

Dazu können wir einleitend festhalten: Die Pädagogischen Hochschulen sind zweifellos Bildungsorganisationen, für die das bereits oben erwähnte, grammatische Argument des Überdauerns bewährter Praktiken gemäss der Grammatik der Schule gilt. Das heisst, wie auch immer der Rahmen reformiert, transformiert und umgebaut wird, es bleiben immer Reste der Vorgängerorganisationen sozusagen hängen im Repertoire der Leute in den Organisationen. Wir denken hier z.B. an den Übergang vom Lehrerinnen- und Lehrerseminar zur Hochschule und an die hier in unserem Fall an der Pädagogischen Hochschule Zürich unter Begriffen wie WEFOS (Weiterentwicklung der Führungs- und Organisationsstruktur) (Hochschulleitung, 2017) durchgeführten Prozesse.

² Für einen Überblick zur Entstehung und Entwicklung von Organisationstheorien immer noch zu empfehlen ist das Buch von Walter-Busch (1996).

Als Bildungsorganisationen und als Organisationen 'im Transit' weisen die Pädagogischen Hochschulen ein Merkmal auf, dass der berühmte Organisationforscher Karl E. Weick als '*lose Koppelung*' beschrieben hat. Damit hat er die Bildungsorganisationen von fabrikartigen Fließband- oder autoritär geführten Organisationen wie Schiffen, Spitälern, militärischen Verbänden u.a.m., die sich alle durch enge Koppelungen auszeichnen, abgegrenzt. In seinem Aufsatz «Educational Organizations as Loosely Coupled Systems» (Weick, 1976) beschreibt er diesen Organisationstyp zum dem wir hier gehören in der Metapher eines Fussballspiels:

«Stellen Sie sich vor, Sie sind entweder Schiedsrichter, Trainer, Spieler oder Zuschauer bei einem unkonventionellen Fussballspiel: das Spielfeld ist rund; es gibt mehrere Tore, die zufällig um das runde Spielfeld herum verstreut sind; Menschen können das Spiel betreten und verlassen, wann immer sie wollen; sie können Bälle werfen, wann immer sie wollen; sie können sagen: "Das ist mein Ziel", wann immer sie wollen, so oft sie wollen und für so viele Tore, wie sie wollen; das gesamte Spiel findet auf einem geneigten Spielfeld statt. Und das Spiel wird von allen Beteiligten so gespielt, als ob es Sinn macht.

Wenn man nun in diesem Beispiel die Schiedsrichter durch Schulleiter, die Trainer durch Lehrer, die Spieler durch Schüler, die Zuschauer durch Eltern und den Fussball durch Schulen ersetzt, dann gewinnt man eine ziemlich unkonventionelle Darstellung von Bildungsorganisationen. Das Schöne an dieser Darstellung ist, dass sie eine völlig andere Menge von Realitäten innerhalb von Bildungseinrichtungen erfasst, als wenn dieselben Organisationen durch die Lehren der bürokratischen Theorie oder der klassischen Managementlehren betrachtet.» (Weick, 1976, p. 1, Übersetzung C.M.)

Die Frage, die sich uns hier unmittelbar für die Diskussion anbietet, ist die, ob uns die hier in diesem merkwürdigen Spiel angedeuteten Phänomene des

Eigensinns und der punktuellen Kooperation irgendwie bekannt vorkommen. Und wie sie sich uns als Realitäten von Abweichung, Unsinn, Unfug, Willkür und deren Normalisierung im Alltag präsentieren. Auf jeden Fall wäre es sicher interessant einmal anhand einer Rekonstruktion in all den kleinen Geschichten über Erlebnisse mit der Organisation in Pädagogischen Hochschulen eine Verdichtung hin zu einem Typus zu wagen. Das können wir hier nur programmatisch andeuten, aber leider nicht wirklich empirisch einholen.

Die lose Koppelung als *stilbildendes Phänomen* der Bildungsorganisation kann sicher um eine weitere Eigenschaft ergänzt werden, die auch im Rahmen der Organisationskulturforschung bekannt geworden ist. Das Phänomen nennt sich das *Einzigartigkeitsparadoxon* der Organisation («organizational uniqueness paradox») (Martin, Feldman, Hatch, & Sitkin, 1983). Es besagt, dass die Mitglieder einer jeden Organisation sich immer wieder darin und darüber versichern, dass ihre Organisation einzigartig sei im Vergleich mit allen anderen. Und dies wird auch dann aufrechterhalten als Erzählung, wenn sich die Organisationstypen funktional nicht unterscheiden. Diese Art der Abgrenzung dient der Herstellung einer eigenen organisatorischen Identität und wird soziologisch als klassische Grenzziehungsarbeit definiert ("boundary work") (Lamont & Molnár, 2002). Der dazugehörige Mechanismus lässt sich als Segmentierungsprozess von kleinen Sozialen Welten vielerorts beobachten und er ist für die Unterscheidung von Eigenem und Fremden konstitutiv (vgl. systematisch: Strauss, 1984). Interessant daran ist, dass sich das Einzigartigkeitsparadoxon sehr gut dafür gebrauchen lässt, um interne Kohäsion für den Wettbewerb mit den gleichartigen anderen herzustellen. Die dauernde Suche nach angeblich einzigartigen strategischen oder anderen Erfolgspositionen innerhalb von Organisationen im Vergleich mit anderen ist ein Indikator dafür. Im Übrigen funktioniert dieses kulturelle Muster auch dann bestens, wenn jeweils die Unterschiede zwischen Lehre, Weiterbildung und Forschung an den

Pädagogischen Hochschulen symbolisch und praktisch immer wieder betont und verdeutlicht werden.

Die *Scripts der losen Koppelung* und das *Uniqueness-Paradox* als Begriffe sind brauchbare organisationskulturelle Beschreibungskonzepte für die in den Pädagogischen Hochschulen durchwegs zu beobachtenden Schwierigkeiten, den sogenannten vierfachen Leistungsauftrag zu bewältigen. Alle die Spieler auf der Weick'schen schiefen Ebene mit ihren Bällen und mobilen Zielen gilt es dabei gegen ihre eigene Einzigartigkeitsrhetorik zu etwas sinnvollem Ganzen zu verbinden. Wahrlich eine Herkulesaufgabe im Augiasstall der Pädagogischen Hochschule!

3 Schluss

Wir laden die Zuhörerschaft im Atelier und die (spätere) Leserschaft dieses Textes dazu ein, sich selber mit eigenen Beispielen entlang von drei ausgewählten Spannungsfeldern der Organisation von Pädagogischen Hochschulen eigene Überlegungen zu den Spezifika von solchen Einrichtungen zu machen. Dazu schlagen wir vor, mittels der *Theoreme der losen Koppelung* und des *Einzigartigkeitsparadoxons* die folgenden hier nur skizzierten Spannungsfelder mit eigenen Erfahrungen zu überdenken. Die aufgezählten Stichworte sind dabei auch als Einstiege in das Thema des Workshops zu verstehen.

Spannungsfeld Gespräche und Zusammenarbeit als Teil Organisationskultur an den Pädagogischen Hochschulen

- Stichworte: Freundlichkeit im Umgang zur Vermeidung von Wettbewerb, Unverbindlichkeit von Aussagen zur Vermeidung von Verantwortung, die Entstehung von Gerüchteküchen, usw.

Spannungsfeld Grenzziehungen und Identitäten als Teil der Organisationskultur in den Pädagogischen Hochschulen

- Stichworte: Unterschiede zwischen Protektoraten, Lehrgängen, Abteilungen, Personalkategorien, usw. Gegensätze von allgemeiner und Fachdidaktik, Gegensätze von Theorie und Praxis, Gegensätze von Forschung und Lehre, Weiterbildung, usw.
- Der Glaube an das doppelte Kompetenzprofil- oder- hältet uns alles Fremde vom Leib und betreibt Eigengewächse!
- Der Minderwertigkeitskomplex der Pädagogischen Hochschulen im Konzert des Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (HFKG).

Spannungsfeld Hierarchie und Autonomie als Aspekt der Organisationskultur in den Pädagogischen Hochschulen

- Stichworte: Personalentwicklung, Personalführung, akademische Autonomie versus organisatorische Einbindung durch Leistungsaufträge, Abteilungskonzepte, das Verhältnis von Pädagogischer Hochschule und Bildungsverwaltung, Wissenschaftlichkeit versus Kontrolle und Nützlichkeit, usw.

Doch bevor die Leserschaft sich an diese Aufgabe heranwagen kann, empfehlen wir auch die beiden Kommentare von Melanie Kuhn von der Pädagogische Hochschule Heidelberg in Deutschland und von Lukas Lehmann von der Pädagogischen Hochschule

Freiburg zu Lektüre. Erst damit gerüstet – so meinen wir – kann und darf dann der Schritt in die Ungewissheiten der Reflexion von Organisationskulturphänomenen der Pädagogischen Hochschulen getan wer-

den. Dass sich die beiden Kommentare zum Einführungsreferat im Workshop unterscheiden soll dabei keine Rolle spielen. Der Unterschied ist hier beabsichtigt und zur Anregung der Diskussion absichtlich so angelegt.

Literatur

Agar, M. H. (1996). *The Professional Stranger. An Informal Introduction to Ethnography*. New York: Academic Press.

Bosetzky, H. (2018). *Mikropolitik: Netzwerke und Karrieren*. Wiesbaden: Springer VS.

Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich SR 414.20 (2011). <https://www.admin.ch/opc/de/federal-gazette/2011/7455.pdf>

Crozier, M., & Friedberg, E. (1993). *Die Zwänge kollektiven Handelns. Über Macht und Organisation*. Frankfurt am Main: Hain.

Foucault, M. (1977). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Goffman, E. (1973). *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt: Suhrkamp.

Hochschild, A. R. (1990). *Das gekaufte Herz: Zur Kommerzialisierung der Gefühle*. Frankfurt am Main: Campus.

Hochschulleitung. (2017). *Schlussbericht der ersten Phase des Projekts Weiterentwicklung der Führungs- und Organisationsstruktur (WEFOS)*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.

Jelinek, M., Smircich, L., & Hirsch, P. (1983). Introduction: A Code of Many Colors. *Administrative Science Quarterly*, 28(3), 331-338. DOI: <https://doi.org/10.1145/634636.586109>

Lamont, M., & Molnár, V. (2002). The Study of Boundaries in the Social Sciences. *Annual Review of Sociology*, 28, 167-195. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.28.110601.141107>

Luckmann, T. (1979). Soziologie der Sprache. In R. König (Hrsg.), *Handbuch der empirischen Sozialforschung. Band 13* (S. 1-116). Stuttgart: Ferdinand Enke.

Luhmann, N. (1995). *Funktionen und Folgen formaler Organisation*. Berlin: Duncker & Humblot.

Martin, J. (1981). Stories and scripts in organizational settings. In A. H. Hastorf & A. M. Isen (Eds.), *Cognitive Social Psychology* (p. 376). New York, Amsterdam: Elsevier Science Ltd.

Martin, J., Feldman, M. S., Hatch, M. J., & Sitkin, S. B. (1983). The Uniqueness Paradox in Organizational Stories. *Administrative Science Quarterly*, 28(3), 438-453. DOI: [10.2307/2392251](https://doi.org/10.2307/2392251)

Morgan, G. (2018). *Bilder der Organisation*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

Ritti, R. R. & Funkhouser, R. G. (1987). *The Ropes To Skip & The Ropes To Know. Studies in Organizational Behaviour*. New York: John Wiley & Sons.

Ritzer, G. (1995). *Die McDonaldisierung der Gesellschaft*. Frankfurt: S. Fischer.

Smircich, L. (1983a). Concepts of Culture and Organizational Analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28(3), 339-358. Doi: [10.2307/2392246](https://doi.org/10.2307/2392246)

Smircich, L. (1983b). Organizations as Shared Meanings. In L. R. Pondy, P. J. Frost, G. Morgan, & T. C. Dandridge (Eds.), *Organizational Symbolism* (pp. 55-65). Greenwich/London: JAI Press.

Strauss, A. L. (1978). *Negotiations. Varieties, Contexts, Processes, and Social Order*. San Francisco: Jossey-Bass.

Tack, D., & Tobin, W. (1994). The „Grammar“ of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479. DOI:

<https://doi.org/10.3102/00028312031003453>

Walter-Busch, E. (1996). *Organisationstheorien von Weber bis Weick*. Amsterdam: Fakultas.

Weber, M. (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie*. Tübingen: J.C.B. Mohr.

Weick, K. E. (1995). *Der Prozess des Organisierens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19. Doi: [10.2307/2391875](https://doi.org/10.2307/2391875)

Wilkins, A. L. (1983). Organizational Stories as Symbols which Control the Organization. In L. R. Pondy, P. J. Frost, G. Morgan, & T. C. Dandridge (Eds.), *Organizational Symbolism* (pp. 81-92). Greenwich/London: JAI Press.

Von Grenzziehungen und Einzigartigkeitsinszenierungen. Organisationskulturelle Anfragen an strukturelle Ähnlichkeiten und Unterschiede von Pädagogischen Hochschulen in Deutschland und in der Schweiz

Melanie Kuhn

Worin unterscheiden sich Pädagogische Hochschulen in der Schweiz und in Deutschland? Worin sind sie sich ähnlich? Ein Blick aus organisationskultureller Perspektive auf einige strukturelle Ähnlichkeiten und Unterschiede von Pädagogischen Hochschulen in Deutschland und in der Schweiz zeigt: Es ist insbesondere die Praxisorientierung in der Ausbildung, die Pädagogischen Hochschulen Einzigartigkeitsinszenierungen (Martin, Feldman, Hatch & Sitkin, 1983) und Grenzziehungen (Gieryn, 1983; Strauss, 1982) verschiedener Art erlaubt. Damit gehen unterschiedliche Inklusions- und Exklusionsprozesse einher, deren ambivalente Effekte es zumindest zu reflektieren gilt.

Die Pädagogischen Hochschulen in Deutschland sind anders als in der Schweiz nicht der Regel-, sondern der Sonderfall der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Während in allen anderen 15 Bundesländern die Ausbildung von Lehrpersonen seit 1993 für alle Schulstufen an Universitäten angesiedelt ist, werden in Baden-Württemberg mit Ausnahme der Gymnasiallehrpersonen alle anderen Lehrämter an den sechs Pädagogischen Hochschulen des Bundeslandes ausgebildet. Verglichen mit der Schweiz sind wir also genau genommen mehr ein Relikt aus vergangenen Zeiten als eine vergleichsweise junge Innovation in der Hochschullandschaft. Als Institutionen mit vergleichsweise älterer Geschichte sind die Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg als bildungswissenschaftliche Hochschulen mit universitärem Profil mittlerweile mit vollem Promotions- und Habilitationsrecht ausgestattet.

In Baden-Württemberg ist die Separation der Lehrer- und Lehrerinnenbildung dabei noch etwas stärker ausgeprägt als das in der Schweiz der Fall ist: Die Schweizerischen Pädagogischen Hochschulen bilden 95% aller Studierenden in Lehramtsstudiengängen für die obligatorische Schule aus (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung [SKBF], 2018, S. 255). Während keine schweizerische Universität für die Vorschul- und Primarstufe ausbildet, qualifizieren allerdings einige Pädagogische Hochschulen auch für eine Lehrtätigkeit an Maturitätsschulen. In Baden-Württemberg findet die gymnasiale Sek-II Ausbildung hingegen ausschliesslich an Universitäten statt; alle anderen Lehrämter sind an den Pädagogischen Hochschulen des Bundeslandes angesiedelt.¹ An beiden Hochschultypen gibt es allerdings anders als in der Schweiz lediglich ein integriertes und kein konsekutives Ausbildungsmodell. Für alle Lehramtsstudiengänge in Baden-Württemberg ist ein Bachelor- und ein Master-Studium erforderlich, das mit dem sogenannten ersten Staatsexamen abgeschlossen wird; darauf folgt die eineinhalbjährige zweite Phase der Lehrkräfteausbildung, der sogenannte Vorbereitungsdienst an einer Schule, der mit dem zweiten Staatsexamen endet. Wie in der Schweiz ist die Ausbildung zur Grundschullehrperson dabei die kürzeste von allen Lehramtsstudiengängen – hierfür ist in Baden-Württemberg kein viersemestriges, sondern lediglich ein zweisemestriges Master-Studium erforderlich.

¹ Von der Fluidität auch bildungspolitisch institutionalisierter Grenzen zeugt, dass derzeit eine Kooperation von Universität Heidelberg und Pädagogischer Hochschule Heidelberg in der Sek.I und Sek.II-Ausbildung auf Masterebene anläuft, bei der Studierende Lehrveranstaltungen an beiden Hochschulen besuchen können.

Vor dem Hintergrund der in der Schweiz deutlich und in Baden-Württemberg vollständig institutionell separierten Lehrer- und Lehrerinnenbildung und dem Umstand, dass sich in beiden Ländern das Verhältnis von fachwissenschaftlichen und berufspraktischen Anteilen im Studium von der Primarstufe zur Sekundarstufe II markant zu Gunsten der Fachwissenschaft verschiebt (SKBF, 2018, S. 259; Meisser, Vogel & Horn 2012, S. 57), ist es wenig erstaunlich, dass die Herausstellung einer praxisorientierten und nicht zuletzt praxistauglichen Ausbildung in der Aussendarstellung der Pädagogischen Hochschulen in beiden Ländern einen zentralen Raum einnimmt. Kaum eine Selbstdarstellung der Pädagogischen Hochschulen kommt in der Adressierung von künftigen Studierenden ohne Betonung einer «Praxisorientierung», eines «hohen Anteils an Lehrpraxis», eines «engen Bezugs zur Praxis», eines «starken Theorie-Praxisbezugs» oder einer «sinnvollen Verknüpfung von Theorie und Praxis» aus. Wenn vergleichsweise zurückhaltender, aber durchaus auch auf die Forschungsleistungen der Pädagogischen Hochschulen – allerdings kaum aber auf eine Forschungsorientierung in der Ausbildung – verwiesen wird, dann ist es doch die Praxisorientierung und die reklamierte Verzahnung von Theorie und Praxis, entlang derer sich am ehesten ein feiner Unterschied zur universitären Professionalisierung von Lehrkräften ziehen lässt. So ist auf der Website des Wissenschaftsministeriums von Baden-Württemberg etwa über die Pädagogischen Hochschulen zu lesen: «Wegen ihrer qualitativ hochwertigen und *praxisnahen* Lehrerausbildung genießen die Pädagogischen Hochschulen (...) einen sehr guten Ruf. (...). Erziehungswissenschaften, Fachwissenschaften, fachdidaktische Aufbereitung der wissenschaftlichen Inhalte sowie Schulpraxis gehen hier eine so enge Verbindung wie an *keiner anderen Hochschulart* ein» (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, 2020). Insofern Universitäten die einzigen anderen Hochschularten sind, die neben pädagogischen Hochschulen

Lehrpersonen ausbilden, ist es eben diese proklamierte Praxisnähe und die Verzahnung von Theorie und Praxis, die sie *anders* als die Universitäten profiliert. Hierin liegt eine zentrale Ressource zur Inszenierung von Einzigartigkeit und Besonderheit, die in organisationskultureller Perspektive nicht zuletzt intern in Pädagogischen Hochschulen in einem starken Masse organisatorische Identität konstituiert und dazu dient, «eine organisationale Einheit zu *zeigen* [Hervorhebung v. Verf.]» (Vogd, 2009, S. 27.).

Diese hier so herausgestellte Einzigartigkeit einer verzahnten Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen wird in Baden-Württemberg wie in der Schweiz mit einer Einstellungsstrategie abzusichern versucht, die in der Schweiz ‘doppeltes Kompetenzprofil’ heisst: «Die Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen verfügen über einen Hochschulabschluss sowie in der Regel ein Lehrdiplom der Zielstufe. Dieses gleichzeitig an Wissenschaftlichkeit und Praxistauglichkeit orientierte doppelte Kompetenzprofil von Dozierenden leistet einen zentralen Beitrag zur engen Verbindung von Bildungswissenschaften und Berufspraxis in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (swissuniversities, 2017 S. 3). In Baden-Württemberg soll auf eine Professur, deren Funktionsbeschreibung die Wahrnehmung erziehungswissenschaftlicher oder fachdidaktischer Aufgaben in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vorsieht, nur berufen werden, wer neben Promotion und habilitationsadäquaten Leistungen *nach* Referendariat und 2. Staatsexamen eine dreijährige Schulpraxis nachweist (Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg (Landeshochschulgesetz- LHG) Vom 1. Januar 2005. Art.47 Abs. 3).²

Jenseits der kontrovers diskutierten und professionstheoretisch umstrittenen Fragen, ob allein ein Hochschulabschluss tatsächlich schon Wissenschaftlichkeit verbürgt und ein Lehrdiplom auf der Zielstufe automatisch die Praxistauglichkeit von Forschung und Lehre sichert, lässt sich diese Einstellungsstrategie in organisationskultureller Hinsicht

² In Baden-Württemberg gilt diese Regelung allerdings für Professuren an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten gleichermaßen.

als eine Praxis des boundary work interpretieren. Wenngleich die Formulierungen «in der Regel» und «soll» begrenzte Spielräume für eine davon abweichende Personalrekrutierungspraxis lassen³, stellen diese Einstellungs- und Berufungspolitiken nach aussen hin letztlich eine Form professionsbezogener Schliessung dar, die ausschliesslich ausgebildeten (Schweiz) bzw. berufterfahrenen Lehrkräften (Baden-Württemberg) Zugang zu einer Tätigkeit an Pädagogischen Hochschulen ermöglicht (oder diese zumindest deutlich privilegiert) und alle anderen Professionen – auch wenn diese qua Forschungs- und universitärer Lehraktivitäten einschlägig wissenschaftlich qualifiziert für die Ausbildung von Lehrpersonen sein sollten – ausschliesst. In organisationskultureller Perspektive können geteilte bildungsbiographische (Lehrdiplom auf der Zielstufe) und berufspraktische Erfahrungen (dreijährige Schulpraxis) der in Forschung und Lehre tätigen Mitglieder durchaus zugleich bedeutsame Ressourcen für die Herstellung von organisationsinterner Kohäsion sein. Welche Bedeutung die Organisationsmitglieder selbst dem 'doppelten Kompetenzprofil' zuweisen, in welchen Situationen auf welche Weise darauf rekurriert wird, selbst oder gerade nicht Lehrperson gewesen zu sein, und inwiefern und wie genau sich angesichts der charakteristischen Versäulung der Schweizerischen Pädagogischen Hochschulen⁴ professionsbezogene Kohäsionsinszenierungen mit internen Praktiken des boundary work – etwa zwischen den Organisationseinheiten Ausbildung und Forschung – überschneiden und verflechten, wären organisationstheoretisch spannende und (ggf. international vergleichend) empirisch zu klärende Fragen.

Bezogen auf das Personal lassen sich Formen einer institutionell verankerten professionsbezogenen Schliessung in erster Linie über die angestrebte Praxisorientierung und -tauglichkeit der Ausbildung legi-

timieren. Diese wiederum zieht auf Ebene der adressierten Studierenden ausgeprägte geschlechts- und herkunftsspezifische Selbstselektionsprozesse nach sich (Denzler & Wolter, 2008; Denzler, 2011). Während Maturanden und Maturandinnen aus privilegierten Elternhäusern insgesamt seltener ein Studium an einer Pädagogischen Hochschule anstreben, sind es «primär Frauen aus nichtakademischem Elternhaus», die Lehrperson auf der obligatorischen Schulstufe werden möchten und die ein Studium an einer Pädagogischen Hochschule anvisieren (Denzler & Wolter, 2008, S. 23). Motive für ein Lehramtsstudium an einer Pädagogischen Hochschule sind die vergleichsweise kurze Studiendauer, der zeitliche Freiraum, den das Studium zu versprechen scheint, die direkte Berufsbefähigung und die Annahme einer stärker praxis- und weniger wissenschaftlich orientierten Ausbildung (ebd.). Dass es sich hierbei auch um eine *institutionenbezogene* Studien- und Berufswahl handelt, zeigt sich auch daran, dass sich demgegenüber «angehende Gymnasiallehrkräfte, deren Ausbildung mehrheitlich universitär organisiert ist, praktisch nicht von den übrigen zukünftigen Studierenden an Universitäten unterscheiden» (ebd., S. 4). Für Baden-Württemberg zeigt sich mit den Studien von Cramer ein ähnliches Bild: Lehramtsstudierende an Universitäten (die also für das Gymnasiallehramt ausgebildet werden) weisen eine signifikant höhere soziale Herkunft auf, haben häufiger ein allgemeinbildendes Gymnasium als ein berufliches besucht und verfügen über besser Abiturleistungen als Lehramtsstudierende an Pädagogischen Hochschulen, die für alle anderen Lehrämter ausgebildet werden (Cramer, 2012a, S. 187, 468f.; Cramer, 2012b, S. 82). Analysen von Trautwein, Maaz, Lüdke, Nagy, Husemann, Watermann et al. (2006, zitiert nach Denzler & Wolter 2008, S. 8) deuten zumindest darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler, die sich für ein Studium an Pädagogischen Hochschulen interessieren, «deutlich

³ In Baden-Württemberg ist anders als in der Schweiz das Einvernehmen mit dem Wissenschaftsministerium für einen Berufungsvorschlag notwendig. Dieses setzt die Erfüllung des Berufungskriteriums 'Schulpraxis' unterschiedlich strikt durch.

⁴ Pädagogische Hochschulen in Baden-Württemberg sind formal nach dem universitären Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre strukturiert. Wieviel zeitliche Ressourcen neben der Erfüllung des Lehrdeputats für Forschungsleistungen bleiben, ist wiederum eine andere Frage.

tiefere Werte in ihrer wissenschaftlichen Orientierung aufweisen» als diejenigen, die ein Universitätsstudium anstreben. Es ist in ungleichheitsanalytischer Hinsicht einerseits begrüßenswert, dass Pädagogische Hochschulen einen Beitrag dazu leisten, dass auch Maturandinnen und Maturanden aus nicht-akademischen Elternhäusern einen Zugang zur Hochschulbildung finden. Bezogen auf ihre spätere schulische Berufspraxis ist es vor dem Hintergrund der viel beklagten Ausrichtung der «Schule als Mittelschichtsinstitution» sicherlich darüber hinaus wünschenswert, dass nicht alle angehenden Lehrpersonen, auf die die Kinder dann treffen, selbst aus Akademikerhaushalten kommen. Andererseits geben die Autorinnen und Autoren des Schweizerischen Bildungsberichts (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung [SKBF] 2018, S. 267) zu bedenken, dass die «herkunftsabhängige Selbstselektion in die verschiedenen Hochschultypen (...) die soziale Disparität zwischen universitären Hochschulen einerseits und Fach- und pädagogischen Hochschulen andererseits [jedoch zementiert], was sich wiederum auf den Status der Hochschultypen auswirkt)».

Literatur

Cramer, C. (2012a). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Cramer, C. (2012b). Professionelle Entwicklung Lehramtsstudierender im Vergleich von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten. In C. Cramer, K.-P. Horn & F. Schweitzer (Hrsg.), *Lehrerbildung in Baden-Württemberg. Historische Entwicklungslinien und aktuelle Herausforderungen* (S. 63–88). Jena: Garamond.

Denzler, S. (2011). [University or polytechnic? The effects of family background on the choice of higher education institution](#). *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 1, 79–97.

Denzler, S. & Wolter, S.C. (Hrsg.). (2008). Unsere zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer – Institutionelle Faktoren bei der Wahl eines Studiums an einer Pädagogischen Hochschule. [Leading House Working Paper 12](#).

Gieryn, T. F. (1983). Boundary-Work and the Demarcation of Science from Non-Science: Strains and Interests in Professional Ideologies of Scientists. *American Sociological Review*, 48(6), 781–795. DOI: [10.2307/2095325](#)

Land Baden-Württemberg (2014). Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg. (Landeshochschulgesetz – LHG). Stuttgart.

Martin, J., Feldman, M. S., Hatch, M. J. & Sitkin, S. B. (1983). The Uniqueness Paradox in Organizational Stories. *Administrative Science Quarterly*, 28(3), 438–453. Doi: [10.2307/2392251](#)

Meissner, D., Vogel, E. & Horn, K.-P. (2012). Lehrerbildung in Baden-Württemberg seit 1945 – Angleichungs- und Abgrenzungsprozesse. In C. Cramer, K.-P. Horn & F. Schweitzer (Hrsg.), *Lehrerbildung in Baden-Württemberg. Historische Entwicklungslinien und aktuelle Herausforderungen* (S. 33–62). Jena: Garamond.

Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (2020). *Pädagogische Hochschulen*. Verfügbar unter: <https://mwk.baden-wuerttemberg.de/de/hochschulen-studium/hochschularten/paedagogische-hochschulen/> [Permalink](#)

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Aarau: SKBF.

Strauss, A. (1982). Social Worlds and Legitimation Processes. *Studies in Symbolic Interactionsm*, 4(17), 171–190.

Swissuniversities. Kammer Pädagogische Hochschulen (2017). *Merkmale des Hochschultypus Pädagogische Hochschulen*. Bern: swissuniversities. Verfügbar unter: https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/170201_Merkmale_des_Hochschultyps_Def.pdf

Trautwein, U., Maaz K., Lüdtke, O., Nagy, G., Husemann N. & Watermann, R. et al. (2006). Studieren an der Berufsakademie oder an der Universität, Fachhochschule oder Pädagogischen Hochschule? Ein Vergleich des Leistungsstands, familiären Hintergrunds, beruflicher Interessen und der Studienwahlmotive von (künftigen) Studierenden aus Baden-Württemberg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(3), 393–412. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0057-5>

Vogd, W. (2009). *Rekonstruktive Organisationsforschung. Qualitative Methodologie und theoretische Integration – eine Einführung*. Opladen: Barbara Budrich.

