

PH LUZERN
PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE



Nachdenken über Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Anregungen zur Weiterentwicklung
der Pädagogischen Hochschulen in der
deutschsprachigen Schweiz

Herausgegeben von Peter Tremp

Nachdenken über Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Anregungen zur Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen in der deutschsprachigen Schweiz

Mit Beiträgen von

Monika Baumann, Dorothee Brovelli, Stefan Denzler, Silke Fischer, Doreen Flick-Holtsch, Sarah Forster-Heinzer, Peter Gautschi, Andreas Hoffmann-Ocon, Christina Huber, Elke-Nicole Kappus, Angela Kaspar, Susanne Krämer, Nadia Lausset, Lukas Lehmann, Bruno Leutwyler, Doris Lindner, Herbert Luthiger, Stefanie Rinaldi, Falk Scheidig, Christian Schirlo, Kirsten Schlegel-Matthies, Andrea Maria Schmid, Annette Tettenborn, Peter Tremp, Cécile Tschopp, Detlev Vogel, Claudia Wespi, Petra Wettstein, Markus Wilhelm, Marco Wyss.

Lektorat: Jonna Truniger (www.textuell.ch)
Layout: Franziska Imboden, Sibylle Peter, Susanne Portmann
Fotos: Titelbild: Enzmann, S. 15, 198: Schulthess, S. 64, 116, 164: PH Luzern

Zitationshinweis:

Tremp, Peter. (Hrsg.). (2023). *Nachdenken über Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Anregungen zur Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen in der deutschsprachigen Schweiz. Aus Anlass des 20-Jahre-Jubiläums der Pädagogischen Hochschule Luzern*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10033437>



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz.

Inhalt

20 Jahre Pädagogische Hochschule Luzern – Geleitwort	7
Kathrin Krammer & Reinhard Hölzl	

Wissenschaftsnormale – Einleitung	10
Peter Tresp	

Studienziele

Dürfen Lehrpersonen rauchen? Fliegen? Mit Lernenden ausschliesslich vegan kochen? – Lehrpersonen im Spannungsfeld von Bildungsauftrag und persönlicher Lebensführung	19
Claudia Wespi, Angela Kaspar & Petra Wettstein	

Zwischen Überwältigung und Beliebbarkeit – Wertorientierung im Unterricht als Aufgabe für die Lehrpersonenbildung	31
Kirsten Schlegel-Matthies	

Die Person stärken! – Perspektiven zur Diskussion um den Aufbau sozio-emotionaler Kompetenzen in der Lehrpersonenbildung	35
Detlev Vogel & Cécile Tschopp	

Beziehungskompetenz durch Resonanzfähigkeit	45
Susanne Krämer	

Gesellschaft im Wandel – Pädagogische Hochschulen für das 21. Jahrhundert	50
Elke-Nicole Kappus	

«Die Welt ein bisschen besser machen» – Pädagogische Hochschulen zu Orten der Wissenschaftlichkeit weiterentwickeln	59
Doris Lindner	

Studienstrukturen

Das Desiderat der Harmonisierung der Ausbildung für die Primarstufe – Lehrdiplomkategorien und Ausbildungsstrukturen in der Ausbildung von Lehrpersonen für die Primarstufe (Schuljahre 1 bis 8) ...	69
Christina Huber & Marco Wyss	

Ist die Zeit reif für eine neue Grammatik der Schule?	78
Lukas Lehmann	

Lehrpersonenbildung 2030? – Herausforderungen im Spannungsfeld von Berufsfachschule und Gymnasium	83
Silke Fischer & Sarah Forster-Heinzer	

Überlegungen zu einer flexibilisierten Ausbildung von Gymnasiallehrpersonen der Zukunft	94
Doreen Flick-Holtsch	

Strukturierende Ordnungen, neue Verwandtschaften – Lehrtätigkeit als Vermittlungsberuf in Schulen	100
Peter Gautschi & Peter Tresp	

Mit offenen Wissensordnungen Zukunft antizipieren? – Vergangene Debatten zu den Grenzen schulischer Strukturierung	111
Andreas Hoffmann-Ocon	

Expertiseagentur

Profilbildung von Forschung und Entwicklung an Pädagogischen Hochschulen - Zur Setzung von Forschungsschwerpunkten und Forschungsstrukturen im Kontext interner und externer Einflussfaktoren	121
Dorothee Brovelli & Andrea Maria Schmid	
Zwischen «Gemischtwarenläden» und unvollständigen Hochschulen - Die Bedeutung der Profilbildung für Pädagogische Hochschulen	130
Bruno Leutwyler	
Pädagogische Hochschulen als Leitinstitutionen auf dem Weg zu einer Didaktik der Nachhaltigkeitswissenschaft - Fünf Thesen zu Bildung in nachhaltiger Entwicklung	136
Markus Wilhelm & Stefanie Rinaldi	
Teacher competences in sustainability education - A spotlight on three discussion points	146
Nadia Lausselet	
Expertise und Profilierung - Hochschuldidaktik als Beitrag des Typus «Pädagogische Hochschule» zur Lehrentwicklung in der Hochschulstufe	151
Peter Tremp	
Eine studienfachbezogene Sicht auf die Hochschuldidaktik und ihre interinstitutionellen Perspektiven	161
Christian Schirlo	

Professionshochschule

Die professionelle Allianz zwischen Pädagogischen Hochschulen und der Lehrprofession: Wie weiter? - Eine Analyse unter dem Aspekt des «morphologischen Kastens» als Planungs- und Reflexionsinstrument zur Gestaltung von Allianzen	169
Herbert Luthiger	
Felder und Herausforderungen der Kooperation von Hochschule und Praxis an den Schnittstellen professioneller Verantwortung	180
Falk Scheidig	
Nachwuchsförderung und Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen - Möglichkeiten für die Profilierung des wissenschaftlichen Personals in den Grenzgebieten zwischen Hochschulen und Schulen	184
Annette Tettenborn & Monika Baumann	
Nachwuchsförderung an Pädagogischen Hochschulen durch Kooperation mit dem akademischen und dem schulischen Bereich	195
Stefan Denzler	

Autorinnen und Autoren	201
------------------------------	-----

20 Jahre Pädagogische Hochschule Luzern - Geleitwort

Im Jahr 2023 feiert die Pädagogische Hochschule Luzern - gemeinsam mit anderen Pädagogischen Hochschulen der Schweiz - ihr zwanzigjähriges Bestehen. Wir nehmen dies zum Anlass, um in dieser Publikation auf die vergangenen zwei Dekaden zurückzublicken, die Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu würdigen, auf Herausforderungen hinzuweisen und Entwicklungsperspektiven aufzuzeigen.

Die Tertiarisierung der Lehrpersonenbildung wurde zu Beginn des 21. Jahrhunderts in der gesamten Schweiz umgesetzt. In der Zentralschweiz und in vielen weiteren Kantonen erfolgten bis dahin die Ausbildung der Lehrpersonen für Kindergarten und Primarschule sowie die Ausbildung einzelner Fachlehrpersonen, wie beispielsweise derjenigen für Hauswirtschaft oder Handarbeit, im Anschluss an die obligatorische Schulzeit in Seminaren auf Sekundarstufe II. Einzig die Ausbildung von Lehrpersonen für die Sekundarstufe I und Gymnasien war bereits auf Tertiärniveau angesiedelt, und dies zumeist an einer universitären Hochschule (Criblez, Lehmann & Huber, 2016; Huber, 2017).

Mehrere Entwicklungen waren Treiber der stufenübergreifenden Tertiarisierung der Lehrpersonenbildung. Zum einen nahm das Bewusstsein für die Komplexität des Lehrberufs zu, die eine fachdidaktische, bildungswissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Qualifizierung erfordert, die ihrerseits ein breites Allgemeinwissen voraussetzt, gewährleistet in Form einer gymnasialen Maturität als Zulassungsbedingung. Zum anderen gewann der Lehrberuf zunehmend eine Anerkennung als Profession, deren erfolgreiche Vorbereitung und Ausübung auf wissenschaftlichen Kenntnissen beruht. Schliesslich unterstützten auch die Gründung der Fachhochschulen und die Bestrebungen zur gesamtschweizerischen Anerkennung der bis dahin kantonalen Lehrdiplome und die Einführung allgemeiner Standards die Tertiarisierung der Lehrpersonenbildung (vgl. EDK, 1993, 1995).

Mit der Tertiarisierung bot sich zudem die Chance, die Studiengänge für die Lehrpersonen der verschiedenen Schulstufen in das Bologna-System einzugliedern und sie anschlussfähig an die weitere berufliche und akademische Entwicklung zu gestalten. Die Wissenschaftlichkeit der Lehrpersonenbildung wurde dadurch gestärkt, dass Forschung und Entwicklung als genuine Aufgabe der Pädagogischen Hochschulen aufgenommen wurden. Zudem erhielten die Pädagogischen Hochschulen den Auftrag, auch Weiterbildungen und Dienstleistungen für Lehrpersonen anzubieten. Damit obliegt ihnen nicht nur die Qualifizierung, sondern sie übernehmen auch Aufgaben in Beratung und Weiterentwicklung im Lehrberuf und unterstützen das lebenslange Lernen.

Seit der Eröffnung der Pädagogischen Hochschule Luzern im Jahr 2003, damals als eine der drei Teilschulen der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz (PHZ), wurden die Studienangebote in Aus- und Weiterbildung, die Dienstleistungen für Lehrpersonen und die Schwerpunkte in Forschung und Entwicklung kontinuierlich ausgebaut. Seit 2013 ist die Pädagogische Hochschule Luzern eine öffentlich-rechtliche Institution des Kantons Luzern, die eng mit den Pädagogischen Hochschulen Schwyz und Zug und weiteren Hochschulen zusammenarbeitet. Institutionell sind die Pädagogischen Hochschulen Mitglied von swissuniversities, der Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der schweizerischen Hochschulen, die mit dem Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz 2015 eingeführt wurde. Sie werden in einer eigenen Einheit, der «Kammer Pädagogische Hochschulen», repräsentiert.

Die Zahl der Studierenden an Pädagogischen Hochschulen hat seit deren Einführung stark zugenommen. Seit 2010 haben sich die Eintritte um über 30 Prozent erhöht (SKBF, 2023, S. 291). Mit mehr als 2500 Studierenden gehört die Pädagogische Hochschule Luzern heute zu den fünf grössten Pädagogischen Hochschulen der Schweiz mit je über 2000 Studierenden, die gemeinsam zwei Drittel aller Lehrpersonen der Schweiz ausbilden (SKBF, 2023, S. 298). Damit trägt die Pädagogische Hochschule Luzern - gemeinsam mit den weiteren Pädagogischen Hochschulen - massgeblich zur Reduktion des Lehrpersonenmangels bei. Gemessen an der hohen Anzahl von Absolvierenden, den eindrücklich hohen

Eintritts- und Verbleibquoten und der positiven retrospektiven Beurteilung der Ausbildung (SKBF, 2023, S. 305-309) darf von einer Erfolgsgeschichte der Pädagogischen Hochschulen gesprochen werden. Des Weiteren gelingt es der Pädagogischen Hochschule Luzern, die öffentlichen Mittel äusserst effizient einzusetzen (SKBF, 2023, S. 310-313) und ihre Drittmittelquote kontinuierlich auszubauen (vgl. den letztjährigen Tätigkeitsbericht, Pädagogische Hochschule Luzern, 2022a, 2022b).

Die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen der Schweiz wird unter anderem in Ambühl und Stadelmann (2010), Criblez et al. (2016) und Tettenborn und Tresp (2020) bilanziert. Sie kommen zum Schluss, dass die Tertiarisierung der Lehrpersonenbildung schweizweit erfolgreich umgesetzt worden sei und viele der damit verbundenen Ziele erreicht worden seien, zum Beispiel die Konzentration der Ausbildung für unterschiedliche Zielstufen in einer Institution, die Einbindung in das internationale System der Hochschulabschlüsse, die nationale Anerkennung der Diplome sowie die Stärkung der Fachdidaktik und der Wissenschaftlichkeit der Lehrpersonenbildung bei gleichzeitiger Beibehaltung eines starken Berufsfeldbezugs. Dennoch bilden die Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz nach wie vor einen jungen Hochschultypus, den es weiter zu etablieren gilt. Ihr Auftrag bewegt sich im Spannungsfeld der Anforderungen seitens Politik, Berufsfeld und Wissenschaft und zielt auf die Gewährleistung einer hohen Bildungsqualität in den verschiedenen Schulstufen und Schultypen ab. Damit nehmen die Pädagogischen Hochschulen eine zentrale gesellschaftliche Funktion wahr.

Wichtige Voraussetzungen für die weitere Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen betreffen die Sicherstellung einer ausreichenden Grundfinanzierung insbesondere für Forschung und Entwicklung, da die Pädagogischen Hochschulen im Unterschied zu den anderen Hochschultypen keine Grundfinanzierung durch den Bund erhalten. Zur selbstständigen Umsetzung der Forschungs- und Entwicklungsprojekte und zur Förderung ihres Nachwuchses benötigen sie zudem das Promotionsrecht, das bereits 1993 in den Thesen der EDK zur Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen postuliert wurde (EDK, 1993, S. 9). Die erfolgreiche Einwerbung von Projektfinanzierungen bei anerkannten Förderinstitutionen wie dem Schweizerischen Nationalfonds und die wissenschaftlichen Standards, unter denen die Pädagogischen Hochschulen heute bereits lehren und forschen, rechtfertigen diesen Schritt.

Eine der grossen Herausforderungen bleibt auch die Qualifizierung einer ausreichenden Anzahl von Lehrpersonen. Der gegenwärtig hohe Bedarf an Lehrpersonen und die steigenden Anforderungen im Lehrberuf erfordern weiterhin das Entstehen für eine hohe Ausbildungsqualität. Dabei gilt es zu beachten, dass die Bildungsqualität der Schulen aufs Engste mit der Qualität der Ausbildung verknüpft ist. Eine Senkung der Zulassungsbedingungen oder Abschlusstandards würde grosse Risiken für die zukünftige Bildungsqualität der Schulen bergen.

Anlässlich des zwanzigjährigen Bestehens der Pädagogischen Hochschule Luzern publizieren wir den vorliegenden Sammelband, mit dem wir einen Beitrag zur Diskussion der weiteren Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen leisten wollen. Wir verzichten bewusst auf eine historische Darstellung der Pädagogischen Hochschule Luzern. Ihre Entwicklung wird im Buch «Räsonieren und Resonieren» (Bucher, 2020) nachgezeichnet, in dem der bis September 2020 amtierende Gründungsrektor Hans-Rudolf Schärer in Gesprächen mit Wegbegleiterinnen und Wegbegleitern zurückblickt und an dessen Ende eine Chronologie einen Überblick über die wichtigsten Aufbauschritte seit 1993 bietet. Eine ausführlichere, laufend nachgeführte Version der Chronologie ist auf der Website der Pädagogischen Hochschule Luzern abrufbar.

Für die vorliegende Publikation wurden Kolleginnen und Kollegen in einem internen Aufruf dazu eingeladen, einen Beitrag zu verfassen, der Schwerpunkte und Entwicklungsfelder der Pädagogischen Hochschulen beleuchtet. Die Autorinnen und Autoren fokussieren auf Fragen zu Inhalten und Strukturen der Lehrpersonenbildung, die Zusammenarbeit mit dem Berufsfeld und den Aufbau spezifischer Kompetenzen für den Lehrberuf. Am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Luzern zeigen sie mögliche Antworten auf und weisen auf Chancen und Herausforderungen hin. Damit leisten die Texte einen Beitrag zur systematisch-kritischen Auseinandersetzung mit Fragen der Lehrpersonenbildung und des Hochschultypus der Pädagogischen Hochschulen. Um den Blick auch über die Pädagogische Hochschule Luzern hinaus zu werfen und die Diskussion zusätzlich anzuregen, werden die einzelnen Beiträge von Kolleginnen und Kollegen aus anderen Hochschulen kommentiert und weitergedacht.

Der Erfolg der Pädagogischen Hochschule Luzern und allgemein der Pädagogischen Hochschulen basiert auf der engen Zusammenarbeit der Hochschulen untereinander und der intensiven Kooperation mit dem Berufsfeld. Er ist das Ergebnis des Engagements aller Mitwirkenden und des gemeinsamen bereichs- und hochschulübergreifenden Einsatzes für die hohe Qualität der Lehrpersonenbildung und damit auch des Bildungssystems. Wir danken allen Kolleginnen und Kollegen, die sich tatkräftig dafür einsetzen. Unser besonderer Dank gilt den internen und externen Kolleginnen und Kollegen, welche die

Beiträge für diese Publikation verfassten und ihre Überlegungen und Positionen zur Diskussion stellen. Mit dieser Publikation legt die Pädagogische Hochschule Luzern einen Beitrag zur Reflexion und Diskussion der Entwicklung der Lehrpersonenbildung in der Schweiz vor, der sich insbesondere an Kolleginnen und Kollegen von Pädagogischen Hochschulen richtet. Wir wünschen dem Band eine breite Rezeption und angeregte Diskussionen und den Pädagogischen Hochschulen eine dynamische Weiterentwicklung mit breiter Unterstützung.

Luzern, im September 2023

Kathrin Krammer, Rektorin der Pädagogischen Hochschule Luzern
Reinhard Hölzl, Prorektor Ausbildung, Stellvertreter der Rektorin

Literatur

- Ambühl, Hans & Stadelmann, Willi. (Hrsg.). (2010). *Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Bucher, Beat. (2020). *Räsonieren und Resonieren. Gespräche über die Pädagogische Hochschule Luzern und ihre Entwicklung mit Hans-Rudolf Schärer, Gründungsrektor*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3989018>
- Criblez, Lucien, Lehmann, Lukas & Huber, Christina. (Hrsg.). (2016). *Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990. Kantonale Reformprozesse und nationale Diplomanerkennung*. Zürich: Chronos.
- EDK. (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. (1995). *Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Huber, Christina. (2017). *Lehrerinnen- und Lehrerbildungsregion Zentralschweiz: Bildungspolitische Entwicklungen seit Ende der 1950er Jahre*. Münster: LIT.
- Pädagogische Hochschule Luzern. (2022a). *Tätigkeitsbericht 2022* (online). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. <https://www.phlu.ch/ueber-uns/hochschule/taetigkeitsbericht/taetigkeitsbericht-2022.html>
- Pädagogische Hochschule Luzern. (2022b). *Tätigkeitsbericht 2022. Schwerpunkt-Thema: Rückblick auf 20 Jahre PH Luzern*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Tettenborn, Annette & Tresp, Peter. (Hrsg.). (2020). *Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkultur im Spannungsverhältnis von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- SKBF. (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Wissenschaftsnorm – Einleitung

Autor | Peter Tresp

Tradition

1781 wurde im Kloster St. Urban ein mehrwöchiger Lehrgang für Lehramtskandidaten durchgeführt, nachdem die dortige Landschule bereits wenige Jahre zuvor durch Einführungen in Schulmethode und Lehrberuf ergänzt worden war. Damit begann die Geschichte der institutionalisierten Lehrpersonenbildung in der Schweiz – und sie begann im Gebiet des heutigen Kantons Luzern (Furrer, 2007, S. 11; Häfli-ger, 1994, S. 74–75). Dieser Lehrgang war durch das Konzept der sogenannten «Normalmethode», übernommen vom damals in Wien tätigen Methodiker und Schulreformer Johann Ignaz Felbinger, fundiert und wurde in St. Urban von Pater Nivard Crauer adaptiert (vgl. z.B. Egli, 2009; Jenzer, 1991, S. 259–300). Unter dem Begriff der Normalmethode wird – wie Crauer auf der ersten Seite seines Methodenbuchs von 1786 festhielt – ein «Zusammenunterrichten» verstanden, das sich dadurch auszeichnete, «dass ein Lehrer der deutschen Schulen nicht, wie sonst geschah, nur immer einen Schüler nach dem andern aufsagen; sondern, dass er alle, welche einerley lernen, mehrentheils zugleich einerley vornehmen lässt, und daher die sämtlichen Schüler auf das, was er redet, fragt oder anschreibt, aufmerksam zu machen, und zu erhalten suchet» (Crauer, zitiert nach Jenzer, 1991, S. 271). Mit dieser Betonung einer Unterrichtsmethode wird gleichzeitig eine zentrale Absicht von Lehrpersonenbildung illustriert: Unterrichts- und Schulentwicklung anzuregen und zu unterstützen.

Allerdings zeigt das historische Beispiel auch, dass die Verknüpfung von Lehrpersonenbildung mit Schul- und Unterrichtsentwicklung von Kontroversen begleitet wird: Konzepte und Leitideen sind umstritten und Gegenstand öffentlicher Debatten; neue Konzepte werden anfänglich oftmals abgelehnt. Dies illustriert auch der Beitrag eines damaligen Befürworters im *Luzerner Wochenblatt* aus dem Jahr 1783:

Der ganze Unterschied ist, dass es Normalmäßig zugeht. Holla! eben dieser Name ists, worab man sich gewaltig ärgert. – Geduld! Normalmäßig lernen heißt, nach solchen Regeln und auf solche Art etwas zu lernen, dass alles erstaunlich leichter, bälde und doch besser und vester geschieht, als sonst gewöhnlich, so dass ein Lehrling, der nicht ein Strohkopf ist, schon die ersten 4 bis 5 Wochen mehr begriffen hat, und das, was er einmal weiß, auch behält, als sonst in 4 bis 5 Winter nicht geschah.» (N.N., zitiert nach Hug, 1920, S. 64)

Davon liessen sich allerdings nicht alle überzeugen, wie die Einschätzung der Schulhistorikerin Anna Hug zeigt: «Die Mehrheit des Landvolkes aber zeigte sich der Neuerung gegenüber sehr misstrauisch. Man ereiferte sich gegen das «Normalmässige»» (Hug, 1920, S. 64).

Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist seither ein Thema der Ereiferung geblieben. Dies liesse sich nun auch gut mit der Vorgeschichte der Pädagogischen Hochschule Luzern bzw. der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz illustrieren. Diese war von Skepsis und Vorbehalten begleitet (vgl. z.B. für die Zentralschweizer Kantone Huber, 2016, 2017). Und gleichwohl haben sich Pädagogische Hochschulen zu einem Erfolgsmodell entwickelt – in der Schweiz ganz generell wie auch in Luzern. So zeigten beispielsweise die Studierendenzahlen in den vergangenen zwanzig Jahren ein starkes Wachstum und der neue Bildungsbericht Schweiz weist nach, dass die Studierenden dieses Hochschultypus – im Vergleich mit anderen Studiengängen – sehr erfolgreich sind, die grosse Mehrheit in den Beruf eintritt und die Verbleibquote im Lehrberuf hoch ist (SKBF, 2023).

Zwischenstellung

Mit der Einrichtung von Pädagogischen Hochschulen ging eine radikale Reduktion der Anzahl lehrpersonenbildender Einrichtungen von rund 150 Ausbildungsorganisationen auf heute 17 Pädagogische Hochschulen einher. Damit ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung nun auf Hochschulstufe angesiedelt.

Die Gründung dieses neuen Hochschultypus orientierte sich eng an den kurz zuvor gegründeten Fachhochschulen (Criblez & Lehmann, 2016; von Matt, 2022), was sich auch darin niederschlägt, dass die Pädagogischen Hochschulen rechtssystematisch als Fachhochschulen gelten. Dennoch bilden sie in der Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der schweizerischen Hochschulen (swissuniversities) eine eigene Kammer und nehmen so eine «Zwischenstellung zwischen Fachhochschulen und Universitäten» (Hügli & Künzli, 2016, S. 52) ein. Dies führt mitunter zu «Identitätsproblemen» (Hügli & Künzli, 2016, S. 59) und macht eine Abgrenzung sowohl gegenüber den Fachhochschulen als auch gegenüber den universitären Hochschulen notwendig. Diese Frage der Abgrenzung zeigte sich bereits im Diskurs um die Gründung der beiden damals neuen Hochschultypen, die zu einer Differenzierung der schweizerischen Hochschullandschaft führte, die im Slogan «gleichwertig, aber andersartig» ihren Niederschlag fand. Auch wenn es sich um einen ausreichend interpretationsoffenen bildungspolitischen Slogan zur Beruhigung der Gemüter handelte (von Matt, 2022, S. 125), so illustriert er dennoch das Bedürfnis, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den verschiedenen Hochschultypen zu markieren.

Im Kontext der Diskussionen um das neue Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (HFKG; Schweizerische Eidgenossenschaft, 2011) unternahmen die Konferenzen der Rektorinnen und Rektoren der drei Hochschultypen den Versuch, die Profile und die Ausrichtungen der drei Hochschultypen zu beschreiben (CRUS, KFH & COHEP, 2009). Diese Profile zeigen (wenigstens implizit), dass entgegen dem Slogan mit der (blossen) Andersartigkeit auch unterschiedliche Wertungen verbunden sind. So besteht der gesellschaftliche Auftrag der universitären Hochschulen darin, eine «höhere wissenschaftliche Bildung» anzubieten, die auf zahlreiche Berufe vorbereitet und insbesondere den wissenschaftlichen Nachwuchs ausbildet (CRUS et al., 2009, S. 20), während die Aufgabe von Pädagogischen Hochschulen in der «wissenschaftlichen, berufsfeldorientierten Ausbildung und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern sowie weiterer pädagogischer Berufe» (CRUS et al., 2009, S. 20) gesehen wird. Solche wertenden Differenzen sind auch mit Unterschieden in Zugangsweisen oder Berechtigungen verbunden: So fehlt beispielsweise den Pädagogischen Hochschulen der Schweiz bekanntlich bis heute das Promotionsrecht (vgl. dazu Heft 1/2023 der Zeitschrift «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung»). Es zeigen sich aber auch Unterschiede in der konkreten Ausgestaltung von Hochschule, wie der aktuelle Bildungsbericht (erneut) zeigt (SKBF, 2023). Die besonderen Ausprägungen der verschiedenen Hochschultypen sind aber auch in weiteren Studien dokumentiert (beispielsweise bezüglich «Third Mission»: Fontana et al., 2016).

Insgesamt, so fasste der damalige Präsident der Kammer Pädagogische Hochschule von swissuniversities und Gründungsrektor der Pädagogischen Hochschule Luzern Hans-Rudolf Schärer die vergangene Dekade anlässlich der Tagung «Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung» am 15. November 2019 zusammen, hätten sich für diesen Hochschultypus Konstellationen ergeben, die zehn Jahre zuvor «nicht absehbar waren» (Schärer, 2020, S. 13). Die Repräsentation der Pädagogischen Hochschulen in einer eigenen Kammer von swissuniversities brachte – seiner Einschätzung zufolge – nicht nur «die definitive Integration der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in das schweizerische Hochschulsystem mit sich» (Schärer, 2020, S. 13), sondern steigerte beispielsweise auch «die Reputation der Pädagogischen Hochschulen gegenüber ihren Anspruchsgruppen» (Schärer, 2020, S. 14) und «stärkt tendenziell das Verständnis des Lehrberufs als gesellschaftlichen Beruf par excellence» (Schärer, 2020, S. 15).

Hochschulförmigkeit

Die Pädagogischen Hochschulen bzw. die Lehrerinnen- und Lehrerbildung – so könnte diese Erfolgsbilanz zusammengefasst werden – sind somit in der Hochschulstufe «angekommen». Gleichwohl begleiten Fragen der Hochschulförmigkeit diesen Hochschultypus seit Beginn. So wurden beispielsweise anlässlich der «zweiten Bilanztagung» im Jahr 2010 (Ambühl & Stadelmann, 2011) Fragen zur «inneren Tertiarisierung» aufgeworfen. Unter «innere Tertiarisierung» wurde die «inhaltlich-qualitative Dimension der Tertiarisierung» (Forneck, 2009, S. 38) verstanden, welche die «äussere Tertiarisierung» – diese bezieht sich im Wesentlichen auf Strukturfragen und somit auf die Positionierung auf der Hochschulstufe – ergänzen soll. «Erst dieser zweite Schritt ... kann die Qualität der angestrebten Professionalisierungsprozesse bewirken» (Forneck, 2009, S. 39). Damit sind Fragen nach der Bedeutung der Forschung und nach dem Anschluss an den internationalen Wissensspeicher und den disziplinären Diskurs, nach der Verbindung von Forschung und Lehre oder auch nach einer hochschuladäquaten inneren Struktur und Kultur verbunden.

Hochschulförmigkeit kann sich auch insgesamt auf das Aufgaben- und Leistungsspektrum von Hochschulen und die Fragen ihrer Verknüpfung beziehen. Tatsächlich haben die Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit der Etablierung von Pädagogischen Hochschulen ihre Aufgabenpalette

erweitert; insbesondere wurde der Leistungsbereich «Forschung und Entwicklung» integriert. Hochschul-förmigkeit kann sich aber auch auf Grundwerte und Selbstverständnisse im Hinblick darauf beziehen, was Hochschulen sind und sein sollen und welche gesellschaftlichen Funktionen sie erfüllen. So hat der deutsche Wissenschaftsrat schon vor einigen Jahren beispielsweise festgehalten, Hochschulen seien Orte intellektueller Freiheit und Reflexion in einer pluralen Gesellschaft, ein Wissensspeicher mit universalem Anspruch und organisatorischer Kern von Expertisekulturen (Wissenschaftsrat, 2010, S. 17-18). Mit dem Verständnis als Hochschule eng verknüpft ist die Frage nach der Autonomie von Hochschulen. Rudolf Stichweh hat darauf hingewiesen, dass Autonomie nicht im Sinne von Unabhängigkeit verstanden werden dürfe, sondern als «Äquidistanz zu allen Kontrollansprüchen» (Stichweh, 2009, S. 40), als «Pluralisierung der Abhängigkeiten eines Systems, [als] Pluralisierung der Abhängigkeiten, die dem System Freiräume verschafft» (Stichweh, 2009, S. 42). Hier dürften sich die Pädagogischen Hochschulen anders positioniert sehen als die traditionellen Universitäten (für österreichische Pädagogische Hochschulen vgl. Soukup-Altrichter & Altrichter, 2022).

Pädagogische Hochschulen haben sich in ihren zwanzig Jahren mit vielen Entwicklungsaufgaben konfrontiert gesehen, die sich – verglichen mit dem Verständnis der Vorgängereinrichtungen – nicht von früheren Praxen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ableiten lassen. Und Pädagogische Hochschulen sind weiterhin herausgefordert: Zum Beispiel durch Konzepte zur Zukunft der Hochschulen, die mit Postulaten wie Openness oder Citizen Science, Flexibilisierung oder lebensbegleitendem Lernen ergänzende Ansprüche und spezifische gesellschaftliche Bezüge betonen.

Anregungen

Die vorliegende Publikation greift ausgewählte Fragen zur Gestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie zur Positionierung von Pädagogischen Hochschulen auf. Diskutiert werden Überlegungen und Anregungen zur Weiterentwicklung dieses Hochschultypus. Die Beiträge wurden von Mitarbeitenden der Pädagogischen Hochschule Luzern verfasst; Kolleginnen und Kollegen aus anderen Hochschulen haben diese Texte mit ihren Überlegungen und Perspektiven ergänzt. Die meisten Autorinnen und Autoren haben Themen gewählt, zu denen sie sich bereits in früheren Publikationen geäußert hatten. Entsprechend finden sich einige Überlegungen bereits an anderer Stelle publiziert (vgl. dazu die entsprechenden Hinweise in den betreffenden Beiträgen). Hier nun sind sie jedoch in einen anderen gedanklichen Zusammenhang eingebunden und in einem neuen Kontext verortet – als Einladung zur Diskussion.

Literatur

Ambühl, Hans & Stadelmann, Willi. (Hrsg.). (2011). *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Criblez, Lucien & Lehmann, Lukas. (2016). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung seit 1990: Ausgangslage und Kontexte der Reformen. In Lucien Criblez, Lukas Lehmann & Christina Huber (Hrsg.), *Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990. Kantonale Reformprozesse und nationale Diplomanerkennung* (S. 33-66). Zürich: Chronos.

CRUS, COHEP & KFH. (2009). *Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich (nqf.ch-HS)*. Bern: Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten.

Egli, Roger. (2009). *Schulreform in der Praxis. Luzerner Landschullehrer und die St. Urbaner Normalmethode* (Lizentiatsarbeit). Bern: Universität Bern. https://www.stapferenquete.ch/sites/default/files/publikationen/EgliRSt_Urban.pdf

Fontana, Marie-Christine, Fitzli, Dora, Koebel, Kathrin, Wegmann, Barbara, Bogado Duffner, Martina & Schaub, Michael. (2016). *Zusammenarbeit von Wissenschaft und Zivilgesellschaft. Bestandsaufnahme und Bedarfsanalyse. Schlussbericht*. Zürich: Stiftung Mercator Schweiz.

Forneck, Hermann J. (2009). Von der äusseren zur inneren Tertiarisierung – Entwicklungslinien der Professionalisierung. In Hermann J. Forneck, Albert Duggeli, Christine Künzli David, Helmut Linneweber-Lammerskitten, Helmut Messner & Peter Metz (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Orientierungsrahmen für die Pädagogische Hochschule FHNW* (S. 207-221). Bern: hep.

Furrer, Markus. (2007). Seminargeschichte. In Rolf Burki & Thomas Hagmann (Hrsg.), *Seminargeschichten* (S. 1-76). Baldegg: Kantonale Mittelschule Seetal.

Häfliger, Alois. (1994). Die letzten Jahrzehnte der Abtei. In Regierungsrat des Kantons Luzern (Hrsg.), *Sankt Urban 1194-1994. Ein ehemaliges Zisterzienserkloster* (S. 72-93). Bern: Benteli.

Huber, Christina. (2016). (Unvollständiger) Regionalisierungs- und Verstaatlichungsprozess. Fallstudie Zug. In Lucien Criblez, Lukas Lehmann & Christina Huber (Hrsg.), *Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990. Kantonale Reformprozesse und nationale Diplomanerkennung* (S. 201-226). Zürich: Chronos.

Huber, Christina. (2017). *Lehrerinnen- und Lehrerbildungsregion Zentralschweiz. Bildungspolitische Entwicklungen seit Ende der 1950er Jahre*. Münster: LIT.

- Hug, Anna. (1920). *Die St. Urbaner Schulreform an der Wende des 18. Jahrhunderts. Mit 6 Illustrationen*. Zürich: Leemann.
- Hügli, Anton & Künzli, Rudolf. (2016). Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf der Suche nach ihrem Ort im Hochschulsystem der Schweiz. In Philipp Gonon, Anton Hügli, Rudolf Künzli, Katharina Maag Merki, Moritz Rosenmund & Karl Weber (Hrsg.), *Governance im Spannungsfeld des schweizerischen Bildungsföderalismus. Sechs Fallstudien* (S. 52-69). Bern: hep.
- Jenzer, Carlo. (1991). *Die Schulklassse. Eine historisch-systematische Untersuchung*. Bern: Lang.
- Schärer, Hans-Rudolf. (2020). Inhaltlicher Einstieg in 15 Sätzen. In Annette Tettenborn & Peter Tremp (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkulturen im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug* (S. 13-18). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Schweizerische Eidgenossenschaft. (2011). *Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz, HFKG) vom 30. September 2011* (Stand am 1. März 2021). Bern: Bundeskanzlei.
- SKBF. (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Soukup-Altrichter, Katharina & Altrichter, Herbert. (2022). «Autonomie» Pädagogischer Hochschulen: Entwicklungs- und Argumentationslinien. In Gabriele Fenkart, Gabriele Khan-Svik, Konrad Krainer & Norbert Maritzen (Hrsg.), *Die Kunst des Widerstands. Festschrift für Malies Krainz-Dürr* (S. 139-151). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Stichweh, Rudolf. (2009). Autonomie der Universitäten in Europa und Nordamerika: Historische und systematische Überlegungen. In Jürgen Kaube (Hrsg.), *Die Illusion der Exzellenz. Lebenslügen der Wissenschaftspolitik* (S. 38-49). Berlin: Wagenbach.
- von Matt, Hans-Kaspar. (2022). *Die Schweizerischen Fachhochschulen: eine Biografie. Geschichte und Geschichten über die Bildung eines neuen Hochschultypus*. Bielefeld: UVW.
- Wissenschaftsrat. (2010). *Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen*. Lübeck: Wissenschaftsrat.

Studienziele



Studienziele

Die Pädagogischen Hochschulen haben sich insbesondere aus den früheren Einrichtungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung weiterentwickelt; sie sind in ausgeprägtem Masse der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern verpflichtet geblieben. So werden sie auch in der Öffentlichkeit und in der bildungspolitischen Diskussion hauptsächlich wahrgenommen: Pädagogische Hochschulen bilden Lehrpersonen aus; die Ausbildung ist die zentrale Funktion dieses Hochschultypus. In dieser Ausbildungsfunktion haben Pädagogische Hochschulen traditionelle Fragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu beantworten. Was zeichnet gute Lehrpersonen aus, über welche Kompetenzen müssen sie verfügen und wie werden diese Kompetenzen entwickelt und ausdifferenziert? Welche Bedeutung haben welche Inhalte, wie sind diese geordnet und wie werden sie in eine Reihung gebracht? Oder auch: Welche Formen der Erarbeitung, Vertiefung und Einübung sind erfolgversprechend und wie verbinden sich beispielsweise berufspraktische Ausbildungsteile mit disziplinentorientierten Vertiefungen?

Ein Hochschulstudium ist allerdings nicht allein Berufsausbildung; vielmehr bewegt es sich zwischen den Polen «Wissenschaft», «Person» und (berufliche und gesellschaftliche) «Praxis» (Huber, 1983, S. 128). In diesem Spannungsfeld ist stets aufs Neue eine Balance zu finden, denn eine einseitige Ausrichtung – etwa auf berufliche Praxis – führt zu problematischen Konzeptionen. Damit würde auch verfehlt, was Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen ausmacht. In Anlehnung an die Charakterisierung von Ulrich Teichler (2013, S. 25) sind diese

- «funktionierende Praktikerinnen und Praktiker» (sie kommen mit den zu erwartenden beruflichen bzw. gesellschaftlichen Aufgaben zurecht),
- «autonome Persönlichkeiten» (sie setzen ihren wissenschaftlich gebildeten Sachverstand in verantwortungsvoller Weise ein) und auch
- «zertifizierte Skeptikerinnen und Skeptiker» (sie fragen stets: Könnte es nicht auch anders sein?).

Diese allgemein verstandene Beschreibung illustriert im Besonderen die Ansprüche an die Studiengänge der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und setzt andere Akzente als beispielsweise Kompetenzkataloge, wenn diese zu eng aus Situationen von Berufsanfängerinnen und Berufsanfängern bzw. des Berufsfeldes abgeleitet sind.

Das skizzierte Absolventinnen- und Absolventenprofil hat Implikationen für die Gestaltung von Studiengängen und Lehrveranstaltungen. Für den Hochschultypus «Pädagogische Hochschule» stellt sich damit beispielsweise die Frage nach der zielführenden Kombination forschungsorientierter und berufsbezogener Zugänge. Und insbesondere stellen sich Fragen nach dem «Hochschulischen» in Studium und Lehre in Studiengängen, die sich durch eine grosse inhaltliche Nähe zur allgemeinbildenden obligatorischen Schule charakterisieren und deshalb sowohl einer «forme scolaire» (Hedtke, 2020, S. 81) als auch Formen akademischer Bildung verpflichtet sind.

Literatur

Hedtke, Reinhold. (2020). Wissenschaft und Weltoffenheit. Wider den Unsinn der praxisbornierten Lehrerausbildung. In Claudia Scheid & Thomas Wenzl (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium* (S. 79-108). Wiesbaden: Springer VS.

Huber, Ludwig. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In Ludwig Huber (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 10, S. 114-138). Stuttgart: Klett-Cotta.

Teichler, Ulrich. (2013). Hochschule und Arbeitswelt: Theoretische Überlegungen, politische Diskurse und empirische Befunde. In Gudrun Hessler, Mechthild Oechsle & Ingrid Scharlau (Hrsg.), *Studium und Beruf: Studienstrategien - Praxiskonzepte - Professionsverständnis* (S. 21-38). Bielefeld: Transcript.

Dürfen Lehrpersonen rauchen? Fliegen? Mit Lernenden ausschliesslich vegan kochen? – Lehrpersonen im Spannungsfeld von Bildungs- auftrag und persönlicher Lebensführung

Autorinnen | Claudia Wespi, Angela Kaspar und Petra Wettstein

Der Beitrag thematisiert die Herausforderung von Lehrpersonen, einen Umgang mit dem Spannungsfeld zwischen Bildungsauftrag und persönlicher Lebensführung zu finden. Dabei geht es einerseits um die Vereinbarung der professionellen Lehrpersonenrolle mit der eigenen individuellen Lebensführung und andererseits um Anforderungen, die im Unterricht mit den Schülerinnen und Schülern zu bewältigen sind. Am Beispiel der Schulfächer «Wirtschaft – Arbeit – Haushalt» (WAH) und «Ethik, Religionen, Gemeinschaft» (ERG) wird dargelegt, dass Lehrpersonen bei der Förderung von individueller und gesellschaftlicher Verantwortungsübernahme einen reflektierten Umgang mit Normativität sicherstellen müssen. Lehrpersonenbildung erwächst hier der Auftrag, auf einen konstruktiven Umgang mit dem Spannungsfeld vorzubereiten.

Bildungsauftrag | Lehrerinnen- und Lehrerbildung | persönliche Lebensführung

1 Einleitung

«Ich ernähre mich vegan, habe mich intensiv mit dem Thema auseinandergesetzt und bin überzeugt davon, dass eine vollwertige, gesunde vegane Ernährung sehr gut umsetzbar ist. Ich würde das auch gerne meinen zukünftigen Schülerinnen und Schülern weitervermitteln und bei der Nahrungszubereitung nur ungerne mit tierischen Produkten kochen, da es nicht mit meinen Werten übereinstimmt. Wie sieht es aus: In welchem Umfang ist es möglich, dies zu tun, wenn überhaupt?» (Studentin Sekundarstufe I, Pädagogische Hochschule Luzern, Dezember 2022)

Die oben stehende Anfrage einer Erstsemesterstudentin repräsentiert den zentralen Fokus, den wir im Beitrag verfolgen: Wie sollen Lehrpersonen im Kontakt mit Schülerinnen und Schülern mit ihren persönlichen Überzeugungen und Lebensweisen umgehen? Die Auseinandersetzung mit diesem Fokus verlangt ein Nachdenken über weitere Fragen: Wie dürfen und müssen Lehrpersonen im Unterricht gesellschaftliche Diskurse und Entwicklungen einbeziehen? Wie ist der Bildungsauftrag mit Blick auf die persönliche Lebensführung in einer sich stetig verändernden, pluralisierten und individualisierten Gesellschaft zu gestalten? Welche Anforderungen ergeben sich daraus für Lehrpersonen hinsichtlich ihrer eigenen fachlichen Glaubwürdigkeit? Und letztlich: Wie kann in der Lehrpersonenbildung darauf vorbereitet werden? Diese Fragen bergen Spannungspotenzial. Schule hat einen gesellschaftlichen Auftrag zu erfüllen, der im Bildungsplan festgehalten ist und von Lehrpersonen übernommen wird. In erster Linie sind Lehrpersonen jedoch Menschen, die ihr Leben selbstbestimmt im jeweiligen gesellschaftlichen Kontext führen. Weil dieses Umfeld nicht statisch ist, sondern sich in einem dynamischen Entwicklungsprozess befindet, sind sie wie alle Menschen zur kontinuierlichen Auseinandersetzung mit Veränderungen aufgefordert. Dies kann den Blick auf ihren beruflichen Auftrag verändern, insbesondere wenn im Fachunterricht die persönliche Lebensführung angesprochen wird.

Im Fachbereich «Natur, Mensch, Gesellschaft» (NMG) zeigt sich dieses Spannungsfeld deutlich. Gemäss dem Bildungsauftrag sollen Lehrpersonen mit Schülerinnen und Schülern lebensweltliche Situationen aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven und hinsichtlich unterschiedlicher Ziele beleuchten. Es handelt sich dabei auch um Situationen wie beispielsweise Konsumieren, mit denen Lehrpersonen im Rahmen ihrer eigenen persönlichen Lebensführung konfrontiert sind und die sie in einer bestimmten Art und Weise handhaben. Besonders virulent ist dies in jenen NMG-Fächern, die Situationen und Fragen der persönlichen Lebensführung des Menschen aufgreifen, wie dies in «Wirtschaft – Arbeit – Haushalt» (WAH) und in «Ethik, Religionen, Gemeinschaft» (ERG) der Fall ist. Lehrpersonen sind aufgefordert, sich damit auseinanderzusetzen, wie sie bei der Erfüllung ihres Bildungsauftrags damit umgehen.

Einerseits geht es um die Vereinbarung der professionellen Lehrpersonenrolle mit der eigenen individuellen Lebensführung und andererseits um Anforderungen, die im Unterricht mit den Schülerinnen und Schülern zu bewältigen sind. Dabei stellen sich Fragen, die mit dem Berufsethos von Lehrpersonen in Verbindung stehen. Lehrpersonenbildung erwächst hier der Auftrag, auf einen konstruktiven Umgang mit dem aufgezeigten Spannungsfeld vorzubereiten.

In den nachfolgenden Ausführungen beschreiben wir zunächst den Bildungsauftrag der Schule und zeigen die Bezüge zur Lebensführung auf (Abschnitt 2). Ausgehend davon werden die Lehrpersonen und das Spannungsfeld zwischen ihrer privaten Lebensführung und ihrer professionellen Lehrpersonenrolle in den Blick genommen (Abschnitt 3). Danach fokussieren wir die Unterrichtsebene und legen zentrale Überlegungen dar, die für das Unterrichten mit Fokus auf die persönliche Lebensführung bedeutsam sind (Abschnitt 4). Dies führt zur wichtigen Frage, welche Anforderungen daraus für die Lehrpersonenbildung resultieren (Abschnitt 5). Der Beitrag endet mit einem Ausblick, um auf den notwendigen Diskurs über weitere Fragen zu verweisen, der im Kontext von Lehrpersonenbildung zu führen ist (Abschnitt 6).

2 Bildungsauftrag und Bezüge zur Lebensführung

Die gesellschaftlichen Erwartungen, die von der allgemeinbildenden Schule und somit von Lehrpersonen zu erfüllen sind, werden im Bildungsauftrag beschrieben. Wir richten den Fokus deshalb als Erstes auf diesen Bildungsauftrag, um davon ausgehend differenzierter auf das Spannungsfeld zwischen Berufsauftrag und persönlicher Lebensführung einzugehen.

Der an die obligatorische allgemeinbildende Schule gestellte Bildungsauftrag wird in der Interkantonalen Vereinbarung zur Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) formuliert (EDK, 2007). Für das im vorliegenden Beitrag verfolgte Interesse, sind in Artikel 3 zum Aspekt «Grundbildung» zwei Absätze besonders relevant:

¹In der obligatorischen Schule erwerben und entwickeln alle Schülerinnen und Schüler grundlegende Kenntnisse und Kompetenzen sowie kulturelle Identität, die es ihnen erlauben, lebenslang zu lernen und ihren Platz in der Gesellschaft und im Berufsleben zu finden.

³Die Schülerinnen und Schüler werden in ihrer Entwicklung zu eigenständigen Persönlichkeiten, beim Erwerb sozialer Kompetenzen sowie auf dem Weg zu verantwortungsvollem Handeln gegenüber Mitmenschen und Umwelt unterstützt. (EDK, 2007, S. 2-3)

Alle an Bildung beteiligten Akteurinnen und Akteure sind somit aufgefordert, sich sowohl für die individuelle Potenzialentfaltung von jungen Menschen als auch für die Entwicklung von Kompetenzen zu engagieren, damit sich die Kinder und Jugendlichen in die Gesellschaft integrieren und an ihr partizipieren können. Im Lehrplan 21, dem Bildungsplan der deutschsprachigen Kantone der Schweiz, wird dies wie folgt festgehalten: «Bildung befähigt zu einer eigenständigen und selbstverantwortlichen Lebensführung, die zu verantwortungsbewusster und selbstständiger Teilhabe und Mitwirkung im gesellschaftlichen Leben in sozialer, kultureller, beruflicher und politischer Hinsicht führt» (D-EDK, 2014a, S. 2). Mit Bildung soll die Selbstständigkeit von jungen Menschen gefördert und zu ihrer erfolgreichen gesellschaftlichen Integration beigetragen werden. Nebst der Fähigkeit zur Selbstfürsorge ist für das angestrebte verantwortliche Agieren in der Gesellschaft auch die Fähigkeit zur Fremdfürsorge erforderlich. Schule als gesellschaftliche Institution ist Teil des öffentlichen Lebens und orientiert sich an Standards der jeweiligen Gesellschaftsordnung. Die Schweiz verfügt über eine demokratische Gesellschaftsordnung, in der beispielsweise Gewaltfreiheit, Toleranz sowie Verantwortung zentrale Anliegen sind. Gesellschaftliche Pluralisierungsprozesse haben zur Folge, dass sich Standards und damit verbundene Werte und Normen ausdifferenzieren und infolgedessen Wertkonflikte entstehen können. Im Kontext von Schule sind diese produktiv als Lerngelegenheiten aufzugreifen (Lanz, 2016). Schule soll dadurch zur Auseinandersetzung mit gesellschaftlich relevanten Normen und Werten beitragen. Gemäss Dewey (1993) fällt Schule auch die Aufgabe des Ausbalancierens von unterschiedlichen Faktoren der sozialen Umgebung zu. Jeder junge Mensch soll die Gelegenheit erhalten, «sich den Beschränkungen derjenigen sozialen Gruppe, in die er hineingeboren ist, zu entziehen und in lebendige Berührung mit einer breiteren Umgebung zu kommen» (Dewey, 1993, S. 40). Damit soll Schule auch jener Ort sein, an dem Chancengerechtigkeit geschaffen wird.

Bildungsfragen sind Gesellschaftsfragen (Klafki, 2007). Klafki (2007) zufolge bedeutet dies, dass Bildung

die Aufgabe hat, nicht einzig auf gesellschaftliche Verhältnisse und Entwicklungen zu reagieren. Bildung soll diese vielmehr auch beurteilen und mitgestalten, um im Sinne einer pädagogischen Verantwortung für gegenwärtige und zukünftige Lebens- und Entwicklungsmöglichkeiten jedes jungen Menschen der nachwachsenden Generation, aber auch aller Erwachsenen einzustehen. Deshalb soll Bildung auf die Förderung von drei zusammenhängenden Grundfähigkeiten ausgerichtet sein: die Förderung der Fähigkeit zur Selbstbestimmung, der Fähigkeit zur Mitbestimmung und der Fähigkeit zur gesellschaftlichen Solidarität (Klafki, 2007). Allgemeinbildung soll ausserdem dazu beitragen, «ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit voraussehbar – der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme [zu erlangen] und Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken, [zu entwickeln]» (Klafki, 2007, S. 56). Schule hat den Auftrag, sowohl die Auseinandersetzung mit gegenwärtigen gesellschaftlichen Problemen zu thematisieren als auch Kompetenzen zu fördern, die den verantwortungsbewussten Umgang mit zukünftigen Entwicklungen ermöglichen. Für die zurzeit diskutierte sozial-ökologische Transformation (Brand, 2017), die mit der politischen Zielsetzung einer nachhaltigen Entwicklung ansteht, sind die Fähigkeiten zur Selbstbestimmung, zur Mitbestimmung und zur gesellschaftlichen Solidarität bedeutsam und notwendig. Sie unterstützen die Auseinandersetzung mit der Frage, wie im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung gehandelt werden kann, weil dies in vielen Situationen nicht eindeutig klar, sondern variantenreich möglich ist, da jeweils auch weitere Aspekte mitzuberücksichtigen sind bzw. mitspielen können.

In den Lehrplänen findet sich der Auftrag der Gesellschaft an die Schule. Dieser Auftrag ist gemäss Künzli, Fries, Hürlimann und Rosenmund (2013) jedoch nicht einheitlich, sondern aus heterogenen und zum Teil auch widersprüchlichen Erwartungen zusammengesetzt. Hinzu kommt, dass unklar bleibt, was im Lehrplan langfristig Bestand haben wird und was momentanen, vorübergehenden Interessenlagen entspricht. Lehrpläne bilden insgesamt einen normativen Rahmen von gesellschaftlich getragenen Wert- und Normvorstellungen. Schule bewegt sich dabei unter anderem im Spannungsfeld der kulturellen Homogenisierung versus Differenzierung und muss sich der Frage stellen, inwieweit sie «der sprachlichen und kulturellen sowie religiösen Vielfalt ihrer Klientele und der Pluralität von Lebensformen und Lebensstilen Raum lassen beziehungsweise sie fördern oder aber sich auf die Vermittlung eines Maximums an *gemeinsamer Kultur* ausrichten soll» (Künzli et al., 2013, S. 50, Hervorhebung im Original). Schulische Sozialisation in westlichen Demokratien hat die zentrale Aufgabe zu erfüllen, Heranwachsende bei der Entfaltung ihrer persönlichen – unterschiedlichen – Anlagen und somit in ihrer Individualität zu fördern. Dabei wird auf die Vereinnahmung der Lernenden verzichtet. Bildung soll offenes Problematisieren von Welt- und Realitätsbezügen ermöglichen sowie Reflexionskultur und Diskurs fördern (Fend, 2008; Leschinsky, 1996).

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass im Bildungsauftrag der Schule sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Anforderungen enthalten sind, damit die Heranwachsenden so gefördert werden können, dass sie selbstständig und verantwortungsbewusst mit gegenwärtigen Gegebenheiten umzugehen lernen und an zukünftigen und im Moment nicht absehbaren Entwicklungen mitwirken können. Im Lehrplan 21 zeigt sich dieses Zusammenspiel in den Konkretisierungen des Bildungsauftrags aller Fachbereiche (vgl. Grundlagen des Lehrplans 21: D-EDK, 2014a). Fachbereiche mit ihren Schulfächern unterscheiden sich durch ihre unterschiedlichen Zugänge zur Welt, indem sie eine je spezifische Betrachtung von Welt einnehmen. Mit Modi der Weltbegegnung – der Begriff geht auf Baumert (2002) zurück – sollen zudem die unterschiedlichen Formen menschlicher Rationalität zum Ausdruck gebracht werden, «von denen jede in besonderer Weise im menschlichen Handeln zur Geltung kommt» (Schmit, 2010, S. 238). Stellvertretend verdeutlichen wir dies am Beispiel des Bildungsauftrags des Fachbereichs NMG, der im Lehrplan 21 wie folgt beschrieben wird:

Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der Welt in ihren natürlichen, technischen, historischen, kulturellen, sozialen, ökonomischen, ethischen und religiösen Dimensionen mit ihren je eigenen Phänomenen und Prozessen auseinander. Sie erweitern ihre Kenntnisse und Fähigkeiten, die es ihnen ermöglichen, sich in der Welt zu orientieren, diese immer besser zu verstehen, sie aktiv mitzugestalten und in ihr verantwortungsvoll zu handeln. (D-EDK, 2014b, S. 4)

In Anbetracht dieser Anforderungen ist es auch unabdingbar, dass bei der Umsetzung des Bildungsauftrags – beispielsweise im Rahmen des Fachunterrichts – lebensweltliche Verortungen stattfinden. Dies ermöglicht es Lernenden, zu verstehen, weshalb die jeweilige Auseinandersetzung für ihr individuelles Leben und für das gesellschaftliche Zusammenleben relevant ist. Die Konkretisierung des Bildungsauftrags in

Form von anzustrebenden fachlichen und überfachlichen Kompetenzen bedeutet, Unterricht didaktisch so zu gestalten, dass sich die als grundlegend erachteten Kompetenzen auch tatsächlich erwerben lassen (D-EDK, 2014a). Kompetenzen sind jeweils an bestimmte konkrete anforderungsreiche Situationen gebunden; sie sind in einem lebensweltlichen Kontext verortbar und repräsentieren – so weit wie jeweils möglich – die Komplexität des Alltags (Joller-Graf, Zutavern, Tettenborn, Ulrich & Zeiger, 2014). Für den Kompetenzerwerb im Rahmen des Unterrichts sind somit möglichst lebensweltlich authentische Anforderungssituationen zu schaffen, die Lernende kognitiv – fachlich und überfachlich – herausfordern (Luthiger, Wilhelm, Wespi & Wildhirt, 2019).

Gewisse Situationen, mit denen Heranwachsende im familiären Kontext konfrontiert sind, kommen auch im schulischen Zusammenleben vor, zum Beispiel soziale Situationen wie der respektvolle Umgang mit Mitmenschen und das Lösen von Konflikten, oder werden im Fachunterricht aufgegriffen, beispielsweise Situationen im Bereich «Ernährung und Konsum». Im Lern- und Lebensraum «Schule» werden solche Situationen vielleicht anders angegangen als im Privaten oder sie sind mit anderen fachlichen Erwartungen verknüpft, was unter anderem auf das spezifische Setting mit dem zu erfüllenden gesellschaftlichen Bildungsauftrag zurückzuführen ist. Da Weltbegegnung in jedem Schulfach in einer je eigenen Art und Weise erfolgt, ist es nachvollziehbar, dass lebensweltlich authentische Anforderungssituationen auch je bestimmte Eigenheiten aufweisen, die sich mit dem fachspezifischen Bildungsauftrag erklären lassen. Im Fach WAH beispielsweise sollen Heranwachsende Kompetenzen entwickeln, damit sie das alltägliche Leben mit den vielfältigen Handlungsfeldern und zahlreichen Aufgaben selbstbestimmt und verantwortlich gestalten können (Schlegel-Matthies & Wespi, 2019). Der Mensch und seine selbstständige, verantwortungsbewusste Lebensführung im Kontext von Natur und Gesellschaft sind somit das zentrale Bildungsanliegen des Fachs WAH, das im Unterricht aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven angegangen wird. Dies führt dazu, dass sich die aufgegriffenen lebensweltlich authentischen Anforderungssituationen auf Fragen der persönlichen – privaten – Lebensführung beziehen. Da Menschen ihr Leben grundsätzlich selbst führen müssen und ihr Leben gemäss ihren Lebensvorstellungen gestalten dürfen, ergeben sich hier besondere Anforderungen. Dies zeigt sich nicht einzig in WAH, sondern auch im Fach ERG, beispielsweise im Umgang mit weltanschaulicher Pluralität. Lehrpersonen wie auch Schülerinnen und Schüler bringen facettenreiches Know-how sowie Erfahrungen mit, das bzw. die sie in ihrer bisherigen Lebensführung erworben haben, beeinflusst von jeweils spezifischen familiären und sozialen Settings sowie von formellen und informellen Bildungsangeboten. Daher wissen sie in vielen Situationen eigentlich bereits, «wie es geht». Allerdings können einerseits die im Lebensalltag von Menschen praktizierten Vorgehensweisen sehr heterogen ausgestaltet sein, was Heranwachsende erst noch wahrnehmen müssen, und andererseits kann die lebensweltliche Praxis im Widerspruch zu den im Unterricht thematisierten Aspekten stehen. Auf der Fachebene ist das Bemühen der Lehrperson, sich an wissenschaftlichen Erkenntnissen zu orientieren, grundsätzlich wichtig. Da sich die Fächer ERG und WAH auf unterschiedliche disziplinäre Perspektiven beziehen und in den einzelnen Disziplinen jeweils zahlreiche widersprüchliche Informationen verfügbar sind, stellt sich zudem die Frage, wie dies im Unterricht zu berücksichtigen ist, damit Schülerinnen und Schüler lernen, sich in der Vielzahl an fachlichen und widersprüchlichen Überlegungen zu orientieren.

Bevor wir differenzierter auf die Anforderungen eingehen, die sich beim Unterrichten von Fächern mit Bezug zu persönlicher Lebensführung stellen, richten wir den Blick auf die Lehrpersonen und die Entwicklung ihrer Professionalität.

3 Lehrpersonen im Spannungsfeld zwischen privater Lebensführung und professioneller Lehrpersonenrolle

Dürfen Lehrpersonen rauchen? Fliegen? Mit Lernenden ausschliesslich vegan kochen? Mit diesen Fragen heben wir nachfolgend die private Lebensführung von Lehrpersonen auf die Vorderbühne und fragen nach deren Verhältnis zur professionellen Lehrpersonenrolle.

Wovon sprechen wir, wenn wir die professionelle Lehrpersonenrolle in den Fokus rücken? Wir nähern uns dieser Frage über die Professionskompetenzen bzw. über das diesbezügliche von Baumert und Kunter (2011) vorgelegte Modell. Dieses verdeutlicht, wie umfassend das Anforderungsprofil von Lehrpersonen ist: Neben einem facettenreichen Professionswissen sind auch Überzeugungen und Werthaltungen sowie motivationale Orientierungen und Fähigkeiten zur Selbstregulation erforderlich. Diese unterschiedlichen Aspekte professioneller Kompetenz von Lehrpersonen können nicht isoliert voneinander gedacht werden; vielmehr liegt der Kern professionellen Handelns von Lehrpersonen im dynamischen

Zusammenspiel der unterschiedlichen Elemente (Baumert & Kunter, 2011). Für unsere Überlegungen von Relevanz sind vor allem Überzeugungen und Werthaltungen, weil sich diese sowohl auf professionelle Werte wie beispielsweise die Orientierung am Wohl von Heranwachsenden als auch auf subjektive Theorien beziehen. Damit verdeutlicht sich bereits hier, was wir im weiteren Verlauf noch klarer herausarbeiten wollen: Lehrpersonen agieren innerhalb eines institutionellen Rahmens und sind damit dessen Wertorientierungen verpflichtet. Gleichzeitig spielen bei der Berufsausübung aber auch ihre individuellen, im Laufe biografischer Prozesse erworbenen Vorstellungen eine Rolle (Baumert & Kunter, 2011; Steinmann, 2022). In Bezug auf die motivationalen Aspekte professionellen Handelns verdeutlicht sich die Verschränkung professionellen Handelns mit privaten Erfahrungen ebenfalls: Das Engagement von Lehrerinnen und Lehrern ist auch davon abhängig, ob und wie sie eigene Überzeugungen in die Arbeit einbringen können (z.B. Pirner, 2013).

Als Institution für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung steht für die Pädagogische Hochschule Luzern die Professionsentwicklung ihrer Studierenden im Zentrum. Im Referenzrahmen wird dargelegt, mit welchen Handlungsfeldern und Herausforderungen künftige Lehrpersonen konfrontiert sind und wie sie diese bewältigen können:

Diese Herausforderungen meistert nur, wer die Berufsanforderungen in die eigene Persönlichkeit integriert. Die Lehrerrolle muss «meine» Berufsrolle werden. Gesellschaftliche Verantwortung, ein Berufsethos, das Umgehen auch mit widersprüchlichen Ansprüchen und der Wille zur Weiterentwicklung der Berufskompetenzen gehören zum Aufbau einer professionellen Identität. (Krammer, Zutavern, Joller, Lötscher & Senn, 2013, S. 6)

Dieser Passus spitzt zu, was zuvor bereits in Bezug auf die Professionskompetenzen nach Baumert und Kunter (2011) angesprochen wurde: Lehrerinnen und Lehrer haben nicht nur einen Beruf, den sie ausüben und mit ihrem Privatleben vereinbaren müssen. Vielmehr besteht der Anspruch an Lehrpersonen, dass sie in ihre Berufsrolle hineinwachsen, sich diese gewissermassen «einverleiben». Lehrerin oder Lehrer zu werden ist folglich nicht nur ein kognitives, sondern auch emotionales und leibliches Geschehen: «Ich» muss mich wohlfühlen in der Rolle der Lehrerin oder des Lehrers und eine Identifikation damit finden. Die Entwicklung von beruflicher Professionalität erschöpft sich folglich nicht im Erwerben von spezifischen Kompetenzen, sondern umfasst einen komplexeren Prozess, der die Person als Ganzes erfasst.

Im Dokument «Verantwortung übernehmen. Berufsethische Erwartungen an Studierende der PH Luzern» (Pädagogische Hochschule Luzern, 2021) wird – in Anlehnung an das Berufsleitbild und die Standesregeln des Dachverbands Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH, 2008) – differenziert dargelegt, inwiefern Lehrpersonen (gesellschaftliche) Verantwortung wahrnehmen müssen. Betont wird auch hier das Berufsethos, das als «Selbstverpflichtung auf bestimmte Maximen, Haltungen, Normen und Werte» verstanden wird (Pädagogische Hochschule Luzern, 2021, S. 2). Berufsethos kristallisiert sich somit als ein zentraler Aspekt heraus, wenn versucht wird, die professionelle Lehrpersonenrolle zu bestimmen. Eine etwas genauere Auslegung des Begriffs zeigt, dass damit mehr gefasst wird als die Übernahme institutioneller Werthaltungen oder das Engagement von Lehrpersonen. Vielmehr kommt im Berufsethos zum Ausdruck, dass sich berufliche Kompetenz nicht in «technischer Kompetenz» wie zum Beispiel dem Fachwissen erschöpft (Oser, 2018, S. 60). Nach Oser (2018, S. 60) verweist der Begriff des Berufsethos «auf die motivatorisch gefärbte, auf das Engagement am Menschen und an der Sache gerichtete Kraft». Ethos zu haben, bedeutet somit nicht nur lehren zu können, sondern zielt auf das Wie des Lehrens ab. Lehren ohne Ethos wäre Oser (2018, S. 61) zufolge «kalt und blind». Ethos, dies seine Schlussfolgerung, verweist auf eine «innere Haltung» (Oser, 2018, S. 65) und stellt eine eigene Kompetenz «mit sozial-moralischem Inhalt» dar (Oser, 2018, S. 66).

Die kurzen Auslegungen zum Begriff des Berufsethos bringen erneut die komplexe Verschränkung von Professionalität und privater Lebensführung zum Ausdruck: Lehrpersonen sind zwar institutionellen Werthaltungen verpflichtet, gleichzeitig müssen sie aber über eine «motivatorische Kraft» und eine «innere Haltung» verfügen, die nicht unabhängig von persönlichen Wert- und Normvorstellungen zu denken sind. Das Zusammenbringen der eigenen Vorstellungen und der institutionellen Ansprüche ist anforderungsreich und muss – so lautet zumindest unsere These – in spannungsreichen Prozessen «ausgehandelt» werden. Dabei handelt es sich um ein komplexes, dynamisches und zyklisches Geschehen: Weder eigene Haltungen noch institutionelle Vorgaben sind statisch, sondern in einem Wechselspiel mit gesellschaftlichen Entwicklungen zu denken.

Um diesen Aushandlungsprozessen etwas besser auf die Spur zu kommen, richten wir den Blick nun

auf Situationen, in denen Privates und Berufliches in Konflikt geraten. Das Eingangsbeispiel veranschaulicht eine solche Konfliktsituation: Die Studentin antizipiert eine Diskrepanz zwischen eigenen Vorstellungen zur Gestaltung des Ernährungsalltags und ihrem diesbezüglich vermuteten beruflichen Auftrag als Lehrperson im Fach WAH. Sie weist darauf hin, dass es sie in einen für sie unüberwindbaren Konflikt bringen könnte, wenn sie im Berufsalltag von privaten Überzeugungen abweichen müsste. Sie bringt damit zum Ausdruck, dass sie unsicher sei, ob sie die professionelle Lehrpersonenrolle wie gefordert «ausfüllen» könne. Das Beispiel lässt sich in zwei Richtungen weiterdenken: Wir können erstens die Lehrperson als Gestalterin von Lernprozessen fokussieren. Die Studentin beschäftigt die konkrete Unterrichtstätigkeit im Fach. Sie befindet sich am Anfang ihrer Auseinandersetzung mit dem Bildungsauftrag und möglicher Unterrichtsgestaltung. Durch eine vertiefte Beschäftigung mit dem Fach- und Bildungsverständnis von WAH und (fach)didaktischen Grundlagen könnte sie eine Vorstellung von Unterricht entwickeln, in dessen Rahmen sich die Schülerinnen und Schüler mit selbstbestimmtem und mitverantwortlichem Handeln hinsichtlich ihrer persönlichen Lebensführung auseinandersetzen. Die Studentin würde lernen, wie sie dies diskursiv und mehrperspektivisch angehen kann, und es würde sich für sie verdeutlichen, dass solche Lernprozesse kaum gelingen, wenn eine Lehrperson ihre eigenen Wert- und Normvorstellungen auf Lernende zu übertragen versucht (vgl. detaillierter Abschnitt 4). An dieser Stelle ist der Gedanke wichtig, dass der Professionalisierungsprozess der Studentin im Laufe des Studiums die von ihr antizipierte Spannung lindern oder auflösen könnte. Möglich wäre aber auch – und damit sind wir bei zweitens –, dass sich der «innere Konflikt» bzw. die Spannung zwischen persönlicher Lebensführung und professioneller Lehrpersonenrolle nicht auflösen würde. Der Studentin würde es in diesem Fall trotz eines differenzierten Verständnisses ihres Bildungsauftrags und entsprechender (fach)didaktischer Kompetenzen nicht gelingen, sich in ihrer Rolle als Lehrperson für WAH als authentisch zu erleben. Das Erfüllen des Berufsauftrags würde in diesem Fall für die Studentin zur «Gesinnungsfrage» und sie müsste sich damit auseinandersetzen, ob das Erfüllen des Berufsauftrags im Fach WAH ihren Werten in einer Form widerspricht, die für sie die diesbezügliche Unterrichtstätigkeit verunmöglichen würde.

Eine weitere spannungsreiche Herausforderung für Lehrpersonen führt zurück zum Titel des Beitrags: Dürfen Lehrpersonen rauchen, auch wenn Suchtprävention ein Teil ihres beruflichen Auftrags ist? Dürfen sie in den Ferien nach Mallorca fliegen, auch wenn sie im Unterricht mit den Schülerinnen und Schülern über die Reduktion von ökologischen Konsumfolgen sprechen? Abstrakter formuliert geht es darum, inwiefern Lehrerinnen und Lehrer auch in ihrer privaten Lebensführung eine fachliche und moralische Glaubwürdigkeit aufrechterhalten müssen und wieweit ihre Selbstbestimmung durch die Verantwortung als Lehrperson beschränkt werden darf. Im Fokus steht hier folglich nicht die Frage, inwiefern die private Lebensführung in die Unterrichtsgestaltung einfließen darf, sondern vielmehr die Frage, wie stark die Berufsrolle den privaten Alltag tangiert bzw. tangieren darf. Eine besondere Herausforderung bildet hier der Wissens-Handlungs-Bruch (Mandl & Gerstenmaier, 2000): Wie die meisten Menschen wissen auch Lehrerinnen und Lehrer, dass Rauchen ungesund ist oder Fliegen die Umwelt belastet. In Entscheidungsprozesse von Menschen fließen aber ganz unterschiedliche Aspekte ein. Entscheidend für unsere Argumentation ist der Gedanke, dass die Diskrepanzen zwischen Wissen und Handeln von Lehrerinnen und Lehrern punktuell – eben zum Beispiel dann, wenn eine Lehrperson raucht – für Lernende sichtbar werden und Lehrpersonen infolgedessen gefordert sind, einen Umgang damit zu finden.

Das Verbindende zwischen den beiden «Fällen» ist die Frage der Vereinbarkeit: Es geht darum, wie gut die private Lebensführung und die professionelle Lehrpersonenrolle in Einklang miteinander sind. Von Wichtigkeit ist dieser Punkt deshalb, weil eine Gelingensbedingung von Unterricht darin besteht, dass sich Lehrpersonen als wahrhaft und zuständig erleben und so auch von ihren Schülerinnen und Schülern wahrgenommen werden. Fehlt das Gefühl von Wahrhaftigkeit, bleibt Unterricht – in Osers (2018, S. 61) Worten – entweder «kalt und blind» und/oder Lehrerinnen und Lehrer können – so stellen wir uns dies zumindest vor – ihre professionelle Rolle nur mit viel Unwohlsein und innerem Stress übernehmen (Vogel, 2016). Die Bezugnahme zu Wahrhaftigkeit oder Authentizität verdeutlicht, dass es eine Anforderung an die Professionalität von Lehrpersonen ist, sich eine berufliche Identität zu schaffen, die ihre persönlichen Einstellungen und Vorstellungen so weit mit dem Berufsauftrag zusammenbringt, dass sich ergebende Spannungen bewältigt werden können. Aufgrund der Verschränkung von Gesellschaft, Schule und individueller Lebensführung sowohl von Lehrpersonen als auch von Lernenden ist dies allerdings ein fortwährender Prozess und es werden immer wieder Dissonanzen auftreten. Entscheidend ist, dass Lehrerinnen und Lehrer über Handlungsweisen verfügen, die es ihnen erlauben, mit möglichen Spannungen umzugehen. Es kann daher nicht darum gehen, abschliessend zu beantworten,

ob Lehrpersonen zum Beispiel rauchen dürfen oder ob ihre vegane Ernährungsweise im Unterricht sichtbar werden darf. Vielmehr ist eine individuelle Auseinandersetzung damit erforderlich, wie sie Aspekte ihrer persönlichen Lebensführung gegenüber Schülerinnen und Schülern leben oder mit ihnen besprechen können.

4 Unterrichten mit Fokus auf die persönliche Lebensführung von Lernenden

Die eingangs dieses Beitrags zitierte Studentin studiert an der Pädagogischen Hochschule, weil sie das Unterrichten lernen möchte. Sie möchte lernen, wie sie bei den Lernenden Lernprozesse auslösen kann, die es ihnen ermöglichen, neue Inhalte in ihre Ressourcen zu integrieren. Bei der Auseinandersetzung mit ihrer persönlichen Fächerwahl in der Ausbildung stellt sich ihr eine Frage, die ihre eigenen Überzeugungen in eine Spannung mit dem Unterrichtsinhalt bringt: «Ich würde das auch gerne meinen zukünftigen Schülerinnen und Schülern weitervermitteln und bei der Nahrungszubereitung nur ungern mit tierischen Produkten kochen, da es nicht mit meinen Werten übereinstimmt.» Sie möchte somit in ihrem künftigen Unterricht, der in diesem Fall die persönliche Lebensführung der Lernenden betrifft, eine vegane Ernährung ins Zentrum stellen. Sie versteht «Unterrichten» im Wortsinn als Unterweisung oder Belehrung, was auf eine Schwierigkeit verweist, wenn es im Unterricht um persönliche Lebensführung der Schülerinnen und Schüler geht. Im Folgenden legen wir differenzierter dar, welche Gefahren mit solchen Situationen verbunden sind, und zeigen mögliche Lösungsansätze auf.

In der geschilderten Situation zeigt sich die Gefahr des *Moralismus*. Damit ist gemeint, dass im Unterricht Werte, «auch wenn sie gut gemeint und gesellschaftlich erwünscht sind» (Studer, 2015, S. 167), stark gemacht werden, die von Schülerinnen und Schülern aus unterschiedlichen Gründen – zum Beispiel wegen der heterogenen Lebenswelten, aus denen sie kommen – nicht geteilt werden. Die Studentin begründet ihre Anfrage mit dem Verweis auf ihre Werthaltung. Sie bewertet damit, anstatt zu beschreiben, und sieht ihre pädagogische Autorität möglicherweise in ihrer grösseren Lebenserfahrung und ihrer vermeintlichen moralischen Überlegenheit (Helbling & Schallberger, 2019).