«Kulturschaffende» und die Vielfalt ihrer Kulturen an Pädagogischen Hochschulen

Lukas Lehmann

Gerne kommentiere ich hier die Ausführungen zum Thema der Organisationskultur an Pädagogischen Hochschulen. Ich tue dies aus der inneren Position der Pädagogischen Hochschule Freiburg HEPIPH FR (diese Doppelnennung im Akronym ist übrigens eine kulturelle Besonderheit und ein Spezifikum unserer zweisprachigen Pädagogischen Hochschule!) heraus und hoffe damit die Diskussion anregen zu können.

Als Erstes möchte ich für meinen Einblick in die gelebte Organisationskultur die Ausgangslage klären: Die (vermeintlich) triviale Unterscheidung der Begrifflichkeiten *Natur* und *Kultur* weist darauf hin, dass Letztere – die Kultur – eben gerade nicht naturwüchsig, sondern von Menschen geschaffen ist. In diesem Sinn bedeutet Kultur, und insbesondere auch Organisationskultur, Geschichtsabhängigkeit, ja sie ist Ausdruck der Gestaltung des sozialen Lebens schlechthin. Die Folgefrage drängt sich also auf: Wie bringt man Kultur in eine Organisation? Oder etwas anders formuliert: Wer sind denn die Kulturschaffenden in unseren Organisationen?

Den Bildungsinstitutionen, insbesondere Pädagogische Hochschulen, *eine einzige*, und dann am besten noch eine *einzigartige* Kultur beibringen zu wollen (im Sinne eines *Alleinstellungsmerkmals* oder eines USP [Unique selling point]), scheint ein Ding der Unmöglichkeit. Denn, wenn man auch nur eine Ebene tiefer geht, finden sich an einer Pädagogischen Hochschule gleich *viele Kulturen* wie Bakterien auf einem Handy-Display.

Da gibt es die *Fachkulturen*: „Wir Mathematikdidaktiker ...“, „wir vom Sport...“, „wir L1-Didaktikerinnen...“ sind Bezeichnungen, welche vielen an Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen Tätigen wohl geläufig sind, ja, sie werden solche oder ähnliche gar selbst verwenden, um eine gemeinsame Identität zu benennen respektive um sich vor Anderen abzugrenzen.

Dass es dabei für den gegenwärtigen Trend zur Betonung der „Überfachlichkeit“ noch keinen eigenen Kulturbegriff gibt, unterstreicht die Relevanz einer fachlichen Provenienz für das eigene Selbstverständnis. Und natürlich wird die Begriffsfassung zur Definition der Zugehörigkeit zum Transversalen sicher nicht mehr lange dauern, die Schaffung eines entsprechenden Begriffs („Transversalkultur“, „wir Überfachlichen“) scheint nur noch eine Frage der Zeit und der sprachlichen Ästhetik.

Seit der Gründung von Pädagogischen Hochschulen steht zudem die Forschungskultur immer wieder mal im Zentrum unterschiedlicher Anspruchsgruppen. Wie bringen wir eine solche Forschungskultur überhaupt rein, in den Alltag der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Und wie verbindet sich diese einträglich mit dem Tagesgeschäft des Unterrichts und des Unterrichten-Lernens? Gerade diese pragmatischen Schwierigkeiten markieren die Forschungskultur und die Schwelle der Zugehörigkeit.

Weiter, und teils als Gegenpunkt zu den Forschungskulturschaffenden, finden sich an den Pädagogischen Hochschulen Personen, welche sich eher mit den Anliegen des Berufsfelds identifizieren, und so ihr Kulturempfinden eher als praxisaffin definieren würden (bezeichnendes Stichwort wäre hier: *die Berufskultur*).

Schliesslich, auf einer ganz anderen Ebene, finden wir die *Führungskultur*, welche oft in Leitbildern und Qualitätshandbüchern verschriftlicht wird und von der Leitung der Hochschule mehr oder minder geprägt werden will. Davon zu unterscheiden ist dann noch die *Betriebskultur*, als Ausdruck der administrativ-bürokratischen Gepflogenheiten einer Institution. „Wie handhabt ihr das hier mit der Vergütung des Zugbillets?“, „Muss ich für meine Home-Office-

Zeit Rechenschaft ablegen und wenn ja, bei wem?“ Diese und weitere, ähnliche Fragen werden in der Regel mit einem ‚bei uns macht man das so‘ beantwortet. Wer die Regeln verinnerlicht, erhält im Gegenzug Verfahrenssicherheit und empfindet Zugehörigkeit.

Die Liste lässt sich sicher noch um einiges erweitern, so gibt es auch die spezifische Arbeitshaltung (*Arbeitskultur*), die Formen der Zusammenarbeit (*Teamkultur*), die Art der Überprüfung (*Kontrollkultur*), das Zusammenleben der Geschlechter (*Geschlechterkultur*) usw.

Schliesslich bleibt aber die ursprünglich gestellte Frage, was also die Organisationskultur von Pädagogischen Hochschulen ausmache. Kultur, so wurde es im Einführungsreferat deutlich gemacht und so habe ich es versucht durch meine Ausführungen zu unterstreichen, besteht wesentlich *als das Besondere*. Kultur bedeutet somit auch Eingrenzung für die Einen, und Ausschluss für die Anderen. Die Eigenheit und die Merkmale von Pädagogischen Hochschulen bestehen aber in der faktischen Notwendigkeit, die unterschiedlichen Zugehörigkeiten, hin zu einem gemeinsamen Gegenstand – der Ausbildung von Lehrpersonen – zu vereinen. Denn eine Atomisierung Einzelner, ein Auseinanderdriften verschiedener Teile, ist im Hinblick auf das berufsbildende, praktische, grosse Ganze keine Option. Das kulturelle Wesen der Pädagogischen Hochschule besteht demnach darin, dass die darin tätigen Personen sich in dieser pluralen Sicht einig sind.

Kulturschaffen an Pädagogischen Hochschulen bedeutet deshalb auch, dass man intern ständig Arenen bereitstellen und bewirtschaften muss, damit diese Auseinandersetzungen und Annäherungen stattfinden können – dies ist selbstverständlich gemessen an investierter Arbeitszeit und Energie völlig ineffizient. Diese Ineffizienz hat aber ihre Berechtigung, ist sogar ein Wesensmerkmal der Pädagogischen Hochschulen. Oder anders ausgedrückt: Die ständige Bearbeitung und Vergegenwärtigung unterschiedlicher *Kulturen* ist eines der wichtigsten Elemente, die eine Organisationskultur von Pädagogischen Hochschulen auszeichnen und uns zu guten Teilen von anderen hochschulförmigen Institutionen unterscheidet.

PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE ALS RAUM – ERKENNBAR ALS BILDUNGSINSTITUTION?

Einleitung

Annette Tettenborn

Der Begriff «Raum» im Titel verweist zunächst auf die physisch-materielle Präsenz der Hochschulen, d.h. den Hochschulbau in seinen äusseren und inneren räumlichen Dimensionen «an Ort und Stelle». Wirksam werden Hochschulräume jedoch durch ihre Nutzung. «Raum» meint hier individuell-kollektive Erfahrungsräume, die sich erst in der Aneignung eines Gebäudes ausbilden. Wenn Räume bilden ("der Raum als dritter Pädagoge") und in der bewusst gesetzten Einladung zur Raumgestaltung auch Bildungsphilosophien sichtbar werden, wie in der Schulbaugeschichte gezeigt werden kann, könnte es sich lohnen, räumlichen Hinweisen auf Absichten und Funktionen beim Hochschultyp Pädagogische Hochschulen nachzugehen und Pädagogische Hochschule unter diesen Aspekten weiterzudenken.

Die Tertiärisierung der Lehrerbildung, sichtbar in Um- und Neubauten

Mit der Gründung der Pädagogischen Hochschulen stellte sich für die meisten Kantone die Standortfrage. Anfang der 90er Jahre gab es in der Schweiz ca. 150 Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, heute sind es 15 Pädagogische Hochschulen sowie zwei weitere Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen. Willi Stadelmann, ehemaliger Präsident der COHEP, schreibt im Bericht zur Bilanztagung II (2011), dass das Entwicklungsziel einer stark reduzierten Anzahl der Standorte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erreicht sei. Die Standortkonzentration führte zu neuen Hochschulbauten (z.B. die Pädagogischen Hochschulen Zürich, Schwyz und Thurgau), teils im räumlichen Zusammengehen mit der Universität (so z.B. die Pädagogischen Hochschulen Bern und Luzern) teils mit der Fachhochschule (z.B. die Pädagogische Hochschule der Fachhochschule

Nordwestschweiz). Hochschulgebäude geben mit ihren physisch-realen Aussen- und Innenräumen und deren Funktionsbezügen Auskunft darüber, was im jeweiligen auch historisch gewachsenen Selbstverständnis dort stattfinden kann und was nicht. Raumtypen wie Aula, Hörsaal, Bibliothek, Unterrichts- oder Seminarraum, Atelier, Labor, Besprechungsraum, Working space u.a.m. indizieren spezifische Lehr-, Lern- und Arbeitsformen.

Hochschulen als kommunikative Orte

Die Beschreibung eines der jüngsten Hochschulbauten, des "vertikalen Campus" Muttenz der Fachhochschule Nordwestschweiz (Hochparterre, 2019), formuliert die räumliche Funktion der Hochschule vor allem als Ort der Begegnung und Kommunikation, des Wissensaustauschs und der kritischen Auseinandersetzung. Das Gebäude des Campus Muttenz lädt dazu ein, dass sich Studierende und Professorinnen und Professoren auf den Treppen und Galerien rund um das Atrium mit den beiden nach oben offenen Lichthöfen begegnen. Das Atrium als nach Innen gelegter Stadtplatz zelebriert die Bedeutung der Bildung und der Institution mit ihren fünf Fachhochschulen, darunter die Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz in drei der oberen Stockwerke.

Raumwirkungen entfalten sich allerdings erst in und durch Raumanneignungspraxen. So könnte man danach fragen, wie verschiedene Raumtypen einer Hochschule wahrgenommen und genutzt werden. "Ich kann in der Hochschulbibliothek nicht gut lernen, es ist mir zu still dort ...". Wahrgenommene Ruhe oder Stille führt nicht in jedem Fall zu Konzentration, die Gestaltung des Lernraums Hochschule heute ist anspruchsvoll (Boddington & Boys, 2011).

Die Pädagogische Hochschule im Kontext

Räumliche Aspekte werden symbolisch auch dort angesprochen, wo von "Nahtstellen" die Rede ist: jene zu Schulpraxis und Lehrberuf, zu den Kantonen respektive der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) oder dem Wissenschaftssystem. "Professionsrelevante Interaktionen über die Systemgrenzen Hochschule - Volksschule hinweg" seien die "Achillesferse" der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Bericht zur Bilanztagung II). Mit dem adaptierten Konzept des Third Space (Fraefel, 2018) werden reale oder symbolische Kooperationsräume geschaffen, um ausgehend von der Anerkennung unterschiedlicher Perspektiven diesseits und jenseits der Nahtstelle gemeinsam und auf Augenhöhe tragfähige Problemlösungen zu entwickeln.

Auch die virtuellen Räume der Website der verschiedenen Pädagogischen Hochschulen ermöglichen interessante Einblicke und zeigen Selbstverständnisse und Positionierungen. Ein Vergleich der Websites von Universitäten als klassische Forschungshochschulen und Pädagogischen Hochschulen als Professionshochschulen (Swissuniversities, 2017) dürfte hier aufschlussreich sein.

Das Atelier diskutiert anhand von Hochschulbauten Hinweise auf Kennzeichen des Bildungs- und Forschungsortes Hochschule im Allgemeinen und des Hochschultyps Pädagogische Hochschule im Besonderen mit Fokus auf die Gestaltung der Lehr-, Lern- und Forschungsräume an Professionshochschulen im "Dazwischen" von Wissenschafts- und Berufsfeldorientierung.

Literatur

Ambühl, H. & Stadelmann, W. (Hrsg.). (2011). [Wirk-same Lehrerinnen- und Lehrerbildung — Gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II](#). Bern: EDK.

Boddington, A. & Boys, K. (Eds.). (2011). *Re-Shaping Learning: A Critical Reader. The Future of Learning Spaces in Post-Compulsory Education*. Rotterdam: Sense Publishers.

Fraefel, U. (2018). Hybride Räume an der Schnittstelle von Hochschule und Schulfeld. Ein zukunftsweisendes Konzept der Professionalisierung von Lehrpersonen. In L. Pilypaitytė & H. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 13-43). Wiesbaden: Springer VS. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-17086-8_2

Hochbauamt Basel-Landschaft, Liestal, Fachhochschule Nordwestschweiz, Brugg-Windisch. (2018). *FHNW Campus Muttenz*. Liestal: Hochbauamt Basel-Landschaft.

Hochparterre in Zusammenarbeit mit der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW). (2019). [Vielseitiger Würfel \[Themenheft\]](#). Hochparterre.

Swissuniversities. Kammer Pädagogische Hochschulen (2017). *Merkmale des Hochschultypus Pädagogische Hochschulen*. Bern: swissuniversities. Verfügbar unter: https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/170201_Merkmale_des_Hochschultyps_Def.pdf

Pädagogische Hochschulen: Räumliche Dimensionen einer Bildungsinstitution

Martin Viehhauser

Einstieg

Um die Jahrtausendwende herum wurde die Lehrenden- und Lehrerbildung (LLB) in der Schweiz konsequent hochschulförmig organisiert. Im Zuge des Tertiarisierungsprozesses wurden Ausbildung wie auch Weiterbildung neu an so benannten Pädagogischen Hochschulen angesiedelt, die als Hochschulen auch einen Forschungsauftrag erhielten. Damit haben sich die institutionellen Formen der LLB schweizweit grundlegend gewandelt. Dieser fortwährende Prozess bedeutet eine verstärkte Orientierung an Wissenschaft und Forschung, wobei sich der Wandel sowohl auf den eher „sichtbaren“ Ebenen der Leistungsaufträge oder der Organisationsstrukturen wie auch auf den eher „weichen“ Ebenen der institutionellen Philosophien und Alltagskulturen an den Pädagogischen Hochschulen ereignet.

Die Transformation erfasste dabei vielfach auch die räumlichen Situationen der vormaligen Lehrerinnen- und Lehrerseminare, an denen sich nicht zuletzt auch die Ausgestaltung von Hochschulförmigkeit ablesen lässt. An zahlreichen Standorten entstanden nach und nach neue, teils aufsehenerregende Gebäude bzw. Campusse von Pädagogischen Hochschulen, teilweise wurden an den bestehenden Liegenschaften aber auch nur die Schilder ausgewechselt.

Der vorliegende Input zum Thema Bildungsräume nimmt die räumlichen Situationen von Pädagogischen Hochschulen in den Fokus. Er verfolgt das Ziel, konzeptuelle Möglichkeiten zu identifizieren, welche die Bedeutung der räumlichen Dimensionen für die Ausprägungen der sich in diesem institutionellen Feld entwickelnden Hochschulkulturen aufzeigen können. Was ist an diesen Kulturen der LLB an Pädagogischen Hochschulen spezifisch? Inwiefern tragen Räume zur Ausbildung einer hochschulförmigen Kul-

tur bei? Wie müssten räumliche Situationen beschaffen sein, damit sie einem wünschenswerten Bild der Pädagogischen Hochschule als zukunftstaugliche Bildungsinstitution auf Tertiärstufe gerecht werden?

Räumliche Situationen sind immer zugleich ermöglichende wie auch verhindernde Faktoren – im vorliegenden Kontext konkret in Bezug auf die Frage, inwiefern Pädagogische Hochschulen als Bildungsinstitutionen erkennbar sind und inwiefern in ihren Räumen hochschulförmige Forschung und Lehre in Aus- und Weiterbildung vollzogen wird. Die Grundüberlegungen zur sozialen Dimension von Räumen gemeinsam mit der Frage nach den spezifischen Hochschulförmigkeiten der Pädagogischen Hochschulen – und wie wir uns diese in Zukunft wünschen – werden nachfolgend anhand von drei ausgewählten konzeptuellen Überlegungen fruchtbar gemacht: (1.) Delegation und Affordanz, (2.) Gesten der Architektur und (3.) Strategien und Taktiken. Es handelt sich um heuristische Instrumente, die für das Atelier „Bildungsräume“ den Grundstock für eine „Toolbox“ bilden. Sie können als Werkzeuge verwendet werden, mit denen Fallbeispiele im Atelier wie auch darüberhinausgehende Erfahrungen mit Pädagogischen Hochschulen als Bildungsräume und Arbeitsorte ausgeleuchtet werden können. Es handelt es sich um eine offene „Toolbox“, die selbstverständlich erweitert werden kann. Um die Werkzeuge zu veranschaulichen, werden Bilder zur räumlichen Situation an der Pädagogischen Hochschule Fribourg gezeigt, an der der Autor dieses Inputs arbeitet.

Werkzeug 1: Delegation und Affordanz

Zu welchen Handlungen verführen uns die räumlichen Arrangements und welche Art von Hochschulförmigkeit ergibt sich daraus?

Das erste Tool nimmt auf die sogenannte symmetrische Anthropologie als Spielart der historischen Anthropologie Bezug, wie sie von Bruno Latour und anderen entwickelt wurde (Latour, 2008). Diese Strömung der Anthropologie fragt nicht nach dem Wesen des Menschen, sondern danach, wie der Mensch möglich ist (Tanner, 2011). Mit dieser Neuperspektivierung der Frage nach dem Menschen treten die Umwelten als Ermöglichungsfaktoren und Bedingungen für spezifische Formen des Menschseins in den Blick. Mensch und Umwelt werden hier in einer wechselseitigen Beziehung gesehen.

Die räumlichen Situationen – wie sie für das vorliegende Atelier zentral sind – bilden etwa solche Bedingungen. Latour akzentuiert seine Symmetrisierungsthese aber noch weiter (Latour, 2010). Es sind nicht nur die Menschen, die in und mit der Umwelt agieren (und so ihr spezifisches Menschsein realisieren), sondern es sind auch die Umwelten (z.B. Dinge, Räume...), die etwas mit dem Menschen „machen“: Die Sitzanordnung in einem Hörsaal und nicht bewegbare Tische, welche den Blick der Nutzerinnen und Nutzer auf die Leinwand lenken, „machen“ etwa, dass eine transmissionsorientierte Hochschullehre eher wahrscheinlich ist als andere Formen (Abb. 1).



Abb. 1: Der Hörsaal "macht" die Vorlesung

Den Dingen kann die Aufgabe übertragen werden, auf den Menschen einzuwirken, was mit dem Begriff der Delegation ausgedrückt wird. Dinge haben nach Latour die Eigenschaft, solche Aufgaben anzunehmen.

Die Umwelten (Dinge, Räume...) werden zu „Agenturen“ des (pädagogischen) Handelns; und die Dinge können sich eigenwillig verselbständigen. Ein Beispiel wäre das Internet, das von Menschen entworfen

wurde, das aber mittlerweile umgekehrt den Menschen „erzieht“ in der Art, wie es den Alltag in Freizeit und Beruf strukturiert (Tanner, 2011, S. 156). Delegation meint also eine Zuweisung pädagogischen Handelns an die Dinge in einer Sicht, in der Mensch-Umwelt-Beziehungen ko-evolutiv und symmetrisch entwickelt werden.

Mit dieser Sicht auf Dinge als handelnde Beteiligte in netzwerkartigen Umwelten wird in Bezug auf Räume, genauer räumliche Arrangements, deutlich, dass diese gegenüber den Nutzerinnen und Nutzern Anforderungen für spezifische Handlungsvollzüge „ausprechen“. Dieser Aufforderungscharakter wird mit dem Begriff der Affordanz bezeichnet (zum Begriff vgl. Blewett & Hugo, 2016). Ein Stuhl fordert auf: „Setz’ dich!“, ein Vorlesungssaal „sagt“: „Nimm’ einen Platz in den Reihen ein, sofern du eine Studentin

bist, und sei ruhig, sobald die Veranstaltung begonnen hat! Achte auf die Dozentin, sie bestimmt in den folgenden eineinhalb Stunden den Ablauf!“, oder eine Bibliothek fordert auf: „Hier kannst du verweilen und hier wird dir bei der Literaturrecherche geholfen (oder auch nicht).“ Die Liste kann beliebig erweitert werden: Wozu fordern die Gänge auf, die Bodenbeläge, die Kantine, die Büros, das Sekretariat, die Kursräume mit ihren räumlichen Gestaltungen und ihren Anordnungen im Gebäude usw.? Um dem im Hochschulkontext eher traditionell anmutenden Hörsaal der Pädagogische Hochschule Fribourg ein Gegenbeispiel gegenüber zu stellen: Kürzlich wurde der „flexible classroom“ eingerichtet (Abb. 2), dessen Aufforderungscharakter in Richtung kompetenzorientierte Hochschullehre deutet, die nicht nur die Digitalisierung aufgreift, sondern etwa auch das Spiel mit variierenden Sozialformen anhand flexibel handhabbarem Mobiliar.



Abb. 2: "Flexible classroom": Räumliche Aufforderung zur Flexibilisierung der Hochschullehre

Werkzeug 2: Gesten der Architektur

Welches Bild von Hochschulbildung wird durch den Raum vermittelt und welche Wahrnehmungen der Pädagogischen Hochschule als Bildungsinstitution machen die räumlichen Situationen wahrscheinlich?

Das zweite Tool nimmt auf die symbolische Seite der räumlichen Gegebenheiten Bezug und hierbei auf die Frage, wie Gebäude zur Wahrnehmung einer Pädagogischen Hochschule als spezifische Bildungsinstitution beitragen. Dies kann auf die Gebäude – Fassaden, Eingänge, Orientierungshilfen, Schmuck usw. –

bezogen werden, aber auch auf die Architektur des Internetauftritts u.a.m. Mit diesem Werkzeug wird die Lesbarkeit von Architektur – ich werde mich bei der Erläuterung auf bauliche Arrangements beziehen – angesprochen (Rieger-Ladich & Ricken, 2009). Welche Botschaften sendet das Gebäude, beispielsweise seine bauliche Situation am Eingang aus (Abb. 3): Ist die Pädagogische Hochschule freundlich, zugänglich? Imposant, repräsentativ? Kontemplativ, diskursiv? Aneignungsoffen, fortifizierend? Allgemein formuliert: Welche Gesten sendet die Architektur aus in Bezug auf die Frage, welche Kultur von Hochschulbildung am konkreten Standort gelebt werden soll?



Abb. 3: Räumliche Situation am Eingang: Was sind die Willkommensgesten?

Die Frage nach den Gesten der Architektur nimmt u.a. Bezug auf Henri Lefèbvre, der 1974 mit dem Buch «Production de l'espace» einen Klassiker der Raumsoziologie geschrieben hat (Lefèbvre, 1991; Löw,

2007). In diesem Buch beschreibt Lefèbvre den Raum als eine Triade, die sich aus folgenden drei Komponenten zusammensetzt:

Räumliche Praxis: Wie wird der Raum vor allem über die Wahrnehmung und über routinierte, alltägliche Verhaltensweisen produziert und reproduziert?

Repräsentation von Raum: Wie wird der Raum vorgestellt und inwiefern sind diese Bilder Ausgangspunkte für die Gestaltung von Räumen?

Raum der Repräsentation: Was sind die symbolischen Facetten, die einen Raum auszeichnen und ihn als einen bestimmten Raum entzifferbar machen (nicht ausschliesslich bewusst-kognitiv, sondern mehr noch intuitiv, gefühlsmässig)?

Die Gesten der Architektur beziehen sich insbesondere auf den dritten Aspekt, aber die Triade bei Lefèbvre bedeutet, dass die drei Ebenen nicht voneinander zu trennen sind. Es geht beispielsweise um Phänomene, dass uns gewisse Gebäude – etwa eine Kathedrale oder eine mächtige Bahnhofshalle – vor Ehrfurcht erstarren lassen. Wir betreten den Eingang und fühlen uns einen Kopf kleiner. Manchmal – besonders in neueren Architekturen – sind die Eingänge nicht auf den ersten Blick plakativ sichtbar.



Abb. 4: Gesten einer pädagogischen Hochschule

Was will uns ein Gebäude damit sagen? Welche Gesten entsenden die Arbeitsplätze in den Bibliotheken? Darf dort gegessen werden, muss man Taschen in der Garderobe abgeben? Ein Beispiel aus der Pädagogischen Hochschule Fribourg: Die Gesten einer spielerischen Ecke auf dem Gang mit Kinderbüchern und Wunderkiste (Abb. 4) betonen wohl das Pädagogische der Hochschule.

Das zweite Werkzeug lädt ein, die architektonische „Sprache“ eines Gebäudes (Stil, Fassadengestaltung usw.) wie auch die Raumarrangements und die räumlich dimensionierten Nutzungsordnungen in den Blick zu nehmen. Das Augenmerk richtet sich auf die ausgesendeten Gesten und Signale, die bestimmte Wahrnehmungsweisen (und Handlungsvollzüge) eher wahrscheinlich machen.

Werkzeug 3: Strategie und Taktik

Wie realisieren sich konkrete Aneignungen von Pädagogischen Hochschulen als Bildungsräume durch unterschiedliche Akteurinnen und Akteure? Wo und wie finden Subversionen statt? Inwiefern werden räumliche Arrangements immer wieder angepasst?

Mit dem dritten und letzten Werkzeug wird wieder stärker das soziale Handeln im Raum und der Raum als Ergebnis des sozialen Handelns in den Fokus genommen. Mit dem Tool Strategie und Taktik sollte aber noch gezielter der Machtaspekt von Räumen angesprochen werden.

Die Begriffe Strategie und Taktik nehmen auf Michel de Certeaus Buch «Die Kunst des Handelns» Bezug (Certeau, 1988). Darin geht es de Certeau um das Alltagshandeln (darin ist de Certeau Lefèbvre nicht unähnlich), hier auf den Verbraucher gemünzt, für unseren Zusammenhang also den Nutzerinnen und Nutzern von Räumlichkeiten der Pädagogischen Hochschulen (Lehrpersonal, administratives Personal, Studierende, Abnehmerinnen und Abnehmer von Weiterbildungsangeboten, Personal vom Facility Management, Dienstleistungsanbieter usw.). De Certeau öffnet den Blick auf die Aneignungspraktiken von Räumen, die mitunter sehr eigenwillig und gegen

die Idee der Planung (also der Repräsentation von Raum, d.h. der Raum der Architektinnen und Architekten bzw. Planerinnen und Planern in Lefèbvres Triade), gerichtet sein können.

Die beiden Begriffe Strategie und Taktik entstammen ursprünglich dem militärischen Kontext. Das strategische Handeln ist die Domäne derjenigen, die die Macht haben, einen Plan (militärisch gesprochen: einen Schlachtplan) zu erstellen und entsprechende Lösungen umzusetzen. Das strategische Handeln ist also der Ort der Macht. Dozierende handeln etwa strategisch, wenn sie Kursräume so einrichten, dass die Tische in Blöcken angeordnet sind. Hierbei sind die Dozierenden aber auch den räumlichen Voraussetzungen ausgeliefert, denn die Tische müssen sich unkompliziert verschieben lassen: Ist dies im Plan der Architektin bzw. des Architekten vorgesehen? Hat der Arbeitgeber dafür gesorgt, dass flexibles Mobiliar zur Verfügung gestellt wird?



Abb. 5: Taktische Manöver: Studierende schaffen sich innerhalb der Gelegenheiten auf listige Weise ihren Raum

Gegenüber den Gegebenheiten sind die Dozierenden zugleich Taktikerinnen und Taktiker. Im militärischen Kontext ist das taktische Handeln dasjenige, das sich auf die Gegebenheit einlässt und aus ihnen so viel Profit wie möglich schlägt. Taktisches Handeln kann also eigenmächtig und subversiv, kurz gegen die guten Absichten gerichtet sein. Aber es sind immer Manöver im Kontext eines bereits definierten – wiederum militärisch gesprochen – Dispositivs.

Hier ergeben sich zahlreiche Nuancierungen, die man als Katz-und-Maus-Spiel beschreiben kann. Studierende nehmen z.B. entgegen den Vorschriften ihr Picknick mit in die Kantine (weil z.B. von der Hochschule nicht ausreichend Platz für Mittagstische zur Verfügung gestellt wird), was beim Betreiber der Kantine das strategische Handeln provoziert, Verbotsschilder aufzustellen.

Die Studierenden nehmen sodann ihr selbstgebrachtes Mittagessen auf improvisierten Sitzgelegenheiten in den Gängen ein (= taktische Manöver, Abb. 5). Dies führt die Hochschulleitung – nach zahlreichen Protesten – dazu, Picknick-Zonen in der Kantine durchzusetzen (= strategisches Handeln, Abb. 6a und 6b).

Das Handeln realisiert sich oft in einem Kreislauf, der als Problem-Lösung-Folgeproblem-Folgeproblem-Lösung-Kreislauf charakterisieren lässt. Das Öl, das diese Kreisläufe aufrechterhält, sind Machtkonstellationen und die Subversionen. Der konzeptuelle Rahmen des dritten Werkzeugs der vorliegenden „Toolbox“ erfasst damit die Ebene der planerischen Visionen ebenso wie die täglichen Manöver des Handelns innerhalb der räumlichen Gegebenheiten.