Wenn wir von der persönlichen Lebensführung sprechen, beziehen wir uns einerseits darauf, welche Erfahrungen die Schülerinnen und Schüler im Moment machen und welche Vorstellungen sie daraus für ihre Lebensführung ableiten. Andererseits geht es aber auch um das künftige Werden(sollen) der Jugendlichen und ihren Platz in der Gesellschaft (Studer, 2015). Dazu werden im Unterricht von ERG und WAH Fragen wie die folgenden gestellt: Was beeinflusst die Berufswahl von Menschen? Was trägt zu einem verantwortungsvollen Umgang mit Geld bei? Wie können persönliche Entscheidungen Konsumfolgen beeinflussen? Soll man Menschen in Notsituationen unterstützen? Die Gestaltung der persönlichen Lebensführung wird im Lebensverlauf immer wieder neu verhandelt. Dies spielt wohl in der Adoleszenz eine besondere Rolle, weil in dieser Zeit sowohl eine intensive Phase der Identitätsentwicklung zu bewältigen ist als auch zum ersten Mal weitreichende eigene Entscheidungen getroffen werden. In den erwähnten Fächern stehen solche Fragen, bei denen es um Einstellungen und Verhaltensweisen geht, vermehrt zur Debatte (Studer, 2015): Wie weit darf ein Mensch für den Erfolg gehen? Was dürfen wir mit Tieren machen? Soll man Organe spenden? Was soll bei der Nahrungswahl berücksichtigt werden? Wenn die Lehrperson bei der Thematisierung solcher Fragen ihre eigenen Werte und Überzeugungen wiederholt und in penetranter Art und Weise in den Unterricht einbringt, das heisst eine normative Setzung vornimmt und diese nicht kontextualisiert, ist das ein Anzeichen für Moralismus (Studer, 2015, S. 168).

Eine zweite Gefahr, die sich ergeben kann, wenn es zum Beispiel um die oben gestellten Fragen geht, ist die *Indoktrination*. Im heutigen Kontext sind laut Bussmann und Haase (2016) vor allem subtile Formen von Indoktrination und indoktrinäre Tendenzen, die den Lehrpersonen mitunter selbst nicht immer bewusst sind, zu beobachten. Sie bezeichnen Unterrichtspraktiken dann als Form der Indoktrination, «wenn Inhalte ihre Geltung allein von staatlich-politischer Macht aus gewinnen und/oder Praktiken dominieren, die den Lernenden die Möglichkeit zu Widerspruch, Zweifel und Kritik gegen die zugemuteten Themen, Inhalte und Verhaltensformen systematisch versperren» (Schluß, 2007, zitiert nach Bussmann & Haase, 2016, S. 89). Bereits eine unsorgfältige Medien- oder Methodenwahl und dogmatisch verhärtete Lernziele können im Unterricht zu – auch unbeabsichtigter (Drerup, 2018) – Indoktrination führen (Bussmann & Haase, 2016).

Wie bereits festgehalten wurde, sollen im Unterricht Lernprozesse ausgelöst werden, die es den Lernenden ermöglichen, neue Inhalte in ihre bereits vorhandenen Ressourcen zu integrieren. Auf diese Ressourcen können die Jugendlichen auch dann zurückgreifen, wenn es um Entscheidungen geht, die

ihre eigene Lebensführung betreffen. Wir verstehen diese Lernprozesse nicht als «Unterweisung» im Sinne der zu Beginn des Abschnitts erwähnten ursprünglichen Bedeutung von «Unterrichten», sondern als Möglichkeit einer echten Auseinandersetzung mit diesen Themen und kontroversen Positionen mit offenem Ausgang. Wenn Lehrpersonen in solchen Situationen zum Beispiel *moralisieren* oder *indoktrinieren*, kann daraus auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler als Reaktion ein *Bumerangeffekt* entstehen (Studer, 2015). Studien zeigen beispielsweise, dass rassistische Einstellungen nach einer gewissen Zeit nach der Thematisierung im Unterricht wieder gleich hoch ausgeprägt sind wie zuvor und sich antisemitische Haltungen sogar noch verstärkt haben können. Ähnliches zeigen Ergebnisse von Studien, die traditionelle Ansätze wie Abschreckung und normative Beeinflussung der Sucht- und Drogenprävention untersuchen (Studer, 2015).

Eine weitere Reaktion sehen wir in Anlehnung an Studers (2015) «Ethik-Ich» in der Entwicklung eines *Lernenden-Ichs*, das sich in einem Verhalten der Lernenden manifestiert, bei dem sie die Erwartungen der Lehrpersonen antizipieren und entsprechend handeln. Da zwischen Lehrpersonen und Lernenden ein Machtgefälle existiert, besteht die Möglichkeit, dass Letztere ein Verhalten der sozialen Erwünschtheit zeigen. Das heisst, sie äussern nicht ihre persönlichen Überzeugungen und Meinungen, sondern diejenigen, die sie als «richtig» und von der Lehrperson «goutiert» vermuten. Insbesondere wenn Lehrpersonen einen sogenannten «geheimen Lehrplan» verfolgen, tendieren Schülerinnen und Schüler oftmals dazu, sich konform zu verhalten, weil sie sozial erwünscht antworten wollen. Infolgedessen finden im Unterricht nur scheinbare Lernprozesse statt, die weit weg sind von echter Auseinandersetzung mit lebensweltlichen Fragestellungen. Insofern wäre es vielleicht interessant, wenn Lehrpersonen zum Beispiel rauchen oder im Klassenlager nicht frühstücken, weil die Auseinandersetzung mit der Frage «Was ist ein gesunder Alltag?» im Unterricht dann authentischer ausfallen könnte, als wenn sich die Lehrperson in den erwähnten Themenbereichen als moralisch überlegen sieht. Ethisch gesehen geht es hier erstens um Glaubwürdigkeit: Wie kann die Lehrperson sagen, es sei ungesund, und dennoch rauchen? Zweitens geht es um Wahrheit, denn die Aussage, dass Rauchen ungesund ist, bleibt wahr, auch wenn die Lehrperson raucht. Drittens wird die Lehrperson auch in ihrer Wahrhaftigkeit angesprochen, wenn sie trotz gegenteiliger eigener Praxis den Aspekt der Schädigung nicht unterschlägt. Daraus folgt, dass Lehrpersonen und Lernende mit solchen Spannungen einen Umgang finden müssen. Für Lehrende bedeutet dies, die dahinterliegenden Wertkonflikte zu verstehen und diese gegebenenfalls sichtbar zu machen.

Wie kann es nun Lehrpersonen im Unterricht auch trotz der Gefahren des *Moralisierens* und *Indoktrinierens* und der möglichen Reaktionen des *Bumerangeffekts* und des *Lernenden-Ichs* gelingen, bei den Schülerinnen und Schülern einen Lernprozess zu initiieren, der den Bildungsauftrag erfüllt? Wir möchten nachfolgend drei Möglichkeiten anregen. Erstens ist in diesem Zusammenhang das *Überwältigungsverbot* aus dem Beutelsbacher Konsens, der 1979 im damaligen Westdeutschland seinen Ursprung hatte und aus der Diskussion über die Frage entstand, wie NS- und DDR-Pädagogik zu verhindern seien (Drerup, 2018), zu nennen. Nebst den in Abschnitt 2 formulierten Ansprüchen seitens des Lehrplans und den Bildungsfragen von Klafki (2007) werden im Beutelsbacher Konsens ein Überwältigungs- bzw. ein Indoktrinationsverbot, ein Kontroversitätsgebot und die Befähigung der Lernenden zur Analyse und Wahrnehmung ihrer Interessen gefordert. Der Beutelsbacher Konsens stellt die Grundlage für Fächer der politischen Bildung dar und wurde seit seiner Niederschrift in mehrere Sprachen übersetzt, was seine Bedeutung unterstreicht. Die Lehrperson soll dem *Kontroversitätsgebot* folgend die aktuellen Debatten der Wissenschaft und der Politik im Unterricht abbilden (Drerup, 2018) und dadurch das Überwältigungsverbot wie auch das Indoktrinationsverbot praktisch anwenden (Schiele, 2016, zitiert nach Drerup, 2018, S. 17; Schlegel-Matthies, 2019).

Die zweite Möglichkeit sehen wir in der *Diskursivität* (Duncker & Siepmann, 2021). Sie betrifft die Auseinandersetzung mit dem Kern eines Themas: Bedeutungszusammenhänge sollen mit den Lernenden erarbeitet, Widersprüche und Probleme dürfen entdeckt, Aspekte einer Sache sollen aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und Standpunkte sollen erprobt werden. Es sollen auch gegenteilige Positionen und Meinungen der Lernenden mit derselben Aufmerksamkeit diskutiert werden (Helbling & Schallberger, 2019) und es soll genügend Raum für die Vorstellungen und Haltungen der Lernenden gelassen werden (Studer, 2015). Diese Vorgehensweise verhindert Trivialität und Eindeutigkeit und ermöglicht die Sicherung der Qualität des Diskurses (Duncker & Siepmann, 2021).

Die dritte Möglichkeit ergibt sich im *Philosophieren mit Schülerinnen und Schülern* nach Brüning (2003). Sie beschreibt das Philosophieren mit Lernenden als Beschäftigung mit den fundamentalen Fragen der menschlichen Existenz, indem Begriffe geklärt und Antworten durch Argumente gestützt werden. Dabei ist es besonders wichtig, dass diese Antworten als vorläufig und «keinesfalls als ewig

gültig» zu betrachten sind (Brüning, 2003, S. 26). Die «Begründungspflicht», die auch als Anforderung im ERG-Lehrplan formuliert ist, steht im Zentrum: Meinungen, Haltungen und Überlegungen sollen begründet werden, wofür das Philosophieren eine geeignete Methode darstellt.

Und dennoch: Selbst wenn sich die Lehrperson der Gefahren und möglicher Reaktionen der Schülerinnen und Schüler bewusst ist, diese verstanden hat und sogar den vorgeschlagenen didaktischen Prinzipien folgt, lösen sich die Spannungen nicht ganz auf. Es bleibt eine Gratwanderung: Wo und wie bringt die Lehrperson ihre eigene Meinung ein? Inwiefern steuert sie mit, indem sie zum Beispiel bestimmte Themen oder Texte auswählt und diese in einer bestimmten Form behandelt? Wo hat ihre Offenheit Grenzen? Wie reagiert sie auf diskriminierende Aussagen? Diese mag sie nicht einfach «diskutieren», als ginge es um Weltanschauungen oder Ernährungsfragen. Und wie gelingt es ihr dennoch, die Motivation für das Unterrichten aufrechtzuerhalten, mit der ja häufig auch ein Gedanke der «Weltverbesserung» verbunden ist? Hier ist nun die Lehrpersonenbildung gefragt.

5 Anforderungen an die Lehrpersonenbildung

Einen Umgang mit dem Spannungsfeld zwischen Berufsauftrag und eigener alltäglicher Lebensführung zu finden – dies sollten unsere Ausführungen verdeutlichen –, ist für Lehrpersonen in mehrfacher Hinsicht anforderungsreich. Deshalb wollen wir im Folgenden ein paar Punkte hervorheben, die im Rahmen der Lehrpersonenbildung zu thematisieren sind. Dabei darf jedoch nicht der Eindruck entstehen, dass diesbezüglich in der Lehrpersonenbildung noch nichts unternommen worden sei. Wir möchten vielmehr die Frage aufwerfen, ob die bisherigen Auseinandersetzungen mit dem Spannungsfeld für einen reflektierten Umgang mit den im vorliegenden Beitrag angesprochenen Situationen genügen.

Angehende Lehrpersonen sind damit konfrontiert, dass sie einen Beruf ausüben werden, der – zumindest in einigen Fächern – stärker mit ihrem privaten Leben sowie mit gesellschaftlichen Entwicklungen und Erwartungen verbunden ist, als dies bei anderen Professionen der Fall ist. Beispielsweise ist anzunehmen, dass eine Elektrikerin oder ein Elektriker die berufliche Fachkompetenz auch beim Einbau von elektrischen Installationen im eigenen Privathaushalt einsetzen wird. Eine Lehrperson für Fremdsprachen wird sich bemühen, in privaten Konversationen ihre sprachliche Kompetenz in Englisch und Französisch vollumfänglich zur Anwendung zu bringen. In Studienfächern, die im Unterricht die persönliche Lebensführung fokussieren, kann sich hingegen eine andere Ausgangslage zeigen, wie wir im Vorhergehenden dargelegt haben. Deshalb benötigen angehende Lehrpersonen im Verlauf ihres Studiums wiederholt Lerngelegenheiten, um beispielsweise im Rahmen von Fallbesprechungen gemeinsam darüber nachzudenken, wie es gelingt, dass sie mit der ihnen durchaus zugestandenem selbstbestimmten privaten Lebensführung im Unterricht nicht in Konflikt mit ihrer fachlichen Glaubwürdigkeit gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern geraten. Da es sich dabei in der Berufspraxis um unterschiedliche Situationen handelt, beschäftigt uns die Frage, wie ausgehend von der in der Lehrpersonenbildung meist exemplarisch geführten Diskussion der Transfer auf inhaltlich facettenreiche Situationen im Berufsalltag gelingen kann.

Zur professionellen Kompetenz einer Lehrperson gehört die Fähigkeit zur Selbstreflexivität im beruflichen Alltag, wozu das Nachdenken über das professionelle Handeln als Lehrperson und die damit zusammenhängenden Überzeugungen und Werthaltungen gehört (Baumert & Kunter, 2011). Diese Selbstreflexivität ist auch im Hinblick auf die von uns beschriebenen Situationen bedeutsam und somit förderlich für die Entwicklung der diesbezüglich notwendigen Sensibilität. Wir möchten jedoch hervorheben, dass für den Umgang mit dem angesprochenen Spannungsfeld insbesondere eine Reflexion der eigenen Positionierungen und Überzeugungen in Bezug auf gesellschaftliche Entwicklungen und Diskurse notwendig ist.

Angehende Lehrpersonen sollen des Weiteren ein Verständnis hinsichtlich ihrer im biografischen Prozess erworbenen eigenen Norm- und Wertvorstellungen entwickeln. Diese fließen allgemein in ihr pädagogisches Handeln als Lehrperson ein und manifestieren sich auch im Unterricht, wenn die persönliche Lebensführung angesprochen wird. Solche Reflexionsprozesse helfen Lehrerinnen und Lehrern dabei, die motivatorischen Kräfte, die auf ihre Aufgabe als Lehrperson einwirken, wahrzunehmen und bewusst zu steuern.

Im Rahmen der Lehrpersonenbildung ist ebenfalls zu thematisieren, wie die im Bildungsauftrag genannte Fähigkeit zur Selbstbestimmung aufseiten der Schülerinnen und Schüler gefördert werden kann. Angehende Lehrpersonen benötigen eine Sensibilität, damit sie Lernende im Unterricht als Person nicht für irgendwelche Zwecke vereinnahmen – auch wenn dies fachlich nachvollziehbar begründbar ist –, sondern

offenes Problematisieren und Diskutieren von Welt- und Realitätsbezügen möglich wird (Studer, 2017). Dabei sind Lehrpersonen auch damit konfrontiert, dass es für ihre Schülerinnen und Schüler meist ungewohnt ist, wenn viele Überlegungen eine fachliche Berechtigung haben und sich für bestimmte Situationen keine eindeutig richtigen Lösungen finden lassen. In ihrem bisherigen schulischen Sozialisationsprozess haben sie gelernt, dass im Unterricht das Berücksichtigen von (disziplinären) Regelmäßigkeiten mit Erfolg belohnt wird. Wie gelingt es angehenden Lehrpersonen dennoch, die Diskursivität bei allen Schülerinnen und Schülern zu fördern? Die Frage beschäftigt uns insbesondere auch wegen der zu berücksichtigenden heterogenen Voraussetzungen von Lernenden, beispielsweise weil sie Lernschwierigkeiten haben oder Norm- und Wertvorstellungen mitbringen, die aus fachlicher Perspektive wenig vertretbar erscheinen.

Da sich Schule an den im Bildungsauftrag festgehaltenen gesellschaftlichen Werten und Normen orientiert und zum diesbezüglichen Verständnis beitragen soll, kann dies auch als Widerspruch zur vorhergehend angesprochenen Förderung der Selbstbestimmung wahrgenommen werden. Angehende Lehrpersonen müssen dies überblicken, damit sie das eine tun und das andere nicht unterlassen. Dabei beschäftigt uns jedoch der Gedanke, wie diese Balance gelingen kann, sodass ausreichend Spielräume für Schülerinnen und Schüler vorhanden sind, aber trotzdem nicht alles zur «Meinung» und zu etwas «Verhandelbarem» wird. Wie lernen angehende Lehrpersonen zudem, dass sie sich in einer steten Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Vorstellungen und diesbezüglichen Weiterentwicklungen befinden und daraus resultierende Folgerungen für die Schule miteinander zu diskutieren haben? Und: Trägt die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen ausreichend zu diesem Anliegen bei? Des Weiteren gilt es angehende Lehrpersonen dafür zu sensibilisieren, dass die Entwicklung ihrer Professionskompetenzen auch nach der Ausbildung weitergeht. Die zahlreichen und unterschiedlichen Erfahrungen der unterrichtlichen Praxis und der Umgang mit neuen, nicht voraussehbaren Situationen tragen dazu bei. Für den Umgang mit Ungewissheit benötigen Lehrpersonen Kompetenzen. Dies ist insbesondere auch deshalb notwendig, weil Lehrpersonen eine zukunftsorientierte Bildung gelingen soll, obwohl die Zukunft nicht voraussehbar ist. Und zuletzt möchten wir darauf hinweisen – ohne nun noch ausführlich darauf einzugehen –, dass die vorangehend skizzierten, an angehende Lehrpersonen gerichteten Anforderungen ebenfalls für Dozierende der Lehrpersonenbildung gelten.

6 Ausblick

Den Ausgangspunkt unserer Überlegungen bildete die Anfrage einer Studentin im Fach WAH. Abschliessend möchten wir nochmals zu dieser zurückkehren, um einen bislang nicht berücksichtigten Aspekt aufzugreifen, der dazu anregt, über die Zukunft nachzudenken: Wir sehen in der Spannung, in der sich die Studentin befindet, bzw. in der Disharmonie zwischen privater Lebensführung und beruflicher Identität auch Potenzial für gesellschaftliche Entwicklungen. Dies verdeutlicht sich mit einem Blick in die Vergangenheit: Hätten sich beispielsweise im schulischen und bildungspolitischen Bereich tätige Personen nicht kritisch mit den gesellschaftlichen Entwicklungen und den diesbezüglichen Anpassungen des Fach- und Bildungsverständnisses von WAH und ERG auseinandergesetzt, würden Mädchen vielleicht auch heute noch im Fach «Hauswirtschaft» auf die Rolle als Hausfrau und Mutter vorbereitet oder die «Bibelstunde» wäre weiterhin ein Ort für die Vermittlung von katholischen Norm- und Wertvorstellungen. So betrachtet kann die Anfrage der Studentin auch als Hinweis auf sich wandelnde gesellschaftliche Normen gelesen werden, die sich in Zukunft auch in der Weiterentwicklung von Fächern bzw. von Kompetenzformulierungen niederschlagen können – oder dies gar müssen? Ist die Studentin vielleicht einfach ihrer Zeit voraus? Wäre beispielsweise eine Entwicklung denkbar, in der es einen gesellschaftlichen Konsens gäbe in Bezug darauf, Überlegungen der Nachhaltigkeit und Tierethik in der Ernährung zu berücksichtigen, sodass die Zubereitung veganer Mahlzeiten im WAH-Unterricht die Regel darstellen würde?

Diese letzten Fragen führen zu ein paar zukunftsgerichteten Überlegungen, die die Lehrpersonenbildung im Zusammenhang mit dem Spannungsfeld von Berufsauftrag und persönlicher Lebensführung weiterhin beschäftigen werden: Die Pädagogische Hochschule Luzern will ihr Engagement im Bereich «Nachhaltigkeit» und «Bildung in nachhaltiger Entwicklung» intensivieren. Der in der Bundesverfassung verankerte politische Auftrag, sich für Nachhaltigkeit zu engagieren, ist auch als bildungspolitisches Anliegen im Bildungsraum Schweiz anzugehen. Für die Lehrpersonenbildung erwächst hier eine zentrale Aufgabe, da angehende Lehrpersonen in ihrer zukünftigen Berufspraxis die Anliegen einer Bildung in nachhaltiger Entwicklung integrieren und die diesbezügliche Kompetenzentwicklung von

Heranwachsenden fördern sollen. Das Spannungsfeld, das wir in unserem Beitrag auffächern, und die Fragen, die wir aufwerfen, werden in diesem Kontext an Wichtigkeit gewinnen. Öffentliche Debatten, wie sie zu Nachhaltigkeit, aber auch zu anderen Themen wie beispielsweise «Gender» geführt werden, verweisen darauf, dass sich divergierende Positionen eher verhärten und sich in wichtigen Fragen gesellschaftlicher Weiterentwicklung Spaltungstendenzen abzeichnen. Schule und Hochschule sind Lernfelder für Diskursivität und das Finden eines konstruktiven Umgangs mit Pluralität. Die Bedeutung dieser Lernfelder wird zunehmen und es wird wichtig sein, entsprechende Kompetenzen bei Lernenden wie auch bei angehenden Lehrpersonen zu fördern.

Schule als ein Ort der Reproduktion von Bestehendem ist zugleich auch ein Ort, der gesellschaftliche Entwicklungen unterstützen kann. Die an Bildung beteiligten Personen sind somit kontinuierlich dazu aufgefordert, aktuelle Diskurse zu verfolgen und sich daran zu beteiligen. Für Schule und Lehrpersonenbildung geht es dabei immer wieder auch um die Klärung, ob daraus Veränderungen im Bildungsauftrag resultieren oder nicht. Wie gelingt Schule und Lehrpersonenbildung dieser Balanceakt zwischen Anpassung und Abgrenzung? Wie gelingt dies insbesondere in einer Zeit, in der gesellschaftlicher Wandel dynamisch und temporeich voranschreitet? Und letztlich: Wie können sich Pädagogische Hochschulen mit ihrer Expertise ausreichend in bildungspolitische Prozesse einbringen bzw. miteinbezogen werden?

Literatur

- Baumert, Jürgen. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In Nelson Killius, Jürgen Kluge & Linda Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100-150). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike. (2011). Das Kompetenzmodell von COAKTIV. In Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss & Michael Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29-53). Münster: Waxmann.
- Brand, Karl-Werner. (2017). *Die sozial-ökologische Transformation der Welt: Ein Handbuch*. Frankfurt am Main: Campus.
- Brüning, Barbara. (2003). *Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien*. Weinheim: Beltz.
- Bussmann, Bettina & Haase, Volker. (2016). Was heisst es, Indoktrination zu vermeiden? *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 38(3), 87-99.
- D-EDK. (2014a). *Lehrplan 21: Grundlagen*. Von der D-EDK Plenarversammlung am 31.10.2014 zur Einführung in den Kantonen freigegebene Vorlage. Bereinigte Fassung vom 29.02.2016. Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz.
- D-EDK. (2014b). *Lehrplan 21: Natur, Mensch, Gesellschaft. Einleitende Kapitel*. Von der D-EDK Plenarversammlung am 31.10.2014 zur Einführung in den Kantonen freigegebene Vorlage. Bereinigte Fassung vom 29.02.2016. Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz.
- Dewey, John. (1993). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Herausgegeben von Jürgen Oelkers. Weinheim: Beltz.
- Drerup, Johannes. (2018). «Zwei und zwei macht vier.» Über Indoktrination und Erziehung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 13(1), 7-24. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i1.02>
- Duncker, Ludwig & Siepmann, Katja. (2021). Diskursivität in Schule und Unterricht. Anstöße zur Weiterentwicklung einer bildungstheoretischen Didaktik. *Pädagogische Rundschau*, 75(3), 275-292. <https://doi.org/10.3726/PR032021.0026>
- EDK. (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Fend, Helmut. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helbling, Dominik & Schallberger, Mirjam. (2019). «Ethik, Religionen, Gemeinschaft» als Lernfeld für das professionelle Ethos von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 37(3), 369-382.
- Joller-Graf, Klaus, Zutavern, Michael, Tettenborn, Annette, Ulrich, Ursula & Zeiger, Andrea. (2014). *Leitartikel zum kompetenzorientierten Unterricht. Begriffe - Hintergründe - Möglichkeiten*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern, Entwicklungsschwerpunkt Kompetenzorientierter Unterricht.
- Klafki, Wolfgang. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Krammer, Kathrin, Zutavern, Michael, Joller, Klaus, Lötscher, Hanni & Senn, Werner. (2013). *Referenzrahmen Ausbildung Lehrpersonen: Professionskompetenzen, Handlungsfelder, Kompetenzaspekte*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Künzli, Rudolf, Fries, Anna-Verena, Hürlimann, Werner & Rosenmund, Moritz. (2013). *Der Lehrplan - Programm der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Lanz, Caroline. (2016). Einleitung. In Pädagogische Hochschule Luzern (Hrsg.), *Schule als Organisation. Studienband 4. Studienjahr, 7. und 8. Semester* (S. 2-4). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.

- LCH. (2008). *Berufsleitbild und Standesregeln*. Verabschiedet von der LCH-Dachversammlung am 7. Juni 2008. Zürich: Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz.
- Leschinsky, Achim. (1996). Einleitung. In Achim Leschinsky (Hrsg.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule* (Zeitschrift für Pädagogik, 34. Beiheft, S. 9-20). Weinheim: Beltz.
- Luthiger, Herbert, Wilhelm, Markus, Wespi, Claudia & Wildhirt, Susanne. (Hrsg.). (2019). *Kompetenzförderung mit Aufgabensets. Theorie - Konzept - Praxis*. Bern: hep.
- Mandl, Heinz & Gerstenmaier, Jochen. (Hrsg.). (2000). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen: Hogrefe.
- Oser, Fritz. (2018). Unterrichten ohne Ethos? In Hans-Rudolf Schärer & Michael Zutavern. (Hrsg.), *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen* (S. 57-72). Münster: Waxmann.
- Pädagogische Hochschule Luzern. (2021). *Verantwortung übernehmen. Berufsethische Erwartungen an Studierende der PH Luzern*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Pirner, Manfred L. (2013). Religiosität und Lehrerprofessionalität. Ein Literaturbericht zu einem vernachlässigten Forschungsfeld. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(2), 201-218.
- Schlegel-Matthies, Kirsten. (2019). Haushaltsbezogene Bildung - quo vadis? Daseinsvorsorge und Lebensführung im Wandel. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 8(2), 88-106.
- Schlegel-Matthies, Kirsten & Wespi, Claudia. (Hrsg.). (2019). *Wirksamer Unterricht für Lebensführung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schmit, Stefan. (2010). Modi der Weltbegegnung als Denkraum der Unterrichtsfächer - über das Verstehen fachlicher Operationen aus einer Metaperspektive. In Hanna Kiper, Waltraud Meints, Sebastian Peters, Stephanie Schlump & Stefan Schmit (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 237-250). Stuttgart: Kohlhammer.
- Steinmann, Sibylle. (2022). *Shared und Mutual Beliefs in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Untersuchung über die Beliefs von Lehrerausbildenden bezüglich des Lehrens, Lernens und der Rolle der Lehrperson*. Münster: Waxmann.
- Studer, Andreas. (2015). Das Problem des Moralisierens im Unterricht. In Sophia Bietenhard, Dominik Helbling & Kuno Schmid (Hrsg.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch* (S. 164-172). Bern: hep.
- Studer, Andreas. (2017). Nicht moralisieren, sondern argumentieren. Die Adressierung des Moralismus-Problems in der Ausbildung. *erg.ch - Materialien zum Fach Ethik, Religionen, Gemeinschaft*, 20. Juni. www.ethik-religionen-gemeinschaft.ch/studer-nicht-moralisieren-sondern-argumentieren/
- Vogel, Detlev. (2016). Beziehungen gestalten. In Pädagogische Hochschule Luzern (Hrsg.), *Grundlagen und Grundformen des Unterrichtens. Studienband Grundjahr-Mentorat 1. und 2. Semester* (3., überarbeitete Auflage, S. 42-49). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.

Zwischen Überwältigung und Beliebigkeit – Wertorientierung im Unterricht als Aufgabe für die Lehrpersonenbildung

Autorin | Kirsten Schlegel-Matthies

1 Einleitung

Ernährungs- und Konsumbildung als Bildung für private Lebensführung ist bezogen auf die Lebenswelt und umfasst damit zugleich eine Auseinandersetzung mit Wertvorstellungen und Normen (Schlegel-Matthies, 2022a). So haben haushaltsbezogene Bildungsangebote seit ihrem Bestehen immer auch Leitbilder und – damit verbunden – Handlungsanweisungen für die Lebensführung und die Lebensplanung von Individuen vermittelt, die dazu dienten, Menschen an die (vor)herrschenden Normen einer Gesellschaft zu anzupassen (Schlegel-Matthies, 2016; Tornieporth, 1979). Bis zum Ende des 20. Jahrhunderts und teilweise auch deutlich darüber hinaus ging es darum, Mädchen und junge Frauen auf ihre zukünftige Rolle als Hausfrau und Mutter sowie die damit verbundenen Normen und Werte vorzubereiten, die in erster Linie Normen und Werte des Bürgertums waren. Gehorsam gegenüber dem Ehemann, Ordnung, Fleiss, Sparsamkeit usw. waren Werte, die seit den 1870er-Jahren im haushaltsbezogenen Unterricht vermittelt wurden. In der Folgezeit gewannen Gesundheit und nachhaltige Entwicklung mit unterschiedlichen Dimensionen als zentrale Wertorientierungen an Bedeutung (Schlegel-Matthies, 2016, 2022b; Tornieporth, 1979).

Über Jahrzehnte war die *Einübung solcher Normen* zentraler Inhalt und Schwerpunkt des Unterrichts. Erst in neuerer Zeit wurden innerhalb der Fachdidaktik zunehmend Stimmen laut, die forderten, dass Lernmöglichkeiten so geschaffen werden müssen, dass sie weder moralisierend oder moralisch überfordernd sind noch Überlegungen zu Zwecken und Zielen des zu Erlernenden ausgrenzen, sondern vielmehr die *Reflexion von Normen* und Werten anbahnen (Methfessel, 1999; Schlegel-Matthies, 2022b). Beobachtungen in Schulen und Erfahrungen in der universitären Lehrpersonenbildung verweisen allerdings darauf, dass eine Reflexion von Normen und Werten für (angehende) Lehrpersonen oftmals gar nicht zum Bild einer professionellen Lehrperson zählt. Hieraus erwachsen besondere Aufgaben für die unterschiedlichen Phasen der Lehrpersonenbildung, die im Folgenden diskutiert werden sollen.

2 Einfache Lösungen für komplexe Probleme: Die «zehn Gebote» einer «gesunden» Ernährung

«Auch beim Familienessen achten die Schülerinnen und Schüler nach der Unterrichtsreihe [...] mehr auf eine ausgewogene Ernährung und korrigieren ihre Eltern, wenn diese sich zum Beispiel nicht an die zehn Regeln der DGE halten und häufig ungesund kochen.» (Studentin Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen Hauswirtschaft, Universität Paderborn, August 2019)

Dieses Zitat aus einem Unterrichtsentwurf beschreibt eine immer noch häufig zu findende Einstellung von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Fach. «Gesunde» Ernährung und die Einhaltung der zehn Regeln der Deutschen Gesellschaft für Ernährung (DGE) für eine gesundheitsförderliche Ernährung als unbedingt zu erreichende Ziele, als ob es sich um ein Gesetz oder den einzig richtigen Weg zu Gesundheit handeln würde, sind aus den fachlichen Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen vielfach nicht wegzudenken. Dies liegt zum einen daran, dass viele schon bei der Wahl des Studienfachs die Vorstellung haben, dass sie Kindern und Jugendlichen in der Schule die Grundlagen nicht einer, sondern «der richtigen», im Sprachgebrauch der Lehramtsstudierenden «der gesunden» Ernährung vermitteln (Bigga & Schlegel-Matthies, 2010). Auch im Studium wird diese Einstellung sichtbar, wenn es darum geht, Unterrichtsvorhaben zu planen und sich mit unterschiedlichen oder sich sogar widersprechenden fachlichen Konzepten und Theorien auseinanderzusetzen. Lehramtsstudierende wünschen sich «einfache» oder «richtige» Antworten auf dabei entstehende Fragen. Wahrscheinlich kennen alle

Lehrenden in den Hochschulen diese – für sie frustrierenden – Momente, wenn nach 90 Minuten intensiver Diskussion zum Ende einer Seminarsitzung die Frage «Aber was ist denn nun richtig?» kommt. Diese Frage wird nicht nur zu Ernährungsthemen gestellt, sondern genauso zur Lebensführung im Hinblick auf Zusammenleben, Umgang mit Geld, Konsum usw. oder auch zur Planung von Unterricht. Gesucht wird – in einem für Lehramtsstudierende tatsächlich unübersichtlichen Feld mit zahlreichen Anforderungen – nach Orientierung und diese Orientierung wird in vermeintlich eindeutigen und unumstösslichen fachwissenschaftlichen Erkenntnissen oder Regeln gefunden. Auch deshalb planen Studierende und Lehrpersonen ihren Unterricht oftmals so, dass

- er einseitig auf naturwissenschaftliche Zusammenhänge und daraus begründete Normen und Referenzwerte sowie auf Definitionen, Regeln und deren Einübung ausgerichtet ist,
- er sich allein auf Bedingungen und Werte der deutschen Mittelschicht bezieht,
- Alltagsbedingungen und Alltagsbarrieren sowie deren Bedeutung für das Ernährungshandeln und das Konsumverhalten weder wahrgenommen noch berücksichtigt werden,
- unterschiedliche soziokulturelle Bedingungen und Bedeutungen vernachlässigt werden.

Mit solchen, oft dogmatischen Positionen lassen sich Widersprüche und Ambivalenzen ausblenden und Komplexität wird reduziert, weil ein Rückzug auf eine vermeintliche «Wertneutralität» erfolgt. All dies kann als Versuch verstanden werden, Handlungssicherheit herzustellen. So wird es nachvollziehbar, dass es für viele Studierende (und auch Lehrpersonen) nur schwer verständlich oder aushaltbar zu sein scheint, wenn Fachwissen oftmals nur als vorläufig oder begrenzend «nach derzeitigem Stand der Forschung» einzuordnen ist (zu den epistemologischen Überzeugungen von Studierenden im Bereich «Haushaltswissenschaft» vgl. Leitner, 2022) und diese nur vorläufig «gesicherten» Kenntnisse für die Bearbeitung relevanter Aufgaben, Herausforderungen oder Probleme der Lebensführung genutzt werden müssen. Die gewählten Handlungsmöglichkeiten sind aus (fach)didaktischer Sicht allerdings oft als problematisch einzustufen (Bussmann & Haase, 2016) und müssen als Überwältigung im Sinne des Beutelsbacher Konsenses betrachtet werden (Frech & Richter, 2017; Widmaier & Zorn, 2016). Um diesem Dilemma zu entgehen, sollte eine permanente Auseinandersetzung mit Widersprüchen und Ambivalenzen erfolgen.

3 Komplexität, Widersprüche und Ambivalenzen

Hauswirtschaft ist ein stark lebensweltbezogenes Unterrichtsfach, das inhaltlich von einem beständigen Wechselspiel individueller Lebensplanungen und Wünsche einerseits und wachsender gesellschaftlicher Anforderungen und Probleme andererseits geprägt ist (Schlegel-Matthies, 2013; Schlegel-Matthies, Bartsch, Brandl & Methfessel, 2022). Auf der Suche nach Reduktion von Komplexität oder Möglichkeiten zur Auflösung von Widersprüchen kommt es jedoch dazu, dass Widersprüche und Ambivalenzen im Unterricht erst gar nicht thematisiert werden. Dies widerspricht einerseits völlig aktuellen fachdidaktischen Konzepten und hat andererseits gravierende Folgen für den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler (Schlegel-Matthies, 2022b, S. 76): «Ein Rückzug auf <wertneutrale> wissenschaftliche Grundlagen verhindert aber weder die Tradierung von Werten, noch bietet sie [sic] Unterstützung für deren Nutzung zur Lebensgestaltung.»

Der Umgang mit Komplexität, Widersprüchen und Ambivalenzen erfordert von den (angehenden) Lehrpersonen somit andere und neue Kompetenzen. Dazu gehören ein grundlegendes Fachwissen und die Bereitschaft, dieses Fachwissen in seinen Grenzen einzuordnen, immer wieder zu hinterfragen, zu ergänzen und zu überdenken, sowie ein Verständnis davon, dass Lösungen für Fragen oder Probleme in der jeweiligen Situation gefunden werden müssen und nicht schon durch Wissenschaft eindeutig vorgegeben sind. Lehrpersonen benötigen folglich die Fähigkeit, Unbestimmtheiten auszuhalten, und ein Orientierungswissen, das ihnen dabei hilft, Sinn und Zweckmässigkeit von (vorgegebenen) Normen und Werten in einer konkreten Situation zu bewerten (Schlegel-Matthies, 2022b, S. 78, 86 ff.). Lehrpersonen müssen das von ihnen erworbene Wissen vor allem *verantwortlich* anwenden können und benötigen deshalb zum einen die Fähigkeit, zu strukturieren und die Wichtigkeit von Problemen einzuschätzen, und zum anderen ethische Massstäbe zur Beurteilung und Begründung von Entscheidungen, und zwar sowohl bezogen auf individuelle Orientierungen als auch bezogen auf gesellschaftliche Diskurse. Sich diese bewusst zu machen und sich mit unterschiedlichen Massstäben auseinanderzusetzen, ist eine Aufgabe, der sich die Lehrpersonenbildung – nicht nur im Unterrichtsfach «Hauswirtschaft» – immer wieder stellen muss. Nur wenn dies gelingt, kann auch eine zentrale Aufgabe des haushaltsbezogenen

Unterrichts erfolgreich bearbeitet werden, nämlich Lernenden zu ermöglichen, «in der Auseinandersetzung mit kontroversen Positionen oder Meinungen einen eigenen Standpunkt zu bilden sowie ihre Reflexions- und Urteilsfähigkeiten herauszubilden» (Schlegel-Matthies, 2022c, S. 94). Deshalb ist zum einen die Berücksichtigung des Überwältigungsverbots zwingend erforderlich (Widmaier & Zorn, 2016). Zum anderen ist aber auch zu beachten, dass die Frage der Werte nicht so indifferent behandelt werden darf, dass diese beliebig nebeneinanderstehen können – nach dem Motto «anything goes». Nicht nur für den schulischen Unterricht, sondern auch für die Lehrpersonenbildung gilt Folgendes: «Indem vielfältige Lernanlässe und Lerngelegenheiten zur Reflexion, Bewertung und Urteilsfindung angeboten werden, sollen ... unterschiedliche Kontexte, Entstehungsbedingungen, Zusammenhänge, dahinterstehende Interessen, Widersprüche, Konzepte, Werte usw. thematisiert und Kompetenzen zur Auseinandersetzung damit angebahnt werden» (Schlegel-Matthies, 2022c, S. 94). Damit kann neben dem Überwältigungsverbot auch dem Kontroversitätsgebot sowie der Orientierung an den Schülerinnen und Schülern als Grundprinzipien des Beutelsbacher Konsenses Rechnung getragen werden (Frech & Richter, 2017; Widmaier & Zorn, 2016).

Lehramtsstudierende und Lehrpersonen müssten also ihre Komfortzone verlassen und sich der Aufgabe permanenter Reflexion eigener Gewissheiten, Wertorientierungen und Überzeugungen stellen, und zwar sowohl bezogen auf ihr Verständnis ihrer Rolle als Lehrperson als auch hinsichtlich fachlicher Kontroversen und gesellschaftlicher Diskurse. Es ist Aufgabe der Lehrpersonenbildung, sie dabei zu unterstützen und entsprechende Lerngelegenheiten zu bieten.

4 Befähigung zur (Selbst-)Reflexion als zentrale Aufgabe für die Lehrpersonenbildung

Zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen zählen Fachwissen, pädagogisch-psychologisches Wissen, fachdidaktisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen im Zusammenspiel von Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen, motivationalen Orientierungen sowie metakognitiven Fähigkeiten und Fähigkeiten zu professioneller Selbstregulation (Baumert & Kunter, 2006, S. 481; Brandl, 2019). Die Reflexion von Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen kam – so scheint es – bisher in den unterschiedlichen Phasen der Lehrpersonenbildung – zumindest in Deutschland – zu kurz. Die wesentlichen Handlungsfelder «Konsum», «Ernährung» und «Gesundheit» einer haushaltsbezogenen Bildung sind immer wieder durch wissenschaftliche Kontroversen gekennzeichnet und erfordern gerade deshalb von den (angehenden) Lehrpersonen im besonderen Masse eine Reflexion ihrer Werte, Überzeugungen und subjektiven Theorien, «damit Diskussionen um kontroverse Standpunkte nicht zur Übernahme dogmatischer Positionen und zu deren Vermittlung als «richtige» Lehre führen – insbesondere z. B. bezogen auf «Ernährungs- und Gesundheitsheillehren»» (Schlegel-Matthies, 2022b, S. 77).

Aufgabe von Lehrpersonen ist es, Lernende dazu zu befähigen, selbstständig Orientierungen für ihre Lebensführung zu finden und diese zu begründen und zu verantworten, und nicht, den Lernenden diese Orientierungen vorzugeben. Damit dies gelingen kann, müssen Lehrpersonen wenigstens über diejenigen Kompetenzen verfügen, die sie bei den Schülerinnen und Schülern anbahnen sollen. Dafür benötigen sie Lerngelegenheiten, die immer wieder zur Analyse und Reflexion von Dilemmata, Widersprüchlichkeiten oder Problemen auffordern. Für die universitäre Lehrpersonenbildung bedeutet dies zum Beispiel,

- die Genese und die Begrenzungen von Regeln oder Empfehlungen zum Gegenstand von Analyse und Reflexion zu machen,
- Entstehungszusammenhänge oder Reichweite wie auch unterschiedliche oder widersprüchliche Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung offenzulegen und zu diskutieren,
- auch in fachwissenschaftlichen Seminaren wissenschaftliche Kontroversen zu thematisieren und zu diskutieren,
- von Lehrenden an Hochschulen zu fordern, dass sie sich zu solchen Kontroversen positionieren und ihre Position fachlich begründen,
- auch in fachwissenschaftlichen Seminaren fachliche Inhalte in lebensweltliche Kontexte zu setzen oder mit gesellschaftlichen Diskursen zu verknüpfen, um Widersprüche und Ambiguitäten sichtbar zu machen,
- Raum zu schaffen und dazu anzuregen, Werte, Überzeugungen, subjektive Theorien, normative Präferenzen und Ziele bewusst zu machen, zu analysieren und zu begründen,
- sich mit den Zielen und übergeordneten Orientierungen des Faches, das heisst mit dessen Philosophie, auseinanderzusetzen.

Durch gezielte Aufgabenstellungen im Rahmen fachdidaktischer Veranstaltungen können die Fähigkeit, Unbestimmtheit zu ertragen, und ein Verständnis davon, dass es keine einfachen Lösungen (richtig/falsch) gibt, angebahnt werden. Insbesondere das Praxissemester in der Schule in Verbindung mit dem fachlichen Begleitseminar bietet sich in Deutschland dazu an, konkrete Reflexionsphasen zur eigenen professionellen Handlungskompetenz einzubauen, zum Beispiel in Form von Portfolios. Zentral bleibt allerdings die kritische Auseinandersetzung mit der Philosophie des Faches während des gesamten Studiums, um angehende Lehrpersonen dafür zu sensibilisieren, dass haushaltsbezogener Unterricht immer auch an gesellschaftlichen, individuellen und fachlichen Werten orientiert ist, diese allerdings immer – je nach Situation – diskutiert und legitimiert werden müssen.

Literatur

- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Bigga, Regine & Schlegel-Matthies, Kirsten. (2010). Verbraucherbildung und Konsum – Was wissen Studierende? – Überlegungen zur Hochschuldidaktik. *Haushalt & Bildung*, 87(3), 48–57.
- Brandl, Werner. (2019). Professionalisierung und Professionalität – Anmerkungen zur Bedeutung und Entwicklung von Lehrkompetenz. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 8(4), 18–46. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v8i4.02>
- Bussmann, Bettina & Haase, Volker. (2016). Was heisst es, Indoktrination zu vermeiden? *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 38(3), 87–99.
- Frech, Siegfried & Richter, Dagmar. (Hrsg.). (2017). *Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen*. Schwalbach: Wochenschau.
- Leitner, Gabriela. (2022). *Exploration und Darstellung fachspezifischer epistemologischer Überzeugungen von Lehramtsstudierenden der Fachdisziplin Ernährung und Kulinarik (Berufsbildung) in Österreich*. Dissertationsschrift zur Erlangung des akademischen Grades Dr.in phil. an der Universität Paderborn. Paderborn: Universität Paderborn. <https://digital.ub.uni-paderborn.de/hs/id/6240769>
- Methfessel, Barbara. (1999). Zunehmende Globalisierung und ihre Bedeutung für private Haushalte. In Maria Thiele-Wittig (Hrsg.), *Internationale Perspektiven in Hauswirtschaft und Haushaltswissenschaft. 20 Jahre Beirat* (S. 11–24). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengrehren.
- Schlegel-Matthies, Kirsten. (2013). Ethik, Konsumentenverantwortung und Verbraucherbildung im Spannungsfeld. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 2(2), 61–70.
- Schlegel-Matthies, Kirsten. (2016). *Zwischen Wissenschaft und Lebenswelt. Entwicklung, Stand und Zukunftsperspektiven haushaltsbezogener Bildung* (Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung 10). Paderborn: Universität Paderborn.
- Schlegel-Matthies, Kirsten. (2022a). Ernährungs- und Verbraucherbildung. In Kirsten Schlegel-Matthies, Silke Bartsch, Werner Brandl & Barbara Methfessel (Hrsg.), *Konsum – Ernährung – Gesundheit. Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung* (S. 21–61). Opladen: Barbara Budrich.
- Schlegel-Matthies, Kirsten. (2022b). Ernährungs- und Verbraucherbildung zwischen Wissenschaft und Lebenswelt. In Kirsten Schlegel-Matthies, Silke Bartsch, Werner Brandl & Barbara Methfessel (Hrsg.), *Konsum – Ernährung – Gesundheit. Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung* (S. 62–89). Opladen: Barbara Budrich.
- Schlegel-Matthies, Kirsten. (2022c). Lehren gestalten – Lernen ermöglichen. Fachdidaktische Hinweise. In Kirsten Schlegel-Matthies, Silke Bartsch, Werner Brandl & Barbara Methfessel (Hrsg.), *Konsum – Ernährung – Gesundheit. Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung* (S. 90–108). Opladen: Barbara Budrich.
- Kirsten Schlegel-Matthies, Bartsch, Silke, Brandl, Werner & Methfessel, Barbara. (Hrsg.). (2022). *Konsum – Ernährung – Gesundheit. Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Tornieporth, Gerda. (1979). *Studien zur Frauenbildung. Ein Beitrag zur historischen Analyse lebensweltorientierter Bildungskonzeptionen* (Neuausgabe). Weinheim: Beltz.
- Widmaier, Benedikt & Zorn, Peter. (Hrsg.). (2016). *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Die Person stärken! – Perspektiven zur Diskussion um den Aufbau sozio-emotionaler Kompetenzen in der Lehrpersonenbildung

Autor und Autorin | Detlev Vogel und Cécile Tschopp

Lernprozesse sind immer auch Interaktions- und Beziehungsprozesse. Die Qualität der Beziehungen in der Klasse hat einen starken Einfluss auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler, auf ihre Gesundheit und auf diejenige der Lehrpersonen wie auch auf die Häufigkeit auffälligen Verhaltens. Der Umgang mit Lernenden mit herausforderndem Verhalten stellt Lehrpersonen vor grosse Herausforderungen und ist zudem ein zentraler Prüfstein, an dem sich das Gelingen von Inklusion in der Schule entscheidet. Im vorliegenden Beitrag wird die Bedeutung der Beziehungsqualität im Klassenzimmer als wichtiger Verhaltenssteuerungsansatz und als Prädiktor für das Lern- und Sozialverhalten der Lernenden aufgezeigt. Zentral sind dabei die sozio-emotionalen Kompetenzen von Lehrpersonen. Der Hauptfokus liegt darauf, wie diese Kompetenzen durch achtsamkeitsbasierte Trainings in der Lehrpersonenbildung gefördert werden können, um so der essenziellen Bedeutung von Beziehungskompetenz für einen gelingenden Unterricht und das psychische Wohlbefinden von Lernenden und Lehrpersonen bereits in der Ausbildung Rechnung zu tragen.

Achtsamkeit | Emotionsregulation | Lehrerinnen- und Lehrerbildung | sozio-emotionale Kompetenzen | Umgang mit auffälligem Verhalten

1 Ausgangslage

«The only thing that really matters in life are our relationships to other people.» – Diese Aussage des emeritierten Harvard-Professors für Psychiatrie George Vaillant aus einem Interview mit dem US-amerikanischen Magazin «The Atlantic» im Juni 2009 bringt die Bedeutung von positiven Beziehungen für ein gelingendes Leben auf den Punkt (vgl. auch Vaillant, 2002). Ein wesentliches Lernfeld, in dem Kinder lernen können, gute Beziehungen aufzubauen, zu gestalten und zu pflegen, ist die Schule. Dort geschieht dies gegenwärtig jedoch eher implizit, obwohl es als Element der personalen und sozialen Kompetenzen auch ein zentraler Aspekt der im Lehrplan 21 beschriebenen überfachlichen Kompetenzen ist (D-EDK, 2016). Dass die sozio-emotionalen Kompetenzen bei vielen Lernenden nicht hinreichend entwickelt sind, lässt sich unter anderem an der Häufigkeit von auffälligem Verhalten ablesen: 11.5 Prozent der Mädchen und 17.8 Prozent der Jungen zwischen drei und siebzehn Jahren zeigen auffälliges bzw. grenzwertig auffälliges Verhalten, wie eine Studie aus Deutschland aufzeigt (Hölling, Erhart, Ravens-Sieberger & Schlack, 2007). In der Schweiz dürften die Zahlen kaum anders sein (Amstad et al., 2022). Zudem weist eine vergleichbar hohe Zahl der Kinder und Jugendlichen psychische Belastungen auf (Amstad et al., 2022) – auch das ist häufig mit fehlenden sozio-emotionalen Kompetenzen assoziiert (Petermann & Wiedebusch, 2002). Beides stellt für die betroffenen Kinder und Jugendlichen ein erhebliches Entwicklungsrisiko dar. Gleichzeitig stellt dies Lehrpersonen vor grosse Herausforderungen und hat einen Einfluss auf deren Gesundheit und Wohlbefinden.

Das Thema «Lernende mit auffälligem Verhalten» ist zudem von besonderer Relevanz, weil die Fähigkeit der Schule, angemessen damit umzugehen, letztlich die grösste Herausforderung bei der Realisierung von Inklusion in der Schule darstellt (Blumenthal & Blumenthal, 2021). Insofern hängt der Erfolg einer inklusiven Schule in hohem Masse von der Frage ab, wie Lernende mit auffälligem Verhalten integriert und gefördert werden können, ohne Lehrpersonen und Schulsystem an die Grenzen der Belastbarkeit zu bringen (Liesen & Luder, 2012). Die aktuelle Diskussion um die Wiedereinführung von Kleinklassen in Fachkreisen und Medien zeigt die Brisanz der Situation, die sich durch den Lehrpersonenmangel noch erheblich verschärft.

2 Beziehungsqualität ist eine unterschätzte Stellschraube für Unterrichts- und Schulqualität

Die Antwort auf die zuvor skizzierten Herausforderungen kann nicht in der Perfektionierung von konditionierenden Sanktionssystemen liegen, denn das würde die Spirale von mangelnder sozio-emotionaler Kompetenz, auffälligem Verhalten, Stress und psychischer Belastung von Lernenden eher verstärken. Wenn sich eine Schule jedoch auf allen Ebenen uneingeschränkt an der Maxime «Die Person stärken!» orientieren würde, könnte das einigen Druck aus dem System nehmen und zu einer beziehungsorientierten Schulentwicklung beitragen. Die Qualität von Beziehungen in Schulen hat messbare Effekte auf Verhalten, Motivation, Lernen und Leistung der Lernenden sowie auf ihre psychische Gesundheit und die psychische Gesundheit der Lehrpersonen, wie die nachfolgend dargelegten Studienergebnisse zeigen.

Laut einer Metastudie nehmen Lehrpersonen, deren Beziehungen zu Lernenden eine hohe Qualität aufweisen, 31 Prozent weniger auffälliges Verhalten in ihren Klassen wahr (Marzano, Marzano & Pickering, 2003). So gilt die Beziehungsorientierung einer Lehrperson als zentraler Gelingensfaktor für ein störungsarmes Classroom-Management und einen adäquaten Umgang mit auffälligem Verhalten. Die Beziehungsorientierung zeigt sich in feinfühligem und achtsamem Verhalten einer Lehrperson, das nebst der Reduktion von auffälligem Verhalten auch mit einer Zunahme an kooperativem Verhalten und Bildungsbereitschaft der Lernenden in Zusammenhang steht (Singh, Lancioni, Winton, Karazsia & Singh, 2013). Lernende, deren Beziehung zur Lehrperson dagegen dauerhaft von Konflikten geprägt ist, zeigen mehr unangepasstes Verhalten und insgesamt eine weniger erfolgreiche schulische Entwicklung (Pianta & Stuhlman, 2004). Lehrpersonen, die es schaffen, zu all ihren Lernenden tragfähige Beziehungen aufzubauen und diese auch in schwierigen Situationen aufrechtzuerhalten, sorgen auf diese Weise somit für ein gutes Klassenklima und für ein Commitment in der Klasse, das auffälliges Verhalten deutlich reduziert. Wesentliche Voraussetzung dafür ist, auf Störungen so zu reagieren, dass die Beziehung zu den betreffenden Lernenden nicht beeinträchtigt wird – dies setzt hohe personale Kompetenzen vor allem bezüglich der eigenen Emotionsregulation voraus. Dazu folgt in Abschnitt 3 mehr.

Die Bedeutung der Qualität von Beziehungen zwischen Lehrperson und Lernenden ist auch für das Lernen und das Wohlbefinden von Lernenden international vielfach belegt (u.a. Elias & Schwab, 2006; Hattie, 2013; Helmke, 2014). Eine positive Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden bewirkt bei Letzteren ein Gefühl von Sicherheit. Dies ist eine wesentliche Voraussetzung für das Explorationsverhalten der Lernenden sowie für Lernprozesse (Jennings & Greenberg, 2009). Wenn Lernende sich dagegen ständig vor Abwertung oder Ermahnungen fürchten, kann kein Gefühl von Sicherheit und Vertrauen entstehen. Lernende sollten sich angenommen und unterstützt fühlen und brauchen die Gewissheit, dass sie bei Bedarf Hilfe erhalten. Bei einer warmherzigen Beziehung zu ihrer Lehrperson zeigen Kinder und Jugendliche eine erfolgreichere schulische Entwicklung.

Die Qualität der Beziehung zwischen Lernenden und ihren Lehrpersonen wirkt sich auch positiv auf die psychische Gesundheit der Lernenden und der Lehrpersonen aus. Verschiedene Studien deuten darauf hin, dass ein erheblicher Anteil der Kinder und Jugendlichen in der Schweiz von gesundheitlichen bzw. psychischen Belastungen betroffen ist (Amstad et al., 2022). Stress und Überforderung gehören zu ihrem Alltag und haben in den letzten Jahren deutlich zugenommen (WHO, 2016). Dies kann zu Lustlosigkeit, Selbstzweifeln, Lernschwierigkeiten und vielen weiteren negativen Auswirkungen bis hin zu Depression oder Angstzuständen führen. Zahlreiche Lehrpersonen stellen fest, dass manche Lernende weder genügend lernbereit sind noch über grundlegende Kompetenzen wie Konzentrationsfähigkeit oder Selbstregulation verfügen (Schaarschmidt, 2005). Darauf zu reagieren ist Aufgabe der Schule, auch wenn die Ursachen oftmals ausserhalb der Schule liegen. Wenn die Lernenden in der Schule ein Feld vorfinden, in dem sie sich sicher, angenommen und unterstützt fühlen, kann das viel zur Stabilisierung ihrer Situation beitragen. Besonders bedeutsam sind positive Beziehungen zwischen Lehrpersonen und ihren Lernenden für die Entwicklung von Lernenden mit Risikobedingungen, denn dadurch können Lernbereitschaft, emotionale Entwicklungsprozesse und der Erwerb sozialer Fertigkeiten gefördert werden (Wang, Brinkworth & Eccles, 2013).

Analog dazu berichten zahlreiche Lehrpersonen, dass sie ihren Beruf als emotional herausfordernd bis belastend empfinden (Rothland, 2013). Dies hat nicht nur negative Effekte auf die Lehrpersonengesundheit (Liesen & Luder, 2012; Schaarschmidt, 2005), sondern wirkt sich auch ungünstig auf die Qualität des Unterrichts aus. Beispielsweise nehmen emotional erschöpfte Lehrpersonen das Verhalten der Lernenden eher als störend wahr (Klusmann, Richter & Lütke, 2016). Des Weiteren zeigen deren Lernende weniger Lernerfolg (Kokkinos, Panayiotou & Davazoglou, 2003). Bereits in der Ausbildung von Lehrpersonen ein Bewusstsein für Beziehungsqualität zu schaffen und den angehenden Lehrpersonen konkrete Tools an die Hand zu geben, die ihnen dabei helfen, mit allen Lernenden eine positive Beziehung aufzubauen, wäre somit auch ein Beitrag zu höherer Lehrpersonengesundheit.

3 Sozio-emotionale Kompetenzen in der Lehrpersonenbildung

Wenn die Beziehungsqualität einen starken Einfluss auf Motivation und Lernerfolg, auf die Häufigkeit von auffälligem Verhalten in der Klasse sowie auf die Gesundheit von Lernenden und Lehrpersonen hat, sollte die Kompetenz, positive Beziehungen zu gestalten, ein zentraler Inhalt der Lehrpersonenausbildung sein. Angehende Lehrpersonen sollten lernen, wie sie gute Beziehungen zu ihren Lernenden konkret aufbauen können, speziell auch zu Lernenden mit auffälligem Verhalten. Dazu müssen sie sich erst selbst besser kennenlernen, die eigenen Beziehungserfahrungen und Reaktionsmuster reflektieren sowie vor allem einen angemessenen Umgang mit eigenen starken Emotionen entwickeln.

Diese Kompetenzen von Lehrperson sind auch deshalb bedeutsam, weil ein wesentlicher Bildungsauftrag der Volksschule im Aufbau überfachlicher Kompetenzen der Lernenden besteht. Im Lehrplan 21 sind diese in personale, soziale und methodische Kompetenzen aufgegliedert (D-EDK, 2016). Um die Lernenden bezüglich personaler und sozialer Kompetenzen fördern zu können, bedarf es Lehrpersonen, die in dieser Hinsicht ihrer Vorbildfunktion nachkommen. Die Lehrperson ist für Kinder und Jugendliche ein sehr wichtiges Modell, auch was den Umgang mit Konflikten und Problemen angeht. Wenn die Lernenden täglich erleben, dass die Lehrperson die Fassung verliert, entwickeln sie die Haltung, dass dieses Verhalten angemessen ist, und ahmen es nach oder sie verlieren die Achtung vor der Lehrperson. Erleben sie die Lehrperson im Allgemeinen hingegen als ausgeglichen, geduldig und konstruktiv, werden sie sich daran orientieren – und lernen so am Modell.

3.1 Sozio-emotionale Kompetenzen als wesentliches Element professioneller Kompetenz

Wie sind sozio-emotionale Kompetenzen in (bestehende) Professionskompetenzmodelle einzuordnen und was ist darunter genau zu verstehen? Verschiedene Professionskompetenzmodelle wie das Modell professioneller Handlungskompetenzen von Baumert und Kunter (2006) oder das pädagogisch-psychologische Kompetenzmodell von Oser (2001) beinhalten sozio-emotionale Kompetenzen. Bachmann (2011) unterscheidet in seiner Diskussion der Kompetenzorientierung der Hochschullehre analog zum Lehrplan 21 zwischen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. Dabei betont er die zunehmend wichtige Rolle der überfachlichen Kompetenzen wie folgt: «Die fachlichen Kompetenzen betreffen den Wissenserwerb, wie er traditionell an Hochschulen gepflegt wird. Neben dieser Fachorientierung spielen aber zunehmend überfachliche Kompetenzen eine Rolle, die in allen Fachrichtungen geschult werden müssen» (Bachmann, 2011, S. 20). Genau dies wird in den Kompetenzbereichen «Erziehungskompetenz» und «Beziehungskompetenz» auch im Referenzrahmen der Pädagogischen Hochschule Luzern (2014) abgebildet, der handlungsleitend für die Lehrpersonenbildung verwendet wird.

Für eine detailliertere Betrachtung der sozio-emotionalen Kompetenzen in diesem Kontext eignet sich das Modell von Zins, Weissberg, Wang und Walberg (2004). Das Modell beinhaltet fünf Kompetenzaspekte, die als zentrale Professionskompetenz für die Beziehungsgestaltung, effektives Classroom-Management und *besonders* für den Umgang mit Lernenden mit auffälligem Verhalten gelten (Jennings & Greenberg, 2009):

1. *Selbstbewusstsein/Selbstwahrnehmung*: Bewusstsein hinsichtlich eigener Emotionen und emotionaler Muster. Fähigkeit, Emotionen wie Freude und Enthusiasmus zur eigenen Motivation und jener der Lernenden einzusetzen. Realistisches Verständnis eigener emotionaler Stärken und Schwächen.
2. *Bewusstsein sozialer Prozesse*: Bewusstsein für die Wirkung eigener Emotionen auf andere. Fähigkeit, Emotionen anderer zu erkennen und zu verstehen und starke Beziehungen durch gegenseitiges Verständnis und Kooperation aufzubauen und Konflikte effektiv durch Aushandlung zu lösen. Kulturelle Sensitivität und Verständnis anderer Perspektiven.
3. *Bewusste Handlungsentscheidung*: Entscheidungen werden bewusst auf der Grundlage sozialer Werte statt infolge unbewusster emotionaler Zustände getroffen. Respekt gegenüber anderen und Übernahme von Verantwortung für eigene Entscheidungen und Handlungen.
4. *Selbstmanagement*: Fähigkeit zur Emotionsregulation und zur Steuerung des eigenen Verhaltens auch in herausfordernden Situationen.
5. *Beziehungsgestaltung*: Fähigkeit zur Gestaltung von unterstützenden und positiven Beziehungen und zum Setzen von Grenzen auf eine klare und respektvolle Weise. Fähigkeit zum Umgang mit Ungewissheit und offenen Situationen (Zins et al., 2004, S. 494-495).

Besonders hervorzuheben ist der vierte Kompetenzaspekt des Modells der sozio-emotionalen Kompetenzen: Selbstmanagement im Sinne der Fähigkeit zur Regulation der eigenen Emotionen. Gerade in herausfordernden Situationen und unter Stress fällt das Selbstmanagement insbesondere emotional erschöpften Lehrpersonen schwer. Ihnen fehlen entsprechende Skills zur Regulierung ihrer negativen Emotionen (Rupprecht, Paulus & Walach, 2017). Emotionsregulation wird als Fähigkeit definiert, bestimmte Emotionen zu zeigen und andere zwar wahrzunehmen, ohne sie jedoch auszuagieren (Gross & Muñoz, 1995). Weil Unterrichten emotionale Aspekte beinhaltet, ist die Fähigkeit zur Emotionsregulation für Lehrpersonen essenziell (Kumschick, 2023). Lehrpersonen mit dieser Kompetenz sind zufriedener mit ihrem Beruf, zeigen mehr Freude und positiven Affekt sowie mehr Unterstützung für die Lernenden (Rupprecht et al., 2017). Zudem ist die Fähigkeit zur Steuerung der eigenen (unangenehmen) Emotionen wie zum Beispiel Ärger ebenso eine wesentliche Voraussetzung für die Gestaltung von positiven Beziehungen zu Kindern und Jugendlichen (George & Solomon, 1996) wie das Verstehen der eigenen Emotionen und jener der Lernenden (Gabola & Curchod-Ruedi, 2017). Gleichzeitig ist das Zeigen von angenehmen Emotionen wie zum Beispiel Freude eine wichtige Ressource zur Schaffung eines positiven Lernklimas.

3.2 Möglichkeiten zur Stärkung sozio-emotionaler Kompetenzen in der Lehrpersonenbildung

Angesichts der essenziellen Bedeutung von hoher Beziehungsqualität in der Klasse und einem beziehungsorientierten Umgang mit auffälligem Verhalten sollte der systematische Aufbau von sozio-emotionaler Kompetenz bei angehenden Lehrpersonen zu einem integralen Bestandteil ihrer Ausbildung werden. Wie jedoch können bei angehenden Lehrpersonen sozio-emotionale Kompetenzen aufgebaut werden? Da es sich bei den sozio-emotionalen Kompetenzen nicht vorrangig um deklaratives Wissen handelt, sondern um prozedurale Kompetenzen, die eng mit unbewussten Handlungsrouninen, Haltungen und Werten sowie der Wahrnehmungs- und Selbstwahrnehmungsfähigkeit der Person verknüpft sind, sind alternative Wege der Vermittlung gefragt. Diese Kompetenzen berühren stärker als andere Kompetenzbereiche die Persönlichkeit der Studierenden und sind durch die übliche akademische Lehre in Form von Vorlesungen oder theorieorientierten Seminaren nur unzureichend zu vermitteln. Auch wenn die Akzeptanz von sogenannten «Life Skills», wie sie von der WHO (1994) genannt werden, in den letzten Jahren deutlich zugenommen hat, bewegt sich der Aufbau sozio-emotionaler Kompetenzen nach wie vor in einem Spannungsfeld zwischen dem Anspruch eines wissenschaftlich ausgerichteten Studiums und der Notwendigkeit von Studienelementen, die Aspekte von Persönlichkeitsentwicklung enthalten.

Im Zuge der Entwicklung der Lehrpersonenbildung entstanden in den vergangenen Jahrzehnten verschiedene Ansätze für erfahrungsorientierte *Lehrpersonentrainings*, in denen die Haltungsebene und die emotionale Ebene im Zentrum stehen und die sich auch emotional aktivierender und erfahrungsorientiert-reflexiver Methoden bedienen. Diese haben jedoch in der wissenschaftsorientierten Lehrpersonenausbildung oft einen schweren Stand. Für die Lehrpersonentrainings gibt es bisher kaum konsistente Modelle, sondern höchstens punktuelle Implementationen (Siwek-Marcon, 2020). Sie haben sich bisher weder dauerhaft etabliert, noch sind sie zu einem festen Bestandteil der Lehrpersonenbildung geworden. Lehrpersonentrainings könnten das sachbezogene Studium dann sinnvoll ergänzen, wenn es gilt, den Fokus auf die Lernenden um den Fokus auf die Interaktionsprozesse zwischen Lehrperson und Lernenden zu erweitern. Besonders in den Bereichen der Beziehungsgestaltung und der Klassenführung ist es für die Lehrperson essenziell, wahrzunehmen, was bzw. welche Emotionen bestimmte Lernende in ihr auslösen und wie sie damit umgeht sowie umgehen könnte. An dieser Stelle reicht allerdings kein abstraktes Verstehen, sondern es geht um konkrete, sehr individuelle Prozesse, die über erlebnisorientierte Trainings angeregt werden können.

In den letzten Jahren wurden unter anderem zwei neue Ansätze von Lehrpersonentrainings entwickelt: die Arbeit mit Simulationen und achtsamkeitsbasierte Trainingsformate. Bei Simulationen geht es um das Erleben und das Bearbeiten kritischer, durch behaviorale Simulationen induzierter Alltags- oder Notfallsituationen in quasirealen Settings (Chernikova, Heitzmann, Stalder, Holzberger, Seidel & Fischer, 2020). Simulationen werden neben der Lehrpersonenausbildung zum Beispiel auch in der Medizin und in der Aviatik genutzt. An der Pädagogischen Hochschule Luzern wird derzeit das «Abc-Training (affektiv-behavioral-kognitives Training)» entwickelt und evaluiert, mit dem die professionsbezogene Emotionsregulation von angehenden Sekundarlehrpersonen mittels simulierter Unterrichtsstörungen trainiert wird (Kumschick, 2022, 2023). Ebenfalls an der Pädagogischen Hochschule Luzern wie auch an einigen anderen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen im deutschsprachigen Raum und darüber hinaus werden seit etlichen Jahren Elemente achtsamkeitsbasierter Lehrpersonentrainings

in der Aus- und Weiterbildung umgesetzt. Konzept, theoretischer Hintergrund und Evidenz sollen im Folgenden genauer beschrieben werden.

4 Mit Achtsamkeit die Person stärken

Der Begriff «Achtsamkeit» wurde durch Kabat Zinn (2003) bekannt, der Ende der 1970er-Jahre an der Universität von Massachusetts das «Mindfulness Based Stress Reduction Programm» (MBSR) entwickelte. Kern des Programms sind die Hinwendung zum gegenwärtigen Moment und die Entwicklung einer annehmenden, nicht urteilenden Haltung sich selbst und der Umwelt gegenüber. Das Programm beinhaltet Übungen zur Körperwahrnehmung, Stillephasen, in denen die Aufmerksamkeit kontinuierlich und mit einer beobachtenden Haltung auf innere und äussere Wahrnehmungen gelenkt wird, und Informationen über Hintergründe und Wirkungen von Achtsamkeit sowie zu Umgang mit Stress, Präsenz, Emotionsregulation, Empathie und Mitgefühl mit sich selbst und anderen (Vogel, Tschopp & Grütter, 2017; vgl. auch McCown, Reibel & Micozzi, 2011). Durch das regelmässige Praktizieren von Achtsamkeit kann sich eine Art innerer «Fels in der Brandung», das heisst eine Haltung entwickeln, in der man in sich ruht. In diesem achtsamen Zustand ist es möglich, auch unangenehme Gefühle anzunehmen, statt sie zu vermeiden oder auszuagieren (Rupprecht et al., 2017). Während das Unterdrücken oder Überspielen von Emotionen zu ihrer Persistenz oder sogar Verstärkung führt, bewirkt eine akzeptierende Haltung ihnen gegenüber eher eine Beruhigung der starken Gefühle (Berking, 2010).

Die Fähigkeit, die eigenen Emotionen zu steuern, gilt als wichtiges Entwicklungsziel für die Lernenden im Zusammenhang mit sozio-emotionaler Kompetenz. Doch die eigenen Emotionen in anspruchsvollen Situationen zu kontrollieren ist auch für viele Erwachsene und «Erziehende» eine Herausforderung. Oftmals reagieren wir in der Kommunikation und Interaktion mit anderen Menschen auf bestimmte Aussagen, Gesten und Verhaltensweisen sozusagen «automatisch», unabhängig davon, ob sie in dem jeweiligen Kontext konstruktiv und angemessen sind oder nicht; die Reaktion erfolgt im «Autopilot-Modus». Achtsamkeitspraxis hilft dabei, nicht auf jeden Reiz automatisch zu reagieren, und gibt uns dadurch die Freiheit zurück, selbst und bewusst zu entscheiden. Frankl (1998) spricht vom Raum zwischen Reiz und Reaktion. In diesem Raum gebe es immer die Freiheit zur Wahl unserer Reaktion. Darin liege die Möglichkeit von Wachstum und Freiheit. Achtsamkeit hat das Potenzial, diesen Raum zwischen Reiz und Reaktion zu erkennen und zu nutzen und dadurch reaktive Verhaltensmuster zu reduzieren, was eine für den Lehrberuf zentrale Kompetenz darstellt (Rupprecht et al., 2017).

Der Lehrberuf ist ein Beziehungsberuf par excellence und in Beziehungen spielen Emotionen immer eine grosse Rolle. Der Beruf ist auch deswegen anspruchsvoll, weil Lehrpersonen fortwährend mit zum Teil heftigen Emotionen von Kindern und Jugendlichen umgehen müssen. Wenn sich eine Lehrperson in emotional aufgeladenen Situationen bewusst und besonnen verhält, wenn sie ihre Emotionen steuern kann, statt unbewusst und automatisch zu reagieren, wird es ihr leichter fallen, die Situation konstruktiv zu begleiten und zu klären, und sie fühlt sich selbstwirksam und zufrieden. Diese Erfahrung, Einfluss zu haben und etwas bewirken zu können, kann dazu beitragen, aus schwierigen Situationen am Ende sogar gestärkt herauszukommen. Zudem sind Emotionen «ansteckend» und beeinflussen die gesamte Atmosphäre einer Klasse und folglich den «Geist» einer Schule.

4.1 Achtsamkeit in der Lehrpersonenbildung

In den vergangenen zwanzig Jahren haben sich verschiedene Formen von Achtsamkeitstrainings in den unterschiedlichsten Anwendungsfeldern wie Medizin, Psychologie, Gesundheitsvorsorge und Bildungswesen etabliert. Die achtsamkeitsbasierten Lehrpersonentrainings wurden anfangs vor allem im englischsprachigen Raum entwickelt und genutzt, seit einigen Jahren jedoch zunehmend auch in Deutschland, Österreich und der Schweiz. An einigen Hochschulen ist Achtsamkeit mittlerweile Bestandteil im Wahlpflichtbereich der Ausbildung von Lehrpersonen, so zum Beispiel in Leipzig, Wien, Hamburg und Luzern; ein manifestes Element der Ausbildung ist es jedoch an den meisten Hochschulen nicht. Stärker verbreitet sind Achtsamkeitstrainings als Weiterbildungskurse für Lehrpersonen.

Die Kontextualisierung dieser Achtsamkeitstrainings ist unterschiedlich: entweder als achtsamkeitsbasierte Trainings zur Stressreduktion im Sinne von Gesundheitsvorsorge oder als Kommunikationstraining. Beispielsweise haben an der Universität Leipzig alle Lehramtsstudierenden ein Wahlpflichtmodul zu absolvieren, wobei eines der angebotenen Module auf der Grundlage von Achtsamkeit arbeitet. Auch an der Pädagogischen Hochschule Luzern können die Studierenden im zweiten Semester das Modul «Achtsam mit Kindern und Jugendlichen kommunizieren und Beziehungen gestalten» wählen.

So sehr sich die Trainings im Einzelnen auch unterscheiden mögen, verfolgen die Programme im Wesentlichen Ziele und Inhalte wie das Erlernen eines angemessenen Umgangs mit starken Emotionen, die Entwicklung von Beziehungsfähigkeit und Mitgefühl sowie die Kultivierung von Dankbarkeit und Freude (Krämer 2019). Problematisch ist jedoch, dass diese Angebote oftmals von der persönlichen Initiative einzelner Dozierender abhängen. Das heisst, sie werden nicht systematisch für den Aufbau prozeduraler Professionskompetenzen genutzt und sind in der Regel nicht fest im Curriculum verankert.

4.2 Forschungslage zu achtsamen Lehrpersonen und den Effekten von achtsamkeitsbasierten Lehrpersonentrainings

International sind die Effekte von achtsamkeitsbasierten Lehrpersonentrainings gut erforscht. Das Wirkmodell in Abbildung 1 zeigt, wie achtsamkeitsbasierte Trainings über die psychische Gesundheit, das Wohlbefinden und die sozio-emotionale Kompetenz von Lehrpersonen auf eine positive Klassenführung, eine unterstützende Beziehungsgestaltung sowie einen konstruktiven Umgang mit auffälligem Verhalten wirken. Dies wiederum führt zu einem motivierenden Klassenklima, das von einem wertschätzenden Umgang geprägt ist und weniger Störungen aufweist. Letztlich wirken die Effekte des Trainings bis hin zu den Lernenden-Outcomes in Form von höheren schulischen Leistungen und höherer sozio-emotionaler Kompetenz (Singh et al., 2013). Die Ausprägung aller Variablen wird von den konkreten Rahmenbedingungen und der Kultur der jeweiligen Schule beeinflusst.

Wirkmodell achtsamkeitsbasierter Lehrpersonentrainings

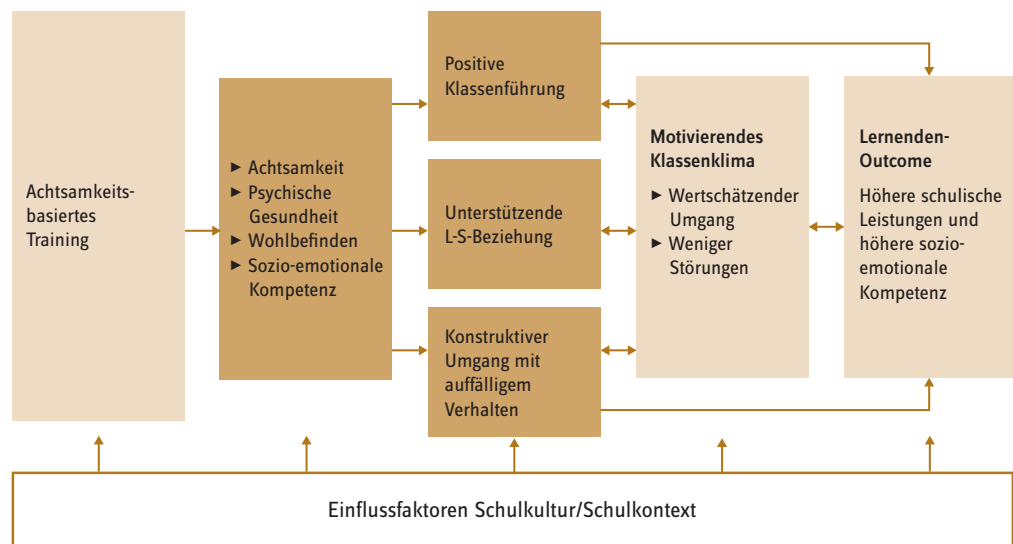


Abbildung 1: Wirkmodell achtsamkeitsbasierter Lehrpersonentrainings (Vogel, 2019, in Anlehnung an Jennings & Greenberg, 2009; L-S-Beziehung = Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern).

Zentrale Ergebnisse von Studien, die dieses Wirkmodell stützen, sollen nachfolgend vorgestellt werden. Die Studien untersuchten verschiedene Gruppen von Lehrpersonen, von Kindergarten- bis hin zu Gymnasiallehrpersonen. Fast alle vorgestellten Ergebnisse weisen mittlere bis grosse Effektstärken auf. Es gibt jedoch auch einzelne Studien, die in gewissen Aspekten keine, in Einzelfällen sogar negative Effekte aufzeigen.

Der am besten untersuchte Effekt von achtsamkeitsbasierten Lehrpersonentrainings ist die stressreduzierende Wirkung: Die subjektiv empfundene Stressbelastung der Teilnehmenden reduzierte sich signifikant. Teilnehmende zeigten nach einem Achtsamkeitstraining weniger Burnout-Symptome wie empfundenen Zeitdruck, Erschöpfung und Depersonalisation (Harris, Jennings, Katz, Abenavoli & Greenberg, 2016) und wiesen weniger Symptome psychischer Krankheit auf (Lomas, Medina, Ivtzan, Rupprecht & Eiroa-Orosa, 2017). Studien bestätigen zudem die positiven Effekte von achtsamkeitsbasierten Lehrpersonentrainings auf das Selbstmitgefühl der Teilnehmenden (z.B. Roeser et al., 2013). In zwei Studien zeigten die Teilnehmenden ein höheres Mass an Selbstwirksamkeitserwartung (Jennings, Frank, Snowberg, Coccia & Greenberg, 2013; Vogel et al., 2017), das heisst, dass die Lehrpersonen nach einem achtsamkeitsbasierten Training in höherem Masse von der Wirksamkeit ihres Unterrichts, unter anderem bezüglich der Klassenführung, überzeugt waren.

Des Weiteren zeigten Lehrpersonen nach einem achtsamkeitsbasierten Training eine signifikante Verbesserung des Classroom-Managements und explizit des Umgangs mit schwierigem Verhalten von Schülerinnen und Schülern (Harris et al., 2016). Auch korrelative Studien belegen den positiven Zusammenhang zwischen Achtsamkeit und objektiv gemessener Klassenführung, emotionaler Unterstützung sowie Lernunterstützung anhand von Beobachtungen bei Lehrpersonen sowie Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen (Jennings, 2015; Vogel, 2019). Achtsame Lehrpersonen sind diesen Befunden zufolge besser darin, ihre Lernenden emotional so zu begleiten, dass sie sich in der Klasse wohlfühlen und gut lernen können. Ebenso sind sie besser in der Lage, die Klasse gut zu führen und zu organisieren. In diesem Zusammenhang ebenfalls hervorzuheben ist die hohe Korrelation zwischen Achtsamkeit und Lernunterstützung (vgl. auch Altner & Sauer, 2013), das heisst, dass achtsame Lehrpersonen ihre Lernenden zielgerichteter, individuell angepasster und effektiver in ihrem Lernen unterstützen. Mehrere Studien belegen ausserdem positive Korrelationen zwischen Achtsamkeit und sozio-emotionaler Kompetenz von Lehrpersonen (Jennings et al., 2013), unter anderem bezüglich ihrer Fähigkeit zur empathischen Perspektivenübernahme und Emotionsregulation (Rupprecht, 2015), da achtsamkeitsbasierte Trainings die positive Haltung gegenüber den Lernenden zu verbessern vermögen (Harris et al., 2016). Im in Abbildung 1 dargestellten Wirkmodell werden explizit auch durch die Professionskompetenzen der Lehrperson vermittelte Wirkungen auf ein motivierendes Klassenklima wie wertschätzender Umgang oder weniger Störungen aufgezeigt. Dieses Modell stützend fanden Singh et al. (2013) bei Lehrpersonen, die ein achtsamkeitsbasiertes Training besucht hatten, eine Reduktion von unangemessenem bzw. störendem Verhalten der Lernenden sowie eine Steigerung der Häufigkeit von Situationen, in denen die Lernenden den gesetzten Anforderungen folgten.

Zur Illustration dieser Effekte dienen die folgenden Einträge von Studierenden in ihrem Lernjournal zum Modul «Achtsamkeit und Kommunikation» an der Pädagogischen Hochschule Luzern, in dem sie Erfahrungen und Erkenntnisse im Zusammenhang mit dem Modul im Halbtagespraktikum und im privaten Alltag festhielten, ohne dass es bewertet wurde:

- *Kontext Kindergarten:* «Heute gab ich jedem Kind bei jeder Frage oder Bitte Zeit für eine Reaktion. Es war schwierig, diese wenigen Sekunden der Stille auszuhalten. Ich merkte oft, wie ich sofort reagieren wollte, wenn das Kind noch Zeit zum Nachdenken brauchte. Es war aber schön zu sehen, wie die Kinder die Zeit für die Reaktion nutzten. Ebenfalls können mir diese Sekunden des Wartens helfen [zu reflektieren], wie ich selber handeln oder unterstützen kann.»
- *Kontext 3. Klasse Sport:* «In dieser Sportlektion wollte ich so wenig Negatives sagen wie möglich. Ich meine damit, dass ich die Kinder nicht immer ermahnen wollte und dadurch negativ wirken. Anstatt etwas zu sagen, wenn sie nicht ruhig waren, schaute ich sie zum Teil nur an oder wartete kurz. Ich hatte den Eindruck, dass sie so viel schneller ruhig wurden, wenn ich etwas erklären wollte, als wenn ich meine Ermahnungen ausspreche. Ich denke auch, die ganze Atmosphäre war positiver, als wenn man dauernd ermahnt.»
- *Kontext Sek C, NMG:* «Die Schülerinnen und Schüler waren heute sehr unruhig. Ich habe versucht, ganz bewusst eine Pause einzulegen, wann immer ich auf Störungen reagiert habe: einatmen, ausatmen, erst dann reagieren. Ich habe sofort gemerkt, dass ich bedachter reagiert habe als sonst.»
- *Kontext privater Alltag:* «Im Alltag vergisst man oft, die Umgebung wahrzunehmen. Heute habe ich zehn Minuten an der Bushaltestelle gewartet und war den ganzen Tag schon ein wenig gestresst. Ich habe mich dann entschieden, einfach mal präsent zu sein und nicht sofort bei jeder kurzen Wartezeit das Handy hervorzunehmen. Ich beobachtete Passanten, die an mir vorbeiliefen, nahm das Zwitschern der Vögel wahr und die warmen Sonnenstrahlen in meinem Gesicht. Sofort fühlte ich mich weniger gestresst, weil ich meinen Körper wahrgenommen habe, wie ich dastehe und immer ruhiger atmete. Es sind manchmal die kleinen Dinge, an die man so gewohnt ist, die aber nicht immer ideal sind.»

5 Resümee

Wir sind von der Frage ausgegangen, ob und wie Kinder und Jugendliche in der Schule das lernen, was nach der Aussage von George Vaillant (2002) das Wichtigste ist, um ein zufriedenes und glückliches Leben zu leben: Beziehungen zu anderen Menschen konstruktiv gestalten zu können. Die Fähigkeit zur Beziehungsgestaltung hat eine essenzielle Bedeutung für die psychische Gesundheit von Lernenden und

Lehrpersonen sowie einen ebenso starken Impact auf den Lernerfolg. Der Aufbau sozio-emotionaler Kompetenzen sollte deshalb in der Lehrpersonenausbildung eine zentrale Rolle einnehmen, sodass die bewusste Gestaltung und die Pflege der Beziehung zu den Lernenden für die Studierenden von Anfang an einen hohen Stellenwert erhalten. Es ist wichtig, dass angehende Lehrpersonen lernen, einen lernwirksamen Unterricht zu gestalten. Dazu gehört neben (fach)didaktischen Kompetenzen, dass der Gestaltung von Beziehungen ausreichend Aufmerksamkeit entgegengebracht und Vorbereitungszeit zugestanden wird. Lehrpersonentrainings sind eine Möglichkeit, sozio-emotionale Kompetenzen bei den Studierenden gezielt zu fördern.

Das System «Schule» und alle Beteiligten sind von verschiedenen Seiten hohem Druck ausgesetzt. Ein Aspekt davon ist das Thema «Herausforderndes oder auffälliges Verhalten von Lernenden». Einerseits ist dieses Verhalten möglicherweise eine Folge von hohen Anforderungen und anderen Stressoren, andererseits trägt es zusätzlich zum Druck bei. Viele Schulen ringen darum, angemessen mit herausforderndem Verhalten umzugehen, und setzen dazu unter anderem organisatorische und kontrollierende Strategien ein. Dabei wird oft das Potenzial von guten Beziehungen unterschätzt. Damit Lehrpersonen Beziehungen noch bewusster gestalten können, ist es wichtig, dass Studierende bereits im Studium lernen, dass Lernprozesse immer auch Interaktions- und Beziehungsprozesse sind, an denen sie selbst mit ihrer Person und Persönlichkeit beteiligt sind. Dazu benötigen sie einen selbstreflexiven Blick auf sich selbst und die eigene Rolle in der Interaktion, um professionell auf die Lernenden eingehen zu können. Achtsamkeitsbasierte Lehrpersonentrainings können einen Zugang zu dieser Perspektive ermöglichen. Folglich sollten sie systematisch weiter erforscht, entwickelt und in die Curricula der Lehrpersonenausbildung integriert werden – kurz: Die Person stärken!

Literatur

- Altner, Nils & Sauer, Sebastian. (2013). Achtsamkeitspraxis als Gesundheitsressource für LehrerInnen. In Elke Döring-Seipel & Heinrich Dauber (Hrsg.), *Was Lehrerinnen und Lehrer gesund erhält* (S. 45-54). Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Amstad, Fabienne, Unterwiesing, Gisela, Sieber, Anja, Dratva, Julia, Meyer, Matthias, Nordström, Karin, Weber, Dominik, Hafen, Martin, Kriemler, Susi, Radtke, Thomas, Bucher Della Torre, Sophie, Gentaz, Edouard, Schifftan, Ronja, Wittgenstein Mani, Anne-Françoise & Koch, Florian. (2022). *Gesundheitsförderung für und mit Kindern – Wissenschaftliche Erkenntnisse und Empfehlungen für die Praxis* (Bericht 8). Bern: Gesundheitsförderung Schweiz.
- Bachmann, Heinz. (2011). Hochschullehre neu definiert – shift from teaching to learning. In Heinz Bachmann (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden* (S. 12-28). Bern: hep.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Berking, Matthias. (2010). *Training emotionaler Kompetenzen* (2. Auflage). Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-05230-9>
- Blumenthal, Yvonne & Blumenthal, Stefan. (2021). Zur Situation von Grundschülerinnen und Grundschulern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, Online-Publikation, 1-16. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000323>
- Chernikova, Olga, Heitzmann, Nicole, Stadler, Matthias, Holzberger, Doris, Seidel, Tina & Fischer, Frank. (2020). Simulation-based learning in higher education: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 90(4), 499-541. <https://doi.org/10.3102/0034654320933544>
- D-EDK. (2016). *Lehrplan 21: Grundlagen*. Bereinigte Fassung vom 29.02.2016. Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz.
- Elias, Maurice J. & Schwab, Yoni. (2006). From compliance to responsibility: Social and emotional learning and classroom management. In Carolyn M. Evertson & Carol S. Wettstein (Hrsg.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (S. 309-341). Mahwah: Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9780203874783>
- Frankl, Viktor E. (1998). *... trotzdem Ja zum Leben sagen: Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager*. München: DTV.
- Gabola, Piera & Curchod-Ruedi, Denise. (2017). Une école positive et protectrice pour favoriser la santé des enseignants. *L'Éducateur*, (2), 16-17.
- George, Carol & Solomon, Judith. (1996). Representational models of relationships: Links between caregiving and attachment. *Infant Mental Health Journal*, 17(3), 198-216. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-0355\(199623\)17:3<198::AID-IMHJ2>3.0.CO;2-L](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-0355(199623)17:3<198::AID-IMHJ2>3.0.CO;2-L)
- Gross, James J. & Muñoz, Ricardo F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2(2), 151-164. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1995.tb00036.x>
- Harris, Alexis R., Jennings, Patricia A., Katz, Deirdre A., Abenavoli, Rachel M. & Greenberg, Mark T. (2016). Promoting stress management and wellbeing in educators: Feasibility and efficacy of a school-based yoga and mindfulness intervention. *Mindfulness*, 7(1), 143-154. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0451-2>
- Hattie, John. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Helmke, Andreas. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (5., überarbeitete Auflage). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hölling, Heike, Erhart, Michael, Ravens-Sieberger, Ulrike & Schlack, Robert. (2007). Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 50(5-6), 784-793. <https://doi.org/10.1007/s00103-007-0241-7>
- Jennings, Patricia A. (2015). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, 6(4), 732-743. <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0312-4>
- Jennings, Patricia A., Frank, Jennifer L., Snowberg, Karin E., Coccia, Michael A. & Greenberg, Mark T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374-390. <https://doi.org/10.1037/spq0000035>
- Jennings, Patricia A. & Greenberg, Mark T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kabat Zinn, Jon. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Klusmann, Uta, Richter, Dirk & Lüdtke, Oliver. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1193-1203. <https://doi.org/10.1037/edu0000125>
- Kokkinos, Constantinos M., Panayiotou, Georgia & Davazoglou, Aggeliki M. (2003). Correlates of teacher appraisals of student behaviors. *Psychology in the Schools*, 42(1), 79-89. <https://doi.org/10.1002/pits.20031>
- Krämer, Susanne. (2019). Achtsamkeit in Schule und Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Detlev Vogel & Ursula Frischknecht-Tobler (Hrsg.), *Achtsamkeit in Schule und Bildung* (S. 35-58). Bern: hep.
- Kumschick, Irina R. (2022). Dealing with Feeling. Emotionsregulation als Ausbildungsbaustein. *Journal für LehrerInnenbildung*, 22(4), 60-75. <https://doi.org/10.35468/jlb-04-2022-03>
- Kumschick, Irina R. (2023). «Ärger» - die unerwünschte Emotion im Klassenzimmer. *Erziehung und Unterricht*, 173(1-2), 134-144.
- Liesen, Christian & Luder, Reto. (2012). Forschungsstand zur integrativen und separativen schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 17(9), 11-18.
- Lomas, Tim, Medina, Juan C., Ivrtzan, Itian, Rupprecht, Silke & Eiroa-Orosa, Francisco J. (2017). The impact of mindfulness on the wellbeing and performance of educators: A systematic review of the empirical literature. *Teaching and Teacher Education*, 61, 132-141. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.008>
- Marzano, Robert J., Marzano, Jana S. & Pickering, Debra J. (2003). *Classroom management that works. Research-based strategies for every teacher*. Alexandria: ASCD.
- McCown, Donald, Reibel, Diane & Micozzi, Marc S. (2011). *Achtsamkeit lehren. Ein Praxisleitfaden für Therapeuten, Ärzte und Kursleiter*. Freiburg im Breisgau: Arbor.
- Oser, Fritz. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In Fritz Oser & Jürgen Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215-342). Zürich: Rüegger.
- Pädagogische Hochschule Luzern. (2014). *Referenzrahmen. Professionskompetenz, Handlungsfelder, Kompetenzaspekte*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Petermann, Franz & Wiedebusch, Silvia. (2002). Review. Störung beim Erwerb emotionaler Kompetenzen im Kindesalter. *Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie*, 50(1), 1-28.
- Pianta, Robert C. & Stuhlman, Megan W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086261>
- Roeser, Robert W., Schonert-Reichl, Kimberly A., Jha, Amishi, Cullen, Margaret, Wallace, Linda, Wilensky, Rona & Harrison, Jessica. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 787-804. <https://doi.org/10.1037/a0032093>
- Rothland, Martin. (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (2., vollständig überarbeitete Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Rupprecht, Silke. (2015). *Achtsamkeit macht Schule?! Fördert ein Achtsamkeitstraining das Lehrerwohlbefinden und die Unterrichtsqualität?* München: Grin.
- Rupprecht, Silke, Paulus, Peter & Walach, Harald. (2017). Mind the teachers! The impact of mindfulness training on self-regulation and classroom performance in a sample of German school teachers. *European Journal of Educational Research*, 6(4), 565-581. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.6.4.565>
- Schaarschmidt, Uwe. (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim: Beltz.
- Singh, Nirbhay N., Lancioni, Giulio E., Winton, Alan S.W., Karazsia, Bryan T. & Singh, Judy. (2013). Mindfulness training for teachers changes the behavior of their preschool students. *Research in Human Development*, 10(3), 211-233. <https://doi.org/10.1080/15427609.2013.818484>
- Siwek-Marcon, Petra. (2020). Klassenführung durch Beziehung. Effekte eines Ausbildungsangebots in relationalem Classroom Management während des Lehramtsstudiums auf die spätere Berufspraxis. In Gerda Hagenauer & Diana Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 207-222). Münster: Waxmann.
- Vaillant George E. (2002). *Aging well*. New York: Little-Brown.

Vogel, Detlev. (2019). Achtsamkeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Überblick über den Forschungsstand und Ergebnisse eigener Forschung. In Detlev Vogel & Ursula Frischknecht Tobler (Hrsg.), *Achtsamkeit in Schule und Bildung* (S. 252–242). Bern: hep.

Vogel, Detlev, Tschopp, Cécile & Grütter, Jeanine. (2017). *Evaluation DAS-Training für Studierende. Dialog und Achtsamkeit in der Schule. Ein achtsamkeitsbasiertes Training zur Förderung der Sozial-emotionalen Kompetenz von (angehenden) Lehrpersonen* (Forschungsbericht Nr. 60). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.

Wang, Ming-Te, Brinkworth, Maureen & Eccles, Jacquelynne. (2013). Moderating effects of teacher-student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *Developmental Psychology*, 49(4), 690–705. <https://doi.org/10.1037/a0027916>

WHO. (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools. Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*. Genf: World Health Organization.

WHO. (2016). *Ungleich aufgewachsen: Geschlechtsbedingte und sozioökonomische Unterschiede in Bezug auf Gesundheit und Wohlbefinden junger Menschen*. Genf: World Health Organization.

Zins, Joseph E., Weissberg, Roger P., Wang, Margaret C. & Walberg, Herbert J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning. What does the research say?* New York: Teachers College Press.

Beziehungskompetenz durch Resonanzfähigkeit

Autorin | **Susanne Krämer**

1 Hintergrund

Der vorliegende Beitrag betrachtet Beziehungskompetenz aus einer systemischen Perspektive. Hierzu wird der Wirkungsbereich der Emotionsregulation um ihren gesellschaftlichen Aspekt ergänzt, die empathische Reaktion von der Haltung des Mitgefühls abgegrenzt und dargelegt, welchen Beitrag achtsamkeitsbasierte Formate bieten können.

So wichtig die von Detlev Vogel und Cécile Tschopp diskutierten sozio-emotionalen Kompetenzen der Lehrpersonen als «role model» für die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern sind, so essenziell ist es dennoch, den Lernenden Möglichkeiten zu geben, ihren Fokus auszurichten. Zu einer resonanten Beziehung braucht es ein Gegenüber und die Bereitschaft, in einen Dialog einzutreten. Dazu sind Grundkompetenzen wie Aufmerksamkeitslenkung, sinnliches und empathisches Rezipieren und die Fähigkeit, dem Gegenüber zuhören zu können, erforderlich. Schülerinnen und Schüler werden von einer nie zuvor dagewesenen Reizüberflutung überschwemmt (Kobusch, 2014), weshalb die Aufmerksamkeit immer schwieriger bewusst gelenkt werden kann. Allerdings braucht es ebenso die Volition, sich auf den Bildungsprozess einzulassen und so mit den Lernbegleitenden in Kontakt zu gehen. Denn sonst kann die Mitschülerin oder der Mitschüler, die bzw. der gerade jeglichen Unterricht verweigert, ebenso zum Vorbild werden. Deshalb sind als weitere Schritte Sinnhaftigkeit und Werte zu stärken, denn Menschen wenden sich dem zu, was ihnen sinnhaft erscheint.

2 Beitrag achtsamkeitsbasierter Programme

Achtsamkeitsbasierte Programme beinhalten Übungen, meist kontemplative Praktiken wie Meditationen in Stille und Bewegung, die alle zum Ziel haben, einen gegenwärtigen, präsenten Fokus zu schaffen. Es entsteht eine Sammlung des Bewusstseins, die die selektive Aufmerksamkeit stärkt (Hölzel et al., 2007). Mit dieser Klarheit und Gelassenheit wird der Fokus nach innen auf Wahrnehmungen, Emotionen, Vorstellungen, körperliche Empfindungen, Gedanken und Vorstellungen erweitert (Grossmann, 2004). Eigene Muster und Automatismen werden wahrgenommen und können in der Folge reflektiert und gelockert werden. Dies lässt den Kontakt zur Aussenwelt einerseits klarer werden, da Projektionen und Interpretationen wahrgenommen werden, und gleichzeitig öffnet es Raum für Beziehung zu sich selbst, dem Gegenüber und der Umwelt. Resonanz entsteht und wird als solche wahrgenommen. Da die zwischenmenschliche Beziehung immer ein beidseitiger Prozess ist, braucht es Schulung sowohl der Lehrperson als auch der Schülerinnen und Schüler. Konkrete Angebote zur Umsetzung der im Lehrplan 21 benannten überfachlichen Kompetenzen (D-EDK, 2016, S. 12-15) erfordern Zeit und Kapazitäten, sie könnten aber durch eine Einbindung in der Lehrpersonenausbildung als Querschnittsthemen fächerübergreifend eingebracht werden.

Ergänzt wird diese phänomenologische Erfahrung der Resonanz durch die Schulung des systemischen Blicks, der die Beobachtung der wechselseitigen Abhängigkeit mit Wissen um die Interdependenz verknüpft. Das Verständnis, Teil eines ökologischen Systems zu sein und sowohl mit Handeln als auch mit Nichthandeln zu den komplexen Auswirkungen beizutragen, stellt die eigene Selbstwirksamkeit in einen neuen Rahmen. Wird der eigene Beitrag in Systemen als sinnhaft erfahren, wird Verantwortung übernommen und Gemeinsinn für gesellschaftliche Prozesse entwickelt. Aber auch die Mitverantwortung und die Gestaltung der direkten Umgebung für die Klassengemeinschaft und gelingende Lernprozesse rücken in den Fokus. Allerdings wird dieser Prozess nur möglich sein,

wenn sowohl Reflexionsfähigkeit als auch Emotionsregulation vorhanden sind, denn die Vielzahl der menschlichen Kontakte im Schulkontext bringt immer auch Konflikte mit sich, die schnell überfordern können.

3 Emotionsregulation als Basis von adäquatem Handeln

Sind Emotionen überfordernd, ist es eine psychologisch gesehen stimmige Schutzreaktion, diese «kognitiv aufzulösen» (Dohm, Peter & van Bronswijk, 2021). Es werden Strategien der Verdrängung, des Ausweichens oder der Verleugnung genutzt. Ist ein äusseres Ausweichen, beispielsweise im Klassenraum, nicht möglich, wird häufig eine «innere Migration», ein Rückzug in sich selbst beobachtet oder es entsteht Widerstand, der sich in aggressivem Verhalten äussern kann. Diese Reaktion des Selbstschutzes verhindert aber eine adäquate Reaktion auf die Situation, die zu einer Problemlösung beitragen könnte (vgl. Abbildung 1). Zudem verringert ein inneres oder äusseres Ausweichen die Selbstwirksamkeitserwartung, sodass sich der Prozess des Rückzugs verstärkt.

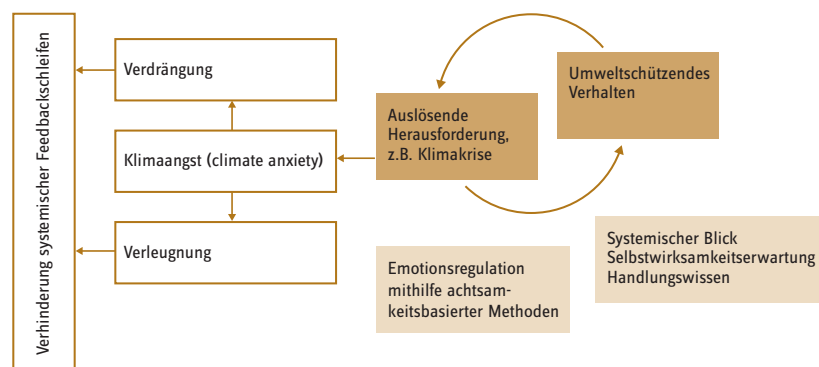


Abbildung 1: Wirkmodell achtsamkeitsbasierter Emotionsregulation auf umweltschützendes Verhalten (eigene Darstellung).

Dieses Phänomen wird deutlich sichtbar, wenn der Blick von der zwischenmenschlichen Ebene zu den grossen Herausforderungen der heutigen Zeit gelenkt wird, zum Beispiel im Umgang mit der Pandemie oder der Klimakrise. So führt Klimaangst durch die überwältigende Bedrohung nicht unbedingt zu umweltschützendem Verhalten (Clayton & Karazsia, 2020). Die Stärkung der Emotionsregulation durch achtsamkeitsbasierte Formate ermöglicht es einerseits, diese Muster durch erhöhte Reflexionsfähigkeit wahrzunehmen (Farb et al., 2007), andererseits aber auch, die Emotionen zu halten, anzunehmen und auf ein *verträgliches* Mass zu regulieren (Semple, Lee, Rosa & Miller, 2010). Die Emotionsregulation wird durch eine erweiterte Perspektive ergänzt und damit können neben unangenehmen Emotionen auch stärkende Aspekte wahrgenommen werden. So beschreibt eine Studentin ihre Erkenntnis, dass «Weltschmerz und persönliches Glück und Zufriedenheit sich nicht ausschließen müssen. Ich darf um die Welt weinen und trotzdem muss ich das nicht alles auf meinen Schultern tragen, ich habe das Recht Glück zu empfinden und danach zu streben. Die Sitzmeditation hat mich gelehrt, dass ich mein eigener Anker bin. Ich bin in der Lage mit meinen Gefühlen selbst klar zu kommen» (Abschlussreflexion Seminar, 2021). Hinzu kommt, dass die durch Resonanz erhöhte Naturverbundenheit und das durch den systemischen Blick erweiterte Selbstbild einer «global identity» ebenfalls zu umweltschützendem Verhalten beitragen können (Loy, Clemens & Reese, 2022).

Im Zwischenmenschlichen werden neben den individuell als stärkend empfundenen Aspekten auch die Qualitäten der Mitschülerinnen und Mitschüler wahrgenommen, wodurch die Möglichkeit einer affirmativen Verstärkung gegeben wird. Und hier spielt der Aspekt des Mitgefühls eine entscheidende Rolle, denn es ist nicht damit getan, in Resonanz zu gehen, sondern es stellt sich auch die Frage, in welcher Haltung diese gesucht wird.

4 Mitgefühl und die Abgrenzung zur Empathie

Empathie ist zunächst nur die Fähigkeit, an dem Gefühl eines anderen Menschen teilzuhaben. Das Gegenüber empfindet Schmerz, darum wird Schmerz verspürt, aber im Wissen, dass dieser Schmerz

nicht der eigene ist (Singer, 2015). Durch diesen neuronalen Mechanismus können die Gefühle des Gegenübers decodiert, das heisst gelesen werden. Diese unbewusste und sehr schnell ablaufende Reaktion des insulären Kortex ist in erster Linie nur dazu da, andere emotional zu verstehen. Sie führt jedoch noch nicht automatisch zu der Motivation, helfen zu wollen, oder zu prosozialem Verhalten (Singer, 2015). Es kann auch sein, dass aus einem Schutzmechanismus eher Wut entsteht, weil einen das Gegenüber zu diesem Empfinden zwingt; auch eine Reaktion der Schadenfreude ist möglich.

Damit auf das Nachempfinden eines Schmerzes eine prosoziale Aktion erfolgt, braucht es einen weiteren Schritt auf dieser *affektiven neuronalen Route* hin zum Mitgefühl. Hier werden im Gegensatz zur schmerzempfindenden Reaktion der Empathie nun der «interozeptive Kortex wie auch andere an Bindung und Belohnung beteiligte Areale sehr stark aktiviert» (Singer, 2015, S. 50). Nach einer mitfühlenden Handlung bleibt somit nicht der Nachhall des Leidens, sondern ein wohltuendes Gefühl der Verbundenheit, und Freude macht sich breit.

Interessanterweise entsteht oft der Eindruck, zu viel Mitgefühl sei nicht gut, brenne aus. Es gibt den Begriff der «compassion fatigue», auf Deutsch «Mitgefühlsmüdigkeit», der im Wesentlichen ein anderes Wort für sekundären traumatischen Stress ist. Wenn man sich den traumatischen Erfahrungen eines persönlich bedeutsamen Menschen zuwendet, dann kann dies im Körper Stressreaktionen auslösen. Jahrelang wurde deshalb in allen helfenden Berufen zur professionellen Distanz geraten, das heisst dazu, sich vom Leiden der Patientinnen und Patienten, Klientinnen und Klienten oder Schülerinnen und Schüler abzugrenzen. Doch wie soll das gehen? Die empathische Reaktion des Einfühlens setzt ein, sobald das Gegenüber wahrgenommen wird. Die bewusste Entscheidung, sich der schmerzhaften Thematik nicht zuwenden zu wollen, bedarf vieler Energie, eines bewussten Sichabwendens und Coolbleibens, das heisst, innerlich und/oder äusserlich bedarf es einer enormen Verdrängungsarbeit (Krämer, 2019). Altruismus ist sowohl bei Tieren als auch bei Kleinstkindern bereits angelegt (Silk, 2015, S. 77). Durch das Verdrängen empathischer Gefühle wird der natürliche Impuls, helfen zu wollen, unterbrochen. Im Kontext der Stressforschung wird dieses innerliche Distanzieren heute als *Cool-down-Phänomen* oder *Cool-down-Phase* beschrieben, das bzw. die eine Vorstufe von Burnout sein kann. Es nimmt die Möglichkeit, sich zu engagieren, mitzufiebern. Commitment zu zeigen ist eines der Merkmale von Stressresilienz, die von der amerikanischen Psychologin Suzanne Kobasa formuliert wurden (vgl. Esch & Esch, 2013, S. 75-76). Es ist eine der Voraussetzungen, um das beglückende Flow-Erlebnis zu erfahren. Wie aber kann ein Umgang mit den schwierigen Geschichten und Emotionen der Schülerinnen und Schüler gefunden werden, ohne dass ruminierende Gedankenkreise die Regeneration belasten? Findet der oben beschriebene Wechsel vom Mitleiden zum Mitgefühl statt, indem im Moment des Kontaktes eine umso intensivere Einlassung auf die Thematik erfolgt, um zu unterstützen und in diesem gegenwärtigen Moment sein *Bestes zu tun*, dann wird der Moment gerade nicht mit rein negativen Emotionen verknüpft und kann leichter losgelassen werden. Und die präsente Haltung der Achtsamkeit führt dazu, sich mit gleicher Intensität wieder auf den nächsten Moment einzulassen, der auch die eigene Regeneration im Fokus haben kann. Der Sozialarbeitswissenschaftler Ulrich Pfeiffer-Schaupp beschreibt dies in seinem Buch «Die Kunst des Nicht-Helfens» als die «schwierige Kunst, Leiden und Schmerzen anderer Menschen an mich herankommen und mich von ihnen berühren zu lassen, ohne sie festzuhalten, sie durch mich durchfließen und wieder abfließen zu lassen» (Pfeiffer-Schaupp, 2010, S. 81).

5 Beispiele der Umsetzung

An zahlreichen Hochschulen und Schulen wird das Potenzial von achtsamkeitsbasierten Formaten als Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung gesehen, jedoch ist die Integration als fester Bestandteil in die Curricula selten. Als Beispiele im Hochschulkontext sind das *Mindful Leadership Program* an der Hochschule Osnabrück, das *Münchner Modell* an der Hochschule München und an der Ludwig-Maximilians-Universität München, das *Real.Sense.Lab* an der Bauhaus-Universität Weimar und die *School of Personal Development and Education* (ScoPE) an der Frankfurt University of Applied Sciences in Frankfurt am Main zu benennen. Exemplarisch ist auch das Projekt «Achtsamkeit in der Bildung und Hoch-/Schulkultur» (ABiK) an der Universität Leipzig. Bereits seit 2013 sind Grundlagenseminare zur Achtsamkeit am Zentrum für Lehrer:innenbildung und Schulforschung etabliert; seit 2021 hat sich das Angebot ausgeweitet. Für die vier Zielgruppen Lehramtsstudierende, Studierende aller Fakultäten, Hochschullehrende und Lehrpersonen an Schulen werden jeweils ein Basisseminar (Mindful Students Program/MSP, Mindful Teachers Program/MTP) zum Erlernen der Grundlagen und ein Aufbauseminar (Teaching Mindfulness Program) zur Weitervermittlung an Studierende bzw. Schülerinnen und Schüler

angeboten. Anfang September 2023 begann ein Pilotprojekt an dreissig sächsischen Schulen. Beispielfähig werden nachfolgend die beiden inhaltlich äquivalenten Programme MSP und MTP vorgestellt, die prosoziales und umweltschützendes Verhalten fördern wollen und in drei Phasen aufgebaut sind.

In der ersten Phase werden Achtsamkeitsübungen eingeführt, die teilweise in der Natur stattfinden, um Naturwahrnehmung und Verbundenheit zu stärken. Diese Übungen werden durch psychoedukative Elemente wie Stress- und Emotionsregulation und Verfahren zur kognitiven Umstrukturierung ergänzt. Eigene Muster werden wahrgenommen und durch bewusst initiierte Changeromente wird Selbstwirksamkeit erfahren.

In einer zweiten Phase werden die eigenen ethischen Werte gesichtet, zum Ausdruck gebracht und durch konkrete Handlungsoptionen in ein wertorientiertes Handeln umgesetzt. Übernommene Narrative von Lebensstilen werden hinterfragt. Durch das Einführen eines systemischen Blicks werden Interdependenz und das Eingebundensein in natürliche Systeme erfahrbar gemacht. Ebenso wird durch die Einführung der Mitgefühlsmeditation eine globale menschliche Verbundenheit angeregt. Als zentraler Punkt werden Gefühle von Zukunfts- und Klimaangst aufgegriffen. Diese Erfahrung ermöglicht es den Teilnehmenden, diesen Gefühlen nicht ausweichen zu müssen, sondern sie durch achtsamkeitsbasierte Emotionsregulation halten zu können, auszusprechen und in handlungsbezogene Schritte umzulenken, was ein anderes Verständnis von Hoffnung ermöglicht.

Die dritte Phase zielt darauf ab, die Haltung der Achtsamkeit in den Alltag zu integrieren, einschliesslich arbeitsbezogener Praktiken (z.B. als Lehrperson im Klassenzimmer). Sie beinhaltet Übungen zur wertschätzenden Kommunikation und leitet dazu an, mit einem systemischen Blick die an der Institution bestehende Arbeitskultur zu betrachten, beispielsweise mithilfe von Pausenmanagement, Informationskanälen oder nachhaltigem Verhalten. Dieser Ansatz wird im Schulprojekt noch durch eine Zukunftswerkstatt als Element der Schulentwicklung verstärkt.

Beide Mindfulness-Based Interventions (MBI) sollen es den Teilnehmenden ermöglichen, die sie umgebende Wirklichkeit wahr- und anzunehmen und verantwortungsvolles Verhalten gegenüber den eigenen Ressourcen (Stressreduktion), den Ressourcen der Mitwelt (Prosozialität) und den Ressourcen der Umwelt (umweltbewusstes Verhalten) zu entwickeln. Im ABiK-Projekt wird untersucht, ob MSP und MTP das Wohlbefinden sowie die Entwicklung von prosozialem und pro-ökologischem Verhalten fördern. Zu drei Messzeitpunkten befragt das Team die Studierenden längsschnittlich im Selbstbericht und holt ergänzend Berichte zu den Teilnehmenden von ihnen bekannten Personen ein. Die Berichte der MTP-Gruppe werden mit Berichten von Lehramtsstudierenden verglichen, die nicht am MTP-Kurs teilgenommen haben, um Veränderungen, gegebenenfalls auch kausal, auf die MTP-Teilnahme zurückführen zu können. Die Studie erstreckt sich über insgesamt drei Semester. Erste Ergebnisse deuten auf positive Veränderungen in den Bereichen «Stress», «Achtsamkeit» und «Pro-ökologisches Verhalten» bei den MSP- und MTP-Teilnehmenden hin.

6 Ausblick

Um die Persönlichkeitsentwicklung im Lehramt zu stärken, bieten achtsamkeitsbasierte Programme einen sehr vielversprechenden Ansatz. Insbesondere in den Bereichen von emotionaler Stabilität, Stressbewältigung, Empathie und kognitiver Selbstregulation haben Meditation und Achtsamkeit positive Auswirkungen auf den Bildungsprozess. Durch gezielte Förderung von eigener Erfahrung, Selbstreflexion und Selbsterkenntnis können Lernende ihre Gedanken und Emotionen bewusster wahrnehmen und besser regulieren, was zu einer höheren geistigen Autonomie und einer zielgerichteteren Gestaltung des Lernprozesses führen kann. Darüber hinaus wird durch die Entwicklung von Selbstbewusstsein und kritischem Denken die Basis für eine wertorientierte Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen gelegt. Das Erkennen von sozialer und ökologischer Verbundenheit schafft ein Bewusstsein für Nachhaltigkeit und Veränderungsbereitschaft.

Hochschulen und Schulen, die diese Form von Persönlichkeitsbildung in den Mittelpunkt stellen, können Lernende angemessener auf die Anforderungen der komplexer werdenden sozialen und digitalen Umwelten vorbereiten. Zugleich trägt die auf eigener Erfahrung basierende Selbstentwicklung der Lernenden dazu bei, dass sie ihre zwischenmenschlichen Beziehungen durch gesteigerte Sozialkompetenz und Empathie verbessern können, und fördert ein mehrperspektivisches, systemisches Denken, das eine differenziertere Form von Weltaneignung und Resonanz ermöglicht. Um die Implementierung von achtsamkeitsbasierten Formaten zu fördern, braucht es einen festen Platz im Curriculum und eine Qualitätssicherung bei den Programmen und Dozierenden.

Literatur

- Clayton, Susan & Karazsia, Bryan T. (2020). Development and validation of a measure of climate change anxiety. *Journal of Environmental Psychology*, 69, Artikel 101434. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2020.101434>
- D-EDK. (2016). *Lehrplan 21: Grundlagen*. Bereinigte Fassung vom 29.02.2016. Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz.
- Dohm, Lea, Peter, Felix & van Bronswijk, Katharina. (2021). *Climate Action - Psychologie der Klimakrise. Handlungshemmnisse und Handlungsmöglichkeiten*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Esch, Tobias & Esch, Sonja Maren. (2013). *Stressbewältigung mithilfe der Mind-Body-Medizin. Trainingsmanual zur Integrativen Gesundheitsförderung*. Berlin: Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft
- Farb, Norman A. S., Segal, Zindel V., Mayberg, Helen, Bean, Jim, McKeon, Deborah, Fatima, Zainab & Anderson, Adam K. (2007). Attending to the present: Mindfulness meditation reveals distinct neutral modes of self-reference. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 2(4), 313-322.
- Grossmann, Paul. (2004). Das Üben von Achtsamkeit. In Thomas Heidenreich & Johannes Michalak (Hrsg.), *Achtsamkeit und Akzeptanz in der Psychotherapie. Ein Handbuch* (S. 107-139). Tübingen: Dgvt.
- Hölzel, Britta, Ott, Ulrich, Hempel, Hannes, Hackl, Andrea, Wolf, Katharina, Stark, Rudolf & Vaitl, Dieter. (2007). Differential engagement of anterior cingulate and adjacent medial frontal cortex in adept meditators and non-meditators. *Neuroscience Letters*, 421(1), 16-21.
- Kobusch, Adriane Bettina. (2014). Achtsamkeit in der Schule durch ein professionsbezogenes Achtsamkeitstraining für LehrerInnen. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 45(3), 253-271. <https://doi.org/10.1007/s11612-014-0253-3>
- Krämer, Susanne. (2019). *Wache Schule: Mit Achtsamkeit zu Ruhe und Präsenz*. Paderborn: Junfermann.
- Loy, Laura S., Clemens, Alicia & Reese, Gerhard. (2022). Mind-body practice is related to pro-environmental engagement through self-compassion and global identity rather than to self-enhancement. *Mindfulness*, 13(3), 660-673. <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01823-1>
- Pfeiffer-Schaupp, Ullrich. (2010). *Achtsamkeit in der Kunst des Nicht-Helfens*. Freiburg im Breisgau: Arbor.
- Semple, Randy J., Lee, Jennifer, Rosa, Dinelia & Miller, Lisa F. (2010). A randomized trial of mindfulness-based cognitive therapy for children: Promoting mindful attention to enhance social-emotional resiliency in children. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 218-229.
- Silk, Joan. (2015) Biologische Notwendigkeiten für das Überleben: weitere Überlegungen zum Thema Altruismus. In Tanja Singer & Matthieu Ricard (Hrsg.), *Mitgefühl in der Wirtschaft. Ein bahnbrechender Forschungsbericht* (S. 77-87). München: Knaus.
- Singer, Tania. (2015) Empathie und Mitgefühl aus der Perspektive der Sozialen Neurowissenschaft. In Tanja Singer & Matthieu Ricard (Hrsg.), *Mitgefühl in der Wirtschaft. Ein bahnbrechender Forschungsbericht* (S. 40-58). München: Knaus.

Gesellschaft im Wandel – Pädagogische Hochschulen für das 21. Jahrhundert

Autorin | Elke-Nicole Kappus

Aufgabe der Pädagogischen Hochschulen und ihres vierfachen Leistungsauftrags ist es, die Bildungsinstitutionen und ihre Akteurinnen und Akteure – allen voran die öffentlichen Schulen und deren Hauptakteurinnen und Hauptakteure, die Lehrerinnen und Lehrer – bei der Umsetzung ihres Bildungsauftrags im Sinne der nationalen Bildungsziele zu unterstützen: Lernende zur Teilhabe an Gesellschaft und Wirtschaft zu befähigen – und dadurch deren Weiterbestehen zu sichern. Im Kontext rasanten gesellschaftlichen Wandels stehen die Pädagogischen Hochschulen – ebenso wie die Schulen selbst – vor der Herausforderung, diesen Auftrag unter sich verändernden Prämissen immer wieder neu auszuloten. Der Beitrag argumentiert, dass die Pädagogischen Hochschulen dabei selbst zu «Reallaboren» einer «flüchtigen Moderne» werden und «Future Skills» benötigen, um die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts zu bewältigen.

flüchtige Moderne | Future Skills | Lehrerinnen- und Lehrerbildung für das 21. Jahrhundert | sozialer Wandel

1 Einleitung

Dass die Gesellschaft einem raschen Wandel unterworfen ist, muss nicht betont werden. Wandel gehört zur Gesellschaft und es gehört zur Moderne, dass er sich mit zunehmender Geschwindigkeit vollzieht – und im Bewusstsein einer immer breiteren Öffentlichkeit. Die öffentliche Schule und das heutige Bildungssystem sind selbst ein Resultat dieses Wandels: Das Funktionieren der Industriegesellschaft und des modernen Staates setzt(e) Wissen und Können breiter Bevölkerungsgruppen voraus, das auf traditionellen Bildungswegen nicht vermittelt werden konnte. Es brauchte neue Institutionen, welche die Menschen auf ihre Rollen und Aufgaben in Wirtschaft und Gesellschaft vorbereiteten, sie mit den Erwartungen von Staat und Wirtschaft vertraut machten und sie mit den notwendigen Kompetenzen ausstatteten, damit sie einen Platz in der sich verändernden Welt finden konnten. Es brauchte Fachpersonen, die das neu benötigte Wissen und Können – aber auch Haltungen, Werte und Normen sowie das Welt- und Menschenbild der Moderne – vermitteln konnten. Und es brauchte Institutionen, um diese Fachpersonen dazu zu befähigen, ihrer Aufgabe effektiv und effizient nachzukommen.

Heute stehen die öffentliche Schule und die Pädagogischen Hochschulen erneut vor der Herausforderung einer solchen «Zeitenwende»: Je nachdem wie radikal der gesellschaftliche Wandel für das 21. Jahrhundert eingeschätzt wird, der durch Digitalisierung, Klimawandel, demografische Entwicklungen, wachsende soziale Ungleichheiten, Migrationsbewegungen, veränderte nationale und internationale Ordnungen etc. beschleunigt wird, ergeben sich mehr oder weniger radikale (Heraus-)Forderungen im Hinblick darauf, wie die öffentliche Schule – und auch die Pädagogischen Hochschulen – den gesellschaftlichen Wandel begleiten oder die Menschen darauf vorbereiten sollen.

Die Funktion und die Aufgabe von Schule und Bildung bleiben dabei unverändert: Menschen sollen zur Teilhabe an Wirtschaft und Gesellschaft befähigt werden und deren Zukunft soll gesichert werden. Allerdings lässt sich feststellen, dass die Antwort auf die Frage, wie sich Wirtschaft und Gesellschaft entwickeln werden und welche Kompetenzen und Haltungen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, Staatsbürgerinnen und Staatsbürger, Individuen und soziale Gruppen oder auch Lehrpersonen und Dozierende benötigen, um zukunftsfähig zu sein, umstritten ist. Was bedeutet das für die öffentliche Schule und ihre Akteurinnen und Akteure? Und was heisst das für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen sowie für Forschung, Entwicklung und Dienstleistungen an den Pädagogischen Hochschulen? Soziologische Forschung und Theoriebildung haben sich in den vergangenen Jahrzehnten intensiv mit der Frage beschäftigt, wie sich Veränderungen des späten 20. Jahrhunderts auf die Gesellschaft, auf Institutionen sowie auf die Individuen, deren Beziehungen und deren Zusammenleben auswirken.

Im Folgenden sollen einige Überlegungen einer reflexiven Soziologie herangezogen werden, um einen Blick auf die Herausforderungen zu werfen, mit denen die öffentliche Schule und die Pädagogischen Hochschulen konfrontiert sind.

2 Gesellschaftliche Funktionen der Schule in der fluiden Moderne

Helmut Fend hat die gesellschaftlichen Funktionen der modernen Schule als Qualifikation und Allokation (durch Selektion), Sozialisation (durch Enkulturation) und Legitimation (durch Integration) beschrieben (Fend, 1980, 2006). Im Sinne einer «intendierten Personenveränderung mit Nachhaltigkeitseffekt» (Nassehi, 2022, Minute 17:35 ff.) soll schulische Bildung die Individuen mit Rüstzeug ausstatten, das sie zur Teilhabe an Gesellschaft und Wirtschaft befähigt. Die Grund-, Primar- oder Volksschule schafft zunächst allgemeine Grundlagen, die im späteren Bildungs- und Ausbildungsverlauf vertieft, differenziert und spezialisiert werden können. Bildung kommt im bestmöglichen Fall den Individuen ebenso zugute wie der ganzen Gesellschaft. Wenn dieses Sowohl-als-auch gelingt, genießen die vermittelnden Bildungsinstitutionen Anerkennung und Legitimität – auch wenn die Interessen des Individuums und der Gesellschaft bzw. des Staats, der Wirtschaft etc. nicht identisch sind und sein können.

Ulrich Beck (1986) hat dieses Sowohl-als-auch als das Paradigma der Postmoderne vom Entweder-oder der Moderne abgegrenzt. Während die Moderne versuchte, die zunehmende Komplexität der Welt in eine klare Ordnung zu bringen (Mann *oder* Frau, Schweizer *oder* Italiener etc.),¹ so wendet sich die Postmoderne gegen die dadurch etablierte Binartität und betont das Dazwischen und das Darüberhinaus. An die Stelle der klaren Ordnung tritt die Kontingenz der Möglichkeiten und unbegrenzten Optionen. Zygmunt Baumann (1999a, 2006) schlägt für diesen Zustand, der aus der Uneindeutigkeit des Sowohl-als-auch resultiert, den Begriff der «flüchtigen Moderne»² vor.

Der Verlust der alten Ordnung, der sich durch diese «neue Verfasstheit der Welt» ergibt, geht mit Unsicherheiten, Risiken und Ambiguitäten einher, die eine zunehmende Resilienz, Anpassungsfähigkeit und Flexibilität des Menschen erfordern (vgl. Sennett, 1998). Die Notwendigkeit der stetigen Neuorientierung in sich rasch verändernden und stetig ausdifferenzierenden Umwelten führt zu immer stärker individualisierten Lebens- und Bildungswegen, wodurch die Individualisierung der Moderne weiter vorangetrieben wird und bestehende soziale Bindungen und Formen der Solidarität immer brüchiger werden. Isolde Charim (2018) hat in ihrem Buch «Ich und die Anderen» verschiedene Phasen der Individualisierung im 20. Jahrhundert nachgezeichnet: Zunächst führte die Mobilisierung von Individuen durch soziale Bewegungen (Bürgerrechtsbewegungen, ethnische sowie regionale Bewegungen etc.) zu einer Fragmentierung von Grossgruppen wie zum Beispiel der Nation, die in der Moderne als dominante und exklusive kollektive Identitätsreferenz gewirkt hatte. Dann erfasste die Pluralisierung das Individuum selbst, das nun nicht länger als Mitglied einer sozialen Gruppe, sondern in der ganz einzigartigen Vielfalt seiner individuellen Identitätsfacetten erkannt und anerkannt sein will (Charim, 2018, S. 96 ff.). Das Paradigma der «kulturellen Gleichheit», das in der Vergangenheit als Bindemittel der Gesellschaft gedient hatte, verliert in einer solchen «Gesellschaft der Singularitäten» (Reckwitz, 2018) zunehmend an Überzeugungskraft und Wirksamkeit. Gemäss Charim (2018) überlagern sich heute die verschiedenen Phasen der Individualisierung, was zu Konflikt- und Aushandlungsprozessen rund um Fragen der Anerkennung und Zugehörigkeit führen kann und zu weiterer Komplexität und «Uneinheitlichkeit» beiträgt. Dies stellt die bisherige Verfasstheit der Gesellschaft immer weiter infrage und gefährdet – wie dies zum Beispiel auch der Überzeugung der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung entspricht (vgl. OECD, 2012) – die Stabilität und das Wachstum der Wirtschaft und das Wohlergehen der Individuen.

Ausgehend von dieser stark verkürzten Problemendarstellung³ stellt sich die Frage nach den Auswirkungen der flüchtigen Moderne auf die öffentliche Schule und auf die Pädagogischen Hochschulen.

1 Individuum und Gesellschaft wurden im Gegensatz dazu erst im Verlauf der weiteren Individualisierung im Sinne eines Entweder-oder verstanden. Im Narrativ der Moderne wurde das Individuum im herderschen Sinne als integraler Teil der Gesellschaft und diese (in Form der Nation) als legitime Repräsentantin der Individuen präsentiert.

2 Im englischen Original lautet der Begriff «liquid modernity» (Baumann, 1999b), was den Zustand aus der Sicht der Autorin noch treffender beschreibt.

3 Ein Konsens in Bezug darauf, ob diese Analyse des «Zustands der Gesellschaft» realistisch oder dystopisch ist, kann nicht vorausgesetzt werden. Beck (1986, vgl. auch Beck, 2009, Minute 08:40 ff.) betont, dass die Risiken und Herausforderungen, die (post)moderne Gesellschaften hervorbringen, aufgrund ihrer Komplexität und Globalität nicht unmittelbar erkennbar seien. Dies führe dazu, dass die «Problemdefinition» selbst gesellschaftlichen Kontroversen unterliege, weshalb die Schaffung eines Problembewusstseins noch vor der Auseinandersetzung mit verschiedenen Lösungsmöglichkeiten stehe.

Inwiefern sind sie von diesen gesellschaftlichen Entwicklungen betroffen und wie werden ihre Funktionen und Aufgaben davon beeinflusst? Auf diese Fragen wird nachfolgend näher eingegangen.

2.1 Qualifikation und Allokation

Die Bedürfnisse der modernen Wirtschaft und Gesellschaft spiegeln sich noch heute in den Strukturen des Bildungssystems, obgleich Veränderungen – wie zum Beispiel der Wandel von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft – stets auch zu Anpassungen im Bildungssystem geführt haben. Gegenwärtig besteht weitgehend Konsens darüber, dass sich der Arbeitsmarkt und die Art des Arbeitens in den kommenden Jahren substantiell verändern werden. Das Weltwirtschaftsforum (World Economic Forum, WEF) geht davon aus, dass sich bestehende Berufe im Zuge der «strukturellen Rekonfiguration» signifikant verändern oder ganz verschwinden werden. Individuen werden dieser Annahme zufolge noch stärker als heute ihre in Schule, Ausbildung und Studium erworbenen Kompetenzen kontinuierlich aktualisieren und sich im Rahmen des lebenslangen Lernens immer wieder neu orientieren müssen (WEF, 2020).

In vielen Szenarien kommt der «Qualifikation für die Zukunft» daher eine neue Bedeutung zu: Menschen sollen nicht mehr auf bestimmte Berufe und gesellschaftliche Rollen vorbereitet werden, sondern darauf, «soziale, ökologische und technologische Umbrüche zu bewältigen» (WEF, 2023, S. 4). Als wichtigste Fertigkeiten, welche die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer von morgen entwickeln sollen, nennt das WEF analytisches und kreatives Denken, Resilienz, Flexibilität, Motivation und Eigeninitiative. Menschen sollen kompetent sein in der Problemlösung und im Selbstmanagement, fit in der Verwendung und der Anwendung neuer Technologien und fähig, dabei in immer neuen Konstellationen konstruktiv mit Menschen zusammenzuarbeiten (Eppinger, 2021). In Übereinstimmung mit diesen Erwartungen der Wirtschaft stehen Forderungen nach einer «transformativen Bildung» (OECD, 2019, 2020; Schleicher, 2019; UN, 2022, 2023), in deren Zentrum der Aufbau der oben genannten Fertigkeiten im Sinne von «Future Skills» steht (vgl. dazu auch GDI, 2020; Kaufmännischer Verband Schweiz, 2023; SBFI, 2023; Stifterverband 2020). Ziel der «intendierten Personenveränderung» (Nassehi, 2022, Minute 17:35 ff.) ist nicht länger die Passung der Schülerinnen und Schüler in gegebene Strukturen, sondern die Befähigung zur Mitgestaltung und zukunftsfähigen Veränderung der Strukturen.

Mit Blick auf die Qualifizierungs- und die Allokationsfunktion der Schule ergeben sich vor diesem Hintergrund verschiedene Fragen: Welche Bedeutung werden die heutigen in den Schulen vermittelten «Kulturtechniken» in Zukunft spielen? Werden «Future Skills» zukünftig zu allokationsrelevanten Faktoren, die es in der Schule entsprechend systematisch zu beurteilen gilt? Oder verliert die Schule ihre Allokationsfunktion – und was könnte dies für die Institution «Schule» und den Lehrberuf bedeuten? Wie gehen die Bildungsinstitutionen mit der verkürzten Halbwertszeit von Wissen und der bisweilen unabdingbaren Notwendigkeit des «Umlernens» und «Verlernens» um?

Damit einhergehend ergeben sich auch für die Lehrpersonenbildung grundlegende Fragen wie die folgenden: Welche Rolle spielen «Future Skills» in der Ausbildung von Lehrpersonen und wie können sie in den bestehenden Curricula berücksichtigt werden? Was bedeutet der Fokus auf die «Future Skills» für die Fachdidaktiken, die sich noch häufig an der bisherigen Strukturierung des Wissens orientieren? Wie stellen Pädagogische Hochschulen sicher, dass gegenwärtige Entwicklungen in Wirtschaft und Gesellschaft zeitnah in Aus- und Weiterbildungen, Dienstleistungen sowie Forschung und Entwicklung integriert werden können? Wie können Studierende und Dozierende auf die Herausforderungen der voranschreitenden «flüchtigen Moderne» vorbereitet werden? Wie sieht der Beruf einer Dozentin oder eines Dozenten in Zukunft aus? Wie können die Pädagogischen Hochschulen Lehrpersonen sowohl für das heutige Bildungssystem als auch für mögliche Zukunftsszenarien ausbilden?

2.2 Enkulturation und Sozialisation

Blickt man auf die Anfänge der öffentlichen Schule zurück, so war damals klar, für welche Gesellschaftsform Schülerinnen und Schüler enkulturiert und sozialisiert werden sollten: Wie eine Matroschka-Puppe umfasste die Nation alle gesellschaftlichen Teilbereiche und alle Identitäten ihrer Bewohnerinnen und Bewohner: Wirtschaft, Bildung, Recht etc. waren innerhalb der staatlichen Grenzen organisiert und die Nation fungierte unabhängig davon, wie unterschiedlich Individuen waren, aus welchem sozialen Milieu oder aus welcher Region sie stammten und welchen Bildungsabschluss sie erwerben sollten, als primordial definierter kollektiver Referenz-, Identifikations- und Handlungsrahmen. Funktion und Auftrag der öffentlichen Schule war es, genau diesen Rahmen zu bespielen und zu füllen: In der Schule wurde gelehrt und gelernt, wer «Wir» und wer «die Anderen» sind, was «unsere» Kultur und was die Kultur der «Fremden» ist. Die Nation wurde nicht zuletzt durch das in der Schule

vermittelte Wissen und Können – vor allem durch die gemeinsame Sprache, die gemeinsame Geschichte und die geteilte Tradition – zur erfahrbaren «vorgestellten Gemeinschaft» (Anderson, 1989) und zum Teil der identitätsstiftenden Lebenswelt. Ernest Gellner misst dem staatlichen Erziehungsmonopol im Aufbau moderner Gesellschaften gerade wegen dieser prägenden Kraft der schulischen Bildung eine noch wichtigere Rolle zu «als dem Monopol auf die legitime Gewalt» (Gellner, 1991, S. 57).

Diese «Eindeutigkeit» der Referenzrahmen von Identität und Zugehörigkeit ist – ganz im Sinne der skizzierten Analyse der «flüchtigen Moderne» – Pluralitäts- und Diversitätsanforderungen gewichen, welche die Schule in ihrer Enkulturations- und Sozialisationsfunktion vor Herausforderungen stellen: Die zunehmende Individualisierung, welche die Nation als «Gemeinschaft kulturell Gleicher» hinterfragt, wurde bereits in Abschnitt 2 angesprochen (vgl. Charim, 2018). Darüber hinaus fordern auch transnationale und globale Wirkkräfte den «methodologischen Nationalismus» (vgl. Robertson, 1992; Wimmer & Glick Schiller, 2002), der die nationalen Bildungssysteme und ihre Referenzdisziplinen lange geprägt hat, zunehmend heraus: Themen wie Inklusion, Chancengerechtigkeit, nachhaltige Entwicklung oder auch die Digitalisierung werden weltweit verfolgt und führen im Zusammenspiel mit inter- und transnationaler Bildungsgovernance und Bildungsforschung zu einer Globalisierung «von oben». Eine «Globalisierung von unten» hingegen zeigt sich in den zunehmend transnationalen Biografien und in der Vielzahl von Erst- und Familiensprachen der Schülerinnen und Schüler, die den Schulalltag fast aller Schulen (nicht nur) in der Schweiz prägen. Im Spannungsfeld von Sozialraumorientierung und Globalisierung verliert das enge Zusammenspiel von Bildung und Staat (bzw. Kanton oder Bundesland), das zu einer gegenseitigen Legitimität beigetragen hat, zunehmend an unhinterfragter Selbstverständlichkeit. Zum möglichen Konflikt zwischen nationaler und transnationaler Orientierung führen dabei gerade jene Wissensbestände, die in der Vergangenheit die eindeutige Trennung zwischen «uns» und «den Anderen» – und damit einen Teil der kollektiven Identität – sicherten. Tatsächlich wurden und werden viele der heute umstrittenen Stereotype und Vorurteile über andere Länder und ihre Bewohnerinnen und Bewohner in der Schule vermittelt (vgl. u.a. Affolter & Sperisen, 2023; Glock & Kleen, 2020).

Mit Blick auf die Enkulturations- und Sozialisationsfunktion der Schule stellt sich die Frage, welche Welt- und Menschenbilder und welche Identifikations- und Handlungsräume den Schülerinnen und Schülern vermittelt werden sollen. Soll der traditionelle Geschichtsunterricht (ursprünglich als «Heimatkunde» konzipiert) durch Globalgeschichte ersetzt werden? Sollen Sprache und Kultur der Länder, aus denen die Eltern (oder Grosseltern) der Lernenden stammen – oder die Erinnerungskultur von Migrantinnen und Migranten in der Schweiz – im schulischen Vermittlungsauftrag berücksichtigt werden? Soll Chancengerechtigkeit in der Schule im menschenrechtlichen Sinne für alle oder – wie in der Verfassung formuliert – für Staatsbürgerinnen und Staatsbürger thematisiert und umgesetzt werden? Welches «Wir» soll in der Schule vermittelt und von welchen «Anderen» abgegrenzt werden?

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie entsprechende Fragen und Herausforderungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aufgegriffen und diskutiert werden. Welche Kompetenzen werden zukünftigen Lehrpersonen vermittelt, damit sie die Enkulturations- und Sozialisationsprozesse zwischen «lokaler Lebenswelt» und «globalen Zusammenhängen» (im Sinne eines Sowohl-als-auch) begleiten können? Wie werden neuere Diskussionen um Zugehörigkeit jenseits der «kulturellen Assimilation» (vgl. u.a. Brubaker & Cooper, 2000; Fukuyama, 2020; Yuval Davis, 2011) in der Ausbildung von Lehrpersonen aufgegriffen? Gehört ein kritischer Blick auf bisherige Konstruktionen gesellschaftlicher Normativität in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Wer entscheidet, welche gesellschaftlichen Diskurse und Entwicklungen im knappen Zeitbudget der Lehrerinnen- und Lehrerbildung thematisiert werden?

2.3 Integration und Legitimation

Die öffentliche Schule fungiert als Ort, an dem sich Schülerinnen und Schüler soziale Normen und Werte aneignen, die für das reibungslose Funktionieren der Gesellschaft von Bedeutung sind. Damit einher geht die Aufgabe der Schule, die Legitimität des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Systems aufrechtzuerhalten und zu stützen. In der Vergangenheit wurde die Legitimität bestehender gesellschaftlicher Strukturen durch den Verweis auf Tradition und Autorität bestätigt. Der Ruf nach Wandel, der auch von der (Bildungs-)Politik an die Schulen und Hochschulen herangetragen wird, setzt dieser unhinterfragten Reproduktion von Bestehendem klare Grenzen. Auch der Auftrag der Schule, kritisches Denken anzuregen, steht in klarem Widerspruch zur unhinterfragten Reproduktion gesellschaftlicher Spielregeln und Narrative. Die «Herstellung» von Legitimität verlangt in den pluralisierten Gesellschaften der flüchtigen Moderne nach anderen Verfahren: Sie setzt den Einbezug vielfältiger Stimmen und Perspektiven sowie die Sicherstellung von Transparenz und Rechenschaftspflicht voraus (vgl. z.B. Fukuyama, 2014). Aus dieser Perspektive sind Inklusion, Partizipation und

Chancengerechtigkeit essenzielle Dimensionen zur Wahrung der Legitimität von Staat und Wirtschaft. Boger und Simon (2022, S. 21) machen darauf aufmerksam, dass diese Themen, die in der Vergangenheit einzig in Form «marginalisierter Kritik» von aussen an die Bildungsinstitutionen herangetragen worden seien – in diesem Zusammenhang sind beispielsweise die Werke von Bourdieu und Passeron (1971) zur «Illusion der Chancengleichheit» in Bildungsinstitutionen oder die Studie zur strukturellen Diskriminierung im Bildungssystem von Radtke und Gomolla (2009) zu nennen –, in den letzten Jahren zunehmend zu einer «institutionalisierten Kritik» avanciert seien, die in den Curricula der Schulen und Hochschulen bearbeitet werden solle. Wissen *über* die Schule (oder Hochschule) wird *in* die Bildungsinstitutionen integriert und dabei transformiert. Wo dieser Wandel nicht reflektiert und begleitet wird, kann die Integration (so wie dies bei Themen wie Diversität, Chancengerechtigkeit und Inklusion zu beobachten ist) zu Irritationen sowie Widerständen und unter Umständen zu einem Verlust der Legitimität der Schulen und ihrer Akteurinnen und Akteure führen.

Angeichts dieser Veränderungen stellt sich die Frage, was die neue Unübersichtlichkeit und die Komplexität der flüchtigen Moderne für die Legitimationsfunktion der Schule bedeuten. Kann die Legitimität gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Institutionen überhaupt noch im Rahmen schulischer Sozialisation gesichert werden? Was bedeutet es für die Legitimität der öffentlichen Schule, wenn sie die Rolle in der Reproduktion gesellschaftlicher Ordnung durch deren kritisches Hinterfragen ergänzt und «zuvor umkämpfte Außenseiterthemen Teil des Pflichtcurriculums werden» (Boger & Simon, 2022, S. 20)? Inwieweit gelingt es Schulen, von «Garanten gesellschaftlicher Ordnung» zu «Räumen gesellschaftlicher Erneuerung» zu werden? Und wer unterstützt sie dabei?

Erneut ergeben sich vor diesem Hintergrund auch entsprechende Fragen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Wie greifen die Pädagogischen Hochschulen die Fragen der Legitimation gesellschaftlicher Ordnungen in der pluralisierten Gesellschaft in der Ausbildung von Lehrpersonen auf? Wie werden die Studierenden auf das Spannungsfeld von Reproduktion und kritischer Analyse gesellschaftlicher Ordnung vorbereitet? Soll Rassismuskritik unterrichtet werden, obgleich «Rassismus» im Lehrplan 21 (D-EDK, 2016) nicht erwähnt wird? Sollten die Pädagogischen Hochschulen Lehrpersonen aller Klassenstufen mit Genderfragen konfrontieren – auch wenn sie sich dadurch allenfalls mit dem Vorwurf der «Ideologisierung» konfrontiert sehen?⁴ Wer entscheidet über das Mass und den Inhalt kritischen Denkens, das an Pädagogischen Hochschulen – und in der Folge auch an Schulen – vermittelt werden soll? Diesen Fragen soll nachfolgend vertieft nachgegangen werden.

3 Pädagogische Hochschulen im Umgang mit der «flüchtigen Moderne»

Auch wenn die öffentliche Schule den «zeitlosen» Auftrag hat, Menschen auf eine Teilhabe an Wirtschaft und Gesellschaft vorzubereiten bzw. sie zur Mitgestaltung derselben zu befähigen, so haben sich die Parameter, innerhalb deren die Schulen diesem Auftrag nachkommen, in der flüchtigen Moderne verändert. Pädagogische Hochschulen sind gefordert, diese Parameter in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen ebenso wie in den weiteren Leistungsbereichen (Forschung und Entwicklung, Administration) zu berücksichtigen. Was also können die Pädagogischen Hochschulen tun, um die Schulen dabei zu unterstützen, ihren gesellschaftlichen Funktionen unter veränderten Rahmenbedingungen nachzukommen? Wie können sie selbst «fit» bleiben für die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts?

3.1 Wissen über gesellschaftliche Strukturen und die Vielfalt sozialer Lebenswelten vermitteln

Wissen über gesellschaftliche Strukturen und die Vielfalt sozialer Lebenswelten sowie eine forschende, das heisst kritisch-analytische Haltung gegenüber komplexen sozialen Wirklichkeiten ermöglichen Lehrpersonen wie auch Dozierenden Orientierung und eine professionelle Positionierung im Berufsfeld. Diese Forderung ist nicht neu. Claude Lévi-Strauss hat bereits in den 1970er-Jahren darauf hingewiesen, dass Lehrpersonen zu «Ethnographen der Gesellschaft»⁵ werden sollten (Lévi-Strauss, 2008, S. 365 ff.), um ihren Auftrag im Kontext gesellschaftlichen Wandels und zunehmend vielfältiger und komplexer werdender Lebenswelten erfüllen zu können. Reinhold Hedtke (2023, S. 2) betont, dass sozialwissenschaftliche Bildung «unverzichtbar» sei, «um gesellschaftliche Transformationen und

4 So wurde, um nur zwei Beispiele zu nennen, im Mai 2023 ein «Gendertag» an der Sekundarschule Stäfa (Kanton Zürich) «nach Drohungen gegen Leib und Leben» der Verantwortlichen abgesagt (Neue Zürcher Zeitung vom 15. Mai 2023, vgl. Marti, 2023), während eine Kinderlesung von Dragqueens in Zürich unter Polizeischutz gestellt wurde (Tages-Anzeiger vom 17. Mai 2023, vgl. Peterhans & Sarasin, 2023). In beiden Fällen wurde den Verantwortlichen eine «Ideologisierung der Kinder» vorgeworfen.

5 Notwendige Ergänzung im Jahr 2023: «Ethnographinnen und Ethnographen».

ihre Bedingungen zu verstehen und zu beurteilen, voranzutreiben oder zu behindern». Dabei gilt es zu bestimmen, welches Wissen über die Gesellschaft als neues «Allgemeinwissen» in der Schule und welches Wissen als spezifisches Professionswissen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vermittelt werden soll.

3.2 Diversität ermöglichen und leben

Vertreterinnen und Vertreter des Diversitätsmanagements (vgl. Klammer & Ganseuer, 2015) verstehen Diversität nicht nur als grundsätzlichen Tatbestand der komplexen Moderne, sondern auch als Antwort auf die dadurch generierten Herausforderungen: Kritisch reflektierte Diversität sichert Perspektivenvielfalt und schafft Räume, in denen unterschiedliche Erfahrungen, Erwartungen, Kompetenzen und Visionen miteinander in Verbindung gesetzt und zur Bestimmung, Analyse und Lösung von Problemen herangezogen werden können. Wie in Abschnitt 2.3 skizziert wurde, ist die gesellschaftliche Repräsentativität durch Diversität darüber hinaus ein wichtiger Aspekt zur Herstellung und Sicherung institutioneller Legitimität in pluralisierten Gesellschaften. Die Forderung nach Lehrpersonenteams, welche die Diversität der Schülerinnen und Schüler bzw. der gesamten Gesellschaft widerspiegeln, ist nicht neu. Diese Vision kann aber nur verwirklicht werden, wenn zuvor auch die Pädagogischen Hochschulen Diversität zulassen und diese im Sinne der Pluralisierung von Bildungsinstitutionen fördern. Auch hier gilt es festzulegen, welche Diversitätskompetenzen als «Kernkompetenz» an Schülerinnen und Schüler und welche als spezifisches Professionswissen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Studierende und Lehrpersonen vermittelt werden sollen und welche Diversitätskompetenzen Pädagogische Hochschulen selbst zur Erfüllung ihrer Aufgaben und Funktionen benötigen. In diesem Zusammenhang gilt es explizit festzuhalten, dass sich Diversität nicht nur auf die Vielfalt von Lebenswelten bezieht, sondern auch das Wissen um soziale Ungleichheit sowie die Kompetenz, gegen Benachteiligung und Diskriminierung vorzugehen, umfasst.

3.3 Die Institutionen öffnen und vernetzen

Komplexe Umwelten und Herausforderungen können durch Vernetzung und Zusammenarbeit besser erkannt, beurteilt und bearbeitet werden. Pädagogische Hochschulen befinden sich als gesellschaftliche Institutionen inmitten des Spannungsfeldes der «Glokalisierung»⁶ und – mit dem Auftrag, Lehrpersonen zur Vermittlung unterschiedlicher Themenfelder wie Ernährung, Wirtschaft, Gesundheit, Migration, Klima etc. und damit verbundener Problemlagen zu befähigen – an der Schnittstelle verschiedenster gesellschaftlicher Teilbereiche. Der Transfer verschiedener Wissensbestände in das pädagogische Feld wird durch aktive Vernetzung und Zusammenarbeit mit Institutionen und Akteurinnen und Akteuren dieser verschiedenen gesellschaftlichen Teilbereiche vereinfacht. Eine Öffnung der Institutionen über den Bildungsbereich hinaus ermöglicht es, aktuelle Themen und Fragestellungen zeitnah zu erkennen und diese transdisziplinär sowie zielgruppenorientiert aufzubereiten und zu vermitteln. Wo die Öffnung und die Zusammenarbeit mit vielfältigen Partnerinnen und Partnern gelingen, gewinnen die Pädagogischen Hochschulen zudem an Legitimität und Stabilität für den weiteren gesellschaftlichen Wandel.

3.4 Zum kritisches Denken anregen

Aufgrund ihrer gesellschaftlichen Funktionen sind Pädagogische Hochschulen Akteurinnen und Betroffene des gesellschaftlichen Wandels zugleich. Ganz im Sinne von Paul Watzlawicks Feststellung, dass man nicht nicht kommunizieren könne (Watzlawick, Beavin & Jackson, 2017, Kapitel 2), kann Bildung nicht losgelöst von gesellschaftlichen Visionen und klar umrissenen Welt- und Menschenbildern erfolgen. Unter dem Paradigma von Pluralisierung und Diversität kann dieser Diskurs nicht einstimmig geführt werden. Vielmehr gilt es verschiedene Perspektiven und Kontroversen aufzugreifen und miteinander in Beziehung zu setzen. Wo dies gelingt, können Pädagogische Hochschulen zu Räumen werden, in denen kritisches und analytisches Denken geschult und «Querdenken» zu Fragen rund um Bildung praktiziert wird. Dabei kann Dialog- und Konfliktkompetenz aufgebaut werden und es lassen sich ein konstruktives Miteinander und ein Umgang mit Komplexität vermitteln und «leben», was im Berufsfeld «Schule» weitervermittelt werden kann.

3.5 Zusammenarbeit und Solidarität stärken

Die radikale Individualisierung in der flüchtigen Moderne ruft – folgt man dem Credo, dass der Mensch ein soziales Wesen ist und bleibt – nach neuen Formen der Vergemeinschaftung und Vergesellschaftung.

6 Der Begriff wurde vom Soziologen Roland Robertson geprägt, um die Vernetzungen und Spannungen zwischen lokalen und globalen Feldern und Wirkkräften zu beschreiben (vgl. Robertson, 2018).