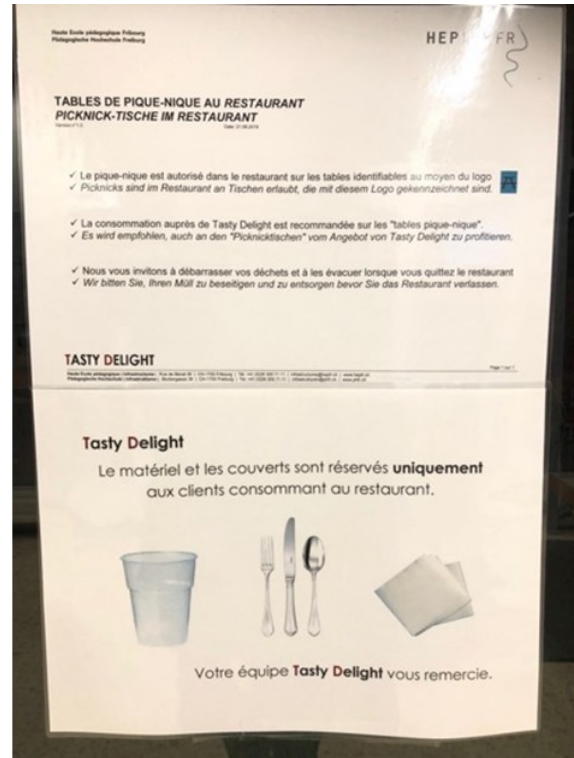


Abb. 6a und 6b: Strategisches Handeln: Der Raum und seine Nutzung werden definiert

Fazit

Die drei präsentierten Werkzeuge sind – wie eingangs erwähnt – Angebote um die räumlichen Dimensionen der neuen Hochschulformigkeit der Pädagogischen Hochschulen zu befragen. Die Tertiarisierung ist von aussen gesehen etabliert. Nun geht es darum, auch zu fragen, wie dies nach innen aussieht, konkret inwiefern sich (a.) eine hochschulförmige Kultur und (b.) eine solche Kultur spezifisch auf die Pädagogischen Hochschulen gemünzt ausbildet. Die Frage, die somit in einem allgemeinen Sinn aufgeworfen ist, lautet, inwiefern der Raum und die räumlichen Arrangements zur Ausbildung eines hochschulischen Charakters von (Pädagogischen) Hochschulen im Allgemeinen und einer jeden einzelnen Pädagogischen Hochschulen im Besonderen beitragen kann.

Literatur

- Blewett, C., & Hugo, W. (2016). Actant affordances: A brief history of affordance theory and a Latourian extension for education technology research. *Critical Studies in Teaching & Learning*, 4(1), 55–73. <https://doi.org/10.14426/cristal.v4i1.50>
- Certeau, M. de. (1988). *Kunst des Handelns*. Berlin: Merve-Verlag.
- Latour, B. (2008). *Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie*. Berlin: Suhrkamp.
- Latour, B. (2010). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Berlin: Suhrkamp.

Lefèbvre, H. (1991). *The Production of Space*. New Jersey: Wiley-Blackwell.

Löw, M. (2007). Zwischen Handeln und Struktur. Grundlagen einer Soziologie des Raums. In F. Kessl & H.-U. Otto (Hrsg.), *Territorialisierung des Sozialen. Regieren über soziale Nahräume* (S. 81–100). Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich. DOI: <https://doi.org/10.14361/9783839442500-003>

Rieger-Ladich, M., & Ricken, N. (2009). Macht und Raum: Eine programmatische Skizze zur Erforschung von Schularchitekturen. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums* (S. 186–203). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: [10.1007/978-3-531-91868-6_12](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91868-6_12)

Tanner, J. (2011). [Verwirklichung als Bewahrung des Möglichen. Der Mensch in der Perspektive der historischen Anthropologie](#). In I. U. Dalferth & A. Hunziker (Hrsg.), *Seinkönnen. Der Mensch zwischen Möglichkeit und Wirklichkeit* (S. 141–158). Heidelberg: Mohr Siebeck.

Pädagogische Hochschule als Raum – Erkennbar als Bildungsinstitution

Kilian Bühlmann

Die räumliche Situation der Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz ist aussergewöhnlich spannend und anregend: Innerhalb weniger Jahre sind viele interessante, unverwechselbare und qualitätsvolle Gebäude entstanden, die das Thema Pädagogische Hochschulen auf eigenständige Weise interpretieren. Ausgangslage und Rahmenbedingungen für die verschiedenen Bauprojekte sind allerdings sehr unterschiedlich, was ein einfacher Vergleich der Projekte erschwert. Drei grundsätzliche Zielvorstellungen, die auch im Inputreferat von Martin Viehhauser angesprochen wurden, prägen jedoch in praktisch allen Bauprojekten pädagogischer Hochschulen die Diskussion:

Ein Gebäude einer Pädagogischen Hochschule soll

- kommunikativ sein, also Begegnungen, Austausch, Debatten fördern
- flexibel mit wechselnden Anforderungen/Bedürfnissen umgehen können
- Aneignung zulassen

Wie können solch abstrakte Zielvorstellungen in räumlichen Konzepten operationalisiert werden?

Aus der Sicht der Bauplanungspraxis und anhand des konkreten Beispiels der Pädagogischen Hochschule Bern soll dies vertieft werden.

Kommunikation

Rohstoff und Kerngeschäft von Hochschulen ist der Umgang und die Vermittlung von Wissen. Eine gute Hochschularchitektur soll deshalb den lebhaften Wissensaustausch zwischen den verschiedenen Nutzergruppen und Disziplinen unterstützen.

Architektonisch zelebriert wird das häufig in Form zentraler Begegnungsorte. Aktuelles und spektakulä-

res Beispiel: Der Campus der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) in Muttenz mit seiner eindrucksvollen Eingangshalle.



Abb.1: Eingangshalle FHNW Muttenz

Solche Orte sind aber nur die Spitze des Kommunikationseisberges. Entscheidend ist, dass eine kommunikative Architektur sich als Grundhaltung durch das ganze Gebäude zieht - von der Grundrissorganisation bis zur Einrichtung. Am konkreten Beispiel des Campus von Roll der Pädagogischen Hochschule Bern wird dies im Folgenden illustriert:

Der zentrale Begegnungsort im Campus von Roll ist die vordere Gasse: Cafeteria, Infothek, Buchladen, Lounge, die Zugänge zu den Instituten, den Unterrichtsräumen, zur Bibliothek und Mensa etc., all dies ist hier zu finden. Ein Ort mit urbanem Ambiente, hoher Ereignisdichte und dem Begegnungspotential einer städtischen Gasse. "Sich treffen, sehen und gesehen werden" ist das Thema.



Abb. 2: Vordere Gasse im Campus vonRoll

Der wirksamste Faktor für eine kommunikative Architektur ist allerdings die räumliche Organisation der Nutzungen im Gebäude.



Abb. 3: Räumliche Organisation im Campus vonRoll

Im Campus vonRoll wurde auf Mischung der Nutzungen und nicht auf Trennung gesetzt:

Auf allen Geschossen gibt es

- Unterrichtsräume und zugehörige Gruppenzonen
- Institute mit Lehrpersonen, Forschern und Administration
- Betriebseinheiten der Universität und der Pädagogischen Hochschule

Vielfältige Möglichkeiten, dass sich Studierende, Dozierende und Forschende über den Weg laufen und sich nicht nur in den Unterrichtsräumen treffen.

Auch bei der internen räumlichen Organisation der Institute wurde dem Kommunikationsthema viel Auf-

merksamkeit geschenkt: Anstelle von Grossraumbüros kam eine traditionelle Bürostruktur zum Einsatz. Aussergewöhnlich dabei ist, dass sich zwischen den Büros kein üblicher Korridor, sondern eine multifunktionale Arbeits-, Begegnungs- und Austauschlandschaft befindet, die beliebig umgestaltet und angeeignet werden kann.



Abb. 4: Multifunktionale Arbeitslandschaft

Hochschulen brauchen aber nicht nur die lebhaften Orte des Austauschs, sondern auch ihr Gegenteil: geschützte Orte der Konzentration und des Rückzugs. Eine wissenschaftliche Arbeit oder Artikel schreiben, eine Vorlesung konzipieren, sich auf eine Prüfung vorbereiten: viele Tätigkeiten an Hochschulen brauchen Ruhe und Konzentration. Der dazu erforderliche Schutz hat viel mit Raumkonzepten und Architektur zu tun. Eine gute Hochschularchitektur schafft ein ideales Gleichgewicht zwischen Orten des Austauschs und des Rückzugs.

Flexibilität

Gebäude und ihre Benutzer sind zwei Systeme, die eigentlich schlecht harmonieren.

- Die Bedürfnisse von Menschen und Institutionen verändern sich rasch: insbesondere gilt dies für Hochschulen und noch mehr für die jungen Pädagogischen Hochschulen.
- Gebäude auf der anderen Seite sind träge Objekte, die einem raschen betrieblichen Wandel nicht leicht folgen können, sich ihm oft sogar widersetzen.

Wie kann dieses Dilemma entschärft werden? Der beste Weg dazu sind räumliche Strukturen,

- die eine hohe Nutzungsflexibilität aufweisen
- die betrieblichen und funktionellen Wandel locker wegstecken, ohne dass Bagger und Kran auffahren müssen.

Im Campus vonRoll wurde dies durch ein konsequent modulares Raumkonzept umgesetzt. Von wenigen Ausnahmen abgesehen gibt es nur zwei Raumtypen:

- Das Unterrichtsmodul mit gut 90 m²
- Das Büromodul mit 18 m² (es gibt noch die Doppelausgabe)

Beide Raumtypen sind eigentliche "Alleskönner".



Abb. 5: Räumliche Organisation im Campus vonRoll

Das Unterrichtsmodul wurde nicht auf eine ganz spezifische Nutzung massgeschneidert, sondern lässt sich möglichst variantenreich bespielen: Gruppen von 12 bis 72 Personen sollen sich darin wohlfühlen. Mit einem gut kombinierbaren Möbelprogramm ("Berner Hochschultisch" 135 x 67.5) lässt sich das Unterrichtsmodul auf vielfältigste Weise einrichten. Ein durchgehender Doppelboden erlaubt auch nachträglich beinahe beliebige Medienschiessungen.

Fazit: eine robuste Bühne, die fast alles mit sich machen lässt.



Abb. 6: Seminarraum im Campus vonRoll

Der Preis für diese hohe Flexibilität ist ein etwas höherer Flächenbedarf, weil der grösste Raumtyp als Standard genommen wird. Auf der anderen Seite gewinnt man einen grossen Handlungsspielraum bei Veränderungen von Gruppengrössen, Ausbildungskonzepten etc.

Das Büromodul ist ebenfalls ein aussergewöhnlich polyvalenter Raum: Es kann beliebig als Direktionsbüro, als Professorenbüro, als Sekretariat, als Assistenten- und Dozierendenbüro mit 2 bis 4 Arbeitsplätzen, als Forschungsraum etc. eingesetzt werden. Dies gewährleistet eine vergleichbare Flexibilität wie sie Grossraumbüros aufweisen, allerdings ohne deren Nachteile in Kauf nehmen zu müssen.

Aneignung

Im Campus vonRoll wurde versucht, den Büroraum und seine Einrichtung so zu konzipieren, dass er ein hohes Aneignungspotential aufweist und trotz knapper Fläche viel Spielraum für individuelle Lösungen anbietet. Zwei Besonderheiten liefern die Basis dazu:

Ein raumhohes Büchergestell auf der Eingangsseite (mit Leiter) schluckt (fast) alles, was aufbewahrt oder aufgestellt werden soll: Dieses Regal wird wirklich sehr individuell und kreativ bespielt.



Abb. 7: Eingangseite des Büros

Auf der Fassadenseite ermöglicht ein breites Panoramafenster einen guten Bezug zum Aussenraum und die eingebaute, raumbreite Fensterbank lädt ein zum Sitzen, Liegen, Lesen, ins Freie gucken, Besprechen, Akten ablegen und vieles mehr.



Abb. 8: Fassadenseite des Büros

Diese beiden fest eingebauten Einrichtungen beanspruchen kaum Raum, so dass die Fläche dazwischen mit wenigen, gut kombinierbaren Möbelstücken individuell eingerichtet werden kann, was zu 300 unterschiedlich eingerichtete Büros im Campus vonRoll führte.

Das Thema Aneignung ist auch ein wichtiger Aspekt bei der Gestaltung der Lernorte für die Studierenden. Die Suche nach dem idealen Leseplatz erwies sich als

Illusion: Es gibt ihn nicht! Die Leute sind zu verschieden und auch dieselbe Person hat je nach Studiensituation andere Bedürfnisse.

- Für Masterarbeit sucht man eher einen abgeschirmten Studienplatz
- Prüfungsvorbereitung gelingt besser am grossen Tisch mit den Leidensgenossinnen im Blickwinkel



Abb. 9: Bibliothek Campus vonRoll

Ideal ist deshalb, ein möglichst vielfältiges Angebot unterschiedlicher Lernorte wie:

- klassischer Lesesaalplatz mit grossen Tischen (abends clean desk)
- Langzeit Arbeitsplätze, die als persönliche Arbeitsplätze individuell eingerichtet werden können (Büchertablar, Rollkorpus; Leselicht, Anschlüsse, etc.)
- Gruppenräume online buchbar: man kann nie genug davon haben.
- Offene Gruppenbereiche auf den Unterrichtsetagen
- Speisesaal der Mensa ausserhalb der Essenszeiten (gute Lüftung, Stromanschlüsse, WLAN)

Überlegungen zur Qualität virtueller Orte

Andrea Rosenbusch

Ich ziehe es in meinem Kommentar vor, von Ort statt von Raum zu sprechen. «Ein Ort ist ein Raum, der einem speziellen Zweck dient» (Covert, 2014, S.87). Was macht die Qualität eines Orts aus, sowohl in der physischen als auch in der virtuellen Welt? In anderen Worten: Was braucht es, damit sich ein Mensch an einem Ort wohlfühlt? Und was können pädagogische Hochschulen tun, um die Qualität ihrer virtuellen Orte zu fördern?

1 Qualitätskriterien für einen physischen Ort

Im Folgenden stelle ich fünf Kriterien für die Qualität eines Orts auf und diskutiere sie anhand des Bahnhofplatzes in Basel, einem Ort mit vielen verschiedenen Verkehrsteilnehmern, die sich oft in die Quere kommen.



Abb.1: Bahnhofplatz in Basel

Zugang. Zugänge gibt es von überall her und für alle Verkehrsteilnehmer. Menschen mögen es, ihren eigenen Weg zu gehen – das Kriterium des Zugangs ist hier gut erfüllt.

Orientierung. Der Platz ist übersichtlich und so ist die Orientierung gegeben – solange er leer ist. Gerade das aber ist er selten. Für Fussgänger ist es ziemlich unberechenbar, woher Trams und Busse kommen, und diese verschaffen sich mit lautem Geklingel und

Gehupe Vortritt. Diese Situation führt zu Verunsicherung und Stress.

Verstehen. Einen Ort sollte man lesen können, seine Funktion verstehen. Dass es sich primär um einen grossen Umsteigeplatz für den öffentlichen Verkehr handelt, ist zwar gut ersichtlich. Aber die Information ist nicht spezifisch genug, denn die Tramfahrerin will ja an einen bestimmten Ort fahren. Die Beschriftung ist klein gehalten und mit den verwendeten Buchstaben schwer zu verstehen.

Handlungsmöglichkeit. Zur Funktion der Tramhaltestelle gehören (heute noch) die Billettautomaten. Um dazu zu gelangen, müssen die Fussgängerinnen und Fussgänger zusätzliche Wege zurücklegen. Bei blendender Sonne oder mit dem Regenschirm in der Hand sind die Automaten schlecht bedienbar.

Zugang zu anderen Räumen. So, wie der Ort von überall her gut zugänglich ist, schafft er auch klare visuelle Bezüge zu den Räumen, die er verbindet. Es ist quasi immer ein Fenster nach aussen offen. Der Platz

schafft in mancher Hinsicht positive Raumerlebnisse, doch das negative Gefühl der Verunsicherung und des Suchens dominiert für viele. Es ist kein Platz zum Verweilen, sondern ein Durchgangsort, den man gerne wieder verlässt.

2 Qualitätskriterien für einen virtuellen Ort

Funktionieren diese Kriterien auch für virtuelle Orte? Was können pädagogische Hochschulen daraus ableiten?



Abb.2: Startseite der Website einer Pädagogischen Hochschule am Beispiel Schwyz (Stand März 2020).

Zugang. Die meisten Organisationen haben ein statisches Verständnis ihrer Website. Sie sehen die Startseite (vgl. Abb. 2) oder eine Seite, deren Inhalt sie selbst pflegen. Aber wie auf dem Bahnhofplatz bewegen sich die User dynamisch durch diese Welt. Sie stellen – immer mehr nur mit dem Smartphone – eine

Anfrage an Google und treten durch die Hintertür irgendwo in die Site ein. Im besten Fall navigieren sie sich weiter durch die Site, bevor sie diese wieder verlassen. Durch die stete Beobachtung der Eintrittsseiten und Wege der User lernt man besser verstehen, was diese bewegt.

Orientierung. Wenn die User von aussen auf die Site gelangen, brauchen sie eine klare Ansage, wo sie sich befinden und was sie tun können. Die heute auf mobilen Websites gerne verwendeten drei Striche für die Navigation bilden eine Hürde, weil sie keine konkrete

Information und nur einen schwachen Aufforderungscharakter (Affordanz) beinhalten. Hilfreich für die Orientierung sind wie im Beispiel der Pädagogischen Hochschule Zürich das Logo und der «Zurück»-Link (vgl. Abb. 3).



Abb.3: Navigation einer mobilen Ansicht am Beispiel der Website der PHZH, links zu-, rechts aufgeklappt (Stand November 2019)

Hinzu kommen inhaltliche Orientierungsprobleme: den Studieninteressierten ist der Begriff «Ausbildung» nicht so geläufig, und ohne Gegenüberstellung insbesondere zur Weiterbildung wird nicht klar, dass es sich hier um Inhalt zum Studium handelt. Damit sich die User in der Welt der Hochschule zurechtfinden, müssen sie Begrifflichkeiten vorfinden, die sie verstehen. Auch wenn sich die Organisationen damit oft schwertun – hier sollten die User die Definitionsmacht haben und nicht interne Stakeholder.

Verstehen. Hochschulen funktionieren im Grossen und Ganzen immer gleich, und dem tragen sie auch online Rechnung. Die meisten Sites sind mit Bereichen wie Studium, Forschung, Weiterbildung etc. ähnlich aufgebaut und für die User klar erkennbar und verständlich. Beschreibungen des Studiums sind oft von den Usern aus gedacht: Es gibt positive Beispiele, die beispielsweise als erstes die Tätigkeit nach der Ausbildung erläutern und nicht zuerst die Details des Studiums. Manche Sites aber verwenden schon auf den Einstiegsseiten wissenschaftliche Sprache, die dem Verständnis der Personen aus den Zielgruppen nicht förderlich ist.

Handlungsmöglichkeiten. Immer mehr erwarten die User auf einer Website nicht nur Information, sondern

auch Handlungsmöglichkeiten wie die Anmeldung zu einem Studium oder einer Weiterbildung. Die Pädagogischen Hochschulen beginnen erst, diesem Bedürfnis Rechnung zu tragen. Denn dazu braucht es die Anpassung von Prozessen im Hintergrund an die Anforderungen der User – oder anders gesagt die digitale Transformation.

Bezug zu anderen (Informations-) Räumen. Informationssuchende haben oft keine klare Vorstellung davon, was sie finden können. Aus diesem Grund ist es wichtig, die User eng zu führen und sie auf verwandten Inhalt, Kontaktmöglichkeiten und Informationsveranstaltungen aufmerksam zu machen. Das fördert die Lust am Entdecken statt den Frust des Suchens. Das braucht und soll nicht rein virtuell stattfinden; im Zentrum steht ein ganzheitliches Erlebnis, das physische und virtuelle Orte verbindet und in deren Zentrum Begegnungen unter Menschen stehen. Denn egal, um welche Räume es sich handelt: Die Menschen sollen sich darin wohlfühlen und sie im Idealfall bereichert verlassen.

Literatur

Covert, A. (2014). *How to Make Sense of Any Mess*. Scotts Valley: CreateSpace Independent Publishing Platform.

Diskussion

Annette Tettenborn

Die Diskussion zu den drei Beiträgen wurde in Gruppen geführt. Als Anregung und möglicher Fokus dienten die im ersten Beitrag vorgestellten drei «Werkzeuge». Das Setting ermöglichte Mitgliedern verschiedener Pädagogischer Hochschulen die räumlichen Eigenarten und Aneignungspraxen ihrer Hochschule ins Gespräch zu bringen.

Werkzeug 1: Delegation und Affordanz

Zu welchen Handlungen verführen uns die räumlichen Arrangements und welche Art von Hochschulformigkeit ergibt sich daraus?

Erziehen unsere Räume zur Hochschulformigkeit? Das Gebäude müsse mit grosser Flexibilität der Heterogenität der Studierenden, den spezifischen Lehr-/Lernformen, den Erfordernissen von Forschung und Entwicklung und der engen Zusammenarbeit mit dem Berufsfeld entgegenkommen. In der von Universität und Pädagogische Hochschule gemeinsam genutzten Bibliothek im vonRoll Areal in Bern sieht man die Studierenden der Pädagogischen Hochschule vor allem an den Gruppenarbeitsplätzen, während Studierende der Universität überwiegend die Einzelarbeitsplätze für das konzentrierte Arbeiten nutzen. Im Nutzungskonzept der gemeinsamen Bibliothek waren ca. 20 Gruppenräume vorgesehen. Dies habe sich im Nachhinein bewährt. Die Aneignungspraxis der Büroräume, ein «flexibler Alleskönner» mit viel Abstellmöglichkeiten zeige, dass Dozierende der Pädagogischen Hochschule das Bedürfnis haben, nicht nur ihre Fachbücher, sondern verschiedenste Arten von Unterrichtsmaterialien in ihren Arbeitsräumen aufzustellen.

Von ihrem Habitus her, d.h. von ihren Gewohnheiten im Fühlen, Denken und Handeln sind die Studierenden einer Pädagogischen Hochschule womöglich diverser als bspw. die Studierenden einer Universität, obwohl die Studien-/Berufswahl sich bis auf wenige

Ausnahmen bislang allein auf den Lehrberuf hin ausgerichtet. In den Studiengängen mit ihren unterschiedlichen Profilen von der Generalistin bis zur Fachlehrperson werden unterschiedliche Haltungen zur Hochschulformigkeit der Bildungsinstitution Pädagogische Hochschule vermutet.

Es stelle sich grundsätzlich die Frage nach der Notwendigkeit einer baulich sichtbaren Hochschulformigkeit für die Bildungsinstitution Pädagogische Hochschule. Die klassischen räumlich-funktionalen Erkennungsmerkmale einer Hochschule wie Hörsaal, Seminarräume, Bibliothek bilden die Raumbedürfnisse für die spezifischen Aus- und Weiterbildungskonzeptionen einer Pädagogischen Hochschule jedenfalls nicht ausreichend ab. Wie könnten räumliche Situationen zu kooperativen Lernformen, gemeinsamer Reflexion und überhaupt zur Arbeit in gemischten Teams mit hochschulinternen und -externen Personen auffordern? Als positives Beispiel eines offen-flexibler Raumangebots mit vielfältigen Nutzungsmöglichkeiten wurde mehrfach die Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK) im ehemaligen Toni Areal genannt. Dieser «Bildungs- und Kulturcampus» auf dem Gelände der ehemaligen Milchfabrik steht für disziplinübergreifende, inter- und transdisziplinäre Arbeits- und Experimentierformen. In diese Richtung wären Um- und Neubauten von Pädagogischen Hochschulen zu planen.

Werkzeug 2: Gesten der Architektur

Welches Bild von Hochschulbildung wird durch den Raum vermittelt und welche Wahrnehmungen der Pädagogischen Hochschule als Bildungsinstitution machen die räumlichen Situationen wahrscheinlich?

Anlässlich der Tagung hatte ein Teilnehmer gleich mehrere Pädagogische Hochschulen besucht und konnte so von seinen «atmosphärischen Erfahrungen» berichten. An einer der Hochschulen fühlte er

sich nach einer Stunde Anwesenheit in eigenen Worten als «Teil der Familie». Er wurde nicht nur gleich mehrfach von Studierenden persönlich begrüßt, sondern ihm wurde bereitwillig auf Fragen Auskunft gegeben und eine Führung durch die Hochschule angeboten. An der anderen Hochschule herrschte dagegen eine fast «klinische Sterilität». Bei beiden Gebäuden handelt es sich um architektonisch hochwertige und interessante, von ihrer baulichen Struktur her vergleichbare Neubauten. Die Gesten der Architektur waren sich ähnlich, die eigene, zugegeben punktuelle Erfahrung höchst unterschiedlich.

Die Ästhetische Bildung als Studieninhalt und teils auch Kulturprogramm erfordern Musik- und Theatersaal, Räume für den Instrumentalunterricht, für Technisch/Textiles Gestalten, Kunst und Design. Dieses Raumprogramm ist bei gemeinsamen Bauprojekten von Universität und Pädagogischer Hochschule anspruchsvoll in der Umsetzung. Das zeigte das gemeinsame Bauprojekt im vonRoll Areal von Universität und Pädagogischer Hochschule Bern. Möglicherweise sind es die spezifischen Lerninhalte bzw. institutionell-kulturelle Orientierungen, die sich in räumlichen Strukturen niederschlagen. Auf dem Areal einer der beiden besuchten Hochschulen gaben Einblicke in ein Untergeschoss mit einer Fülle von verschiedenen farbigen Materialien Hinweise darauf, dass es sich bei dem Gebäude auch um einen Ort handeln könnte, an dem Gestaltungsprozesse angeregt werden sollen.

Werkzeug 3: Strategie und Taktik

Wie realisieren sich konkrete Aneignungen der Pädagogischen Hochschulen als Bildungsräume durch unterschiedliche Akteurinnen und Akteure, wo und wie finden Subversionen statt und inwiefern werden räumliche Arrangements immer wieder angepasst?

Angeregt von den Hinweisen zu Zugängen, Orientierung und Verstehen der virtuellen Räume, hier der Websites von Pädagogischen Hochschulen, wurde diskutiert, was es bedeutet, wenn die Hochschule bei ihrem virtuellen Auftritt die «Aus- und Weiterbildung für den Lehrberuf» in ihrem Schaufenster «nach

vorne» rückt und die Hochschule als Ort der Reflexion und der Generierung und Überprüfung von neuen Erkenntnissen zu Bildung, Schule und Unterricht dabei eher im Hintergrund bleibt. Der Auftritt soll Interessierten die gesuchten Informationen bieten und Lust machen, sich in den virtuellen Räumen weiter umzutun. Es könnte sich lohnen, über die Analyse und Reflexion des Webauftritts und dessen Nutzung das Selbstverständnis des Hochschultyps über die inszenierte (strategische?) Beziehung zu den Nutzergruppen (Studieninteressierte, angehende und im Beruf stehende Lehrpersonen, Schulleitungen, Bildungsfachleute, an Forschung und Entwicklung interessierte Mitglieder der scientific community u.a.m.) zu schärfen.

In der Kommunikation zwischen Dozierenden und Studierenden zeigt sich für Pädagogische Hochschulen eine im Vergleich zur Universität geringere Tradition des Austauschs auf Augenhöhe. An einer Pädagogischen Hochschule konnten Dozierende trotz schwieriger räumlicher Situationen die Einrichtung eines Dozierendencafés (= Lehrerzimmer?) durchsetzen, nachdem bis anhin nur eine gemeinsame Mensa zur Verfügung stand. Man wollte offenbar auch einfach wieder einmal nur unter sich sein. An einer anderen Hochschule essen viele Dozierende ihr Mensagericht in dem für die Mitarbeitenden vorbehaltenen Aufenthaltsraum. Diese Einzelbeobachtungen mögen verschiedene Gründe haben, die Möglichkeiten des Austauschs von Dozierenden und Studierenden auch ausserhalb von Lehrveranstaltungen, die sich u.a. in Zugang und Nutzung gemeinsamer Räumlichkeiten zeigt, ist für eine Hochschule als Bildungs- und Forschungsinstitution jedoch bedeutsam. An mindestens einer Pädagogischen Hochschule ist ein Zugang zu den Büroräumen - teils Grossraumbüros - von der baulichen Erschliessung gar nicht mehr vorgesehen. Andere Pädagogische Hochschulen erproben neue Büro- und Arbeitskonzepte, sogenannte «open space», und weisen für den Kontakt mit Studierenden explizit Besprechungszonen mit unterschiedlichem «Privatheitscharakter» aus.

Die Diskussionen in den Gruppen waren intensiv, ein Abschluss im Plenum blieb aus zeitlichen Gründen rudimentär. Eine Annäherung an den Hochschultyp Pädagogische Hochschule entlang räumlicher Überlegungen scheint sich unbedingt zu lohnen, so das Fazit.

DEN HOCHSCHULTYPUS «PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE» PROFILIEREN – LEHRAMT UND FACHDIDAKTIK ALS (AUSREICHENDE) MERKMALE?