Pädagogische Hochschulen können den Aspekt des sozialen Miteinanders und der Zusammenarbeit in der Sozialisation der Studierenden und der Professionalisierung von Lehrpersonen gezielt berücksichtigen und dadurch eine Ergänzung bzw. einen Gegenpol zu der fortschreitenden Individualisierung auch im Bildungsbereich setzen. Wenn sich Pädagogische Hochschulen bewusst dafür entscheiden, gemeinschaftliches Miteinander ebenso zu werten und zu gewichten wie individuelle Leistung, dann könnten sie Impulse für neue Formen der Zusammenarbeit und des Zusammenlebens setzen. Sie können dazu Räume und Strukturen schaffen, in denen die leistungs- und fachbereichsübergreifende Zusammenarbeit ebenso angeregt und unterstützt wird wie die Zusammenarbeit der Hochschule mit schulischen und ausserschulischen Akteurinnen und Akteuren (vgl. auch Abschnitt 3.2 und Abschnitt 3.3). Pädagogische Hochschulen können so dazu beitragen, den Sozialisationsauftrag der Schulen im Kontext der flüchtigen Moderne kritisch zu reflektieren und allenfalls neu zu definieren.

3.6 Der Pädagogisierung politischer Anliegen Grenzen setzen

In Zeiten gesellschaftlicher Neuausrichtungen wird die Schule gerne «für die Lösung von Problemen verantwortlich gemacht, die sie weder primär geschaffen hat noch bearbeiten kann» (Budde & Blasse, 2023, S. 7). Pädagogische Hochschulen können durch die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen keine gerechte Gesellschaft schaffen. Sie können aber die Inklusivität des Unterrichts und allenfalls auch der Schulhauskultur verbessern, indem sie Räume schaffen, in denen angehende Lehrpersonen die Rolle der Bildungsinstitutionen und ihrer Akteurinnen und Akteure in der Reproduktion und Legitimation gesellschaftlicher Ordnungen kritisch reflektieren (vgl. u.a. Fend, 2009; Hedtke, 2023; Nassehi, 2022) und mögliche Handlungsspielräume für den Aufbau alternativer Haltungen, Praktiken und Strukturen erkennen können.

Die Pädagogischen Hochschulen sind gefordert, sich kritisch gegenüber der Pädagogisierung politischer Anliegen und gesellschaftlicher Problemstellungen zu positionieren und deutlich zu machen, dass (schulische) Bildung zwar einen (wichtigen) Beitrag zum gesellschaftlichen Wandel leisten kann – dieser aber nicht den Bildungsinstitutionen «übergeben» bzw. überlassen werden kann (vgl. Proske, 2002, S. 279). Dadurch können sie sich zugleich als Mitwirkende gesellschaftlich intendierter Veränderung mit spezifischen Kompetenzen, klarem Aufgabenfeld und aktiv wahrgenommener Verantwortung positionieren.

4 Ein Resümee

Keiner der zuvor genannten Punkte ist neu. Sie finden sich in bildungspolitischen Vorgaben, in Diskussionen über Lehrerinnen- und Lehrerbildung und in den Programmen und Strategien vieler Pädagogischer Hochschulen. Gleichwohl gilt, dass jede Zukunft in der Gegenwart angelegt ist; es kommt einfach darauf an, welcher Faden bzw. welches Narrativ aufgegriffen wird und die Möglichkeit erhält, sich zu einer Vision zu entwickeln. Für Pädagogische Hochschulen als Kompetenz- und Impulszentren für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Pädagogik und Didaktik, die den gesellschaftlichen Wandel durch Bildung aktiv begleiten und mitgestalten können und sollen, gilt es entsprechend, den Dialog mit Gesellschaft, Politik, Wirtschaft und Wissenschaft aktiv zu führen und Räume zu schaffen, in denen Narrative und Visionen für die Zukunft der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gesammelt und im Austausch mit weiteren Akteurinnen und Akteuren geschärft und weiterentwickelt werden können.

Die Gründung der Pädagogischen Hochschulen und die damit einhergehende Tertiarisierung und Wissenschaftsorientierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung haben wichtige Impulse für die Zukunft gesetzt: Pädagogischen Hochschulen wurden damit in das Spannungsfeld zwischen kantonaler und internationaler Orientierung sowie zwischen bildungspolitischer und wissenschaftsorientierter (Selbst-) Verpflichtung geworfen. Das ist eine Grundlage mit grossem Emanzipationspotenzial. Gemäss Armin Nassehi (2022) sind Institutionen erfolgreich, wenn sie Antworten auf gesellschaftliche Herausforderungen und Probleme bieten. Die Zukunft der Pädagogischen Hochschulen ist daher vielversprechend: Als Reallabore der flüchtigen Moderne, in denen kritisches und analytisches Denken erlaubt ist, Motivation, Eigeninitiative und Kooperation erwünscht sind und Dialog- und Konfliktfähigkeit aufgebaut wird, können Studierende, Lehrpersonen und Dozierende gemeinsam das Bildungssystem für die Welt von morgen entwerfen. Solche «Future Skills» werden auch von den Institutionen selbst benötigt, um ein Sowohl-als-auch von Reproduktion und Innovation, von Vergangenheitsbewusstsein und Zukunftsorientierung sowie von Individualisierung und neuen Formen sozialen Zusammenhalts und Solidarität zu ermöglichen und mitzugestalten – in einer Welt, die noch allzu oft in einem Entweder-oder verhaftet ist.

Literatur

- Affolter, Simon & Sperisen, Vera. (2023). *Rassismus und Repräsentation gesellschaftlicher Diversität in Lehrmitteln. Eine Studie im Auftrag der Eidgenössischen Kommission gegen Rassismus EKR*. Bern: Eidgenössische Kommission gegen Rassismus. https://www.ekr.admin.ch/pdf/EKR_D_Lehrmittelanalyse_Online.pdf
- Anderson, Benedict. (1989). *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines erfolgreichen Konzepts*. Frankfurt am Main: Campus.
- Baumann, Zygmunt. (1999a). *Flüchtige Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baumann, Zygmunt. (1999b). *Liquid modernity*. Oxford: Wiley.
- Baumann, Zygmunt. (2006). *Flüchtige Zeiten: Leben in der Ungewissheit*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Beck, Ulrich. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich. (2009). *Überleben in der Risikogesellschaft* (YouTube-Video, NZZ Standpunkte, Sendung vom 30. Mai 2009). https://www.youtube.com/watch?v=20k7_UassSc
- Boger, Mai-Anh & Simon, Nina. (2022). Kritik im Pflichtmodul «Heterogenität» - Paradoxien der (Ent-)Politisierung in der Lehrer*innenbildung. In Oxana Ivanova-Chessex, Saphira Shure & Anja Steinbach (Hrsg.), *Lehrer*innenbildung. (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft* (S. 20-35). Weinheim: Beltz.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- Brubaker, Rogers & Cooper, Frederick. (2000). Beyond «identity». *Theory and Society*, 29(1), 1-47.
- Budde, Jürgen & Blasse, Nina. (2023). Bildung für nachhaltige Entwicklung zwischen Programmatik und Praxis. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 46(2), 4-9. <https://doi.org/10.31244/zep.2023.02.02>
- Charim, Isolde. (2018). *Ich und die Anderen. Wie die neue Pluralisierung uns alle verändert*. München: Hanser.
- D-EDK. (2016). *Lehrplan 21: Grundlagen* (bereinigte Fassung vom 29.02.2016). Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz.
- Eppinger, Marion. (2021). *Ein Blick in die Zukunft? Die TOP 10 SKILLS von 2025 laut World Economic Forum* (Blog-Eintrag). <https://www.linkedin.com/pulse/ein-blick-die-zukunft-top-10-skills-von-2025-laut-world-eppinger/?originalSubdomain=de>
- Fend, Helmut. (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, Helmut. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fukuyama, Francis. (2014). *Political order & political decay. From the industrial revolution to the globalization of democracy*. New York: Macmillan.
- Fukuyama, Francis. (2020). *Identität*. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Gellner, Ernest. (1991). *Nationalismus und Moderne*. Berlin: Rotbuch.
- GDI. (2020). *Future Skills 2020*. Rüşchlikon: Gottlieb Duttweiler Institute. <https://doi.org/10.59986/GGBE3722>
- Glock, Sabine & Kleen, Hannah. (2020). *Stereotype in der Schule*. Berlin: Springer.
- Hedtke, Reinhold. (2023). *Nachhaltig unbequem? «Bildung für Nachhaltige Entwicklung» zwischen Pädagogisierung und Politisierung. Einige Thesen zum Seminar am 10. Mai 2023 an der PHBern* (unveröffentlichtes Handout).
- Kaufmännischer Verband Schweiz. (2023). *Future Skills*. Zürich: Kaufmännischer Verband Schweiz. <https://www.kfmv.ch/wissen/themen/future-skills>
- Klammer, Ute & Ganseuer, Christian. (2015). *Diversity Management. Kernaufgabe der künftigen Hochschulentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Lévi-Strauss, Claude. (2008). Nachträgliche Anmerkungen zur Kreativität des Kindes. In Claude Lévi-Strauss (Hrsg.), *Der Blick aus der Ferne* (S. 386-400). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marti, Tobias. (2023). Der Kantonsrat debattiert über den «Gender-Tag». Die Linke fordert nach dem abgesagten Schulanlass in Stäfa vergeblich eine Entschuldigung von der SVP. *Neue Zürcher Zeitung*, 244(112), 16. Mai, S. 11.
- Nassehi, Armin. (2022). *Aufgaben und Herausforderungen von Bildungssystem und Schule - im Dialog mit Prof. Dr. Armin Nassehi* (YouTube-Video, Bildungskongress im Dialog, Teil 1). Münster: Internationales Centrum für Begabungsforschung. <https://www.youtube.com/watch?v=MKcPNBRuejA>
- OECD. (2012). *Equity and quality in education. Supporting disadvantaged students and schools*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- OECD. (2019). *Bildung, Trends, Zukunft 2019*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/738db6c1-de>
- OECD. (2020). *What students learn matters. Towards a 21st century curriculum*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d86d4d9a-en>
- Peterhans, Anielle & Sarasin, David. (2023). Polizeischutz für Kinderlesung von Drag Queens in Zürich. *Tages-Anzeiger online*, 17. Mai. <https://www.tagesanzeiger.ch/polizeischutz-fuer-kinderlesung-von-drag-queens-in-oerlikon-924033227082>
- Proske, Matthias. (2002). Pädagogisierung und Systembildung. Das Pädagogische im gesellschaftlichen Umgang mit dem Dritte-Welt-Problem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(2), 279-298.

- Radtko, Olaf & Gomolla, Mechthild. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reckwitz, Andreas. (2018). *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Robertson, Roland. (1992). *Globalization: Social theory and global culture*. London: Sage.
- Robertson, Roland. (1998). Globalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In Ulrich Beck (Hrsg.), *Perspektiven der Weltgesellschaft* (S. 192-220). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- SBFI. (2023). *Berufsbildung 2030*. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation. <https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/bildung/berufsbildungssteuerung-und-politik/projekte-und-initiativen/berufsbildung-2030.html>
- Schleicher, Andreas. (2019). *Learning Compass 2030*. Paris: OECD. <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/>
- Sennett, Richard. (1998). *Der flexible Mensch*. München: Goldmann.
- Stifterverband. (2021). *Future Skills. 21 Kompetenzen für eine Welt im Wandel* (Diskussionspapier Nr. 3). Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
- UN. (2022). *Transforming education: An urgent political imperative for our collective future. Vision statement of the Secretary-General on transforming education*. New York: United Nations.
- UN. (2023). *Report on the 2022 Transforming Education Summit. Convened by the UN Secretary-General*. New York: United Nations.
- Watzlawick, Paul, Beavin, Janet H. & Jackson, Don D. (2017). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien* (13., unveränderte Auflage). Bern: Huber.
- WEF. (2020). *The future of jobs. Report 2020*. Genf: World Economic Forum. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf
- WEF. (2023). *The future of jobs. Report 2023*. Genf: World Economic Forum. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023.pdf
- Wimmer, Andreas & Glick Schiller, Nina. (2002). Methodological nationalism and beyond: Nation-state building, migration and the social sciences. *Global Networks*, 2(4), 301-334. <https://doi.org/10.1111/1471-0374.00043>
- Yuval Davis, Nira. (2011). *The politics of belonging*. New York: Sage.

«Die Welt ein bisschen besser machen» – Pädagogische Hochschulen zu Orten der Wissenschaftlichkeit weiterentwickeln

Autorin | Doris Lindner

1 Vorbemerkung

Erinnern Sie sich noch an den ersten Schultag am Ende eines langen Sommers? In die Schule zu kommen ist wie der Einbruch einer anderen Realität. Die Welt verändert sich mit den Routinen von Schule und Unterricht – die Frage ist nur: wie und mit welchen Implikationen für Individuum und Gesellschaft. In einem Interview mit Hans Aebli anlässlich seines bevorstehenden 60. Geburtstags im Jahr 1983 entspinnt sich der folgende Dialog auf die Frage, ob sich die Welt mithilfe von Schule und Unterricht zum Besseren verändern liesse: «So einfach ist das natürlich nicht, aber ich will ja auch nicht *die* Welt verbessern. Jeder soll an seinem Ort etwas dazu tun. Mehr ist nicht möglich und nicht nötig» (Füglistter, Reusser & Schoch, 1983, S. 4). Daraufhin hakt Peter Füglistter, einer der Interviewer, nach: «Aber trotzdem: für Sie ist Lehrerbildung von gesellschaftlicher Relevanz, nicht wahr?» Aeblis Antwort fällt zustimmend aus: «Sicher. Wenn man eine gute Lehrerbildung macht, zieht man gute Leute an und die sind den Kindern viel mehr wert als nur Lehrer. Da würde ich sagen: wo ein guter Lehrer am Werk ist, wird die Welt ein bisschen besser» (Füglistter et al., 1983, S. 4). Fritz Schoch, ein weiterer Interviewer, bittet an dieser Stelle um Konkretisierung: «Was erwartet man von einem Lehrerbildner, von einem Pädagogen?» Die Klärung lässt nicht lange auf sich warten:

Ich muss Ihnen gestehen, dass ich mir nicht als Pädagoge vorkomme. Der Begriff hat etwas, das mir fremd ist. Es scheint mir dazu eine Art säkularisierte Weltanschauung zu gehören, die alle idealen Kräfte und Vorstellungen in den Erzieherberuf hineinprojiziert. Nun bin ich ein wenig skeptisch gegenüber diesen Formen des Ersatzglaubens, die so viele in ihre Pädagogik hineinpacken. Von meinem Beruf habe ich eine quasi-handwerkliche Auffassung. Ich spreche über Psychologie und über Didaktik, so wie ein anderer über Brückenbau oder Chemie spricht. Über die weltanschaulich-religiösen Dinge, die mir am Herzen liegen, kann ich schlecht sprechen, denn ich bin ja selber ein Produkt der Aufklärung und habe die überzeugenden Worte nicht. (Füglistter et al., 1983, S. 4)

Um diese handwerkliche Auffassung des Lehrberufs soll es Folgenden gehen. Daran schliessen Ausführungen zu den Aufgaben von Pädagogischen Hochschulen an, jedoch lediglich kursorisch und ohne Anspruch auf Vollständigkeit.

2 Vom Handwerklichen des Lehrberufs

Aeblis Bekenntnis hinsichtlich seiner besonderen Beziehung zum Lehrberuf und zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung liegt nun schon einige Jahrzehnte zurück. Die Frage, was eine «gute Lehrerin» oder einen «guten Lehrer» ausmacht, treibt jedoch nach wie vor um. Zentrale Überlegungen dazu können gegenwärtig wie folgt zusammengefasst werden: Es genügt nicht, lediglich sein Fach zu beherrschen, man muss es auch vermitteln können. Lehrerinnen und Lehrer müssen aber auch fähige Pädagoginnen und Pädagogen sein, wenn sie die Lernenden *wirklich* erreichen wollen. Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen zählen zu den Kerndimensionen des Professionswissens. Doch in welchem Verhältnis sollten die drei zueinanderstehen? Und überhaupt, die «Zauberformel» scheint zu sein, Schülerinnen und Schüler dazu zu bringen, dass sie lernen *wollen*, ja, wollen, sonst scheitert Bildung am Lustverlust. Das ist die Kunst, die es zu beherrschen gilt. Wenn sie sich, das heisst die Kunst, Schülerinnen und Schüler zum Lernen zu bringen, verstehen liesse, könnte dies auch die Lehrerinnen- und

Lehrerbildung entscheidend voranbringen. So weit, so gut. Sowohl über das eine als auch über das andere herrscht allerdings Uneinigkeit. Folgen wir Aebli's Auffassung vom «Lehrer als Handwerker», dann sollen Lehrerinnen und Lehrer in erster Linie ihr Werk beherrschen, das heisst Wissen und Können aus Theorie und Praxis zur Anwendung bringen, als *Homo faber* die Fähigkeit besitzen, Schülerinnen und Schüler zu erziehen, und pädagogisch wie auch didaktisch über angemessene Bearbeitungstechniken verfügen (Guski, 2007).

Der wunde Punkt dabei ist allerdings weniger das Handwerk; denn was Professionalität im Handwerklichen des Lehrberufs bedeutet, dürfte mittlerweile hinreichend klar sein: Professionalität ist, wie Terhart (1996, S. 461) dies pointiert formuliert, keine Formel, die man einfach so zur Anwendung bringt, sondern sie setzt wissenschaftliche Reflexion voraus, damit in unterschiedlichen Situationen kompetent gehandelt werden kann. Auch dass dies allein ohne eine entsprechende fachwissenschaftliche oder fachliche Ausbildung in den Bezugsdisziplinen der unterrichteten Schulfächer für die Primarschulstufe nicht genügt, gehört mittlerweile zu den Allgemeinplätzen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Der wunde Punkt scheint das Pädagogische selbst zu sein. Es geht demnach weniger um methodisch-didaktische Aspekte, die die Lehrkraft interessieren müssten, sondern um Kenntnisse auf dem pädagogischen Gebiet selbst, die es erlauben, pädagogisch zu handeln, sich mit anderen über dieses Handeln zu verständigen und es letztlich auch begründen zu können:

Erforderlich sind ... Kompetenzen wie die, eine Sache gründlich durchdenken, fremde Gesichtspunkte aufnehmen und mit den eigenen verbinden zu können, Unterschiede zu machen, wo andere keine sehen, an Prinzipien zu erinnern und diese zu explizieren, die unter dem Schlagwortmüll begraben sind, und Zusammenhänge ins Blickfeld zu rücken, die dem durch die Informationsflut verwirrten Medienkonsumenten längst schon entrückt sind. Solche Kompetenzen aber kann man nur auf eine Weise erwerben: durch eine anspruchsvolle, intensive Auseinandersetzung mit der Disziplin, die sich seit der Antike mit diesen Fragen beschäftigt und deren Ziel kein geringeres ist als das der Selbstbestimmung aus Vernunft. Pädagogik, philosophische Pädagogik – und nicht eine sozialtechnologisch gewendete Sozialwissenschaft – muss daher, schlicht ausgedrückt, für Lehramtsstudierende endlich zum Studium werden, zu einem Studium, das ihnen in diesen Fragen so weit Fuss zu fassen erlaubt, dass sie dann auch später, in ihrer Berufstätigkeit und in ihrer Weiterbildung, weiterfragen können und weitergehen mögen. (Hügli, 2000, S. 67)

Gute Lehrerinnen und Lehrer sind somit jene, die auch ihre Disziplin, die Pädagogik, verstehen. Sie verfügen über einen wissenschaftlich-reflexiven Habitus, der im bestmöglichen Fall bereits im Studium entwickelt wurde (Helsper, 2001, S. 11). Das Zauberwort heisst «Bildung». Das Studium muss auch Studierende dazu bringen, sich *bilden* zu wollen, im klassischen Sinne, und nicht die Lust an der Bildung zu verlieren, weil die Entfaltung des (eigenen) Denkens, der Talente und Möglichkeiten, kurz: der Schritt ins Unbekannte durch allzu Berechnendes und den Vorzug des Auswendiglernens von Lerninhalten gegenüber einer reflexiven Auseinandersetzung mit (pädagogischen) Situationen konterkariert wird. Ein solides Wissenschaftswissen muss daher bereits im Studium grundgelegt werden, damit Lehrkräfte notwendiges Wissen an die nächste Generation weitergeben können.

Nun ist Bildung aber nicht gleich Ausbildung und Ausbildung ist auch nicht Bildung. Nicht Bildung, sondern Ausbildung ist die derzeit dominante Zielorientierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an den Pädagogischen Hochschulen, während Bildung etwas ist, was sich dort im besten Fall en passant ereignet. In der Logik der Ausbildung mag die Forderung nach mehr Schulpraxis zugunsten von (fachwissenschaftlichem) Wissen und Können folgerichtig sein; sie wird jedoch nicht konsequent zu Ende gedacht. Wenn uns nämlich die Frage umtreibt, wohin wir als Gesellschaft wollen, welche Kenntnisse und Kompetenzen Menschen benötigen, um sich in einer komplexen und heterogenen Gesellschaft orientieren zu können, dann darf die «Aneignung von wissenschaftlichen Weltzugängen» nicht durch Lehrkräfte, die «weniger Wissenschaft gelernt haben» verunglimpft werden: «Es schwächt Gesellschaften, für deren Praktiken, Selbstverständnis und Selbststeuerung Wissenschaft und Technik eine wesentliche Rolle spielen. Es erschwert eine angemessene Orientierung der jungen Menschen in diesen Gesellschaften und ihre Möglichkeiten, diese zu beurteilen und zu gestalten» (Hedtke, 2020, S. 92). Pädagogische Hochschulen müssen daher auch Orte der Bildung sein und nicht nur Ausbildungsstätten für eine spezifische Gruppe, die einen bestimmten Berufswunsch verfolgt. Sie müssen Orte der Freiheit sein, die nicht ausschliesslich von den Bedürftigkeiten des Marktes geprägt sind; die frei sind vom Zwang der Nützlichkeit, Praxisrelevanz, Lebensnähe und Aktualität (Liessmann, 2016); die nicht ausschliesslich von dem Gedanken des Einfügens in gesellschaftliche Erfordernisse geprägt sind; die

sich nicht einem reduktionistischen Verständnis von Kompetenzorientierung unterordnen müssen, sondern diesen Entwicklungen durch das Ideal der verantwortlichen Selbstbildung etwas entgegenhalten können. Das Individuum als Subjekt, seine Willens- und Handlungsfreiheit, ist Denknöwendigkeit der Pädagogik. Ohne die Möglichkeit, sich zu bilden und selbst zu bestimmen, ohne die Voraussetzung der Fähigkeit, sich seiner Vernunft zu bedienen, Argumente zu verstehen und diese nach einer kritischen Prüfung anzuerkennen oder zu widerlegen, sich Wissen anzueignen und eine Haltung zu diesem Wissen einzunehmen: Ohne diese Voraussetzungen gäbe es weder einen pädagogischen Dialog noch ein pädagogisches Handeln (Wüst, 2011).

Gegenwärtig können kaum nennenswerte Versuche ausgemacht werden, der emanzipationsfeindlichen Rationalisierung der Bildung durch reformversprechende «Erneuerungs»massnahmen pädagogisch etwas entgegenzusetzen. Dies hat zur Folge, dass das für die inhaltliche Grundlegung kultureller Hegemonie so zentrale Feld der Bildungsinstitutionen immer öfter Pädagogikfremden überlassen wird. Im Kontext einer ökonomischen Sichtweise tritt die Selbstveredelung des Menschen in den Hintergrund zugunsten einer Suche nach der «optimalen» Transformation von schulisch herstellbarem Wissen und kulturellem Kapital in den Verwertungsprozess der Gesellschaft. Was sich dahinter verbirgt, ist ein stetiger Umbau der Bildungssysteme. Wir sind Zeitzeuginnen und Zeitzeugen einer umfassenden, wirkmächtigen Durchdringung gesellschaftlicher Teilsysteme durch marktwirtschaftliche Imperative und Lenkungsmechanismen, die angefacht durch die technischen Möglichkeiten der Digitalisierung und des politökonomischen Steigerungs- und Optimierungszwangs des Kapitalismus eine neue Radikalität entstehen lässt, die Bildung, in ihrem klassischen Verständnis als emanzipative Subjektentwicklung und damit korrespondierende konstruktive gesellschaftliche Bewältigung der die Menschheit bedrängenden globalen Herausforderungen begriffen, kaum mehr Beachtung schenkt. Die Reduzierung der Bildung auf ihren ökonomischen Wert und ihre Funktion als Zulieferer für wissensintensive und hochflexible Arbeitsmärkte des globalisierten Marktes lässt Fragen nach der Höhe der Bildungsinvestitionen und nach der Effizienz organisierter Lehr- und Lernprozesse dominieren. Bildung regrediert schlimmstenfalls zu einer weitgehend banalen, von pädagogisch elementaren Inhalten entleerten Floskel gesellschaftlicher Zielbestimmungen, die den ökonomischen Diskursen den Vorzug gegenüber pädagogischen einräumt (Lederer, 2014). Nicht Bildung steht im Vordergrund, sondern Ausbildung und Marktverwertung der sogenannten Kundinnen und Kunden, in deren Fahrwasser sich der Kompetenzbegriff bzw. bedeutungsgleiche Konzepte und Termini wie «Future Skills», «Life Skills», «Schlüsselkompetenzen» etc. geradezu prächtig entwickeln. Der neoliberale Duktus hat auch an den Pädagogischen Hochschulen tiefe Spuren hinterlassen.

3 Neue Aufgaben im alten Gewand

Pädagogische Hochschulen sind keine Schulen (zumindest ihrem tertiären Anspruch folgend nicht, obwohl sich über ihre Performanz wohl streiten lässt). Das zeigt sich, letztlich, aber nicht nur, am beschriebenen Kräfteverhältnis zwischen radikalen Verteidigerinnen und Verteidigern einer viel beschworenen «Praxisnähe» und den enthusiastischen Verfechterinnen und Verfechtern des systemischen Wandels von Pädagogischen Hochschulen hin zu «wissenschaftlichen Einrichtungen», der mit einem erhöhten Anspruch an Wissenschaftlichkeit und Reflexivität einhergeht. Mit den strukturellen Veränderungen des beschriebenen systemischen Wandels von Pädagogischen Hochschulen hin zu wissenschaftlichen Einrichtungen, die sich gegenwärtig aus den gesellschaftlichen Entwicklungen ergeben (u.a. Multikulturalität, Multireligiosität, Digitalisierung, technischer Wandel, Globalisierungs-, Individualisierungs- und Entsolidarisierungstendenzen), haben sich die Anforderungen an «gute» Lehrerinnen und Lehrer grosso modo vervielfältigt – ob als Resultat einer neoliberalen Politik, durch die Pluralisierung der sozialen Lebenslagen oder durch eine einseitige Rationalisierung der Lebenswelt, die Systeme der Zweckrationalität auf das Bildungssystem überstülpt, sei dahingestellt. In der Folge sind auch die Erwartungen der Schulen an die Vermittlungsfähigkeit der Lehrkräfte gestiegen, die folglich auch die Lehrerinnen- und Lehrerbildung dazu anhalten, ihre Programme systematisch an die (neuen) Begebenheiten anzupassen und notwendige Reformen für die organisierte Berufsvorbereitung (angehender) Lehrkräfte einzuleiten und durchzuführen. Zum einen ginge es darum, praktikable Lösungen zu finden, die aufzeigen, wie eine Gesellschaft (und ihre Bildungsinstitutionen) aussehen müsste(n), die «Bildung für alle» (gemäss dem derzeitigen Versprechen im Namen der Bildungsgerechtigkeit) ermöglichen und sicherstellen möchte(n); zum anderen stellt sich die Frage, welchen Beitrag die Pädagogik zur Mitgestaltung des Verhältnisses von Individualität und Gesellschaftlichkeit in ihrer gegenseitigen Bedingtheit leisten

kann, um auch ihrem gesellschaftskritischen und gesellschaftstransformatorischen Anspruch gerecht zu werden. Bei aller Widersprüchlichkeit und allen Kontroversen, die Bildungsreformen begleiten, eint die Wahrnehmung, dass die Bildungsinstitutionen, wie sie derzeit in Erscheinung treten, auf der Stelle treten, sich teilweise oder gar gänzlich einer längst überfälligen Weiterentwicklung und Neuorientierung verschliessen oder lediglich halbherzig im Modus eines blinden Aktionismus agieren. Möchte man die Lehrerinnen- und Lehrerbildung nachhaltig reformieren, erfordert dies eine konsequente und gleichzeitig pragmatische Weiterentwicklung. Eine solche lässt sich zumindest auf drei Ebenen denken:

Gesellschaftliche Rahmenbedingungen

Eine pädagogische Praxis, die Bildung ermöglicht, kann sich nur konstituieren, wenn die gesellschaftlichen Strukturen dafür vorhanden sind. Wer auf Anerkennung und Legitimation der herrschenden Verhältnisse setzt, anstatt Bildung zur Selbstformung zu ermöglichen, verhindert, dass durch «gute» Lehrerinnen und Lehrer «die Welt ein bisschen besser wird». Es muss Teil der Aufgabe von Pädagogischen Hochschulen sein, Lehramtsstudierende so (aus- und weiter-) zu bilden, dass sie Kinder und Jugendliche dazu befähigen können, sich in einer wie auch immer gearteten Gesellschaft zurechtzufinden, indem sie für eine bessere Zukunft erziehen und bilden und weniger Anpassung unterstützen (Pfützner, 2017). Ungleiche Verhältnisse verunglimpfen nicht nur emanzipatorische Bildungsprozesse; sie werden durch Bildungsinstitutionen auch noch reproduziert. Beides, Anpassung wie auch die Stabilisierung gesellschaftlicher Machtverhältnisse, ist derzeit (bildungs)politisch gewollt.

Hochschulische Bedingungen

Pädagogische Hochschulen sind im besonderen Masse Orte der Wissenschaftlichkeit, Freiheit und Welt-offenheit, die nur gemeinsam zu denken sind. Dies erfordert zum einen eine Gemeinschaft von Hochschullehrenden, die diesen Prinzipien in der Praxis des Lehrens und Forschens folgt und inter- und transdisziplinär arbeitet. Diskursfähigkeit, Dialogfähigkeit und Reflexionsfähigkeit sind konstitutive Elemente des Erkenntnisprozesses, für die die Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin das notwendige «Handwerk» liefert, damit Wissen und Kompetenzen an die nächste Generation weitergegeben werden können. Zum anderen definieren sich Pädagogische Hochschulen neben Lehre, Forschung und der Weiterentwicklung von Schulen in enger Verzahnung mit den anderen Kernbereichen über «Third Mission», worunter alle Aktivitäten und Handlungen gesellschaftlicher Verantwortungsübernahme fallen. Häufig damit in Zusammenhang gebracht werden die Konzepte «Civic Education» oder «Citizenry». Ihnen ist gemeinsam, dass sie gesellschaftliche Entwicklungen und Prozesse der Demokratiebildung adressieren und unterstützen und dadurch massgeblich die funktionale Profilbildung der Hochschule mitgestalten. Lohnend weiterzuverfolgen ist daher der Gedanke von Welzer (2019), Pädagogische Hochschulen als Reallabore der Solidarität und Verantwortung in ihrer Vorbildwirkung zu sehen, die sich insbesondere durch sich solidarisch und verantwortungsbewusst verhaltende und ebenso handelnde Mitarbeitende auszeichnen und nach aussen hin transformatorisch für die Gesellschaft wirken. Im positiven Fall können Pädagogische Hochschulen als weltoffene Institutionen verstanden werden, die territoriale und nationalstaatliche Grenzen überschreiten und für einen solidarischen und gerechten Umgang mit Menschen aus allen Teilen der Welt eintreten. Das hiesse unter anderem auch, offen zu sein für Mitarbeitende und Studierende aus allen sozialen und kulturellen Gruppen und sich (weiter) einzusetzen für eine inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die darauf ausgerichtet ist, hochwertige Bildung im beschriebenen Sinne anzubieten und für gerechte Bedingungen auf allen hochschulischen Ebenen zu sorgen.

Curriculare Voraussetzungen

Derzeit findet die Diskussion um eine zeitgemässe Lehrerinnen- und Lehrerbildung vermehrt in Bezug auf ihre Inhalte statt. In den Debatten geht es weniger darum, *wie* etwas gelehrt werden sollte, sondern vielmehr darum, *was* gelehrt wird, um Schülerinnen und Schüler eine gelingende Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen. Nun kann die Lösung dafür nicht sein, Inhalte des Studiums beliebig umfangreicher zu gestalten, um alle potenziell relevanten Inhalte abzubilden, die gerade als wichtig erachtet werden. Derartige Vorstösse, die darin bestehen, an der einen Stelle zu kürzen, um an der anderen Stelle zu ergänzen, scheitern bereits, bevor sie umgesetzt werden können. Es sollte somit nicht darum gehen, neue Inhalte einzuführen, für die Hochschullehrende sich (noch) kein ausreichendes Wissen aneignen konnten und hinsichtlich deren kein tiefergehendes Selbststudium, keine gute Betreuung oder keine didaktisch sinnvollen Prüfungsleistungen möglich sind. Das sind Anzeichen eines verschulten Systems, das seinen Fokus weniger auf die Entwicklung eines wissenschaftlich-reflexiven

Habitus legt, der mit künftigen Herausforderungen umgehen kann, sondern vielmehr auf die Bewältigung der Schwierigkeiten, die aus dem Studium selbst erwachsen. Hochschullehrende haben diesbezüglich eine Vorbildfunktion: den Studierenden durch Inhalte und die methodische Gestaltung ihrer Lehre aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse nahezubringen und sie an eine wissenschaftsbasierte Herangehensweise und die Notwendigkeit lebenslangen Lernens heranzuführen. Mit der Verknappung der Ressourcen (u.a. höheres Lehrdeputat, weniger Zeit für Forschung, erhöhter Betreuungsschlüssel, weniger Vertiefungs- und Wahlmöglichkeiten) bei gleichzeitiger Zielvorgabe einer Steigerung der Absolventinnen- und Absolventenzahlen aufgrund des vielerorts eingetretenen Lehrkräftemangels wird dieses Potenzial jedoch häufig verspielt. Die Ökonomisierung des knappen Guts «Bildung» wird dann mehr und mehr zur Frage, was die einzelnen Studierenden jeweils für didaktisierte Inhalte und Kompetenzen zu investieren bereit sind, anstatt sich umfassend zu bilden.

4 Schluss

In unserem Verhältnis zur Schule spiegeln sich nicht nur unsere Erfahrungen, die uns im Laufe schulischer Sozialisation an vielen Begebenheiten im metaphorischen wie auch positiven Sinne «wachsen» und «gedeihen» liessen in einem Brennglas. Im Mikrokosmos der schulischen Alltagswelt vereinen sich zugleich die Spannungen zwischen den gesellschaftlichen Erwartungen, den institutionellen Bedingungen von Unterricht und den pädagogischen Idealen von Bildung und Erziehung in der Figur der Lehrperson, die diese zum Wohl des Kindes und der Gesellschaft austarieren muss. Schulische Bildung gelingt nicht selten aufgrund des guten Willens, den viele engagierte Lehrpersonen für ihren Beruf mitbringen; er mag vielleicht eine grundlegende Voraussetzung dafür sein, Lehrerin oder Lehrer zu werden, entscheidend jedoch ist und bleibt die Qualität der Ausbildung, die ihrer Berufsausübung vorangeht. Damit an Pädagogischen Hochschulen weiterhin «gute» Lehrerinnen und Lehrer ausgebildet werden können, müssen strukturelle (auf der Ebene der Hochschul- und Personalentwicklung) und inhaltliche (auf der Ebene der Studiengänge und Curricula) Bemühungen unternommen werden. Diese müssen so gestaltet sein, dass sie die geforderte Professionalisierung des Berufstandes ermöglichen und die Attraktivität der Profession zumindest erhalten, wenn nicht erhöhen. Professionalisierung bedeutet dabei in erster Linie eine Verbesserung der bisherigen Kenntnisse dahingehend, dass Lehrkräfte theoriegestützt reflektieren, Stellung beziehen, argumentieren und begründen können und ihr Wissen und Können «bewusst» und nicht zufällig zur Anwendung bringen. Dem Defizit der Wissenschaftlichkeit (in der Lehre) kann nur durch konsequente, systematische und sich ergänzende Aus- und Weiterbildung entgegengewirkt werden. Die derzeit praktizierte Reduzierung der Ausbildung auf die praktische Bewältigung des täglichen Unterrichts leistet einem verkürzten Verständnis von Erziehung und Unterricht Vorschub und konterkariert Professionalisierungsbestrebungen, die auf ein Mehr an Wissenschaft und Wissenschaftlichkeit zielen (Isler, 2000).

Literatur

- Füglister, Peter, Reusser, Kurt & Schoch, Fritz. (1983). «Wo ein guter Lehrer am Werk ist, wird die Welt ein bisschen besser» – Hans Aepli zum 60. Geburtstag (Interview). *Beiträge zur Lehrerbildung*, 1(2), 3–6, 10–13.
- Guski, Alexandra. (2007). *Metaphern der Pädagogik. Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart*. Bern: Lang.
- Hedtke, Reinhold. (2020). Wissenschaft und Weltoffenheit. Wider den Unsinn der praxisbornierten Lehrerausbildung. In Claudia Scheid & Thomas Wenzl (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium* (S. 79–108). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer «doppelten Professionalisierung» des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1(3), 7–15.
- Hügli, Anton. (2000). Lehrerinnen- und Lehrerbildung für das nächste Jahrhundert. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(1), 66–67.
- Isler, Rudolf. (2000). Das Verhältnis von Grundausbildung und Weiterbildung in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(1), 68–69.
- Lederer, Bernd. (2014). *Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubestimmung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis*. Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Liessmann, Konrad Paul. (2016). *Der Wert der Bildung und die Bildung von Werten*. Vortrag am 8. April 2016 an der Kunstuniversität Linz, Institut Kunst und Bildung. https://kunstuni-linz.at/fileadmin/media/institute/kunst_und_gestaltung/bildnerische_erziehung/materialien_und_links/Einzeltexzte/Referat_C.P._Liessmann.pdf

Pfützner, Robert. (2017). *Solidarität bilden. Sozialistische Pädagogik im langen 19. Jahrhundert*. Bielefeld: Transcript.

Terhart, Ewald. (1996). Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In Arno Combe & Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 448-471). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Welzer, Harald. (2019). *Alles könnte anders sein: Eine Gesellschaftsutopie für freie Menschen*. Frankfurt am Main: Fischer.

Wüst, Andrea. (2011). Über das Selbstverständnis der Pädagogik als Wissenschaft. In Thomas Mikhail (Hrsg.), *Zeitlose Probleme der Pädagogik - Pädagogik als zeitloses Problem?* (S. 1-18). Karlsruhe: KIT Scientific Publishing.



Studienstrukturen

Studienstrukturen

Konzeptionen von Lehrerinnen- und Lehrerbildung verbinden inhaltliche mit strukturellen, didaktischen, räumlichen oder auch zeitlichen Fragen. Zudem müssen bildungspolitische Vorgaben ebenso berücksichtigt werden wie beispielsweise die Verwobenheit mit den Besonderheiten der Zielstufen der Ausbildung. Gerade die vormalig sehr enge strukturelle Verwobenheit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit den Schulfächern und Schulstufen hatte zu einer grossen Differenzierung früherer Ausbildungsgänge und damit auch zu einer grossen Anzahl an Einrichtungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geführt. So waren beispielsweise die Ausbildungsgänge für Kindergartenlehrpersonen an einem Kindergartenseminar angesiedelt, und zwar örtlich getrennt von anderen Stufenausbildungen. Ähnlich waren für ausgewählte Fächer – vor allem für die weiblich konnotierten Fächer «Hauswirtschaft» und «Handarbeit» – separate Einrichtungen vorgesehen. Und auch für unterschiedliche Schultypen auf der Sekundarstufe I wurden jeweils unterschiedliche Ausbildungsgänge angeboten (für den Kanton Zürich vgl. Bosche, 2015). Infolge der Etablierung von Pädagogischen Hochschulen hat sich die Anzahl der Einrichtungen massiv reduziert; die Studiengänge für den Lehrberuf sind nun unter dem Dach der Pädagogischen Hochschulen zusammengefasst. Weitgehend! Denn nach wie vor ist beispielsweise die didaktisch-methodische Ausbildung für Gymnasiallehrpersonen in einigen Kantonen den Universitäten zugeordnet.

Eine gewisse Annäherung der Konzeptionen der Ausbildungsangebote hat sich – strukturell – durch die interkantonalen Anerkennungsreglemente ergeben, die einige Jahre vor der Gründung der Pädagogischen Hochschulen verabschiedet worden waren und eine schweizweite Anerkennung der Diplomabschlüsse erreicht haben. Und schliesslich ist mit der Umsetzung der Bologna-Reform und der damit verbundenen Stufung eine gewisse Angleichung erfolgt, die sich auch in den Abschlussbezeichnungen «Bachelor» und «Master» ausdrückt. Diese Abschlussbezeichnungen weisen aber auch darauf hin, dass sich die früheren Differenzen zwischen den Ausbildungszeiten der verschiedenen Lehrkategorien mit der Etablierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf der Hochschulstufe nicht beseitigen liessen – Differenzen, die sich inhaltlich nicht plausibel begründen lassen.

Aber auch innerhalb einer ausgewählten Studienrichtung zeigt sich weiterhin eine Bandbreite an Ausbildungskonzeptionen, etwa was Anzahl und Auswahl der Studien- und Unterrichtsfächer in den Studiengängen für die Primarstufe betrifft. Und gerade der gegenwärtige Mangel an Lehrpersonen wird in der bildungspolitischen Diskussion bisweilen bemüht, um neue Modelle mit geringeren Ansprüchen an die Eingangsvoraussetzungen für ein Studium an Pädagogischen Hochschulen zu fordern. Ein weiterer Unterschied manifestiert sich in den inneren Strukturierungen der Studiengänge an Pädagogischen Hochschulen – sie waren von Beginn an modular konzipiert. Damit böten sich zwar interessante Modellvergleiche (zu deren Dokumentation für die Anfangszeiten vgl. Tremp et al., 2006), doch lässt sich heute überraschend feststellen: Modularisierung als Binnenstrukturierung der Studiengänge ist als Thema in der (curricularen und didaktischen) Diskussion mittlerweile weitestgehend inexistent geworden.

Literatur

Bosche, Anne. (2015). Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Schultypen oder Schulstufen? Grenzziehungen zwischen Aus- und Fortbildung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In Andreas Hoffmann-Ocon (Hrsg.), *Orte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Zürich* (S. 165–177). Bern: hep.

Tremp, Peter, Messner, Helmut, Heitzmann, Anni, Niggli, Alois, Pauli, Christine & Reusser, Kurt. (Hrsg.). (2006). Modularisierung an Pädagogischen Hochschulen und die Folgen – eine Zwischenbilanz (Themenheft). *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 24(3).

Das Desiderat der Harmonisierung der Ausbildung für die Primarstufe – Lehrdiplomkategorien und Ausbildungsstrukturen in der Ausbildung von Lehrpersonen für die Primarstufe (Schuljahre 1 bis 8)

Autorin und Autor | Christina Huber und Marco Wyss

Obwohl die Vielfalt der Lehrdiplomkategorien und Ausbildungsstrukturen seit der interkantonalen Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen von 1993 und den in der Folge verabschiedeten EDK-Anerkennungsreglementen reduziert wurde, existiert bis heute eine Vielzahl an Lehrdiplomen für die Primarstufe (Schuljahre 1 bis 8) mit unterschiedlichen Stufen- und Fächerprofilen. Wie unterscheiden sich diese? Und wo lassen sich Gemeinsamkeiten und folglich ein Kern in der Ausbildung von Primarlehrpersonen erkennen? Welche Bemühungen in Bezug auf die Harmonisierung der Diplomkategorien und Ausbildungen wurden bisher unternommen und warum waren sie nur begrenzt erfolgreich? Im vorliegenden Beitrag werden Antworten auf diese Fragen sowie Erklärungen dafür gesucht, warum die Harmonisierung der Ausbildung von Lehrpersonen für die Primarstufe anspruchsvoll ist. Es wird argumentiert, dass das Desiderat der Harmonisierung weiterbearbeitet werden muss, und abschliessend ein Vorschlag präsentiert, der aufzeigt, wie der Diskurs über die Harmonisierung gestaltet werden könnte.

Diplomanerkennung | Lehrberuf | Lehrdiplomkategorien | Lehrerinnen- und Lehrerbildung | Primarstufe (Schuljahre 1 bis 8)

1 Einführung

Die kantonal geregelte Lehrerinnen- und Lehrerbildung steht seit den 1970er-Jahren unter Reform- und Harmonisierungsdruck. Bereits das Konkordat über die Schulkoordination (EDK, 1970) forderte die Realisierung einer gleichwertigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Der in der Folge erstellte Bericht «Lehrerbildung von Morgen» (LEMO) schlug eine «Einigung auf den Bildungsauftrag und auf das Bildungsprogramm» (Müller, Gehrig, Jenzer, Kaiser & Strittmatter, 1975, S. 15) vor. Die LEMO-Arbeiten mündeten 1978 unter anderem in die EDK-Empfehlung, wonach die Lehrerinnen- und Lehrerbildung für alle Stufen und Schultypen «gleichwertig» gestaltet werden sollte (EDK, 1978). Nach Strittmatter (2003, S. 338-339) ist die Wirkungsgeschichte dieser Empfehlungen schnell erzählt, denn «[d]er Reformschwung der LEMO-Zeit überlebte die Siebzigerjahre nicht» (Strittmatter, 2003, S. 340).

Anfang der 1990er-Jahre nahm der Reform- und Harmonisierungsdruck erneut zu (zur Ausgangslage und zu Kontexten dieser Reformphase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz vgl. Criblez & Lehmann, 2016). Im Vergleich zum LEMO-Bericht, wo der Fokus stärker auf der inhaltlichen Ausgestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelegen hatte, standen in dieser Reformphase strukturelle Fragen im Vordergrund. Im Kontext von (Inter-)Nationalisierungs- sowie Tertiarisierungsprozessen wurde mit der Diplomanerkennungsvereinbarung (EDK, 1993) die Basis dafür gelegt, dass die EDK mittels Anerkennungsreglementen (EDK, 1999, 2019) Mindestanforderungen bezüglich der Ausbildung definieren und auf diese Weise die Gleichwertigkeit der Lehrdiplome sicherstellen konnte. Die EDK-Studienprogrammanerkennung sowie später auch das Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (HFKG; Schweizerische Eidgenossenschaft, 2011) haben schliesslich zu einer strukturellen Harmonisierung der Ausbildung von Lehrpersonen für die Primarstufe (Schuljahre 1 bis 8) geführt.¹

Trotz erreichter struktureller Harmonisierung zeigt sich auf der Ebene der Ausbildungsinhalte und Lehrdiplomkategorien nach wie vor Heterogenität (vgl. Abschnitt 2), und dies entgegen verschiedenen bildungspolitischen Steuerungsversuchen (vgl. Abschnitt 3). Im vorliegenden Beitrag werden Erklärungen dafür gesucht, warum Harmonisierung so anspruchsvoll ist. Es wird argumentiert, dass

1 Der vorliegende Beitrag orientiert sich an den Schulstufen, wie sie im HarmoS-Konkordat festgehalten sind, das heisst, die Primarstufe umfasst auch die Vorschul- bzw. Eingangsstufe und dauert acht Jahre (EDK, 2007a).

die Harmonisierungsbemühungen gleichwohl aufrechterhalten werden sollten, und abschliessend ein Vorschlag präsentiert, der aufzeigt, wie der Diskurs über die Harmonisierung gestaltet werden könnte (vgl. Abschnitt 4).²

2 Ausbildungen zur Lehrperson für die Primarstufe (Schuljahre 1 bis 8)

Auf der Basis der Arbeiten von Lehmann (2007), der im Rahmen einer Expertise die Situation 2006 aufarbeitete, wird in diesem Abschnitt eine Bestandsaufnahme per Ende 2022 mit Informationen zur Entwicklung der Diplommkategorien im Hinblick auf ihre vertikale (Schuljahre) und horizontale (Fächer) Ausdehnung präsentiert.

Zu Beginn der 1990er-Jahre wurden an rund 60 Ausbildungsstätten in fast 100 Studiengängen Lehrpersonen für die Primarstufe (Schuljahre 1 bis 8) ausgebildet (vgl. Badertscher, 1993). Ende 2022 waren es 16 Hochschulen mit insgesamt 33 Studiengängen, die EDK-anerkannte Lehrdiplome für die Primarstufe verleihen (Generalsekretariat der EDK, 2022). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz war somit mit einer markanten Konzentration verbunden.

2.1 Ausbildungen mit Fokus auf ihre vertikale Ausdehnung («Anzahl Schuljahre»)

In seiner Expertise unterscheidet Lehmann (2007, S. 10) drei Grundmodelle der Ausbildung:

1. Integrale Ausbildung für die Schuljahre 1 bis 8;
2. Aufteilung in Ausbildung für Kindergarten (Schuljahre 1 und 2) sowie Primarschule (Schuljahre 3 bis 8);
3. Aufteilung in Ausbildung für Kindergarten/Unterstufe (Schuljahre 1 bis 4 oder 5) sowie Primarschule (Schuljahre 3 bis 8).

Betrachtet man die Entwicklung dieser Modelle im Zeitverlauf, so zeigt sich, dass Modell 2 nicht mehr existiert und dass Hochschulen, die dieses Modell anboten, auf Modell 3, das die Aufteilung in Ausbildung für Kindergarten/Unterstufe und Primarschule vorsieht, umgestiegen sind.³ Vergleicht man die Diplome in Bezug auf die Anzahl Schuljahre, für die sie berechtigen, so zeigt sich eine Spannweite von zwei bis hin zu acht Schuljahren. Es werden zudem sprachregionale Unterschiede sichtbar: An den Deutschschweizer Pädagogischen Hochschulen hat sich das Modell der Aufteilung in eine Ausbildung für die ersten 4 oder 5 Schuljahre sowie die Schuljahre 3 bis 8 etabliert. In der Romandie (inklusive der zweisprachigen Kantone Bern, Freiburg und Wallis) werden Diplome für die gesamte Primarstufe (Schuljahre 1 bis 8) verliehen und im Tessin wird – in Entsprechung zu den Tessiner Volksschulstrukturen – eine Ausbildung für den Kindergarten (Schuljahre 1 und 2) sowie die Primarstufe (Schuljahre 3 bis 7) angeboten.

2.2 Ausbildungen mit Fokus auf ihre horizontale Ausdehnung («Anzahl Fächer»)

Die Analyse der Ausbildungsmodelle mit Blick auf die Fächer ist kein leichtes Unterfangen, weil sich schon mit Blick auf HarmoS (EDK, 2007a, Art. 3 «Grundbildung») und die sprachregionalen Lehrpläne bedeutende Unterschiede in den Definitionen der Schulfächer zeigen (vgl. Tabelle 1). Die im vorliegenden Beitrag zu Analysezwecken verwendete Kategorisierung orientiert sich am Lehrplan 21.

Im revidierten EDK-Anerkennungsreglement ist festgelegt, dass die Ausbildung in mindestens sechs Fächern des Lehrplans zu erfolgen hat (EDK, 2019, Art. 13., Abs. 2).⁴ Die Analyse zeigt, dass die lokale Schulsprache, Mathematik sowie die Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaften (als Integrationsfächer) in allen Ausbildungen zum Pflichtbereich gehören. Es handelt sich hierbei um einen persistenten «tronc

2 Wir danken unseren Kolleginnen und Kollegen Lucia Amberg, Michael Fuchs, Elke-Nicole Kappus, Kathrin Krammer, Hanni Lötscher, Hans-Rudolf Schärer und Peter Tremp für die kritische Durchsicht, die konstruktiven Hinweise und die anregenden Diskussionen zu unserem Text.

3 Die Ausbildung von Kindergartenlehrpersonen konnte sich lange halten, weil im alten Anerkennungsreglement (EDK, 1999) für die Ausbildung von Kindergartenlehrpersonen noch liberalere Zulassungsbedingungen vorgesehen waren. Die Kantone nutzten die im revidierten Anerkennungsreglement (EDK, 2019) vorgesehene Übergangsfrist bis Ende 2022 aus, sodass erst seit 2023 keine spezifischen Kindergartenstudiengänge mehr existieren. Die Ausnahme bildet die Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI), wo nach wie vor eine Ausbildung für den Kindergarten (Schuljahre 1 und 2) angeboten wird.

4 Im «alten» Anerkennungsreglement wurde nur zwischen der Ausbildung als Generalistin oder Generalist (alle Fachbereiche) und der Ausbildung als Fächergruppenlehrperson (breites Fachspektrum) unterschieden und es wurden keine Mindestvorgaben definiert (EDK, 1999, Art. 2, lit. c).

commun» (EDK, 2010), der im Fall von Zyklus 2 meist um eine Fremdsprache ergänzt wird. Die Fächer Musik, Gestalten sowie Bewegung und Sport scheinen dagegen «agréables à avoir» zu sein und gehören meist zum Wahlpflichtbereich.

HarmoS	Lehrplan 21	Plan d'études romand	Piano di studio	Kategorisierung im vorliegenden Beitrag
Sprachen (lokale Standardsprache, zweite Landessprache, weitere Fremdsprache)	Deutsch	Langues	Italiano	Lokale Schulsprache
	Französisch			Zweite Landessprache
	Englisch		Francese	Weitere Fremdsprache
Mathematik und Naturwissenschaften	Mathematik	Mathématiques et	Matematica	Mathematik
	Natur, Mensch, Gesellschaft	Sciences de la nature	Studio d'ambiente	Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaften
Sozial- und Geisteswissenschaften		Sciences humaines et sociales		
Musik, Kunst und Gestaltung	Gestalten (Bildnerisches sowie Textiles und Technisches Gestalten)	Art	Educazione visiva	Gestalten
	Musik		Educazione alle arti plastiche	
			Educazione musicale	Musik
Bewegung und Gesundheit	Bewegung und Sport	Corps et mouvement	Educazione fisica	Bewegung und Sport

Tabelle 1: Differenzierung der Schulfächer in der Schweiz.

Mit Blick auf die Anzahl Fächer, für die ausgebildet wird (horizontale Ausdehnung) lassen sich grundsätzlich drei Kategorien von Lehrdiplomen bzw. Studiengängen unterscheiden:

1. *Generalistinnen und Generalisten* erhalten die Lehrbefähigung in sämtlichen Fächern der Schuljahre, für die sie qualifiziert werden. Dieses Modell ist vor allem in den integralen Studiengängen der französischsprachigen Schweiz sowie in denjenigen Studiengängen üblich, welche die Lehrbefähigung für Zyklus 1 erteilen.⁵
2. *Quasigeneralistinnen und Quasigeneralisten* werden im Grundsatz für den Unterricht in allen Fächern ausgebildet. In begründeten Fällen sind jedoch Dispensationen von bestimmten Fächern möglich. Es besteht zudem meist die Möglichkeit, die zweite Fremdsprache zugunsten von Vertiefungen in einem anderen Fach wegzulassen. Diese Variante stellt einen Umgang mit der bildungspolitischen Forderung nach Generalistinnen und Generalisten dar. Denn diese kann ohne Abwahlmöglichkeit dazu führen, dass für den Beruf geeignete Personen das Studium nicht absolvieren können, weil sie die erforderlichen Kompetenzen für ein bestimmtes Fach nicht entwickeln können.
3. Bei *profilierten Generalistinnen und Generalisten* handelt es sich um Fächergruppenlehrpersonen, die sich in Pflichtfächern («tronc commun») sowie Wahlpflichtfächern qualifizieren. Dieses Modell findet sich vornehmlich in Studiengängen, die für die Schuljahre 3 bis 8 qualifizieren. Es wird mit unterschiedlichem Fächerumfang umgesetzt (z.B. acht Fächer an der Pädagogischen Hochschule Luzern [inklusive Medien und Informatik], sechs Fächer an der Pädagogischen Hochschule FHNW).

Trotz strukturell harmonisierter Ausbildung (akademischer Abschluss auf Bachelorstufe) werden nach wie vor diverse Ausbildungsmodelle angeboten und unterschiedliche Lehrbefähigungen für die Primarstufe verliehen.

3 Versuche zur Harmonisierung der Ausbildung für die Primarstufe

Die Heterogenität der Ausbildungen und Lehrdiplomkategorien für die Primarstufe erzeugt Folgeprobleme: Unübersichtlichkeit für das Berufsfeld und de facto Einschränkung der beruflichen Freizügigkeit von

⁵ Die Mehrheit der Studiengänge, die für die Schuljahre 1 bis 5 qualifizieren, hat keine Fremdsprache im Pflichtprogramm, obwohl in Schuljahr 5 eine Fremdsprache gelehrt wird. Teilweise wird der Erwerb der entsprechenden Lehrbefähigung im Wahlbereich ermöglicht.

Lehrpersonen, Einschränkung der studentischen Freiheit der Studienortwahl sowie der Durchlässigkeit zwischen den Ausbildungen für die Primarstufe und schliesslich Passerellenprobleme zwischen dem Primarlehrpersonenstudium und weiterführenden Studien an Universitäten oder Fachhochschulen (Ambühl, 2010, S. 18; Criblez, 2010, S. 51; Lehmann, 2007, S. 5). Diese Problemlagen führten zu bildungspolitischen Versuchen der weiteren Harmonisierung der Ausbildungen. Diese Versuche werden nachfolgend beschrieben. Im Anschluss daran wird die Debatte um den Masterabschluss als mögliche Antwort auf das Harmonisierungsdesiderat erläutert.

3.1 Bildungspolitische Bearbeitung der Harmonisierung der Ausbildung

Wenige Jahre nach Gründung der Pädagogischen Hochschulen hatte die Konferenz der Rektorinnen und Rektoren (SKPH)⁶ eine Expertise zur Harmonisierung der Stufen- und Fächerprofile in Auftrag gegeben und schliesslich empfohlen, dass auf Studiengänge, die nur für den Kindergarten (Schuljahre 1 und 2) befähigen, verzichtet werden solle (vgl. SKPH, 2007a, 2007b). Angesichts der sprachregional unterschiedlichen Ausbildungskonzeptionen (vgl. Abschnitt 2) sprach sie sich für die Umsetzung von zwei Modellen aus:

1. Integrales Modell, das heisst Ausbildung für die gesamte Primarstufe mit eingeschränkter Fächerbreite.
2. Stufenprofil-Modell, das heisst Ausbildung für Zyklus 1 (Schuljahre 1 bis 4, alle Fächer) und Ausbildung für Zyklus 2 (Schuljahre 5 bis 8, fakultativ eingeschränkte Fächerbreite).

Obwohl im Bericht selbst auch eine Harmonisierung in inhaltlichen Fragen (z.B. Definition grundlegender professioneller Handlungskompetenzen) angeregt wurde, fokussierten die Empfehlungen nur strukturelle Aspekte (vgl. SKPH, 2007a). Es wurde betont, dass eine Einschränkung der Lehrbefähigung in Bezug auf die Anzahl Fächer oder Schuljahre unabdingbar sei, wenn «die pädagogische, fachliche und fachdidaktische Qualität keinen Schaden» (COHEP, 2008, S. 6) nehmen solle. Zudem wurde angeregt, die Ausbildung zu einem Masterstudium mit umfassender Berufsbefähigung weiterzuentwickeln (vgl. hierzu Abschnitt 3.2).

Auch im Rahmen der EDK-Arbeiten zur Analyse «Zukunft Lehrberuf» (EDK, 2008b) und zum Masterplan Pädagogische Hochschulen (EDK, 2007b) sowie an den Bilanztagungen zur Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. Ambühl & Stadelmann, 2010, 2011) wurden die unterschiedliche Qualität der Studiengänge sowie die Vielfalt an Diplommkategorien kritisch kommentiert und Forderungen in Richtung einer weiteren Harmonisierung laut (EDK, 2008b, S. 61). Zunehmend setzte sich die Einsicht durch, dass die infolge verschiedener Schulreformen (u.a. Einführung Fremdsprachen, Sonderpädagogikkonkordat) erhöhten Ansprüche eine grundständige Ausbildung für alle Fächer und Stufen nicht mehr zulassen. Und so entschied der EDK-Vorstand, eine Arbeitsgruppe mit der Erarbeitung von Varianten zur Weiterentwicklung der Lehrdiplomkategorien für die Primarstufe zu mandatieren (EDK, 2008a, S. 23, 2009, S. 4).

Diese Arbeitsgruppe formulierte Überlegungen zur Einführung konsekutiver Masterstudiengänge und präsentierte zwei Varianten zur Harmonisierung der Lehrdiplomkategorien (vgl. Abbildung 1).

Zwei Wege zum Lehrerinnen- und Lehrerdiplom

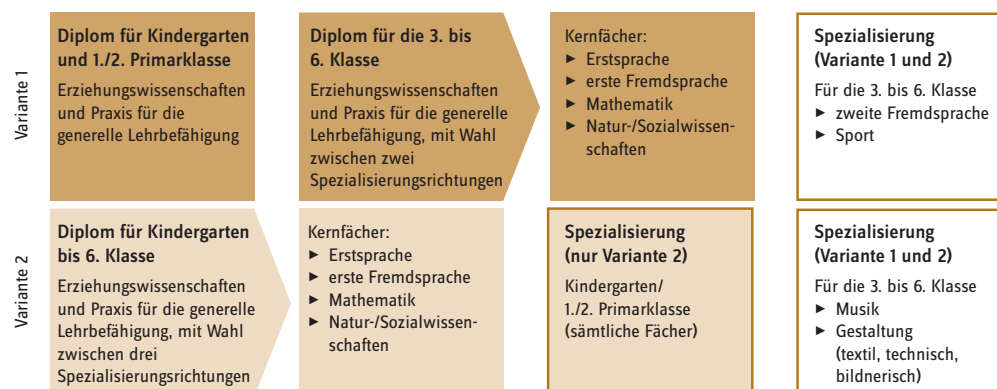


Abbildung 1: Vorschläge der AG «Weiterentwicklung der Lehrdiplomkategorien» (in Anlehnung an EDK, 2009, S. 3; Quelle der Darstellung: Neue Zürcher Zeitung vom 28. September 2009, S. 44).

⁶ Die Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (SKPH) wurde 2002 gegründet; von 2007 bis 2014 firmierte sie unter dem französischsprachigen Kürzel «COHEP» (Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques) und seit 2015 als Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities.

Beide Varianten sahen einen Kern von Fachbereichen vor, der um klar definierte Stufen- und Fächerprofile ergänzt wird (EDK, 2009): Variante 1 differenzierte nach Zyklen, wobei für Zyklus 1 ein generalistisches Diplom vorgesehen wurde und für Zyklus 2 ein Diplom mit zwei Fächerprofilen. Bei Variante 2 wurden ein fester Kernbereich für beide Zyklen, eine Spezialisierung mit Blick auf den angestrebten Zyklus sowie bei Zyklus 2 (analog zu Variante 1) eine Vertiefung in ausgewählten Fachbereichen vorgesehen.

Die Vernehmlassung zu diesen Überlegungen offenbarte, dass sowohl die Kantone als auch die Pädagogischen Hochschulen die Vorschläge unterschiedlich beurteilten (EDK, 2010). Die in den 2010er-Jahren zunehmend parteipolitisch geführte öffentliche Auseinandersetzung über Schule und Lehrberuf führte – auch in der Deutschschweiz – zu Forderungen nach generalistischen Ausbildungsmodellen (Leder, 2011, S. 85).⁷ Zudem wurde im Kontext der damaligen Debatte um HarmoS sichtbar, dass die Bereitschaft der Kantone zu einer Harmonisierung in Bildungsfragen gering war. Infolgedessen rückte das Anliegen einer Harmonisierung und Weiterentwicklung der Ausbildung für die Primarstufe auf der bildungspolitischen Agenda nach hinten.

3.2 Der Masterstudiengang als Antwort auf das Harmonisierungsdesiderat

Die Einführung von Masterstudiengängen wurde schon früh als Lösung des «gordischen Knotens» (Stadelmann, 2010, S. 72) gesehen, weil man sich von der Verlängerung der Ausbildung erhoffte, dass sie eine integrale Lehrbefähigung gewährleisten könne (Criblez, 2010, S. 51; Stadelmann, 2010, S. 72). Obwohl sich die Lehrerinnen- und Lehrerorganisationen wie auch die Pädagogischen Hochschulen dezidiert für eine Masterausbildung aussprachen, verfolgte die EDK diese Option nicht weiter, weil absehbar war, dass sie bei den Kantonen – insbesondere aufgrund der damit verbundenen höheren Kosten – keine Akzeptanz finden würde (EDK, 2008a, S. 2, 2009, S. 35–36, 2010, S. 20).

Die Rektorinnen- und Rektorenkonferenz der Pädagogischen Hochschulen (Kammer Pädagogische Hochschulen) erteilte deshalb einer Projektgruppe den Auftrag, ein Argumentarium sowie Modellvorschläge zur Einrichtung von Masterstudiengängen zu erarbeiten. Der Projektbericht «Masterstudiengang Lehrerausbildung für die Vorschul- und Primarstufe in der Schweiz» wurde 2017 fertiggestellt (Curcio et al., 2017), doch wurde auf eine Veröffentlichung des Berichts verzichtet, weil die politische Umsetzbarkeit einer Masterausbildung in zu weiter Ferne schien. Stattdessen formulierte die Kammer Pädagogische Hochschulen ein Positionspapier, in dem sie betonte, dass Anpassungen an der Qualifikation von Lehrpersonen für die Primarstufe notwendig und Massnahmen zu prüfen seien, mit deren Hilfe den steigenden Anforderungen entsprochen werden könne (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2018). Obwohl die Kammer Pädagogische Hochschulen die Masterausbildung für die Primarstufe nach wie vor als prüfenswerte Option erachtete, wurde diese im Folgeprojekt «Weiterentwicklung der Qualifikation von Primarlehrpersonen» (QuaPri) «explizit ausgeklammert» (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2021b, S. 19).

Im Projekt «QuaPri» (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2021b) wurde der Fokus stärker auf die Frage der Qualifizierung im Sinne der Berufsbefähigung in der ersten Berufsphase gelegt und es wurden insgesamt elf Szenarien skizziert, die zu verschiedenen Ausbildungsmodellen kombiniert werden können. Seitens der Projektgruppe wurde den sogenannten «BachelorPlus-Modellen» das grösste Potenzial zugeschrieben, da sie eine Verlängerung der Ausbildung vorsehen und eine fakultative Fortführung der Studien in Richtung Masterstufe denkbar ist. Die in den Jahren zuvor diskutierten Szenarien, die sich auf Fächer- oder Stufenprofile konzentrierten, wurden hingegen als wenig erfolgversprechend eingestuft (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2021b).

Im 2021 publizierten Positionspapier der Kammer Pädagogische Hochschulen zum QuaPri-Schlussbericht betonte diese, dass «mehrere von der Projektgruppe herausgearbeitete Szenarien und Modelle ... vielversprechend» (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2021a, S. 2) seien. In der Idee fakultativer Masterstudien, die zu einer Spezialisierung oder Generalisierung führen können, wurde «grosses Potential» (Kammer PH, 2021a, S. 3) erkannt und es wurde in Aussicht gestellt, dass die skizzierten Modelle im Dialog mit der EDK und den Berufsverbänden analysiert würden und die Weiterentwicklung der Qualifikation von Primarlehrpersonen vorangetrieben werden solle.

⁷ In Zug und Luzern wurde etwa eine «Ausbildung von Generalisten als Primarlehrer» (vgl. Geschäftsverzeichnis des Zuger Kantonsrats, Vorlage Nr. 23458.1/Laufnummer 14556) bzw. eine «Allrounderausbildung für Primarlehrpersonen an der Pädagogischen Hochschule Luzern» (vgl. Geschäftsverzeichnis des Luzerner Kantonsrats, P87) gefordert.

4 Fazit und Ausblick

Die Problematik der heterogenen Lehrdiplomkategorien hat sich mit dem Ende der «reinen» Kindertagenausbildung wie auch mit der Schaffung und der Reglementierung der Stufen- und Facherweiterungsprogramme durch die EDK etwas entschärft. Die Verlängerung der Ausbildung und die dadurch erhoffte Verbesserung der Ausbildungsqualität haben angesichts des derzeitigen Lehrpersonenmangels hingegen einen schweren Stand. Criblez und Quiring (2020, S. 41) interpretieren die Tatsache, dass der «Königsweg» über die gymnasiale Maturität nicht mehr den Hauptzulassungsweg darstellt, als «Deprofessionalisierungsanzeichen» und verweisen auch auf die grösser werdende Varianz der Vorbildung aufgrund von Modellen für Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger. Die kürzlich erfolgte Senkung des Alters von Quereinsteigenden von 30 auf 27 Jahre sowie die nationalen Vorstösse, die für Berufsmaturandinnen und Berufsmaturanden einen prüfungsfreien Zugang zur Primarlehrpersonenbildung fordern, machen deutlich, dass mit weiteren, auch nachfragebedingten Verlagerungs- und Deprofessionalisierungstendenzen zu rechnen ist.⁸ Zu beobachten ist überdies, dass im Kontext des Lehrpersonenmangels verschiedene neue Studien(verlaufs)modelle eingeführt werden (z.B. berufsintegrierte oder präszenzreduzierte Modelle).

Weil die gesamtschweizerische Anerkennung der Lehrdiplome eigentlich eine Vereinheitlichung der Ausbildungsmodelle und damit verbunden eine Harmonisierung der Diplomkategorien vorsieht (Criblez & Quiring, 2020, S. 40), stellt sich derzeit somit erst recht wieder die folgende Frage: «Wer macht sich zum Motor der fälligen Harmonisierung der bislang äusserst heterogenen Pädagogischen Hochschulen?» (Leder, 2011, S. 35).

4.1 Stärkung der Hochschulautonomie

Das Ziel einer Harmonisierung der Ausbildungen von Lehrpersonen für die Primarstufe kann top-down über das Diplomanerkennungsrecht und das HFKG oder bottom-up in Form der freiwilligen Koordination der Pädagogischen Hochschulen erreicht werden. Dass eine Top-down-Verordnung bisher ausblieb, erklärt sich dadurch, dass die Harmonisierungsfrage aus der bildungsföderalistischen Perspektive der Kantone kritisch beurteilt wird. Und die bisher ebenfalls ausbleibende Harmonisierung bottom-up erklärt sich dadurch, dass Pädagogische Hochschulen hochgradig von den Kantonen abhängig sind. Denn die Kantone sind nicht nur Hochschulträger, sondern auch künftige Arbeitgebende der Absolvierenden und nehmen als Verantwortliche für die Lehrpläne und Stundentafeln der Volksschule auch Einfluss auf die Inhalte der Ausbildung (SKBF, 2023, S. 291).

Diese Abhängigkeit vermag zu erklären, weshalb innerhalb der Kammer Pädagogische Hochschulen keine Einigkeit darüber herrscht, wie das Harmonisierungsziel erreicht werden soll. Denn in der Schweiz werden sowohl auf kantonaler als auch auf sprachregionaler Ebene unterschiedliche Ausbildungstraditionen gelebt und so stellt sich die Frage, welchen Traditionen Vorrang eingeräumt werden soll und was jede Pädagogische Hochschule dafür aufzugeben bereit wäre. Im «Wettstreit» um Studierende und die gemäss der interkantonalen Fachhochschulvereinbarung (FHV) damit verbundenen Beiträge, die insbesondere für die Pädagogischen Hochschulen mit tiefen Trägerbeiträgen eine wesentliche Einnahmequelle darstellen, scheint es nur «logisch» zu sein, dass man sich profilieren und die Ausbildungsprogramme möglichst autonom vorantreiben will.

Ob die einzelnen Institutionen gut daran tun, ihre Autonomie innerhalb der Landschaft der Pädagogischen Hochschulen zu betonen und damit die Abhängigkeit von den Kantonen beizubehalten, oder ob es – mit Blick auf den Hochschultypus «Pädagogische Hochschule» – nicht interessanter wäre, die Hochschulautonomie stärker zu betonen, das heisst, die Abhängigkeit von der Kammer Pädagogische Hochschulen zu erhöhen und dafür gemeinsam als Hochschultypus selbstbewusster aufzutreten, ist eine offene Frage. Wenn es der Kammer Pädagogische Hochschulen – wie in ihrem Positionspapier zu «QuaPri» (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2021a) in Aussicht gestellt – aber tatsächlich gelänge, mit Bildungsverwaltung und Bildungspolitik (u.a. EDK) sowie der Schulpraxis (u.a. Berufsverbände) in einen Dialog über die Weiterentwicklung der Ausbildung von Lehrpersonen für die Primarstufe zu kommen, wäre die bestmögliche Form der Handlungskoordination in Form einer Dreier-Allianz erreicht (vgl. Bucher et al., 2011; Wicki, 2022).

⁸ Anzufügen ist auch die Tatsache, dass die Pädagogische Hochschule Bern im Auftrag des Berner Kantonsparlaments einen Studiengang für Berufsmaturandinnen- und maturanden schaffen musste, um dem Lehrpersonenmangel zu begegnen.

4.2 Fokussierung auf curricular-inhaltliche Fragen

Mit ihren Forschungsschwerpunkten verfügen die Pädagogischen Hochschulen über aktuelle Erkenntnisse zu Lehr- und Lernprozessen, zur Kompetenzentwicklung, zum professionellen Handeln, zur Gestaltung des Berufsfelds und zur Wirksamkeit von Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie über differenziertes fachdidaktisches Wissen. Diese Ressourcen gilt es im Diskurs zur Weiterentwicklung der Ausbildung zu nutzen – auch, um der Gefahr einer bildungspolitisch erzwungenen Deprofessionalisierung entgegenzutreten.

Als Kompetenzzentren für Lehren und Lernen und Fragen der Schulpraxis müssen die Pädagogischen Hochschulen den Diskurs wieder stärker entlang von Fragen der Curricula und Ausbildungsinhalte und weniger mit Blick auf strukturelle Fragen führen. Diese Erkenntnis ist keine neue; bereits Anfang der 2000er-Jahre machten Reusser und Messner (2002) darauf aufmerksam, dass das Curriculum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung «ein vernachlässigtes Thema» sei.

Die Stärkung der Fachdidaktiken hat dazu geführt, dass die Curricula für die Primarstufe an vielen Pädagogischen Hochschulen mit einem starken Fokus auf (Schul-)Fächer gestaltet wurden. Dies hat einer Fragmentierung der Ausbildung Vorschub geleistet, die mit der Modularisierung in Kleinsteinheiten noch verstärkt wurde. Ein zentrales Problem dieser Entwicklungen besteht – gerade angesichts der Forderung nach Generalistinnen und Generalisten – darin, dass die Studierenden «ein prekäres Selbstverständnis» (Künzli David, Bertschy, Leonhard & Müller, 2020, S. 89) als Lehrperson entwickeln, weil die Kürze der derzeitigen Ausbildung nicht selten dazu führt, dass die Breite der Fachbezüge in den verschiedenen Fachwissenschaften und Fachdidaktiken von den Studierenden eher als Mangel an Vertiefungsmöglichkeiten gerahmt wird denn als Möglichkeit einer multi- und interdisziplinären Ausbildung. Diese Wahrnehmung wird verstärkt, wenn in der Regel disziplinär sozialisierte Dozierende die Fachlichkeit der Studierenden als Defizit rahmen und betonen, dass der je eigene Fachbereich noch viel mehr Ausbildungszeit benötigen würde (Künzli David et al., 2020, S. 89–90). Studierende erwerben so ein Gefühl der «unvollkommenen Expertise» und machen die Erfahrung «Ich kann irgendwie alles und trotzdem nichts richtig» (Fuchs & Herzog, 2022, S. 37).