Einleitung

Peter Tremp

Der Titel dieses Ateliers beinhaltet einen Anspruch und eine Unterstellung: Den Anspruch, dass eine Profilbildung notwendig sei. Und die Unterstellung, dass diese Profilbildung auf Lehramt und Fachdidaktik ausgerichtet sei.

Der Rahmen dieser Profilbildung ist durch einige politische und gesetzliche Bedingungen und Gegebenheiten gesetzt, die insbesondere mit der Ausdifferenzierung des Schweizer Hochschulsystems vor rund zwanzig Jahren zusammenhängen. Mit der damaligen Etablierung von Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen hat sich das Schweizer Hochschulsystem in drei Hochschultypen – Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen – differenziert, welche «gleichwertig, aber andersartig» sein sollten. Diese Andersartigkeit bezieht sich dabei auf unterschiedliche Dimensionen: von den Studienvoraussetzungen bis zu den Studienzielen, von den Anforderungen an Professorinnen und Professoren bis hin zu Governance-Fragen.

Hochschultypologie und Profil der Pädagogischen Hochschulen

Die (damaligen) drei Rektorenkonferenzen, die Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS), die Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz (KFH) und der schweizerischen Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (COHEP) haben 2009 für die Klärung der Profile und Ausrichtungen dieser Hochschultypen eine Typologie erarbeitet (COHEP, CRUS, KFH, 2019).

Die Beschreibungen organisieren sich entlang einiger gemeinsamer Fragen (Auftrag in der Gesellschaft; Lehre und Studienabschlüsse; Weiterbildung; Forschung; Internationale Ausrichtung; Zulassung zum Studium; Qualifikation der Lehrenden etc.), für welche die einzelnen Hochschultypen ihr Verständnis formulierten (COHEP, CRUS, KFH, 2019). Als zentrale Aufgabe wird hier beispielsweise festgehalten: «Die gesellschaftliche Funktion Pädagogischer Hochschulen besteht in der wissenschaftlichen, berufs-feldorientierten Ausbildung und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern sowie weiterer pädagogischer Berufe» (COHEP, CRUS, KFH, 2019, S.2). Und im Abschnitt «Forschung» heisst es u.a.: «Die pädagogische Forschung bearbeitet Fragen in verschiedensten Bereichen der Organisations- und Unterrichts-praxis, der Fachdidaktik, der Lernpsychologie, des Bildungssystems sowie der in ihm handelnden Menschen» (COHEP, CRUS, KFH, 2019, S.3). Insgesamt, so lässt sich zusammenfassen, bestimmen Schule und Unterricht die Ausrichtung von Pädagogischen Hochschulen.

Die Kammer Pädagogische Hochschulen hat sodann im Jahr 2017 «Merkmale des Hochschultypus Pädagogische Hochschulen» beschrieben. Hier wird einleitend festgehalten: «Die Merkmale sind sowohl rechtlich-politischer als auch konzeptionell-strategischer Natur. Nicht alle Merkmale gelten exklusiv für den Hochschultypus Pädagogische Hochschule, aber alle tragen grundlegend zu seiner Definition bei.» (Swissuniversities, 2017a, S. 1)

In dieser Beschreibung mischen sich inhaltliche Orientierungen und Absichten mit rechtlich-reglementarischen Aussagen. Es ist der Versuch, diesen Hochschultypus zu charakterisieren. Auch in diesem Dokument dominiert der Bezug zur Profession respektive zur Schule und zur Schulentwicklung. Pädagogische Hochschulen verstehen sich als «Professionshochschulen im Bildungsbereich» (Merkmal 1), was sich dann beispielsweise auch in den Qualifikationsanforderungen ihrer Dozierenden oder in der angestrebten engen Zusammenarbeit mit den Schulen (Praxis- und Kooperationschulen) ausdrückt (Swissuniversities, 2017a)

Profilbildung als Thema der Hochschulentwicklung

Profilbildung ist in der jüngsten Phase der Hochschulentwicklung zu einem bedeutsamen Thema geworden. So hat zum Beispiel auch der deutsche Wissenschaftsrat mit den «Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen» (Wissenschaftsrat, 2010) die «Notwendigkeit einer funktionalen Differenzierung der deutschen Hochschullandschaft in mehreren Dimensionen» (S.6) betont. Zwar wird hier die «grundsätzliche typologische Unterscheidung von Universitäten und Fachhochschulen ... weiterhin als sinnvoll angesehen» (S. 8), er plädiert aber gleichzeitig «für die Neuentwicklung von Hochschultypen jenseits der binären Typologie» (S. 8).

Tatsächlich zeigen sich inzwischen Hochschulprofile, die sich durch ausgewählte Dimensionen charakterisieren und welche die hochschulrechtliche Unterteilung in den Hintergrund rücken lassen. Pasternack (2018) hat in seiner Publikation «Die Ideen der Universität. Hochschulkonzepte und hochschulrelevante Wissenschaftskonzepte» eine bunte Palette an Konzepten und Profilen beschrieben und festgehalten: «Die Hochschulkonzepte vervielfältigen sich, wobei über die vergangenen fünfzig Jahre hin eine beträchtliche Steigerungsdynamik zu beobachten war. Die Hochschulexpansion verband sich mit einer Hochschulkonzepte-Expansion.» (Pasternack, 2018, S. 99).

Konzepte und Strategien

Die Ausrichtung der Pädagogischen Hochschulen auf Lehrberuf und Schulentwicklung ist nicht überraschend. Sie entspricht auch weitgehend den Positionspapieren einer «School of Education», wie sie an deutschen Universitäten entstanden sind. So heisst es beispielsweise in Wuppertal:

«Mit ihrer School of Education verfolgt die Bergische Universität Wuppertal die Ziele, bildungswissenschaftliche Kompetenzen für den Lehrberuf zu vermitteln, schulbezogene Bildungsforschung durchzuführen und die an der Lehrerbildung Mitwirkenden koordinierend zusammenzuführen» (Bergische Universität Wuppertal, o.J.).

Dabei ist allerdings zu beachten, dass diese Schools Organisationseinheiten von breit aufgestellten Universitäten sind, dass hier also eine spezifische Aufgabe einer Universität beschrieben wird, nicht die Universität insgesamt.

Verfolgen wir die verschiedenen Konzeptionspapiere, welche die Etablierung von Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz begleitet haben, dann können wir – neben dieser zentralen Zielsetzung – auch immer wieder ausweitende Hinweise finden.

In den «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» heisst es beispielsweise, Pädagogische Hochschulen seien «verantwortlich für die Grundausbildung mehrerer Lehrerinnen- und Lehrerkategorien» (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK], 1993, S.9). Und: «Sie können auch Ausbildungsaufgaben für Berufe übernehmen, die dem Lehrberuf nahestehen, beispielsweise in den Bereichen der Heimerziehung, der Früherziehung und der Erwachsenenbildung (EDK, 1993, S.9)». Und auch in der Strategie der Kammer Pädagogische Hochschulen finden sich einige Passagen, die sich mit unserer Frage verbinden lassen. Etwa, wenn als 6. strategische Ziel formuliert wird: «Stärkung der PH als Expertenorganisationen für das Lehren und Lernen und die Vermittlung von Vermittlungskompetenzen» (Swissuniversities, 2017b, S.2)

Und genauer heisst es dann:

«Demografische Veränderungen, der gestiegene Bildungsstand und die wachsenden Bildungsaspirationen der Bevölkerung, aber auch die gestiegenen Ansprüche in der Berufswelt erhöhen den Bedarf an lebenslangem Lernen sowie den Bedarf an beruflichen und nicht-beruflichen Vermittlungskompetenzen für zahlreiche Tätigkeiten. Vor dem Hintergrund ihrer einzigartigen Expertise für die situationsadäquate Vermittlung von Vermittlungskompetenzen nutzen die Pädagogischen Hochschulen in den kommenden Jahren die Chance, sich als umfassende pädagogische und didaktische Kompetenzzentren zu positionieren, deren Reichweite sich über den geregelten Lehrberuf auf weitere Berufsfelder im Bildungsbereich hinaus erstreckt. Das lebenslange Lernen von der frühen Kindheit bis ins Seniorenalter wird unter Berücksichtigung unterschiedlicher Bevölkerungssegmente, inklusive Migrantinnen und Migranten, in den Blick genommen und gefördert» (Swissuniversities, 2017b, S.4)

Allerdings: Entsprechende Studiengänge an Pädagogischen Hochschulen bleiben bisher weitgehend unrealisiert – mit wenigen Ausnahmen. Im Gegenteil: Die Diskussion um das Profil von Pädagogischen Hochschulen hat sich nicht nur auf «Lehrberufe» konzentriert. Mit der Betonung der Fachdidaktik (auch beispielsweise im gross angelegten über projektgebundene Beiträge finanzierten (PGB-)Projekt «Aufbau der wissenschaftlichen Kompetenzen in den Fachdidaktiken») hat sich – so scheint es – das Profil einerseits geschärft, andererseits zugleich auch verengt: Hier wird die schulfachliche und unterrichtliche Orientierung unterstrichen.

Welche Ausrichtung gilt also für die Pädagogischen Hochschulen in den nächsten Jahren? Was bedeutet die Betonung der Fachdidaktik für diesen Hochschultypus? Wie liessen sich Pädagogische Hochschulen als «pädagogische und didaktische Kompetenzzentren» realisieren? Welche Studienangebote würden entwickelt werden müssen? Welche Implikationen

hätte eine veränderte Profilbildung beispielsweise auf die Rekrutierung des wissenschaftlichen Personals – oder auf die Positionierung im Hochschulkontext?

Literatur

Pasternack, Peer (2018). Die Ideen der Universität. Die Diskurslandschaft der Hochschulkonzepte. *Das Hochschulwesen* 66 (3+4), S. 99-104.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) 1993. *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Bern: EDK.

Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (COHEP), Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS) & Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz (KFH) 2009. *Die drei Hochschultypen im schweizerischen Hochschulsystem*. Verfügbar unter: <https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Lehre/NQR/Typologie-d.pdf>

Swissuniversities. Kammer Pädagogische Hochschulen (2017a). *Merkmale des Hochschultypus Pädagogische Hochschulen*. Bern: swissuniversities. Verfügbar unter: https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/170201_Merkmale_des_Hochschultyps_Def.pdf

Swissuniversities. Kammer Pädagogische Hochschulen (2017b). *Strategie 2017–2020 der Kammer PH*. Bern: swissuniversities. Verfügbar unter: https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/170912_Strategie_2017-2020_d_Def_01.pdf

Wissenschaftsrat (2010). *Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen*. Lübeck: Wissenschaftsrat. Verfügbar unter: https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10387-10.pdf;jsessionid=54B23A5464B14BC8AA60D0BFF07D2D16.delivery2-master?_blob=publicationFile&v=3

Positionierung durch Profilierung? Lehramt und Fachdidaktik als Merkmale eines eigenständigen Hochschultypus

Stefan Denzler

Die Fragen, die im Folgenden näher erörtert werden und als Input für die Diskussion im Atelier dienen sollen, lauten erstens: «Was trägt die inhaltliche Profilbildung zur Positionierung der pädagogischen Hochschulen bei», und zweitens: «Sind Lehramt und Fachdidaktik ausreichende Merkmale für den neuen Hochschultyp der Pädagogischen Hochschulen?»

Es geht damit um die Positionierung der Pädagogischen Hochschulen im schweizerischen Hochschulsystem und um die Rolle der Fachdidaktik in diesem Prozess. In einem kurzen Rückblick über die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung soll zuerst aufgezeigt werden, dass die Frage der Positionierung immer schon eng mit der Frage des inhaltlichen Profils verbunden gewesen war. Weiter werden anhand einiger Kennzahlen bestimmte für die Positionierung von Hochschulen als relevant erachtete Merkmale beschrieben. Schliesslich wird argumentiert, warum der Aufbau der wissenschaftlichen Fachdidaktiken an den Pädagogischen Hochschulen eine vielversprechende Strategie für die Positionierung dieses Hochschultypus ist. Die Überlegungen stellen eine Aussensicht dar. Sie erfolgen aus einer Makroperspektive, bei der versucht wird, das ganze System im Auge zu behalten.

Entwicklung und Programmatik der Pädagogischen Hochschulen – ein kurzer Rückblick auf die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz

Ab Mitte der 1990er Jahre werden mit dem interkantonalen Diplomanerkennungsrecht, moderiert durch die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), die institutionellen Rahmenbedingungen für eine schweizweite Harmonisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelegt. In verschiedenen kantonalen Reformprojekten wird die

Ausbildung von Lehrpersonen auf die Hochschulstufe transferiert. Die Zielvorgaben für diesen als Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bezeichneten Prozess liefert die durch die Beteiligten selbst entworfene Programmatik von 1993, die Thesen zur Entwicklung der pädagogischen Hochschulen (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK], 1993) sowie die durch die EDK verabschiedeten Empfehlungen von 1995, in denen die Mindestanforderungen für die gegenseitige Anerkennung der Studiengänge festgeschrieben werden (EDK, 1995).

Die Aufbaujahre sind geprägt durch räumliche Standortkonzentrationen und durch institutionelle Integration (Criblez, 2010; Lehmann, Criblez, Guldemann & Périsset, 2007). Die Nullerjahre ab 2000 sind dann gekennzeichnet durch den organisatorischen Aufbau der Pädagogischen Hochschulen in den Kantonen respektive Regionen. Dazu kommen erste Studiengangreformen, namentlich die Bologna-Reform, die Personalüberführung sowie die Anerkennungsverfahren durch die EDK (Criblez, 2010).

In den 2010er Jahren richtet sich der Fokus vermehrt auf Fragen der Profilbildung und der Positionierung des neuen Hochschultypus im Schweizer Hochschulsystem. Zentral in dieser Diskussion ist die Funktion und Rolle der Forschung an den Pädagogischen Hochschulen. Forneck (2011) fordert an der zweiten Bilanztagung 2011 eine «innere Tertiärisierung» der Pädagogischen Hochschulen, womit er die inhaltlich-qualitative Dimension der Tertiärisierung im Blick hat. Es geht darum, an den Pädagogischen Hochschulen eine Forschungspraxis zu etablieren, welche eine eigenständige Produktion von wissenschaftlichem Wissen ermöglicht (Forneck, 2011).

Forneck (2011) identifiziert verschiedene Problemfelder, die mit dem Aufbau der Pädagogischen Hochschulen verbunden sind. Dazu zählen die Rekrutierung der Studierenden in die Ausbildung, die Negativselektion, also die Selbstselektion von ungeeigneten Studierenden, die Produktion wissenschaftlichen Wissens; die Relevanz der Forschung fürs Praxisfeld; den Stand der Entwicklung der Forschungstätigkeit sowie deren Qualität und die berufspraktische Ausbildung sowie deren Konzeption für eine tertiarisierte Lehrerbildung (Forneck, 2011).

Programmatisch lässt sich eine Entwicklung von der Idee einer den Universitäten ebenbürtigen Hochschule für alle Unterrichtsberufe und verwandten Berufsfelder zu einer Fachhochschule für die Ausbildung der Lehrkräfte der obligatorischen Schule nachzeichnen. Im Leitbild der Akteurinnen und Akteure der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aus dem Jahr 1993 wird die Idee lanciert, den Pädagogischen Hochschulen, neben der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte der obligatorischen Schule, der allgemeinbildenden Sekundarstufe II und allenfalls auch der Berufsschulen, ebenso einen Auftrag zur «berufsfeldbezogenen Entwicklung und Forschung» (man beachte die Reihenfolge) und zur wissenschaftlichen Qualifizierung und Weiterbildung des eigenen Lehrkörpers zu geben. Ferner wird vorgeschlagen, weitere, dem Lehr-beruf nahestehenden Berufe in die Ausbildung miteinzubeziehen (EDK, 1993). Die Thesen positionieren die Pädagogischen Hochschulen als gleichwertige Partner von Universitäten und Fachhochschulen, mit denen insbesondere für die fachwissenschaftliche Ausbildung Kooperationen anzustreben sind. Schliesslich wird empfohlen, den Pädagogischen Hochschulen das Promotions- und das Habilitationsrecht zuzugestehen (EDK, 1993).

Was die Qualifikation des Personals anbelangt, so wird postuliert, dass sich die Lehrenden über einen wissenschaftlichen oder gleichwertigen Abschluss und eine Zusatzqualifikation als Lehrpersonenbilderinnen und -bildner ausweisen sowie vorzugsweise auch über ein Lehrdiplom und Lehrerfahrung verfü-

gen sollen. Letzteres wäre für die Fachdidaktikerinnen und -didaktiker zwingend. Die Leitung der Forschungsabteilungen soll durch besonders qualifizierte, vorzugsweise habilitierte Dozierende wahrgenommen werden (EDK, 1993).

Die Behörden übernehmen schliesslich die in den Thesen formulierten Vorstellungen im Wesentlichen (EDK, 1995). Die EDK verabschiedet die Empfehlungen zur Lehrerbildung im Jahr 1995 und gibt damit die grundlegenden institutionellen Kriterien für die interkantonale Anerkennung vor. Die Pädagogischen Hochschulen werden als Fachhochschulen definiert, sie erhalten wie diese einen vierfachen Leistungsauftrag, der sie zur Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte der obligatorischen Schule, zur berufsfeldbezogenen Entwicklung und Forschung sowie zu Dienstleistungen etwa im Bereich der Berufseinführung verpflichtet. Die Forderungen zum Promotionsrecht werden nicht aufgenommen.

Die Rektorenkonferenz veröffentlicht 2009 ein Papier, in dem die drei Hochschultypen näher definiert und charakterisiert werden (COHEP, CRUS, KFH, 2019). Gemäss dieser Beschreibung sind die Pädagogischen Hochschulen zuständig für Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern sowie weiterer pädagogischer Berufe. Die Pädagogischen Hochschulen qualifizieren für pädagogische, sonderpädagogische und pädagogisch-therapeutische sowie fachdidaktische Professionen. Der Forschung kommt gemäss dieser Auslegeordnung die Aufgabe zu, Wissen über die komplexe pädagogische Praxis im Hinblick auf die Weiterentwicklung der Berufsfelder zu produzieren. Gegenstände sind die Unterrichtspraxis, die Fachdidaktik, die Lernpsychologie, Fragen der Organisation und des Bildungssystems. Forschung an Pädagogischen Hochschulen soll Grundlage für Weiterentwicklung von Unterricht und Schule, für evidenzbasierte bildungspolitische Entscheidungen sowie für die Entwicklung der methodologischen und theoretischen Standards der Disziplin der Pädagogik sein (COHEP, CRUS, KFH, 2019).

In den strategischen Entwicklungsleitlinien für die Jahre 2017 bis 2020 der Rektorenkonferenz wird dann der Schwerpunkt auf die Kooperation mit den Universitäten sowie auf die Etablierung der wissenschaftlichen Fachdidaktik gelegt (swissuniversities, 2017). Die Pädagogischen Hochschulen sollen in ihrer Position als Expertenorganisation für Lehren und Lernen und für die Vermittlung von Vermittlungskompetenzen gestärkt werden. Ziel ist es, die Pädagogischen Hochschulen als umfassende pädagogische und didaktische Kompetenzzentren zu positionieren, deren Reichweite sich über den Lehrberuf auf weitere Berufsfelder im Bildungsbereich erstreckt.

Profilierung und Positionierung: Entwicklung eines eigenen Profils

Mit der Integration der Pädagogischen Hochschulen ins Hochschulsystem rückt die Frage des Profils mehr in den Vordergrund. Bei der Suche nach dem eigenen Platz in diesem System muss zuerst geklärt werden, was die Pädagogischen Hochschulen von den anderen Hochschulen unterscheidet, was ihr Alleinstellungsmerkmal ist, was sie gegenüber den anderen auszeichnet. Im Verhältnis mit den anderen Hochschultypen geht es immer auch um Abgrenzung und den Anspruch einer bestimmten Expertise. Aufgrund ihrer Nähe zu den pädagogisch-psychologischen Fächern an den Universitäten drängt sich v.a. in diesem Bereich eine Profilierung zur Abgrenzung auf.

Positionierung der Pädagogischen Hochschulen im Hochschulsystem kann als Resultat der herrschenden Akteurskonstellationen und Machtkonfiguration im Hochschulraum verstanden werden. Die Machtposition wird mitbestimmt durch die Kapitalausstattung mit ökonomischem Kapital, kulturellem Kapital des akademischen Personals, definiert in Bildungstiteln sowie symbolischem Kapital, worauf Prestige und Reputation gründen. Diese Kapitalien werden in langfristigen Prozessen aufgebaut. Mit einer Programmatik, die etwa eine bestimmte inhaltliche Profilierung propagiert, wird jedoch erst eine Zielbestimmung vorgenommen, vergleichbar einer Strategie, die erst umgesetzt werden muss. Das Kapital, das dazu

in Anspruch genommen werden soll, muss erst aufgebaut werden. Etwa ein Forschungsprofil oder die gerne als Erfolgsindikator ausgewiesenen Drittmittel stellen das Ergebnis eines solchen Aufbauprozess dar, welches dann wiederum reputationswirksam wird.

Mit anderen Worten, wenn über Programmatik und Profilierung gesprochen wird, geht es um strategische Entscheide, welche hinsichtlich ihrer Adäquatheit, ihrer Stringenz und Überzeugungskraft diskutiert werden können. Eine Wirkung auf die Positionierung wird eine Programmatik sowie entsprechende Profilierung nur langfristig haben, wenn sie auch umgesetzt wird. Im Folgenden sollen daher bestimmte für die Positionierung von Hochschulen relevante Merkmale von Pädagogischen Hochschulen beschrieben werden.

Humankapital

Das Humankapital des akademischen Personals wird entsprechend der Qualifikation und akademischen Grade der Mitarbeitenden ausgewiesen. Der Anteil an Dozierenden mit Promotion ist dabei ein möglicher Indikator. An den universitären Hochschulen verfügt das akademische Personal ab Stufe Dozentin und Dozent in der Regel über ein Doktorat. An den Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen ist das viel weniger häufig der Fall (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung [SKBF], 2018). Es kann aber festgestellt werden, dass sich der Anteil promovierten Personen bei den Professorinnen und

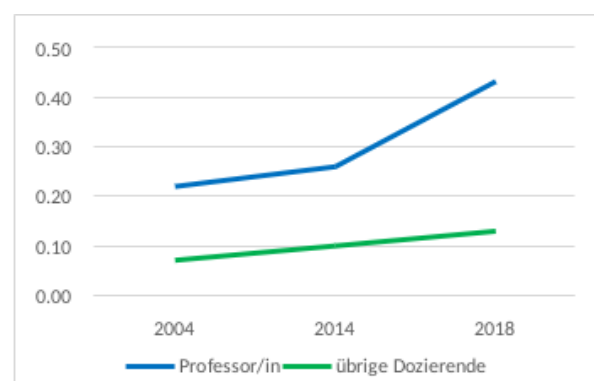


Abb.1: Akademisches Personal an Pädagogischen Hochschulen mit Promotion nach Personalkategorien (Daten BFS, eigene Darstellung)

Professoren in den letzten zehn Jahren nahezu verdoppelt hat (vgl. Abb. 1). Entsprechende Qualifizierungsbemühungen und Rekrutierungsstrategien scheinen hier wirksam zu sein.

Forschungsprofil

Das Forschungsprofil einer Hochschule schlägt sich unter anderem in den Kostenverhältnissen respektive in den entsprechenden Kostenanteilen wieder. Diesbezüglich stellen wir für die Pädagogischen

Hochschulen fest, dass der einzige Kostenanteil, der relativ gesehen in den letzten zehn Jahren zugenommen hat, die Kosten für Forschung und Entwicklung sind. In den letzten Jahren hat an den Pädagogischen Hochschulen ein kontinuierlicher Aufbau in Forschung und Entwicklung stattgefunden. Während in den anderen Leistungsbereichen infolge des Wachstums der Studierenden Effizienzgewinne realisiert worden sind, wurde in der Forschung relativ zum Wachstum der Hochschulen mehr investiert (vgl. Abb. 2).

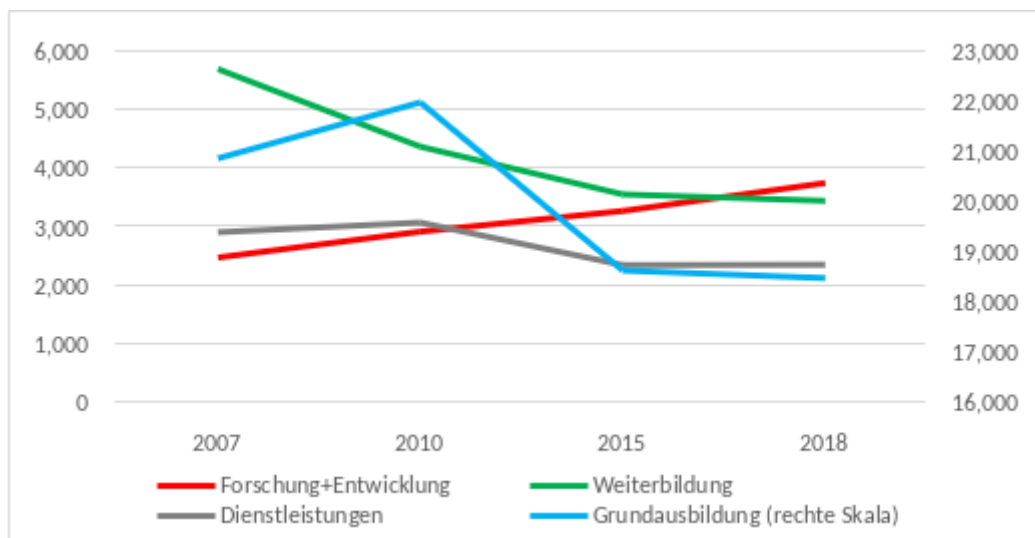


Abb. 2: Betriebskosten Pädagogischer Hochschulen pro Kopf nach Leistungsart. (Daten BFS, eigene Darstellung)

Drittmittel

Der Auf- und Ausbau der Forschung mit grösseren investierten Volumina spiegelt sich auch in der Zunahme an eingeworbenen Drittmitteln des Nationalfonds. Die Drittmittel des Schweizerischen Nationalfond (SNF) können als Outcome der strategischen Ausrichtung und Profilbildung der Forschung betrachtet werden. Auch hier ist in den letzten Jahren

bei den Fach- wie den Pädagogischen Hochschulen ein kontinuierlicher Zuwachs festzustellen (vgl. Abb. 3). Das Grössenverhältnis zwischen den Fach- und den pädagogischen Hochschulen entspricht mit etwa eins zu vier dem Verhältnis in den Studierendenzahlen und ist über die Zeit konstant geblieben. Das Wachstum findet somit in beiden neuen Hochschultypen in einem ähnlichen Ausmass statt.

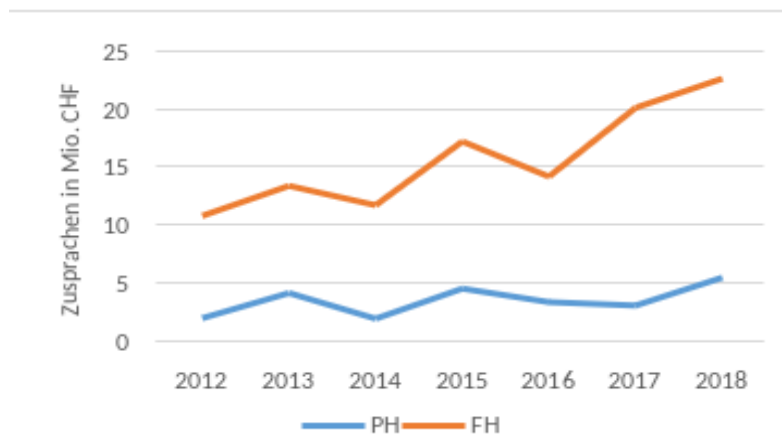


Abb.3: SNF Zusprachen in Mio. Franken (Daten SNF, eigene Darstellung)

Das konstante Verhältnis zwischen Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen täuscht allerdings darüber hinweg, dass es bezüglich Drittmittelakquise zwischen den einzelnen Pädagogischen Hochschulen grossen Unterschiede gibt. Während die grössten drei Hochschulen in den letzten Jahren zusammen mehr als die Hälfte aller an Pädagogische Hochschulen vergebenen Mittel auf sich vereinen, verzeichnen die kleinen zehn Hochschulen jeweils nur einen Anteil im unteren einstelligen Bereich.

Qualifikation der Studierenden

Neben dem Humankapital der Dozierenden ist auch die Qualifikation der Studierenden entscheidend für

Reputation und Ansehen einer Hochschule. Die Zulassungsausweise der Studierenden geben einen groben Anhaltspunkt über ihre generellen fachlichen Kompetenzen (SKBF, 2018). Im Zuge der Reformen der Maturitätsschulen und der Anforderungsprofile für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat sich die Zusammensetzung der Studierenden an den Pädagogischen Hochschulen hinsichtlich ihrer Zulassungsausweise stark verändert (vgl. Abb. 4). Während die Anteile an Personen mit Fach- oder Berufsmaturität zunehmen, nimmt der Anteil an Personen mit einer gymnasialen Maturität stark ab (SKBF, 2018). Diese Veränderungen wirken sich auf die Attraktivität der Pädagogischen Hochschulen für zukünftige Studierenden aus. Sie beeinflussen aber auch indirekt den Lehrbetrieb und die Ausbildungswirksamkeit.

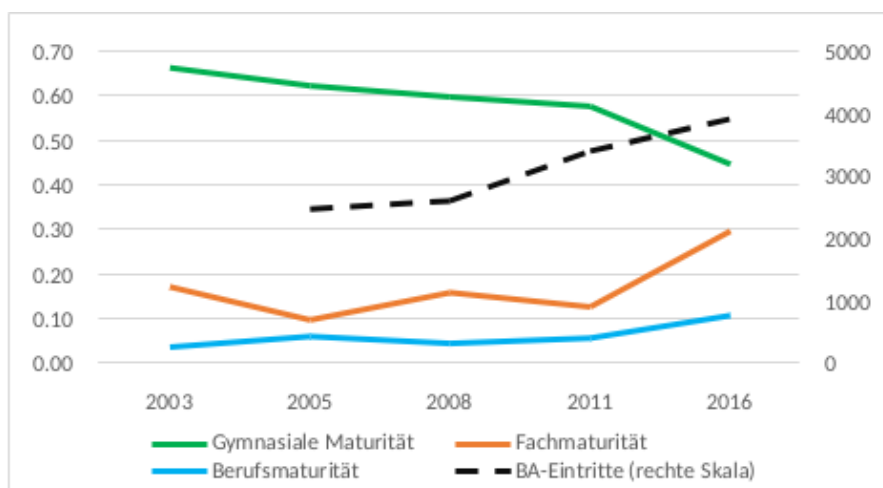


Abb.4:PH-Eintritte (Bachelor) nach Zulassungsausweis, in Prozent (Daten BFS, eigene Darstellung)

Die Pädagogischen Hochschulen stehen also vor der Herausforderung, sich gegenüber den wichtigsten Anspruchsgruppen als attraktive Hochschule zu positionieren, gegenüber dem politischen Träger etwa als erfolgreiche Ausbildungsstätte für Lehrerinnen und Lehrer, gegenüber den Studierenden als attraktive Hochschule, gegenüber der *scientific community* als forschungsstarke Hochschule mit hoch qualifiziertem Personal.

Die Pädagogischen Hochschulen müssen eine Balance finden zwischen dem Anspruch an qualitativ hochstehende Forschung und einer berufsfeldbezogenen wirksamen Ausbildung. Das heisst, die Forschung an Pädagogischen Hochschulen sollte Ausbildung, Lehre und Weiterbildung gleichsam befruchten. Dieser Ausgleich ist insofern schwierig, als unter den Beteiligten unterschiedliche Vorstellungen von der Rolle der Forschung in der Lehrerbildung herrschen. Während sich das akademische Personal vorwiegend an der Wissenschaft und ihren Standards orientiert, betonen viele Studierende oder grosse Teile der Lehrerschaft den direkten Berufsfeldbezug und die konkrete Anwendung von Wissen (Denzler, 2014; Denzler & Wolter, 2009).

Fachdidaktik als neuer Fokus

Fachdidaktische Forschung bietet sich in verschiedener Hinsicht besonders gut als Forschungsschwerpunkt für die Pädagogischen Hochschulen an. Das gilt aus lehrerinnen- und lehrerbildnerischer, forschungswie hochschulpolitischer Perspektive.

Fachdidaktik hat eine grosse Bedeutung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung und nimmt dementsprechend in der Ausbildung einen wichtigen Stellenwert ein. Sie steht im Zentrum zwischen den Unterrichtsfächern, den entsprechenden wissenschaftlichen Disziplinen und dem pädagogisch-psychologischen Wissen um das Lehren und Lernen (Metzger, 2013). Dabei stellt sich allerdings die Frage, auf welchen Wissensbeständen die Lehre in den Fachdidaktiken stattfindet. Obwohl die Fachdidaktik in der Pädagogik durchaus als zentralen Gegenstand der Unter-

richtsforschung gesehen wird, spielte die fachdidaktische Forschung in der Schweiz langezeit eine marginale Rolle (Metzger, 2013).

Bei den Fachdidaktiken bietet sich eine Kooperation zwischen den Pädagogischen Hochschulen und den Universitäten besonders gut an. Das Feld ist von den Universitäten noch wenig besetzt; was den Pädagogischen Hochschulen mehr Möglichkeiten zur Profilierung bietet. Allerdings muss sich der Dialog und Austausch je nach Disziplin noch etablieren, auch sind die Aufgaben und Zuständigkeiten nicht immer geklärt. Aber im interdisziplinären Zugang, in der Verbindung von Fachwissenschaft und fachbezogener psychologischer Unterrichtsforschung kann die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine Führungsrolle übernehmen.

Schliesslich kann im Fall der Fachdidaktiken die oft geforderte Verbindung von Lehre und Forschung gut realisiert werden, wenn die fachdidaktische Forschung sich dann auch für das Praxisfeld relevanten Fragen zuwendet. Das Humankapital des wissenschaftlichen Personals, das Forschungsbudget und der Output sind wichtige Grössen für Position der Pädagogischen Hochschulen. Für deren Legitimation in der Öffentlichkeit und Politik ist jedoch auch deren Praxisrelevanz und die Zufriedenheit der Studierenden mit der Ausbildung entscheidend. Leidet diese Legitimation, ist mit der Zeit auch die Stellung der pädagogischen Hochschulen gefährdet.

Aufbau der wissenschaftlichen Fachdidaktik

Der Aufbau einer wissenschaftlichen Fachdidaktik in der Schweiz verbunden mit der entsprechenden Förderung durch den Bund ist nicht eine Initiative, um den Pädagogischen Hochschulen ein Forschungsfeld zuzuweisen, sondern ist primär damit begründet, dass diese Forschung bislang schlicht kaum vorhanden war. Die universitären Hochschulen haben die Fachdidaktiken stiefmütterlich behandelt. Die jeweiligen Fächer fristeten ein Schattendasein. Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung war kaum forschungsbasiertes Wissen in den Fachdidaktiken verfügbar. Das war solange kein grosses Problem, als die

seminaristische Lehrerinnen- und Lehrerbildung unter Fachdidaktik primär das Weitergeben von Erfahrungen gestandener Lehrpersonen verstand. Mit dem Aufbau der Pädagogischen Hochschulen und dem Anspruch einer forschungsgestützten Lehre war dieser Mangel aber eklatant.

Der Aufholbedarf in der fachdidaktischen Forschung ist mittlerweile anerkannt, die Herausforderungen und Desiderate benannt (Metzler, 2013). Der notwendige Aufbau kann jedoch nicht allein durch einzelne Pädagogische Hochschulen geleistet werden. Deshalb werden Kooperationen zwischen den Pädagogischen Hochschulen und den Universitäten gefordert, und es werden auf der Grundlage des Hochschulförderungs- und koordinationsgesetzes (HFKG) Bundesmittel für die Pädagogischen Hochschulen eingesetzt, die eigentlich ausschliesslich kantonal finanziert werden.

Der durch die Kammer Pädagogische Hochschulen der Rektorenkonferenz koordinierte strategische Aufbau im Bereich der Fachdidaktik ist bislang einmalig in der Politik der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Im Unterschied zu anderen Forschungsfeldern existiert für die Fachdidaktik heute eine gesamtschweizerische Strategie. Entsprechend gross ist die Ressourcenausstattung angelegt. Gemeinsam haben sich sämtliche Pädagogischen Hochschulen der Schweiz dazu verpflichtet, während der nächsten vier Jahre (2017 bis 2020) wissenschaftliche Kompetenzen in den Fachdidaktiken nachhaltig zu fördern (swissuniversities, 2016). Dazu soll insbesondere auch mit den Universitäten kooperiert werden. Der Bund unterstützt die Massnahmen finanziell mit projektgebundenen Beiträgen. So wird etwa das Projekt «Aufbau der wissenschaftlichen Kompetenzen in den Fachdidaktiken» mit 24 Mio. Franken unterstützt. Es beinhaltet über 50 Einzelprojekte (bspw. Weiterentwicklung, Aufbau von MA-Studiengängen, Entwicklung neuer Lehrmittel oder Schaffung von Qualifikationsstelle auf Ebene Doktorat). In einem anderen Projekt werden gezielt Doktoratsprogramme in Kooperation mit den universitären Hochschulen geschaffen (swissuniversities, 2016).

Fazit

Zu der anfangs aufgeworfenen Frage zurückkommend, lässt sich zusammenfassen, dass die inhaltliche Profilierung noch nicht wesentlich zur Positionierung der Pädagogischen Hochschulen im Hochschulsystem beiträgt. Es kommt vielmehr darauf an, wie ein angestrebtes Profil schliesslich umgesetzt wird und welche Folgen es zeitigt: Welches wissenschaftliche Personal entscheidet sich für eine Laufbahn an einer Pädagogischen Hochschule? Welche Studierenden wollen sich an einer Pädagogischen Hochschule ausbilden lassen?

Die zweite Frage nach der Rolle von Lehramt und Fachdidaktik als Merkmale des neuen Hochschultyps lässt sich zustimmend beantworten. Sofern mit «Lehramt» das Kernwissen hinsichtlich Lehren und Lernen, also die pädagogisch-psychologisch orientierte Unterrichtswissenschaft verstanden wird, ist eine solcherart umschriebene Ausrichtung der Pädagogischen Hochschulen ausreichend, um sich als eigenständigen Hochschultyp zu profilieren und zu positionieren.

Letztlich ist es die Ausgestaltung des Forschungsprofils einer Hochschule, welche über deren Positionierung im Hochschulsystem entscheiden wird. Was die Forschung an Pädagogischen Hochschulen angeht, so geht es darum, eine «anspruchsvolle Forschungspraxis» zu etablieren und dafür zu sorgen, dass diese international anschlussfähig und relevant für die Professionalisierung des Lehrberufs ist (Forneck, 2011). Eine interdisziplinär aufgestellte Fachdidaktik muss zu allen Bezugsdisziplinen, also zur jeweiligen Fachdisziplin wie zu Pädagogik und Psychologie anschlussfähig werden. Ausserdem muss sie praxisrelevant sein: Sie muss sich den Problemlagen, die für das Praxisfeld relevant sind, annehmen und Lösungen anbieten. Eine solche Forschungspraxis liesse sich erfolgreich im Rahmen fachdidaktischer Forschung aufbauen. Die Fokussierung auf die wissenschaftlichen Fachdidaktiken würde zu einem Alleinstellungsmerkmal führen, welches sich positiv auf die Positionierung als Hochschultyp auswirken

dürfte. Sie würde des Weiteren den Aufbau der fachdidaktischen Forschung beschleunigen und die Verbindung von Forschung und Lehre in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung verbessern.

Literatur

Criblez, L. (2010). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz seit 1990: Reformprozesse, erste Bilanz und Desiderata. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I* (S. 22–58). Bern: EDK.

Denzler, S. (2014). *Integration of teacher education into the Swiss higher education system*. Lausanne: Université de Lausanne, Faculté des sciences sociales et politiques.

Denzler, S., & Wolter, S. C. (2009). Sorting into teacher education: How the institutional setting matters. *Cambridge Journal of Education*, 39(4), 423–441. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057640903352440>

Forneck, H. (2011). Von der äusseren zur inneren Tertiarisierung? In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II* (S. 38–55). Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Bern: EDK.

Lehmann, L., Criblez, L., Guldemann, T., Fuchs, W., & Périsset, D. (2007). *Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz: Bericht im Rahmen der Bildungsbeurichterstattung 2006*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Metzger, S. (2013). Desiderate der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31(1), 42–52. URN: <urn:nbn:de:0111-pedocs-138333>

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Bern: EDK.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). (1995). *Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen vom 26. Oktober 1995*. Bern: EDK.

Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (COHEP), Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS) & Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz (KFH) 2009. *Die drei Hochschultypen im schweizerischen Hochschulsystem*. Verfügbar unter: <https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Lehre/NQR/Typologie-d.pdf>

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Aarau: SKBF.

Swissuniversities. (2016). *Fachdidaktik-Offensive der Pädagogischen Hochschulen* [Medienmitteilung]. Verfügbar unter : <https://www.swissuniversities.ch/organisation/dokumentation/medienmitteilungen/fachdidaktik-offensive-der-paedagogischen-hochschulen-1> Permalink

Swissuniversities. Kammer Pädagogische Hochschulen (2017). *Strategie 2017–2020 der Kammer PH*. Bern: swissuniversities. Verfügbar unter: https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/170912_Strategie_2017-2020_d_Def_01.pdf

Wie weit soll Profilbildung gehen?

Zentral sind förderliche Rahmenbedingungen für relevante und wissenschaftlich fundierte Leistungen

Kathrin Kramer

Durch wen und mit welchem Ziel erfolgt die Profilbildung eines Hochschultypus?

Die Frage nach dem spezifischen Profil der verschiedenen Hochschultypen im Bildungssystem der Schweiz ist nicht neu (vgl. Beiträge Tremp und Denzler). Der Anspruch an eine Profilbildung insbesondere der Pädagogischen Hochschulen (und der Fachhochschulen) wird wiederholt geäussert, unlängst z.B. von Martina Hirayama, der Staatssekretärin für Bildung, Forschung und Innovation, im Rahmen der jährlichen Bürgerstockkonferenz der Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen im Januar 2020.

Unter dem Profil eines Hochschultypus kann verstanden werden, dass das charakteristische Erscheinungsbild bzw. die kollektive Einzigartigkeit dieses Hochschultypus beschrieben wird. Je nach Zielgruppe bzw. Funktion der Profilbildung fokussiert sich die Beschreibung auf unterschiedliche Merkmale und Dimensionen, hinsichtlich deren Ausprägung sich verschiedene Hochschultypen unterscheiden. Für die geforderte Profilbildung gilt es deshalb zu klären, in Bezug auf welche Merkmale und mit welchem Ziel eine weitere Profilierung der verschiedenen Hochschultypen erfolgen soll. Sollen daraus unterschiedliche Aufgaben, unterschiedliche Fördermöglichkeiten für die Forschung oder hochschultypenspezifische Studierenden- und Personalkategorien resultieren? Zudem ist unklar, ob der Anspruch der Profilbildung für alle Hochschultypen gleichermaßen gilt oder ob insbesondere die Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen unter Profilierungsdruck gestellt werden, um sich gegenüber von universitären Hochschulen zu legitimieren.

Bereits heute unterscheiden sich die Hochschultypen in der Schweiz deutlich in Bezug auf ihren Auftrag,

ihre Zielgruppen und die finanzielle Ressourcierung. Letztere hat grossen Einfluss auf die Rahmenbedingungen für die Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen, insbesondere im Bereich der Forschung. Während die universitären Hochschulen zusätzlich zu den kantonalen Trägerbeiträgen auch Grundbeiträge vom Bund erhalten, erfolgt die Grundfinanzierung der Pädagogischen Hochschulen ausschliesslich durch die Trägerkantone. Dementsprechend ist die Grundfinanzierung für Forschung an universitären Hochschulen deutlich höher als an Pädagogischen Hochschulen.

Der unterschiedlichen Finanzierung und dem unterschiedlichen Auftrag (nur die universitären Hochschulen dürfen auf Doktoratsstufe qualifizieren) steht gegenüber, dass sich die Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen um die gleichen Förderinstrumente wie die universitären Hochschulen bewerben. Dementsprechend stehen die verschiedenen Hochschultypen im Wettbewerb um die gleichen Fördermittel, jedoch mit unterschiedlichen Voraussetzungen. Dies ist eine Folge der politischen Rahmenbedingungen bzw. der strukturell bedingten Profilierung und erschwert die Weiterentwicklung von Forschung und Entwicklung und die Förderung des Nachwuchses an Pädagogischen Hochschulen im Vergleich zu anderen Hochschultypen.

Damit wird deutlich, dass das bestehende Bildungssystem der Schweiz auf Tertiärebene bereits Vorgaben im Hinblick auf die Profilbildung macht, welche für die Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen zu deutlichen Einschränkungen gegenüber den universitären Hochschulen führt. Um vergleichbare Möglichkeiten in Bezug auf ihre Weiterentwicklung zu erlangen, sind die Pädagogischen Hochschu-

len und Fachhochschulen gefordert, aufzuzeigen, inwiefern sie die gleichen Ansprüche an die Qualität der Forschung erfüllen können wie universitäre Hochschulen und wie sie mit diesen kooperieren. Eine Abgrenzung durch eine weitere Profilierung birgt aber die Gefahr, dass sie als nicht gleichermaßen förderwürdig erachtet werden und damit in ihrer weiteren Entwicklung zusätzlich eingeschränkt werden.

Der Anspruch der Profilierung von Hochschultypen ist vor dem Hintergrund des Zwecks der Profilierung zu betrachten. Ein Profil kann zwar zur Legitimation eines Hochschultypus dienen, gleichzeitig aber auch bestehende strukturelle Unterschiede festigen, welche für die Weiterentwicklung der bestehenden Typen hinderlich sind.

In Bezug auf welche Dimensionen können und sollen sich Hochschultypen unterscheiden?

Die Profilierung der Hochschultypen kann entlang von Humankapital, Forschungsprofil, Drittmitteln oder Qualifikation der Studierenden erfolgen (vgl. Beitrag Denzler). Wobei sich bei diesen Merkmalen bereits wieder die Frage stellt, ob deren Ausprägung (z.B. Drittmittelquote) eine Folge der politisch gegebenen Rahmenbedingungen, ein bewusst gewähltes charakteristisches Merkmal eines Hochschultypus oder ein Qualitätsmerkmal darstellt.

Bevor nachfolgend auf das spezifische Profil von Pädagogischen Hochschulen eingegangen wird, werden mögliche Dimensionen zur bewussten Profilierung von Hochschultypen aufgeführt. Hinsichtlich der folgenden Dimensionen besteht für Hochschulen ein Spielraum zur Gestaltung ihrer Leistungen und Angebote:

- **Qualifizierungsziel:** Sind die Angebote auf eine spezifische Profession ausgerichtet (z.B. Lehrperson, Ärztin oder Arzt, Architektin oder Architekt) oder bereiten sie allgemein auf eine Tätigkeit in einer wissenschaftlichen Disziplin vor?
- **Inhaltlicher Fokus:** Sind die Lehrangebote und Forschungsleistungen auf ausgewählte Inhalte

spezialisiert oder widmet sich die Hochschule einer grossen Breite von Inhalten?

- **Methodische Gestaltung:** Wie wird der Kompetenzaufbau der Studierenden unterstützt, wie werden digitale Medien für die Gestaltung der Lehrangebote genutzt, welche methodischen Zugänge für die Wissensgenerierung werden gewählt und weiterentwickelt?
- **Qualität:** Wie wissenschaftlich fundiert und bedeutsam sind die Angebote und Leistungen?
- **Kultur der Zusammenarbeit:** Welche Strukturen und Prozesse der Zusammenarbeit und Mitwirkung kennzeichnen die Hochschule?
- **Selektivität für Studierende:** Welche Anforderungen werden an die Studierenden für den Zugang, im Verlauf des Studiums und beim Abschluss gestellt?
- **Selektivität für Mitarbeitende:** Welche Anforderungen werden an das Personal und dessen Weiterentwicklung und akademische Leistungen gestellt?

Diese Liste der Dimensionen ist nicht abschliessend. Es zeigt sich aber bereits deutlich, dass die Dimensionen allein noch keinen Hochschultypus generieren. So ist z.B. die Ausrichtung auf eine Profession kein Alleinstellungsmerkmal der Pädagogischen Hochschulen, auch an Fachhochschulen und universitären Hochschulen gibt es Studienangebote, welche für spezifische Professionen und Berufsfelder ausbilden. Zudem wird deutlich, dass nicht alle Hochschultypen über die gleiche Entscheidungsfreiheit zur Profilierung verfügen. Während der Fokus von Pädagogischen Hochschulen auf die Qualifizierung von Personal für Schulen ausgerichtet ist, steht universitären Hochschulen und Fachhochschulen eine grössere inhaltliche Breite offen. Bislang bieten alle Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz Studienangebote für die Volksschule an und werden zu einem grossen Teil von Studierenden aus ihrer Region besucht. Eine stärkere inhaltliche Differenzierung der Angebote der einzelnen Pädagogischen Hochschulen würde mehr

nationale Studierendenmobilität erfordern und könnte zur Folge haben, dass nicht mehr in allen Regionen ausreichend Lehrpersonen für alle Stufen zur Verfügung stünden. Wenn z.B. die Qualifizierung von Lehrpersonen für die Primarschule an einzelnen Pädagogischen Hochschulen nicht gewährleistet wäre, hätte dies vermutlich Auswirkungen auf die Verfügbarkeit von Lehrpersonen in deren Region. Dennoch können die einzelnen Pädagogischen Hochschulen ergänzend zu den Studiengängen in der Grundausbildung thematische Schwerpunkte setzen, wie dies z.B. mit der Verteilung der Masterstudiengänge Fachdidaktik erfolgte.

Charakteristische Merkmale des Hochschultypus der Pädagogischen Hochschule?

Die Kammer Pädagogische Hochschulen von *swissuniversities* hat den Hochschultypus der Pädagogischen Hochschule entlang der folgenden acht charakteristischen Merkmale definiert. Sie tragen alle grundlegend zur Definition von Pädagogischen Hochschulen bei, gelten aber nicht alle exklusiv für Pädagogische Hochschulen (Swissuniversities, 2017).

1. Gesellschaftliche Rolle als Professionshochschule im Bildungsbereich
2. Qualifikation von Lehrpersonen und Fachpersonen im Bereich der Bildung
3. Verschränkung von Bildungswissenschaften und Bildungspraxis
4. Produktion und Dissemination von Wissen über die pädagogische Praxis, Evaluationen im Bildungsbereich
5. Interdisziplinarität
6. Diversität der Zugangswege
7. Vermittlung multikultureller Kompetenzen
8. Lokale Verankerung, nationale Verantwortung, internationale Vernetzung

Die aufgeführten Merkmale beziehen sich hauptsächlich auf die Funktion des Hochschultypus Pädagogische Hochschule (gesellschaftliche Rolle, Quali-

fikation von Lehrpersonen, Produktion und Dissemination von Wissen über die pädagogische Praxis) und auf dessen inhaltlichen Fokus (Verschränkung von Bildungswissenschaften und Bildungspraxis, Interdisziplinarität, Vermittlung multikultureller Kompetenzen). Sie beziehen sich aber auch die Selektivität für Studierende (Diversität der Zugangswege) und die Zusammenarbeit (lokale Verankerung, nationale Verantwortung, internationale Vernetzung) (Swissuniversities, 2017).

Ausgehend von diesen Merkmalen und der Feststellung, dass die Merkmale zwar alle konstitutiv, aber nicht exklusiv für Pädagogische Hochschulen sind, stellt sich die Frage, in Bezug auf welche Merkmale sich das Profil des Hochschultypus Pädagogische Hochschulen im Vergleich zu universitären Hochschulen oder Fachhochschulen unterscheidet und ob die ins Zentrum des Ateliers gestellten Merkmale Lehramt und Fachdidaktik ausreichen.

Der Fokus auf das Lehramt beschreibt die zentrale inhaltliche Ausrichtung der Angebote und Leistungen von Pädagogischen Hochschulen. Sie erfüllen die bedeutsame gesellschaftliche Funktion der Qualifizierung und Weiterbildung von Lehrpersonal und Bildungsfachpersonen für die Schulen und fungieren damit als wichtige Garanten für die Bildungsqualität. Für die Bereitstellung von wissenschaftlich fundierten und praktisch relevanten Studienangeboten und Weiterbildungen, welche den Aufbau und die Weiterentwicklung der erforderlichen Kompetenzen für die wirksame und verantwortungsvolle Ausübung des Bildungsauftrags an Schulen gewährleisten, müssen sich die Pädagogischen Hochschulen aktiv an der Generierung und Dissemination von Wissen über die Gestaltung und Erforschung von Bildungsangeboten beteiligen. Mit der Breite der beteiligten Disziplinen (Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungs- und Sozialwissenschaften, berufspraktische Studien), der Fülle der Unterrichtsfächer und der Vielfalt der Aufgaben und Entwicklungen in den Schulen, steht den Pädagogischen Hochschulen damit trotz der Fokussierung auf das Lehramt ein breites Feld offen, für

das sie Angebote entwickeln und Leistungen erbringen können. Dementsprechend trägt die Fokussierung auf den Lehrberuf bzw. die Gestaltung des Bildungsbereichs wesentlich zur Profilierung der Pädagogischen Hochschulen bei, ohne das Wirkungsfeld in Forschung und Lehre zu stark zu beschränken. Gleichzeitig leisten auch universitäre Hochschulen und Fachhochschulen wichtige Beiträge für den Bildungsbereich, z.B. die Qualifizierung von Lehrpersonen für Maturitätsschulen durch universitäre Hochschulen und Ausbildung von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen durch Fachhochschulen. Eine vollständige Trennschärfe der Hochschultypen ist nicht umsetzbar und auch nicht anzustreben. Wichtiger als die Frage der Unterscheidungskriterien ist die Suche nach geeigneten Formen zur Unterstützung der Entwicklung der Hochschulen und ihrer Kooperationen.

Auch der Fokus auf die Fachdidaktiken stellt ein wesentliches Profilierungsmerkmal der Pädagogischen Hochschulen dar, sie betreiben Forschung und Entwicklung in Bezug auf die Gestaltung von Fachunterricht. Dabei gilt es jedoch zu beachten, dass die Forschung zu fachlichen Lern- und Unterrichtsprozessen im Zusammenspiel von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungs- und Sozialwissenschaften erfolgt. Hierfür haben die Pädagogischen Hochschulen ideale Voraussetzungen. Eine Verkürzung der Pädagogischen Hochschulen auf die Fachdidaktiken würde der Breite der beteiligten disziplinären Perspektiven nicht gerecht, aber die Fachdidaktiken bilden ein wichtiges Entwicklungsfeld, sei es in Bezug auf die Ermittlung der Bedingungen von fachlichen Lernprozessen oder die Entwicklung von Lehrmitteln. Zudem wird auch an anderen Hochschultypen Forschung und Lehre zu den Fachdidaktiken betrieben und es gilt auch diesbezüglich vor allem sicherzustellen, dass diese Arbeit unabhängig vom Hochschultyp in guter Qualität geleistet werden kann.

Die Zugangswege für Studierende zu den Pädagogischen Hochschulen sind weitgehend durch die Anerkennungsreglemente der Erziehungsdirektorenkonferenz der Schweiz (EDK) (2019) geregelt. Ergänzend

zum Zugang über die gymnasiale Maturität stehen die Studiengänge zum Lehrberuf auch Absolventinnen und Absolventen der Fachmaturität Pädagogik offen. Im Unterschied zu den Fachhochschulen verfügen die Studierenden in der Regel über keine Berufserfahrung in ihrem Studiengbiet und die Berufsmaturität ist nicht ausreichend für den Eintritt ins Studium (EDK, 2019). Damit verfügen die Pädagogischen Hochschulen auch in Bezug auf die Zielgruppen über ein hinreichend spezifisches Profil, welches sowohl eine breite Allgemeinbildung und Studierfähigkeit gewährleistet als auch unterschiedliche Zugangswege eröffnet.

Noch mehr Profilbildung?

Vor dem Hintergrund der angeführten Überlegungen stellt sich die Frage, inwiefern die Hochschultypen über die bereits bestehenden politischen Rahmenbedingungen hinaus tatsächlich einer zusätzlichen Profilierung bedürfen oder ob nicht vielmehr auf das Ziel hingewirkt werden sollte, dass für alle Hochschultypen trotz ihrer unterschiedlichen politischen Rahmenbedingungen geeignete Fördermöglichkeiten bereitstehen, damit sie auch in Zukunft relevante und wissenschaftlich fundierte Leistungen erbringen und dafür geeignetes und qualifiziertes Personal einsetzen können. Die Einführung des dritten Zyklus und eine stärkere Grundfinanzierung der Forschung an Pädagogischen Hochschulen bildet eine wichtige Voraussetzung für die weitere inhaltliche Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen. Damit würde sichergestellt, dass auch in Zukunft ausreichend wissenschaftlich qualifiziertes Personal an Pädagogischen Hochschulen zur Verfügung steht und die Pädagogischen Hochschulen auch in Zukunft attraktive Forschungspartner für die universitären Hochschulen und Fachhochschulen bilden. Mit der Fokussierung auf die Qualifizierung von Bildungsfachpersonen für alle Stufen und das thematische Feld von pädagogischer Praxis und Bildung ist der inhaltliche Fokus von Pädagogischen Hochschulen bereits hinreichend profiliert. Für die Generierung von Wissen in Bezug auf die wirksame Gestaltung von pädagogischer Praxis in den Handlungsfeldern von Schulen werden

auch in Zukunft Forschungspartnerschaften notwendig sein, dazu braucht es keine weitere Differenzierung der Hochschultypen, sondern die Gewährleistung, dass alle Hochschultypen qualitativ gute Arbeit erbringen können.

Literatur

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2019). *[Reglement über die Anerkennung der Lehrdiplome für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen](#)*. Bern: EDK.