Eine stark fragmentierte Ausbildung führt auch dazu, dass den Studierenden zwar eine Vielfalt an Wissensinhalten vermittelt wird, ihnen die Integration dieser Inhalte, und damit verbunden die Kohärenzbildung, jedoch selbst überlassen bleibt (Fuchs & Zutavern, 2006, S. 327; Künzli David et al., 2020, S. 89). Vor diesem Hintergrund ist die Idee der Definition von Kernkonzepten interessant, wie sie an der Pädagogischen Hochschule Luzern derzeit mit Blick auf bildungs- und sozialwissenschaftliche Inhalte verfolgt wird. Die Luzerner Erfahrungen zeigen, dass es gar nicht so einfach ist, sich auf wenige zentrale Konzepte zu begrenzen. Es fehlt entweder der «Mut zur Lücke» oder es tapen auch «lückenmutige» Dozierende in die «Vollständigkeitsfalle» (Lehner, 2006). Erste kritische Prüfungen der Umsetzung führten aber schon zu Eingrenzungen. In einem gesamtschweizerischen Reform- und Diskursschritt ist deshalb zu prüfen, ob die Formulierung von Kernkonzepten nicht konsequenter ausgehend vom Kern des Primarlehrberufs und von den an vielen Pädagogischen Hochschulen bereits definierten Professionskompetenzen oder Professionsstandards (z.B. Krammer, Zutavern, Joller, Lötscher & Senn, 2013; Pädagogische Hochschule Zürich, 2018) erfolgen könnte. – Auch dies ist keine neue Idee, denn bereits 1995 betonten Künzli und Messner Folgendes: «Wenn aber der zentrale pädagogische Kern des Lehrberufes das Lernen und Prozesse der Bildung sind, dann macht es Sinn, Lehrerbildung von diesem Kern her zu organisieren und nicht so sehr von einem gefügten Korpus vorhandenen und zu erwerbenden Wissens und Könnens» (Künzli & Messner, 1995, S. 334).

Unterstützend könnte eine Neuausrichtung der Ausbildung weg vom Fokus auf (akademisch-universitäre) Disziplinen und (Schul-)Fächer hin zu einem stärkeren Fokus auf stufendidaktische Fragen sein, welche die spezifischen entwicklungs- und lernpsychologischen Bedürfnisse der Primarschülerinnen und Primarschüler in den Blick nehmen. Da schulisches Lernen auf der Primarstufe oft fachübergreifendes Lernen ist und gesellschaftlich relevante Querschnittsthemen wie nachhaltige Entwicklung, Umgang mit Diversität und Chancengerechtigkeit oder Digitalisierung berührt, die sich kaum einem Schulfach zuordnen lassen, ist die Ausbildung vermehrt auch transversal sowie fachübergreifend zu konzipieren.

Dies bedeutet, dass Studierende in der «Grundausbildung Erfahrungen in der Bearbeitung von Problemen sammeln, die nicht einfach einem bestimmten Fach oder einer wissenschaftlichen Disziplin zugeordnet werden können und ein Überschreiten der Fächergrenzen erfordern» (Reusser & Messner, 2002, S. 287). In dieser Hinsicht scheint das Konzept bedenkenswert, das zu Beginn der 1990er-Jahre im Kontext der Reform der Aargauer Ausbildung von Sekundar- und Reallehrpersonen (Sereal) entwickelt wurde. Die Sereal-Ausbildung wurde entlang der drei Lernbereiche «Ausdruck-Wahrnehmung-Kommunikation», «Individuum-Gemeinschaft-Politik» sowie «Natur-Technik-Arbeit» organisiert (vgl. Künzli, 1996; Künzli & Messner, 1995).

Die Frage danach, welche Lernbereiche den Kern des Primarlehrberufs ausmachen, geht im besten Fall mit der Absicht einher, dass Studierende ein positives Selbstverständnis nicht nur als Generalistin oder Generalist aufbauen (Künzli David et al., 2020, S. 90), sondern auch als Lehrperson für eine bestimmte Schulstufe oder einen bestimmten Zyklus mit der hierfür erworbenen pädagogischen sowie lern- und entwicklungspsychologischen Expertise.

Bedenkenswert ist in diesem Kontext auch die Idee einer «profilierten Lehrperson», wie sie etwa von Fuchs und Herzog (2022) beschrieben wird. Eine solche verfügt über die notwendigen basalen Professionskompetenzen, um ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag zu erfüllen, und zeichnet sich in ausgewählten, spezifischen Bereichen durch vertiefte Kompetenzen aus. Mit ihrem individuellen Profil ergänzt sie ein multikompetentes Team (Fuchs & Herzog, 2022, S. 40). Die Profilierung ist dabei nicht ausschliesslich Teil der Grundausbildung; vielmehr gilt es auch die Berufseinführung und die professionelle Weiterentwicklung im Sinne lebenslangen Lernens in den Blick zu nehmen (Reusser & Messner, 2002, S. 296). So wie die Professionalisierung mit dem Eintritt in das Berufsleben weitergeführt wird, so wird auch die im Rahmen der Grundausbildung begonnene Profilierung im Verlauf des Berufslebens fortgesetzt.

Es ist zu hoffen, dass es der Kammer Pädagogische Hochschulen im Dialog mit Bildungspolitik und Bildungsverwaltung sowie den Berufsverbänden der Schulpraxis gelingen mag, den vermittelnden Diskurs wieder vermehrt in diese Richtung zu lenken und damit die Weiterentwicklung und die Harmonisierung der Ausbildung von Lehrpersonen für die Primarstufe weiter voranzutreiben.

Literatur

Ambühl, Hans. (2010). Zur Einleitung: Wie steht es um die Ziele, die mit der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verbunden waren? In Hans Ambühl & Willi Stadelmann (Hrsg.), *Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I* (S. 14-21). Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Ambühl, Hans & Stadelmann, Willi. (Hrsg.). (2010). *Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Ambühl, Hans & Stadelmann, Willi. (Hrsg.). (2011). *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Badertscher, Hans. (1993). *Handbuch zur Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz. Strukturen, Bedingungen, Unterrichtsberechtigungen*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Bucher, Beat, Leder, Christian, Bircher, Walter, Rohner, Raphaël, Rosenberg, Sonja, Salzmann, Madeleine & Schärer, Hans-Rudolf. (2011). Governance der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Eine Skizze. In Hans Ambühl & Willi Stadelmann (Hrsg.), *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II* (S. 56-78). Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

COHEP. (2008). *Jahresbericht COHEP 2007. Verabschiedet von der Mitgliederversammlung COHEP am 18. Juni 2008*. Bern: Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques.

Criblez, Lucien. (2010). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz seit 1990. Reformprozesse, erste Bilanz und Desiderata. In Hans Ambühl & Willi Stadelmann (Hrsg.), *Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I* (S. 22-58). Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Criblez, Lucien & Lehmann, Lukas. (2016). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung seit 1990. Ausgangslage und Kontexte der Reformen. In Lucien Criblez, Lukas Lehmann & Christina Huber (Hrsg.), *Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990. Kantonale Reformprozesse und nationale Diplomanerkennung* (S. 33-66). Zürich: Chronos.

Criblez, Lucien & Quiring, Nehemia. (2020). Lehrer*innenbildung für die Primarstufe in der Schweiz. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20(3), 34-43. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2020_03

Curcio, Gian-Paolo, Bättig, Heinz, Biedermann, Horst, Herzog, Silvio, Marro, Pascale, Mili, Isabelle, Steiner, Daniel & Zutavern, Michael. (2017). *Bericht Masterstudiengang Lehrerbildung für die Vorschul- und Primarstufe in der Schweiz*. Bern: swissuniversities.

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

EDK. (1978). *Beschlüsse und Empfehlungen zu Lehrerbildung von morgen vom 26. Oktober 1978*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

EDK. (1993). *Interkantonale Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen vom 18. Februar 1993*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

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

EDK. (2007a). *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS) vom 14. Juni 2007*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

- EDK. (2007b). *Masterplan Pädagogische Hochschulen*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. (2008a). *Anschlussbericht zum Masterplan Pädagogische Hochschulen*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. (2008b). *Lehrberuf. Analyse der Veränderungen und Folgerungen für die Zukunft*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. (2009). *Weiterentwicklung der Lehrdiplom-Kategorien für die Vorschulstufe/Primarstufe*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. (2010). *Weiterentwicklung der Lehrdiplom-Kategorien für die Vorschulstufe/Primarstufe. Ergebnisse der Anhörung zum Bericht vom 27. Mai 2009*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. (2019). *Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen vom 28. März 2019*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Fuchs, Michael & Herzog, Silvio. (2022). Die «profilierter» Lehrperson: Eine konzeptionelle Antwort auf berufsimmanente Widersprüche. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 44(1), 35-47. <https://doi.org/10.24452/sjer.44.1.3>
- Fuchs, Michael & Zutavern, Michael. (2006). Modularisierung an der PHZ Luzern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24(3), 321-332.
- Generalsekretariat der EDK. (2022). *Verzeichnis der EDK-Anerkannten Diplome. Lehrdiplome von Hochschulen sowie Hochschuldiplome in Sonderpädagogik, Logopädie und Psychomotoriktherapie* (28. November 2022). Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Kammer Pädagogische Hochschulen. (2018). *Steigende Anforderungen an die Ausbildung und an die Berufstätigkeit von Primarlehrpersonen: Die Position der Kammer PH*. Bern: swissuniversities.
- Kammer Pädagogische Hochschulen. (2021a). *Weiterentwicklung der Qualifikation von Primarlehrpersonen: Position der Kammer Pädagogische Hochschulen*. Bern: swissuniversities.
- Kammer Pädagogische Hochschulen. (2021b). *Weiterentwicklung der Qualifikation von Primarlehrpersonen. Schlussbericht*. Bern: swissuniversities.
- Krammer, Kathrin, Zutavern, Michael, Joller, Klaus, Lötscher, Hanni & Senn, Werner. (2013). *Referenzrahmen Ausbildung Lehrpersonen: Professionskompetenzen, Handlungsfelder, Kompetenzaspekte*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Künzli, Rudolf. (1996). Schul- und Erfahrungsnähe in der Lehrerbildung. Elemente des Konzeptes für die Ausbildung der Sekundar- und Reallehrer und -lehrerinnen am Didaktikum in Aarau. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14(3), 291-301.
- Künzli, Rudolf & Messner, Helmut. (1995). Zur Reform der Ausbildung von Oberstufenlehrkräften im Kanton Aargau. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13(3), 332-343.
- Künzli David, Christine, Bertschy, Franziska, Leonhard, Tobias & Müller, Charlotte. (2020). Universaldilettant*innen, defizitäre Generalist*innen? Herausforderungen für die Primarstufenausbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20(3), 86-93. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2020_08
- Leder, Christian. (2011). Fazit. In Hans Ambühl & Willi Stadelmann (Hrsg.), *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung - Gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II* (S. 85-89). Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Lehmann, Lukas. (2007). *Harmonisierung der Stufen- und Fächerprofile in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Expertise erstellt im Auftrag der Kommission Ausbildung der Schweizerischen Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (SKPH)*. Bern: Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen.
- Lehner, Martin. (2006). *Viel Stoff - wenig Zeit. Wege aus der Vollständigkeitsfalle*. Bern: Haupt.
- Müller, Fritz, Gehrig, Hans, Jenzer, Carlo, Kaiser, Lothar & Strittmatter, Anton. (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Hitzkirch: Comenius.
- Pädagogische Hochschule Zürich. (2018). *Kompetenzstrukturmodell*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich, Ausbildung.
- Reusser, Kurt & Messner, Helmut. (2002). Das Curriculum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung - Ein vernachlässigtes Thema. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20(2), 282-299.
- Schweizerische Eidgenossenschaft. (2011). *Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz) vom 30. September 2011* (Stand am 1. März 2021). Bern: Bundeskanzlei.
- SKBF. (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- SKPH. (2007a). *Empfehlungen der SKPH zur Harmonisierung der Unterrichtsbefähigungen verabschiedet von der Mitgliederversammlung SKPH am 13./14. Juni 2007*. Bern: Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen.
- SKPH. (2007b). *Jahresbericht SKPH 2006. Verabschiedet von der Mitgliederversammlung SKPH am 13./14. Juni 2007*. Bern: Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen.
- Stadelmann, Willi. (2010). Bilanz der Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zusammenfassende Resultate der Tagung und Ausblick. In Hans Ambühl & Willi Stadelmann (Hrsg.), *Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I* (S. 92-95). Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Strittmatter, Anton. (2003). Hat LEMO den Rahmenlehrplan verpasst? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21(3), 334-341.
- Wicki, Monika T. (2022). Handlungskoordination unter etablierten Akteurinnen und Akteuren. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40(3), 441-449.

Ist die Zeit reif für eine neue Grammatik der Schule?

Autor | Lukas Lehmann

1 Einleitung

Diskussionen um den Lehrpersonenmangel und dessen situative Behebung haben zurzeit wieder Konjunktur. Angesichts dessen, dass es in einigen Klassenzimmern zum pädagogisch-personellen Notstand kommen könnte, ist dies allemal verständlich. Ebenso scheint es in Krisensituationen natürlich zu sein, Systemfehler aufdecken zu wollen oder gar nach konkreten Schuldigen Ausschau zu halten. Allzu leicht geht in dieser Kurzfristigkeit vergessen, dass das zyklische Pendeln zwischen Über- und Unterversorgung bereits seit der Entstehung des staatlich geregelten Lehrberufs besteht. Ebenfalls vergessen geht, dass solche Zyklen nicht nur die öffentliche Schule betreffen, sondern zu gleichen Teilen auch andere Berufe und Professionen. Dass sich die Problemlage für die Schule besonders akzentuiert, hat wohl primär mit der allgemeinen Schulpflicht und deren Rhythmisierung in Schuljahren zu tun. Denn anders als bei der Konsultation einer Ärztin oder eines Arztes oder beim Handwerkstermin lässt sich ein Schuleintritt bei einem Kapazitätsengpass nicht einfach um ein paar Monate verschieben. Mit der Schaffung einer neuen Berufskategorie für die Schule, die partiell und auf spezifische Fachbereiche qualifizierte Lehrpersonen umfasst, die in einem Team unterstützend bzw. ergänzend tätig sind, könnten künftige Mangelsituation besser ausgeglichen werden.

2 Planung und Berechnung

Dass der Über- und Unterversorgung mit Lehrpersonen nach wie vor schwer zu begegnen ist, hängt von der allgemeinen Schulpflicht und weiteren Eigenheiten der Volksschule ab. Da ist erstens die Scheingenauigkeit von aggregierten Zahlen. Nationale Statistiken zum Lehrpersonenmangel sagen nichts über die spezifische Situation an einzelnen Schulen aus, wo eventuell nur für vereinzelte Halbtage oder Lektionen niemand gefunden werden konnte. Trifft diese Situation für mehrere, geografisch getrennte Schulen zu, sind zwar rechnerisch tatsächlich ganze Klassen ohne Lehrperson, vor Ort aber fehlen nur Lehrpersonen für einzelne Sequenzen. Aggregierte Daten liefern zwar bildungspolitische Hinweise, unmittelbare stellenorganisatorische Probleme müssen jedoch im spezifischen Kontext der betroffenen Schulen gelöst werden. Schulen mit attraktiver Lage, guter Schulleitung und ansprechenden Arbeitsbedingungen können neues Personal rekrutieren oder bereits angestellte Lehrpersonen problemlos halten. Andere hingegen haben schlechtere Karten.

Auch macht zweitens die nach wie vor ausgebliebene Harmonisierung der Lehrdiplome (vgl. Huber & Wyss, in diesem Band) den Sachverhalt nicht einfacher. Unter Umständen fehlen nicht generell Lehrpersonen, sondern solche mit spezifischer fachlicher und stufenbezogener Qualifikation. Drittens besteht eine Latenz zwischen Angebot und Nachfrage. Gerne wird in Mangelzeiten darauf verwiesen, dass die Zahlen der eintretenden Schülerinnen und Schüler sowie zumindest der altersbedingt austretenden Lehrpersonen ja eigentlich etliche Jahre im Voraus bekannt sein dürften. Ein differenzierterer Blick auf die Sachlage zeigt, dass es so einfach nicht ist. Da eine verlässliche Trendanalyse mehrere Jahre umfasst – der gegenwärtige Lehrpersonenmangel wurde im Bildungsbericht von 2018 (SKBF, 2018) das erste Mal in Aussicht gestellt – und die Ausbildung von Lehrpersonen der Zyklen 1 und 2 in der Schweiz mindestens drei Jahre dauert, sind kurzfristige Reaktionen kaum möglich. Schulabgehende entscheiden sich in der Regel nicht aufgrund künftiger (prognostizierter) Arbeitsmarktchancen. Potenzielle Studierende werden sich erst dann vermehrt für Pädagogische Hochschulen interessieren, wenn bereits eine Mangellage herrscht. Die Ausbildungswahl funktioniert also eher prozyklisch. Somit sind alles in allem ab dem Zeitpunkt eines auftretenden Lehrpersonenmangels mehr als sieben Jahre

(Bachelorlehrpersonenbildung, Vorbildung auf Sekundarstufe II sowie Rekrutierungsphase) nötig, bis neue und zusätzliche Lehrpersonen in den Arbeitsmarkt eintreten könnten.

3 Frische Massnahmen für die alte Grammatik

Angesichts der Schwierigkeiten einer exakten rechnerischen Bedarfsplanung stellt sich die Frage nach einer tiefergehenden Veränderung der Struktur von Schule. Hinweise hierfür finden sich auch im mittlerweile als Klassiker bekannten Artikel «The Grammar of Schooling» (Tyack & Tobin, 1994). Darin behandeln die Autoren die institutionellen Aspekte des Schulsystems. Sie verwenden dabei den Begriff «Grammatik», der sich auf die impliziten Regeln, Normen, Praktiken und Strukturen, die den Alltag und die Organisation von Schulen prägen, bezieht. Eine solche Grammatik beeinflusst, wie Bildung vermittelt wird, welche Erwartungen an Schülerinnen und Schüler wie auch an Lehrpersonen gestellt werden und wie Bildungsentscheide getroffen werden. Die Erwartungen an Lehrpersonen, ihre Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern, ihre Unterrichtsstile und ihre Beziehungen zur Schulleitung sind ebenfalls Teil der Grammatik. Deren Beständigkeit kann dazu führen, dass bestimmte Methoden und Ansätze bevorzugt werden und sich im Laufe der Zeit institutionalisieren. Bestimmte Schulkulturen und Schultraditionen werden dadurch aufrechterhalten, selbst wenn sich die sozialen oder technologischen Bedingungen ändern. Und die Grammatik lenkt auch die organisatorische Struktur von Schulen, Schulkonzeptionen, Lehrpersonengewerkschaften und Bildungsbehörden. Sie führt so zur Entwicklung und Etablierung von Hierarchien und Verwaltungsprozessen. Dazu gehören beispielsweise Elemente wie die klassische «Meister-Schüler»-Vorstellung, bei der die Lehrpersonen die Schülerinnen und Schüler mit dem Wissen von Expertinnen und Experten «abfüllen». Ein weiteres Element der Grammatik ist die Zeit- und Fachstruktur bzw. die Aufteilung des Schultages in Stunden, Fächer und Pausen. Diese Struktur beeinflusst, wie Lehrinhalte organisiert werden und wie Schülerinnen und Schüler ihren Tag verbringen. Zentral sind schliesslich auch die Klassenzimmerstruktur und die Schulhierarchie. Selbst die Anordnung der Pulte beeinflusst, wie Unterricht organisiert und geleitet wird.

Die Elemente der «Grammar of Schooling» spiegeln somit die traditionellen Strukturen und Praktiken wider, die im Bildungssystem verankert sind und die aufgrund ihrer Beständigkeit auch in zeitgenössischen Schulstrukturen immer noch eine wichtige Rolle spielen, indem sie die Bildungserfahrung der Schülerinnen und Schüler prägen, die Arbeitsweise der Lehrpersonen beeinflussen und die Gesamtstruktur des Schulsystems formen. Sie umfassen sowohl Chancen als auch Herausforderungen für Bildungsreformen und Veränderungen. Die Persistenz der tradierten Strukturen und Praktiken wird auch mit Blick auf Massnahmen, die zur Bewältigung der gegenwärtigen Mangelsituation vorgeschlagen und teilweise umgesetzt werden, deutlich. Weder die Vergrösserung von Schulklassen noch die Erhöhung der Unterrichtspensen und Löhne und auch nicht die Verminderung der Pflichtlektionen verändern das Gefüge systematisch. Im schlimmsten Fall produzieren sie gar neues Ungemach: Lehrerinnen und Lehrer sollen an allen Fronten entlastet werden, allerdings fehlt hierfür das qualifizierte Personal. Die Anpassung der Löhne gegen oben ist zwar symbolisch (und teilweise auch real) ein wichtiger Schritt, der mit dem Gefühl der *Lohngerechtigkeit* auch die Motivation und die Anerkennung fördert. Nachhaltig für nächste Generationen, so haben es Studien mehrfach zeigen können, ist eine reine Lohnerhöhung jedoch nicht und deren Wirkung verpufft schnell. Zudem konnte gezeigt werden, dass Lohnerhöhungen auch zur Senkung des Beschäftigungsgrads führen können und sich dadurch negativ auf den Lehrpersonenmangel auswirken. Erzwungene Pensenerhöhungen wiederum können zwar durchaus wirksam sein, solange es Personen betrifft, die bereits im Schuldienst sind und über zusätzliche persönliche Ressourcen verfügen, um mit den höheren Pensen umzugehen. Auf längere Sicht dürfte aber auch hier Folgendes zutreffen: Zwang ist kein Attraktivitätsmerkmal für professionelle Tätigkeiten, deren Qualität mitunter stark von der Kreativität und der intrinsischen Motivation ihrer Ausübenden abhängt. Die (leichte) Anpassung der Klassengrössen schliesslich ist zwar bezogen auf die Unterrichtsqualität weniger problematisch, jedoch nur unter der (unwahrscheinlich zu realisierenden) Bedingung, dass die Heterogenität in einer Klasse nicht grösser wird. Und sie ist berufsständisch äusserst unbeliebt.

Zu guter Letzt zielt auch die gegenwärtige Diskussion über die Senkung der Zulassungsbedingungen für das Studium und die Rekrutierung von Quereinsteigenden eher auf kurzfristige Linderung denn auf längerfristige und nachhaltige Behandlung der Mangelsituation. Zu Recht monieren Schulleitungen, dass es der falsche Ansatz sei, nicht ausreichend qualifiziertes Personal vor die Klassen zu stellen, und dass die langfristige Auswirkung fatal sein könne: Bei einer Senkung der Anforderungen sinken das Image und die Attraktivität des Lehrberufs. Lehrerinnen- und Lehrerverbände sowie die auszubildenden

Hochschulen (vgl. Huber & Wyss, in diesem Band) befürchten gar eine *Deprofessionalisierung* und die Bildungswissenschaft verweist auf die nordischen Beispiele, wo der Beruf ein hohes Prestige genieße und deshalb kein Lehrpersonenmangel herrsche.

Insgesamt zeigt sich in dieser summarischen Darstellung, wie schwierig es ist, mittels kompensatorischer und unterstützender Aktionen innert kurzer Frist ein Ziel zu erreichen, ohne dabei an den Grundfesten des Systems zu rütteln. Politik und Schulen stehen vor einem Zielkonflikt: Sie brauchen dringend mehr Lehrpersonen, aber die kurzfristigen Massnahmen drohen den strukturellen Mangel langfristig zu verschärfen.

4 Eine neue Kategorie von Lehrpersonen

Der gegenwärtige Lehrpersonenmangel geht mit einer historischen Höchstzahl von berufstätigen Lehrerinnen und Lehrern einher. Der Personalmangel kann daher nicht in einen generellen Berufs- und Berufungsmangel umgeschrieben werden; die Attraktivität des Lehrberufs scheint grundsätzlich nicht infrage gestellt zu sein. Der Mangel an Lehrpersonen hängt wohl vielmehr mit der Pensenfrage zusammen. Kurzfristig, so konnte oben dargestellt werden, lässt sich das Problem nicht zufriedenstellend lösen. Durchforscht man die Meldungen und Studien zum Problem, gibt es Anzeichen einer fundamentalen Hinterfragung des Schulbetriebs. So berichtet eine Zürcher Schule, mittlerweile ein krisenresistentes System installiert zu haben. Die Schule setzt neu auf grosse Klassen mit 25 bis 35 Schülerinnen und Schülern. Dabei wird nicht mehr eine Lehrperson fix dieser Klasse zugewiesen, sondern ein definiertes Volumen an Stellenprozenten (nach der Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler der Schule). Für eine beispielhafte 32er-Klasse reichen 175 Stellenprozente für die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer. Hinzu kommt eine Klassenassistentin für festgelegte Lektionen. Die Grossklasse wird von den Lehrpersonen sowohl getrennt als auch gemeinsam unterrichtet; bei letzterer Form hilft die Klassenassistentin mit.

Um dem Lehrpersonenmangel zu begegnen, wurde die Variante «Grössere Klasse, dafür mehrere Lehrpersonen» auch in einer Berner Schule eingeführt. Eine vierte und eine sechste Klasse wurden zu einer Grossklasse mit fast 40 Kindern zusammengelegt, ein Team von Lehrpersonen führt den Unterricht. Bei den Vorbereitungsarbeiten ist jede Lehrperson für bestimmte Fächer verantwortlich. Dies ermögliche es, Schwerpunkte zu setzen, dabei aber die Verantwortung zu teilen. In der Klasse unterrichten neben den beiden Klassenlehrerinnen oder Klassenlehrern zwei weitere Personen, die kein entsprechendes Lehrdiplom haben. Zusätzlich wurde auch eine Klassenhilfe angestellt. Sie kann einzelne Schülerinnen und Schüler bei Fragen unterstützen und leistet Beziehungsarbeit.

Die beiden Beispiele verbildlichen, was auch durch eine Studie der Universität Zürich (Wullschleger, Vörös, Rechsteiner, Rickenbacher & Maag Merki, 2023) herausgearbeitet wurde: Teamfähige Schulen kommen mit dem Lehrpersonenmangel und den damit verbundenen Problemen besser zurecht. Nachfolgend soll deshalb vor allem die Einbindung von Lehrpersonen mit unterschiedlichen Qualifikationsniveaus und Verantwortlichkeiten näher betrachtet werden. Das Gedankenexperiment betrifft nicht nur die bestehende Lehrpersonenbildung, sondern auch die Organisation von Schule und Unterricht.

In der Schweiz bezieht sich der Begriff «Klassenassistentin» auf eine pädagogische Unterstützungskraft, die in Schulen eingesetzt wird, um Lehrpersonen bei der Betreuung und der Förderung von Schülerinnen und Schülern zu unterstützen. Die genaue Bezeichnung und die Aufgaben variieren je nach Kanton und Schule (Unterrichtsassistentin, Assistentin, Schulassistentin oder Klassenhilfe). Der Beruf der «Klassenassistentin» ist nicht kantonale geregelt. Seine Regelung ist eine freiwillige Aufgabe der Gemeinden, welche die Arbeitsbedingungen von Klassenassistentinnen bestimmen. Der Einstieg erfolgt in der Regel ohne vorgängige Ausbildung. Etliche Pädagogische Hochschulen und andere Bildungsinstitutionen bieten mehrtätige Kurse an, durch die sich die Personen Grundlagenwissen aneignen können. Auch existieren etliche Leitfäden, welche die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen, Schulleitungen und Assistentinnen erleichtern sollen. Der Einsatz und das Potenzial von Klassenassistentinnen wurden bereits vor der derzeitigen Mangellage entdeckt, allerdings vorerst vorwiegend negativ bewertet: So warnte etwa der Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) 2016 in einem Positionspapier vor der Gefahr des missbräuchlichen Einsatzes des Assistentenpersonal und hielt dabei fest, dass Assistentinnen nur mit der Unterrichtsvorbereitung, mit der Aufsicht oder mit logistischen Arbeiten betraut werden sollen. Tatsächliche Unterrichtssituationen hingegen müssten von qualifizierten Lehrpersonen gestaltet werden (LCH, 2016).

Auch heute noch übernehmen Klassenassistentinnen zumindest formal keine Verantwortung für Schülerinnen und Schüler und den Unterricht. Ihre Aufgaben bleiben schwammig und werden ihnen von der

Schulleitung und von Klassenlehrpersonen zugewiesen. Die in Abschnitt 3 beschriebene Grammatik der Schule wurde durch den Einsatz von Klassenassistenten nicht tangiert, zumal die ausgebildeten Lehrpersonen immer noch allein über das notwendige Expertinnen- und Expertenwissen verfügen, die Fachaufteilung nach wie vor dem vorgegebenen, kanonisierten Stundenplan folgt und die Schulhierarchie nicht infrage gestellt wurde. Angesichts der unklaren Rahmenbedingungen und der teilweise nebulösen Ausbildungsangebote mag dies auch kaum erstaunen. Obige Beispiele aus der Schulpraxis zeigen jedoch auf, wie viel mehr möglich wäre, sobald die Rahmenbedingungen für die Teamarbeit in einer Schule neu diskutiert und pragmatisch umgesetzt werden. Ansätze hierfür gibt es derweil schon länger, nicht zuletzt mit der Einführung von integrativen Klassen und der Zusammenarbeit zwischen heilpädagogisch ausgebildeten Spezialistinnen und Spezialisten und regulären Lehrpersonen.

Mit diesen Vorläufern wären künftig auch Unterrichtssituationen denkbar, die nicht zwingend die Dauerpräsenz einer voll ausgebildeten Lehrperson nötig machen. Erklärungen für Wochenpläne, die Betreuung von Schülerinnen und Schülern bei konkreten Arbeitsaufträgen, die Begleitung von Gruppenprojekten etc. könnten auch von (pädagogisch und fachlich) teilqualifizierten Personen geleistet werden. Während das gelenkte Nebeneinander von Heilpädagogin oder Heilpädagoge und Regellehrperson schon länger Realität ist – mit allen Schwierigkeiten und Problemen der Zusammenarbeit –, so ist es bis anhin kaum gelungen, Berufsbilder, die beispielsweise das MINT-Lernen unterstützen (z.B. Laborantinnen und Laboranten), in die Volksschule zu integrieren. Verschiedene Versuche und begleitende Studien zur Arbeit von *multiprofessionellen Teams* in Schulen und im Gesundheitswesen weisen auf das Potenzial solcher Arrangements hin. Auch das Konzept der *Professional Learning Communities* (Kohler & Hauri, 2023) schliesst mit der Idee der Teamverantwortlichkeit für den Wissens- und Praxisaustausch an diesen Ansatz an. So könnte die Einführung von (qualifizierten) Unterrichtsassistenten den Berufsalltag der Lehrpersonen auf verschiedene Weisen massgeblich verändern: Lehrpersonen hätten erstens Zugang zu einem breiteren Spektrum an Fachkenntnissen und Fähigkeiten durch die Zusammenarbeit mit verschiedenen Berufsfachpersonen. Die reale Aufteilung der Arbeit im Team ermöglicht zweitens eine umfassendere Unterstützung der Schülerinnen und Schüler. Schulteams können drittens dabei helfen, den Unterricht besser auf die individuellen Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern abzustimmen und so die allgemeine (und nicht nur die spezifisch heilpädagogische) Inklusion zu unterstützen.

Die Einführung einer neuen Berufskategorie *unterrichtsbegleitender Lehrpersonen* würde das Schul- und auch das Ausbildungsgefüge beträchtlich verändern. Sie lässt sich nur umsetzen, wenn Schule und Unterricht sowie die Ausbildung von Lehrpersonen neu gedacht werden. In einem solchen Modell und gemäss den obigen Beispielen würden voll ausgebildete Lehrpersonen künftig im Unterricht enger mit anderen Personen zusammenarbeiten. Sie würden sich im Team verstärkt austauschen, bewährte Praktiken und Ressourcen zusammenführen und diese gemeinsam nutzen. Im Gegensatz zu den vom LCH (2016) geäusserten Ängsten könnte ein solches Team die Professionalisierung des Lehrberufs durchaus fördern und neue Perspektiven auf den Bildungsprozess sowie für die berufliche Laufbahn von Lehrpersonen ermöglichen. Für den Alltag würde die Anwesenheit von weiteren Fachleuten auch eine potenzielle Unterstützung in sozialen oder emotionalen Belangen bedeuten und die Teamarbeit kann Lehrpersonen dabei helfen, Stress zu reduzieren und administrative Arbeiten sowie Verantwortlichkeiten auf verschiedene Schultern zu verteilen. Schliesslich könnte der Austausch von Wissen und Perspektiven auch dazu beitragen, die individuelle und die kollektive pädagogische Praxis zu verbessern. Dies alles kann nur gelingen, wenn die Ausbildungs- und Anstellungsbedingungen für unterrichtsbegleitende Lehrpersonen einheitlich konzipiert und reguliert werden, entsprechende Pflichtenhefte entstehen und die Schulorganisation tatsächlich partizipativer ausgestaltet wird. Für die Lehrpersonenbildung wäre es durchaus denkbar, dass diese Kategorie von Lehrpersonen nicht rein schulfachbezogen ausgebildet würde, sondern der Ausbildungsfokus auf den Stufenbezug (mit entsprechend hohen Anteilen an Interdisziplinarität) gelegt würde – nebst anderen Auswirkungen hätte dies auch einen klaren Vorteil hinsichtlich der Anstellbarkeit solcher Lehrpersonen. Ebenfalls aus der Ausbildungsperspektive wäre des Weiteren zu bedenken, wie sich *unterrichtsbegleitende Lehrpersonen* später zu voll qualifizierten Regellehrpersonen (oder in andere Berufsfelder hinein) weiterbilden könnten – auch um diese Kategorie nicht als berufliche Sackgasse zu konzipieren.

Der hier formulierte Beitrag dient lediglich als Denkanstoss und ignoriert dabei einen zentralen Zielkonflikt: Um die Reformmüdigkeit zu überwinden, bräuchte es wohl grundlegende und innovative Umbrüche in der «Grammatik der Schule». Zeit für kreative Musse ist in Zeiten von akutem Krisenmanagement jedoch eher knapp. Die Schlüsselpositionen haben die Schulleitungen inne, denen die notwendigen Ressourcen gegeben werden müssten, um Schule neu zu denken und mutige Ideen auszuloten. In der

föderalistisch organisierten Schweiz geniessen Schulen viel Autonomie; Gemeinden und Kantone können zu guten Teilen selbst bestimmen, wie an den Schulen gearbeitet werden darf und welche Unterstützung die Lehrpersonen erhalten. Fest steht, dass eine neue Grammatik von Schule zum zentralen Bestandteil der Debatte um den Lehrberuf und die Lehrpersonenbildung werden muss.

Literatur

Kohler, Richard & Hauri, Silke. (2023). «Wer allein arbeitet, addiert. Wer zusammen arbeitet, multipliziert.» *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41(1), 124-131.

LCH. (2016). *Kein missbräuchlicher Einsatz von Assistenzpersonal an Schulen*. Positionspapier. Zürich: Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz.

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

Tyack, David & Tobin, William. (1994). The «grammar» of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479. <https://doi.org/10.2307/1163222>

Wulschleger, Andrea, Vörös, András, Rechsteiner, Beat, Rickenbacher, Ariane & Maag Merki, Katharina. (2023). Improving teaching, teamwork, and school organization: Collaboration networks in school teams. *Teaching and Teacher Education*, 121, Artikel 103909, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103909>

Lehrpersonenbildung 2030? – Herausforderungen im Spannungsfeld von Berufsfachschule und Gymnasium

Autorinnen | Silke Fischer und Sarah Forster-Heinzer

Dieser Beitrag diskutiert die Qualifizierung von Berufsfachschul- und Gymnasiallehrpersonen in der Schweiz unter Berücksichtigung der sich daraus ergebenden Herausforderungen für die (Pädagogischen) Hochschulen. Ein Vergleich zeigt, dass sich die hinter der jeweiligen Lehrpersonenausbildung stehenden Gestaltungsparadigmen grundlegend unterscheiden. Während bei der Qualifizierung von Berufsfachschullehrpersonen ein starker Praxisbezug vor dem Studium und während des Studiums im Vordergrund steht, soll die akademisierte fachwissenschaftliche Bildung von angehenden Lehrpersonen als Teil der Gymnasiallehrpersonenausbildung den Qualitätsanspruch einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung am Gymnasium sichern. Die Herausforderungen in beiden Studiengängen sind vielschichtig. Zum einen muss im Ausbildungscurriculum das Spannungsverhältnis zwischen wissenschaftlichen und berufspraktischen Anteilen kontinuierlich austariert und von den (Pädagogischen) Hochschulen für (angehende) Studierende attraktiv ausgestaltet werden. Zum anderen nimmt die Komplexität von Unterrichtsstoff und bildungspolitischen Kompetenzansprüchen, insbesondere auch hinsichtlich der Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen, stetig zu. Ferner müssen aktuelle Themen im Bereich von Digitalisierung und Technologie thematisiert und angehende Lehrpersonen adäquat auf eine zunehmend heterogener werdende Anzahl von Lernenden vorbereitet werden. Die Hochschulen stehen daher kontinuierlich unter dem Druck, ihre Studiengänge reformieren zu müssen, wofür vor allem «gutes» Personal mit entsprechenden wissenschaftlichen Qualifikationen und berufspraktischer Erfahrung benötigt wird.

Berufsfachschule | Gymnasium | Lehrerinnen- und Lehrerbildung | Sekundarstufe II | Spannungsfelder

1 Einleitung

Im Schweizer Bildungssystem gibt es nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit von neun Jahren unterschiedliche Möglichkeiten des Zugangs zur Sekundarstufe II – den berufsbildenden und den allgemeinbildenden Ausbildungsweg (Eberle, Brüggemann & Schumann, 2009; Forster-Heinzer, 2015) –, die in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen. Zurückzuführen ist dies unter anderem auf die zahlenmässig bedeutende Stellung der Berufsbildung im Vergleich zur Allgemeinbildung. Während im Schuljahr 2021/2022 59 Prozent der Jugendlichen in eine berufliche Grundbildung eintraten, entschieden sich 29 Prozent für die Aufnahme einer allgemeinbildenden Ausbildung¹ (BFS, 2023), wobei es, wie der Schweizer Bildungsbericht (SKBF, 2023) zeigt, erhebliche kantonale Unterschiede gibt. So war die Quote der Eintritte in das Gymnasium im Jahr 2019 im Kanton Genf mit 48.6 Prozent am höchsten, während sie im Kanton Uri mit lediglich 12.8 Prozent am tiefsten ausfiel (SKBF, 2023, S. 157). Die Bedeutsamkeit der Berufsbildung ist – auch im Hinblick auf den internationalen Kontext – erstaunlich und wird von Bildungsexpertinnen und Bildungsexperten, aber auch von Politikerinnen und Politikern in den Schweizer Medien immer wieder konträr diskutiert. Prominente Vertreterinnen und Vertreter fordern beispielsweise «Mehr Maturanden, bitte» (Sarasin, 2012) oder titulieren die Schweiz als «Land der Berufslehre» (Pfister, 2011). Andere verweisen auf die vielfältigen Weiterentwicklungsmöglichkeiten, die sich im Rahmen der Berufsbildung durch die Berufsmaturität (Gonon, 2013) und die höhere Berufsbildung (Strahm, 2011) ergeben.

Beide Ausbildungswege unterscheiden sich grundlegend voneinander. Während die Berufsbildung auf der Sekundarstufe II parallel an den Lernorten «Berufsfachschule», «Lehrbetrieb» und «Überbetriebliche Kurse» erfolgt (SBFI, 2022) und die Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz zum Ziel

¹ Mit einer allgemeinbildenden Ausbildung sind Ausbildungen gemeint, die mit der gymnasialen Maturität, einem Fachmittelschulabschluss oder der Fachmaturität enden.

hat, bereiten allgemeinbildende Schulen (Gymnasien und Fachmittelschulen) direkt auf ein Hochschulstudium an Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen vor. Das Bildungsziel der Gymnasien besteht neben der Vermittlung von grundlegenden Kenntnissen und der Förderung geistiger Offenheit und der Fähigkeit zu selbstständigem Denken in der Erlangung der Hochschulreife sowie in der Befähigung zur Übernahme anspruchsvoller Aufgaben in der Gesellschaft (EDK, 1995).

Diese zweigeteilte Struktur der Ausbildungsgänge auf der Sekundarstufe II findet sich auch in der Lehrpersonenbildung wieder (Eberle et al., 2009). Die Ausbildungsanforderungen werden bei der Qualifizierung von Berufsfachschullehrpersonen vom Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) vorgegeben, während die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) im «Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen» Mindestanforderungen für die Ausbildung von Gymnasiallehrpersonen festlegt (EDK, 2019). Zuständig für die Ausbildung von Lehrpersonen für Berufsfachschulen sind allgemein die Pädagogischen Hochschulen; für die Ausbildung von Gymnasiallehrpersonen sind es je nach Kanton die Universitäten, die Fachhochschulen oder die Pädagogischen Hochschulen. Insgesamt existiert nur wenig vergleichende Literatur im Hinblick auf die Berufs- und Allgemeinbildung in der Schweiz. Ein Vergleich beider Ansätze der Lehrpersonenbildung ist bisher nicht erfolgt. Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist es daher, die berufliche Qualifizierung von Lehrpersonen auf der Sekundarstufe II für die berufsbildenden sowie die allgemeinbildenden Schulen zu beschreiben, zu vergleichen und hinsichtlich aktueller Spannungsfelder und (zukünftiger) Herausforderungen zu diskutieren.

Nachdem in diesem ersten Abschnitt die Relevanz eines Vergleichs von Berufsbildung und Allgemeinbildung sowie grundlegende Unterschiedlichkeiten beider Ausbildungssysteme aufgezeigt wurden, werden nachfolgend im zweiten Abschnitt die unterschiedlichen Lehrpersonenbildungswege auf der Sekundarstufe II in der Schweiz erläutert. Der dritte Abschnitt strebt einen Vergleich der Ausbildungen von Lehrpersonen für Berufsfachschulen und Lehrpersonen für Gymnasien an und der vierte Abschnitt diskutiert schliesslich Herausforderungen, die sich in der Ausbildung von Lehrpersonen auf der Sekundarstufe II ergeben. Der Beitrag schliesst im fünften Abschnitt mit Überlegungen für die Lehrpersonenbildung 2030.²

2 Die Lehrpersonenbildung auf der Sekundarstufe II in der Schweiz

2.1 Die Ausbildung zur Lehrperson für Berufsfachschulen

Die berufspädagogische Ausbildung zur Berufsfachschullehrperson erfolgt in der Schweiz an den Pädagogischen Hochschulen in St. Gallen, Zürich und Luzern sowie an der Eidgenössischen Hochschule für Berufsbildung. Dieser Ausbildung ist eine fachwissenschaftliche Erstausbildung auf Tertiärstufe vorangestellt. Die berufspädagogische Ausbildung umfasst 60 ECTS-Punkte, das heisst 1800 Lernstunden (SBFI, 2015, S. 14), und erfolgt in der Regel in Teilzeit, meist verteilt auf vier Semester. Die Zulassungsvoraussetzungen variieren je nach Studiengang.

Für das Unterrichten an Berufsfachschulen werden an den Pädagogischen Hochschulen die nachstehenden Studiengänge angeboten (SBFI, 2015, S. 14), die im Folgenden näher erläutert werden (vgl. auch Fischer & Barabasch, 2022):

- 1) Lehrpersonen für Berufskunde,
- 2) Lehrpersonen für allgemeinbildenden Unterricht,
- 3) Lehrpersonen für Fächer der Berufsmaturität mit gymnasialer Lehrbefähigung oder ohne gymnasiale Lehrbefähigung,
- 4) Lehrpersonen für den Sportunterricht in der beruflichen Grundbildung.

1) *Lehrpersonen für Berufskunde* unterrichten an gewerblich-industriellen, technischen und kaufmännischen Berufsfachschulen sowie an Schulen, an denen Detailhandels-, Gesundheits- und Sozialberufe ausgebildet werden, den jeweiligen Fachunterricht ihrer Berufsgruppe. Die Voraussetzung für die Zulassung zum Studium fachkundlicher Richtung ist ein Abschluss auf Tertiärstufe, das heisst entweder ein Abschluss der höheren Berufsbildung (Tertiär B) oder ein Hochschulabschluss in Form eines Bachelors oder Masters (Tertiär A). Lehrpersonen kaufmännischer Fachrichtung benötigen zwingend einen Bachelor- oder Masterabschluss (Tertiär A) in Wirtschaft oder Recht. Ferner muss ein Nachweis über mindestens sechs Monate betriebliche Erfahrung erbracht werden (BBV, Art. 46, Abs. 1).

² Da die beiden Autorinnen gleichermaßen an der Erstellung des Beitrags beteiligt waren, wurden die Namen bei der Aufzählung der Verfasserinnen zu Beginn in alphabetischer Reihenfolge aufgeführt.

2) Angehende *Lehrpersonen für allgemeinbildenden Unterricht* müssen für die Zulassung zum Studium an einer Pädagogischen Hochschule einen Tertiär-A-Abschluss in einer für den allgemeinbildenden Unterricht relevanten Fachrichtung, beispielsweise in Recht, Germanistik, Betriebswirtschaft, Politikologie oder Geschichte, sowie einen Nachweis über mindestens sechs Monate betriebliche Erfahrung vorweisen. Alternativ zum Abschluss auf Tertiärstufe A berechtigt auch eine Lehrbefähigung auf der Volksschulstufe, die von der EDK anerkannt ist, zur Aufnahme des Studiums.

3) *Lehrpersonen für Fächer der Berufsmaturität*, die streng genommen den fachkundlichen Lehrpersonen zugerechnet werden, benötigen den Fachabschluss einer Hochschule (Tertiär A), um die Lehrbefähigung an einer Berufsfachschule auf der Stufe «Berufsmaturität» zu erwerben. Lehrpersonen mit gymnasialer Lehrbefähigung können eine berufspädagogische Zusatzqualifikation von 10 ECTS-Punkten (300 Lernstunden) absolvieren, die zum Unterrichten an Berufsmaturitätsschulen befähigt (Barabasch & Fischer, 2019).

(4) *Lehrpersonen für den Sportunterricht in der beruflichen Grundbildung* werden mit einem Hochschulabschluss (Tertiär A) in Sport sowie einem Nachweis über sechs Monate betriebliche Erfahrung zugelassen.

Eine Besonderheit ergibt sich bei der Ausbildung von Lehrpersonen für Berufskunde. Diese können ein Lehrdiplom für das Unterrichten an Berufsfachschulen sowohl im Haupt- als auch im Nebenamt erlangen. Für eine hauptamtliche Lehrtätigkeit müssen 60 ECTS-Punkte geleistet werden, während für eine Lehrtätigkeit im Nebenamt lediglich 10 ECTS-Punkte absolviert werden müssen. Eine Lehrperson für Berufskunde darf im Nebenamt bis zu einem Pensum von maximal 50 Prozent im Lehrberuf tätig sein. Durch das Lehrdiplom im Nebenamt können Berufsfachschulen flexibel agieren und mit relativ geringem Aufwand erfahrene Berufsfachpersonen für das berufliche Lehrdiplom rekrutieren (Barabasch & Fischer, 2019; Maurer, Fischer & Hauser, 2017).

Das berufspädagogische Studium an den Pädagogischen Hochschulen umfasst fachdidaktische, berufspädagogische, erziehungs- und sozialwissenschaftliche sowie berufspraktische Anteile. Im Rahmenlehrplan für Berufsbildungsverantwortliche werden vom SBFI (2015, S. 11) lediglich sieben Bildungsziele vorgegeben. Das siebte Bildungsziel beispielsweise legt unter anderem eine fachdidaktische Auseinandersetzung mit den Lerninhalten fest, die aufgrund der geringen Studierendenzahlen innerhalb eines Berufsfeldes, zum Beispiel «Gesundheit», von den Pädagogischen Hochschulen praktisch nicht umsetzbar ist (Degen, Leumann, Keller & Gut, 2019). Zudem sind die beruflichen Didaktiken bisher nur wenig erforscht (Barabasch & Fischer, 2019), weshalb im berufspädagogischen Studium meist allgemeine didaktische Inhalte vermittelt werden. Die inhaltliche Ausgestaltung der Studiengänge obliegt dabei den jeweiligen Hochschulen und variiert kantonale zum Teil deutlich. Eine konkrete Festlegung der inhaltlichen Gewichtung der einzelnen fachlichen Anteile, wie dies im Fall der Gymnasiallehrpersonenbildung vonseiten der EDK vorgegeben ist (vgl. Abschnitt 2.2), gibt es in der Berufsbildung vonseiten des SBFI somit nicht.

Kennzeichnend für die berufliche Lehrpersonenbildung in der Schweiz ist das Merkmal «der besonderen Bedeutung des Praxisbezuges» (SBFI, 2015, S. 7), der im Vergleich mit anderen Ländern besonders hoch ist (Barabasch & Fischer, 2019). Der hohe Praxisbezug wird zum einen durch die Zulassungsbedingungen sichergestellt, indem Lehrpersonen fachkundlicher Richtung eine formale Ausbildung im später zu unterrichtenden Beruf vorweisen müssen (SKBF, 2007). Zum anderen erfolgt die enge Verzahnung mit der beruflichen Praxis durch die Möglichkeit, eine Lehrtätigkeit im Nebenamt auszuüben, was in der Schweiz weit verbreitet ist. Insgesamt sind rund 42 Prozent aller Berufsfachschullehrpersonen mit einem Pensum von weniger als 50 Prozent im Lehrberuf tätig (BFS, 2014).

2.2 Die Ausbildung zur Lehrperson für das Gymnasium

Die Ausbildung zur Lehrperson an Maturitätsschulen berechtigt für das Unterrichten an Gymnasien und Fachmittelschulen und beinhaltet eine *fachwissenschaftliche* sowie eine *berufsbezogene pädagogisch-didaktische (berufswissenschaftliche) Ausbildung* (Eberle et al., 2009, S. 691). Diese strikte Trennung zwischen fachwissenschaftlicher und berufswissenschaftlicher Ausbildung stellt eine internationale Besonderheit dar und «hat sich aus dem tradierten Selbstverständnis des Gymnasiums als universitäts- und damit wissenschaftsvorbereitender Schule entwickelt» (Eberle et al., 2009, S. 691; vgl. auch Criblez & Späni, 2002). Bis in die frühen Anfänge des 21. Jahrhunderts lag die Hoheit sowohl für die fachwissenschaftliche als auch für die berufswissenschaftliche Ausbildung von Gymnasiallehrpersonen bei den Universitäten. Im Jahr 2002 warfen Criblez und Späni allerdings kritisch ein, dass das Selbstverständnis der Gymnasiallehrpersonenausbildung als «*universitäre Ausbildung*, die sich seit ihrer Gründung vor allem über die Fachwissenschaften definierte» (Criblez & Späni, 2002, S. 460, Hervorhebung im Original),

brüchig geworden sei und die Zukunft der Gymnasiallehrpersonenbildung – ob weiterhin an der Universität oder an Pädagogischen Hochschulen – offen sei.

Diese Frage hat sich rund zwanzig Jahre später geklärt. Denn das Lehrdiplom für das Gymnasium kann in der Schweiz gegenwärtig an Pädagogischen Hochschulen wie beispielsweise denjenigen in Bern, in Luzern, im Thurgau oder im Wallis, an Fachhochschulen, zum Beispiel in der Nordwestschweiz, oder an der Hochschule Luzern (für die Fächer Musik und Bildnerisches Gestalten), an den Universitäten Freiburg/Fribourg, Genf, Luzern (ausschliesslich für das Fach Religion), Zürich und St. Gallen (ausschliesslich für die Fächer Wirtschaft und Recht), an der Eidgenössischen Technischen Hochschule Zürich (ETH) sowie an der Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI) erworben werden (Droz, 2022; Eyer, 2022; Forster-Heinzer, 2022). Die Hoheit über die fachwissenschaftliche Ausbildung liegt jedoch nach wie vor bei den Universitäten,³ weshalb das Lehrdiplom für Maturitätsschulen erst verliehen werden darf, wenn der Abschluss des fachwissenschaftlichen Masterstudiums vorliegt.

Die *berufswissenschaftliche Ausbildung* umfasst 60 ECTS-Punkte und dauert bei Vollzeitstudium mindestens zwei Semester. Die maximale Studiendauer ist institutionsabhängig unterschiedlich geregelt und variiert zwischen sechs Semestern und einer unbegrenzten Anzahl (Forster-Heinzer, 2022). Die berufswissenschaftliche Ausbildung ist in drei Studienbereiche gegliedert, die von der EDK (2019, S. 10, 2020, S. 9) im Umfang wie folgt gewichtet werden:

- A) Erziehungswissenschaften (mindestens 15 ECTS-Punkte),
- B) Fachdidaktik (mindestens 10 ECTS-Punkte pro Fach) und
- C) Berufspraktische Ausbildung (mindestens 15 ECTS-Punkte).

Die meisten Ausbildungsinstitutionen bieten zudem ein in die Ausbildung integriertes CAS «Berufspädagogik» (10 ECTS-Punkte) als mögliche Option an, das für den Unterricht an Berufsmaturitätsschulen qualifiziert (vgl. Abschnitt 2.1). Die EDK (2019, 2020) verlangt, dass die Ausbildung Theorie und Praxis sowie Lehre und Forschung verbindet, und fordert nebst der berufspraktischen somit auch eine klare wissenschaftsorientierte Ausrichtung. Trotz der formalen Festschreibung der Gewichtung der Studienbereiche weisen die verschiedenen Ausbildungsinstitutionen jedoch grosse Unterschiede bezüglich des Aufbaus des Studiums sowie der Inhalte auf.

Das Lehrdiplom für Maturitätsschulen kann in 22 anerkannten gymnasialen Unterrichtsfächern (EDK, 1995; Eyer, 2022) erworben werden,⁴ und zwar a) im Monofachstudium, b) im Zweifachstudium oder c) im Erweiterungsstudium. Bei Letzterem liegt bereits eine EDK-erkannte Lehrbefähigung für mindestens ein gymnasiales Unterrichtsfach vor. Die berufswissenschaftliche Ausbildung wird entweder parallel zum bzw. integriert im fachwissenschaftlichen Studium oder konsekutiv, das heisst im Anschluss an das fachwissenschaftliche Masterstudium, absolviert. Während in der deutschsprachigen Schweiz gegenwärtig alle ausbildenden Hochschulen nebst der konsekutiven Ausbildung auch eine parallele Ausbildung ermöglichen, ist das Angebot in der französischsprachigen Schweiz mehrheitlich auf den konsekutiven Weg beschränkt (Droz, 2022; Forster-Heinzer, 2022).

Zugelassen zum Lehrdiplomstudium für Maturitätsschulen werden Studierende (parallele Ausbildung) bzw. Absolventinnen und Absolventen (konsekutive Ausbildung) «eines universitären Bachelor- und Masterstudiums, welche die fachwissenschaftliche Voraussetzung für den Unterricht in einem MAR-Fach darstellen» (EDK, 2019, S. 4-5). Die EDK sieht jedoch auch vor, dass der Bachelorabschluss an einer Fachhochschule erworben wurde. Eine fachaffine Zulassung ist mit zusätzlichen fachwissenschaftlichen Auflagen möglich, wenn sichergestellt wird, dass das fachwissenschaftliche Studium die fachspezifischen Erfordernisse des Rahmenlehrplans für Maturitätsschulen berücksichtigt (vgl. EDK, 2019, S. 9). Die Mehrheit der Ausbildungsinstitutionen, die ein paralleles Lehrdiplomstudium für die Gymnasien anbieten, verlangen als Zulassungsbedingung ein abgeschlossenes Bachelorstudium sowie eine Immatrikulation in einem fachwissenschaftlichen Masterstudium (Forster-Heinzer, 2022).

Als Diplomierungsbedingung gilt nebst der 60 ECTS-Punkte umfassenden berufswissenschaftlichen Ausbildung ein in der Regel universitärer Masterabschluss mit 120 ECTS-Punkten an fachwissenschaftlichen Leistungen im Erstfach bzw. im Monofach inklusive fachbezogener Masterarbeit und 90 ECTS-

³ Eine Ausnahme bildet die Ausbildung für die Unterrichtsfächer Bildnerisches Gestalten und Musik, bei denen der fachwissenschaftliche Masterabschluss in der Regel an einer Fachhochschule erworben wird.

⁴ Den Kantonen steht es frei, weitere Fächer anzubieten. So kann beispielsweise an der Universität Freiburg zusätzlich eine Lehrbefähigung für Kunstgeschichte erworben werden. Dieses Lehrdiplom ist allerdings nur kantonale anerkannt. Grundsätzlich gilt jedoch, dass ein Lehrdiplom, das von der EDK anerkannt ist, schweizweit gültig ist. Dazu müssen sich die Ausbildungsinstitutionen alle sieben Jahre (re)akkreditieren lassen (Eyer, 2022).

Punkten an fachwissenschaftlichen Leistungen im allfälligen Zweit- und/oder Erweiterungsfach (EDK, 2019).⁵ Die fachwissenschaftlichen Leistungen müssen sowohl auf Bachelor- als auch auf Masterstufe erworben worden sein. Das Reglement lässt aber offen, wie die prozentuale Verteilung der fachwissenschaftlichen Leistungen pro Stufe ist. Zudem sind die fachwissenschaftlichen Leistungen für das Zweit- und das Erweiterungsfach nicht an einen formalen Abschluss gebunden.

3 Vergleich der Lehrpersonenbildung für Berufsfachschulen und Gymnasien

Auf der Grundlage der Darstellungen in den vorhergehenden Abschnitten lassen sich die in Tabelle 1 aufgeführten Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Schweizer Ausbildung von Berufsfachschul- und Gymnasiallehrpersonen feststellen.

Kriterien Lehrpersonenbildung	Berufsfachschule	Gymnasium
Gestaltungsparadigma	Berufspädagogisches Zweitstudium von höher tertiär qualifizierten Berufsfachpersonen und bereits diplomierten Lehrpersonen	Fachwissenschaftliches Bachelor- und Masterstudium mit zusätzlicher berufswissenschaftlicher Ausbildung
Politisches Gestaltungsinteresse	Hoher Praxisbezug Sicherung eines hohen Praxisbezuges mit teilweise wissenschaftsorientierten Anteilen	Hohe Wissenschaftsorientierung Starke fachwissenschaftliche Lehrpersonen- ausbildung zur Sicherung der wissenschaftspropädeutischen Funktion des Gymnasiums
Zulassungsvoraussetzungen	Abschluss auf Tertiärstufe (Tertiär A oder Tertiär B) oder Volksschullehrdiplom oder Gymnasiallehrdiplom und sechs Monate betriebliche Erfahrung	(Abgeschlossenes oder paralleles) Masterstudium auf Tertiärstufe A Fachwissenschaftliche Ausbildung zählt als integraler Bestandteil zur Lehrpersonen- ausbildung
Fach-/Studienbereiche	Fachdidaktik Erziehungswissenschaften Berufspädagogik Berufspraktische Ausbildung	Fachdidaktik Erziehungswissenschaften Berufspraktische Ausbildung
Ausbildung	Lehrperson im Hauptamt (60 ECTS-Punkte) Lehrperson im Nebenamt (10 ECTS-Punkte) Lehrpersonen mit Gymnasiallehrdiplom (10 ECTS-Punkte)	Mono- oder Zweifachstudium (60 ECTS-Punkte) Erweiterungsstudium (17-20 ECTS-Punkte, je nach Ausbildungsinstitution)
Ausbildungsgang	Konsekutiv	Parallel (integriert) oder konsekutiv
Zeitlicher Umfang	Teilzeit	Voll- oder Teilzeit

Tabelle 1: Unterschiede in der Ausbildung von Berufsfachschul- und Gymnasiallehrpersonen (eigene Darstellung in Anlehnung an Barabasch & Fischer, 2019).

Nebst einigen Gemeinsamkeiten wie den ähnlichen Studienbereichen der berufswissenschaftlichen Ausbildung, dem relativ geringen Umfang der berufswissenschaftlichen Ausbildung von 60 ECTS-Punkten und der Möglichkeit, das Lehrdiplom auch im Teilzeitstudium zu absolvieren, zeigen sich auch Unterschiede insbesondere in den Gestaltungsparadigmen, die das politische Interesse wiedergeben. Bei der Qualifizierung von Berufsfachschullehrpersonen steht der hohe Praxisbezug vor dem Studium und während des Studiums im Vordergrund, weshalb die Ausbildung als berufspädagogisches Zweitstudium mit wissenschaftsorientierten Anteilen angeboten wird und ausschliesslich konsekutiv erfolgt. Die Qualität der Ausbildung wird durch die Qualifizierung von erfahrenen tertiär gebildeten

5 Eine Ausnahme bilden das Unterrichtsfach Pädagogik/Psychologie sowie die Unterrichtsfächer Wirtschaft und Recht, in denen mehr fachwissenschaftliche Leistungen (total 180 ECTS-Punkte bzw. 210 ECTS-Punkte) gefordert werden (vgl. EDK, 2020, S. 7 für weitere Spezifizierungen).

Berufsfachpersonen sichergestellt. Des Weiteren sprechen sich die Vertreterinnen und Vertreter der Organisationen der Arbeit wie auch die Bildungspolitik öffentlich gegen eine Akademisierung der Qualifizierung von Berufsfachschullehrpersonen aus, was im internationalen Kontext durchaus kritisch gesehen werden muss (Barabasch & Fischer, 2019).

Konträr dazu gestaltet sich die Ausbildung von Gymnasiallehrpersonen: Hier wird die Qualität der Ausbildung durch die akademisch-wissenschaftliche Qualifizierung der angehenden Lehrpersonen als Teil des Lehrdiplomstudiums in Kombination mit berufswissenschaftlichen Anteilen (pädagogisch-didaktischer und berufspraktischer Natur) gewährleistet. Die starke Gewichtung der Fachwissenschaften zeigt sich auch an der prozentualen Verteilung der in den unterschiedlichen Studienbereichen zu leistenden ECTS-Punkte. Bei einem minimalen Umfang von 180 ECTS-Punkten (Monofachstudium mit minimal geforderten 120 ECTS-Punkten an fachwissenschaftlichen Leistungen plus 60 ECTS-Punkten für die berufswissenschaftliche Ausbildung) kommen der Fachdidaktik in ihrem Minimum (10 ECTS-Punkte) gerade einmal 5.5 Prozent des Ausbildungsumfangs zu, den Studienbereichen «Erziehungswissenschaft» und «Berufspraktische Ausbildung» je 8.3 Prozent. Dem beruflichen Anteil (60 ECTS-Punkte) kommen somit 33% zu, die fachwissenschaftliche Ausbildung macht demnach mindestens 67% aus. Eberle et al. (2009) sprechen gar von 270 ECTS-Punkten an fachwissenschaftlicher Ausbildung (Bachelor- und Masterstudiengang zusammen), was den prozentualen Anteil der berufswissenschaftlichen Ausbildung und der einzelnen Studienbereiche nochmals stark reduziert. Die akademische Vorbildung des Lehrpersonals soll den Qualitätsanspruch der engen Anbindung an universitäre Fachbereiche sichern und eine wissenschaftspropädeutische Ausbildung gewährleisten, die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten bestmöglich auf das Hochschulstudium vorbereitet. Ferner ist die Ausbildung durch die Überzeugung motiviert, dass Staaten, «die politisch und ökonomisch überleben wollen, wissenschaftsorientierte Ausbildungen und wissenschaftliche Forschung zu unterstützen haben» (Criblez & Späni, 2002, S. 459). Die gewünschte enge Verbindung von Universität und Gymnasium steht jedoch im Spannungsfeld des zunehmenden Auseinanderdriftens des gymnasialen Fächerkanons und der Fächer der Universität (Criblez & Späni, 2002), was durch die zunehmende Spezialisierung von Masterstudiengängen verstärkt wird.

Ferner folgen aus dem jeweiligen Gestaltungsparadigma Unterschiede in den Zulassungsvoraussetzungen. Für die Zulassung zum berufspädagogischen Zweitstudium in der Berufsbildung ist ein Abschluss auf Tertiärstufe A bzw. Tertiärstufe B oder ein vorgängig erworbenes Lehrdiplom auf Volksschul- oder Gymnasialstufe erforderlich. Zusätzlich müssen sechs Monate betriebliche Erfahrung ausgewiesen werden. Für die Zulassung zur Lehrpersonenausbildung für Gymnasien ist ein abgeschlossenes oder parallel aufgenommenes, in der Regel universitäres Masterstudium im Unterrichtsfach bzw. in den zu unterrichtenden Fächern notwendig.

4 Herausforderungen in der Ausbildung von Lehrpersonen auf der Sekundarstufe II

In Zeiten, in denen globale Megatrends zu grundlegenden Veränderungen in der Arbeitswelt führen und die Halbwertszeit von Wissen kontinuierlich sinkt (ILO, 2021), werden vor allem überfachliche Kompetenzen für den Schul- und Berufserfolg zunehmend wichtiger (Heckman & Kautz, 2012). Infolgedessen sind in den letzten Jahren schweizweit verschiedene Reformvorhaben⁶ umgesetzt worden, in denen überfachliche Kompetenzen – implizit oder explizit – in verschiedene Curricula (auch auf der Sekundarstufe II) implementiert wurden. Darüber hinaus bezeichnet Porsch (2019, S. 231) die Digitalisierung als *die* zentrale Herausforderung in der Lehrpersonenbildung für alle Schulstufen und Schularten. Gemäss der Kultusministerkonferenz ist «Medienbildung integraler Bestandteil aller Unterrichtsfächer ... und nicht mehr nur schulische Querschnittsaufgabe» (KMK, 2016, S. 24). Lehrpersonen müssen daher zukünftig in der Lage sein, «digitale Medien kompetent und didaktisch reflektiert» in verschiedenen Unterrichtssettings einzusetzen (van Ackeren et al., 2019, S. 106). Lehrpersonen, Schulen und Hochschulen stehen deshalb vor der Herausforderung, diesen Anforderungen Rechnung zu tragen und ihren Unterricht, ihre Curricula und ihre Ausbildungsstudiengänge entsprechend anzupassen. Die zunehmende Komplexität von Unterrichtsstoff und bildungspolitischen Kompetenzansprüchen, insbesondere auch hinsichtlich der Vermittlung von überfachlichen und transversalen Kompetenzen, betrifft somit auch die Lehrpersonenausbildung. Lehrpersonen müssen nicht mehr nur das didaktisch aufbereitete Wis-

6 Gemeint sind hiermit beispielsweise die Reform der kaufmännischen Berufe, die Reform «Allgemeinbildung 2030», die Reform der Maturität durch das Maturitätsanerkennungsreglement (MAR) 1995 und die gegenwärtig laufende Reform zur Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität 2023 (WEGM).

sen der Bezugswissenschaften vermitteln, sondern die Lernenden vielmehr zum lebenslangen Lernen und somit zum kontinuierlichen Erhalt bzw. zur Erweiterung ihrer «Employability» befähigen. Ferner müssen aktuelle Themen im Bereich von Digitalisierung und Technologie, beispielsweise der Umgang mit «ChatGPT», in den Studiengängen thematisiert werden (van Ackeren et al., 2019). Aber auch der Umgang mit Diversität im Klassenzimmer wird dank früher inklusiver Förderung von Schülerinnen und Schülern mit psychischen oder physischen Beeinträchtigungen ein – auch am Gymnasium – immer grösseres und aktuelleres Thema.

Aus diesem hier skizzierten Spannungsfeld lassen sich vier Herausforderungen ableiten, die im Folgenden mit Blick auf eine Lehrpersonenbildung 2030 diskutiert werden, aber nicht als abschliessend zu verstehen sind.

Herausforderung 1: Gestaltung und Aufbau des Studiums

Angesichts der zuvor skizzierten Komplexität wird deutlich, dass professionelle Lehrpersonen auf der Sekundarstufe II – sei es für den Unterricht an einer Berufsfachschule oder für den Unterricht an einem Gymnasium – nicht nur fachwissenschaftliche, sondern auch berufsspezifische Kompetenzen benötigen (Baumert & Kunter, 2006). Dies ist, wie Eberle et al. (2009) betonen, allerdings eine jüngere Erkenntnis. Die Lehrpersonen ausbildenden Institutionen stehen somit vor der Herausforderung, dem Anspruch einer vertieften wissenschaftlichen Bearbeitung fachdidaktischer, erziehungswissenschaftlicher und berufspraktischer Inhalte unter Berücksichtigung transversaler Themen, überfachlicher Kompetenzen und bildungspolitischer wie auch gesellschaftlicher Entwicklungen innerhalb einer 60 ECTS-Punkte umfassenden Ausbildung gerecht zu werden bei gleichzeitig attraktivem, flexiblem und individualisiertem Studienangebot, das möglichst auf alle Studierendenbedürfnisse zugeschnitten ist. Denn um beide Studiengänge weiterhin attraktiv zu gestalten, darf die Dauer der Studiengänge trotz zunehmender thematischer Stofffülle nicht ansteigen (Frommberger & Lange, 2018).

Mit Blick auf eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Jahr 2030 wären alternative Strukturen wie ein fachwissenschaftlich breit ausgerichtetes (universitäres) Bachelorstudium mit einem auf den Lehrberuf ausgerichteten fachwissenschaftlich orientierten Masterstudiengang, der eine vertieftere Bearbeitung fachdidaktischer, erziehungswissenschaftlicher und berufspraktischer Themen zulässt, denkbar. Ebenfalls in Erwägung zu ziehen wäre eine Neuorientierung der Lehrpersonenbildung hin zu lebenslangem Lernen, die eine stetige Weiterentwicklung durch systematische und obligatorische Weiterbildungsveranstaltungen zumindest über die ersten Berufsjahre hinweg als Teil des Lehrpensums beinhaltet.

Herausforderung 2: Wissenschaftsbezug – Berufspraxis

Eine weitere Herausforderung, die sich durch die vergleichsweise kurze und wenig kreditierte berufswissenschaftliche Ausbildung ergibt, liegt im Spannungsfeld zwischen dem Wissenschaftsbezug der Ausbildung und der Berufspraxis. Aufgrund der zunehmenden Anforderungen benötigen Lehrpersonen flexibles Wissen, das abstrahiert werden muss. Sie brauchen wissenschaftliches Wissen, um «die Berufspraxis besser zu verstehen, zu begründen und auch kritisch zu hinterfragen» (Messner, 2007, S. 374). Die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Inhalten befähigt Lehrpersonen dazu, Praxiserfahrungen zu abstrahieren und diese kritisch zu reflektieren, was gerade in Zeiten, in denen die Halbwertszeit von Wissen kontinuierlich sinkt, unabdingbar erscheint. Zudem liefert wissenschaftliches Wissen Gestaltungsideen für innovative unterrichtliche, didaktische und pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Im Fall der Berufsfachschullehrpersonenbildung stellt sich demnach inhaltlich die Frage nach einer ausreichenden wissenschaftlichen Qualifizierung innerhalb der kurzen Studienzeit. Diese Frage ist aber auch in der Gymnasiallehrpersonenbildung drängend. Denn die fachwissenschaftliche Ausbildung stellt nicht per se sicher, dass auch wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Lehrpersonenbildungsforschung für evidenzbasiertes Lehrpersonenhandeln gedeutet werden können. Insofern könnte eine qualifikatorische, wissenschaftliche Erweiterung der Ausbildung von Lehrpersonen auf der Sekundarstufe II als zweckbezogen angesehen werden, was allerdings dem Wunsch Studierender nach mehr Berufspraxis zum Einüben der berufspraktischen Fähigkeiten, der gemäss Rothland (2020) seit der Akademisierung der Lehrpersonenbildung ein permanentes Thema ist, entgegensteht.

Mit Blick auf eine Lehrpersonenbildung im Jahr 2030 drängt es sich auf, die Strukturierung und den kohärenten Aufbau beider Studiengänge diesbezüglich zu überdenken, um eine stärkere Verzahnung von Theorie, Empirie und angeleiteter, reflektierter Praxis sicherzustellen. Unter Umständen wäre die Implementierung eines Studiums, was gegebenenfalls an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen gleichermassen verortet und integriert erfolgen könnte, eine Möglichkeit, Wissenschaft und Praxis besser miteinander zu verknüpfen.

Herausforderung 3: Qualifizierung und Zulassung

Die Rekrutierung von Berufsfachschullehrpersonen ist infolge der in Abschnitt 2.1 erläuterten Bedingungen für die Zulassung zum Studium und der Möglichkeit, eine Lehrtätigkeit auch im Nebenamt auszuüben, relativ einfach. Da Lehrpersonen für die Zulassung zum Studium in einigen Kantonen bzw. zu bestimmten Studiengängen eine Anstellung an einer Berufsfachschule vorweisen müssen, wird die Rekrutierung von ausreichend Lehrpersonal von den Berufsfachschulen partiell selbst übernommen (Barabasch & Fischer, 2019). Falls eine entsprechende Nachqualifizierung der Lehrpersonen vorgenommen werden muss, wird diese vom Bund flexibel gehandhabt. Der Studienabschluss zur Berufsfachschullehrperson sollte innerhalb der ersten fünf Berufsjahre nachgeholt werden (BBV, Art. 40, Abs. 2). Falls eine Lehrperson weniger als vier Stunden pro Woche unterrichtet, ist kein Lehrdiplom für die Berufsfachschule erforderlich (BBV, Art. 47, Abs. 3). Dies trägt auch zur Deckung des sich durch Pensionierungen abzeichnenden zukünftig erhöhten Bedarfs an Lehrpersonen bei (SECO, 2016).⁷

Eine Nachqualifizierung von Lehrpersonen für die Maturitätsstufe ist hingegen mit hohem Aufwand verbunden, da das Erweiterungsdiplom mindestens 90 ECTS-Punkte an fachwissenschaftlichen (universitären) Leistungen voraussetzt, was ein Studium von mindestens eineinhalb Jahren nebst den zum Beispiel an der Pädagogischen Hochschule Luzern zu erwerbenden 20 ECTS-Punkten in fachdidaktischen und berufspraktischen Themen beinhaltet. Eine Möglichkeit, dem Problem eines möglichen Fachkräftemangels am Gymnasium zu begegnen, der sich bisher zwar nur partiell zeigt und sich vorwiegend auf naturwissenschaftliche Fächer wie Mathematik, Physik, Informatik und Chemie sowie das Fach Französisch beschränkt (EDK, 2018; Pastega, 2023), wäre eine Anpassung der Zulassungs- bzw. Diplomierungsbedingungen, die vorsähe, dass ein Masterabschluss einer Fachhochschule ebenso anerkannt wird wie ein universitärer Masterabschluss. Ein solcher Vorstoss wurde von der Mehrheit der Kantone im Jahr 2018 allerdings bereits abgelehnt (EDK, 2018), unter anderem aufgrund der stärker berufspraktischen und weniger wissenschaftsorientierten Ausbildung an Fachhochschulen. Eine Stärkung der Forschung wird heutzutage jedoch auch von Fachhochschulen verlangt. Sicherzustellen wäre deshalb, dass das Studium auch an Fachhochschulen nicht nur berufspraktisch ausgerichtet ist, sondern einen starken Wissenschaftsbezug hat.

Die Herausforderung bei der Qualifizierung und der Zulassung präsentiert sich in der Ausbildung von Gymnasiallehrpersonen jedoch nicht nur mit Bezug zur Nachqualifizierung, sondern auch a) in der fachwissenschaftlichen Ausbildung ganz allgemein und b) hinsichtlich der Zulassung von interdisziplinären und fachverwandten Masterabschlüssen.