Swissuniversities. Kammer Pädagogische Hochschulen (2017). *[Merkmale des Hochschultypus Pädagogische Hochschulen](#)*. Bern: swissuniversities. Verfügbar unter: https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/170201_Merkmale_des_Hochschultyps_Def.pdf

Pädagogische Hochschulen zu Übersetzungs- und Weiterbildungshochschulen weiterentwickeln – ein unkonventionelles Gedankenspiel

Isabel Roessler

Pädagogische Hochschulen als eigenständige Einrichtungen der Lehrerbildung: Was in der Schweiz den Normalfall darstellt, das ist in Deutschland eine Ausnahme. Pädagogische Hochschulen gibt es nur noch in Baden-Württemberg, nachdem alle anderen Bundesländer sie zwischen den 1960er und den 1990er Jahren entweder in Universitäten umwandelten oder sie in bestehende Universitäten integrierten.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland

Dabei stand der Fortbestand der Pädagogischen Hochschulen auch in Baden-Württemberg auf Messers Schneide. Im Mai 1994 kam der baden-württembergische Ministerrat zusammen, um darüber zu entscheiden, wie mit den Pädagogischen Hochschulen zu verfahren sei. Ein Expertengremium hatte zuvor klar empfohlen, sie wie in den übrigen Ländern als bildungswissenschaftliche Fakultäten in die Universitäten zu integrieren. Somit gab es damals zwei Alternativen: Entweder eine Integration oder eine klare Aufwertung und Ausbau des Hochschultypus. Die Entscheidung fiel zu Gunsten der Beibehaltung der Pädagogischen Hochschulen. Warum sich der Minister rat dafür entschied, ist jedoch bis heute nicht bekannt: der Beschluss gilt noch immer als vertraulich.

Als Konsequenz dieses Beschlusses wurden die Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg gestärkt. Anders als in der Schweiz verfügen sie über den Universitätsstatus mit uneingeschränktem Promotions- und Habilitationsrecht. Dem kommt sicherlich auch entgegen, dass an den Pädagogischen Hochschulen inzwischen auch Studiengänge angeboten werden, mit deren Abschluss sich die Studierenden für eine Tätigkeit ausserhalb der schulischen Berufe qualifizieren.

Somit stellen die Pädagogischen Hochschulen in Deutschland einen weiteren eigenständigen Hochschultyp dar. Da die Ausbildung aller Lehrkräfte für Schulen im jeweiligen Landesrecht geregelt ist, sind die übrigen Bundesländer nicht von der Besonderheit dieses Hochschultypus in Baden-Württemberg beeinflusst.

Generell gilt in Deutschland, dass das erste und das zweite Staatsexamen durch staatliche Prüfungsämter oder -kommissionen der Länder abgenommen wird. Die Studien- und Prüfungsordnungen der Studiengänge, die auf das Referendariat vorbereiten, werden auf Basis staatlicher Vorgaben von den jeweiligen Hochschulen erstellt. Die staatliche Verantwortung für die inhaltlichen Anforderungen der Lehrkräfteausbildung wird durch die Einbindung eines Vertreters der für das Schulwesen zuständigen obersten Landesbehörde im Akkreditierungsverfahren gewahrt: Nur wenn er zustimmt, wird der Studiengang akkreditiert.

Grössere Veränderungen erfuhr die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland mit der Einführung der Bachelor- und Masterabschlüsse. Die damit einhergehende Strukturveränderung wird bis heute diskursiv weitergeführt. In allen Bundesländern gibt es seither Bemühungen, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung weiter zu reformieren. Im Kern der Betrachtung stehen vor allem eine bessere Verzahnung der einzelnen Ausbildungsphasen, eine stärkere Unterstützung der Berufseingangsphase, eine Verbesserung der diagnostischen sowie der methodischen Kompetenzen der Lehrkräfte und nicht zuletzt eine stärkere Praxisorientierung.

Weitentwicklung der Pädagogischen Hochschulen – unkonventionelle Ansätze wagen

Die Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz haben – anders als die in Deutschland – den Vorteil der kollektiven Einzigartigkeit. Eine verhältnismässig grosse Anzahl an Bildungseinrichtungen, die die absolute Marktstellung hinsichtlich der Ausbildung schulischen Lehrpersonals besitzt. Kurz gesagt: ohne die Pädagogischen Hochschulen gäbe es in der Schweiz keine einzige Lehrperson.

Nichtsdestotrotz wäre auch hier Stillstand keine sinnvolle Zukunftsperspektive. Die Hochschulen sind gefordert, sich weiter aufzubauen und ihre Stellung als Lehrerinnen- und Lehrerbildungseinrichtung und unabhängige Bildungseinrichtung zu stärken. Natürlich ist ein Weg dazu, auch in der Schweiz den Universitätsstatus und das eigenständige Promotions- und Habilitationsrecht für Pädagogische Hochschulen einzufordern. Der Verweis auf Deutschland, bzw. Baden – Württemberg, wo die Pädagogischen Hochschulen genau dies besitzen, ist naheliegend. Würde dieser Weg gewählt, wäre das Profil klar: *Die Hochschule für Lehrerinnen- und Lehrerbildung.*

Doch auch andere Profile sind durchaus denkbar. Zwei Gedankenspiele hierzu: Können die Pädagogischen Hochschulen nicht auch ein Profil als „Übersetzungshochschule“ ausbauen? Alternativ: Pädagogische Hochschulen als „Weiterbildungshochschulen“ etablieren.

Was könnte eine Übersetzungshochschule leisten?

In den letzten Jahren stieg die Bedeutung der sogenannten «Third Mission» in den Hochschulen. «Third Mission» ist ein Sammelbegriff für alle Tätigkeiten, die nicht direkt der Forschung oder der Lehre zuzuordnen sind. Insbesondere werden unter «Third Mission» Soziales Engagement, Weiterbildung und Wissens- sowie Technologietransfer gefasst. Im Kern steht dabei der wechselseitige Austausch zwischen Hochschulen und Gesellschaft inklusive Wirtschaft. Dabei geht es nicht nur darum, dass die Hochschulen die Sender und die Gesellschaft und Wirtschaft die

Empfänger sind. Auch der andere Weg wird beschritten, in dem beispielweise Fragestellungen aus der Gesellschaft in der hochschulischen Forschung aufgegriffen und bearbeitet werden.

Die gesellschaftliche Verantwortung der Hochschulen ist in den letzten Jahren angestiegen. Die Ansprüche und Anforderungen, die von aussen an Hochschulen formuliert werden, sind stetig gewachsen.

Gerade die Pädagogischen Hochschulen sind meiner Einschätzung nach in der Lage, vielen dieser Ansprüche entgegenzukommen. Die Lehrenden sind hier dafür ausgebildet, Wissen zu vermitteln. Sie sind sogar darin geschult, das Wissen für unterschiedliche Zielgruppen aufzubereiten. Diese Fähigkeiten können dazu genutzt werden, auch als Übersetzerinnen und Übersetzer aus Wissenschaft in Gesellschaft zu fungieren. Vor allem könnten Fortbildungen konzipiert werden, in denen Forschende unterschiedlichster Fächer darin geschult werden, wie Wissen in nicht-wissenschaftliche Zielgruppen transferiert werden kann. Dabei geht es vor allem um das Finden der richtigen (An)Sprache: Formulierungen, Verständlichkeit, Aufbereitung, aber auch um die Planung von Lerngelegenheiten, das Anstossen, Begleiten und Beurteilen von Lern- und Verstehensprozessen.

Eine Pädagogische Hochschule als Übersetzungshochschule beantwortet die Frage, wie das Erforschte auch von nicht primär adressierten Zielgruppen erlernt werden könnte. Eine entsprechende fachinhaltlich Kenntnis ist bei der Konzeption sicherlich hilfreich bis notwendig.

Warum eine Weiterbildungshochschule?

Die Pädagogischen Hochschulen besitzen in meinen Augen fokussierte Kompetenzen in einer Bündelung, die nur selten gefunden wird. Sie sind geschult darin, Wissen zu vermitteln. Sie entwickeln didaktische Konzepte, mit denen Wissen jedweder Art in verschiedene Alterskohorten und Wissensniveaus hineingetragen wird.

Dies kann nicht nur für Übersetzungstätigkeit in die Gesellschaft, sondern auch für den Bereich Weiterbildung genutzt werden. Denkbar wären beispielsweise Studienangebote für Multiplikatoren, in denen sie Mitarbeitenden von Firmen dahingehend schulen, ihr Wissen besser aufzubereiten und an Kolleginnen und Kollegen weiterzugeben. Die Pädagogischen Hochschulen könnten diesen Personen beibringen, ihr Wissen zu explizieren und didaktisch so aufzubereiten, dass es im Unternehmenskontext oder auch Branchenkontext transferierbar wird.

Auch wären Studien und Lehrmodule denkbar, in denen untersucht und gelehrt wird, wie Wissen in der Arbeitswelt überhaupt vermittelt werden kann. Das geht von Inhouse – Schulungen über Forschungsstudien, hin zu ganzen Studiengängen.

In diesem Fall ist es nicht notwendig, dass die Hochschulmitarbeiterinnen und -mitarbeiter das Wissen selbst besitzen. Ihre Arbeit wäre, das bereits vorhandene Wissen zu identifizieren, in Lehrmodule zu gießen und Konzepte an die Hand zu geben, wie es weitergegeben werden kann.

Insbesondere kleine und mittlere Unternehmen (KMU) tun sich häufig schwer damit, ihren Wissensbestand nicht nur zu halten, sondern auch zu erweitern und systematisch auszubauen und weiterzugeben. Sie würden vermutlich zu dankbaren Abnehmern eines solchen Angebots werden.

Keine Scheuklappen – Offenheit für verschiedene Möglichkeiten wagen

Die beiden aufgeführten Beispiele sind nur ein Auszug denkbarer Profile, die die Pädagogischen Hochschulen bereichern könnten. Wichtig ist, den Diskurs breit zu führen und auch unkonventionelle Ideen nicht direkt im Keim zu ersticken. Vielmehr können unterschiedliche Ansätze dazu führen, dass tatsächlich von allen Bildungseinrichtungen mit getragene Profil zu identifizieren und in weiteren Schritten zu schärfen.

Damit wäre die jetzt schon vorhandene kollektive Einzigartigkeit der Pädagogischen Hochschulen auch in Zukunft gesichert.

Diskussion

Peter Tremp

Der Titel dieses Ateliers beinhaltet einen Anspruch und eine Unterstellung: Den Anspruch, dass eine Profilbildung notwendig sei. Und die Unterstellung, dass diese Profilbildung auf Lehramt und Fachdidaktik ausgerichtet sei. In der Diskussion während des Ateliers wurde gefragt, ob die negative Konnotation, die im Titel zum Ausdruck käme, der Sache angemessen sei. Und was überhaupt mit Fachdidaktik bezeichnet sei.

Bedeutsame Verbindung von fachlich orientierter Didaktik und Bildungsforschung

Was ist überhaupt Fachdidaktik? Welches ist ihr disziplinärer Charakter? Ist Fachdidaktik nicht grundsätzlich interdisziplinär? Eine Besonderheit und Stärke der Pädagogischen Hochschulen bestehe gerade darin, dass diese Interdisziplinarität im hier zusammenfindenden Fächerkatalog zum Ausdruck komme. Zur Fachdidaktik gehört eben notwendigerweise auch die pädagogisch-psychologisch fundierte Lernforschung. Dieses Zusammenspiel zeige sich in Pädagogischen Hochschulen.

Ergänzend wurde zudem die Frage nach der Aufsplittung in eine Reihe von Fachdidaktiken gestellt und damit auch nach dem Verhältnis von Fachdidaktik und Allgemeiner Didaktik. Welche Rolle kann die Allgemeine Didaktik hier spielen? Könnte die Betonung also weniger bei den Fachdidaktiken, als vielmehr in der Didaktik liegen?

Fachdidaktik, so wurde allerdings auch betont, sei nicht einfach als ein von aussen an die Pädagogischen Hochschulen herangetragenem Profilelement zu sehen, vielmehr haben die Pädagogischen Hochschulen diese zu einer eigenen Disziplin entwickelt und sich mit Masterstudiengängen auch bemüht, eigenen Nachwuchs auszubilden. Insofern seien Fachdidaktiken nicht bloss als ein lange von universitären

Hochschulen vernachlässigtes Thema zu sehen, welches nun Pädagogische Hochschulen eben für sich besetzt hätten, vielmehr zeigt sich dahinter ein bedeutsames eigenes Interesse dieses Hochschultypus: Nicht als einziges Profilelement, aber als Themenfeld, zu dem Pädagogische Hochschulen einen bedeutenden Beitrag leisten würden.

Schulfeld als Schatz

In der Diskussion wurde verschiedentlich moniert, dass die dem Atelier zugrundeliegende Unterstellung in ihrer Darstellung negativ konnotiert sei. Die Ausrichtung dieser «Professionshochschulen» auf den Lehrberuf sei nicht so zu verstehen, dass hier lediglich Lehrpersonen ausgebildet würden. Vielmehr sei die Ausbildung ein der vielen Impulse für das Berufsfeld, welche von Pädagogischen Hochschulen ausgehe.

Die im Thema auftauchende eher negative Einschätzung der Sache ist nicht angemessen: Das Schulfeld ist vielmehr als Schatz zu betrachten, welchen Pädagogische Hochschulen sorgsam zu heben und zu pflegen haben!

Lernen ist mehr als Übersetzen

Kontrovers bis ablehnend diskutiert wurde der (höchst anregende!) Vorschlag einer Profilierung von Pädagogischen Hochschulen als «Übersetzungshochschulen», der in einem Input ins Zentrum gerückt wurde. So wurde zum Beispiel der Begriff problematisiert. Übersetzung oder Vermitteln sei nicht gleichbedeutend mit Lernen, Lernen also kann nicht gleichgesetzt werden mit «vermittelt erhalten». In Pädagogischen Hochschulen aber stünde Lernen im Zentrum, Vermittlung bleibe hier auf dem Weg stehen. Lernen nämlich entwickelt sich aus der aktiven Auseinandersetzung mit Inhalten. Dementsprechend müssen Bildungsangebote bzw. Unterrichtssettings

die individuelle Auseinandersetzung mit Inhalten anstossen. Es reicht deshalb nicht, nur gut zu erklären oder zu übersetzen. Dementsprechend dürfe die Expertise der Pädagogischen Hochschule nicht auf «Übersetzen» reduziert werden, sondern müsse die Planung von Lerngelegenheiten, das Anstossen, Begleiten und Beurteilen von Lern- und Verstehensprozessen beinhalten.

Zudem wurde die Frage gestellt, ob in diesem Vorschlag einer «Übersetzungshochschule» die ausgewiesene Expertise von Pädagogischen Hochschulen nicht zu reduziert gesehen würde. Wo blieben denn die eigenen Inhalte, wo ihre Forschungsgegenstände? Dahinter steckt auch die Befürchtung, zu einer nachgelagerten Hochschule zu werden. Vielmehr nämlich, so wurde moniert, sei es Aufgabe jedes Fachs und jeder Hochschule, diese notwendigen und überaus bedeutsamen Übersetzungen zu leisten – wie ja das Postulat «Wissenschaftskommunikation» und «Open Science» in den letzten Jahren stark an Bedeutung gewonnen hätte.

Kritisiert wurden zudem auch die Kompetenzvorstellungen, die hinter diesem Modell stünden. Bräuchte es, um Übersetzung von einer Sprache in die andere zu leisten, nicht die Kompetenz in beiden «Sprachen»? Ohne Expertise im Fachinhalt könne eine Pädagogische Hochschulen nicht zur Übersetzung dieses Fachinhalts beitragen.

Hochschultypus Pädagogische Hochschule

Sehr grundsätzlich wurde schliesslich auch die Frage nach der Notwendigkeit der Profilbildung diskutiert. Dabei wurde darauf hingewiesen, dass es politisch gewollt sei, dass sich die Hochschultypen auch tatsächlich unterscheiden und unterschiedliche Profile ausgewiesen würden. Allerdings bestehe auch eine grosse Heterogenität zwischen den einzelnen Pädagogischen Hochschulen, beispielsweise was die Grösse betrifft. Damit würde aber die Profilbildung des Hochschultypus insgesamt eher erschwert.

Gefragt wurde dann, ob die Aufgabe, welche Pädagogische Hochschulen erbringen, auch in einen anderen Hochschultypus integriert werden könnte. Hier bestand eine grosse Skepsis. Eine eigenständige Organisationsform – also Pädagogische Hochschulen – brauche es gerade deshalb, um dieser Aufgabe gerecht zu werden, mindestens so lange, wie keine anderen geeigneten Strukturen zur Verfügung stünden.

DIE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE: EINE EMPIRIEFREIE KRITIK, EINE THEORIELOSE UTOPIE UND ZEHN THESEN ZU IHRER KRITIK

Elena Wilhelm

Abstract

Seit Lehrerinnen und Lehrer in öffentlichen Bildungsinstitutionen ausgebildet werden, sind verschiedene Fragen ihrer Ausbildung immer wieder kritisch diskutiert worden. In Talkshows und Medien wird mitunter der Eindruck vermittelt, dass die Lehrerbildung wie auch die Schulen vor allem aus Defiziten bestehen. Konstitutiv für den heutigen Diskurs ist, dass nicht nur unterschiedliche Strukturen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf dem Prüfstand stehen. Es geht vielmehr um ganz unterschiedliche Vorstellungen dessen, was denn in der heutigen Zeit die Aufgabe einer Lehrerin und eines Dozenten überhaupt noch sein könne und es geht um die Frage, welche Implikationen das für die Pädagogische Hochschule hat. Ich beleuchte eine fundamentale Kritik und eine Utopie – sowohl der Volksschule als auch der Hochschule – und spitze sie zu in der Kritik «Lehren ohne Lernen» und der Utopie «Lernen ohne Lehren». Basierend darauf formuliere ich im Anschluss zehn Anregungen für die künftige Entwicklung der Pädagogischen Hochschule.

1 Die Kritik der Kompetenzorientierung: Lehren ohne Lernen

Exemplarisch für die Kritik "Lehren ohne Lernen" steht die Gesellschaft für Bildung und Wissen. Die Aktivitäten der Gesellschaft sind getragen von der Sorge über die zunehmende Bürokratisierung und Ökonomisierung der Bildungslandschaft. Aus den Reihen der Mitglieder und Beiräte wurde auch die Frankfurter (In-) Kompetenzkonferenz ins Leben gerufen (vgl. 2017, 2018) auf der man sich im geschützten Rahmen, weitgehend ohne Widerspruch, eher anekdotisch und polemisch – seltener leider theoretisch und empirisch fundiert – über die Kompetenzorientierung auslässt. Gesellschaft und Konferenz zielen auf die Entlarvung des Kompetenzbegriffs, der in allen einschlägigen bildungspolitischen Profilen und Curricula eine beängstigende Karriere gemacht habe (Bethke, 2017). Die Hauptkritik der "Inkompetenzler" lautet, dass die heutigen Studierenden und Schülerinnen und Schüler immer inkompetenter werden bzw. inkompetent gemacht werden. Das Ziel kompetenzorientierter Bildungsprozesse sei nicht mehr Bildung, sondern der umfassend kompetent gewordene

Mensch. Der Effekt der Kompetenzorientierung indes sei letztlich aber die Bildung zur Inkompetenz. Lehren ohne Lernen eben. Die Orientierung der Bildung an zu entwickelnden Kompetenzen wird als Ökonomisierung der Bildung interpretiert. Kompetenz werde im Hinblick auf die Arbeit domestiziert und es gehe in der Kompetenzorientierung um die reine Verwertung von Kompetenz. Nicht mehr die "Wahrung der Schöpfung" sei das Ziel (was mit dem Bildungsbegriff zum Ausdruck gebracht sei), sondern die "Steigerung der Wertschöpfung" (vgl. exemplarisch Geissler & Orthey 2002). Der Neoliberalismus habe mit seiner Kompetenzorientierung das humanistische Bildungsverständnis komplett zerstört. Das Wissen trage seinen Zweck nicht mehr in sich selbst, sondern unterliege nur noch dem Kriterium der Anwendbarkeit. Der fachliche Anteil in den Curricula werde immer kleiner. Das Verhältnis von Wissen und Können sei durch die Dominanz der Kompetenz vollkommen auf den Kopf gestellt worden, so Konrad Paul Liessmann, einer der Apologeten dieses Diskurses, (Liessmann, 2008; 2014; 2016; 2017; 2018; Liessmann & Lacina, 2013). Was zählt, sei messbare Tätigkeit, Nützlichkeit und

Problemlösung. Damit aber würde den Studierenden die Erkenntnistlust und die Neugier genommen, deren sie doch bedürften, um die Wirklichkeit verstehend zu durchdringen.

Die "Inkompetenzler" stützen sich kaum auf Empirie. Im Gegenteil wird die empirische Bildungsforschung ziemlich flächendeckend desavouiert. Die Kritik der Lehrerbildung ist, wie auch die Schulkritik, unterkomplex, einseitig und theoretisch und empirisch ziemlich uninformiert (Reichenbach 2014). Es handelt sich um eine Kritik, die zwischen Kompetenzentwicklung und Wissenserwerb unnötigerweise polarisiert. Es wird zunächst ein Popanz aufgebaut, um ihn hernach fulminant niederzureissen, und um schliesslich – etwas ideenlos – zum Bildungsbegriff des 19. Jahrhunderts zurückzukehren. Man kann aber Kompetenz durchaus komplexer fassen (Wilhelm, Forrer & Kasteel, 2014; Forrer, Kasteel, Markwalde, Parpan-Blaser & Wilhelm, 2008): als relationalen Begriff, der eine Beziehung herstellt zwischen der Person bzw. dem individuell vorhandenen Wissen (deklaratives Wissen), den Fähigkeiten und Fertigkeiten (Können), den Motiven und Interessen (Wollen) auf der einen Seite und den Möglichkeiten, Anforderungen und Restriktionen auf der anderen Seite. Kompetenz basiert in dieser Fassung selbstverständlich unabdingbar auf Wissen, wie auch auf Werten, Erfahrungen und Fähigkeiten. Es ginge bei einem solchen Verständnis dann weniger um die Frage, ob der Wissens- oder der Kompetenzbegriff zur Beschreibung von Bildungszielen geeignet ist, sondern um die Frage, wie sich der Zusammenhang zwischen Wissen und Kompetenz bzw. zwischen Wissensaneignung und Kompetenzentwicklung darstellt und was dies letztlich für Bildungsprozesse bedeutet. In der sich bildenden und lernenden Person muss sich das Wissen in einem reflexiven Prozess in situative Handlungskompetenz transformieren. Ein vernünftiger Gebrauch des Begriffs bzw. des Konzepts bestünde dann darin, Kompetenzen als orientierende Metakategorien bei der Planung und bei der nachgängigen Reflexion in der Lehre zu verwenden (Messner, 2016). Allerdings ist die von einigen geforderte schrittweise Abarbeitung

von gestuften Kompetenzniveaus, die permanente Selbstevaluation der Zielerreichung in jedem einzelnen, kleinen Lernschritt bzw. die Steuerung der Lehre über ausdifferenzierte Kompetenzen meines Erachtens tatsächlich eine technizistisch anmutende Illusion (Messner, 2016). Das zu kritisierende Potential an der Kompetenzorientierung sind also nicht die Kompetenzen an sich, sondern die Illusion ihrer feingranulierten Mess- und Prüfbarkeit.

2 Die Utopie der Hochschule als offene Plattform: Lernen ohne Lehren

In einer Zukunftsutopie der Volks- und der Hochschule wird die Kompetenzorientierung sozusagen auf die Spitze getrieben. Die Reformbewegung zielt mit der Gesinnung "Lernen ohne Lehren" sozusagen in die Gegenrichtung. Gegenüber dem Ist-Zustand wird ein sehr viel stärker selbstbestimmtes, selbstgesteuertes und intrinsisches Lernen gefordert. Die Hochschuldozierenden wie auch die Lehrpersonen spielen in diesem Fall nur noch eine Nebenrolle als Lerncoaches, als Moderatorinnen und Moderatoren des Lernprozesses, als Bildungsentertainerinnen und Bildungsentertainer, als Entwicklungshelferinnen und Entwicklungshelfer oder als Lernumgebungsgestalterinnen und Lernumgebungsgestalter (Burow & Gallenkamp 2017). Der neue, private "Intrinsic Campus" in Zürich soll der Prototyp für eine solchermassen gefasste Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Zukunft werden. Die künftigen Lehrpersonen lernen dort auf die gleiche Art, wie die Schülerinnen und Schüler in der Schule der Zukunft lernen sollen: nämlich alle gemäss eigenen Lernzielen und im eigenen Tempo. Als Lerncoaches des Intrinsic Campus stehen Kreative, Psychologinnen und Psychologen und Dozierende von Pädagogischen Hochschulen zur Verfügung. Sie beraten die Studierenden individuell und motivieren sie zum Lernen. Der "Intrinsic Campus" ist ein zeitgeistiges Experiment – die Umsetzung der Idee, die Hochschule als eine offene Plattform und die Bildungsinstitutionen als agile Institutionen zu begreifen (vgl. zu den nachfolgenden Ausführungen Wilhelm 2019). Baecker (2017) versteht unter der agilen Hochschule ein spezifisches Konzept, in welchem

insbesondere vertikale auf horizontale Strukturen umgestellt werden. Die Hierarchie an Hochschulen wird dabei ersetzt durch eine agile Auseinandersetzung mit Komplexität in Form von Projekten. Am Ende wird die Hochschule eine Plattform und eine technische Infrastruktur. Ein "empty diagram", "stage", "interface", wie Baecker (2017, S. 26) sie beschreibt. Zugleich: Programm, Protokoll und Register (Baecker, 2017). Ein ähnliches Konzept schlug Patrick Masson, Direktor des Open Education Consortiums und Special Advisor der University of Massachusetts 2012 vor (Masson 2012). Auch bei ihm ist die agile Hochschule am Ende nur noch eine Plattform, die es interessierten Menschen erleichtert, sich zu versammeln. Die Hochschule wird zur Agora oder zu einem "Treibhaus", wie es Barton Kunstler (2005) beschrieben hat: Sie bietet ein Umfeld, in dem kreative und innovative Aktivitäten gedeihen. Ihre Grenzen sind durchlässig und der Ein- und Ausstieg der "Teilnehmenden" ist simpel, denn die agile Hochschule als Plattform hat keine formalen Zulassungsprozesse. Die Aktivitäten, die innerhalb der Plattform stattfinden, sind ungeplant und werden durch die Interaktionen zwischen den "Bewohnerinnen und Bewohner" der Plattform bestimmt. Die Plattform ist instabil (Masson nennt es "proteisch") und veränderbar. Aktivitätscluster werden geboren, leben, gedeihen und sterben. Eine solchermaßen agile Hochschule besteht also aus freiwilligen Vereinigungen von Dozierenden und Studierenden. Die Curricula sind selbstorganisiert und fließend – basierend auf den Interessen der Fakultäten, Departemente und Institute sowie auf den Bedürfnissen der Studierenden. Die Hochschule bietet auch keine Anstellung mehr. Die Verweildauer der Angestellten wird über die gesamte Gemeinschaft bestimmt, die sich fließend zwischen der Wirtschaft, Gesellschaft und Hochschule hin und her bewegt. Es gibt keine Verwaltungsregeln, sondern ausschliesslich Protokolle, die auf den Werten der Gemeinschaft basieren. Die agile Hochschule vergibt auch keine Diplome mehr, aber ihre Departemente vergeben individuelle Zertifikate. Die agile Hochschule fördert Spiel, Misserfolg und Experiment und macht alles in ihr geschaffene Wissen für jeden frei zugänglich. Sie

hat eine fließende zeitliche Struktur: Es gibt keine Semester und das Lehren und Lernen ist eine fortlaufende Tätigkeit. Die agile Hochschule ist nicht ganz frei von Führung. Sie wird aber nicht durch Planung geführt, sondern durch Koordination. Die Rektorin oder der Rektor oder die Präsidentin oder der Präsident ist Gastgeberin oder Gastgeber und "Choice Architect" (Thaler, Sunstein & Balz 2010). Diese Person ist "Chief Organizer" oder "Scrum Master", indem sie die Kommunikation erleichtert, Coaching anbietet und Hindernisse beseitigt. Sie führt über "Kultivierung und Fürsorge" und nicht über "Führung und Kontrolle". Und vor allem liebt sie Überraschungen.

Eine solche Hochschulutopie ist übrigens in vielen Zügen gar nicht mal neu. Bereits in den 1960er Jahren hat beispielsweise Clark Kerr, damals Rektor der University of California, die "Multiversity" entworfen: Eine multiple, offene, flexible, permanent grenzüberschreitende, unternehmerische Hochschule (Kerr, 2001; zitiert nach Von Wissel, 2007, S. 277)

Die CODE University of Applied Sciences in Berlin (CODE) und die Ecole 42 in Paris und im Silicon Valley sind Prototypen einer Hochschule mit offenen Curricula. Sowohl die CODE als auch die Ecole 42 fokussieren auf Studiengänge im Bereich der Informatik (vgl. zu den nachfolgenden Ausführungen über die CODE und die Ecole 42 Wassmer 2019). Die CODE erhielt die Anerkennung des Deutschen Wissenschaftsrats als Fachhochschule und damit auch für das pädagogische Konzept. Das Lehr- und Lernprinzip basiert nicht auf Vorlesungen, sondern auf Projektarbeiten in Gruppen, wobei das praktische Handeln ohne grosse theoretische Bildung im Vordergrund steht. Die Professorinnen und Professoren unterstützen die Studierenden in ihren Projekten als Mentorinnen und Mentoren anhand gemeinsam definierter Lernziele (Kloepfer, 2017). Ist ein Projekt beendet, steigen die Studierenden in einem Kompetenzraster auf. Die Studierenden müssen in den Semestern also keine zeitlich festgelegten Module belegen oder sich zur Erlangung des Wissens an einem bestimmten Literaturkorpus orientieren. Auch klassische hochschulische Notennachweise existieren nicht (Kloepfer, 2017). Die

erlernten Kompetenzen versetzen die Studierenden in die Lage, drei Herausforderungen zu bewältigen: Kreatives und kooperatives Problemlösen, Einarbeiten in immer wieder neue Themen und das Entwickeln von unternehmerischen Fähigkeiten (Hanke, 2017). Die Ecole 42 wurde vom Telecom-Unternehmer Xavier Niel mit 70 Millionen Euro gegründet. Das Ziel von Niel besteht darin, "die Bill Gates von morgen auszubilden" (Meister, 2015). An der Ecole 42 gibt es weder Professorinnen und Professoren bzw. Dozierende noch Vorlesungen oder Noten. Die Studierenden lösen selbstgesteuert Aufgaben, die durch die Schule bereitgestellt werden (Crouzet, 2019; Meister, 2015).

Ähnliche Entwürfe existieren auch für die Volksschule (vgl. exemplarisch Burri, 2019; Precht, 2013). Auch die Schule der Zukunft kennt nach dieser Revolution keine Stundenpläne, keine Prüfungen und keine Noten mehr. Unterstützt werden soll ausschließlich das intrinsische – im Gegensatz zum heute verbreiteten extrinsischen Lernen. Die Kinder sollen nicht mehr auswendiglernen, denn um sich in der Welt zurechtzufinden bräuchten sie weniger Wissen als vielmehr Empathie und andere soziale Kompetenzen, Kreativität und die Bereitschaft, lebenslang zu lernen. Auch der von vielen Medien zum Pädagogik-Rockstar hochstilisierte Philosoph Richard David Precht will die Schule in diesem Sinne revolutionieren und plädiert dafür, dass die Schule der Zukunft "echte Problemlöser" ausbilde (Precht, 2013). Precht (2013) treibt die Kompetenzorientierung radikal auf die Spitze. Reimschemen auswendig lernen, Gothes Werther lesen oder Algebra lernen – das sei vollkommen passé. Denn, wenn man in der Schule ein Reimschema auswendig lernen müsse, werde man kein Problemlöser. Die heutige Schule bringe Konformisten hervor und bereite auf den Dienst nach Vorschrift vor, der in Zukunft überhaupt nicht mehr gefragt sei. Die Schule in ihrer bisherigen Form sei daher vollkommen obsolet (Precht, 2013). Precht (2013) findet es nicht so wichtig, dass die Lehrperson Kinder mag. Hingegen könne man von niemandem etwas lernen, dem man nicht gerne zuhöre. Darum ist er dafür,

Lehrpersonen wie in einer Casting-Show auszuwählen. Dann wisse man bereits nach zwei Minuten, ob jemand Lehrerin oder Lehrer werden sollte oder lieber nicht. Es gehe darum, wie man dastehe, rede und Farbe in das Thema bringe (Precht, 2019; zitiert nach Furger, 2019, S. 10). Das wäre also schon mal ein Tipp für ein schlankes Assessment der Pädagogischen Hochschule der Zukunft. Es dauert nur zwei Minuten. Etwas inkonsistent ist Precht hier ja schon: Die Lehrperson wurde zwar in der Form des Redners und des Vortragenden abgeschafft, trotzdem ist das Auftreten und Referieren seine künftig wichtigste Kompetenz.

"Lernen ohne Lehren" korrespondiert also mit der Forderung, dass die Studierenden vollkommen selbstbestimmt und selbstorganisiert lernen und die Dozierenden der Zukunft als Coaches fungieren. Die Vermutung ist, dass Lernen am besten wie von allein geschehe, vor allem Spass machen soll und eigentlich einem ganz natürlichen, spielerischen Prozess entspreche, der heute mehr zerstört als zugelassen werde (Reichenbach, 2016)¹.

Es existiert jedoch keine überzeugende Konzeption für eine agile Hochschule. Die Utopie der "Hochschule als offene Plattform" bietet aber anregende und weiterzuerfolgende Ideen. Ich komme weiter unten darauf zurück.

Bildung ist immer auch mit einem Ethos der Anstrengung und des Übens verbunden. Studierende oder Schülerin oder Schüler zu sein, heisst nicht primär, nach persönlichem Gusto aus einem Angebot das zu wählen, was einem gefällt, sondern auch zuzuhören, sich etwas zeigen und vermitteln zu lassen, auch etwas tun zu müssen, was nicht frei gewählt wurde. Bildung besteht in der subjektiven Aneignung objektiver Kultur, die vor uns da war und nach uns sein wird. Bildung befähigt, an der kulturellen Welt zu partizipieren (Reichenbach 2016). Studierende und Schülerinnen und Schüler sind keine Individualklientel, die sich ihre "eigene Welt" bilden. Es erscheint notwendig, die Stellung der Bildungsinstitution als

¹ Zu einer übertriebenen und polemischen Kritik dieses Konzepts in der Volksschule vgl. auch Winterhoff 2019.

Repräsentantin der Kultur und ihre konstitutive Bedeutung für die moderne Gesellschaft in Erinnerung zu rufen. Schülerinnen und Schüler und Studierende sind keine Kundschaft. Bildung geschieht in Wechselwirkung mit der Welt. Das bedeutet, dass Vergesellschaftung notwendig und unausweichlich die andere Seite der Bildung darstellt (Tenorth, 2020). Bildung ist immer gleichzeitig Individuierung und Vergesellschaftung.

Basierend auf den angestellten Überlegungen entfalte ich nun ein paar Gedanken für die künftige Entwicklung der Pädagogischen Hochschule. Ich gewichte die Anregungen quantitativ unterschiedlich. Aber nicht, weil mir die einen wichtiger sind, als die anderen, sondern weil mir die Zeit fehlt, auf alle gleichermaßen ausführlich einzugehen.

3 Anregungen für die Zukunft

3.1 Die Schule als konservativen Ort begreifen

Mit Hannah Arendt (2016) sollten wir verstehen, dass die Schule ein konservativer Ort ist und dies auch sein soll. Bildung und Erziehung können weder auf Autorität noch auf Tradition verzichten, obwohl sie in einer Welt stattfinden, die weder durch Autorität strukturiert noch durch Tradition gehalten sein dürfe (Arendt, 2016).

"Erziehen tun wir im Grunde immer für eine aus den Fugen geratene oder geratende Welt, denn dies ist die menschliche Grundsituation, in welcher die Welt von sterblichen Händen geschaffen ist, um Sterblichen für eine begrenzte Zeit als Heimat zu dienen. Weil die Welt von Sterblichen gemacht ist, nutzt sie sich ab; und weil sie ihre Bewohner dauernd wechselt, ist sie in Gefahr, selbst so sterblich zu werden wie ihre Bewohner. Um die Welt gegen die Sterblichkeit ihrer Schöpfer und Bewohner im Sein zu halten, muss sie dauernd neu eingerenkt werden. Die Frage ist nur, dass wir so erziehen, dass ein Einrenken überhaupt möglich bleibt, wenn es auch natürlich nie gesichert werden kann. Unsere Hoffnung hängt immer an dem Neuen, das jede Generation bringt; aber gerade

weil wir nur hierauf unsere Hoffnung setzen können, verderben wir alles, wenn wir versuchen, das Neue so in die Hand zu bekommen, dass wir, die Alten, bestimmen können, wie es aussehen wird. Gerade um des Neuen und Revolutionären willen in jedem Kinde muss die Erziehung konservativ sein; dies Neue muss sie bewahren und als ein Neues in eine alte Welt einführen, die, wie revolutionär sie sich auch gebärden mag, doch im Sinne der nächsten Generation immer schon überaltert ist und nahe dem Verderben" (Arendt 2016, S. 273).

Es sei also nicht die Aufgabe der Lehrperson, den Kindern das Neue zu vermitteln. Arendts 1958 verfasster Text liest sich wie eine Kritik am Konzept des "Lernens ohne Lehren": Die Schule ist gemäss Arendt (2016) die Institution, die wir speziell für die Heranwachsenden zwischen die Privatsphäre des Elternhauses und die "wirkliche Welt" geschoben haben, um den Übergang von Familie zu Welt überhaupt zu ermöglichen. Lehrpersonen sollen sich zu Kindern und Jugendlichen radikal anders verhalten, als sie sich zueinander verhalten. Die Qualifikation der Lehrperson bestehe daher darin, dass sie die Welt kennt und über sie belehren kann. Ihre Autorität beruhe darauf, dass sie für diese Welt die Verantwortung übernimmt (Arendt 2016). Gegenüber dem Kind nimmt sie es auf sich, die Erwachsenen zu repräsentieren.

3.2 Den Agilitätsboom gelassen nehmen

Die Schule als "konservativen Ort" begreifen, widerspricht radikal der zeitgeistigen Forderung nach agilen Institutionen, die permanent Innovation hervorbringen (Wilhelm, 2019). Dauerinnovation (nicht zu verwechseln mit Fortschritt) und Agilität sind auch Ansprüche, die an die Schule und die Hochschule gerichtet werden (Christensen & Eyring, 2011). Die Forderung beruht auf der Annahme, dass sich Gesellschaft und Wirtschaft zunehmend disruptiv entwickeln. (Bildungs-) Institutionen müssten als Antwort darauf möglichst agil sein, um sich rasch an die zunehmend komplexer und unsicher werdende Umwelt anzupassen (Goldman, Nagel, Preiss, Warnecke,

1996). Und am agilsten seien möglichst hierarchie-lose Institutionen. Die Forderung nach Agilität beruht allerdings auf mehreren falschen Annahmen: Sowohl das Gefühl, dass die Anforderungen komplexer werden als auch die Agilitätsprinzipien sind nicht neu. Die Veränderungsdynamik, die wir heute beobachten, konnte man auch in der Hochphase der Industrialisierung Ende des 19. Jahrhunderts, in den 1920er Jahren oder in den 1970er Jahren wahrnehmen. Auch die Einführung der Eisenbahn oder des Telefons hat die Wahrnehmung von Geschwindigkeit und Komplexität verändert. Die Forderungen nach Agilität und permanenter Innovation beruhen auf einer Dramatisierung der Entwicklungsdynamik. Der Blick für historische Entwicklungen verhilft zu etwas mehr Gelassenheit. Die aktuelle Literatur verfügt nicht über überzeugende und konsistente Konzeptionen für eine neue, agile Organisationsform. Beim Agilitätskonzept handelt es sich um die Neuverpackung von postbürokratischen Organisationsprinzipien, die seit langer Zeit bekannt sind. Auch die Forderung nach Enthierarchisierung findet sich bereits 1940 bei Mary Parker Follett (1941, S. 158; zitiert in: Kühl 2015a, S. 10). Entsprechende Experimente sind stets gescheitert. Es gibt keine grosse Organisation und keine Schule oder Hochschule, die ohne Hierarchie auskommt. Hierarchiefreie Organisationen sehen sich mit grundlegenden Koordinations- und Orientierungsproblemen konfrontiert (Kühl 2015b, S. 10).

3.3 Bildungsforschung stärken und beharrlich mehr Mittel einklagen

Wir haben gesehen, wie empiriefrei viele Postulate und Forderungen im Bildungsbereich sind. Die Pädagogischen Hochschulen müssen eine methodenplurale Bildungsforschung stärken und sie müssen, wohl hartnäckiger als bisher, sehr viel mehr Geld dafür einfordern. John Hattie sagte vor einem Monat in einem Interview in der Aargauer Zeitung, dass es beschämend sei, dass es ausgerechnet in der Schweiz zu wenig Bildungsforschung und Bildungsforscherinnen gäbe (Nock, 2018). Selbst hartgesottene Bildungsforschungskritiker gestehen heute ein, dass die Reflexivität der Bildungstheorie gesteigert wird, wenn sie

die Notwendigkeit ihrer Empirisierung anerkennt (Tenorth, 2020). Bildungsforschung muss sich mit den Prozessen und Entwicklungen innerhalb des Bildungssystems sowie zwischen dem Bildungssystem und anderen gesellschaftlichen Teilbereichen befassen (Zedler, 2002, zitiert nach Tillmann, 2016, S. 6). Bildungsforschung schliesst ein sehr breites Spektrum sowohl an Themen wie auch an methodischen Vorgehensweisen mit ein: Erforderlich und erwünscht sind alle möglichen Designs von den large-scale-Studien bis zu Einzelfallanalysen und ethnographischen Studien. Sie muss aufzeigen, was im Unterricht geschieht und was allenfalls im Sinne der Zielsetzung des Bildungswesens als bessere Möglichkeit derselben Praxis geschehen könnte. Es geht um das Verstehen des Eigensinns des Unterrichtens: wie im Unterricht erfolgreich oder aber erfolglos erzogen, gelehrt und gelernt wird. Die Bildungsforschung muss die Bedingungen aufzeigen, die Bildungs- und Lernerfolg ermöglichen, behindern oder gar verhindern (Gruschka, 2012). Und: Die vorhandene Forschung muss selbstverständlich kritisch rezipiert und den Studierenden vermittelt werden.

3.4 Unverdrossen noch mehr (Fach-)Wissenschaftlichkeit einfordern

Lehrpersonen sind Expertinnen und Experten für Unterricht und Erziehung. Ihr Status als Expertinnen und Experten gründet sich auf wissenschaftliche Wissensbestände: auf fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen über ihre Unterrichtsfächer und auf erziehungswissenschaftliches Wissen. Die Aneignung dieses Wissens ist anspruchsvoller als diejenige von monodisziplinären Wissensbeständen (Hedtke, 2020). Unterschiedliche Dimensionen von Wissenschaftlichkeit sind für die spätere Berufspraxis relevant: Wissenschaft als Gegenstand des Lehrens und Lernens, Wissenschaft als Grundlage und Instrument für die methodisch geordnete Wahrnehmung von Schul-, Bildungs- und Erziehungspraxis sowie Wissenschaft als Basis professionellen Handelns (Hedtke, 2020).

Studierende sollten, ob in Vorlesungen, Seminaren oder Übungen, immer auf die Aufgabe bezogen werden, sich mit der Einstellung einer Forscherin bzw. eines Forschers Wissen anzueignen, zu prüfen und weiterzuentwickeln. Für die Dozierenden bedeutet dies die Verpflichtung, das Programm so vorzustellen und durchzuführen, dass der forschende Blick auf das Thema stets deutlich bleibt (Brinckmann, Omar, Gruschka, Lenhardt & zur Lippe, 2001). Es geht dabei nicht darum, dass Dozierende immer auch selbst forschen müssen oder wir aus den Studierenden kleine Forscherinnen und Forscher machen. Doch Hochschulen müssen ihren Bildungsaufgaben durch die Vermittlung von wissenschaftlichen Wahrheiten und Methoden nachkommen. In einem Studium an der Pädagogischen Hochschule müssen also eine wissenschaftlich basierte Urteilsfähigkeit und eine explizit darauf gründende Handlungsfähigkeit erlangt werden. Urteils- und Handlungsfähigkeit sollen auch zum Lösen von Problemen befähigen, die während des Studiums noch nicht bekannt sind. Diesem Ziel dient die Forschungsanbindung eines Hochschulstudiums. Nebst der Vermittlung von Wissenschaft und der Einbindung der Studierenden in Forschung braucht es ein Einüben einer ethnographischen Sensibilität. Eine solche ist nur durch Forschendes Lernen zu entwickeln. Als pädagogische Fallgeschichten formulierte Erfahrungen müssen systematisch analysiert und verarbeitet werden. In Fallanalysen tritt den Studierenden die pädagogische Berufspraxis als eine immer wieder unbekannte und irritierende Wirklichkeit gegenüber (Somm & Wilhelm 1997). Die Notwendigkeit der Wissenschaftlichkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird durch die vehemente Forderung nach Schulpraxis immer wieder in Frage gestellt (Hedtke 2020). Die Wissenschaftskompetenz der künftigen Lehrpersonen erfährt in der Öffentlichkeit vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit und Anerkennung. Die Strategie 2017-2020 der Kammer Pädagogische Hochschulen formuliert als eines von insgesamt zehn Zielen die "Stärkung der Allianz mit dem Berufsfeld, insbesondere in der berufspraktischen Ausbildung" (Swissuniversities, 2017a). Ich bin mir nicht ganz sicher, ob dies der richtige Fokus und ob

Allianz der richtige Begriff ist. Die Pädagogische Hochschule muss sich auf das konzentrieren, was sie am besten kann: Wissenschaft in Form von Lehre und Forschung. Ich plädiere für einen radikalen Perspektivenwechsel hin zur Wissenschaft. Die lehramtsspezifischen Studienanteile müssten eigentlich auf eine Masterphase verschoben werden. Ich weiss, dass das ein unerfüllter Wunsch bleibt. Grundsätzlich aber gilt: je stärker man in der Lehrerbildung auf Forschungstätigkeit, Distanz und Reflexion, auf methodisch angeleitete und kritische Analyse und Diskussion setzt, umso eher kann man Wissenschaftlichkeit als einen Teil des professionellen Selbstbildes von Lehrpersonen fördern. Je früher, je mehr und je intensiver man hingegen das wissenschaftliche Studium handlungsorientiert auf Schulpraxis und Unterrichtspraxis verankert – das heisst mit dem Ziel professioneller Handlungskompetenz der Lehrperson und institutionell durch Beteiligung von ausserhochschulischen Lehrpersonen im Studium – desto reibungsloser kann sich die praktische Logik samt ihrer disziplinierenden Macht in der Hochschule reproduzieren (Hedtke, 2020). Das aber verhindert einen prägenden Perspektivwechsel von der Praktik Unterricht zur Praktik Wissenschaft. Ich trete daher ein für einen möglichst späten und im grösstmöglichen Masse kritisch begleiteten und wissenschaftlich reflektierten Praxisbezug. Das führt mich zur nächsten These.

3.5 Die Mischwesen entmythologisieren

Die Pädagogischen Hochschulen und die Fachhochschulen sind mit der Forderung nach einem "doppelten Kompetenzprofil" der Lehrenden konfrontiert bzw. haben sich diese Forderung ein Stück weit auch selbst auferlegt. *swissuniversities* führt ein entsprechendes Förderprogramm (Swissuniversities, 2019). Nachdem der Praxisanteil in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung noch nie so hoch war wie heute (Criblez, 2011), ist die Forderung nach dem doppelten Kompetenzprofil der Hochschullehrenden ein weiteres Zugeständnis an eine vermeintliche Stärkung der Praxisorientierung des Studiums. Aber wie kommen wir auf den Zusammenhang zwischen der Güte von Lehre und Mischprofilen? Studien verweisen eher auf

die Notwendigkeit der Stärkung des wissenschaftlichen Profils. So auch die soeben erschienene Studie "Dozierende an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz" (Böckelmann, Tettenborn, Baumann & Elderton, 2019). Die Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz sind aus primär ausbildungsorientierten Institutionen hervorgegangen und es stehen ihnen vergleichsweise sehr geringe Ressourcen für die Forschung zur Verfügung. Trotz fehlender empirischer Evidenz tragen auch einige Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen das doppelte Kompetenzprofil wie eine Monstranz vor sich her. Aber wenn es keine entsprechende empirische Evidenz gibt (Hedtke 2020): welche normativen Theorien und Ideologien begründen denn dann die Sinnhaftigkeit und Güte des doppelten (eigentlich ja dreifachen) Kompetenzprofils? Warum nehmen wir politisch und öffentlichkeitsinduzierte Themen häufig so rasch und unkritisch auf? Wieso teilen wir die Idee, die Praxis auch noch in die Hochschule hinein zu holen? Kaum jemand wird die notwendige doppelte Sozialisation der auszubildenden Lehrpersonen bestreitet. Aber wir haben für jede Qualifikation und Sozialisation ihren je spezifischen Ort. Es gibt keinen Grund, diese Systeme zu zersetzen.

3.6 Die Differenzierung des Hochschulsystems selbstbewusst ignorieren

Das führt mich gleich zur nächsten Forderung: Wir sollten die politisch gewollte Differenzierung des Hochschulsystems ignorieren. Das Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (HFKG; SR 414.20) ist diesbezüglich ein anachronistischer Versuch, eine künstlich geschaffene Differenz zwischen Grundlagen- und Anwendungsorientierung zu schaffen, die in Realität so gar nie existiert hat. Die Universitäten haben nie reflektiert, was die Differenz für sie bedeuten könnte. Oder haben Sie schon einmal von einem Dokument gehört "Merkmale des Hochschultypus Universität"? Die Universitäten haben in den letzten Jahren vielmehr verständlicher- und richtigerweise all jene Ziele, Programme und Projekte in Angriff genommen und teilweise sogar ins Zentrum ihres Tuns ge-

rückt, von denen die Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen immer noch etwas trotzig glauben, es sei doch ihr genuiner Auftrag: So zum Beispiel den Berufsfeldbezug, die anwendungsorientierte Forschung und Entwicklung, die Innovation, die Produkteentwicklung, die Start-up Förderung, Practical Impact Programme, Citizen Science Programme, die Third Mission usw. Die Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen haben ihrerseits nach wie vor Hemmungen, sich in die umgekehrte Richtung zu bewegen und tun dies, wenn überhaupt, möglichst klandestin. Die angestrebte "Andersartigkeit" (HFKG, Art. 3b) zwischen Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen und universitären Hochschulen wird zunehmend erodieren. Sie war ein Stück weit immer schon Illusion. Denn der allergrösste Teil der Universitätsabsolventinnen und Universitätsabsolventen ist später ja nicht in der Wissenschaft tätig. Die klare Trennung zwischen Relevanz in der Wissenschaft und Relevanz in Gesellschaft und Wirtschaft bildet keine Dichotomie mehr. Alle Hochschulen müssen, um zu überleben, die gesamte Palette des Leistungsspektrums anbieten. Das führt zwangsläufig zu Angleichungsprozessen in Folge der Übernahme andernorts erfolgreicher Konzepte und Programme (Rogge, Flink, Rossmann & Simon 2013; Flink & Simon 2013). Diversifikation geschieht daher künftig nicht mehr über den Typus, sondern eher über spezifische Expansionen und Kooperationen. Expansion bedeutet für die Pädagogische Hochschule beispielsweise die unermüdliche und legitime Forderung nach Masterstudiengängen und nach dem Promotionsrecht, das Einklagen einer grundfinanzierten Forschung, die selbstverständlich sowohl grundlagen- als auch anwendungsorientiert ist – sofern diese Differenzierung überhaupt noch irgendeinen Sinn ergibt – und das Angebot einer umfassenden, wissenschaftlichen Weiterbildung. Nebst der Expansion werden aufgrund der Ökonomisierung des Hochschulsystems auch Kooperationen für die Positionierung einer Hochschule relevanter. Bis anhin wurden bei Kooperationen eher Ähnlichkeiten zusammengeführt. In einer wettbewerblichen Ausrichtung (Lange & Schimank, 2007) ist

es für eine Hochschule vorteilhaft, dort zu kooperieren, wo eine alleinige Stärke vorhanden ist. Komplementäre Kooperationen dienen der Profilierung im internationalen Umfeld und der Bildung von Einrichtungen, die breite und tiefe Bildungs- und Lernwege, einen stärker integrierten Lehrplan und gemeinsame Forschungsprogramme und -plattformen bieten. Strategische Kooperationen werden meines Erachtens zu einer der wichtigsten Aufgabe einer Hochschulleitung. Auch im Bereich Infrastrukturen werden Zusammenschlüsse zwischen Hochschulen an Bedeutung gewinnen. Die Hochschulen müssen sich entscheiden, in welchen Bereichen sie Infrastruktur allein oder gemeinsam anbieten und in welchen Bereichen sie Infrastruktur beziehen wollen.

3.7 Die digitale Transformation wissensbasiert und inhaltlich gestalten

Ich möchte auch zu diesem Thema kurz Stellung beziehen, obgleich ich weiss, dass die meisten zumindest auf diskursiver Ebene etwas übersättigt davon sind. Die digitale Transformation hat selbstverständlich Implikationen auf Bildung und Forschung. Meines Erachtens sind die inhaltlichen Implikationen der digitalen Transformation grösser als die didaktischen, die aber den Diskurs in meiner Wahrnehmung bisher stärker prägten. Der didaktischen Anwendung gewisser personalisierter Lernsoftware bzw. der Steuerung des Lernverhaltens durch Algorithmen stehe ich persönlich kritisch gegenüber. Von der kommerziellen Software profitieren vor allem die Anbieter, die immer exaktere Lern- und Persönlichkeitsprofile auf der Basis von immer grösseren Datenmengen generieren (Lankau, 2019). Das "affective computing" und die "persuasive technologies", mit deren Hilfe Einstellungen und Verhalten von Schülerinnen und Schülern und Studierenden auch unbemerkt erfasst und verändert werden können, sind aus Gründen des Persönlichkeitsschutzes problematisch. Wir sollten Lernsoftware wie Schulbücher und Lehrmittel einsetzen. Wo sinnvoll und gewinnbringend, kann damit gelernt und geübt werden. Aber niemand protokolliert, wer welche Bücher wie lange liest (Lankau, 2017). Wir sollten (digitale) Medien als das begreifen,

was sie im strukturierten Präsenzunterricht sind: didaktische Hilfsmittel bzw. hilfreiche Werkzeuge für konkrete, definierte Aufgaben (Lankau, 2017). Die didaktische Anwendung von digitalen Medien muss laufend erforscht und auf der Grundlage der aktuellen Studien kritisch diskutiert werden. Studien zum Lesenlernen beispielsweise weisen darauf hin, dass die Leseleistungen beim Lesenlernen mit Tablets geringer sind als beim Lesenlernen mit Büchern (Lankau, 2019). Die Auseinandersetzung mit digitalen Techniken muss demnach gestärkt werden, um diese Werkzeuge wissensbasiert, qualifiziert und reflektiert einzusetzen. Immer aber brauchen wir auch den direkten, nicht medial vermittelten Dialog. Reale Räume, Werkstätten und Studios werden als Begegnungsräume umso wichtiger, je stärker Digitaltechniken die Bildungsprozesse sowie zwischenmenschliche Kommunikation mitbestimmen und -prägen.

Auch "Informatische Bildung" ist selbstverständlich unabdingbar. IT-Systeme sind allgegenwärtig und eine Teilnahme und Teilhabe in unserer Gesellschaft, sowie die Mitgestaltung der Lebenswelt, setzen zunehmend informatische Kompetenzen voraus (Best et al., 2019). Trotzdem ist es natürlich unsinnig, Programmieren zur fünften Landessprache der Schweiz zu erklären, wie dies der frühere Präsident der École Polytechnique Fédérale de Lausanne (EPFL), Patrick Aebischer, gefordert hat (Aebischer, 2017). Erstens hat Aebischer bereits 2014 Englisch zur fünften Landessprache erhoben. Programmieren wäre dann also die sechste Landessprache. Zweitens ist Programmieren eine formal-abstrakte und keine natürliche Sprache. Drittens ist es eine Welt- und keine Landessprache. Und viertens gibt es mehrere Programmiersprachen. An der Pädagogischen Hochschule geht es unter digitalen Voraussetzungen auch darum, den Studierenden nicht nur beizubringen, wie sie Wissen verinnerlichen, sondern auch, wie sie Wissen aussortieren. Die Orientierungsfunktion der Lehrenden nimmt damit zu und nicht ab. Digital- und Medienkompetenz (Jarren & Wassmer 2009), vom Coding bis zur vollständigen Medienproduktion, kann man, pä-

dagogisch sinnvoll und datenschutzrechtlich gesichert, auch sehr gut analog und offline im lokalen Intranet lernen, ohne Daten von Schülerinnen und Schüler und Studierenden ins Netz zu stellen und sie dort zu verlieren. Es gibt technische Lösungen für den reflektierten Einsatz von Informationstechnologie in Schulen und Hochschulen, die sich den Forderungen der Datenökonomie nicht unterordnen (Lankau, 2019). Hochschulen und Schulen sollten daher gemeinsam ihre eigene Informationstechnologie-Struktur aufbauen unter den drei Prämissen der Datensparsamkeit, der Dezentralisierung mittels lokaler Netze und Server sowie der verschlüsselten Datenübertragung zwischen kooperierenden Schulen.

3.8 Die "neuen" Kompetenzen entromantisieren

Im Diskurs über die digitale Transformation werden Kompetenzen fokussiert, die es künftig braucht. Kreativität ist eine davon. Sie ist auch zum Leitbegriff der Bildungsrevolution "Lernen ohne Lehren" geworden. Das Zulassen oder das Fördern von Kreativität ist das Ziel selbstorganisierten Lernens. Dabei ist der Begriff alles andere als klar und es bestehen seltsame Vorstellungen dessen, was Kreativität ist und wie sie entsteht. Denn Kreativität erfordert zunächst ein sehr breites, verinnerlichtes Wissen. Josef Krems (1995) beschreibt eine Serie von Experimenten, in denen Novizen und Expertinnen und Experten unterschiedlicher Gebiete (Internistinnen und Internisten, Automechanikerinnen und Automechaniker, Programmierende) Hypothesen bilden mussten und Schlussfolgerungen aus bestimmten, vorgegebenen Symptomatiken ziehen sollten. Man kann dies als eine Form von Kreativität begreifen. Über alle von ihm untersuchten Gegenstandsbereiche hinweg zeigte sich, dass die Fachkräfte ihre Hypothesen bei der Ursachensuche häufiger modifizieren als Beginnende, dass Fachkräfte in geringerer Masse als Beginnende einer Bestätigungstendenz unterliegen, und dass die Fähigkeit zum flexiblen Hypothesenwechsel auf Wissen basiert und damit an bestimmte Gegenstandsbereiche und die darin gemachten Erfahrungen gebunden ist (Funke, 2000). Auch die aktuelle Kreativitätsforschung geht davon aus, dass es sich bei Kreativität

um eine Neuformation von Wissen handelt. Wir benutzen also das, was wir bereits wissen, formen es um und setzen es in neue Beziehung zueinander. Je mehr wir wissen, desto leichter fällt es uns, Lücken zwischen einzelnen Konzepten und Ideen zu schließen (Reichlin, 2015). Um Informationen und Wissen neu zu kombinieren und zu verarbeiten, müssen sie zunächst durch Lernen im Gedächtnis vorhanden sein (Holm-Hadulla, 2011). Es nützt also gar nichts, wenn die Information nur im digitalen Gerät abgelagert ist. Wir haben hier zu wenig Zeit, um uns eingehend mit diesem hoch befrachteten Begriff und Thema zu befassen. Eine interessante Abhandlung über Kreativität hat Thomas Osborne geschrieben (2003). Er kritisiert die flächendeckende Installation der heroisierten und romantisierten Kreativitätserwartungen. Kreativität wird für Osborne (2003) aufgrund ihrer semantischen Aneignung durch managementaffine Diskurse zu einer Kapitalsorte und zum Selbstzweck.