Ad a) Während sich die fachwissenschaftliche Ausbildung an den Universitäten immer mehr spezialisiert, verbleiben die Unterrichtsfächer am Gymnasium relativ stabil und breit (Criblez & Späni, 2002). Dies bedeutet, dass selbst nach einem fachwissenschaftlichen Masterabschluss immer weniger sichergestellt werden kann, dass diejenige Breite studiert wurde, die der Rahmenlehrplan der Maturitätsschulen vorsieht. Die Universität weist für erbrachte Leistungen ECTS-Punkte aus, während die Zulassung für die Lehrpersonenausbildung Inhalte fordert. Eine stärkere Fokussierung auf die studierten Inhalte wäre ein Weg, der es ermöglichen würde, dem Spannungsfeld zu begegnen. Dies erfordert jedoch eine enge Zusammenarbeit der unterschiedlichen Ausbildungsstätten.

Ad b) Fachaffine Abschlüsse werden infolge zunehmend stärker spezialisierter Masterstudiengänge immer breiter und auch deren Handhabung wird unterschiedlicher. Wie ein Bericht der Arbeitsgruppe «AG AVOLMA», die von der Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities beauftragt wurde (Eyer et al., 2022), verdeutlicht, ist die Heterogenität der Praxis hinsichtlich der Zulassung von interdisziplinären und fachverwandten Masterabschlüssen zwischen den Ausbildungsinstitutionen gross. Dies zeigt sich einerseits in der Frage, welche interdisziplinären und fachverwandten Masterabschlüsse überhaupt zugelassen sind, andererseits aber auch in den zusätzlich noch gesprochenen fachwissenschaftlichen Auflagen. Durch diese Heterogenität entsteht eine Konkurrenz-, zugleich aber auch Ungleichheitssituation.

Dass die Hoheit der fachwissenschaftlichen Ausbildung bei der Universität liegt (mit einer Ausnahme, vgl. Fussnote 3), die nicht per se eine Fokussierung auf eine mögliche Lehrpersonenausbildung vornimmt, die Kontrolle der fachwissenschaftlichen Voraussetzungen und das Sprechen allfälliger zusätzlicher fachwissenschaftlicher Auflagen aber bei den Pädagogischen Hochschulen liegt, verschärft die oben genannten Herausforderungen. Die Universität Zürich beispielsweise verbietet Doppelimmatrikulationen, was es Studierenden verunmöglicht, die berufswissenschaftliche Ausbildung des Lehrdiplom-

⁷ Bisher konnte der Fachkräftebedarf an den Berufsfachschulen gedeckt werden, was unter anderem auf den Lohn zurückzuführen ist (SEKZH, 2023). Die Vergütung einer beruflichen Lehrtätigkeit ist vergleichbar mit einer Lehrtätigkeit an Gymnasien und je nach Branche auch mit einer beruflichen Tätigkeit in der freien Wirtschaft (D-EDK, 2018; Hof, Strupler & Wolter, 2011).

studiums gleichzeitig an einer Pädagogischen Hochschule zu absolvieren bzw. fachwissenschaftliche Auflagen nachzuholen. Hier wären eine stärkere Zusammenarbeit zwischen Universität und Pädagogischer Hochschule und ein gemeinsames Weiterdenken im Hinblick auf eine gemeinsam verantwortete inhaltliche Ausgestaltung der Lehrpersonenausbildung, die sowohl fachwissenschaftliche als auch berufswissenschaftliche Anteile beinhaltet, mit Blick auf das Jahr 2030 wünschenswert.

Herausforderung 4: Forschung auf der Sekundarstufe II

Der Anspruch an eine wissenschaftsorientierte Lehrpersonenbildung bedarf als Grundlage solider Forschungsaktivitäten und Forschungserkenntnisse. Allerdings ist die Lehrpersonenbildung in den Bereichen «Berufsfachschule» und «Gymnasium» in der Schweiz bisher nur unzureichend erforscht. In der berufswissenschaftlichen Lehrpersonenbildung ergibt sich das Problem, dass die Ausbildung von Berufsfachschullehrpersonen an den Pädagogischen Hochschulen stattfindet, Grundlagenforschung allerdings von Universitäten betrieben wird. Schweizweit gibt es im Vergleich zu anderen Forschungsdisziplinen nur wenige Lehrstühle, zum Beispiel an den Universitäten Zürich und St. Gallen, die sich überhaupt mit Berufsbildungsforschung befassen. Dies gilt auch für die Gymnasialpädagogik. Darüber hinaus ist Berufsbildungsforschung in der Schweiz an der vom Bund finanzierten Eidgenössischen Hochschule für Berufsbildung angesiedelt. Zudem sind die Berufsbildungsforschung und die Gymnasialpädagogikforschung in der Schweiz noch relativ junge Forschungsdisziplinen, die es schwer haben, mit traditionellen Forschungsdisziplinen um Drittmittel zu konkurrieren. Aufgrund dessen hat das SBFI Anfang der 2000er-Jahre mit den Leading Houses ein spezielles Instrument zur Förderung von Berufsbildungsforschung geschaffen (vgl. SBFI, 2023). Ferner wurden von swissuniversities vermehrt Promotionen von Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen gefördert, was zu einer Professionalisierung der Forschungsaktivitäten im Bereich der Lehrpersonenbildung beigetragen hat. Dennoch stellt sich die Frage, an welchen Institutionen – Pädagogischen Hochschulen und/oder Universitäten – Forschungsaktivitäten im Bereich der beiden Studiengänge angesiedelt sein sollten und wie diese möglichst nachhaltig gefördert werden können.

Mit Blick auf eine Lehrpersonenbildung im Jahr 2030 müssten sich Pädagogische Hochschulen dementsprechend forschungstechnisch professionalisieren und in Richtung universitärer Grundlagenforschung entwickeln, was unter anderem der Rekrutierung des notwendigen Personals bedarf. Folglich müssten an den Pädagogischen Hochschulen Bedingungen und Anreize für Forschungspersonal geschaffen werden, die nachhaltig interessant wären, zum Beispiel im Bereich der Finanzierung. Die Implementierung von Grundlagenforschung an den Pädagogischen Hochschulen würde eine wissenschaftlichere Ausrichtung der Studiengänge begünstigen. Wie schon im Zusammenhang mit den Herausforderungen 1, 2 und 3 angeregt, könnten die (konsekutive) Struktur beider Studiengänge und die Zusammenarbeit von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten neu gedacht werden.

5 Schlussbemerkung: Lehrpersonenbildung 2030

Die Lehrpersonenbildung allgemein ist gesellschaftlich eine bedeutsame Aufgabe und permanent von Reformbedarf betroffen. Die Hochschulen bewegen sich bei ihrer Ausgestaltung in einem stetigen Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Fundierung, ausreichender berufspraktischer Erfahrung und aktuellen Trends in der Bildungslandschaft. Aufgrund der zunehmenden Herausforderungen, mit denen beide Studiengänge konfrontiert sind, würde es sich mit Blick auf eine Lehrpersonenbildung 2030 lohnen, ihre (konsekutive) Struktur grundlegend zu überdenken. Insgesamt wäre die Ausgestaltung eines ganzheitlichen Konzepts, das die Rolle von Forschung und Praxis sowie von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten klar festlegen würde und auch eine stärkere Verzahnung von Aus- und Weiterbildung vorsähe, wünschenswert. Vor diesem Hintergrund sollte auch die Verknüpfung beider Lehrdiplome neu ausdifferenziert werden: So müsste nicht nur die Möglichkeit, im Studiengang für das Gymnasiallehrdiplom die berufspädagogische Zusatzqualifikation absolvieren zu können, sondern auch die Möglichkeit, im Studiengang für angehende Berufsfachschullehrpersonen, bei entsprechender Vorbildung, eine gymnasiale Zusatzqualifikation erwerben zu können, zumindest vertiefend geprüft werden. Ebenfalls zu prüfen wäre eine stärkere Gewichtung der berufswissenschaftlichen Ausbildung – und damit der fachdidaktischen, erziehungswissenschaftlichen und berufspraktischen Inhalte –, allenfalls durch die Schaffung lehramtsspezifischer fachwissenschaftlicher Masterstudiengänge oder eine engere Verzahnung von Aus- und Weiterbildung in den ersten Jahren nach dem Berufseinstieg, wobei Letztere zur Entlastung der Lehrperson Teil des Anstellungspensums an Schulen sein könnte.

Neben der inhaltlichen und der zeitlichen Ausgestaltung beider Studiengänge stellt sich aus der Sicht der Pädagogischen Hochschulen bzw. der Ausbildungsinstitutionen für Lehrpersonen allgemein die Frage einerseits nach der Berufseignung von Lehrpersonen und andererseits auch nach der Qualifizierung und der Rekrutierung des geeigneten Fachpersonals. Während die Frage der Berufseignung in der Ausbildung von Berufsschullehrpersonen noch kaum thematisiert wird, fordert die EDK (2019, Art. 15) von den Institutionen, die Lehrpersonen für die Volksschule bzw. für das Gymnasium ausbilden, eine Eignungsabklärung für den Lehrberuf. Wie diese ausgestaltet wird, ist jedoch den Institutionen überlassen. Während sich die Erkenntnis zwar durchgesetzt hat, dass eine fachwissenschaftliche Qualifikation per se noch nichts über die Eignung einer Person als Lehrperson aussagt, ist der Diskurs darüber, was die Berufseignung von Lehrpersonen auf der Sekundarstufe II ausmacht und wie diese festgestellt werden kann, noch kaum lanciert. Ein Austausch über die verschiedenen Ausbildungsinstitutionen hinweg drängt sich somit auf.

Um die Berufseignung feststellen zu können, aber auch um den Ansprüchen einer wissenschaftsorientierten und praxisbezogenen Ausbildung nachzukommen, ist gut qualifiziertes Personal erforderlich. Neben der akademischen Ausbildung werden von Dozierenden meist ein Doktorat, ein Lehrdiplom und zielstufenadäquate Unterrichtserfahrung sowie ein CAS-Abschluss in Hochschuldidaktik gefordert. Auf der einen Seite sind die wissenschaftlichen Anforderungen für eine Hochschulkarriere für Berufsfachschullehrpersonen, die häufig einen praxisbezogenen beruflichen Hintergrund aufweisen, schwer zu erfüllen. Daher müssen unter anderem von den Hochschulen Möglichkeiten geschaffen werden, die es Nachwuchsdozierenden erlauben, sich wissenschaftlich nach- bzw. weiterzuqualifizieren. Auf der anderen Seite sind Forschende mit der notwendigen wissenschaftlichen Qualifizierung oftmals nur in geringem Ausmass in die Ausbildung von Lehrpersonen involviert, weil ihnen ein Lehrdiplom sowie Praxiserfahrung im Schulfeld und auf der Zielstufe fehlen, weshalb auch hier Anreize und Möglichkeit einer Nachqualifizierung geschaffen werden sollten. Für Dozierende der Fachdidaktik besteht ferner die Problematik, dass eine fachdidaktische Promotion erwünscht ist und, wenn eine solche nicht vorliegt, mindestens eine zusätzliche fachdidaktische Qualifizierung verlangt wird (EDK, 2019, S. 13, 2020, S. 11). Die Möglichkeit in Fachdidaktiken zu promovieren, ist aber in der Schweiz nur beschränkt vorhanden, trotz verstärkt wahrzunehmender Bemühungen im Aufbau von fachdidaktischen Studiengängen. Deshalb ist neben der kontinuierlichen Weiterentwicklung der Lehrpersonenausbildungsstudiengänge auch die Qualifizierung des Ausbildungspersonals auf Hochschulstufe aufseiten der Hochschulen eine Herausforderung, die mit Blick auf eine Lehrpersonenbildung 2030 ebenfalls adressiert werden sollte.

Literatur

- Barabasch, Antje & Fischer, Silke. (2019). Die Berufsschullehrpersonenausbildung in der Schweiz und in Deutschland. *bwp@Spezial*, Nr. 16, 1-17.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- BFS. (2014). *Lehrkräfte 2008/09. Obligatorische Schule und Sekundarstufe II*. Bern: Bundesamt für Statistik. <https://dam-api.bfs.admin.ch/hub/api/dam/assets/253701/master>
- BFS. (2023). *Statistik der Lernenden (SDL)*. Bern: Bundesamt für Statistik. <https://www.bfs.admin.ch/asset/de/25405399>
- Criblez, Lucien & Späni, Martina. (2002). Zwischen Universität und Gymnasium, Fachwissenschaft und Lehrerbildung - Zur Geschichte der Ausbildung der Gymnasiallehrkräfte an der Universität Bern. In Claudia Crotti & Jürgen Oelkers (Hrsg.), *Ein langer Weg - Die Ausbildung der bernischen Lehrkräfte von 1798 bis 2002* (S. 457-520). Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag.
- D-EDK. (2018). *Lohndatenerhebung der Lehrkräfte. Auswertung 2018*. Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz.
- Degen, Daniel, Leumann, Seraina, Keller, Anna & Gut, Janine. (2019). Konstituierende Elemente der Berufsfelddidaktik - spezifische Charakteristika und Unterschiede. *bwp@Spezial*, Nr. 16, 1-23.
- Droz, Laurent. (2022). *Présentation des formations pour le secondaire 2 dans les hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant:es*. Vortrag im Rahmen der Giornata formazione docenti der Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, Locarno, 22. September.
- Eberle, Franz, Brüggenschrock, Christel & Schumann, Stephan. (2009). Bologna, Tertiärisierung und Standortkonzentration. Der Reformprozess der schweizerischen Lehrerbildung vor seinem Abschluss. *Pädagogische Rundschau*, 63(6), 683-694.
- EDK. (1995). *Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR)*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. (2018). *Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen. Ergebnisse der Anhörung vom 5. Februar bis 30. Juni 2018*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

- EDK. (2019). *Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. (2020). *Anleitung für die Erstellung eines Anerkennungsgesuchs für Lehrdiplome für Maturitätsschulen* (aktualisierte Version vom 27. November 2020). Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Eyer, Marc. (2022). *Übersicht über die Rahmenbedingungen zur Lehrer*innen-Bildung SEK II in der Schweiz*. Vortrag im Rahmen der Giornata formazione docenti der Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, Locarno, 22. September.
- Eyer, Marc, Antener, Emanuel, Eberle, Franz, Forster-Heinzer, Sarah, Kinder, Katja, Lenzhofer, Thomas, Schmidt-Wetzel, Miriam & Wendel, Fabienne. (2022). *Anerkennung fachwissenschaftlicher Voraussetzungen für den Studiengang zum Lehrdiplom für Maturitätsschulen – Massnahmen. Bericht verfasst im Auftrag des Vorstandes der Kammer PH von swissuniversities*. Bern: swissuniversities.
- Fischer, Silke & Barabasch, Antje. (2022). Struktur und Ansehen der Lehrerbildung in den DACH-Ländern. In Antje Barabasch (Hrsg.), *Berufliche Didaktik in der Schweiz* (S. 70-102). Bern: hep.
- Forster-Heinzer, Sarah. (2015). *Against all odds. An empirical study about the situative pedagogical ethos of vocational trainers*. Rotterdam: Sense. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-941-8>
- Forster-Heinzer, Sarah. (2022). *Lehrperson fürs Gymnasium werden. Ein Vergleich verschiedener Umsetzungen der nationalen Rahmenbedingungen in der Deutschschweiz*. Vortrag im Rahmen der Giornata formazione docenti an der Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, Locarno, 22. September.
- Frommberger, Dietmar & Lange, Silke. (2018). *Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Befunde und Entwicklungsperspektiven* (WISO Diskurs 04/2018). Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Gonon, Philipp. (2013). Mehr Allgemeinbildung! *Neue Zürcher Zeitung*, 234(64), 18. März, S. 15.
- Heckman, James J. & Kautz, Tim. (2012). Hard evidence on soft Skills. *Labour Economics*, 19(4), 451-464.
- Hof Stefanie, Strupler Mirjam & Wolter Stefan C. (2011). *Quereinsteiger in den Lehrberuf am Beispiel der schweizerischen Berufsbildung* (Leading House Working Paper No. 59). Zürich: Universität Zürich, Institut für Betriebswirtschaftslehre.
- ILO. (2021). *Global framework on core skills for life and work in the 21st century*. Genf: International Labour Organization.
- KMK. (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Berlin: Kultusministerkonferenz.
- Maurer, Markus, Fischer, Silke & Hauser, Karin. (2017). *The Swiss model of vocational education and training. System and pedagogical approaches*. Bern: hep.
- Messner, Helmut. (2007). Vom Wissen zum Handeln - vom Handeln zum Wissen. Zwei Seiten einer Medaille. *Beiträge zur Lehrerbildung* 25(3), 364-376. <https://doi.org/10.25656/01:13657>
- Pastega, Nadja. (2023) «Ein Mathelehrer muss mehr verdienen als ein Germanist». *SonntagsZeitung*, 37(16), 16. April, S. 6.
- Pfister, Andreas. (Hrsg.). (2011). *Das Gymnasium im Land der Berufslehre*. Zug: Kantonsschule Zug.
- Porsch, Raphaela. (2019). Alte und neue Herausforderungen an den Lehrerberuf. Konsequenzen für die Lehrerbildung. *Wirtschaftspolitische Blätter*, 66(2), 227-236.
- Rothland, Martin. (2020). Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland & Sigrid Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 133-140). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sarasin, Philipp. (2012). Mehr Maturanden, bitte! *UZH Magazin*, (4), 44-45.
- SBFI. (2015). *Rahmenlehrpläne für Berufsbildungsverantwortliche*. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.
- SBFI. (2022). *Berufsbildung in der Schweiz. Fakten und Zahlen*. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.
- SBFI. (2023). *Leading Houses*. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation. <https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/bildung/berufsbildungssteuerung-und-politik/berufsbildungsforschung/leading-houses.html>
- SECO. (2016). *Fachkräftemangel in der Schweiz. Indikatorensystem zur Beurteilung der Fachkräftenachfrage*. Bern: Staatssekretariat für Wirtschaft.
- SEKZH. (2023). *Die Berufs- und Berufsmaturitätsschulen finden genügend Lehrpersonen*. Zürich: Sekundarlehrkräfte des Kantons Zürich. <https://sekzh.ch/leitartikel/die-berufs-und-berufsmaturitaetsschulen-finden-genuegend-lehrpersonen/>
- SKBF. (2007). *Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz: Bericht im Rahmen der Bildungsberichterstattung 2006*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- SKBF. (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Strahm, Rudolf. (2011). Der Bildungsdünkel ist das Problem. *Tages-Anzeiger*, 24. Oktober. <https://www.tagesanzeiger.ch/der-bildungsduenkel-ist-das-problem-418161658880>
- van Ackeren, Isabell, Aufenanger, Stefan, Eickelmann, Birgit, Friedrich, Steffen, Kammerl, Rudolf, Knopf, Julia, Mayrberger, Kerstin, Scheika, Heike, Scheiter, Katharina & Schiefner-Rohs, Mandy. (2019). Digitalisierung in der Lehrerbildung. Herausforderungen, Entwicklungsfelder und Förderung von Gesamtkonzepten. *Die Deutsche Schule*, 111(1), 103-119. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.01.10>

Überlegungen zu einer flexibilisierten Ausbildung von Gymnasiallehrpersonen der Zukunft

Autorin | Doreen Flick-Holtsch

1 Einleitung zu Überlegungen zu einer flexibilisierten Ausbildung von Gymnasiallehrpersonen der Zukunft

Silke Fischer und Sarah Forster-Heinzer beschreiben in ihrem Beitrag vier zentrale Herausforderungen in der Ausbildung von Lehrpersonen auf der Sekundarstufe II. Im folgenden Kommentar liegt der Schwerpunkt auf der Betrachtung einer Zukunftsvision für Gymnasiallehrpersonen, weil infolge der Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität auch für diese Zielgruppe Weiterentwicklungen bezüglich der Aus- und Weiterbildung zu erwarten sind (vgl. Criblez & Lehmann, 2016, S. 38, 40).

Bezüglich der Anforderungen an Schülerinnen und Schüler am Gymnasium wird in der neuen Maturitätsanerkennungs-Verordnung im Artikel «Bildungsziele» Folgendes festgelegt: «Ziel des Maturitätslehrgangs ist es, dass die Maturandinnen und Maturanden über jene persönliche Reife verfügen, die Voraussetzung für ein Hochschulstudium ist und die sie auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft vorbereitet» (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2023, Art. 6). Die Grundlagenfächer sollen die «Mindestkompetenzen für die allgemeine Studierfähigkeit vermitteln» und zur Entwicklung von Kompetenzen beitragen, «die dazu befähigen, anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft zu übernehmen» (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2023, Art. 11). Dies bedeutet, dass sich Lehrpersonen am künftigen universitären und gesellschaftlichen Anspruch an ihre Schülerinnen und Schüler bzw. an künftige Studierende und Akteurinnen und Akteure in der Gesellschaft zu orientieren haben. Darüber hinaus wird in Artikel 6 die Förderung diverser überfachlicher Kompetenzen festgehalten, zum Beispiel der «Fähigkeit zum kritischen Denken» und der «Sensibilität in ethischen und künstlerischen Belangen».

Pädagogische Hochschulen und Universitäten stellen in der Ausbildung von angehenden Gymnasiallehrpersonen vor allem diejenigen Personen ins Zentrum, die an Gymnasien ausgebildet werden: Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. Obwohl sich Ausbildungsprogramme für Gymnasiallehrpersonen bezüglich der Konzeption und der Gestaltung unterscheiden, orientieren sie sich alle an den Anforderungen, die an die Schülerinnen und Schüler gestellt werden. Eine zentrale Frage in der Gymnasiallehrpersonenausbildung lautet daher wie folgt: *Auf welche Herausforderungen müssen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten vorbereitet werden, über welche Kompetenzen müssen Lehrpersonen verfügen, damit sie Gymnasiastinnen und Gymnasiasten entsprechend fördern können, und wie müssen die Lehrpersonen selbst ausgebildet werden?*

Silke Fischer und Sarah Forster-Heinzer erwähnen als erste Herausforderung der Lehrpersonenbildung 2030 die Gestaltung und den Aufbau des Studiums, wobei das Ziel darin besteht, ein Studienangebot bereitzustellen, das sich durch die Merkmale «attraktiv», «flexibel» und «individualisiert» charakterisieren lässt. Konkret soll im Folgenden skizziert werden, welche Orientierungspunkte für eine flexibilisierte Ausbildung von Gymnasiallehrpersonen herangezogen werden könnten. Diese Orientierungspunkte sollen Anhaltspunkte darstellen, die aufzeigen, an welchen Flexibilisierungsmöglichkeiten sich die künftige Ausbildung von Gymnasiallehrpersonen ausrichten könnte, damit diese ihrerseits Gymnasiastinnen und Gymnasiasten bestmöglich auf die Herausforderungen im Studium und in der Gesellschaft vorbereiten können.

2 Bedeutung und Begriffsauffassungen von Flexibilisierung

In Zeiten eines erhöhten Bedarfs an Lehrpersonen werden Lösungen erarbeitet, die schnell zu dessen Deckung beitragen sollen. In diesem Zusammenhang wird unter anderem die Flexibilisierung von Studienprogrammen in den Medien diskutiert (vgl. z.B. Pädagogische Hochschule St. Gallen, 2022;

Unternährer, 2023). Der Begriff der Flexibilisierung wird allerdings sehr unterschiedlich verwendet. Im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verbindet beispielsweise Gonon (2011) flexibilisierte «Zugänge zur Ausbildung» und eine flexibilisierte «berufliche Karriere» mit dem Begriff. Radhoff und Ruberg (2020, S. 51, 54) wiederum beziehen sich auf die «Flexibilisierung der Zugänge in den Lehrberuf». Aus hochschuldidaktischer Perspektive hingegen kann unter Flexibilisierung die Umsetzung von Blended-Learning-Konzepten, bei denen Präsenzphasen mit selbstregulierten Studienphasen alternieren, verstanden werden (z.B. Petko, Uhlemann & Büeler, 2009).

Die Entwicklung und die Gestaltung von flexibilisierten Studienprogrammen für die Ausbildung von Gymnasiallehrpersonen könnten, wie erwähnt, entlang von konkreten Orientierungspunkten erfolgen. Solche Orientierungspunkte bietet die von Sabine Seufert (2018) verfasste Expertise zum Thema «Flexibilisierung der Berufsbildung im Kontext fortschreitender Digitalisierung». Seufert (2018) systematisiert mit einem primären Fokus auf die Berufsbildung zahlreiche Möglichkeiten der Flexibilisierung nicht nur auf den entsprechenden Ebenen (konzeptionelle Ebene, Steuerungsebene und Umsetzungsebene), sondern auch innerhalb der verschiedenen Ebenen (Umsetzungsebene: Rahmenbedingungen und Elemente des Lehrens und Lernens). Für die einbezogenen Flexibilisierungsformen beschreibt Seufert (2018) jeweils verschiedene Optionen auf einem Spektrum zwischen geringer und hoher Flexibilität.

Eine Übertragung von Seuferts Systematisierung von der Berufsbildung auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung würde es ermöglichen, bestehende und weiterführende Überlegungen zur Flexibilisierung von Studienprogrammen nicht nur auf den entsprechenden Ebenen, sondern auch bezüglich vielfältiger Gestaltungsmerkmale der Aus- und Weiterbildungsangebote verorten und adaptieren zu können. Im Folgenden werden zur Illustration exemplarisch ausgewählte ebenenspezifische Flexibilisierungsoptionen von der Berufsbildung auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung übertragen.

3 Flexibilisierungsmöglichkeiten für die künftige Ausbildung von Gymnasiallehrpersonen

Flexibilisierung auf der konzeptionellen Ebene

In Anlehnung an Seufert (2018, S. 22-23) kann auf der *konzeptionellen Ebene* beispielsweise diskutiert werden, wie die Aus- und die Weiterbildung von Gymnasiallehrpersonen miteinander verbunden werden könnten. Eine eher vage Verbindung würde vorliegen, wenn die Ausbildung in keiner Weise mit der Weiterbildung von Lehrpersonen verknüpft wäre (vgl. Seufert, 2018, S. 22). Stark ausgeprägte Verbindungen und eine höhere Flexibilität bezüglich der Lern- und Entwicklungswege würden demgegenüber hergestellt, wenn die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen durch die systematische Verbindung von Ausbildung und Weiterbildung möglich wäre (vgl. Seufert, 2018, S. 22). Gymnasiallehrpersonen könnten die Angebote bei einer gelungenen und zuverlässigen Verzahnung der Phasen geplanter und flexibler für ihre eigene kontinuierliche Entwicklung und Professionalisierung nutzen als bei einer kaum bestehenden Verzahnung. Denkbar wäre unter anderem, dass Gymnasiallehrpersonen Module, zum Beispiel zur Förderung des kritischen Denkens von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, sowohl in der Ausbildung als auch in der Weiterbildung besuchen könnten.

Pädagogische Hochschulen unterbreiten ohnehin neben der Ausbildung bereits zum heutigen Zeitpunkt auch Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2020; Kraus & Weil, 2021). An der Universität Zürich wiederum bestehen Weiterbildungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer an Maturitätsschulen.¹ Es wäre zu prüfen, inwieweit für alle Teilnehmenden aus einer solchen Verzahnung und dem Besuch gemeinsamer Module an den jeweiligen Institutionen ein Mehrwert entstehen würde. In diesem Zusammenhang wäre an den Institutionen aus konzeptioneller (sowie finanzieller und organisatorischer) Sicht zu entscheiden, welche Kompetenzen in den jeweiligen berufsbiografischen Phasen erworben werden müssen und welche Kompetenzen flexibel phasenübergreifend entwickelt werden können.

Des Weiteren könnte geprüft werden, welcher curricular-didaktischen Logik die Studienprogramme folgen sollten. Im berufsbildenden Bereich müssten bei einer eher geringen Flexibilisierung die Fächer in der Schule mit den Handlungskompetenzen in den Betrieben abgestimmt werden (Seufert, 2018, S. 23). Bei einer hohen Flexibilisierung würde sich das Curriculum demgegenüber lernortübergreifend an Handlungsfeldern orientieren (Seufert, 2018, S. 23). Übertragen auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung würde dies bedeuten, dass ein Studienprogramm nach Anforderungssituationen wie «Kognitive

¹ Weiterführende Informationen zum breit gefächerten Weiterbildungsangebot der Universität Zürich für Lehrerinnen und Lehrer an Maturitätsschulen finden sich unter <https://www.ife.uzh.ch/de/llbm/weiterbildung.html>.

Lernaktivitäten initiieren» oder «Herausfordernde Unterrichtssituationen bewältigen» strukturiert und lernortübergreifend umzusetzen wäre. Ein Gestaltungsmerkmal einer solchen curricularen Strukturierung bestünde darin, dass Studierende jeweils fachliche, fachdidaktische und pädagogisch-psychologische Kompetenzen entlang einer komplexen Unterrichtssituation lernortübergreifend entwickeln können sollen. Solche Studienangebote dürften bereits jetzt schon ansatzweise an vielen Hochschulen und Universitäten, besonders gegen Ende des Studiums, etabliert sein, beispielsweise im Wahlpflichtbereich der Universität Zürich «Fächerübergreifenden Unterricht wirkungsvoll gestalten». Zu bedenken wäre bei einer solchen Flexibilisierungsform, dass sich solche Schwerpunkte aus der Sicht der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten vermutlich sehr gut curricular planen lassen. Demgegenüber dürften die Anforderungssituationen am Lernort «Schule» im Rahmen von Praktika weniger vorhersehbar und planbar sein.

Flexibilisierung auf der Steuerungsebene

Auf der *Steuerungsebene* können die Steuerungsprozesse bezüglich der Geschwindigkeit bei der Anpassung von Ordnungsgrundlagen betrachtet werden (Seufert, 2018, S. 24). Ein weniger flexibler Prozess bei der Anpassung von Reglementen läge bei einem Überarbeitungsrythmus in regelmässigen (grossen) zeitlichen Abständen vor (Seufert, 2018, S. 24). Ein flexibler(er) Prozess würde sich unter anderem bezüglich kurzer zeitlicher Abstände, der Möglichkeit zur Anpassung einzelner Vorgaben oder in offen formulierten Vorgaben bezüglich der gestaltbaren Freiräume manifestieren (Seufert, 2018, S. 24). Auf die Ausbildung von Gymnasiallehrpersonen übertragen würde dies bedeuten, dass bei einer flexibilisierten Steuerung unter anderem die Geschwindigkeit bei der Anpassung der Vorgaben bezüglich der Anforderungen an Lehrpersonen für Gymnasien angepasst bzw. erhöht werden könnte. Darüber hinaus wäre denkbar, dass Vorgaben oder Teile davon bewusst offen gestaltet werden.

Eine im Zusammenhang mit dem Lehrpersonenbedarf auf nahezu allen Zielstufen auftretende aktuelle Frage lautet, inwieweit der Zugang zum Lehrberuf durch angepasste Ansprüche oder eine kürzere Studiendauer vereinfacht werden könnte. Dazu ist einerseits ganz allgemein festzuhalten, dass Situationen des erhöhten Bedarfs an Lehrpersonen auch in Zukunft nicht dazu führen dürfen, dass die Ansprüche an die Ausbildung von Lehrpersonen gesenkt werden. Als Argument gegen eine Senkung von Anforderungen könnte angeführt werden, dass die Professionsentwicklung wissenschaftsbasiert erfolgen sollte und sich Professionalität in einem reziproken Verhältnis von Theorie und Praxis entwickeln dürfte (vgl. z.B. Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung, 2023; Messner, 2007). Andererseits sind derzeit beispielsweise die fachwissenschaftlichen und die beruflichen Ansprüche an die professionelle Ausbildung von Gymnasiallehrpersonen unter Berücksichtigung der Ansprüche ihrer Zielgruppe, das heisst Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, durch verschiedene Reglemente gestützt (z.B. EDK, 2019) und im neuen Artikel «Lehrpersonen» der Maturitäts-Anerkennungsverordnung festgehalten (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2023, Art. 8). Konkret heisst es dort: «Wenn für diese Fächer die wissenschaftliche Ausbildung an einer universitären Hochschule möglich ist, wird als Abschluss ein universitärer Master verlangt» (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2023, Art. 8).² Auf diese Weise wird bereits als normativer Orientierungspunkt vorausgesetzt, dass Lehrpersonen, die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten auf ein universitäres Studium vorbereiten, selbst ein solches absolviert haben sollten. Dass die Anforderung an die fachwissenschaftlichen Voraussetzungen für ein Lehrdiplomstudium in kürzeren Abständen geprüft oder ganz flexibilisiert wird, ist kaum vorstellbar, weil bisherige bildungspolitische Vorstösse, deren Forderungen zufolge für die Zulassung zum Lehrdiplomstudium für das Gymnasium ein Masterabschluss von einer Fachhochschule genügen solle, in der Vergangenheit in einer Anhörung weniger erfolgreich waren (EDK, 2018).

Die EDK räumt zwar die Möglichkeit ein, dass Hochschulen bei Fragen zur Anerkennung der fachlichen Voraussetzungen für eine Beurteilung hinsichtlich der Zulassung weitere Dokumente, zum Beispiel den Rahmenlehrplan für Maturitätsschulen oder hochschulspezifische Dokumente zur Erlangung der fachwissenschaftlichen Qualifikation, einbeziehen können (vgl. Eberle, o.J.; EDK, 2016, S. 28; EDK, 2019, Art. 13) und auf diese Weise Interpretationsspielraum erhalten. Allerdings dürfte insbesondere die Beurteilung der Äquivalenz oder der Fachverwandtschaft die Hochschulen vor einige Herausforderungen stellen. Dass die fachwissenschaftlichen Abschlüsse in der Realität nicht so einfach zu beurteilen sind, legen Berichte wie der von Silke Fischer und Sarah Forster-Heinzer erwähnte Bericht der AG AVOLMA (im Auftrag des Ressorts «Sek II Gymnasien» von swissuniversities) nahe (Eyer et al., 2022).

² Ausnahmen bestehen derzeit für die Unterrichtsfächer Musik sowie Bildnerisches Gestalten.

Flexibilisierung auf der Umsetzungsebene

Auf der *Umsetzungsebene* können sowohl die Flexibilisierung der Rahmenbedingungen als auch die Flexibilisierung der Elemente des Lehrens und Lernens in den Blick genommen werden (Seufert, 2018, S. 26). Auf dieser Ebene dürfte für Pädagogische Hochschulen und Universitäten das grösste Flexibilisierungspotenzial liegen, das mitunter bereits aktiv genutzt wird und noch vermehrt genutzt werden könnte. Dies ist beispielsweise innerhalb der von Silke Fischer und Sarah Forster-Heinzer erwähnten Credit-Ranges in der beruflichen Ausbildung im Umfang von 60 ECTS-Punkten (EDK, 2019, Art. 9, Art. 13) für erziehungswissenschaftliche, fachdidaktische und berufspraktische Anteile bereits heute der Fall.

Zur Flexibilisierung von *Rahmenbedingungen* können unter anderem die Prüfungsorganisation sowie die Lernorte und die Lernzeiten (Seufert, 2018, S. 26) einbezogen werden. Bezüglich der Prüfungsorganisation wäre von einer geringen flexiblen Umsetzung auszugehen, wenn Lernorte die Prüfungen jeweils selbst verantworten würden und die Prüfungen starr und wenig handlungskompetenzorientiert wären (Seufert, 2018, S. 27). In der Ausbildung von Lehrpersonen werden beispielsweise mit berufspraktischen Prüfungen bereits heute kompetenzorientierte Prüfungen umgesetzt, weil in diesen Settings die an verschiedenen Lernorten erworbenen Kompetenzen von angehenden Lehrpersonen beim Unterrichten beurteilt und bewertet werden. Bei einer noch flexibleren (lernortübergreifenden) Prüfungsorganisation wäre ausserdem der Einsatz von virtueller Realität denkbar.³ In einem virtuellen Setting könnten verschiedene Parameter, beispielsweise das Verhalten der Schülerinnen und Schüler oder Störungen, gezielt variiert werden. Dies würde es erlauben, das Verhalten von angehenden Lehrpersonen im Hinblick auf Gütekriterien (z.B. Objektivität und Validität) systematischer, standardisierter, gezielter und kontrollierter zu erfassen, als es in einer herkömmlichen berufspraktischen Prüfung möglich wäre. Bezüglich der Gestaltung der Lernorte und Lernzeiten würde sich eine geringe Flexibilität in der Aufteilung der Ausbildung auf feste Lernorte zu festgelegten Zeiten manifestieren (Seufert, 2018, S. 32). Flexiblere Lernorte und Lernzeiten werden im Gegensatz dazu beispielsweise in vernetzten Lernorten und einem geringeren Umfang von Präsenzveranstaltungen ersichtlich (Seufert, 2018, S. 32). Im Kontext der Ausbildung von Gymnasiallehrpersonen würden flexible Lernorte und Lernzeiten beispielsweise für die starke Verzahnung von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten mit den Gymnasien sprechen. Silke Fischer und Sarah Forster-Heinzer haben in diesem Zusammenhang bei der dritten, auf Zulassung und Qualifizierung bezogenen Herausforderung angedeutet, dass sie die Ausbildung als gemeinsame Aufgabe über die Hochschultypen hinweg verstehen würden. Grundsätzlich dürfte aber wohl auch in Zukunft davon auszugehen sein, dass für die Wirksamkeit einer Ausbildung weniger die Institution selbst, sondern vor allem die Qualität der angebotenen und von den angehenden Lehrpersonen genutzten Lerngelegenheiten an der Institution ausschlaggebend sein dürfte (vgl. z.B. Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011; Oser, Biedermann, Brühwiler, Kopp, Krattenmacher & Steinmann, 2010).

Die Ausführungen für die Berufsbildung zu den *Elementen des Lehrens und Lernens* lassen sich ebenfalls an die Ausbildung von Gymnasiallehrpersonen anschliessen. Die von Seufert (2018, S. 35-36) für die Berufsbildung diskutierte Simulation der Praxis lässt sich mit Blick auf die von Silke Fischer und Sarah Forster-Heinzer thematisierte Verzahnung von Wissenschaftsbezug und Berufspraxis weiterverfolgen. In gering flexibilisierten Angeboten gäbe es in der Regel keine Simulationen. Demgegenüber würden flexibilisierte Angebote Möglichkeiten für spezifische Einrichtungen wie Labore oder sogar flexibel verfügbare Simulationen, zum Beispiel Augmented Reality und Chatbots, umfassen (Seufert, 2018, S. 36). Übertragen auf die Ausbildung von Gymnasiallehrpersonen würden solche computergestützten Simulationen potenzielle Alternativen zu Praktika eröffnen und es darüber hinaus ermöglichen, wissenschaftsorientierte und praxisorientierte Inhalte zu integrieren.

Ein weiteres Element betrifft die Reflexion und die Lerndokumentation. Während bei wenig flexibilisierten Angeboten eher sehr standardisiert dokumentiert und weniger reflektiert wird, könnte der Lernprozess in hoch flexibilisierten Settings mithilfe von (digitalen) Portfolios reflektiert werden (Seufert, 2018, S. 37). Für Gymnasiallehrpersonen ergäbe sich aus flexibilisierten Lerndokumentationen und Reflexionen die Möglichkeit, während ihres Professionalisierungsprozesses Erfahrungen mit der Erfassung und der Sichtbarmachung ihrer eigenen Fortschritte zu sammeln. Nicht nur analoge Portfolios, sondern auch E-Portfolios werden bereits heute in der Ausbildung von Lehrpersonen eingesetzt (z.B. Totter & Egli, 2021) und könnten für die Ausbildung von Gymnasiallehrpersonen adaptiert werden. Die Erfahrungen mit solchen Dokumentationen und Reflexionen dürften Lehrpersonen auch in ihrer späteren Tätigkeit unterstützen, wenn sie ihrerseits bei ihren Schülerinnen und Schülern die in der Maturitäts-

3 Vgl. dazu zum Beispiel das «Virtuelle Klassenzimmer» der Professur für Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung an der Universität Potsdam: <https://www.uni-potsdam.de/de/erziehungswissenschaftliche-bildungsforschung/forschung/virtuelles-klassenzimmer>.

anerkenntnis-Verordnung im Artikel «Bildungsziele» festgehaltenen Fähigkeiten zur Übernahme anspruchsvoller Aufgaben in der Gesellschaft und beispielsweise zum lebenslangen Lernen fördern sollen (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2023, Art. 6).

Die personale Lernbegleitung kann ebenso als flexibilisierbares Element des Lehrens und Lernens in die Konzeption der Ausbildung von Gymnasiallehrpersonen einbezogen werden. Ausgehend von einer eher gering flexibilisierten Lernbegleitung mit standardisierten Prozessen könnten hoch flexibilisierte Lernbegleitungen durch digitale Technologien und künstliche Intelligenz flankiert werden (Seufert, 2018, S. 43–44). Bereits heute werden in der Lehrpersonenausbildung Begleitungs- und Reflexionstools wie das Webtool «Kompetenzorientierte Praxisausbildung» (KOMPRO) (McCombie & Krattenmacher, 2018) eingesetzt. In der Zukunft könnten solche Ansätze weiterentwickelt werden und dazu beitragen, dass angehende Lehrpersonen je nach Situation zeit- und ortsunabhängig adaptiv von verschiedenen Personen, zum Beispiel von Mitarbeitenden an den Hochschulen und Universitäten, Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern sowie Mentorinnen und Mentoren an den Schulen, oder durch Chatbots unterstützt werden.

4 Ausblick für eine flexibilisierte Ausbildung von Gymnasiallehrpersonen der Zukunft

Zusammengefasst lassen sich vermutlich nicht alle von Seufert (2018) herausgearbeiteten Elemente und Merkmale gleichermaßen von der Berufsbildung auf eine flexibilisierte Ausbildung von Gymnasiallehrpersonen übertragen. Gleichwohl bietet die Breite der verschiedenen flexibilisierbaren Elemente des Lehrens und Lernens interessante Anhaltspunkte für eine systematische Gestaltung von flexibilisierten Studienprogrammen für Gymnasiallehrpersonen. In diesem Zusammenhang wäre jedoch an den Institutionen für die Ausbildung von Gymnasiallehrpersonen und auf den weiteren Ebenen zunächst eine grundlegende Auseinandersetzung mit der Frage erforderlich, inwieweit eine maximale Flexibilisierung angestrebt werden sollte und welchen Mehrwert dies für die Begleitung der Professionalisierung von Gymnasiallehrpersonen sowie hinsichtlich der in Abschnitt 1 erwähnten Ziele des Gymnasiums, das heisst der Sicherstellung der allgemeinen Studierfähigkeit und der vertieften Reife der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten für die Übernahme anspruchsvoller Aufgaben in der Gesellschaft, bieten würde.

Literatur

- Criblez, Lucien & Lehmann, Lukas. (2016). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung seit 1990. Ausgangslage und Kontexte der Reformen. In Lucien Criblez, Lukas Lehmann & Christina Huber (Hrsg.), *Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990. Kantonale Reformprozesse und nationale Diplomanerkennung* (S. 33–66). Zürich: Chronos.
- Eberle, Franz. (o.J.). *Gymnasiallehrdiplom als berufsqualifizierender Abschluss* (Geschichte der Pädagogik an der Universität Zürich online). Zürich: Universität Zürich. <https://www.paedagogik-feiert.uzh.ch/de/studiumwissenschaftlichelaufbahnen/si-abschluesse/gymnasiallehdiplomalsberufsqualifizierenderabschluss.html>
- EDK. (2016). *Schweizerische Anerkennung von Lehrdiplomen durch die EDK: Bilanz 2016. Bericht über den Vollzug der Interkantonalen Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen vom 18. Februar 1993 im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und über die Weiterentwicklung der Rechtsgrundlagen*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. (2018). *Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen. Ergebnisse der Anhörung vom 5. Februar bis 30. Juni 2018*. Bern: 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 vom 28. März 2019*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Eyer, Marc, Antener, Emanuel, Eberle, Franz, Forster-Heinzer, Sarah, Kinder, Katja, Lenzhofer, Thomas, Schmidt-Wetzel, Miriam & Wendel, Fabienne. (2022). *Anerkennung fachwissenschaftlicher Voraussetzungen für den Studiengang zum Lehrdiplom für Maturitätsschulen – Massnahmen. Bericht verfasst im Auftrag des Vorstandes der Kammer PH von swissuniversities*. Bern: swissuniversities.
- Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung. (2023). *Alternative Qualifikationswege für Lehrkräfte ohne traditionelles Lehramtsstudium in Zeiten des Lehrkräftemangels. Stellungnahme der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) vom 24. Juli 2023*. Frankfurt am Main: Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung. <https://www.gebf-ev.de/%C3%BCbersicht-gebf/stellungnahmen-der-gebf/>
- Gonon, Philipp. (2011). Wie man auf dieser Welt Pädagoge wird. Lehrerbildung im globalen Kontext – ein Blick in die Zukunft. *Neue Zürcher Zeitung*, 232(15), 19. Januar, S. 72.
- Kammer Pädagogische Hochschulen. (2020). *Strategie 2021–2024 der Kammer Pädagogische Hochschulen*. Bern: swissuniversities.
- Kraus, Katrin & Weil, Markus. (2021). Der Leistungsbereich Weiterbildung im institutionellen Kontext. Zum reflexiven Potenzial der Pandemiesituation für das organisationale Lernen von Pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 39(3), 356–369. <https://doi.org/10.25656/01:23684>

- Kunter, Mareike, Kleickmann, Thilo, Klusmann, Uta & Richter, Dirk. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss & Michael Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55-68). Münster: Waxmann.
- McCombie, Guido & Krattenmacher, Samuel. (2018). Kompetenzorientierte Praxisbegleitung - KOMPRA: Ein digitales Tool zur Unterstützung von Lernprozessen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(2), 232-237. <https://doi.org/10.18747/phsg-coll3/id/566>
- Messner, Helmut. (2007). Vom Wissen zum Handeln – vom Handeln zum Wissen: Zwei Seiten einer Medaille. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25(3), 364-376. <https://doi.org/10.25656/01:13657>
- Oser, Fritz, Biedermann, Horst, Brühwiler, Christian, Kopp, Margit, Krattenmacher, Samuel & Steinmann, Sibylle. (2010). *Deutschschweizer Lehrerausbildung auf dem Prüfstand. Wie gut werden unsere angehenden Lehrpersonen ausgebildet? Ein internationaler Vergleich*. Fribourg: Universität Fribourg.
- Pädagogische Hochschule St. Gallen. (2022). *PHSG reagiert auf Personalsituation an St.Galler Schulen* (Medienmitteilung). St. Gallen: Pädagogische Hochschule St. Gallen. https://www.phsg.ch/sites/default/files/download/2022/Text_Mediengespräch%20Studienangebote_20.06.2022.pdf
- Petko, Dominik, Uhlemann, Annett & Büeler, Urs. (2009). Blended Learning in der Ausbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27(2), 188-194. <https://doi.org/10.25656/01:13719>
- Radhoff, Melanie & Ruberg, Christiane. (2020). Studiengänge und Standorte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Hermann Josef Abs, Harm Kuper & Renate Martini (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2020. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* (S. 51-78). Opladen: Barbara Budrich.
- Schweizerische Eidgenossenschaft. (2023). *Verordnung über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätszeugnissen (Maturitätsanerkennungsverordnung, MAV) vom 28. Juni 2023*. Bern: Bundeskanzlei.
- Seufert, Sabine. (2018). *Flexibilisierung der Berufsbildung im Kontext fortschreitender Digitalisierung. Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation SBFI im Rahmen des Projekts «Berufsbildung 2030 - Vision und Strategische Leitlinien»*. Bern: SBFI.
- Totter, Alexandra & Egli, Johanna. (2021). Reflexion mittels E-Portfolio. Ein Beispiel der Online-Reflexionspraxis angehenden Lehrpersonen während ihrer berufspraktischen Ausbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(1), 46-55. <https://doi.org/10.25656/01:22105>
- Unternährer, David. (2023). Flexiblere Studiengänge: Pädagogische Hochschule will attraktiver werden. *Freiburger Nachrichten*, 11. Januar. <https://www.freiburger-nachrichten.ch/flexiblere-studiengaenge-paedagogische-hochschule-will-attraktiver-werden>

Strukturierende Ordnungen, neue Verwandtschaften – Lehrtätigkeit als Vermittlungsberuf in Schulen

Autoren | Peter Gautschi und Peter Tremp

Der Beitrag stellt nach der Einleitung (1) zuerst drei mögliche Referenzpunkte der inhaltlichen Strukturierung in Hochschulen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vor: Schulfächer (2), Disziplinen (3) und Bildungsbereiche (4). Die verschiedenen Möglichkeiten geben unterschiedliche Antworten auf Passungsfragen, welche die Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit anderen Systemen verbinden. Im Abschnitt 5 wird ein neuer Strukturierungsvorschlag präsentiert. Vorgeschlagen werden vier Phasen: Bachelorphase, Masterphase, Berufseinstiegsphase und Berufserweiterungsphase. Im Unterschied zu vielen heutigen Angeboten im deutschsprachigen Raum wird damit erstens eine deutliche Profilierung der Bachelor- und der Masterphase skizziert und der Bachelorabschluss als Scharnier konzipiert. Zweitens übernehmen die lehrpersonenausbildenden Hochschulen konsequent Verantwortung in der Berufseinstiegsphase, was den Leistungsauftrag der Pädagogischen Hochschulen akzentuiert. Drittens soll auch die Berufserweiterungsphase stärker konzipiert und strukturiert werden. Diese Phase ist für die Unterrichtsqualität bedeutsam; sie soll daher nicht dem Zufall überlassen bleiben.

Ausbildungsphasen | Disziplinen | Lehrerinnen- und Lehrerbildung | Lernbereiche | Schulfächer

1 Einleitung

«Ordnung» ist ein Schlüsselbegriff in der Pädagogik, in der Didaktik und auch in der Philosophie. Im deutschen Vorwort von «Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften» erzählt Michel Foucault, dass das Lachen über einen Text von Jorge Luis Borges Anlass zu seinem Buch gewesen sei, und zwar ein Lachen, «das bei seiner Lektüre alle Vertrautheiten unseres Denkens aufrüttelt, das Denken unserer Zeit und unseres Raumes, das alle geordneten Oberflächen und alle Pläne erschüttert, die für uns die zahlenmäßige Zunahme der Lebewesen klug erscheinen lassen und unsere tausendjährige Handhabung des Gleichen und des Anderen (du Même et de l'Autre) schwanken lässt und in Unruhe versetzt» (Foucault, 1974, S. 17). Borges' «Text zitiert eine gewisse chinesische Enzyklopädie», in der es heißt, dass «die Tiere sich wie folgt gruppieren: a) Tiere, die dem Kaiser gehören, b) einbalsamierte Tiere, c) gezähmte, d) Milchscheine, e) Sirenen, f) Fabeltiere, g) herrenlose Hunde, h) in diese Gruppierung gehörige, i) die sich wie Trolle gebärden, k) die mit einem ganz feinen Pinsel aus Kamelhaar gezeichnet sind, l) und so weiter, m) die den Wasserkrug zerbrochen haben, n) die von weitem wie Fliegen aussehen» (Borges, 1966, S. 212, zitiert nach Foucault, 1974, S. 17).

In der Auseinandersetzung mit diesem Text von Borges hält Foucault zentrale Gedanken zum Ordnen und zu Ordnungen fest: «Nichts ist tastender, nichts ist empirischer (wenigstens dem Anschein nach) als die Einrichtung einer Ordnung unter den Dingen. Nichts erfordert ein offeneres Auge, eine treuere und besser modulierte Sprache. Nichts verlangt mit mehr Nachdruck, dass man sich durch die Vervielfachung der Eigenschaften und der Formen tragen lässt» (Foucault, 1974, S. 22).¹

Ordnung schaffen wir mit Strukturierungen. Sie finden sich überall, erleichtern den Überblick und geben Hinweise auf Verwandtschaften. Während einige Ordnungen bloss eine Funktion mit geringer Reichweite erfüllen – etwa die Einteilung im privaten Küchenschrank, deren Logik sich anderen nicht unbedingt erschliesst –, haben sich andere Ordnungen gesellschaftlich etabliert. Ordnungen sind Festlegungen. Sie bündeln Absichten und Erwartungen. Wörtlich – und hier als illustrierendes Beispiel – finden sich solche Bündelungen in Zeitungen: Dem Bund «Internationales» folgen Seiten zu Nationalem und Regionalem, später dann vielleicht «Sport» und «Kultur». Und wer sein Leibblatt kennt, weiss, wo

1 Ausführlichere Überlegungen dazu finden sich im Heft «Ordnung» der «Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften» (1/2015), dies insbesondere in der Einleitung von Peter Gautschi (2015) sowie im Beitrag von Jürgen Oelkers (2015).

was zu finden und zu erwarten ist. Diese Bündelungen ordnen aber auch soziale Gruppen: So sind beispielsweise die Redaktionen von Zeitungen entsprechend gegliedert.

Auch Hochschulen und Schulen kennen – aus gutem Grund – solche Strukturierungen, die sich allerdings je unterschiedlich gestalten und gleichwohl nicht beliebig sind. Während für die Hochschulen die Strukturierung der Disziplinen eine wichtige Referenzgrösse darstellt, bilden in den Schulen die Schulfächer das zentrale Ordnungsmuster. Auch die Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die ihren Auftrag wesentlich auf die Schulen beziehen, müssen sich strukturieren. Welches sind ihre wesentlichen Referenzen? Welche Herausforderungen sollen und müssen mit dieser Strukturierung bewältigt werden?²

Der Beitrag stellt zuerst drei mögliche Referenzpunkte der inhaltlichen Strukturierung in Hochschulen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vor: Schulfächer, Disziplinen und Bildungsbereiche. Die verschiedenen Möglichkeiten geben unterschiedliche Antworten auf Passungsfragen, welche die Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit anderen Systemen verbinden. In Abschnitt 5 präsentieren wir einen Vorschlag, der den Anspruch an die Aufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verdeutlicht und gleichzeitig in einer zeitlichen Sequenzierung unterschiedliche Referenzpunkte berücksichtigt.

2 Referenzpunkt «Schulfächer»

Dort, wo Lehrerinnen- und Lehrerbildung in erster Linie als Berufsausbildung konzipiert und womöglich in eigenen Institutionen – wie Pädagogischen Hochschulen – situiert wird, werden Schulfächer häufig zum zentralen Referenzpunkt, beabsichtigt doch die Ausbildung von Lehrpersonen im Wesentlichen die Qualifizierung für unterrichtliche Tätigkeit, etwa in Deutsch, Mathematik oder «Räume, Zeiten, Gesellschaften» (RZG). Allerdings geht der Berufsauftrag über das Unterrichten in Schulfächern hinaus. So nannte bereits der LEMO-Bericht («Lehrerbildung von morgen») in Ergänzung zu einer disziplinären Systematik im bildungswissenschaftlichen Bereich (Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Schultheorie, Allgemeine Didaktik) und der Ausrichtung auf Schulfächer in Fachdidaktiken einige multidisziplinär strukturierte «Anwendungsbereiche» (Hausaufgaben, Elternkontakte etc.), die problemorientiert bearbeitet werden sollten (Müller, Gehrig, Jenzer, Kaiser & Strittmatter, 1975). Und der Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) nennt als «Berufsauftrag der Lehrerinnen und Lehrer» zwar «Unterricht» als erstes Berufsfeld, diesem folgen aber zweitens «Beratung und Zusammenarbeit», drittens «Gestaltung der Schule» und viertens «Weiterbildung» (LCH, 2014, S. 5). Vor allem auf das zweite Berufsfeld, das ebenfalls zu den Kernprozessen des Berufsauftrags gehört, muss die Ausbildung substantiell vorbereiten, das heisst etwa auf das Beraten und das Begleiten der Schülerinnen und Schüler sowie auf die Zusammenarbeit mit Eltern, Fachpersonal und weiteren Bezugspersonen.

Dennoch bleibt die Passung der Ausbildung mit den Schulfächern zentral, weil dadurch ein expliziter Praxisbezug vorstrukturiert wird, indem die künftigen Lehrerinnen und Lehrer für den Unterricht in den Fächern qualifiziert werden, die in den Stundenplänen stehen. Wenn die Lehrerinnen- und Lehrerbildung diese Schulfachstruktur exakt abbildet, schafft sie zudem Klarheit hinsichtlich der Unterrichtsberechtigungen. Damit ist das Problem des «stufen- und fachfremden Unterrichts» angesprochen, das darin besteht, dass Lehrpersonen Schulfächer und auf Stufen unterrichten, für die sie gemäss ihrer Studienausweise nicht qualifiziert sind. Strukturierungsfragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind somit auch ein Spiegel des Bedarfsproblems: Wie gelingt es, genügend Lehrpersonen für alle Fächer zu qualifizieren? Eine ausgeprägte Schulfachorientierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann aber auch Laufbahn- bzw. Studienperspektiven der Studierenden einschränken. Der Wechsel in ein anderes – oftmals disziplinär strukturiertes – Studienfach wird zum Problem. Und umgekehrt sind einige gerade in Zeiten des Lehrpersonenmangels gewünschte Möglichkeiten des Quereinstiegs in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung kompliziert. Die Strukturierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nach Schulfächern bleibt allerdings dennoch verlockend, weil sie sich an eine gewohnte, traditionelle Ordnung anschliesst. Die obligatorische Volksschule, wie sie sich im 19. Jahrhundert durchzusetzen begann, ist traditionell schulfachlich geprägt: zunächst um Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) herum organisiert und mit normativer Zuspitzung, das heisst nicht – wie der Unterricht in den gelehrten höheren Schulen – wissenschaftspropädeutisch mit Bezügen zu Disziplinen strukturiert. Fachlichkeit in einem heutigen Sinne wurde nicht angestrebt; vielmehr stand einübende Sozialisation im Zentrum. «Die Wissensform und die damit verbundene Erwartung an die Kompetenz der Lehrenden ist die der Kunde, die Erwartung

2 Vgl. dazu zum Beispiel auch die Themenhefte 3/2002 und 3/2016 der Zeitschrift «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung».

an die Lernenden ist Initiation und Identifikation, nicht Reflexion und Distanz» (Tenorth, 1999, S. 198). Das Verständnis eines Schulfachs als «Kunde» (Heimatkunde etc.) hat mittlerweile einer in der höheren Bildung bereits früher etablierten Fachlichkeit Platz gemacht – geprägt durch Bildungsreformbemühungen der 1960er- bzw. 1970er-Jahre mit ihrem Bezug zu angelsächsischen Curriculumtheorien und Wissenschaftsorientierung (Künzli, 2019, S. 9). Damit wurden traditionelle Schulfachbezeichnungen fraglich, «Rechnen» wird nun zu «Mathematik», «Turnen» zu «Sport».

Was ist ein Schulfach?

Was aber ist ein Schulfach, was soll ein Schulfach sein (vgl. u.a. Schneuwly, 2018)? Gemäss Tenorth (1999, S. 192) macht ein Schulfach «aus Inhalten Themen für das Lernen». Schulfächer «bündeln Ziele, Voraussetzungen und Realisierungsmöglichkeiten pädagogischer Arbeit in der Schule in komplexer Weise zu einer institutionell abgesicherten Einheit von Lehrplan und Schularbeit» (Tenorth, 1999, S. 192). Ein Schulfach charakterisiert sich durch ein Bündel konstitutiver Merkmale (Gautschi, 2019a). So ist ein Schulfach

ein staatlich eingerichtetes Lernangebot, für das (1.) im Stundenplan ein spezifisches Zeitgefäß mit einer charakteristischen Bezeichnung vorgesehen ist (Gautschi 2011, 38). ... Deshalb erfordert die Einrichtung eines Schulfachs (2.) einen akzeptierten Kanon von Wissen und Können. Dieser Ausschnitt aus dem Universum wird (3.) durch gemeinsame Interessen und Fragestellungen, durch eine bestimmte Blickrichtung, gebildet und erschließt sich (4.) mit charakteristischen Zugriffsweisen und Denkformen, die in einem Kompetenzmodell dargestellt werden können. Auf diese Weise geschieht «die Disziplinierung des Denkens durch das Fach» (Tenorth 1999, 205). Der Kanon kann (5.) nach wissenschaftlich akzeptierten Regeln überprüft werden und besitzt Augenscheinvalidität, leuchtet also auf den ersten Blick ein. Die auf diese Weise identifizierten Begriffe, Konzepte, Inhalte und Themen sind (6.) in spezifischen Lehr-Lernmitteln kodifiziert, mit denen (7.) ausgewählte Lehr-Lernsituationen und -gelegenheiten inszeniert werden, die bestimmte Handlungsmodi erfordern und durch fachdidaktische Prinzipien bestimmt sind. Die Beschäftigung mit dem definierten Ausschnitt dient (8.) zur Erreichung individueller und gesellschaftlich bedeutsamer Zielsetzungen sowie zur Weltaneignung und Selbstbildung und ermöglicht zielgerichtete Bildungs- und Lernprozesse. (Gautschi, 2019a, S. 10; vgl. dazu z.B. Heitzmann, 1999, S. 198; Koch-Priewe, Köker & Störtländer, 2018, S. 418)

Schulfächer legen in ihrer Gesamtheit fest, was eine Gesellschaft als bedeutsames Wissen und Können an die gesamte nachfolgende Generation tradieren will, ohne dies jedoch «naturwüchsig» bewerkstelligen zu können (Menck, 2016; Tenorth, 1994).

Die Palette der Schulfächer insgesamt umfasst Jürgen Baumert zufolge die unterschiedlichen Zugangsweisen zur Welt (Baumert, 2022, S. 7; vgl. auch Herrmann, 2007, S. 175). Es zeigten sich «in der Gestaltung der Bildungsinhalte Grundmuster, die sich in modernen Gesellschaften [sic] in ähnlicher Form wiederfinden» (Baumert, 2002, S. 7). Diese sind dann aber nicht in gleichlautenden Fächerbezeichnungen und oberflächlichen Lehrplanstrukturierungen zu finden; vielmehr geht es um die «systematische Beschäftigung mit unterschiedlichen Modi der Weltbegegnung» (Baumert, 2022, S. 7), die je in unterschiedlichen Formen der Rationalität zur Geltung kommen. Baumert (2022, S. 7) unterscheidet in diesem Zusammenhang vier Modi (Rationalitäten und Logiken), die je eigene Horizonte des Weltverstehens verknüpfen und die gleichzeitig die Grundstruktur von Allgemeinbildung ausmachen:

- Kognitive Rationalität: kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt (Mathematik, Naturwissenschaft, Technik);
- Rationalität des Ästhetisch-Expressiven;
- Logik evaluativ-normativer Fragen: Recht, Wirtschaft, Gesellschaft;
- Fragen des Ultimativen: Woher, Wohin, Wozu des menschlichen Lebens.

Schulfächer sind im Grossen und Ganzen resistent: Rudolf Künzli hat darauf hingewiesen, dass Schulfächer auch als «soziale Ordnung» gesehen werden und «sozial nicht einfach disponibel» sind: «Das ist der Grund, warum Lehrer- und Lehrerinnenteams mit Lehrplanarbeit, sofern sie die Fächerstruktur betreffen, zumeist überfordert sind. Unter den Lehrplankonflikten ist dies der elementarste» (Künzli, 2006, S. 23). Die Ordnung nach Schulfächern sowie die entsprechende Orientierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung waren und sind allerdings kritikanfällig. So wird die Aufgliederung immer wieder diskutiert und

sie wird beispielsweise von Konzepten wie fächerübergreifendem Unterricht, problembasierter Projektarbeit oder einzuübenden Personal- und Sozialkompetenzen herausgefordert. Noch gravierender werden die Probleme, wenn Themenbereiche oder Perspektiven als Schulfächer eingeführt werden, die die oben genannten wesentlichen Merkmale von Schulfächern gar nicht oder noch nicht aufweisen. So gab es bisher zu RZG, das durch den Lehrplan 21 für den 3. Zyklus eingeführt wurde, weder einen akzeptierten Kanon von Wissen und Können noch gemeinsame Interessen und Fragestellungen, die durch eine bestimmte Blickrichtung gebildet und erschlossen werden. Zudem müsste sich Schule bekanntlich «an der Systematik von Weltansichten orientieren, wenn sie anschlussfähig sein will an kulturelle Traditionen und an die Diskurse anderer Lebensbereiche» (Klieme et al., 2003, S. 25). Um diese Anschlussfähigkeit zu gewährleisten, sollten sich Schulfächer zusätzlich dadurch auszeichnen, dass sie mit wissenschaftlichen Disziplinen korrespondieren und in einen Fachdiskurs eingebunden sind, der sich beispielsweise in entsprechenden Fachzeitschriften spiegelt und sich in fachspezifischen Netzwerken und Verbänden abspielt. Beides ist bei RZG nicht oder nur ungenügend der Fall.

Am Beispiel von RZG zeigt sich auch, dass die Schulfachlichkeit nicht ausschliesslich wissenschaftlich, sondern auch politisch oder praktisch verstanden wird, dass sie multifunktionell ist (Tenorth, 1999, S. 192-194) und dass sich curriculare, institutionelle und professionsbezogene Bezüge zeigen, die je auch anders hergestellt werden könnten.

3 Referenzpunkt «Disziplinen»

Lehrerinnen- und Lehrerbildung versteht sich spätestens seit der Tertiarisierung und der Situierung in Hochschulen als wissenschaftsbasiert: Wissenschaftliches Wissen ist eine zentrale Grundlage für Studium und Beruf und hauptsächlich in Disziplinen strukturiert. Diese Strukturierung und Differenzierung von Wissenschaft zu einem System wissenschaftlicher Disziplinen begann vor gut zweihundert Jahren. Vorher waren Hochschulen – traditionell: Universitäten – lange Zeit geprägt durch die vier Fakultäten. Stichweh (2021, S. 436) bezeichnet diese Entwicklung als «disziplinäre Revolution», welche «die disziplinäre Struktur der modernen Wissenschaft hervorgebracht hat», und macht diesbezüglich vor allem drei Gesichtspunkte geltend:

Die Fragestellungen sind in dem Grade spezialisiert, wie es die Problemgenese in der jeweiligen Disziplin vorzeichnet; die Beteiligten werden durch soziale und intellektuelle Bindungen an die jeweilige disziplinäre Community als ein Sozialsystem geleitet, und sie nehmen an der Reproduktion des disziplinären Wissens durch immer neue Publikationen als ihrerseits Publizierende teil. (Stichweh, 2021, S. 436)

Was ist eine Disziplin?

Disziplinen lassen sich beschreiben als «Formen sozialer Institutionalisierung eines mit vergleichsweise unklarerer Grenzziehungen vorlaufenden Prozesses kognitiver Differenzierung der Wissenschaft» (Stichweh, 2013, S. 17, Hervorhebung getilgt). Stichweh (2013, S. 17) nennt fünf Aspekte «zur Identifizierung und Charakterisierung» einer Disziplin: hinreichend homogener Kommunikationszusammenhang von Forscherinnen und Forschern; Korpus wissenschaftlichen Wissens, der in Lehrbüchern repräsentiert wird; eine Mehrzahl je gegenwärtig problematischer Fragestellungen; ein Set von Forschungsmethoden; eine disziplinspezifische Karrierestruktur und institutionalisierte Sozialisationsprozesse.³

Eine Disziplin ist insbesondere in ihrer Forschungslogik zu verstehen: Es geht um eine inhaltliche und soziale Bündelung zur Reproduktion und Weiterentwicklung der Disziplin. Dazu gehört auch die Lehre, die erst eigentlich den wissenschaftlichen Nachwuchs hervorbringt und Reproduktion sichert. Darin liegt auch eine Besonderheit des universitären Systems: Die Reproduktion der eigenen Expertise ist wesentlicher Bestandteil der Hochschulkultur (Forneck, 2013), was in bestimmter Hinsicht an frühneuzeitliche Reproduktionsformen in Handwerkerzünften erinnert.

Insgesamt bleibt aber unklar, wie sich die Wissenschaft genau in Disziplinen aufteilt, ist diese Entwicklung doch prinzipiell unabschliessbar. Und unklar bleibt bisweilen auch, ob es sich um eine neue Disziplin, um eine Subdisziplin oder um ein transdisziplinäres Arbeitsfeld handelt.⁴ Diese Unsicher-

3 «Eine wissenschaftliche Disziplin lässt sich durch eine Verwirklichung auf drei Ebenen der Systembildung beschreiben» (Stichweh, 2021, S. 434): System von Kognitionen, wissenschaftliche Gemeinschaft (Scientific Community) von Spezialistinnen und Spezialisten sowie Kommunikationen (Population von Publikationen).

4 Die Frage, ob es sich um eine Subdisziplin oder um eine neue Disziplin handelt, ist nicht immer eindeutig zu beantworten.

heiten der Grenzziehung zeigen sich auch in der Frage, ob denn nun der Singular oder der Plural verwendet werden soll: Bildungswissenschaft oder Bildungswissenschaften? Geschichtswissenschaft oder Geschichtswissenschaften? So gelangt denn auch Rudolf Künzli zur Einschätzung, der Begriff der «Disziplin» sei «mit einer chronischen begrifflichen Unschärfe und einem erheblichen programmatischen Bedeutungsüberschuss» (Künzli, 2019, S. 8) verbunden.

Obwohl Disziplinen in dieser epistemologisch-sozialen Strukturierung traditionell die forschungsorientierten Hochschulstrukturen prägen, sind Forschungsdisziplinen nicht gleichzusetzen mit Studienfächern. Studienfächer kennen – analog zu Schulfächern – ihre eigenen Logiken und Funktionen, weshalb sie sich entsprechend auch von Hochschule zu Hochschule unterscheiden können. Wissenschaftliche Disziplinen hingegen sind in ihrem Anspruch weltweit orientiert.

Ein illustrierendes Beispiel schildert Antonio Loprieno anhand seiner eigenen disziplinären Verortung, der Ägyptologie. Loprieno unterscheidet «die fachliche, die curriculare und die administrative Sphäre, die unterschiedlichen organisatorischen Bedingungen unterliegen, die jedoch im deutschsprachigen Raum ... wegen einer individualistischen Lektüre des humboldtschen Paradigmas oft – bewusst oder unbewusst – durcheinander geraten [sic]» (Loprieno, 2016, S. 124). Die fachliche Sphäre, das heisst die akademische Disziplin, ist eine «virtuelle Realität» (Loprieno, 2016, S. 124), verzahnt mit der Ägyptologie an anderen Universitäten. Die curriculare Sphäre dagegen, das heisst der Studiengang, kombiniert Fächer vor Ort zu einem attraktiven Angebot.

Eine Strukturierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung entlang der Disziplinen findet sich in erster Linie an Universitäten. Dadurch verliert die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ihre enge schulfachlich strukturierte Unterrichtsbindung, gewinnt dafür aber den direkten Anschluss an die wissenschaftlich-disziplinäre Sphäre, was einerseits für die Dozierenden und ihre gewünschte Anbindung an die disziplinär strukturierte Scientific Community nicht unbedeutend ist und andererseits auch angesichts der grossen Bedeutung von Fachwissen für erfolgreichen Unterricht nicht unerheblich zu sein scheint.

4 Referenzpunkt «Bildungsbereiche»

Sowohl die Strukturierung entlang der Schulfächer als auch diejenige entlang der Disziplinen haben je eigene Vorzüge, bringen aber auch eigene Problematiken mit sich. Dazu gehört unter anderem die Abhängigkeit von traditionellen Systemen mit je eigener Logik. Dies spiegelt sich auch an den Denominationen, Zuordnungen und Nachbarschaften von Fachdidaktikprofessuren in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Soll es am historischen Seminar eine Professur für Geschichtsdidaktik geben – neben der Professur für Ost- und Südosteuropäische Geschichte? Oder soll diese Professur für Geschichtsdidaktik der Fakultät für Erziehungswissenschaften zugeordnet werden – neben der Professur für Biologiedidaktik? Oder soll die Fachdidaktik Geschichte in die Didaktik der Gesellschaftswissenschaften und die entsprechende Professur integriert und am Institut für Politische Wissenschaften angesiedelt werden – neben der Professur für Politische Wissenschaft mit dem Schwerpunkt «Politische Theorie und Ideengeschichte» (Gautschi, 2023)?⁵

Da nun aber sowohl Schulfächer als auch wissenschaftliche Disziplinen mit der Frage ihres «bildenden Gehalts» konfrontiert sind, kann geprüft werden, ob die Lehrerinnen- und Lehrerbildung anders und direkt von Bildungsbereichen her zu denken sei. Umgesetzt wurde dies unter anderem am «Didaktikum», einer Vorgängereinrichtung der heutigen Pädagogischen Hochschule FHNW, wo auch die Autoren dieses Beitrags tätig waren. Das «Didaktikum» in Aarau wurde 1988 eingerichtet, um die universitär und in der Regel in drei Fächern ausgebildeten Bezirkslehrpersonen (die Bezirksschule ist der Schultypus im Kanton Aargau mit den höchsten fachlichen Anforderungen auf der Sekundarstufe I) in ihrer zweiten Studienphase didaktisch und schulpraktisch auszubilden. «1993 wurde mit dem Dekret über die Ausbildung von Lehrkräften für die Real- und Sekundarschule die Ausbildung der Oberstufenlehrkräfte für den Kanton Aargau neu geregelt. Damit [wurde] die Ausbildung der Real- und Sekundarlehrkräfte aus der Primarlehrerbildung herausgelöst und verselbständigt» und ebenfalls ins «Didaktikum» integriert (Künzli & Messner, 1995, S. 333). Die mit der Umsetzung des Dekrets beauftragte Projektgruppe legte ein Konzept vor, das zu berücksichtigen hatte, dass der Kanton Aargau über keine eigene Universität ver-

Dies lässt sich am Beispiel der Kriminologie aufzeigen: «Für viele ist es eine Wissenschaft, die sie als Subdisziplin in der Soziologie oder Rechtswissenschaft oder Psychologie betreiben. Für diese ist dann Kriminologie ein stabiles interdisziplinäres Feld ... Für andere aber ist Kriminologie eine Disziplin «sui generis»» (Stichweh, 2021, S. 441).

5 Die hier aufgezählten Beispiele beziehen sich (der Reihe nach) auf die Ludwig-Maximilians-Universität München, die Universität Hamburg sowie die Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen.

fügte, gleichwohl aber die nachmaturitäre Ausbildung der Oberstufenlehrerinnen und Oberstufenlehrer im eigenen Kanton anbieten wollte. Dies bot nun Herausforderung und Chance zugleich.⁶

Als Referenzpunkte der Entwicklung dienten weder die Disziplinen der Universität noch die Schulfächer der Zielstufen. Um die Lehrerinnen- und Lehrerbildung konsequent berufsorientiert zu strukturieren und um eine enge Koppelung von Grundausbildung, Fort- und Weiterbildung sowie Schulentwicklung zu gewährleisten, wurde das Angebot als Ganzes von den Lern- und Bildungsprozessen her entwickelt – von Lernräumen, Rhythmen, Figuren, Bereichen, Gesellungen und der Regie. Die fachliche und die fachdidaktische Ausbildung erfolgten in drei Lernbereichen, die verschiedene schulische Lerngegenstände und Bildungsaufgaben unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten zusammenfassten: «Ausdruck-Wahrnehmung-Kommunikation», «Natur-Technik-Arbeit» und «Individuum-Gemeinschaft-Politik» (Künzli & Messner, 1995, S. 337). Diese Gliederung sollte die Chance bieten,

die fachliche und didaktische Ausbildung von Lern- und Bildungsprozessen der Jugendlichen her zu denken und die Inhalte, Themen und Probleme als vernetzt zu erfahren. Die Systematik der akademischen Disziplinen wird dadurch nicht zum Ausgangspunkt von Lernprozessen, sondern zu einem wünschbar einsichtigen Ergebnis im Wechselspiel von Disziplinarität und Interdisziplinarität. Sinn, Zweck und auch Grenzen disziplinärer Problemzuschnitte werden so organisatorisch auf Einsicht und Verstehen hin angelegt. Die Gliederung selber beruht auf der Unterscheidung der drei Medien der Reproduktion des Lebens: Arbeit, Sprache, Herrschaft. Durch die Gliederung der Ausbildung in sogenannte Lernbereiche können und sollen die gemeinsamen lernpsychologischen und didaktischen Grundlagen verwandter Lerngegenstände erfahrbar und sichtbar gemacht werden. Auf diese Weise können die Lehrpersonen auch besser darauf vorbereitet werden, einen fächerübergreifenden Unterricht zu erteilen, wie er im Lehrplan gefordert wird. (Künzli & Messner, 1995, S. 337–338)

Die erziehungswissenschaftliche Ausbildung erfolgte schwerpunktmässig im vierten Lernbereich «Bildung und Erziehung von Jugendlichen», der ebenfalls problembezogen und nicht disziplinär-systematisch strukturiert war.