3.9 Lustvoll und mutig experimentieren

Obleich ich persönlich der Hochschule als offene Plattform eher skeptisch gegenüberstehe: Wir sollten unbedingt punktuell mit neuen Formaten und Modellen experimentieren. Die "Hochschule als offene Plattform" ist dabei nicht als Ersatz, sondern integrativ zu denken. Wir müssen mehr selbstverwaltete, explorative und offene Orte und Räume schaffen. Der "Intrinsic Campus" ist insofern ein interessantes Experiment. Wohler wäre mir, diesen als Pädagogische Hochschule-integratives Experiment zu gestalten. Wir haben gestern der Hochschulleitung eine entsprechende Diskussionsgrundlage für ein offenes Curriculum an der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW) unterbreitet. Ein solches funktioniert aber nicht für alle Studierenden und nicht für jedes Fach. Es ist ja kein Zufall, dass die beiden existierenden offenen Hochschulen – die CODE und die Ecole 42 – ausschliesslich für Informatik ausbilden.

3.10 Begriffe bedacht verwenden

Ich komme zum letzten Punkt. Als Aussenstehende ist man über die Verwendung einzelner Begriffe etwas irritiert. Dazu gehört beispielsweise der Begriff der "Tertiärisierung". Im Kontext der Fachhochschulen existiert dieser Terminus nicht. Eigentlich wird mit Tertiärisierung ja der volkswirtschaftliche Prozess der Umwandlung einer Industriegesellschaft hin zur Dienstleistungsgesellschaft beschrieben. Erst recht ratlos steht man als Fachfremde dann dem Begriff der "inneren Tertiärisierung" gegenüber. Und warum eigentlich sind Lehrerinnen und Lehrer Lehrpersonen? Oder Lehrkräfte? Es kann nicht nur um den Versuch einer gendergerechten Sprache gehen, denn mit diesem Problem sind alle Berufe konfrontiert. Eine Person oder eine Kraft, die lehrt? Wir finden solche Bezeichnungen ausschliesslich dort, wo ein Beruf entwertet wird. Wie beispielsweise auch bei der Pflegekraft. Da scheint die Hauptsache, dass sie kräftig Hand anlegt. Eine Person, die lehrt, ist nicht dasselbe wie ein Lehrer. Man stelle sich eine Behandlungsperson vor anstelle einer Ärztin oder eine Konstruktionsperson, anstelle eines Ingenieurs. In den Dokumenten von *swissuniversities* und der EDK werden diese Begriffe flächendeckend genutzt (*swissuniversities*, 2017a, 2017b; Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 1993, 1995). Wir sollten diesen wichtigen Beruf nicht begrifflich entwerten. Eine Lehrerin, ist eine Lehrerin, ist eine Lehrerin.

Literatur

Aebischer, P. (2014, 28.August). Englisch für alle. *Neue Zürcher Zeitung*. Verfügbar unter: <https://www.nzz.ch/meinung/debatte/englisch-fuer-alle-1.18371321?reduced=true> [Permalink](#)

Aebischer, P. (2017, 18.November). So wird das Programmieren zur fünften Landessprache. *Neue Zürcher Zeitung*. Verfügbar unter: <https://nzzas.nzz.ch/meinungen/so-wird-das-programmieren-zur-fuenften-landessprache-id.1329671?reduced=true>

Antoni, C. H. (1996). *Teilautonome Arbeitsgruppen. In: Königsweg zu mehr Produktivität und einer menschengerechten Arbeit?* Weinheim: Beltz.

Arendt, H. (2016). *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I.* München: Piper.

Baecker, D. (2008). Creativity as artificial evolution. In: St. A. Jansen, E. Schröter & N. Stehr (Hrsg.), *Rationalität der Kreativität? Multidisziplinäre Beiträge zur Analyse der Produktion, Organisation und Bildung von Kreativität* (S.61-66) Wiesbaden: Springer VS DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-91680-4_4

Baecker, D. (2017). Agilität in der Hochschule. *Die Hochschule*, 26(1), 19-28. URN: <urn:nbn:de:0111-pe-docs-166334>

Best, A., Borowski, C., Büttner, K., ... Thomas. M., (2019). Kompetenzen für informatische Bildung im Primarbereich. *LOG IN*, 39(1), 1-26.

Bethke, H. (2017, 11. Juli). Die Trauer der Universitäten. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. Verfügbar unter: <https://www.faz.net/aktuell/rhein-main/frankfurt/die-erste-inkompetenzkonferenz-in-frankfurt-15100595.html>

Böckelmann, Ch.; Tettenborn, A.; Baumann, Sh.; Elderton, M. (2019). *Dozierende an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz: Qualifikationsprofile, Laufbahnen und Herausforderungen. Forschungsbericht*. Luzern: Hochschule Luzern - Wirtschaft & Pädagogische Hochschule Luzern.

Brinckmann, H., Garcia, O., Gruschka, A., Lenhardt, G. & zur Lippe, R. (2002). *Die Einheit von Forschung und Lehre: Über die Zukunft der Universität*. Wetzlar: Büchse der Pandora.

Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich SR 414.20 (2011). <https://www.admin.ch/opc/de/federal-gazette/2011/7455.pdf>

- Burow, O.-A. & Gallenkamp, C. (2017). *Bildung 2030. Sieben Trends, die die Schule revolutionieren*. Weinheim: Beltz.
- Burri, A. (2019, 17. August). Revolution in der Schule: Lernen nach dem Lustprinzip. *Neue Zürcher Zeitung*. Verfügbar unter: <https://nzzas.nzz.ch/hintergrund/intrinsisches-lernen-lustprinzip-schule-zukunft-ld.1502514?reduced=true>
- Christensen, C. M. & Eyring, H. J. (2011). *The Innovative University. Changing the DNA of Higher Education from the Inside Out*. New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- Criblez, L. (2011, 19. November) Praxisferne Lehrerbildung? *Neue Zürcher Zeitung*. Verfügbar unter: https://www.nzz.ch/praxisferne_lehrerbildung-1.9143247?reduced=true
- Crouzet, O. (2019). 42. *A digital transformation in education*. Vortrag an der [Bürgerstock-Konferenz](#) am 11. Januar 2019. [Permalink](#)
- Flink, T. & Simon, D. (2015). [Profilbildung an deutschen Universitäten: Herausforderungen, Optionen und Grenzen der Hochschulgovernance](#). In: P. Bungarten & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Hochschulgovernance in Deutschland* (S.29-54). Berlin: FES Schriftenreihe Hochschulpolitik.
- Follett, M. P. (1941). *Dynamic Administration. The Collected Papers of Mary Parker Follett*. London: Sir Isaac Pitman and Sons.
- Forrer Kasteel, E., Markwalder, S., Parpan-Blaser, A. & Wilhelm, E. (2008). [Theoretisch und empirisch fundiertes Kompetenzprofil als Kernstück der Studiengangsentwicklung](#). *Neue Praxis* 38(2), 213-229.
- Fotilas, P. (1980). Arbeitshumanisierung und teilautonome Produktionsgruppen: wirtschaftliche, soziale und technische Aspekte. Berlin: E. Schmidt.
- Frankfurter (In-)Kompetenzkonferenz (2017). Kompetent in Kompetenz? Verfügbar unter: <https://bildung-wissen.eu/veranstaltungen-1/kompetent-in-kompetenz.html> [Permalink](#)
- Frankfurter (In-)Kompetenzkonferenz (2018). Plenum digitale - Vacuum mentale? Verfügbar unter: <https://bildung-wissen.eu/veranstaltungen-1/gbw-tagungen-2018> [Permalink](#)
- Funke, J. (2000). *Psychologie der Kreativität*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Furger, M. (2019, 17. August) Precht fordert eine Bildungsrevolution. Ein Interview mit Richard David Precht. *Neue Zürcher Zeitung*. Verfügbar unter: <https://nzzas.nzz.ch/hintergrund/richard-david-precht-fordert-eine-bildungsrevolution-ld.1502488?reduced=true>
- Geissler, K. A. & Orthey, F. M. (2002). Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 49, 69-79.
- Goldman, S. N., Nagel, R. N., Preiss, K. & Warnecke, H.-J. (1996). *Agil im Wettbewerb: Die Strategie der virtuellen Organisation zum Nutzen des Kunden*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Gregersen, J. (2011). *hochschule@zukunft 2030. Ergebnisse und Diskussionen des Hochschuldelphis*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Gruschka, A. (2012). ["Empirische Bildungsforschung" am Ausgang ihrer Epoche?](#) Vortrag auf dem Forum 11 zur Tagung "Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven" des BMBF. Berlin 29./30.03.2012.
- Gruschka, A. (2015). Entsachlichung. Vortrag an der Tagung "10 Jahre Frankfurter Einsprüche gegen die Ökonomisierung des Bildungswesens. Bilanz und Fortsetzung. Frankfurt am Main. 14.11.2015.
- Gruschka, A. (2016). Entsachlichung – wie man die Sache der Pädagogik zum Verschwinden bringt zum Zwecke ihrer Kolonisierung. *Pädagogische Korrespondenz*, 53, 48-57. URN: <urn:nbn:de:0111-pedocs-166153>

- Hanke, F. (2017, 17. Oktober). "Wir brauchen mehr unternehmerische Freiheit im Bildungssystem" - Interview mit Manuel Dolderer von der Code University. *Hochschulforum Digitalisierung*. Verfügbar unter: <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/interview-mit-manuel-dolderer-code-university> Permalink
- Hedtke, R. (2020). [Wissenschaft und Weltoffenheit. Wider den Unsinn der praxisorientierten Lehrerausbildung](#). In C. Scheid & Th. Wenzl (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium* (S.79-108). Wiesbaden: Springer VS. Doi:[10.1007/978-3-658-23244-3_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23244-3_5)
- Holm-Hadulla, R. M. (2011). Kreativität: Konzept und Lebensstil. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jansen, St. A., Schröter, E. & Stehr, N. (Hrsg.). (2009). *Rationalität der Kreativität? Multidisziplinäre Beiträge zur Analyse der Produktion, Organisation und Bildung von Kreativität*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Jarren, O. & Wassmer, Ch. (2009). Medienkompetenz – Begriffsanalyse und Modell. Ein Diskussionsbeitrag zum Stand der Medienkompetenzforschung. *Medien und Erziehung*, 53(3), 46-51. DOI: [10.5167/uzh-20055](https://doi.org/10.5167/uzh-20055)
- Kaube, J. (2019). *Ist die Schule zu blöd für unsere Kinder?* Berlin: Verlag Rowohlt.
- Kerr, C. (2001). *The Uses of the University*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kirchgessner, K. (2018). Lernen für Pioniere. *Charta 2020*, 46-50.
- Klein, H. P. (2020). [Die wundersame fachliche Entkernung der Lehrerausbildung und ihre Folgen](#). In C. Scheid & Th. Wenzl (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium* (S.37-51). Wiesbaden: Springer VS.
- Kloepfer, I. (2017, 5. September) Informatik mal ganz anders. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. Verfügbar unter: <https://www.faz.net/aktuell/finanzen/meine-finanzen/code-university-in-berlin-informatik-mal-ganz-anders-15180792.html>
- Krems, J. (1995). *Cognitive flexibility and complex problem solving*. In P. Frensch & J. Funke (Eds.), *Complex Problem Solving: The European Perspective* (pp. 201-218). Hillsdale: Erlbaum.
- Kühl, St. (2015a). *Wenn die Affen den Zoo regieren. Die Tücken der flachen Hierarchien*. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag.
- Kühl, St. (2015b) *Sisiphos im Management. Die vergebliche Suche nach der optimalen Organisationsstruktur*. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag.
- Kunstler, B. (2005). The hothouse effect: a model for change in higher education. *On the Horizon*, 13(3), 173-181. DOI: <https://doi.org/10.1108/10748120510618196>
- Laloux, F. (2015). *Reinventing Organizations: Ein Leitfaden zur Gestaltung sinnstiftender Formen der Zusammenarbeit*. München: Verlag Franz Vahlen.
- Lange, St. & Schimank, U. (2007). Zwischen Konvergenz und Pfadabhängigkeit: New Public Management in den Hochschulsystemen fünf ausgewählter OECD-Länder. In K. Holzinger (Hrsg.), *Transfer, Diffusion und Konvergenz von Politiken* (S.522-568). Wiesbaden: VS Verlag. DOI: [10.1007/978-3-531-90612-6_22](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90612-6_22)
- Lankau, R. (2017). *Kein Mensch lernt digital. Über den sinnvollen Einsatz neuer Medien im Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Lankau, R. (2019, 5. Mai). Der Bildungsferne Campus. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. Verfügbar unter: <https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/hoersaal/digitalisierung-der-bildungsferne-campus-16411188.html>

- Liessmann, K. P. & Lacina, K. (2013). *Sackgassen der Bildungsreform. Ökonomisches Kalkül – Politische Zwecke – Pädagogischer Sinn*. Wien: Facultas.wuv.
- Liessmann, K. P. (2008). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. München: Piper.
- Liessmann, K. P. (2014). *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift*. Wien: Zsolnay.
- Liessmann, K. P. (2016). *Neue Menschen! Bilden, optimieren, perfektionieren. Philosophicum Lech*. Wien: Zsolnay.
- Liessmann, K. P. (2017). *Bildung als Provokation*. Wien: Zsolnay.
- Liessmann, K. P. (2018). *Die kleine Unbildung. Liessmann für Analphabeten*. Wien: Zsolnay.
- Masson, P. (2012). *The Agile University*. University of Massachusetts. Verfügbar unter: <https://confluence.umassonline.net/display/~pmasson/The+Agile+University> Permalink
- Meister, M. (2015, 27. Juli) Ecole 42 – gratis und ohne Vorzeugnis zum Tech-Nerd. *Tagesanzeiger*. Verfügbar unter: www.tagesanzeiger.ch/wirtschaft/frankreichs-weg-zum-startupparadies/story/26253796
- Messner, R. (2016). Bildungsforschung und Bildungstheorie nach PISA – ein schwieriges Verhältnis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 31*, 23-44. DOI: [10.1007/978-3-658-13785-4_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-13785-4_3)
- Müller, B. (2019). Lebenslanges Lernen als soziale Innovation. Verfügbar unter: <https://alice.ch/de/informiert-bleiben/newsroom/detail/lebenslanges-lernen-als-soziale-innovation/> Permalink
- Nock, Y. (2018, 28. April). Was ist guter Unterricht? Star-Bildungsforscher John Hattie erklärt, wie Kinder am besten lernen. Interview. *Aargauer Zeitung*. Verfügbar unter: <https://www.aargauerzeitung.ch/leben/was-ist-guter-unterricht-star-bildungsforscher-john-hattie-erklaert-wie-kinder-am-besten-lernen-132486887>
- Oelkers, J. (2014). *Schulkritik und die Zukunft der Schule*. Vortrag im Konferenzzentrum der Hanns-Seidel-Stiftung am 19. Februar 2014.
- Osborne, Th. (2003). Against 'creativity': a philistine rant. *Economy and Society*, 32(4), 507-525. DOI: <https://doi.org/10.1080/0308514032000141684>
- Pollmanns, M. (2020). *Lernen und Forschen. Von falschen Einebnungen ihrer Differenz und von ihrer Strukturhomologie*. In C. Scheid & Th. Wenzl (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer VS, S. 53-75.
- Precht, R. D. (2013). *Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern*. München: Goldmann.
- Reichenbach, R. (2014). *Schulkritik. Eine "metaphorologische" Betrachtung*. In R. Fatke & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* (S.226-240). Weinheim: Beltz.
- Reichenbach, R. (2016, 24. November). In der Schule wird nicht gekauft, sondern gelernt. *Neue Zürcher Zeitung*. Verfügbar unter: <https://www.nzz.ch/schweiz/bildung/vom-kunden-zum-schueler-in-der-schule-wird-nicht-gekauft-sondern-gelernt-ld.130100?reduced=true>
- Reichlin, M. (2015). *Kreativität – Was ist das eigentlich?* Verfügbar unter: <https://uni.de/redaktion/was-ist-kreativitaet> Permalink
- Rogge, J.-Ch., Flink, T., Rossmann, S. & Simon, D. (2013). Auf Profilsuche. Grenzen einer ausdifferenzierten Hochschullandschaft. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 22(2), 69-84. URN: [urn:nbn:de:0111-pedocs-162574](http://nbn:de:0111-pedocs-162574)
- Scherrer, L. (2014, 26. Juli). "Leider gibt es an den Schulen eine Neo-Manie". Interview mit Roland Reichenbach. *Neue Zürcher Zeitung*. Verfügbar unter: <https://www.nzz.ch/zuerich/leider-gibt-es-an-den-schulen-eine-neo-manie-1.18351180?reduced=true>

- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Bern: EDK.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). (1995). *Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen vom 26. Oktober 1995*. Bern: EDK.
- Somm, I. & Wilhelm, E. (1997). Forschendes Lernen am Fall als Voraussetzung eines situationsspezifischen Praxisverstehens in der Lebenswelt Schule. In E. Beck, T. Guldemann & M. Zuber (Hrsg.), *Lernkultur im Wandel: Tagungsband der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung* (S.335-368). St. Gallen: UVK.
- Swissuniversities. Kammer Pädagogische Hochschulen (2017a). *Strategie 2017–2020 der Kammer PH*. Bern: swissuniversities. Verfügbar unter: https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/170912_Strategie_2017-2020_d_Def_01.pdf
- Swissuniversities. Kammer Pädagogische Hochschulen (2017b). *Merkmale des Hochschultyps Pädagogische Hochschulen*. Bern: swissuniversities. Verfügbar unter: https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/170201_Merkmale_des_Hochschultyps_Def.pdf
- Swissuniversities (2019). P-11 Doppeltes Kompetenzprofil. Verfügbar unter: <https://www.swissuniversities.ch/themen/nachwuchsfoerderung/p-11-doppeltes-kompetenzprofil> [Permalink](#)
- Thaler, R.H., Sunstein, C.R. & Balz, J. P. (2010). *Choice Architecture*. SSRN Working Paper. DOI: <https://doi.org/doi:10.2139/ssrn.1583509>
- Tenorth, H.-E. (2016). Bildungstheorie und Bildungsforschung, Bildung und kulturelle Basiskompetenzen – ein Klärungsversuch, auch am Beispiel der PISA-Studien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 31*, 45-71. DOI: [10.1007/s11618-016-0707-1](https://doi.org/10.1007/s11618-016-0707-1)
- Tillmann, K. (2016). Empirische Bildungsforschung in der Kritik – ein Überblick über Themen und Kontroversen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 31*, 5-22. DOI: [10.1007/s11618-016-0705-3](https://doi.org/10.1007/s11618-016-0705-3)
- Von Wissel, C. (2007). *Hochschule als Organisationsproblem. Neue Modi universitärer Selbstbeschreibung in Deutschland*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Von Wissel, C. (2012). *Wissenschaftliche Kreativität*. In Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.), *Arbeitspapier 251*. Düsseldorf.
- Wassmer, Ch. (2019). Strategisches Observatorium ZHAW Teil III: "Offenes Curriculum" und "Societal Impact Plattform". Internes Manuskript. Winterthur.
- Wilhelm, E. & Forrer Kasteel, E. (2014). *Forschungsbasierte und kooperative Studiengangsentwicklung – ein Beitrag zur Hochschulentwicklung*. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba & M. Vogel (Hrsg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach: Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen* (S. 257-278). Bielefeld: Bertelsmann.
- Wilhelm, E. (2019). The university as an open platform? A critique of agility. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 41(3), 66-79. DOI: <https://doi.org/10.21256/zhaw-18134>
- Winterhoff, M. (2013). *SOS Kinderseele. Was die emotionale und soziale Entwicklung unserer Kinder gefährdet und was wir dagegen tun können*. München: Bertelsmann.
- Winterhoff, M. (2019). *Deutschland verdummt. Wie das Bildungssystem die Zukunft unserer Kinder verbaut*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Zedler, P., Döbert H. (2002). *Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung*. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S.23-45). Opladen: Leske und Budrich.

VERZEICHNIS DER AUTORINNEN UND AUTOREN

Christine BÖCKELMANN, Prof. Dr., Direktorin Departement Wirtschaft an der Hochschule Luzern

Christian BRÜHWILER, Prof. Dr., Prorektor Forschung & Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule St.Gallen

Kilian BÜHLMANN, dipl. Architekt ETH, ehemaliger Leiter der Abteilung Bau und Raum an der Universität Bern

Stefan DENZLER, Dr., Stellvertretender Direktor der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Aarau

Doris EDELMANN, Prof. Dr., Leiterin des Instituts für Forschung, Entwicklung und Evaluation an der Pädagogischen Hochschule Bern

Barbara FONTANELLAZ, Dr., Direktorin, Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB), Zollikofen

Daniela FREISLER-MÜHLEMANN, Prof. Dr., Leiterin Schwerpunktprogramm Forschung und Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule Bern

Bernd HACKL, Prof. i.R., Dr., Institut für Schulpädagogik der Karl-Franzens-Universität Graz (A)

Kathrin KRAMMER, Prof. Dr., Prorektorin Ausbildung an der Pädagogische Hochschule Luzern

Melanie KUHN, Prof. Dr., Institut für Erziehungswissenschaft, Pädagogische Hochschule Heidelberg (DE)

Lukas LEHMANN, Prof. Dr., Leiter Ausbildung Primarstufe, Pädagogische Hochschule Freiburg/Fribourg

Tobias LEONHARD, Prof. Dr., Leiter Professur Berufspraktische Studien und Professionalisierung, Institut Kindergarten-/Unterstufe an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Solothurn

Bruno LEUTWYLER, Prof. Dr., Prorektor Forschung & Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule Zürich

Christoph MAEDER, Prof. Dr., Zentrum Kindheiten in Schule und Gesellschaft, Pädagogische Hochschule Zürich

Charlotte MÜLLER, Prof. Dr., Leiterin des Instituts Kindergarten-/Unterstufe an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Solothurn

Isabel ROESSLER, Dr., Senior Projektmanagerin am Centrum für Hochschulentwicklung CHE, Gütersloh (D)

Andrea ROSENBUSCH, Team User-Centered Design – Agentur Zeix, Zürich

Hans-Rudolf SCHÄRER, Prof. Dr., Rektor der Pädagogischen Hochschule Luzern und Präsident der PH-Kammer der Rektorenkonferenz der schweizerischen Hochschulen swissuniversities

Christa SCHERRER, Dr., Dozentin Bildungs- und Sozialwissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Zug

Annette TETTENBORN, Prof. Dr., Leiterin des Instituts für Professions- und Unterrichtsforschung an der Pädagogische Hochschule Luzern.

Peter TREMP, Prof. Dr., Leiter des Zentrums für Hochschuldidaktik an der Pädagogischen Hochschule Luzern

Martin VIEHHAUSER, Dr., Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Solothurn und Pädagogische Hochschule Fribourg, Fribourg

Birgit VOSSELER, Prof. Dr., Prorektorin und Fachbereichsleiterin Gesundheit an der FHS St.Gallen

Elena WILHELM, Prof. Dr., Leiterin Hochschulentwicklung an der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Winterthur

TAGUNGSPROGRAMM

PH LUZERN
PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE

PH
ZH
PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE
ZÜRICH

Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung

Hochschulkulturen im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug

Tagung vom Freitag, 15. November 2019, Campus PH Zürich

Eine Kooperationsveranstaltung der PH Luzern und der PH Zürich in Verbindung mit der Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities.

Tagungsablauf

ab 08.30 Uhr	Begrüßungskaffee/Registration	Stockwerk G
09.00 Uhr	Begrüßung und inhaltlicher Einstieg <ul style="list-style-type: none">▪ Heinz Rhy, PH Zürich▪ Hans-Rudolf Schärer, PH Luzern, Präsident Kammer PH, swissuniversities▪ Annette Tettenborn, PH Luzern	Stockwerk J LAA-J002C (Hörsaal)
10.00 – 12.00 Uhr	Atelierrunde I <ul style="list-style-type: none">▪ Atelier 2▪ Atelier 3▪ Atelier 4▪ Atelier 5▪ Atelier 6	Stockwerk L <ul style="list-style-type: none">▪ Raum LAA-L020▪ Raum LAA-L041▪ Raum LAA-L042▪ Raum LAA-L040▪ Raum LAA-L021
12.00 – 13.15 Uhr	<i>Stehlunch</i>	Stockwerk G
13.15 – 15.15 Uhr	Atelierrunde II <ul style="list-style-type: none">▪ Atelier 1▪ Atelier 2▪ Atelier 4▪ Atelier 6	Stockwerk L <ul style="list-style-type: none">▪ Raum LAA-L041▪ Raum LAA-L020▪ Raum LAA-L042▪ Raum LAA-L021
15.30 Uhr	Plenumsreferat «Hochschule der Zukunft. Thesen zu ihrer künftigen Transformation» Elena Wilhelm, ZHAW, Winterthur	Stockwerk J LAA-J002C (Hörsaal)
16.30 Uhr	Ende der Tagung / Apéro	Stockwerk G

Ateliers

A1: Pädagogische Hochschulen im «Dazwischen» – Persistenz oder Bewegung in den Narrativen zum Hochschultypus PH?

- Charlotte Müller, PH FHNW
- Bernd Hackl, Karl-Franzens-Universität Graz (A)
- Tobias Leonhard, PH FHNW (Leitung)

A2: Forschung an Pädagogischen Hochschulen – Für die Scientific Community oder die berufliche Praxis?

- Bruno Leutwyler, PH Zürich
- Doris Edelmann, PH Bern
- Birgit Vosseler, Fachhochschule St. Gallen, Fachbereich Gesundheit
- Christian Brühwiler, PH St. Gallen (Leitung)

A3: Doppelttes Kompetenzprofil – Leitvorstellung an das Personal von Pädagogischen Hochschulen?

- Christine Böckelmann, Hochschule Luzern, Wirtschaft
- Christa Scherrer, PH Zug
- Barbara Fontanellaz, Fachhochschule St. Gallen, Soziale Arbeit
- Daniela Freisler, PH Bern (Leitung)

A4: Organisationskulturelle Praktiken in Pädagogischen Hochschulen – Eigenheiten eines Hochschultypus?

Elisabeth Hardegger, PH Zürich

- Christoph Maeder, PH Zürich (Leitung)
- Melanie Kuhn, PH Heidelberg (D)
- Lukas Lehmann, PH Fribourg

A5: Pädagogische Hochschulen als Raum – Erkennbar als Bildungsinstitution?

- Martin Viehhauser, PH FHNW und PH Fribourg
- Andrea Rosenbusch & Jonas Loetscher, Team Zeix
- Kilian Bühlmann, dipl. Architekt ETH, ehemaliger Leiter der Abteilung Bau und Raum, Universität Bern
- Annette Tettenborn, PH Luzern (Leitung)

A6: Den Hochschultypus «Pädagogische Hochschulen» profilieren – Lehramt und Fachdidaktik als (ausreichende) Merkmale?

- Stefan Denzler, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF, Aarau
- Kathrin Krammer, PH Luzern
- Isabel Roessler, Centrum für Hochschulentwicklung CHE, Gütersloh (D)
- Peter Tremp, PH Luzern (Leitung)

Plenumsreferat «Hochschule der Zukunft. Thesen zu ihrer künftigen Transformation»

Elena Wilhelm, ZHAW, Winterthur

Sind unsere Studiengänge in ihren Inhalten und Formaten noch zeitgemäss und bereiten sie genügend für die Erfordernisse der Zukunft vor? Wie können die Hochschulen anschlussfähig sein an die sich transformierende Gesellschaft und den sich rasch verändernden Arbeitsmarkt? Welches ist dabei die Rolle der Dozierenden? Braucht es überhaupt noch Hochschulen, wenn immer mehr Wissen frei zugänglich ist? Welches sind derzeitige Utopien und Visionen der Hochschule der Zukunft?

Organisation der Tagung

- Annette Tettenborn, Pädagogische Hochschule Luzern
- Peter Tremp, Pädagogische Hochschule Luzern

Vorbereitungsteam

- Christian Brühwiler, Pädagogische Hochschule St.Gallen
- Daniela Freisler, Pädagogische Hochschule Bern
- Elisabeth Hardegger, Pädagogische Hochschule Zürich
- Tobias Leonhard, Pädagogische Hochschule FHNW
- Christoph Maeder, Pädagogische Hochschule Zürich

Information W-Lan Campus Zürich

W-Lan: PHZH_Allgemeiner_Gastzugang

Benutzungsname: 425urv

Zugangscod: 4692