Die Gliederung nach Bildungsbereichen hatte den Vorzug, dass sie einen eigenständigen Weg im Spannungsfeld «Allrounderin/Allrounder – Fachgruppenlehrkraft – Fachlehrperson» anbot, vorerst auf der Sekundarstufe I, konzipiert aber durchaus auch für die Primarstufe. Ebenfalls als vorteilhaft erwies sich die klare und einfache Angebotsplatzierung: Jeder Bildungsbereich hatte einen Wochentag zur Ausgestaltung zur Verfügung, was innovative Lehr- und Lernszenarien ermöglichte und den Lernbereichen grosse Gestaltungsfreiheit gab. Als herausfordernd erwies sich neben der Rekrutierung der geeigneten Mitarbeitenden das Finden einer Balance zwischen interdisziplinärer Breite und fachlich-systematischer Tiefe. Eine Antwort darauf war die sogenannte «Disziplinäre Vertiefung», mit der von der Vorstellung Abschied genommen wurde, in allen Schulfächern bzw. Disziplinen gleich umfangreich auszubilden. Die Strukturierung nach Lernbereichen und somit nach den drei Medien der Reproduktion des Lebens – Arbeit, Sprache, Herrschaft – wurde in Pädagogischen Hochschulen der Fachhochschule Aargau noch kurzzeitig weiterentwickelt (Trempp, 2002), in der Pädagogischen Hochschule FHNW dann aber nicht mehr fortgesetzt.

5 Strukturierung in Phasen mit eigensinniger Profilbildung

Wie die vorhergehenden Ausführungen aufgezeigt haben, kennt die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in ihrer Geschichte unterschiedliche Strukturierungsmodelle. Die frühe Institutionalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Seminaren bezog sich in der Angebotsstrukturierung auf die zentrale Funktion von Schule, die sich insbesondere an den Kulturtechniken «Lesen», «Schreiben» und «Rechnen» orientierte. So vermittelte der St. Urbaner Seminarkurs – eine Protoform des Lehrerseminars zwischen 1799 und 1805 – «neun Lehrfächer: Gutlesen, Rechtschreiben, deutscher Sprachunterricht, schriftliche Aufsätze, Schönschreiben, Singen, Rechnen, Messkunde, Unterricht in der Lehrmethode» (Furrer, 2007, S. 14).

Im Laufe der gut zweihundertjährigen Geschichte der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurden unterschiedliche Modelle umgesetzt, die sich in der Fächerpalette und in ihrer Breite, der Aus-

6 Der Projektgruppe, die das Konzept erarbeitet hatte, gehörten Rudolf Künzli (Rektor des Didaktikums), Viktor Abt, Peter Gautschi, Helmut Messner und Christian Weber an. Für einen kurzen und guten Einblick vgl. Künzli und Messner (1995).

bildungsdauer, der Studienarchitektur, der Positionierung im Bildungssystem (und entsprechend dem Alter der Absolventinnen und Absolventen) etc. unterscheiden. Die Unterschiede haben sich zwar mit der Etablierung von Pädagogischen Hochschulen und der damit einhergehenden enormen Reduktion der Ausbildungsinstitutionen verkleinert, doch zeigen sich beispielsweise weiterhin Differenzen in der Modulstruktur, der Betonung ausgewählter Ausbildungselemente oder den Leitüberlegungen. In Bezug auf die Orientierung an Schulfächern versus Disziplinen finden sich weitere Unsicherheiten, mit denen oftmals pragmatisch umgegangen wird.

In unserem Beitrag stellen wir einen Vorschlag zur Diskussion, der einige der aufgeworfenen Fragen mit einer zeitlichen Sequenzierung beantwortet und den unterteilten Phasen unterschiedliche Referenzpunkte zuordnet. Damit lehnen wir uns an Ausbildungsmodelle anderer Professionen an, etwa derjenigen der Fachärztin und des Facharztes in der Medizin. Charakteristisch ist zum Beispiel, dass der Studienabschluss dort notwendige Voraussetzung für den Berufseinstieg bzw. für die ärztliche Fortbildung bildet und damit deutlich etappiert ist. Damit wird auch zweierlei deutlich: Erstens betrifft das im Folgenden skizzierte Strukturmodell nicht ausschliesslich den Leistungsbereich «Ausbildung» der Pädagogischen Hochschule, sondern die Hochschule als Ganzes. Insbesondere werden Aus- und Weiterbildung eng verknüpft, aber auch die Leistungsbereiche «Forschung und Entwicklung» sowie «Dienstleistungen» werden neu perspektiviert. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach der Sinnhaftigkeit einer Aufbauorganisation von Pädagogischen Hochschulen, die die Leistungsbereiche trennt. Zweitens können und sollten Pädagogische Hochschulen die hier skizzierte Strukturierung nicht allein umsetzen und verantworten. Vielmehr ist ein Zusammenspiel mit anderen Akteurinnen und Akteuren erforderlich, insbesondere mit Berufsverbänden und der Bildungspolitik, aber auch mit anderen Hochschulen und Hochschultypen.

Vorgeschlagen wird hier somit die Öffnung des Blicks über die von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren reglementierten Bachelor- und Masterphasen hinaus auf die weitere Berufsbiografie der Lehrerinnen und Lehrer.⁷ Unterschieden und skizziert werden im Folgenden vier Phasen: 1. Bachelorphase, 2. Masterphase, 3. Berufseinstiegsphase und 4. Berufserweiterungsphase. Das Modell ist nicht mit Vorgaben bzw. Eckwerten einer bestimmten Hochschule abgestimmt, sondern weist allgemeinen Charakter auf. Die vier Phasen gelten für alle Lehrberufe über alle Zyklen hinweg, insbesondere auch für Lehrerinnen und Lehrer der ersten beiden Zyklen. Die Typendifferenzierung erfolgt ab der Masterphase. Im Unterschied zu vielen heutigen Angeboten im deutschsprachigen Raum wird damit erstens eine deutliche Profilierung der Bachelor- und der Masterphase skizziert und der Bachelorabschluss als Scharnier mit eigenem Wert konzipiert.⁸ Zweitens übernehmen die lehrpersonen-ausbildenden Hochschulen konsequent Verantwortung in der Berufseinstiegsphase, was den Leistungsauftrag der Pädagogischen Hochschulen akzentuiert. Drittens soll auch die Berufserweiterungsphase stärker konzipiert und strukturiert werden. Diese Phase ist für die Unterrichtsqualität bedeutsam und soll daher nicht dem Zufall überlassen bleiben.

5.1 Vermitteln in disziplinärem Zuschnitt – Bachelorphase

Das Bachelorstudium orientiert sich an Fragen nach den Erkenntnisweisen von Disziplinen, der Konstruktion und der Darstellung von Wissen und seiner Lehr- und Lernbarkeit. Beabsichtigt ist ein analytischer Blick auf Inhalte, die – was die Struktur der Hochschule betrifft – in Fakultäten organisiert sind. Eine Fakultät zeichnet sich durch eine bestimmte Verwandtschaft ihrer Inhalte und der diesbezüglichen Zugangsweisen aus. Dies entspricht zwar der traditionellen Einteilung von Fakultäten, ist aber in unserem Falle in seiner konkreten Bündelung zu prüfen. Denkbar wäre beispielsweise, diese Strukturierung in Anlehnung an die HarmoS-Bildungsbereiche⁹ vorzunehmen oder sich an den in Abschnitt 2 bereits erwähnten Modi der Weltbegegnung zu orientieren. Zentral ist dabei die nahe Verwandtschaft der gebündelten Rationalitäten.

Das hier skizzierte Studium umfasst eine wissenschaftlich-disziplinäre Vertiefung in den Logiken der in einer Fakultät gebündelten Disziplinen und ihrer Vermittlung, zum Beispiel in der Disziplin «Geschichte» im Bereich der Gesellschaftswissenschaften oder in der Disziplin «Biologie» im Bereich der Naturwissenschaften. Das Thema der Vermittlung bietet den gewünschten Bezug zur Lehrerinnen- und Lehrerbil-

⁷ Dies tun unter anderem auch die Herausgeberinnen und Herausgeber der Publikation «Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde» mit ihrem «Freiburger Säulen-Phasen-Modell der Kohärenz in der Lehrerbildung» (vgl. Hellman, Kreutz, Schwichow & Zaki, 2019, S. 18).

⁸ Eine andere Scharnierfunktion des Bachelordiploms verfolgt das QuaPri-Projekt (vgl. swissuniversities, 2021).

⁹ Das HarmoS-Konkordat unterscheidet zwischen den folgenden Bereichen: Sprachen; Mathematik und Naturwissenschaften; Sozial- und Geisteswissenschaften; Musik, Kunst und Gestaltung; Bewegung und Gesundheit; Bildungswissenschaften (vgl. EDK, 2007, Art. 3).

dung, ist aber nicht auf dieses Berufsfeld beschränkt. Vielmehr wird die Aufgabe «Vermittlung» in verschiedenen Zusammenhängen zum Thema: Vermittlung in Museen, Vermittlung in Medien, Vermittlung in Volkshochschulen oder eben Vermittlung in Schulen. Immer geht es darum, den Menschen einen Zugang zu einer Sache zu ermöglichen, damit sie sich etwas aneignen können. Im Bachelorstudiengang lernen die Studierenden, Menschen etwas beizubringen. Die Bildungswissenschaften – in einer eigenen Fakultät organisiert – verstehen sich in diesem Konzept als fundierende Vermittlungswissenschaft. Hier werden Fragen aufgegriffen zu den verschiedenen Institutionen der Vermittlung, zu Gruppen von Adressatinnen und Adressaten und zum Bezug zu den Adressierten, Fragen der Rhetorik oder Fragen einer Allgemeinen Didaktik bzw. Vermittlungswissenschaft – im Anschluss beispielsweise an das Konzept «Zeigen» nach Klaus Prange (1986) oder Rudolf Künzli (1994).

Beabsichtigt ist somit eine analytische Auseinandersetzung mit Inhalten und ihrer Vermittlung – auch in ihrem Praxisbezug: Vermittlung wird vor Ort zum Beobachtungs- und Analysegegenstand, eine Vielfalt von Praxisorten und Praktikumsformen ist integriert. Wer von Anfang an Lehrerin oder Lehrer werden will, verbringt Zeit in der Schule, verfolgt dort eigene Fragestellungen, zum Beispiel zur historischen Bildung oder zu Geschichtsbildern Jugendlicher, und assistiert erfahrenen Lehrerinnen und Lehrern in ihrem beruflichen Alltag. Andere Studierende absolvieren Praktika in Vermittlungsinstitutionen wie Bibliotheken, Sportvereinen, Firmen, Museen und anderen mehr. Handwerklich und musisch-gestalterisch ausgerichtete Angebote unterstützen die eigene «allgemeine Vermittlungskompetenz». Die dozierte «Abständigkeit zur Praxis zum Zwecke des unvoreingenommenen Erkenntnisgewinns» (Neuweg, 2016, S. 43) wird bereits durch ein geeignetes Setting in der ersten Studienwoche erfahrbar gemacht, wodurch auch die Ziele dieser Studienphase fassbar gemacht werden (vgl. Tresp, 2019). Vermittlerinnen und Vermittler, das heisst auch Lehrerinnen und Lehrer, sollen «wissen wollen, wie die Dinge wirklich sind» (Neuweg, 2016, S. 45), und dazu dient die Bachelorphase an der Hochschule.

5.2 Erproben in schulfachlicher Ordnung – Masterstufe

Der Abschluss «Bachelor Vermittlung Gesellschaftswissenschaften, Spezialisierung Geschichte» (oder «Bachelor Vermittlung Naturwissenschaften, Spezialisierung Biologie» o.ä.) hat einen eigenen qualifizierenden Wert, fungiert als Scharnier, eröffnet verschiedene Perspektiven und erlaubt den Zugang zu verschiedenen Masterstudiengängen, in denen berufsfeldspezifische Erprobungen folgen. Umgekehrt bedeutet diese Scharnierfunktion aber auch, dass weitere Zugangswege zu dieser Masterstufe denkbar sind. Wer allerdings sein Studium mit dem Berufswunsch «Lehrerin/Lehrer» beginnt, findet im Bachelor «Vermittlung» den Königsweg. Ist der «Reflective Practitioner» (Schön, 1983) in seiner Betonung auf «Reflective» Zielfigur der beschriebenen Bachelorstufe, so kehrt sich dies in der Masterstufe: zwar weiterhin «Reflective Practitioner», aber mit Betonung auf «Practitioner».

Diese Masterphase kennt verschiedene Spezialisierungsformen, die sich an unterschiedlichen Berufsfeldern orientieren. Wer einen «Bachelor Vermittlung Gesellschaftswissenschaften, Spezialisierung Geschichte» erworben hat, muss sich entscheiden, ob er den Masterstudiengang «Zeitgeschichte» an der Universität, den Masterstudiengang «Digital Ideation» an der Fachhochschule, den Masterstudiengang «Public History», der von verschiedenen Hochschultypen gemeinsam angeboten wird, oder einen Masterstudiengang an der Pädagogischen Hochschule wählt, der auf einen Lehrberuf ausgerichtet ist und je nach Schulzyklus differenziert angeboten wird. Die Schule mit ihren Fächern bildet in diesen Masterstudiengängen die zentrale Orientierung, wobei sich die in der Bachelorstufe gewählte disziplinäre Ausrichtung je nach gewähltem Schulzyklus auf mehr oder weniger Schulfächer erweitern wird, sodass inhaltlich eine Verbreiterung erfolgt. Die Fakultäten bieten in dieser Phase somit schulfachlich orientierte Veranstaltungen an, bezogen auf ausgewählte Schulzyklen auch fakultätsübergreifend (etwa für das Schulfach «Natur, Mensch, Gesellschaft» auf der Primarstufe). In den Seminaren geht es dann beispielsweise um charakteristische Zugriffs- und Denkformen des Schulfachs und um schulfachspezifische Vermittlungsprozesse, bisweilen vermittelt mit videobasierten Fallstudien. Damit wird auch ein Rollenwechsel vorbereitet: von Studierenden zu Lehrenden.

Ging es in der Bachelorstufe vor allem um Analyse, so steht in der Masterstufe die eigene Erprobung im Zentrum. Hier spielt jetzt der Lernort «Schule» eine bedeutsame Rolle, hier wird Vermittlung im schulischen Kontext konkret in eigener Praxis erfahrbar. Die Masterphase rückt in ihrer Ausrichtung und Ausgestaltung in die Nähe von Masterstudiengängen in Design und Kunst – es wird gestaltet und designt, es wird entwickelt, erprobt, reflektiert, verbessert und wieder erprobt.

5.3 Fall- und Handlungswissen erweitern – Berufseinstiegsphase

Die dritte Phase der (Aus-)Bildung von Lehrpersonen ist die Berufseinstiegsphase, die einige wenige Jahre dauert:¹⁰ «Die Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase unterrichten bei vollem Lohn kein 100%-Pensum, haben dafür die Verpflichtung, an einem Praxiszirkel teilzunehmen, ausgewählte exemplarische Fälle zu dokumentieren und sich regelmäßig an der Hochschule weiterzubilden» (Gautschi, 2019b, S. 60). Wie genau sie dies tun, ist ihnen überlassen. Allerdings sind einige wenige Pflichtveranstaltungen, etwa zur Einführung neuer Bildungsmedien oder zur Professionalisierung bestimmter schulischer Aufgaben, vorgegeben. Wer die Weiterbildungen pflichtgemäss absolviert hat, steigt nach bestimmten Fristen in die nächste Gehaltsstufe auf. Neben der Teilnahme an einem Praxiszirkel und an Weiterbildungsveranstaltungen nehmen die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger auch an den regelmässig stattfindenden Konsilien an ihrer Schule teil, wo ausgewählte Fälle im Team besprochen und allenfalls als Fallstudien dokumentiert werden. «In dieser Berufseinstiegsphase bauen die Lehrpersonen vertieftes Professionswissen auf, und zwar in erster Linie Fall- und Handlungswissen in den Bereichen Fachdidaktik und Pädagogik sowie erweitertes Organisations- und Beratungswissen» (Gautschi, 2019b, S. 60).

5.4 Laufbahnoptionen realisieren – Berufserweiterungsphase

Nach den ersten Jahren Berufsarbeit beginnt die Berufserweiterungsphase. Festgelegt ist hier nur der Beginn, nicht jedoch die Dauer. Zudem ist festgelegt, dass nach fünf bis acht Jahren Berufsarbeit eine erste Zäsur erfolgt. Diese Phase kann unterschiedlich ausgestaltet werden, ist einmal schulnäher und ein anderes Mal schulferner. Die folgende Aufzählung ist nicht abschliessend zu verstehen:¹¹

- Eine erste Möglichkeit ist die sogenannte Intensivweiterbildung. Sie dauert ein Semester und findet an der Hochschule oder an spezialisierten Institutionen statt. Es gibt verschiedene Formen der Intensivweiterbildung. Die einen Lehrpersonen werden ein strukturiertes thematisches Angebot vorziehen, andere Lehrerinnen und Lehrer nutzen die Möglichkeit, um ein halbes Jahr im Ausland zu arbeiten, wieder andere Lehrerinnen und Lehrer möchten für ein halbes Jahr eine andere Erwerbsarbeit ausprobieren oder einen Sozialeinsatz leisten. Des Weiteren besteht die Möglichkeit, ein halbjähriges Forschungs- oder Entwicklungsprojekt durchzuführen.
- Eine zweite Möglichkeit ist der Beginn eines Weiterbildungsmasterstudiengangs oder eines Zweitmasterstudiums, zum Beispiel eines Fachdidaktikmasterstudiums oder eines CAS-Studiengangs zu schulrelevanten Anliegen.
- Eine dritte Möglichkeit ist der Beginn der Schulleitungsausbildung.
- Eine vierte Möglichkeit ist der Beginn einer Dissertation. In diesem Fall arbeiten die Lehrerinnen und Lehrer entweder während der nächsten fünf Jahre zu 40 Prozent im Beruf und entwickeln die Dissertation berufsbegleitend oder sie haben die Möglichkeit, während dreier Jahre in Vollzeit an der Dissertation zu arbeiten – beides beim vollen Lohn, allerdings mit der Auflage, anschliessend wieder eine gewisse Zeit lang im Lehrberuf zu arbeiten.

6 Schluss

In der zuvor skizzierten vierphasigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden unterschiedliche Referenzpunkte berücksichtigt und zeitlich gestaffelt: Nicht alles erfolgt gleichzeitig, sondern eins nach dem anderen und es werden je verschiedene Perspektiven betont. Die Überlegungen zeigen gleichzeitig, dass mit diesem Vorschlag erweiterte Laufbahnperspektiven entstehen. Vor allem aber gilt es festzuhalten, dass bisherige Ordnungen dadurch auf den Prüfstand gestellt werden. Wir verstehen unseren Vorschlag als Referenzmodell, an welchem sich andere Umsetzungsformen im Hinblick darauf messen lassen müssen, ob sie ausgewählte Ansprüche mindestens so gut zu erfüllen versprechen.

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung kannte immer wieder Phasen, in denen in gemeinsamer Anstrengung die Entwicklung schwungvoll (konzeptionell) vorangetrieben wurde. Illustrierender Ausdruck war beispielsweise der LEMO-Bericht (Müller et al., 1975) und auch die Etablierung von Pädagogischen Hochschulen kann hier eingereiht werden. Damit aber ist die Entwicklung nicht zu ihrem Ende gekommen.

¹⁰ Die folgende Beschreibung der Berufseinstiegsphase orientiert sich an derjenigen im Beitrag «Lehrer/-innenbildung für das Integrationsfach «Gesellschaftswissenschaften» – Impulse, Kernideen, Perspektiven» (Gautschi, 2019b). Sämtliche Ausführungen in Abschnitt 5.2 wurden weitestgehend wörtlich übernommen.

¹¹ Auch die nachfolgende Aufzählung orientiert sich weitgehend wortgetreu an derjenigen im Beitrag «Lehrer/-innenbildung für das Integrationsfach «Gesellschaftswissenschaften» – Impulse, Kernideen, Perspektiven» (Gautschi, 2019b, S. 60–61).

Wir sollten uns nicht damit abfinden, vorhandene Defizite zu überspielen, zu kompensieren oder zu flicken. Vielmehr ist weiterhin ein kritisches Nachdenken über die gewählten Strukturierungen, die gefundenen Ordnungen und die festgelegten Referenzpunkte nötig. Prinzipiell könnte all dies verändert werden. Und vielleicht verdichten sich neue Überlegungen zu einem neuen, schwungvollen Schub.

Literatur

Baumert, Jürgen. (2002). *Deutschland im internationalen Bildungsvergleich*. Vortrag anlässlich des dritten Werkstattgesprächs der Initiative «McKinsey bildet» im Museum für ostasiatische Kunst, Köln.

Borges, Jorge Luis. (1966). Die analytische Sprache von John Wilkins. In Jorge Luis Borges (Hrsg.), *Das Eine und die Vielen. Essays zur Literatur* (S. 209-214). München: Hanser.

EDK. (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Forneck, Hermann J. (2013). Nachwuchsförderung in transitorischen Hochschulsystemen. In Christine Böckelmann, Cordula Erne, Alexandra Kölliker & Martina Zölch (Hrsg.), *Der Mittelbau an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz. Eine Situationsanalyse* (S. 137-146). München: Rainer Hampp.

Foucault, Michel. (1974). *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Furrer, Markus. (2007). Seminargeschichte. In Rolf Burki & Thomas Hagmann (Hrsg.), *Seminargeschichten* (S. 1-76). Baldegg: Kantonale Mittelschule Seetal.

Gautschi, Peter. (2011). *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise* (2. Auflage). Schwalbach: Wochenschau.

Gautschi, Peter. (2015). Ordnung - zur Einführung in das Schwerpunktthema. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 6(1), 7-13.

Gautschi, Peter. (2019a). Integrationsmodelle - zur Einführung in das Schwerpunktthema. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 10(1), 9-19.

Gautschi, Peter. (2019b). Lehrer/-innenbildung für das Integrationsfach «Gesellschaftswissenschaften» - Impulse, Kernideen, Perspektiven. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 10(2), 43-74.

Gautschi, Peter. (2023). Zwischen den Stühlen. Herausforderungen und Chancen der Geschichtsdidaktik heute. In Andrea Brait, Claus Oberhauser & Irmgard Plattner (Hrsg.), *Vergangenheit - Gegenwart - Zukunft. Standortbestimmung der Geschichtsdidaktik in Österreich* (S. 39-61). Frankfurt am Main: Wochenschau.

Heitzmann, Anni. (1999). Bereichsdidaktik - eine Herausforderung für die neue LehrerInnenausbildung. Überlegungen zur Stellung und den Aufgaben einer Bereichsdidaktik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17(2), 195-204.

Hellmann, Katharina, Kreutz, Jessica, Schwichow, Martin & Zaki, Katja (Hrsg.). (2019). *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer.

Herrmann, Ulrich. (2007). «Bildung», «Kompetenz» - oder was? Eine notwendige Begriffsklärung. *engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule*, 25(3), 171-178.

Klieme, Eckhard, Avenarius, Hermann, Blum, Werner, Döbrich, Peter, Gruber, Hans, Prenzel, Manfred, Reiss, Kristina, Riquarts, Kurt, Rost, Jürgen, Tenorth, Heinz-Elmar & Vollmer, Helmut J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise* (2., unveränderte Auflage). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Koch-Priewe, Barbara, Köker, Anne & Störtländer, Jan Christoph. (2018). Fachdidaktik und Fachunterricht. In Michaela Gläser-Zikuda, Marius Harring & Carsten Rohlf (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 418-426). Münster: Waxmann.

Künzli, Rudolf. (1994). Spielen, was wir leben, verstehen, was wir lehren. Überlegungen zur Lehrerbildung. *Bildung und Erziehung*, 47(2), 195-208.

Künzli, Rudolf. (2006). Schule als Ort des Wissens und seiner Bewertung. In Helmut Messner, Lucien Criblez, Peter Gautschi & Pia Hirt Monico (Hrsg.), *Lehrpläne und Bildungsstandards. Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen. Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Rudolf Künzli* (S. 15-29). Bern: hep.

Künzli, Rudolf. (2019). Disziplinarität und Transdisziplinarität. *Inter- und transdisziplinäre Bildung*, 1(1), 8-15.

Künzli, Rudolf & Messner Helmut. (1995). Zur Reform der Ausbildung von Oberstufenlehrkräften im Kanton Aargau. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13(3), 332-343.

LCH. (2014). *Der Berufsauftrag der Lehrerinnen und Lehrer*. Zürich: Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz.

Loprieno, Antonio. (2016). *Die entzauberte Universität. Europäische Hochschulen zwischen lokaler Trägerschaft und globaler Wissenschaft*. Wien: Passagen.

Menck, Peter. (2016). *Unterricht - Was ist das? Eine Einführung in die Didaktik* (2., neu bearbeitete Auflage). Siegen: Universitätsverlag Siegen.

Müller, Fritz, Gehrig, Hans, Jenzer, Carlo, Kaiser, Lothar & Strittmatter, Anton. (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Hitzkirch: Comenius.

- Neuweg, Georg Hans. (2016). Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Wozu, wie und wann? Rückfragen an eine lehrerbildungsdidaktische Einigungsformel. In Julia Košinár, Sabine Leineweber & Emanuel Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 31-46). Münster: Waxmann.
- Oelkers, Jürgen. (2015). Ordnung - ein Tabu? *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 6(1), 14-32.
- Prange, Klaus. (1986). *Bauformen des Unterrichts* (2., durchgesehene Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schneuwly, Bernard. (2018). Schulfächer: Vermittlungsinstanzen von Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(2), 279-298.
- Schön, Donald A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Routledge.
- Stichweh, Rudolf. (2013). *Wissenschaft, Universität, Professionen: Soziologische Analysen*. Bielefeld: Transcript.
- Stichweh, Rudolf. (2021). Disziplinarität, Interdisziplinarität, Transdisziplinarität - Strukturwandel des Wissenschaftssystems (1750-2020). In Tobias Schmohl & Thorsten Philipp (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 433-448). Bielefeld: Transcript.
- swissuniversities. (2021). *Weiterentwicklung der Qualifikation von Primarlehrpersonen. Schlussbericht*. Bern: swissuniversities.
- Tenorth, Heinz-Elmar. (1994). «Alle alles zu lehren». *Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tenorth, Heinz-Elmar. (1999). Unterrichtsfächer - Möglichkeit, Rahmen und Grenze. In Ivor F. Goodson, Stefan Hopmann & Kurt Riquarts (Hrsg.), *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer* (S. 191-207). Köln: Böhlau.
- Tremp, Peter. (2002). Das Aargauer Modul - die Ausbildungsarchitektur an der Hochschule Pädagogik Aargau. *Beiträge zur Lehrerbildung* 20(1), 44-51.
- Tremp, Peter. (2019). Von Beginn an! Ein Vorschlag zur Gestaltung einer forschungs- und berufsbezogenen ersten Studienwoche in einem professionsorientierten Studiengang. In Mandy Schiefner-Rohs, Gianpiero Favella & Anna-Christin Hermann (Hrsg.), *Forschungsnahes Lehren und Lernen in der Lehrer*innenbildung. Forschungsmethodische Zugänge und Modelle zur Umsetzung* (S. 157-171). Frankfurt am Main: Lang.

Mit offenen Wissensordnungen Zukunft antizipieren? – Vergangene Debatten zu den Grenzen schulischer Strukturierung

Autor | **Andreas Hoffmann-Ocon**

1 Die Ordnung schulischen Wissens in Bewegung

Folgt man dem an Foucault geschulten Philosophen Roberto Nigro und seinem Werk «Wahrheitsregime», dann werden Diskurse – wie etwa diejenigen zur inhaltlichen Strukturierung in Hochschulen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die im Beitrag von Peter Gautschi und Peter Tresp untersucht werden – nicht nur kontrolliert, selektiert und organisiert, sondern der Zugang zu ihnen wird regiert (Nigro, 2015, S. 9). Präziser: Um die Produktion des Wissens (im eigensinnigen Wissensraum der Lehrpersonenbildung) und die Aufteilung der Erkenntnisse vollzieht sich ein Machtkampf (Nigro, 2015, S. 10). Inspiriert durch die von Gautschi und Tresp genannten Referenzpunkte – und zwar Schulfächer, Disziplinen und Bildungsbereiche – sollen die damit zusammenhängenden Wissensordnungen in weitere Zusammenhänge gestellt, von verschiedenen Seiten aufgeschlossen und auf das Irritierende hin befragt werden. Neben den genannten Referenzpunkten an sich soll auch der «frame of reference» bildungshistorisch auf die Sichtachse geraten. In den folgenden essayistischen Reflexionen wird die Argumentation immer auch etwas gewagt, vorgehend und nicht immer ganz eingelöst sein (Adorno, 1958/1988, S. 28), aber es soll gleichwohl das Ziel verfolgt werden, im Feld der Lehrpersonenbildung ein Bewusstsein für das Nebeneinander von Wahrheits- und Wissenspraktiken zu gewinnen, «die nicht [wieder] durch ein rigides Wahrheitsregime kontrolliert werden können, sondern dem Kräftespiel der gesellschaftlichen Kommunikation ... anheimgestellt sind» und «zum Gegenstand sozialer Aushandlungsprozesse» werden (Koschorke, 2015, S. 26).

Womöglich anders als in eher «unified-insular disciplines», die sich über eine hohe interne Übereinstimmung zu Theorien, Methoden und Forschungsstandards kennzeichnen, gilt für die Lehrpersonenbildung, was generell für den Umgang mit der Wahrheitsfrage in modernen pluralistischen Demokratien bedeutsam ist: Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat «einen (streng genommen unmöglichen) Mittelweg zwischen Wahrheit und Mehrheit, zwischen wissenschaftlich als Tatsache Anerkanntem, massenmedial Zumutbarem und politisch Durchsetzbarem zu finden» (Koschorke, 2015, S. 26) und lässt sich daher als Gesamtkomplex betrachtet besser zu den «fractured-porous disciplines» mit schwachen Abgrenzungen gegenüber anderen Disziplinen, intensiven Perspektivenwechseln und Wissenszirkulationen von verschiedenen akademischen und populären Wissensformen zählen (Keiner, 2015, S. 16). Nachfolgend wird an ausgewählten Debattenbeiträgen vor allem der 1920er- und 1930er-Jahre umrissen und analysiert, wie im Reden über die durchfächerte Schule in einer Zeit des wahrgenommenen rasanten wissenschaftlichen Wandels die gesamte Ordnung schulischen Wissens verhandelt wurde und wie Bilder des «idealen» Umgangs mit disziplinärem Wissen Vermittlungsbemühungen evozierten. Zum Schluss wird eine Facette angesprochen, die das Verständnis für eine neue Modellierung der Lehrpersonenbildung ergänzen könnte.

2 Grenzen von Unterrichtsfächern offenhalten? Spuren zu vergangenen Zukunftskulturen

Dass Unterrichtsfächer in der Lehrpersonenbildung ein zentraler Referenzpunkt für die Passung zur Schulpraxis sind, stimmt – wie es Gautschi und Tresp zu Recht erwähnen – in gegenwärtigen Bezügen, darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass in vergangenen wahrgenommenen Krisenmomenten die Ordnung entlang der vorwaltenden Struktur der Schulfächer oder der Schultypen nicht von allen als zwingend hingenommen wurde. So wurde im Schlussbericht der Arbeitsgruppe Sekundarstufe I (AGS I), die – ähnlich wie die Expertenkommission zur «Lehrerbildung von morgen» (LEMO; Müller, Gehrig, Jenzer, Kaiser & Strittmatter, 1975) zur Harmonisierung der Ausbildung für die Primarstufe –

einen EDK-Auftrag verfolgte, der Frage des Referenzpunkts nachgespürt: Konkret ging es darum, ob durch eine Neujustierung der Lehrpersonenausbildung versucht werden sollte, eine Reform der Volksschuloberstufenorganisation einzuleiten. Es galt gegen Ende der Bildungsreformphase als denk- und sagbar, die zukünftige Ausbildungssituation nicht an vorwaltenden Schul- und Fächerstrukturen auszurichten (Egger, 1983, S. 25). Interessant an dieser vergangenen Prospektion ist, dass die angehenden Unterrichtenden als «intentionales Kollektivsubjekt» imaginiert wurden, das unter anderem durch den Umbau des schulischen Fächerkanons zur gesellschaftlichen Transformation beitragen kann und «[b]ereits in der alternativen Lebenspraxis der Gegenwart ... eine Zukunft antizipiert, in der ein schlechter Status quo überwunden ... sein wird» (Alkemeyer, Buschmann, Hamborg & Sulmowski, 2021, S. 72-73). Womöglich bietet sich eine mehrschichtige Deutung an: Wenn angehende Lehrpersonen in einer unsicheren bildungspolitischen Phase Fächer studierten, die ihre Konturen in der Unterrichtspraxis noch nicht gefunden hatten, kann dies von einer positiven «Zukunftskultur» zeugen, in der weniger die Inhalte, sondern vielmehr «die Generierungsformen von Zukunft» von einer Community mit eigenen Praktiken und Überzeugungen fokussiert wurden (Hölscher, 2016, S. 293). Wenn Gautschi und Treppe gravierende Ordnungsprobleme des Wissens dort identifizieren, wo Themenbereiche und Perspektiven, die gar nicht die Kennzeichen von Schulfächern aufweisen, dennoch als Schulfächer eingeführt werden, sprechen sie mit Nachdruck das komplexe Verhältnis zwischen den Modi der Schulfächer und den Modi der Bezugswissenschaften an: Durch Schulfächer sollen (exemplarische) Inhalte und Kompetenzen zwischen den Generationen weitergegeben werden, woran sich die Schülerinnen und Schüler halten können. Die Forschungsbewegungen in den Bezugswissenschaften setzen hingegen «auf eine offene, gestaltungsfähige Zukunft mit mehr Problemen als Problemlösungen und mit einer überproportionalen Produktion von Nichtwissen» (Luhmann, 2002, S. 133). Kann also ein Merkmal von Forschung, das Übersteigen von Grenzen (Rheinberger, 2018, S. 104), auf die Festlegung bzw. auf das Offenhalten von Schulfächern übertragen werden?

3 Historisches Beispiel: Wider eine Pathologie der durchfächerten Schule

Der Zürcher Lehrpersonenbildner Hans Leuthold gelangte zu Beginn der 1930er-Jahre in einem (später verschriftlichten) Radiovortrag mittels eines Gedankenexperiments zu seiner ganz eigenen Antwort aus reformpädagogischer Sicht des Gesamtunterrichts:

Liebe Eltern und Schulfreunde! Sie alle erinnern sich gewiss noch recht gut an Ihre eigene Schulzeit ... Vielleicht darf ich Sie bitten, auch einen Augenblick an einen Ihrer früheren Stundenpläne zu denken. Wie war es doch damals? ... Ich ... nenne ... ein Beispiel aus der Stufe der 7. und 8. Klasse. Stundenplan für Donnerstag vormittag: BS, Na, Sp, T. Behandelt werden nacheinander folgende Themen: Die Reisen des Apostels Paulus, Das menschliche Gebiss, Die Beratung auf dem Rütli, aus Schillers «Wilhelm Tell», Zehentritt lrw. mit Armheben schräg vw. zur Seithalte usw. Und ... [uns] kommt die Frage: Sind wir mit diesem unvermittelten Fächer- und Stoffwechsel nicht auf falschem Wege? Leidet unsere heutige Schule nicht ... an einer Art Stoffwechselkrankheit? (Leuthold, 1931, S. 4)

Leuthold plädierte, durchaus marktschreierisch, für eine neue Perspektive in der Volksschuloberstufe, die über disziplinäre, methodische und didaktische Grenzen einzelner Unterrichtsfächer hinausging. Sein respektloser Umgang mit disziplinärem Wissen resultierte aus der Erkenntnis, dass über inhaltliche Zusammenhänge lediglich in den je einzelnen Rahmungen des Fachunterrichts debattiert wurde und so für Schülerinnen und Schüler die Vertiefung in eine Sache verbaut werde – wenn man den gesamten Schulunterricht als Rahmung für thematische Auseinandersetzungen akzeptierte (Leuthold, 1931, S. 5). In rhetorisch zugespitzter Weise drückte Leuthold eine von ihm wahrgenommene «Pathologie» der durchfächerten Schule aus. Mit seinen gegen die konventionelle Schule gerichteten Invektiven wollte er dazu anregen, den Unterricht von den praktischen Lebensvollzügen aus neu zu denken. Anlässlich eines Artikels im Tages-Anzeiger – Leuthold zufolge eine Zeitung, die sehr viele Schülerinnen und Schüler lasen – mit dem Titel «Pfahlbaufunde am Utoquai» entwickelte der Lehrpersonenbildner eine Unterrichtseinheit an einem kulturgeschichtlichen Inhalt, der mit Facetten aus der Geometrie und der Geografie sowie dem Schreibunterricht verflochten wurde. Mit einer ähnlichen Kombinatorik von Impulsen aus verschiedenen Sachgebieten versehen erstellte Leuthold für die siebte und die achte Klasse ein gesamtunterrichtliches Beispiel zum Thema «Geld» (Leuthold, 1931, S. 6-10). In dem Glauben, mit

seinen Unterrichtsvorschlägen Schülerinnen und Schülern mehr Möglichkeiten zur thematischen Vertiefung zu bieten, verstand er unter «Gesamtunterricht» einen «Unterricht, der im Gegensatz steht zu der heutigen Spaltung der täglichen Schularbeit in eine Anzahl unzusammenhängender Fächer» und der sich «als eine Konzentration, eine Stoffsammlung um ein Sachgebiet» herausstellte (Leuthold, 1931, S. 10).

Leuthold kritisierte aus einer durch die Arbeitsschulbewegung informierten Perspektive die Regulierungsmacht der Fächer. Rücksichtslos gegenüber Fächergrenzen den Zaun niederzureissen, eröffnete für ihn neue Denkmöglichkeiten, um die Sortierung von Wissen im Unterricht in einem anderen Licht zu betrachten. Der Gesamtunterricht lässt sich als eine Idee einordnen, die unter anderem von Berthold Otto an der Schwelle zum 20. Jahrhundert im Kontext von Kulturkritik und Reformpädagogik formuliert worden war (Ketelhut, 2013, S. 118) und in der Schweiz nicht nur rezipiert, sondern in Form einer Wissenszirkulation für regionale und lokale Gegebenheiten auch adaptiert sowie eigenständig weiterentwickelt wurde. In diesem Zusammenhang wurde «gegen die Atomisierung der Wissenschaft und ihre Auswirkungen auf den Unterricht, gegen Spezialisierung» die Stimme erhoben und dem «Lehrerseminar» unterstellt, «der Zerschneidung der Objektwelt ..., einer abstrakte[n], leblose[n] Trennung des Wissens nach Fächern» Vorschub zu leisten (K.M., 1924, S. 115-116). Das auffallende Pathos dieser Reformforderungen durch eine schulkritische Community dürfte auch der Begeisterung geschuldet gewesen sein, vom Selbstverständnis her vor einer verheissungsvollen Anfangs- und Aufbauphase zu stehen (Sauer, 1981, S. 99), in einer Zeit der «zerrissenen Jahre», in der im Kultur- und Wissenschaftsbereich Umwälzungen und Ungewissheiten zu verzeichnen waren, Rollenvorstellungen, Denkkategorien und Wissensordnungen sich verflüssigen und wieder stabilisieren konnten und vieles gleichzeitig möglich erschien (Blom, 2014, S. 324; Tanner, 2015, S. 207-208). Der hohe Anteil von Zukunftsunsicherheit mag einen Bedingungs-zusammenhang gebildet haben, der es ermöglichte, einerseits harsche Kritik an der tradierten Ordnung der Schulverhältnisse, die als schematisch wahrgenommen wurde, zu äussern und andererseits gleichzeitig mit der kulturkritischen Akzentuierung von Gemeinschaft und Ganzheitlichkeit Nähen zu völkischen Programmatiken herzustellen (Ketelhut, 2013, S. 117-118).

4 Den «Wissenschaftscharakter unserer ... Bildung» akzeptieren lernen – Vermittlungsbemühungen 1929

Während die Adeptinnen und Adepten des Gesamtunterrichts ziemlich dualistisch starre disziplinäre Wissenschaftlichkeit gegen einen schillernden Bildungsgedanken stellten (K.M., 1924, S. 116-117), bemühte sich in diesen (pädagogischen) Konstellationen der Zerrissenheit Max Zollinger 1929 um Vermittlung zwischen «Fachlehrersystem und Konzentrationsprinzip». Zollinger warnte selbst vor den Problemen der verfäicherten Schule in der Volksschuloberstufe und der Mittelschule – zum Beispiel beinahe stündlicher Wechsel der Lehrpersonen und Fehlurteile gegenüber der Gesamtpersönlichkeit der jungen Menschen. Er anerkannte jedoch ebenfalls den rasanten Wandel in den Wissenschaften: «Die Gefahr der Verfäicherung ... ergibt sich unmittelbar aus der fachwissenschaftlichen Orientierung ... und ist daher aus dieser nicht fortzubringen, solange ihr Wissenschaftscharakter feststeht. Sie kann aber gemildert werden ... [A]n erster Stelle [steht] die Beschränkung der Zahl nebeneinanderlaufender Unterrichtsfächer. ... Eine weitere Möglichkeit der Konzentration bietet die Vereinigung verwandter Fächer in einer Hand» (Zollinger, 1929, S. 24).

Liest man diese vergangenen Ausführungen aufmerksam, dann lässt sich der Eindruck gewinnen, dass Zollinger in pädagogisch-didaktischen und disziplinären Fragen «nicht auf seine Epoche allein beschränkt» war, sondern dass bereits die heutigen Problemlagen der Curriculum-, Fächer- und Bezugsdisziplinenentwicklung sowie die Argumentarien, Überlegungen und Konfliktlinien aus der heutigen Zeit «herein- und herüber[klingen]» (Bloch, 1980, S. 87). Das eigentliche Gefahrenpotenzial schlummerte Zollinger zufolge darin, «wenn der Lehrer eine Art individuellen Gesamtunterricht auf schmalerer Basis einrichtet, indem er in einem Fach gerade das betreibt, was eigentlich die Aufgabe eines andern ist» – man könne «die Geschichte des Dreissigjährigen Krieges nicht «anhand» von Schillers «Wallenstein» traktieren, ohne dass beide Teile zu kurz kommen» (Zollinger, 1929, S. 25). Wenn Zollinger vom unhintergehbaren «Wissenschaftscharakter unserer ... Bildung» spricht (Zollinger, 1929, S. 25), dann erscheint seine Aussage vor dem Hintergrund gegenwärtiger kritischer Diskussionen etwa zum – durch den Lehrplan 21 für den 3. Zyklus eingeführten – Fach «Räume, Zeiten, Gesellschaften» (RZG) als eine Spannung «der Vergangenheit durch das Nachleben, auf das sie verweist», als eine «Wiederkehr des Verdrängten» (Didi-Huberman, 2019, S. 348-349).

Leutholds Versuche, sich aus der schulischen fächergebundenen Erkenntnisklammer und Wissensordnung

herauszuwinden, und Zollingers Vermittlungsbemühungen zwischen den Communities und dem an wissenschaftlichen Disziplinen orientierten «Fachlehrersystem» und dem «Konzentrationsprinzip», das dem Gesamtunterricht verpflichtet war, verweisen darauf, dass es «keine Machtverhältnisse ohne die gleichzeitige Herausbildung von Wissensfeldern – und ... kein Wissen [gibt], das nicht gleichzeitig Machtfelder bildet» (Nigro, 2015, S. 78). Allerdings sind in dem heutigen professionsorientierten und mithin «pluridisziplinäre[n] disziplinären» (Hofstetter & Schneuwly, 2011, S. 27) oder gar als durch «fractured-porous disciplines» (Keiner, 2015, S. 16) zu beschreibenden Feld der Lehrpersonenbildung die Grenzen kaum mehr zu bestimmen. Denn die Unterrichtsfächer müssen, um Anschlussfähigkeit zu gewährleisten, nicht nur mit wissenschaftlichen Disziplinen korrespondieren und in einen Fachdiskurs eingebunden sein – worauf Gautschi und Tresp richtigerweise hinweisen –, sondern auch die Regeln der administrativ-politischen Instanzen, denen die Schule und die Lehrpersonenbildung «unterworfen» sind, kennen und antizipieren können (Hoffmann-Ocon, 2021, S. 16).

5 Auf den erweiterten Kontext achten: Angehende Lehrpersonen sind in Moral Communities eingebunden

Eine Modellierung der Lehrpersonenbildung mit verschiedenen Phasen, wie sie Gautschi und Tresp skizzieren, die zwar sensibel für verschiedene Referenzpunkte und disziplinäre Logiken bleibt, aber konsequent berufsorientiert aufgebaut sowie mit der Orientierung an Vermittlung versehen ist, ist eine eindrucksvolle Denkkofferte. Es gehört zu den feinen Aufmerksamkeiten dieses Strukturvorschlags, dass zur wissenschaftsbasierten Ausbildung von Lehrpersonen Laufbahnoptionen nach den ersten Jahren der Berufsarbeit mitgedacht werden, sodass Lehrpersonen, deren Berufsverläufe sich mit viel Eigensinn anreichern, nicht zwingend zu dem Typus der «Problem- und Krisenbiographie» (Hirsch, 1990, S. 83) gehören müssen. Das von Gautschi und Tresp vorgelegte Ausbildungs- und Studiendesign dient dann als Distanzierungsmittel, als Trennwand zu einigen leichtfertigen Konzepten für die Gewinnung von (angehenden) Unterrichtenden in Zeiten von Lehrpersonenmangel, die gegenwärtig lärmend in die Öffentlichkeit getragen werden.

Um diese vier verschiedenen Stufen wissenschaftlich-analytisch anregend, als bunte Versuchsanordnungen, mit Wagnisfreude zum Berufseinstieg und mit dem Sinn für die individuellen Entfaltungsmöglichkeiten in einer bestehenden und zukünftigen Vermittlungslandschaft bespielen zu können, sollte noch das kulturelle Machtfeld mit spezifischen Wissensformen betrachtet werden, in denen Lehrpersonen ausgebildet werden. Zwar sind die an Hochschulen eingebetteten Studiengänge für Lehrpersonen kaum eine natürliche oder gar organische Einheit, sondern eher ein sorgsam eingerichtetes, aber verschiedenen gesellschaftlichen Interessen ausgesetztes soziales Feld. Aber diese Studiengänge sind ebenfalls – und dies gehört zum «frame of reference» dazu – Orte von Moral Communities bzw. Emotional Communities, an denen Dozierende unterschiedliches, eben auch implizites Wissen nicht nur in einem intellektuellen Sinn vermitteln, sondern Studierenden teils absichtsvoll und teils en passant dabei helfen, den «richtigen Weg» des Lehrpersonenhandelns zu finden (Furlong, 2013, S. 10). An diesen Orten bilden sich eigene Werte heraus, Moden von Gefühlen und Kommunikationswege, um diese auszudrücken (Rosenwein, 2016, S. 3). Neben disziplinär-kanonisierten Sachstrukturen, professionsbezogenen Erfordernissen des Berufsfelds «Schule» und Möglichkeiten der Weiterbildung sollten auch diese wichtigen Kontexte als Prägefaktoren für angehende Lehrpersonen mehr auf die Sichtachse geraten und analytisch erkundet werden.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1958/1988). Der Essay als Form. In Theodor W. Adorno (Hrsg.), *Noten zur Literatur I* (S. 9–33). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Alkemeyer, Thomas, Buschmann, Nikolas, Hamborg, Steffen & Sulmowski, Jędrzej. (2021). Kosmologie des Toilettengangs. Zum Imaginären einer nachhaltigen Lebensform. *Soziologie und Nachhaltigkeit*, 7(2), 72–89.
- Bloch, Ernst. (1980). *Abschied von der Utopie?* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Blom, Philipp. (2014). *Die zerrissenen Jahre 1918–1938*. München: Hanser.
- Didi-Huberman, Georges. (2019). *Das Nachleben der Bilder. Kunstgeschichte und Phantomzeit nach Aby Warburg*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Egger, Eugen. (Hrsg.). (1983). *Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I*. Bern: Haupt.

- Furlong, John. (2013). *Education - An anatomy of the discipline*. London: Routledge.
- Hirsch, Gertrude. (1990). *Biographie und Identität des Lehrers*. Weinheim: Juventa.
- Hoffmann-Ocon, Andreas. (2021). «Probleme lösen und Menschen bilden sind grundverschiedene Aufgaben» - Bildungshistorische Erkundungen zu Positionierungen, Selbstfindungsversuchen und Paradoxien in der Lehrpersonenbildung. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3(5), 14-25. <https://doi.org/10.11576/pflb-4774>
- Hofstetter, Rita & Schneuwly, Bernard. (2011). *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz. Vom Ende des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts*. Bern: hep.
- Hölscher, Lucian. (2016). *Die Entdeckung der Zukunft*. Göttingen: Wallstein.
- Keiner, Edwin. (2015). Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung - Begriffe und funktionale Kontexte. In Edith Glaser & Edwin Keiner (Hrsg.), *Unscharfe Grenzen - eine Disziplin im Dialog. Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung* (S. 13-34). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ketelhut, Klemens. (2013). Netzwerke(r) in der historischen Bildungsforschung: der Reformpädagoge Berthold Otto. In Hans-Ulrich Grunder, Andreas Hoffmann-Ocon & Peter Metz (Hrsg.), *Netzwerke in bildungshistorische Perspektive* (S. 111-120). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- K.M. (1924). Gesamtunterricht oder Fächertrennung? *Schweizerische pädagogische Zeitschrift*, 34(4), 113-117.
- Koschorke, Albrecht. (2015). Das Mysterium des Realen in der Moderne. In Helmut Lethen, Ludwig Jäger & Albrecht Koschorke (Hrsg.), *Auf die Wirklichkeit zeigen. Zum Problem der Evidenz in den Kulturwissenschaften* (S. 13-38). Frankfurt am Main: Campus.
- Leuthold, Hans. (1931). *Gesamtunterricht* (Radiovortrag). Separatabdruck im Landboten Winterthur.
- Luhmann, Niklas. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Müller, Fritz, Gehrig, Hans, Jenzer, Carlo, Kaiser, Lothar & Strittmatter, Anton. (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Hitzkirch: Comenius.
- Nigro, Roberto. (2015). *Wahrheitsregime*. Zürich: Diaphanes.
- Rheinberger, Hans-Jörg. (2018). *Experimentalität. Im Gespräch über Labor, Atelier und Archiv*. Berlin: Kadmos.
- Rosenwein, Barbara. (2016). *Generations of feeling. A history of emotions, 600-1700*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sauer, Karl. (1981). *Einführung in die Theorie der Schule*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tanner, Jakob. (2015). *Geschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert*. München: Beck.
- Zollinger, Max. (1929). Fachlehrersystem und Konzentrationsprinzip. *Schweizerische pädagogische Zeitschrift*, 39(1-2), 20-26.

Expertiseagentur



Die Pädagogischen Hochschulen sind der Hochschultypus, der Lehren und Lernen nicht nur betreibt, sondern auch zum zentralen und spezifischen Thema macht – in Lehre und Forschung. Pädagogische Hochschulen sind eigentliche «Bildungs-Hochschulen». Zwar gibt es auch im universitären Fächerspektrum mit den Erziehungswissenschaften oder der Psychologie Disziplinen, die sich mit Bildungs- und Lernfragen beschäftigen, doch ist dies nicht prägend für den Hochschultypus «Universität», wie dies beim Typus «Pädagogische Hochschule» der Fall ist – obwohl dieser durch seine Orientierung an Schul-fächern analog zu den Universitäten ebenfalls ein breites thematisches Feld integriert.

Pädagogische Hochschulen verfügen in ihren Kernthemen «Lernen», «Schule» und «Bildung» über eine grosse Expertise. In einem wissenschaftlichen Kontext wird Expertise in erster Linie durch Forschung unterstrichen und gezeigt. Der Forschungsanteil an Pädagogischen Hochschulen ist – verglichen mit demjenigen von universitären Hochschulen – zwar weiterhin vergleichsweise gering (SKBF, 2023, S. 202) – bei gleichzeitig deutlichen Unterschieden zwischen den einzelnen Pädagogischen Hochschulen (SKBF, 2023, S. 310–313) –, doch ist die bildungswissenschaftliche Forschung in der Schweiz wesentlich geprägt durch Beiträge aus diesem Hochschultypus.

Die Expertise von Hochschulen kommt in erster Linie den Studierenden zugute. Unter dem (universitär geprägten) Slogan «Verknüpfung von Forschung und Lehre» wird auch ein Anspruch an die Lehre gestellt, was Inhalt, Zugangsweisen und Zielsetzungen betrifft; dies ist gerade auch für professionsorientierte Studiengänge bedeutsam (Trempp, 2020). Von dieser Expertise profitieren aber auch Lehrpersonen, Schulen und Bildungsfachleute. Mit den Themen «Lernen», «Schule» und «Bildung» greifen Pädagogische Hochschulen gesellschaftlich höchst relevante Themen auf, die in ihrer konkreten Umsetzung zwar oftmals umstritten sind, aber gleichzeitig breite Kreise interessieren. Wie könnte es gelingen, diese interessierte Öffentlichkeit an der Expertise partizipieren zu lassen? Wie liesse sich eine «offene Hochschule» realisieren, die Zugänge zum wissenschaftlichen Wissen für die lokale Umgebung ermöglicht bzw. erleichtert?

Damit sind auch Ansprüche an räumliche Strukturen von Hochschulen verbunden. Wie kann dies beispielsweise bei Neubauprojekten berücksichtigt werden? Wie könnte es gelingen, dass verwandte zivilgesellschaftliche Einrichtungen und Verbände (von Elternvereinigungen bis hin zu *Pro Juventute*) sowie interessierte Personen die Pädagogische Hochschule als ihre Bezugshochschule ansehen und auch ihr eigenes Wissen in Austausch bringen? Hochschulen sind Institutionen der sozialen Organisation zur Generierung und Weitergabe wissenschaftlichen Wissens und organisatorischer Kern von Expertisestrukturen (Wissenschaftsrat, 2010, S. 17–18). Sie übernehmen dadurch eine gesellschaftliche Funktion, die weit darüber hinausgeht, Personen für bestimmte Berufsfelder zu qualifizieren. Ausschnitte dieses erweiterten Aufgabenspektrums wurden in den letzten Jahren oftmals unter dem Begriff «Third Mission» diskutiert, die allerdings im Falle von Pädagogischen Hochschulen eher eine «fünfte Mission» wäre. Darunter werden Aktivitäten verstanden, die, ergänzend zu den Kernaufgaben «Forschung» und «Lehre», gesellschaftliche Bezüge ins Zentrum rücken und eine breite Palette umfassen können – Ansprüche also, die mit dem Postulat «Academic Citizenship» zusammengefasst werden können.

Literatur

SKBF. (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Trempp, Peter. (2020). Forschungsorientierung und Berufsrelevanz. Hochschuldidaktische Überlegungen zum Lehramtsstudium. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20(2), 16–32.

Wissenschaftsrat. (2010). *Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen*. Lübeck: Wissenschaftsrat.

Profilbildung von Forschung und Entwicklung an Pädagogischen Hochschulen – Zur Setzung von Forschungsschwerpunkten und Forschungsstrukturen im Kontext interner und externer Einflussfaktoren

Autorinnen | Dorothee Brovelli und Andrea Maria Schmid

Die Gründung der Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz erforderte den Aufbau von Forschungs- und Entwicklungsabteilungen. Deren inhaltliche und strukturelle Ausrichtung ist – im Rahmen der Freiheit von Forschung und Lehre – eine Frage der Hochschulsteuerung. Bei der Setzung von Forschungsschwerpunkten und der strukturellen Gestaltung ist es für eine erfolgreiche Umsetzung entscheidend, dass Rahmenbedingungen und Ansprüche beachtet werden. Dabei bewegen sich Pädagogische Hochschulen in dynamischen Spannungsfeldern. Der vorliegende Beitrag zeigt exemplarisch am Fallbeispiel der Pädagogischen Hochschule Luzern die inhaltliche und die strukturelle Ausgestaltung des Leistungsbereichs «Forschung und Entwicklung» im hochschulpolitischen Kontext auf und reflektiert massgebliche Faktoren, die dessen Entwicklung beeinflussen. Dabei zeigen sich ein Wechselspiel zwischen nationalen Entwicklungen und der lokalen Hochschulsteuerung sowie dessen zeitlicher Wandel. Zudem wird an diesem Beispiel klar, welche bedeutsame Rolle die personellen Ressourcen einer Hochschule für die inhaltliche und die strukturelle Gestaltung von Forschung und Entwicklung spielen. Die Pädagogischen Hochschulen bleiben daher weiter gefordert, ihre Profilbildung in einem dynamischen Umfeld zu gestalten.

Forschungsschwerpunkte | interne und externe Einflussfaktoren | Profilbildung Forschung und Entwicklung

1 Einleitung

Mit der Gründung der Pädagogischen Hochschulen Anfang der 2000er-Jahre wurde der bildungspolitische Auftrag der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung umgesetzt, die eine Weiterentwicklung von Schule und Unterricht zum Ziel hatte (EDK, 1993, 1995). Die Integration von Forschung und Entwicklung (F+E) in Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bildete dabei gemäss einer Expertise zuhanden der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK) das Kernelement dieser Tertiarisierung (Grossenbacher, Schärer & Gretler, 1998) und erforderte den Aufbau von Forschungs- und Entwicklungsabteilungen als Teil des gesetzlich verankerten vierfachen Leistungsauftrags. Damit einher ging eine Auseinandersetzung mit der Frage, welches Wissen die Erziehungswissenschaften der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zur Verfügung stellen sollten (vgl. z.B. Herzog, 2007; Kraus, 2015). So zeigte eine Analyse der Artikel in der Zeitschrift «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung», dass Fragen der inhaltlichen Ausrichtung im Hinblick auf den Leistungsauftrag von F+E viel Beachtung gefunden hatten, während strukturelle Fragen, zum Beispiel zum Aufbau der Leistungsbereiche «F+E» oder zur Organisationsentwicklung der Pädagogischen Hochschulen weniger im Zentrum der Diskussion gestanden hatten (Leutwyler, Brovelli & Brühwiler, 2022). Für die Erfüllung des Leistungsauftrags «F+E» ist die konkrete Setzung spezifischer Forschungsschwerpunkte an den Pädagogischen Hochschulen bedeutsam. In deren Themenfeldern werden üblicherweise auch Entwicklungsprojekte bearbeitet, wobei die Setzungen, unter anderem beeinflusst durch nationale Strategien, häufig über die Forschungsschwerpunkte erfolgen. Aus Anlass des zwanzigjährigen Jubiläums der Pädagogischen Hochschule Luzern zeigt der vorliegende Beitrag am Fallbeispiel der Institution exemplarisch die inhaltliche und die strukturelle Ausrichtung des Leistungsbereichs «F+E» im hochschulpolitischen Kontext auf und reflektiert massgebliche Faktoren, die dessen Entwicklung beeinflussen.

2 Einflussfaktoren hinsichtlich der Organisation von Forschungs- und Entwicklungsabteilungen an Pädagogischen Hochschulen

Die konkrete Ausgestaltung von F+E an Pädagogischen Hochschulen ist - im Rahmen der Freiheit von Forschung und Lehre - eine Frage der Hochschulsteuerung. Während die Entscheidungskompetenz hinsichtlich der Strategie von Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen in der Regel beim Hochschulrat liegt, fallen die meisten Entscheidungen zur organisationalen Aufbaustruktur, darunter die Schaffung von Instituten, sowie die dafür erforderlichen personellen und finanziellen Entscheidungen in die Kompetenz der Rektorin oder des Rektors oder von weiteren Mitgliedern der Hochschulleitung (Windlin, 2022). Zur Umsetzung der strategischen Ziele der Hochschule und insbesondere zur Profilbildung sind die folgenden Steuerungsinstrumente zentral: die Gründung oder die Schliessung von Instituten und Zentren, die strategische Mittelvergabe sowie die Personalpolitik, darunter zum einen Stellenbesetzungen bzw. Berufungen, aber auch Personalentwicklungsmassnahmen und zum anderen der Entscheid für bestimmte Modelle der Forschungsorganisation (z.B. Professurenmodell vs. Modelle der Dozierendenforschung) (Brühwiler, 2020).

Bei der Setzung von Prioritäten für Forschungsschwerpunkte ist die Beachtung von Rahmenbedingungen und Ansprüchen entscheidend für eine erfolgreiche Umsetzung. Meyer-Guckel (2014) identifiziert neun dynamische Spannungsfelder, die die institutionelle Entwicklung von Hochschulen und die Wissenschaftsentwicklung massgeblich prägen: 1) disziplinäre Spezialisierung vs. Interdisziplinarität, 2) intrinsische vs. extrinsische Wissenschaftsentwicklung, 3) institutionelle Identität vs. Entgrenzung, 4) Nachhaltigkeit vs. Dynamik, 5) Forschungsfreiheit vs. Kooperationszwang, 6) internationale vs. regionale Ansprüche, 7) Profilierung vs. Standardisierung, 8) Differenzierung vs. Nivellierung und 9) Wissenschaftsorientierung vs. Berufsorientierung in der Lehre.

In diesen Spannungsfeldern nach Meyer-Guckel (2014) bewegen sich auch Pädagogische Hochschulen bei der strukturellen Gestaltung von F+E. Bei der Umsetzung stellen sich verschiedene konkrete Fragen mit Bezügen zu den genannten Gegensätzen, von denen nachfolgend einige exemplarisch aufgeführt werden:

- Sollen F+E-Projekte im Hinblick auf den Anspruch an eine Verbindung von Forschung und Lehre in der ganzen Breite der an einer Pädagogischen Hochschule gelehrt Themen umgesetzt werden oder soll eine starke Spezialisierung nach spezifischen Stärken angestrebt werden? (Spannungsfelder 1, 7, 8, 9)
- Sollen Forschungsschwerpunkte aus der Expertise der an der Institution arbeitenden Forschenden heraus entwickelt werden (bottom-up) oder stärker durch die Leitung gesetzt werden, zum Beispiel durch finanzielle Anreize oder Personalrekrutierung (top-down)? (Spannungsfelder 3, 5)
- Wie stark soll sich die Forschungsausrichtung an nationalen Strategien und an den Vorgaben externer Akteurinnen und Akteure (z.B. Politik, Forschungsförderung) ausrichten, darunter auch Bestrebungen zu institutionellen Kooperationen, und damit oft auch entsprechende Fördermöglichkeiten in Anspruch nehmen? (Spannungsfelder 2, 3, 5)
- Sollen sich Forschungsschwerpunkte stärker an lokaler Relevanz orientieren oder an internationaler Sichtbarkeit? (Spannungsfelder 2, 6, 9)
- Wie sollen inter- und transdisziplinäre Themen wie «Diversität», «Digitalisierung» oder «Nachhaltigkeit» strukturell verankert werden? (Spannungsfelder 1, 4)

Die Antworten, die eine Hochschule auf solche Fragen gibt, werden immer auch von den jeweiligen Rahmenbedingungen abhängen. So sind beispielsweise die den Pädagogischen Hochschulen für F+E zur Verfügung stehenden Mittel in der Schweiz verschieden. Der Bildungsbericht Schweiz 2023 (SKBF, 2023) legt mit Blick auf die Pädagogischen Hochschulen ein sehr uneinheitliches Verhältnis in der Kostenverteilung pro Vollzeitäquivalent für Ausbildung und F+E dar. Beim Anteil an F+E zeichnet sich das folgende Bild: Neun Hochschulen - unter anderem das Dipartimento formazione e apprendimento der Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, die Pädagogische Hochschule St. Gallen und die Pädagogische Hochschule FHNW - weisen 20 Prozent oder mehr für F+E pro Vollzeitäquivalent auf. Die weiteren sieben Pädagogischen Hochschulen weisen zwischen 19 Prozent (Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik) und 7 Prozent (Pädagogische Hochschule Schaffhausen) der Betriebskosten pro Vollzeitäquivalent für F+E auf, wobei sich die Pädagogische Hochschule Luzern mit 10 Prozent an zweitniedrigster Stelle einordnet (SKBF, 2023, S. 311). Wollen Pädagogische Hochschulen mit einer tiefen Grundfinanzierung für F+E ihrem Auftrag gerecht werden, ergibt sich eine grössere Abhängigkeit von

Drittmitteln, die die Autonomie der Forschenden einschränkt. In diesem Zusammenhang stellen auch grössere Ausschreibungen, zum Beispiel von projektgebundenen Beiträgen des Bundes, eine Rahmenbedingung dar, die Einfluss auf die Ausrichtung von Forschung haben kann.

Neben der finanziellen stellt auch die personelle Ausstattung der Hochschule einen bedeutsamen Einflussfaktor dar. Da wissenschaftliche Innovation von den Ideen der Forschenden lebt, die mit ihrer Expertise und ihrem Engagement die Hochschule prägen, hängt die konkrete Forschungsausrichtung immer auch stark von Personen ab. Des Weiteren beeinflusst die Grösse der Pädagogischen Hochschule die Möglichkeiten, Forschungsschwerpunkte zu setzen. Die Schweizer Pädagogischen Hochschulen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Grösse beachtlich, wobei gemäss dem Bildungsbericht Schweiz 2023 die Studierendenzahlen von 187 (Pädagogische Hochschule Schaffhausen) bis 3911 (Pädagogische Hochschule Zürich) reichen (SKBF, 2023, S. 298). Auch das Vorhandensein bestehender Schwerpunkte in derselben Region kann durch mögliche Konkurrenzsituationen die Entscheidungen beeinflussen. Schliesslich wirkt sich die strategische Ausrichtung der gesamten Hochschule auf die Ausrichtung von F+E aus. Hier wären beispielsweise der Stellenwert der Fachdidaktiken oder die Gewichtung von Querschnittsthemen wie der Nachhaltigkeit, aber auch die Personalpolitik der Hochschule zu nennen. Da sich Hochschulstrategien häufig an nationalen Strategien wie derjenigen der Kammer Pädagogische Hochschulen 2020–2024 (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2020) orientieren, wirken auch hier gesamtschweizerische, teilweise von internationalen Strömungen beeinflusste Entwicklungen auf die Hochschulen.

Trotz gleichen oder ähnlichen Grundauftrags ergeben sich somit abhängig von den verschiedenen Einflussfaktoren und den Entscheidungen der Hochschulleitungen unterschiedliche Umsetzungen der Struktur und der inhaltlichen Ausrichtung der Forschungsabteilungen an den Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz, wie sie sich in den Organigrammen der Leistungsbereiche bzw. der Abteilungen für F+E zeigen. Generell lässt sich festhalten, dass sich kleinere Pädagogische Hochschulen eher auf wenige Kernthemen beschränken (z.B. Pädagogische Hochschule Schaffhausen) und grosse Pädagogische Hochschulen versuchen, die Breite der an der Institution gelehrt Themen auch in F+E abzudecken (z.B. Pädagogische Hochschule FHNW, Pädagogische Hochschule Zürich, Pädagogische Hochschule St. Gallen). Teilweise finden sich Parallelstrukturen mit Professuren im Leistungsbereich «Ausbildung» zu Themen, für die im Leistungsbereich «F+E» Zentren bestehen (z.B. Pädagogische Hochschule FHNW).

3 Fallbeispiel Pädagogische Hochschule Luzern im Kontext nationaler Entwicklungen

Aus Anlass des zwanzigjährigen Jubiläums der Pädagogischen Hochschule Luzern soll im Folgenden der Wandel der Struktur des Leistungsbereichs «F+E» an dieser Institution aufgezeigt und als Fallbeispiel der in Abschnitt 2 genannten Einflussfaktoren betrachtet werden. Dabei sollen diese Entwicklungen in den Kontext von externen Entwicklungen gestellt werden. An dieser Stelle soll jedoch nicht die Geschichte der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz (PHZ) Luzern ins Zentrum gestellt werden, die anderenorts bereits nachgezeichnet wurde (Bucher, 2020; Diebold, 2014; Huber, 2017).

Für den Leistungsbereich «F+E» lassen sich grob drei Phasen unterscheiden, die sich an Änderungen in den Strukturen zeigen: die Gründungsphase der PHZ Luzern mit der Gründung der ersten Institute, die Gründung der ersten fachdidaktischen Institute und die derzeitige Erweiterung der Institutsstruktur.

3.1 Gründungsphase der PHZ Luzern mit Gründung der ersten Institute

Grundlegend für die Ausgestaltung der Forschungs- und Entwicklungsabteilungen bei der Gründung der Pädagogischen Hochschulen waren die Positionspapiere und Vorgaben der EDK (1993, 1995; Grossenbacher et al., 1998). Für die Festlegung der Schwerpunkte waren dabei insbesondere die folgenden Setzungen relevant: Dem Auftrag für berufsfeldbezogene Entwicklung und Forschung sei besondere Bedeutung beizumessen. Dabei müsse eine Arbeitsteilung zwischen den im Bereich «Bildungsforschung» tätigen Institutionen diskutiert werden, aber eine strikte Zuordnung der Grundlagenforschung zu den Universitäten und angewandter F+E zu den Pädagogischen Hochschulen sei zu vermeiden. Es seien Schwerpunktsetzungen und Profilierungen zur Vermeidung von Doppelspurigkeit einerseits und Forschungslücken andererseits anzustreben sowie Netzwerke und Koordinationsgremien voranzutreiben. Zugleich wurde gefordert, dass F+E in der Lehrpersonenbildung mit der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen eng verknüpft sein solle, und zwar mit entsprechenden Forschungsanteilen für Dozierende bzw. Lehrverpflichtungen für Forschende. Schliesslich forderte die EDK genügend zeitliche, finanzielle, personelle und infrastrukturelle Ressourcen für F+E-Aktivitäten, insbesondere die Einrichtung von F+E-Budgets (Grossenbacher et al., 1998).

Noch bevor die PHZ Luzern als erste und grösste der drei Teilschulen der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz im Jahr 2003 ihren Betrieb mit den ersten Studiengängen aufnahm, setzte sich eine Mandatsgruppe mit der Struktur des Kompetenzbereichs «Forschung/Entwicklung/Dienstleistungen» auseinander. Sie erarbeitete auf der Basis der EDK-Vorgaben sowie der Vorgaben der Trägerkantone (vor allem PHZ-Konkordat, PHZ-Statut, Vorgaben der Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz) das «Konzept F+E, Institute, Cross-Functional Teams» (Stadelmann, Annen, Büeler, Schärer & Zutavern, 2003). Dieses berücksichtigte neben den externen Vorgaben auch eine Institutions- und Umfeldanalyse, darunter einerseits die bereits vorhandene intensive Zusammenarbeit mit dem Berufsfeld und das Erfahrungswissen in der Entwicklung sowie die Aussicht auf steigende Mittel und eine hohe Nachfrage, andererseits aber auch die geringe Grösse der Forschungseinheiten und die noch ausstehende Etablierung in der Scientific Community sowie die geringe Forschungskompetenz der Mitarbeitenden.

Die F+E-Aktivitäten der PHZ wurden in Instituten mit unterschiedlichen Schwerpunkten angesiedelt, von denen neben einem in Schwyz und zwei in Zug drei in Luzern aufgebaut wurden. In Zug wurden das Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen und das Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie gegründet; in Schwyz war ein Institut im Bereich der Medien- und Schulforschung geplant. In Koordination mit und in Abgrenzung von den anderen beiden Teilschulen wurden als thematische Schwerpunkte für die PHZ Luzern Fachdidaktik, Lernkompetenzen und die Professionalität von Lehrpersonen festgelegt. Für die ersten beiden Schwerpunkte wurde 2004 das Institut für Lehren und Lernen (ILeL) gegründet und für den dritten Schwerpunkt das Institut für Pädagogische Professionalität und Schulkultur (IPS) (Wicki, 2003). Zudem wurde das seit 1986 bestehende Institut für Schulische Heilpädagogik Luzern im Jahr 2004 in die PHZ Luzern integriert, dessen Nachfolge einerseits 2006 das Institut für Schule und Heterogenität (ISH) und andererseits 2007 der Masterstudiengang «Schulische Heilpädagogik» antraten. Ergänzend gab es mit den «Cross-Functional Teams» temporäre, an klar umrissenen Aufträgen orientierte Einheiten, die aber bald wieder aufgelöst wurden.

Verschiedene interne Dokumente (Arbeitspapiere, Sitzungsprotokolle) belegen, dass die Ausrichtung der F+E-Aktivitäten stark von bestehenden Projekten und den zu diesem Zeitpunkt am Aufbau der Pädagogischen Hochschule beteiligten Personen abhängig war. So konstatiert Diebold in Bucher (2020, S. 65): «Die Ausgestaltung vor allem im Bereich Forschung und Entwicklung war in erster Linie getrieben von Leuten, die entsprechende Kompetenzen hatten, denen sie im Rahmen eines PH-Instituts nachgehen wollten.» Entscheidend für die Durchführung von Projekten waren zudem spezifische Finanzierungsmöglichkeiten, darunter von der bis 2011 bestehenden Fachkommission «DORE» (DO REsearch) des Schweizerischen Nationalfonds, die eigens die praxisorientierte Forschung an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen unterstützte (Schweizerischer Nationalfonds, 2004) und an der PHZ Luzern zum Beispiel ein Projekt zum Zusammenhang zwischen Schreib- und Beurteilungsprozessen im Fach Deutsch förderte. Die thematische Ausrichtung der Forschung an wenigen Kernthemen sollte laut dem «Konzept F+E» von 2003 die Arbeit der PHZ als Kompetenzzentrum stärken, während von den anderen Leistungsbereichen (hier wurden Entwicklung, Dienstleistungen, Weiterbildung und Ausbildung genannt) thematisch ein viel breiteres Aufgabengebiet erwartet wurde (Stadelmann et al., 2003).

Die Situation an vielen anderen Pädagogischen Hochschulen war in dieser Gründungsphase vergleichbar mit einer Bearbeitung von Einzelthemen, aus denen sich noch keine zusammenhängenden Forschungsschwerpunkte gebildet hatten. So legte der Anschlussbericht zum «Masterplan Pädagogische Hochschulen» im Jahr 2008 dar, dass die verfügbaren Ressourcen in der Aufbauphase tendenziell in kleine Projekte investiert worden waren und eine Profilbildung sowie klar definierte Forschungsschwerpunkte für den Leistungsbereich «F+E» fehlten (EDK, 2008). Auch der Schlussbericht der Schweizerischen Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (SKPH) aus dem Jahr 2005 stellte fest, dass sich eigentliche Profilierungen der einzelnen F+E-Einheiten, wenn überhaupt, erst in Ansätzen abzeichnen würden (SKPH, 2006).

Während des zehnjährigen Bestehens der PHZ konnte F+E beständig ausgebaut werden. So folgert Diebold (2014, S. 30) in seiner «Nachlese» zur PHZ: «Die Präsenz von Forschungsinstituten an allen drei Standorten trug ganz wesentlich zur Qualität und zum Profil bei. Die Forschungsinstitute wurden in die Lehre einbezogen, und Dozierende liessen sich anregen, in Forschung und Entwicklung tätig zu sein.» Da der Konkordatsrat angedeutet hatte, die Zahl der Institute nicht mehr vergrössern zu wollen, wurden in dieser Zeit trotz Wachstums keine neuen Institute gegründet. Stattdessen wichen die Teilschulen für neue Schwerpunktsetzungen auf «Zentren» aus und ordneten diese offiziell anderen Leistungsbereichen zu (Diebold, 2014, S. 16).

3.2 Gründung der ersten fachdidaktischen Institute

Mit dem Wechsel von der PHZ Luzern zur Pädagogische Hochschule Luzern unter der alleinigen Trägerschaft des Kantons Luzern änderten sich 2013 die Rahmenbedingungen auch für F+E, zum Beispiel was die finanziellen Möglichkeiten oder die Entscheidungswege anging. Mittlerweile hatten sich durch die gesetzliche Verankerung der drei Hochschultypen (universitäre Hochschulen, Fachhochschulen und pädagogische Hochschulen) im Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (HFKG) von 2011 (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2011, Art. 2, Abs. 2) auch national Neuerungen ergeben. Während die Pädagogischen Hochschulen bisher einzig der kantonalen Trägerschaft ohne Steuerungsaufgaben durch den Bund unterstanden hatten, ergaben sich mit dem HFKG neue Standards (u.a. Akkreditierungsrichtlinien), aber auch neue Möglichkeiten wie die Förderung über «Projektgebundene Beiträge» (PgB) nach Artikel 59 HFKG und die Förderung der institutionellen Zusammenarbeit (z.B. durch Gremien von swissuniversities) (Graf, 2018).

Gemäss einer Analyse der F+E-Projekte an deutschsprachigen Pädagogischen Hochschulen der Schweiz (Wannack, Freisler-Mühlemann & Rhyn, 2013) hatten sich zu diesem Zeitpunkt fünf thematische Forschungsfelder ergeben, nämlich 1) Schule und Unterricht, 2) Fachdidaktiken, 3) Lehrperson, Berufsfeld, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 4) Kinder und Jugendliche im schulischen und ausserschulischen Kontext sowie 5) Bildungssystem. Dabei wurde deutlich, dass mit einem Anteil von 46 Prozent die meisten Projekte auf den fachdidaktischen Bereich fielen, den die Pädagogischen Hochschulen zu einem Forschungsschwerpunkt hatten werden lassen (Wannack et al., 2013, S. 349). Die Fachdidaktik hatte in der Schweiz bis in die 1990er-Jahre eine eher untergeordnete Rolle im Sinne einer praxisorientierten Fachmethodik, die von erfahrenen Lehrpersonen an die Studierenden vermittelt wurde, aber wegen ihres fehlenden Theorie- und Empiriebezugs kritisiert wurde (Fachkommission Fachdidaktik, 1998). Während sich Fachdidaktiken international ab 1980 zu etablieren begannen, zum Beispiel im Rahmen der Gründung von fachdidaktikspezifischen Gesellschaften, der Durchführung von Tagungen oder der Etablierung eigener Journals, befand sich die Schweiz erst in Bestrebungen zum Aufbau (swissuniversities, 2021). 2011 legte die Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (COHEP) – die Vorgängerin der heutigen Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities – die folgende Ausrichtung fest: «Kernkompetenz der Pädagogischen Hochschulen in Forschung und Entwicklung ist die fachdidaktische Forschung» (COHEP, 2011, S. 8). Die Konferenz Fachdidaktiken Schweiz (KOFADIS) wurde 2014 – nach Inspiration der im Jahr 2000 konstituierten Deutschen Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) – gegründet und vereint alle nationalen fachdidaktischen Verbände und Arbeitsgruppen. Sie setzt sich Arbeitsfelder und Ziele zur Stärkung der Fachdidaktik auf nationaler Ebene (Labudde, Hertig, Rossé, Senn & Sturm, 2015). Bereits vor dem Inkrafttreten des HFKG hatten Bemühungen zur Stärkung der Fachdidaktiken der COHEP und der EDK zu Massnahmen im Bereich der Einrichtung und der Koordination von sogenannten «Fachdidaktik-Zentren» für Masterstudiengänge sowie zu einem Begleitprogramm zum Doktorat in Fachdidaktik geführt (COHEP, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d). Mit der Inkraftsetzung des HFKG waren über die Projektgebundenen Beiträge des Bundes dann auch finanzielle Ressourcen für das Programm P-9 «Aufbau der wissenschaftlichen Kompetenzen in den Fachdidaktiken» verfügbar, zum einen für die Masterstudiengänge und zum anderen für Qualifikations- und Laufbahnstellen in Fachdidaktiken (für eine ausführliche Darstellung dieser Entwicklungen vgl. Eckert, 2020).

An der Pädagogischen Hochschule Luzern wurden die nationalen Entwicklungen sowie die bereits bestehende hohe Gewichtung der Fachdidaktiken dazu genutzt, die Förderung der Fachdidaktiken in der Strategie 2016-2025 (Pädagogische Hochschule Luzern, 2021) zu verankern. Als einen ihrer vier strategischen Entwicklungsschwerpunkte setzte sie 2014 «Fachdidaktische Lehre und Forschung im Lernbereich Natur-Mensch-Gesellschaft», was inhaltlich unter anderem aufgrund der Möglichkeit festgelegt wurde, auf die Expertise geeigneter Forschender zurückgreifen zu können.

Zu dieser Zeit ergab sich die Gelegenheit, einen renommierten Geschichtsdidaktiker zu berufen und mit dessen Hilfe einen entsprechenden Masterstudiengang sowie Dissertationsstellen aufzubauen. So wurde 2013 zunächst das Zentrum für Geschichtsdidaktik und Erinnerungskulturen gegründet, aus dem 2017 das Institut für Geschichtsdidaktik und Erinnerungskulturen entstand. Auch der zweite fachdidaktische Schwerpunkt der Pädagogischen Hochschule Luzern entstand dank der Verfügbarkeit von personellen Ressourcen und der Unterstützung durch die neuen Fördermöglichkeiten: 2016 wurde das Institut für Fachdidaktik «Natur, Mensch, Gesellschaft» gegründet, das sich schnell zum grössten Institut der Pädagogischen Hochschule Luzern entwickelte. Da die bisherigen F+E-Aktivitäten in den Fachdidaktiken Teil des Instituts für Lehren und Lernen waren, wurde dieses zugunsten der neuen Fachdidaktikinstitute aufgelöst und die verbleibenden F+E-Projekte anderer Fachdidaktiken wurden in zwei F+E-Gruppen für Bewegung und Sport bzw. für Sprachen und Schrift organisiert.

Im Gegensatz zu Fachhochschulen oder Universitäten erhalten Pädagogische Hochschulen, abgesehen von der Forschungsförderungsmöglichkeit, keine direkten Bundesmittel in der Grundfinanzierung und werden nicht in die BFI-Planung (Bildung, Forschung und Innovation) einbezogen. Die Grundfinanzierung wird auf kantonaler Ebene vorwiegend mit Trägerschaftsbeiträgen geregelt. Je nach Höhe dieser kantonalen Grundfinanzierung sind weitere Finanzquellen massgebend für einen Ausbau von F+E. Die im Vergleich mit anderen Pädagogischen Hochschulen geringen finanziellen Ressourcen der Pädagogischen Hochschule Luzern für F+E führten zusammen mit einem steigenden Druck zur Kostenreduktion in der Zeit der Gründung der fachdidaktischen Institute dazu, dass eigenfinanzierte Forschung in den Hintergrund trat. Diese war im Gegensatz zu fremdfinanzierter «Auftragsforschung» bei der Gründung der PHZ Luzern im F+E-Konzept verankert worden, um «eigene Forschungsschwerpunkte zu setzen und systematisch und über längere Zeit bestimmte Themen zu verfolgen» (Stadelmann et al., 2003, S. 5). Stattdessen wurde die Grundfinanzierung nun mehrheitlich für die Unterstützung der Drittmittelakquise, für die Mitfinanzierung von Drittmittelprojekten mit den von den Geldgebenden geforderten Eigenleistungen und für Supportleistungen sowie Infrastruktur- und Overheadkosten verwendet, was das Setzen eigener Forschungsschwerpunkte beeinflusste. Zudem nahmen die Bedeutung der Teilnahme an Ausschreibungen des Bundes zur Vergabe Projektgebundener Beiträge, an Nationalen Forschungsprogrammen (NFP) und an weiteren Ausschreibungen (z.B. «Practice-to-Science») des Schweizerischen Nationalfonds wie auch die Bedeutung der Drittmittelakquise bei Stiftungen, Bundesämtern etc. zu. Dies bedingt eine stärkere Ausrichtung an nationalen und internationalen Schwerpunktsetzungen, was teilweise eine vermehrte Anschlussfähigkeit in der internationalen Scientific Community erleichtert. Bewusst wird aber dennoch auch dem Berufsfeldbezug und der Relevanz für regionale und lokale Bildungssysteme ein hoher Stellenwert eingeräumt.

3.3 Erweiterung der Institutsstruktur

In ihrer aktuellen Strategie 2021-2024 setzt die Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities das Strategieziel «Intensivierung der Forschung und Entwicklung zur Weiterentwicklung von Lehren und Lernen, von Bildung und Erziehung sowie des Bildungssystems» (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2020, S. 8). Leutwyler et al. (2022, S. 408) weisen darauf hin, dass die nationale Strategie die Weiterentwicklung des Leistungsbereichs «F+E» integral «durch eine Intensivierung der Aktivitäten und durch eine noch klarere Positionierung» präge. «Sie [die Pädagogischen Hochschulen] positionieren ihre Forschung und Entwicklung noch klarer – dies einerseits im Hinblick auf die Formulierung ihrer Ansprüche an Politik und SNF sowie Innosuisse, andererseits im Hinblick auf die Fundierung von Lehre, Dienstleistungen und Berufsfeld durch wissenschaftliche Erkenntnisse» (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2020, S. 8). Damit verbunden sind Bestrebungen zur Stärkung nationaler und internationaler Aktivitäten, zur Stärkung der Evidenzbasierung, zur Intensivierung der Zusammenarbeit unter den Pädagogischen Hochschulen sowie zur Beteiligung an der Entwicklung der schweizweiten Forschungsinfrastruktur (Leutwyler et al., 2022). Des Weiteren steht die Verbindung von Forschung und Lehre als strategischer Belang im Zentrum der Weiterentwicklung: «Pädagogische Hochschulen messen der Verbindung von Forschung und Lehre sowie dem forschenden Lernen eine besondere Bedeutung zu» (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2020, S. 8). Diese Forderung steht im Einklang mit den Vorgaben der Akkreditierung (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2011) zur Einheit von Forschung und Lehre. Die Strategie einer klareren Positionierung beim gleichzeitigen Anspruch einer stärkeren Fundierung von Lehre, Dienstleistungen und Berufsfeld durch wissenschaftliche Erkenntnisse mit enger Verbindung von Forschung und Lehre stellt ein Spannungsfeld dar. In diesem muss eine Balance zwischen einer Fokussierung auf einzelne Forschungsschwerpunkte mit spezifischer Expertise und Wissenschaftsfundierung in der gesamten Breite des Angebots an Pädagogischen Hochschulen gefunden werden. Die Problematik zeigte sich bereits beim Ansatz der nationalen Vergabe von Fachdidaktik-Zentren, bei der der Lead in einer bestimmten Fachdidaktik vergeben wurde, obwohl alle Pädagogischen Hochschulen vielfältige Aktivitäten in verschiedenen Fachdidaktiken verfolgten. Dies lief den vielfältigen Entwicklungen an den Pädagogischen Hochschulen und deren netzwerkartiger Zusammenarbeit entgegen und schloss nicht direkt involvierte Hochschulen von der Partizipation aus (Eckert, 2020). Der Steuerungsausschuss «Fachdidaktik» der ehemaligen COHEP legte 2012 Ergebnisse einer Standortbestimmung bezüglich der Bestrebungen einer nationalen Bündelung und Förderung von fachdidaktischen Kompetenzen an Pädagogischen Hochschulen, Fachhochschulen und Universitäten in sogenannten «Fachdidaktik-Zentren» für fachdidaktische Masterstudiengänge dar (swissuniversities, 2022, S. 13). Es zeigte sich, dass eine Leadvergabe an einzelne Hochschulen als nicht zielführend und sogar als für die Entwicklung behindernd erachtet werden kann.

Im Einklang mit der nationalen Strategie der Kammer Pädagogische Hochschulen (2017, 2020) ergänzte die Pädagogische Hochschule Luzern in ihrem Strategie-Review-Prozess 2019 ihre strategischen Ziele unter anderem um das Ziel «Strukturelle Stärkung von Forschung/Entwicklung»: Sie «vergrössert ihren Leistungsbereich Forschung und Entwicklung, intensiviert ihre Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten in allen Bereichen und stellt die dazu notwendigen Ressourcen bereit. Zur Ermöglichung künftiger neuer inhaltlicher Schwerpunkte stärkt sie ihre Strukturen und Instrumente ... und sorgt für Rahmenbedingungen, welche Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten fördern» (Pädagogische Hochschule Luzern, 2021, S. 7). Dieser Ausbau wird einerseits durch einen moderaten Anstieg der Grundfinanzierung ermöglicht, andererseits aber auch durch eine ausserordentlich erfolgreiche Drittmittelakquise in kompetitiven Verfahren, dank der die überwiegende Mehrheit der Forschungs- und Entwicklungsprojekte zumindest teilweise drittmittelfinanziert ist (Pädagogische Hochschule Luzern, 2022).

Zur strukturellen Umsetzung wurde im Jahr 2020 im Leistungsbereich «F+E» der Pädagogischen Hochschule Luzern ein Organisationsentwicklungsprozess eingeleitet (Pädagogische Hochschule Luzern, 2023). Damit er seine Rolle in der Unterstützung der Wissenschaftsbasierung aller Produkte der Institution wahrnehmen kann, wird die Struktur des Leistungsbereichs «F+E» eine institutionelle Verankerung von F+E-Projekten aller Fächer und Bereiche erlauben. Die bisherige Beschränkung der F+E-Aktivitäten auf wenige Kernthemen erscheint in Anbetracht der Grösse der Pädagogischen Hochschule Luzern nicht mehr angemessen. Mit der neuen Struktur wird allen Mitarbeitenden eine Anlaufstelle für eigene F+E-Vorhaben und für den Wissensaustausch innerhalb der Institution geboten und der leistungsbereichsübergreifende Austausch in Fächer- bzw. Themengruppen sowie die leistungsbereichsübergreifende Personalplanung und Personalentwicklung inklusive der Nachwuchsförderung werden erleichtert. Deshalb werden die bestehenden Institute sowie die F+E-Gruppen ausgebaut und thematisch erweitert und angesichts der hohen thematischen Relevanz sowie der Anzahl Projekte wird die F+E-Gruppe «Sprachen und Schrift» zum Institut für Fachdidaktik der Sprachen und Bildungslinguistik ausgebaut. Die Institute werden anstelle der derzeit bis zu sieben Schwerpunkte in jeweils circa drei Schwerpunkte gegliedert. Dies soll es der Pädagogischen Hochschule Luzern weiterhin ermöglichen, zu ausgewählten Themen eine nationale Führungsrolle einzunehmen. Eine enge Zusammenarbeit mit den entsprechenden Fächern, Thementeamen und Studiengängen des Leistungsbereichs «Ausbildung» und den Abteilungen und Zentren der Leistungsbereiche «Weiterbildung» und «Dienstleistungen» wird angestrebt. Nach Abschluss der Neustrukturierung per Ende 2024 sollen die folgenden Institute aktiv sein: Institut für Diversität und inklusive Bildung, Institut für Professions- und Unterrichtsforschung, Institut für Fachdidaktik MINT und Nachhaltigkeit, Institut für Fachdidaktik der Sprachen und Bildungslinguistik und Institut für Fachdidaktik der Gesellschaftswissenschaften (Arbeitstitel). Ergänzt werden diese Institute durch das Zentrum für Hochschuldidaktik und drei Forschungs- und Entwicklungsgruppen (Bewegung und Sport, Berufsbildung und Musik, Gestalten, Theater).

4 Fazit

Die Profilierung von Forschungs- und Entwicklungsabteilungen und die damit verbundenen Schwerpunktsetzungen an Pädagogischen Hochschulen sind immer im Kontext verschiedener Spannungsfelder und Ansprüche zu sehen. Im Gestaltungsspielraum der Hochschul- und Leistungsbereichsleitungen, aber auch der Forschenden liegt die Positionierung in diesen Feldern, das heisst beispielsweise die Entscheidungen, wie weit der nationalen Strategie gefolgt werden soll, wie stark die Drittmittelakquise, die Verbindung von Forschung und Lehre oder die Berücksichtigung von Querschnittsthemen gewichtet werden soll, wie selbstbestimmt Forschende ihre eigenen Interessen verfolgen können und wie eine Balance gefunden werden kann zwischen wettbewerbsfähiger Spitzenforschung und alles erfassender Breitenforschung, zwischen Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken oder zwischen lokaler Bedeutung und internationaler Ausstrahlung. Je nach Gewichtung der verschiedenen Aspekte und je nach Rahmenbedingungen (z.B. Grösse der Pädagogischen Hochschulen, finanzielle und personelle Ressourcen, Personalpolitik, Hochschulstrategie) werden diese Fragen trotz des ähnlichen Grundauftrags der Pädagogischen Hochschulen an jeder Hochschule anders beantwortet, und dies mit jeweils spezifischer Profilbildung, wie die dargelegten Unterschiede der Strukturen zeigen.

Am Fallbeispiel der Pädagogischen Hochschule Luzern zeigen sich dabei deutlich das Wechselspiel zwischen nationalen Entwicklungen und der lokalen Hochschulsteuerung sowie dessen zeitlicher Wandel. Zudem wird an diesem Beispiel klar, welche bedeutsame Rolle die personellen Ressourcen einer Hochschule für die inhaltliche und die strukturelle Gestaltung von F+E spielen, denn viele Entscheidungen

hinsichtlich der Ausrichtung waren und sind massgeblich von der vorhandenen Expertise der Forschenden bzw. den Möglichkeiten der Personalgewinnung abhängig.

Die Etablierung eigener Forschungs- und Entwicklungsbereiche und der damit verbundenen personellen und finanziellen Ressourcen benötigt Zeit und gestaltet sich dynamisch. Dabei gilt es zu beachten, dass sich die zentralen Aufgaben dieser Bereiche nicht auf das Generieren von neuem wissenschaftlichem Wissen und dessen Kommunikation und Transfer beschränken, sondern auch Aufbau und Pflege von Strukturen des Wissensaustauschs sowie die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses umfassen (Tresch & Tremp, 2018). So haben sich die Pädagogischen Hochschulen mit dem Ausbau ihrer Forschungsschwerpunkte seit ihrer Gründung auch als organisatorischer Kern von Expertisekulturen entwickelt (Wissenschaftsrat, 2010), zum Beispiel mit der Organisation von Fachtagungen, dem Engagement in Fachorganisationen und der Herausgabe von Fachzeitschriften, aber auch durch den Austausch mit Anspruchsgruppen im Bildungsbereich und mit der Öffentlichkeit. Die Pädagogischen Hochschulen sind weiterhin gefordert, die Nachwuchsförderung bzw. die wissenschaftliche Qualifikation ihres Personals – trotz fehlenden Promotionsrechts – voranzutreiben (swissuniversities, 2021) und so auch für eine Passung mit den selbst gesetzten Forschungsschwerpunkten zu sorgen. Für den erfolgreichen Aufbau sind die Kompetenzen, das Engagement und die Innovationskraft der Forschenden und der Leitungspersonen in F+E entscheidend sowie insbesondere auch ihre Fähigkeit, gesellschaftlich aktuelle Themen aufzugreifen, Trends zu antizipieren und unterschiedliche Anspruchsgruppen zu berücksichtigen. Leutwyler (2020, S. 37) weist in diesem Zusammenhang auf Folgendes hin: «Die Pädagogischen Hochschulen haben zwar in Bezug auf die Positionierung ihrer Forschung einen beachtlichen Weg zurückgelegt. ... Aber die Positionierung der Pädagogischen Hochschulen als Forschungsstätten bleibt eine Entwicklungsaufgabe.» Es gilt bei der Wahl von Forschungsschwerpunkten die dargestellten Einflussfaktoren bewusst zu reflektieren und als zentralen Bezugspunkt die Bedeutsamkeit der zu erwartenden Forschungsergebnisse für die Weiterentwicklung des Berufsfelds zu berücksichtigen.

Literatur

- Brühwiler, Christian. (2020). Forschung an Pädagogischen Hochschulen – für die scientific community oder die berufliche Praxis? In Annette Tettenborn & Peter Tremp (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkultur im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug* (S. 33–64). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Bucher, Beat. (2020). *Räsonieren und Resonieren. Gespräche über die Pädagogische Hochschule Luzern und ihre Entwicklung mit Hans-Rudolf Schärer, Gründungsrektor*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3989018>
- COHEP. (2011). *Strategie COHEP 2012–2016*. Bern: Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen.
- COHEP. (2014a). *Koordination und Kooperation in den Fachdidaktiken vom 08. Dezember 2014*. Bern: Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen.
- COHEP. (2014b). *Mandate der Delegationen swissuniversities: Rückmeldung zu den Mandaten und erste Vorschläge für Delegierte vom 20. November 2014*. Bern: Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen.
- COHEP. (2014c). *Projektvorschlag zum Aufbau der wissenschaftlichen Kompetenzen in den Fachdidaktiken nach Art. 59 HFKG: Stand der Arbeiten und weiteres Vorgehen vom 11. November 2014*. Bern: Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen.
- COHEP. (2014d). *Verabschiedung des Projektvorschlags zum Aufbau der wissenschaftlichen Kompetenzen in Fachdidaktik und erste Diskussion von Grundsatzfragen vom 20. November 2014*. Bern: Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen.
- Diebold, Markus. (2014). *Die Pädagogische Hochschule Zentralschweiz – eine Nachlese*. Luzern: BKZ Geschäftsstelle.
- Eckert, Nancy. (2020). *Das Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz: Hintergrund, Bedeutung und erste Auswirkungen auf den Hochschulraum Schweiz* (Dissertation). Zürich: Universität Zürich.
- EDK. (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen* (Dossier 24). Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. (1995). *Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen vom 26. Oktober 1995*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. (2008). *Anschlussbericht zum Masterplan Pädagogische Hochschulen. Bericht der Arbeitsgruppe im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren vom 13. August 2008*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Fachkommission Fachdidaktik. (1998). Impulse für die Fachdidaktik in der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16(2), 222–230.
- Graf, Stefanie. (2018). Pädagogische Hochschulen der Schweiz: vom Juniorpartner zum etablierten Hochschultyp. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13(3), 17–28.

- Grossenbacher, Silvia, Schärer, Michèle & Gretler, Armin. (1998). *Bestandesaufnahme der Forschung und Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Expertenbericht* (Dossier 54A). Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat & Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Herzog, Silvio. (2007). *Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf. Eine salutogenetische und biografische Untersuchung im Kontext unterschiedlicher Karriereverläufe*. Münster: Waxmann.
- Huber, Christina. (2017). *Lehrerinnen- und Lehrerbildungsregion Zentralschweiz. Bildungspolitische Entwicklungen seit Ende der 1950er Jahre*. Münster: LIT.
- Kammer Pädagogische Hochschulen. (2017). *Strategie 2017-2020 der Kammer Pädagogische Hochschulen*. Bern: swissuniversities.
- Kammer Pädagogische Hochschulen. (2020). *Strategie 2021-2024 der Kammer Pädagogische Hochschulen*. Bern: swissuniversities.
- Kraus, Anja. (2015). *Anforderungen an eine Wissenschaft für die Lehrer(innen)bildung. Wissenschaftstheoretische Überlegungen zur praxisorientierten Lehrer(innen)bildung*. Münster: Waxmann.
- Labudde, Peter, Hertig, Philippe, Rossé, Francis, Senn, Corinne & Sturm, Afra. (2015). Konferenz Fachdidaktiken Schweiz: Eine Dachorganisation als ein Motor für professionelle Fachdidaktik. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(2), 266-270.
- Leutwyler, Bruno. (2020). Forschung an Pädagogischen Hochschulen: Kontroversen, Errungenschaften und Herausforderungen. In Annette Tettenborn & Peter Tremp (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkulturen im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug* (S. 36-47). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Leutwyler, Bruno, Brovelli, Dorothee & Brühwiler, Christian. (2022). Forschung & Entwicklung: Alte Herausforderungen, neue Entwicklungen? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40(3), 407-424.
- Meyer-Guckel, Volker. (2014). Form folgt Funktion: Wie neue Organisationseinheiten für Forschung und Lehre jenseits der Fakultäten die Hochschulen verändern. In René Krempkow, André Lottmann & Torger Möller (Hrsg.), *Völlig losgelöst? Governance der Wissenschaft. Band der 6. iFQ-Jahrestagung* (iFQ-Working Paper No. 15, S. 27-36). Berlin: iFQ - Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung.
- Pädagogische Hochschule Luzern. (2021). *Strategische Ziele der PH Luzern 2016 bis 2025* (hochschulinternes Dokument, Version 22.12.2021). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Pädagogische Hochschule Luzern. (2022). *Tätigkeitsbericht Forschung und Entwicklung 2022*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. <https://www.phlu.ch/ueber-uns/hochschule/taetigkeitsbericht/taetigkeitsbericht-2022/taetigkeitsbericht-forschung-und-entwicklung.html>
- Pädagogische Hochschule Luzern. (2023). *Konzept zur Weiterentwicklung des Leistungsbereichs Forschung und Entwicklung (Kurzfassung)* (hochschulinternes Dokument). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Schweizerische Eidgenossenschaft. (2011). *Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz, HFKG)* (Stand am 1. März 2021). Bern: Bundeskanzlei.
- Schweizerischer Nationalfonds. (2004). *Do REsearch (DORE). Förderungsinstrument für praxisorientierte Forschung an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen. Tätigkeitsbericht 2004-2006 der Fachkommission DORE*. Bern: Schweizerischer Nationalfonds.
- SKBF. (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- SKPH. (2006). *Forschung und Entwicklung an den Pädagogischen Hochschulen und universitären Lehrerbildungsstätten der Schweiz. Stand und Entwicklungstendenzen 2005: Schlussbericht*. Bern: Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen.
- Stadelmann, Willi, Annen, Martin, Büeler, Xaver, Schärer, Hans-Rudolf & Zutavern, Michael. (2003). *Konzept F+E, Institute, Cross-Functional Teams*. Luzern: PHZ-Konkordatsrat, Direktion PHZ.
- swissuniversities. (2021). *Position von swissuniversities zum Doktorat*. Bern: swissuniversities.
- swissuniversities. (2022). *Aufbau der wissenschaftlichen Kompetenzen in den Fachdidaktiken. Schlussbericht P-9 2017-2020/21*. Bern: swissuniversities.
- Tresch, Sarah & Tremp, Peter. (2018). «Was Forschung leistet». Diskursive Verständigung und Vergewisserung dank ordnender Systematik. *Forschung. Politik - Strategie - Management*, 11(1), 23-27.
- Wannack, Evelyne, Freisler-Mühlemann, Daniela & Rhy, Heinz. (2013). Themenfelder in Forschung und Entwicklung an deutschsprachigen pädagogischen Hochschulen der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31(3), 345-357.
- Wicki, Werner. (2003). *F+E-Institute an der PHZ Luzern* (hochschulinternes Dokument). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Windlin, Beatrice. (2022). *Macht in Hochschulorganisationen - Eine empirische Untersuchung an Schweizer Fachhochschulen* (Dissertation). Kassel: Universität Kassel, Fachbereich Gesellschaftswissenschaften.
- Wissenschaftsrat. (2010). *Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen*. Lübeck: Geschäftsstelle des Wissenschaftsrats.

Zwischen «Gemischtwarenläden» und unvollständigen Hochschulen – Die Bedeutung der Profilbildung für Pädagogische Hochschulen

Autor | Bruno Leutwyler

1 Einleitung

Die Frage nach Bedingungen und Möglichkeiten der Profil- und Schwerpunktbildung treibt Hochschulen um, seit sich Zugänge des New Public Managements auch im Hochschulwesen etabliert haben und seit Wettbewerb zentrales Element des Wissenschaftssystems ist (Meier, 2012; Rogge, Flink, Roßmann & Simon, 2013). Auch wenn offenbleibt, ob Hochschulen früher tatsächlich «gleich» waren, so gehört die Forderung nach Profilbildung von Hochschulen ebenso selbstverständlich zum Hochschulsystem des 21. Jahrhunderts wie die Forderung nach wissenschaftlicher Exzellenz. Man könnte geneigt sein, zu sagen: Alle streben es an, viele nehmen es für sich in Anspruch, nur wenige erreichen es: ein klar erkennbares Profil, das die eigene Hochschule von anderen unterscheidet.

Auch bei Pädagogischen Hochschulen sind «Alleinstellungsmerkmale» gefragt. Auch die Pädagogischen Hochschulen wollen Besonderheiten entwickeln, durch die sie sich nicht nur über den geografischen Standort unterscheidbar machen. Doch abgesehen davon, dass nicht alle Pädagogischen Hochschulen für alle Schul- und Bildungsstufen Aus- und Weiterbildungen anbieten: Wie weit darf Profilierung und damit Unterscheidung gehen, wie weit darf Schwerpunktsetzung und damit Spezialisierung gehen, um die angestrebte Professionalisierung in der Aus- und Weiterbildung nicht zu gefährden? Würde eine Reihe von möglichst gleichartigen Pädagogischen Hochschulen den Hochschultypus «Pädagogische Hochschule» womöglich besser in der Hochschullandschaft Schweiz positionieren? Und wie viel Profilbildung und Spezialisierung sind notwendig, um die gesamte Breite an Expertise in der Hochschullandschaft abzudecken und um Innovation zu ermöglichen? Welche Rolle spielt die Forschung bei der Profilbildung der Pädagogischen Hochschulen?

Die Profilbildung von Pädagogischen Hochschulen wirft viele Fragen auf. Der vorliegende Beitrag kann nicht alle Fragen systematisch beantworten. In der gebotenen Kürze ist hier vielmehr Ziel, Möglichkeiten und Grenzen einer Profilbildung insbesondere im Bereich der Forschung zu diskutieren. Profilbildung bezieht sich hier auf eine Form von Schwerpunktsetzung oder Spezialisierung, die eine Hochschule von anderen unterscheidbar macht. Zwar kann in einem wettbewerblichen Verständnis ein klares Profil zu einem Vorteil gegenüber der Konkurrenz (beispielsweise um Studierende, um Forschende oder um Drittmittel) führen. Ganz allgemein ist aber mit der Profilbildung das Gegenteil von Gleichförmigkeit oder Standardisierung gemeint: Profilbildung ist Ausdruck der Variantenvielfalt im Hinblick darauf, wie Hochschule – hier: Forschung an Pädagogischen Hochschulen – gestaltet sein kann.

In diesem Verständnis wird zunächst die Frage aufgenommen, welche Möglichkeiten der Profilbildung für die Forschung an den Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz denkbar sind, um anschliessend einige Voraussetzungen für wirksame Profil- und Schwerpunktbildungen zu diskutieren. Abschliessend stellt der Beitrag Thesen zur Diskussion, die sich damit befassen, was unterschiedliche Formen der Profilbildung für die Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen bedeuten könnten.

2 Möglichkeiten der Profilbildung

Es gibt unterschiedliche Treiber für die Profilbildungen von Hochschulen. Einer der häufigsten Treiber ist die «Profilbildung aus Not» (Rogge et al., 2013, S. 73), weil beispielsweise finanzielle Spielräume fehlen, um die ganze Breite an relevanten Themen und Zugängen auf hohem Niveau abzudecken. Gerade in Pädagogischen Hochschulen dürfte dieser Treiber besonders bedeutsam sein, insbesondere im Bereich der Forschung: Mit den begrenzten Ressourcen ist es den meisten Pädagogischen Hochschulen nicht möglich, substanzielle Forschungsleistungen in der gesamten Themenbreite der Lehrerinnen-

und Lehrerbildung zu erbringen. Entsprechend unterschiedlich sind denn auch die thematischen Forschungsprofile der einzelnen Pädagogischen Hochschulen. Unterscheiden sich damit auch die Profile der Hochschulen oder nur die Forschungsthemen?

Damit ist die Frage angesprochen, auf welchen Ebenen und in welchen Dimensionen sich Pädagogische Hochschulen profilieren und dadurch erkennbar von anderen Hochschulen abgrenzen können. Eine Antwort darauf gibt der Wissenschaftsrat (2010, S. 12-13), der unter anderen die beiden folgenden Möglichkeiten der Differenzierung unterscheidet:

- *Vertikale Differenzierung* als hierarchisierende Unterscheidung zwischen Hochschulen aufgrund ihrer Leistungsfähigkeit und Qualität, meist enggeführt auf die Dimension der Forschungsleistung;
- *Horizontale Differenzierung* als nicht hierarchische Unterscheidung zwischen Hochschulen, die sich mit thematischen Schwerpunkten, mit besonderen Zugängen (beispielsweise praxisnahe Ausbildung) oder mit spezifischen Organisationsformen (beispielsweise als Stiftungshochschule) profilieren.

Diese Differenzierungsmöglichkeiten lassen sich nun auch auf den Kontext der schweizerischen Pädagogischen Hochschulen übertragen. Dabei zeigt sich, dass bezüglich einer *vertikalen Differenzierung* kaum explizit Unterschiede benannt werden. Eine hierarchische Unterscheidung, bei der analog zu Exzellenzuniversitäten in Deutschland beispielsweise auch von «Exzellenz-PH» oder von «Forschungsinintensiver PH» gesprochen würde, ist im Schweizer Hochschulkontext kaum denkbar. In einem gewissen Masse dürfte es allerdings sehr wohl vertikale Unterschiede geben, gerade in Bezug auf die Forschungsleistungen. Diese Unterschiede sind hierzulande aber kaum offen benennbar und werden höchstens hinter vorgehaltener Hand thematisiert – obwohl Forschungsleistungen beispielsweise anhand der erfolgreich eingeworbenen SNF-Projekte öffentlich einsehbar sind. Doch Qualität wird weitherum als multi-kriterial verstanden, was eine eindimensionale Wertigkeit (wie anhand von SNF-Projekten) nicht zulässt. Im Gegensatz zur vertikalen Differenzierung scheint die Landschaft der Pädagogischen Hochschulen in Bezug auf eine *horizontale Differenzierung* weit fortgeschritten zu sein. So unterscheiden sich die angebotenen Studiengänge in der Lehre zumindest nach Stufen und nach Studienvarianten; die Pädagogischen Hochschulen bieten verschiedene Weiterbildungsgänge an und thematische Schwerpunkte der Forschungsabteilungen lassen sich recht gut beschreiben und unterscheiden. Das Beispiel der Pädagogischen Hochschule Luzern, das im vorliegenden Band facettenreich dargestellt wird, veranschaulicht eindrücklich, welche Profilierungsmöglichkeiten damit einhergehen. Horizontale Differenzierungen sind somit in Bezug auf unterschiedliche Studiengänge, Weiterbildungsangebote und thematische Schwerpunktsetzungen in der Forschung deutlich beobachtbar.

Allerdings gäbe es durchaus weitere Möglichkeiten der horizontalen Differenzierung. Für die Forschung wäre eine dezidierte Profilbildung beispielsweise statt über Themen auch über die Forschungszugänge möglich: Während eine Pädagogische Hochschule ein bestimmtes Thema disziplinär spezialisiert bearbeitet, kann das gleiche Thema woanders mit transdisziplinärem Fokus bearbeitet werden. Die Ausrichtung der Forschung an lokaler Nützlichkeit und Brauchbarkeit und somit ein klarer Fokus auf Praxisforschungsprojekte oder auf entwicklungsorientierte Bildungsforschung kann ebenso profilbildend wirken wie ein dezidiert Fokus auf Cutting-edge-Forschung und grosse internationale Forschungs Kooperationen. Damit würde sich eine horizontale Differenzierung auch in Bezug auf die Gewichtung von Forschung versus Entwicklung zeigen. Solche Formen der horizontalen Profilbildung finden sich in der Schweizer Landschaft der Pädagogischen Hochschulen noch selten. Mit unterschiedlichen Profilierungen dieser Art dürften sich die verschiedenen Pädagogischen Hochschulen allerdings durchaus sinnvoll ergänzen und womöglich in der Summe die politischen Erwartungen an den Hochschultypus «Pädagogische Hochschule» besser bedienen.

Weitere horizontale Profilierungsmöglichkeiten wären denkbar: Für die Forschung würde sich beispielsweise die Nachwuchsförderung als Profilmerkmal anbieten (besonders gute Rahmenbedingungen für Forschende in Qualifikationsphasen). Und das Ausmass der Internationalisierung kann als weitere horizontale Profilierungsmöglichkeit interpretiert werden, beispielsweise mit besonders attraktiven internationalen Kooperationsmöglichkeiten. Auch wenn solche Profile nicht ohne eine gewisse Forschungsstärke zu realisieren sind: Mit dieser beispielhaften Aufzählung von horizontalen Profilierungsmöglichkeiten wird deutlich, dass Pädagogische Hochschulen sehr unterschiedliche Stärken haben können und damit ein «Alleinstellungsmerkmal» oder eine «Besonderheit» in unterschiedlichen Feldern entwickeln können, die es im Sinne der Profilierung weiterzuentwickeln, bewusst wahrzunehmen und zu fördern gilt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass eine Profilbildung für die Forschung an Pädagogischen Hochschulen derzeit vor allem im Bereich der horizontalen Differenzierung möglich ist. Deshalb fokussieren die weiteren Überlegungen im vorliegenden Beitrag auf die Möglichkeiten der horizontalen Profilbildung. Welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, damit sich die Forschung an einer Pädagogischen Hochschule wirksam horizontal profilieren kann, wird im folgenden Abschnitt diskutiert.

3 Voraussetzungen für eine horizontale Profilbildung

Dass sich eine Hochschule tatsächlich horizontal profilieren kann, setzt Gestaltungselemente voraus, die sich in Anlehnung an Meier (2012, S. 172) wie folgt formulieren lassen: Für die Profilbildung ist *erstens* etwas *Besonderes*, wenn möglich Einzigartiges, erforderlich, das von anderen vergleichbaren Einheiten abgrenzbar ist. *Zweitens* beinhaltet eine Profilbildung, dass nicht nur eine lose Ansammlung von einzelnen Teilen zu einem Thema arbeitet, sondern dass mehrere Teile dies in relevanter Hinsicht *abgestimmt* tun, das heisst untereinander koordiniert und kooperativ. Daraus ergibt sich eine profilierte Einheit *drittens* als ein stimmiges Ganzes, das nicht unbedingt homogen ist, dessen Teile aber mindestens komplementär zu einer *kohärenten* Gestalt beitragen. *Viertens* sind für eine Profilierung eine gewisse *Grösse* sowie *fünftens* eine klare *Sichtbarkeit* in der Fachöffentlichkeit unabdingbar.

In Bezug auf die Profilbildung der Pädagogischen Hochschulen und ihrer Forschung lässt sich nun diskutieren, inwiefern sich diese notwendigen Voraussetzungen auch tatsächlich gestalten lassen. Nach Meier (2012) muss es also *erstens* möglich sein, etwas *Besonderes*, wenn möglich *Einzigartiges*, zu gestalten. Weil die Anzahl der Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz überschaubar ist und die jeweiligen Forschungsressourcen begrenzt sind, scheint die thematische Schwerpunktbildung als Profilierungselement auf der Hand zu liegen: Weil nicht alle alles machen können, erfolgt quasi automatisch eine «Profilbildung aus Not» (vgl. Abschnitt 2). Gleichwohl zeigt das Beispiel der Pädagogischen Hochschule Luzern, der eine weitherum beachtete thematische Profilierung ihrer Forschung gelungen ist, wie voraussetzungsreich, anspruchsvoll und bisweilen auch von Zufällen und von einzelnen Personen abhängig es ist, Schwerpunkte zu entwickeln, die etwas *Besonderes*, ja *Einzigartiges* sind (vgl. Brovelli & Schmid, in diesem Band). Und die Diskussion um «Leuchttürme», wie sie über viele Jahre immer wieder aufflammte, hat deutlich gemacht, dass solche Schwerpunkte nur bedingt politisch und institutionell erzeugt werden können, sondern immer auch von Eigendynamiken in den Forschungscommunities und von herausragenden wissenschaftlichen Persönlichkeiten geprägt werden.

Zweitens ist es nach Meier (2012) für eine Profilbildung nötig, dass verschiedene Einheiten *abgestimmt*, das heisst koordiniert und kooperativ an einem Profilierungselement arbeiten und dass damit *drittens* in Form einer kohärenten Gestalt ein stimmiges Ganzes entsteht. Mit diesen beiden Voraussetzungen rückt die Frage in den Vordergrund, auf welcher Ebene eine Profilbildung möglich ist: Hat eine profilierte Hochschule notwendigerweise ein Profil für die ganze Hochschule? Oder reicht schon eine profilierte Forschungsgruppe mit einigen wenigen renommierten Professorinnen und Professoren, damit sich die Pädagogische Hochschule horizontal profilieren kann? Im Vergleich zu deutschen Universitäten, bei denen Forschungsleistungen meist die zentrale Rolle für die Profilbildung zugeschrieben wird (Flink & Simon, 2015, S. 41), dürfte die Forschung für die Profilbildung der Pädagogischen Hochschulen wohl weniger bedeutsam sein.

Profiliertheit ist durchaus auf verschiedenen Ebenen denkbar: profilierte Professorinnen und Professoren, profilierte Forschungsgruppen, profilierte Abteilungen oder Institute, profilierte Hochschulen. Im Idealfall stärken sich diese Profilierungsebenen gegenseitig: Eine profilierte Forschungsgruppe profitiert von einer profilierten Hochschule, so wie diese ihrerseits von der profilierten Forschungsgruppe profitiert. Und die Hochschule gewinnt insgesamt an Profil, wenn ein thematischer Forschungsschwerpunkt gleichzeitig ein Weiterbildungsschwerpunkt ist und vielleicht sogar eine Spezialisierungsmöglichkeit im Rahmen der Ausbildung darstellt.

Eine abgestimmte Profilbildung über mehrere Ebenen ist allerdings sehr anspruchsvoll: So setzen einzelne Leistungsbereiche Schwerpunkte aufgrund von Dynamiken in ihren je unterschiedlichen Kontexten. Und Professorinnen und Professoren legen ihre Forschungsschwerpunkte in der Regel in Übereinstimmung mit den Entwicklungen in den disziplinären Communities fest und kaum in Abstimmung mit institutionellen Strategien: In einer deutschen Studie zur Profilbildung an deutschen Universitäten gaben von 2500 als forschungsstark identifizierten Professorinnen und Professoren lediglich drei Prozent an, dass das Profil ihrer Hochschule für die Weiterentwicklung ihrer Forschungsarbeiten von Relevanz sei (Flink & Simon, 2015, S. 47). In Bezug auf die Forschung zeigen sich hier durchaus

Grenzen der institutionellen Profilierungsmöglichkeiten: Wenn Hochschulen Forschungsfreiheit als Voraussetzung für produktives wissenschaftliches Schaffen anerkennen, stellen sich Fragen nach Eingriffsrechten und Eingriffsmöglichkeiten von Hochschulleitungen, die über die bloss Rekrutierung von Forschungspersonal hinausgehen. Auch wenn beispielsweise mit strategischen Stellenbesetzungen, mit der Schaffung neuer Strukturen, mit Soft Power und mit Anreizstrukturen durchaus profilfördernde Abstimmungen möglich sind: Die Koordinationskosten sind nicht zu vernachlässigen – sowohl auf der Ebene des eingesetzten Leitungspersonals als auch bei den involvierten Forschenden (vgl. Meier, 2012, S. 185). Profilbildung – so viel scheint klar zu sein – kann nicht einfach verordnet und hergestellt werden, «sondern [muss] auf die Unterstützung relevanter Gremien und vor allem auf die Mitwirkung der Gesteuerten zählen ... Vermutlich ist selbst das noch zu stark ausgedrückt, weil Profilbildung in aller Regel geradezu auf der *Initiative* der Arbeitseinheiten und Fachbereiche aufrucht» (Meier, 2012, S. 177, Hervorhebung im Original).

Weil mit diesen Überlegungen die Beschränkungen von institutionellen Gestaltungsmöglichkeiten deutlich werden, kann einem idealtypischen «Makroprofil» auch eine «Patchwork-Identität» (Meier & Schimank, 2002, S. 89) entgegengesetzt werden:

Eine Hochschule stellte sich dann als Ganze als buntes Bild vieler je für sich klar konturierter «Mikroprofile» dar – ohne erkennbares «Makroprofil». Diese «Mikroprofile» würden dezentral erarbeitet – mal auf der Ebene eines Fachbereichs, mal auch nur auf der Ebene eines Instituts ... Als Ganzes profillos, doch in jeder Einheit profiliert und leistungsfähig: Das wäre das Gegenmodell zur ... Idee eines ganzheitlichen Hochschulprofils. Hochschulen wäre dann nach wie vor «Gemischtwarenläden» (Schimank 2001) – aber eben nicht mehr solche, die in ihrem Sortiment jede Menge Ramsch anbieten, sondern im Idealfall «Gemischtwarenläden», die für jedes ihrer Produkte ein Gütesiegel vorweisen können. (Meier & Schimank, 2002, S. 89–90)

Koordination, Abstimmung und eine kohärente Gesamtgestalt als Voraussetzungen für die Profilbildung scheinen vor dem Hintergrund dieser Überlegungen schwierig zu erfüllen zu sein – vor allem wenn sie auf der Ebene einer ganzen Pädagogischen Hochschule angestrebt werden. An grossen Pädagogischen Hochschulen dürften diese Ansprüche selbst auf der Ebene der Forschung kaum zu erreichen sein: Disziplinäre Vielfalt und die damit verbundenen unterschiedlichen Forschungszugänge und Forschungskulturen haben einen hohen Wert, den es zu kultivieren gilt. Je koordinierter, abgestimmter und kohärenter sich die Forschung zeigt, desto fokussierter muss sie ausgerichtet sein: Der Preis für eine solche Profilbildung ist nicht nur der Koordinationsaufwand, sondern auch die Reduktion auf einen Ausschnitt dessen, was eine Pädagogische Hochschule thematisch zu bearbeiten hat.

Viertens ist nach Meier (2012) für eine Profilierung eine gewisse Grösse nötig. Insbesondere diese Voraussetzung macht deutlich, dass eine Profilierung offensichtlich auch an ressourcenbezogene Möglichkeiten gebunden ist, die für die Forschung an Pädagogischen Hochschulen meist nur in ausgewählten Forschungsschwerpunkten realisierbar sind. Gehaltvolle Forschung setzt immer eine intensive Auseinandersetzung mit und eine Teilhabe an einem fortlaufenden Diskurs über längere Zeit voraus. Ein Forschungsschwerpunkt erfordert deshalb auch eine grosse Themenkonstanz, sodass die thematisch-disziplinäre Verankerung auch beim Wechsel von Personal nicht gefährdet wird. In der Regel kann dies nur in grösseren Einheiten gewährleistet werden. Wie stark eine institutionelle Profilbildung erfolgt ist, zeigt sich oft erst, wenn eine tragende und prägende Persönlichkeit die Hochschule verlässt. Ist um diese Persönlichkeit keine kritische Masse an Forschungskompetenz herangewachsen, fällt ein Profilelement schnell zusammen. Eine langfristige Verlässlichkeit für den Erhalt der kritischen Grösse ist deshalb ebenfalls als Voraussetzung für die Profilbildung zu sehen.

Und erst mit einer gewissen Grösse wird auch eine Sichtbarkeit in der Fachöffentlichkeit möglich, was gemäss Meier (2012) ein *fünftes* Merkmal der Profilbildung darstellt. Die Sichtbarkeit im Sinne der Reputation einer Einheit oder einer Hochschule kann sich dabei durchaus in verschiedenen Kontexten zeigen: in der nationalen und der internationalen wissenschaftlichen Fachgemeinschaft, im lokalen Schulfeld, bei anderen Bildungsanbieterinnen und Bildungsanbietern, in der allgemeinen Öffentlichkeit. Wieweit die Sichtbarkeit gestaltbar ist, bleibt allerdings offen. Jenseits von klassischem Engagement für Vernetzungsaktivitäten, für den fachlichen Austausch und für die Kommunikation – in der Scientific Community, im lokalen Kontext oder in den Medien – ist Sichtbarkeit immer auch abhängig vom Wahrgenommenwerden, das heisst vom Interesse und von Relevanz- und Qualitätszuschreibungen anderer.

Diese verschiedenen Überlegungen zu den Voraussetzungen für eine Profilbildung machen deutlich,

dass die Gestaltbarkeit von klaren Profilen an Pädagogischen Hochschulen grundsätzlich möglich und gleichzeitig beschränkt ist. Der abschliessende Abschnitt fasst nun einige Überlegungen dazu zusammen, was dies für die Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen bedeuten könnte.

4 Fazit: Bedeutung der Profilbildung für Pädagogische Hochschulen

Was die Möglichkeiten und Grenzen der Profilbildung für die Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen und des Hochschultypus «Pädagogische Hochschule» bedeuten könnte, soll nun in Form von durchaus streitbaren Thesen zur Diskussion gestellt werden:

1. *Vertikale Differenzierung ist nötig.* Die vertikale und damit auch evaluative Unterscheidung zwischen einzelnen Pädagogischen Hochschulen ist Voraussetzung für eine langfristige Akzeptanz der Pädagogischen Hochschulen im Hochschulsystem als wissenschaftliche Institutionen und als glaubwürdige Forschungsstätten. Das Festhalten am Paritätsprinzip kann nämlich zum Problem für die Entwicklung des Hochschultypus werden, wenn beispielsweise das Promotionsrecht verhandelt wird und Kleinsthochschulen ohne substantielle eigene Forschungsabteilungen dabei genauso als Massstab genommen werden wie grosse Pädagogische Hochschulen, die eine ganze Reihe von forschungsstarken Professorinnen und Professoren mit Forschungsteams beschäftigen. Ohne Profilierung einzelner Pädagogischer Hochschulen als «Forschungsintensive PH» werden die Chancen nicht genutzt, die eine vertikale Differenzierung für die Entwicklung des Hochschulsystems bietet: Die Entwicklung des Hochschultypus verläuft dann im Tempo der Entwicklungen der forschungsschwächsten Pädagogischen Hochschulen. Eine Dynamik der vertikalen Differenzierung legt unweigerlich auch Strukturfragen offen, die bei der Integration in das Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2011) nicht – wie vielleicht erhofft oder auch befürchtet – bereinigt, sondern lediglich vertagt wurden.
2. *Horizontale Differenzierung führt zu unvollständigen Hochschulen.* Der Fokus auf etwas Besonderes erfordert – gerade in der Forschung, wenn es ein thematischer Schwerpunkt ist – eine Auswahl, eine Konzentration auf bestimmte Themen. Der Preis für eine solche Profilbildung ist nicht nur der Koordinationsaufwand, sondern auch die Reduktion auf nur einen Ausschnitt dessen, was eine Pädagogische Hochschule in der Lehre thematisch zu bearbeiten hat. Auch wenn es nicht notwendig ist, alle Themen der Lehre an der eigenen Hochschule vertieft zu beforschen, und auch wenn gute wissenschaftsgestützte Lehre ausserhalb des eigenen Forschungsgebiets vertreten werden kann: Eine Hochschule mit nur wenigen thematischen Forschungsschwerpunkten muss in breiten Teilen des Lehrangebots ohne forschend aktives Personal auskommen und könnte dort wohl kaum systematisch State-of-the-art-Forschung in die Lehre einbinden. Weil ihnen die hochschuladäquate Fundierung in Form eines wissenschaftlichen Kontexts fehlt, bleiben die Hochschulen ausserhalb der Profildomänen in diesem Sinne unvollständig.
3. *Es braucht mehr «Gemischtwarenläden».* Vor dem Hintergrund, dass die Involvierung in Forschung für Hochschulen konstitutiv ist, dürfte eine thematische Profilbildung erst erfolgen, wenn das wissenschaftliche Fundament für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der ganzen Breite gewährleistet ist. Und dies ist notwendigerweise nur mit einem substanziellen Ausbau der Forschung zu denken. Ansonsten werden die Versprechungen der Tertiarisierung nicht eingelöst. Eine thematische Profilbildung aus finanzieller Not unterläuft die Hochschulwerdung der noch jungen Pädagogischen Hochschulen. In dieser vergleichsweise frühen Phase ihrer Existenz, in der die innere Tertiarisierung noch nicht als abgeschlossen bezeichnet werden kann, benötigen sie vor einer profilbildenden Spezialisierung zunächst eine wissenschaftliche «Basisausstattung» in allen Themen, welche die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ausmachen: Sie müssen sich somit zu «Gemischtwarenläden» (Schimank, 2001) entwickeln, die aber für ihr ganzes Sortiment Ansprüche an eine solide Wissenschaftlichkeit stellen. Die weitere Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen würde sich demnach nicht über die Profilierung in Spezialgebieten zeigen, sondern in der «Profilierung im Normalen» (Zöllner, 2013, S. 50): dass die Pädagogischen Hochschulen ihre Aufgabe, tertiarisierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der notwendigen Breite anzubieten, schlicht und einfach gut, verlässlich und wissenschaftlich solide umsetzen.

Abschliessend sei die Frage aufgeworfen, ob nur profilierte Hochschulen gute Hochschulen sind. Auch wenn die Profilbildung von Hochschulen eine gewisse Eigendynamik angenommen hat, so darf sie nicht zum Selbstzweck werden. Die Profilbildung muss einen Beitrag dazu leisten, dass Hochschulen und das Wissenschaftssystem insgesamt ihre Aufgaben in der Gesellschaft noch wirksamer wahrnehmen können. Für die Pädagogischen Hochschulen bedeutet dies, dass sie gemeinsam die Aufgabe haben, Lehrerinnen- und Lehrerbildung in all ihren Facetten auf der Höhe der aktuellen disziplinären Entwicklungen zu betreiben sowie diese Entwicklungen selbst weiterzuführen und zu prägen. Die Profilbildung der Pädagogischen Hochschulen hat sich zuallererst an diesem Anspruch zu orientieren.

Literatur

- Flink, Tim & Simon, Dagmar. (2015). Profilbildung an deutschen Universitäten. Herausforderungen, Optionen und Grenzen der Hochschulgovernance. In Pia Bungarten & Marei John-Ohnesorg (Hrsg.), *Hochschulgovernance in Deutschland* (S. 29-54). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Meier, Frank. (2012). Die Hochschulen und die Entwicklung ihrer Forschung. Voraussetzungen, Möglichkeiten und Folgen universitärer Profilbildung. *Die Hochschule*, 21(1), 169-189.
- Meier, Frank & Schimank, Uwe. (2002). Szenarien der Profilbildung im deutschen Hochschulsystem. Einige Vermutungen. *Die Hochschule*, 11(1), 82-91.
- Rogge, Jan-Christoph, Flink, Tim, Roßmann, Simon & Simon, Dagmar. (2013). Auf Profilsuche. Grenzen einer ausdifferenzierten Hochschullandschaft. *Die Hochschule*, 22(2), 68-84.
- Schimank, Uwe. (2001). Festgefahrene Gemischtwarenläden - Die deutschen Hochschulen als erfolgreich scheiternde Organisationen. In Erhard Stölting & Uwe Schimank (Hrsg.), *Die Krise der Universitäten* (S. 223-242). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schweizerische Eidgenossenschaft. (2011). *Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz) vom 30. September 2011* (Stand am 1. März 2021). Bern: Bundeskanzlei.
- Wissenschaftsrat. (2010). *Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen*. Lübeck: Wissenschaftsrat. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10387-10.html>
- Zöllner, Jürgen. (2013). Ausblick: «Profilierung im Normalen». In Angela Borgwardt (Hrsg.), *Profilbildung jenseits der Exzellenz. Neue Leitbilder für Hochschulen* (S. 49-52). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Pädagogische Hochschulen als Leitinstitutionen auf dem Weg zu einer Didaktik der Nachhaltigkeitswissenschaft – Fünf Thesen zu Bildung in nachhaltiger Entwicklung

Autor und Autorin | Markus Wilhelm und Stefanie Rinaldi

Bildung in nachhaltiger Entwicklung ist ein bedeutsames Thema für alle Bildungseinrichtungen, von Zyklus 1 bis zur Hochschule. Doch worin besteht die Rolle dieses interdisziplinären Bildungskonzepts? Über welche professionellen Kompetenzen sollten Lehrende in diesem Bereich verfügen? Und inwiefern sehen sich die Pädagogischen Hochschulen in ihrer thematischen Ausrichtung auf Bildung und Lernprozesse in der Verpflichtung, auch Bildung und Lernprozesse zu Nachhaltigkeit zum Thema zu machen? Welches wären die notwendigen Voraussetzungen für solche Beiträge über die eigene Hochschule und den eigenen Hochschultypus hinaus? Entlang von fünf Thesen wird versucht, die aufgeworfenen Fragen zu klären.

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) | Didaktik der Nachhaltigkeitswissenschaft | Fachdidaktik | Professionskompetenzen

1 Einleitung

Der Begriff «Bildung für nachhaltige Entwicklung» (BNE) ist in seiner Bedeutung derart unscharf, dass er häufig nur die Interpretation jener Personen widerspiegelt, die ihn verwenden. Zudem wird das Konzept der «nachhaltigen Entwicklung» oft unzulänglich vom Bildungsprozess zur Umsetzung derselben abgegrenzt. Dies erschwert die Klärung der Bildungskomponente von BNE: Mit welchen Inhalten soll sich BNE beschäftigen? Welche Kompetenzen soll sie vermitteln? Und mit welchen Methoden soll sie dies tun? In der Folge bleibt auch die Rolle der Hochschulen und insbesondere der Pädagogischen Hochschulen als potenzieller Expertinnen in BNE auf allen Stufen und in allen Bildungsformen unklar. Im vorliegenden Beitrag versuchen wir deshalb, ausgetretene Pfade der durch die Bildungswissenschaften geprägten Diskussion über BNE-Kompetenzen und BNE-Prinzipien zu verlassen. Wir verfolgen damit zwei Ziele: Erstens wollen wir zur Etablierung eines wissenschaftlich fundierten Konzepts von BNE beitragen. Zweitens wollen wir eine Debatte über die Kompetenzen anregen, die für die Begleitung von Lernprozessen zu Nachhaltigkeit notwendig sind. Angesichts dieser Zielsetzung argumentieren wir anhand von fünf Thesen, dass eine fachdidaktische Theoriebildung zu Nachhaltigkeit auf allen Bildungsstufen und für alle (Hochschul-)Bildungsinstitutionen vonnöten ist und dass die Pädagogischen Hochschulen dabei eine führende Rolle einnehmen sollen.

2 BNE muss sich von Rufen nach einer pädagogischen Lösung ökonomisch-politischer Globalprobleme emanzipieren

These 1: BNE muss sich von Rufen nach einer pädagogischen Lösung ökonomisch-politischer Globalprobleme emanzipieren, denn die Lösung solcher Probleme obliegt nicht der Bildung, sondern der Politik und der Wirtschaft.

Das Programm «BNE 2030» der UNESCO zielt darauf ab, eine gerechtere und nachhaltigere Welt zu schaffen, indem es BNE stärkt und zur Verwirklichung der 17 Sustainable Development Goals (SDGs) beiträgt (UNESCO & DUK, 2021, S. 54). Diese Zielformulierung macht es deutlich: Bildung wird als eine treibende Kraft für die Umsetzung der SDGs und damit für die Lösung globaler Krisen betrachtet. Doch soll sich die (formale) Bildung diesen Schuh tatsächlich anziehen?

In den letzten Jahren mehrten sich jene Stimmen, die vor einer Pädagogisierung der nachhaltigen Entwicklung warnen. Kehren (2017) spricht von einer vermeintlich pädagogischen Lösung eines ökonomisch-politischen Globalproblems, das an die Schulen – oder an die Bildung generell – delegiert werde,

weil der politische Wille fehle, dieses Problem zu lösen und die angezeigte gesellschaftliche Transformation anzugehen. Pelzel und Butterer (2022) nehmen diesen Faden auf und argumentieren unter Bezugnahme auf Weselek und Wöhnig (2020), dass die Schule einem solchen Transformationsanspruch kaum gerecht werden könne. Hedtke (2016) fragt sich sogar, ob die Fachdidaktiken dadurch nicht zu Auftragnehmerinnen der Politik würden.

Auch wenn die Autorinnen und Autoren aus unterschiedlichen Perspektiven argumentieren, eines haben sie gemeinsam: Ihre Skepsis gegenüber dem Wort «für» im Konzept der Bildung *für* nachhaltige Entwicklung. Dieses «für» impliziert, dass Individuen lernen sollen, sich selbst, ihr Handeln und die Welt aktiv zu verändern – hin zu einer nachhaltigeren und gerechteren Welt. Während diesem Ziel per se wenig entgegenzusetzen ist, stellt sich die Frage, inwiefern die Bildung sich damit beauftragen lassen soll, solche Transformationsprozesse in Bewegung zu setzen oder zumindest zu unterstützen.

Wenden wir uns dem Bildungsdiskurs im deutschsprachigen Raum zu, wird schnell offensichtlich, dass ein solch direktives Verständnis von Bildung in einem inhärenten Widerspruch zu einem emanzipatorischen Bildungsverständnis steht, wie es in zahlreichen schweizerischen Policy-Dokumenten verankert ist. Sie verstehen Bildung in Anlehnung an Klafki (1993) als eine individuelle, aktive und selbstverantwortliche Tätigkeit, die die Auseinandersetzung mit Wissen und Werten beinhaltet. Roth (1966, S. 26) denkt diesbezüglich an einen «Prozess des Erkennens und Aneignens, den inneren Bildungsprozess, sowie das Ergebnis, das Verfügen-Können über das, was uns zu eigen geworden ist, d.h. Wissen und Erkennen als Inhalt meines Bewusstseins als Können». Bildung ist somit sowohl ein Zustand des Gebildetseins als auch ein fortlaufender Prozess, der durch ständiges Ringen gekennzeichnet ist, da er nie abgeschlossen werden kann (Künzli & Bertschy, 2008, S. 19).

Unter diesem Blickwinkel ist eine Bildung *für* nachhaltige Entwicklung nicht zielführend, sondern sollte durch eine Bildung *in* nachhaltiger Entwicklung (Wilhelm, 2021, S. 30) abgelöst werden, das heisst ein Lernen *über* und ein Lernen *als* nachhaltige Entwicklung. Beim Lernen *über* nachhaltige Entwicklung geht es darum, die komplexen Herausforderungen und Fragestellungen nachhaltiger Entwicklung zu verstehen, um in der Folge im Sinne einer emanzipatorischen BNE (Lernen *als* nachhaltige Entwicklung) trotz Unsicherheiten und Widersprüchen zu lernen, ethisch reflektiert handlungswirksam zu werden. «Leitend ist dabei die Erkenntnis, dass oft gar nicht sicher ist, welche Verhaltensweisen effektiv die nachhaltigeren sind» (Rieckmann, 2016, S. 91).

In den nachfolgenden drei Thesen gehen wir der Frage nach, über welche professionellen Kompetenzen Lehrende, seien es nun Schullehrpersonen oder Hochschuldozierende, verfügen müssen, um Lernende in diesem Prozess zu unterstützen. Dabei orientieren wir uns an der Trias des pädagogisch-didaktischen Wissens (PK), des Fachwissens (CK) und des fachdidaktischen Wissens (PCK) im Sinne von Shulman (1987).

3 BNE muss repolitisiert werden

These 2: BNE muss repolitisiert werden, denn rein erziehungsorientierte BNE-Kompetenzen bergen die Gefahr der Entpolitisierung und der Individualisierung von Nachhaltigkeitsfragen in Bildungsinstitutionen.

Das pädagogisch-didaktische Wissen bezieht sich gemeinhin auf die Frage, über welches Wissen Lehrende bezüglich des Lernens und Lehrens verfügen müssen, um Unterrichtssituationen erfolgreich gestalten zu können. Dieses Wissen ist unabhängig von Disziplinen und kann somit auf verschiedene Fächer und Bildungsbereiche angewendet werden (Voss, Kunina-Habenicht, Hoehne & Kunter, 2015). So umfasst das pädagogische Wissen unter anderem das Wissen über Lernprozesse und die individuelle Förderung der Lernenden und bildet damit die Grundlage für den Aufbau und die Anwendung überfachlicher Kompetenzen. Lehrende mit einem fundierten pädagogischen Wissen sind besser in der Lage, Lernende beim Erwerb überfachlicher Kompetenzen zu unterstützen. Zudem verstehen sie es, Lernumgebungen zu schaffen, in denen Lernende überfachliche Kompetenzen entfalten und anwenden können.

Solche überfachlichen Kompetenzen werden vielfach drei Bereichen zugeordnet: den methodischen Kompetenzen, den sozialen Kompetenzen und den personalen Kompetenzen (vgl. D-EDK, 2016). Entsprechende Teilkompetenzen lauten dabei unter anderem «Probleme lösen», «Kooperationsfähigkeit» oder «Eigenständigkeit». Dabei fällt auf, dass diese und weitere häufig zitierte überfachliche Teilkompetenzen dem OECD-Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen (Rychen, 2008) sehr nahekommen.

Diese wiederum dienen als Grundlage der sogenannten «Gestaltungskompetenz» einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (de Haan, 2008), die im deutschsprachigen Raum verbreitet ist. Die Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz «stehen unter dem Anspruch, erstens für die Gestaltung der komplexen persönlichen, gemeinschaftlichen, lokalen, nationalen und globalen Herausforderungen einer (nicht) nachhaltigen Entwicklung notwendig zu sein und zweitens sollen sie einen Beitrag dazu leisten, ein gutes, an Gerechtigkeit orientiertes Leben führen zu können» (de Haan, 2008, S. 31). Dieser pädagogisch-erziehungswissenschaftlich geprägte Ansatz einer BNE wird durchaus kontrovers diskutiert. Niebert (2023, im Druck) wird in seiner Kritik des Konzepts der Gestaltungskompetenz sehr deutlich, indem er deren fehlende Spezifität hervorhebt:

Allerdings sind die Teilkompetenzen dieser Gestaltungskompetenz oft eher nachhaltigkeits-unspezifisch: Lernende sollen interdisziplinär, vorausschauend, weltoffen ... denken können. Das ist alles richtig. Das Problem ist: Ohne eine thematische Verankerung und Operationalisierung könnte die Liste der Teilkompetenzen sowohl für den Vorsitzenden des Nachhaltigkeitsrates als auch für den Leiter eines Rüstungskonzerns gelten.

Auch Pelzel und Butterer (2022) stehen dem Konzept der Gestaltungskompetenz kritisch gegenüber, weil dieses aus ihrer Sicht mit einem defizitorientierten Fokus den Individuen deren Einstellungs- und Verhaltensmuster als noch ungenügend für eine nachhaltige Entwicklung vorhält und diese nun transformieren will, statt sich auf einer Sachebene mit einer gesellschaftspolitischen Transformation auseinanderzusetzen. «Zu analysieren wären dagegen die Mechanismen, die der Verwirklichung allgemeiner Rechte und der Möglichkeit gesellschaftlicher Teilhabe entgegenstehen», hält auch Kehren (2017, S. 66) fest und kritisiert, dass stattdessen gebetsmühlenartig die Notwendigkeit der Förderung von Partizipation, Solidarität und Empathie wiederholt werde. Genau diese Aspekte würden im globalen Konkurrenzkampf aber systematisch verhindert. Vor diesem Hintergrund muss BNE repolitisiert werden. Denn Nachhaltigkeit und nachhaltige Entwicklung sind inhärent politisch: Ob wir – als Gesellschaft – ein nachhaltiges Leben führen, ist nicht in erster Linie eine Frage des technischen und finanziellen Könnens, sondern vielmehr eine Frage des politischen Willens und der zivilgesellschaftlichen Auseinandersetzung damit.

Diese zweite These scheint auf den ersten Blick der ersten These zu widersprechen. Soll BNE nun politisch sein oder nicht? Das Problem der erziehungsorientierten BNE-Kompetenzen liegt darin, dass sie die unter These 1 diskutierte Abschiebung ungelöster politisch-ökonomischer Probleme auf die Bildung noch verstärken – dies, indem sie die Verantwortung für die Lösung globaler Krisen einzelnen Individuen der kommenden Generationen zuschieben und damit die Bildung für politische Zwecke instrumentalisieren. Kehren (2017, S. 66) spricht diesbezüglich von einer «Pädagogisierung globaler Krisen in Gestalt der Formalisierung subjektiver Kompetenzen», die mit einer «Individualisierung und Privatisierung der Nachhaltigkeitsproblematik» einhergehe. Dies führe zu einer Entpolitisierung dieser Problematiken. Eine Repolitisierung von nachhaltiger Entwicklung, Bildung und Wissenschaft würde es nachfolgenden Generationen hingegen ermöglichen, mit der Komplexität, der Unsicherheit und der Widersprüchlichkeit der Herausforderungen des 21. Jahrhunderts umzugehen und radikale systemische Veränderungen zu bewirken. Dazu ist eine stärkere inhaltliche Koppelung subjektiver Kompetenzen vonnöten. Kehren (2017, S. 68) schlägt den Begriff der «reflektierten Sachkompetenz» vor, das heisst einen auf die Sache bezogenen Kompetenzbegriff, bei dem wissenschaftliche Erkenntnisse und gesellschaftlichen Folgen bearbeitet würden.

Somit bleibt die Frage, welches pädagogisch-didaktische Wissen Lehrpersonen oder Hochschuldozierende benötigen, um überfachliche, auf BNE zugeschnittene Kompetenzen zu fördern, ohne jedoch in eine direktive Pädagogisierung abzudriften. Vor dem Hintergrund von These 1 und der Forderung einer Repolitisierung von BNE sollte jenes Sach-/Fachwissen im Vordergrund stehen, das es den Lehrenden ermöglicht, die Lernenden dabei zu unterstützen, angesichts der Komplexität, der Kontroversität und der Widersprüchlichkeit des Themenkomplexes «Nachhaltige Entwicklung» Informationen kritisch einzuschätzen, eigene Ansichten zu überdenken und sich in zivilgesellschaftliche und politische Prozesse einzubringen. Dazu sind neben pädagogisch-didaktischem Wissen auch und insbesondere Fachwissen und fachdidaktisches Wissen vonnöten. Dabei bleibt es eine grosse Herausforderung, zu klären, um welches Fachwissen es sich dabei handelt. Dieser Herausforderung stellt sich der nachfolgende Abschnitt.

4 BNE benötigt die Nachhaltigkeitswissenschaft als Bezugsdisziplin

These 3: BNE benötigt die Nachhaltigkeitswissenschaft als Bezugsdisziplin, weil faktisches und ethisches Basiswissen die Grundlage für eine reflektierte und kritische Auseinandersetzung mit Fragen der Nachhaltigkeit bildet.

Als inter- und transdisziplinäres sowie stark wertorientiertes Konzept wirft BNE die Frage nach «dem Status und der Legitimität des wissenschaftlichen, akademischen, sozialen Schulwissens auf» (Simonneaux, Tutiaux-Guillon & Legardez, 2012, S. 18, eigene Übersetzung), das traditionell disziplinär organisiert ist. Will BNE ihrem Anspruch, Herausforderungen des Zusammenlebens im 21. Jahrhundert holistisch zu verstehen, gerecht werden, ist folglich – ganz im Sinne der oben diskutierten reflektierten Sachkompetenz und der von Niebert (2023) angemahnten Operationalisierung von BNE – auch eine Art Anker anerkannten Fachwissens zu Themen der Nachhaltigkeit erforderlich. Dabei ist es zentral, dass nicht nur Lernende, sondern auch Lehrende von der Volks- bis zur Hochschule über ein solches inter- und transdisziplinäres Fachwissen verfügen.

Als Grundlage für eine solche Bezugsdisziplin könnte die Nachhaltigkeitswissenschaft dienen (Wilhelm & Kalcsics, 2023). Diese ist seit über zwei Jahrzehnten etabliert und findet weltweit Unterstützung. Es muss jedoch hervorgehoben werden, dass der Status der Nachhaltigkeitswissenschaft als eigenständige Disziplin umstritten ist. Kudo und Mino (2020) schlagen vor, sie stattdessen als Metadisziplin zu betrachten, das heisst als Forschung, die sich mit anderen Wissenschaften sowie mit deren Einbettung in verschiedene Kontexte der Nachhaltigkeit auseinandersetzt. Es handelt sich um einen selbstreflektierenden und integralen Ansatz. Shahadu (2016) wiederum plädiert dafür, die Nachhaltigkeitswissenschaft lediglich als eine Dachwissenschaft für die globale Nachhaltigkeitsforschung zu positionieren, das heisst, eine Klammer zu setzen.

Trotz dieser Unschärfen können mehrere Gemeinsamkeiten im Diskurs über die Nachhaltigkeitswissenschaft identifiziert werden. Erstens legt sie ein grosses Augenmerk auf das Verständnis komplexer Wechselwirkungen zwischen sozialen und natürlichen Systemen (Kudo & Mino, 2020, S. 4; Tretter, Simon & Glaeser, 2019, S. 174). Dies erfordert, zweitens, eine Abkehr von der reduktionistischen Perspektive der konventionellen Wissenschaften, insbesondere der Naturwissenschaften. Die Nachhaltigkeitswissenschaft muss auch adaptives Management, problem- und handlungsorientierte Perspektiven und Ansätze des sozialen Lernens einbeziehen sowie verschiedene akademische Wissensbestände integrieren und diese transdisziplinär mit verschiedenen gesellschaftlichen Akteurinnen und Akteuren verbinden (Wiek, Farioli, Fukushi & Yarime, 2012). Drittens betonen zahlreiche Vertreterinnen und Vertreter der Nachhaltigkeitswissenschaft deren transformative Ausrichtung, die sich beispielsweise an den SDGs orientieren kann. Dedeurwaerdere (2014) plädiert hingegen dafür, die analytischen Perspektiven der Nachhaltigkeitswissenschaft mit den transformativen Aspekten einer Vision der starken Nachhaltigkeit zu kombinieren. Bemerkenswert ist, dass fast nur im deutschsprachigen Kontext neben der deskriptiv-analytischen auch diese normative Fundierung der Nachhaltigkeitswissenschaft betont wird (Ott, 2019) und somit die normativen Anteile dieser Wissenschaft nicht unterschlagen werden.

Gerade diese normativen Setzungen gilt es in der Bildung kritisch zu überdenken. Die SDGs sind das Resultat eines politischen Prozesses und ihre vollumfängliche Umsetzbarkeit ist zumindest zu hinterfragen. Aus diesem Grund ist es zentral, dass Disziplinen wie die Ethik oder die Politikwissenschaften als integraler Bestandteil der Nachhaltigkeitswissenschaft anerkannt werden, anstatt dass politische und normative Setzungen übernommen werden, ohne deren Entstehung und Inhalt im Unterricht kritisch zu reflektieren. Denn nachhaltige systemische Veränderungen sind nur möglich, wenn sie über politische und gesellschaftliche Prozesse erfolgen. Umso wichtiger ist es, dass sich BNE mit solchen Prozessen befasst (vgl. z.B. Kranz, Schwichow, Breitenmoser & Niebert, 2022). Dazu ist eine spezifische Didaktik vonnöten, welche die Grundlage für das fachdidaktische Wissen von Lehrenden bildet.

5 BNE bedarf einer Didaktik der Nachhaltigkeitswissenschaft

These 4: BNE bedarf einer Didaktik der Nachhaltigkeitswissenschaft, weil ein fachdidaktisches Basiswissen die Grundlage für einen sachorientierten Unterricht zu Nachhaltigkeit bildet.

Mit der Forderung nach einer BNE-spezifischen Didaktik stehen wir nicht allein da. In den letzten Jahren wurden immer wieder Stimmen laut, die dafür plädieren, eine Didaktik der BNE zu etablieren (vgl. u.a.

Künzli & Bertschy, 2008), oder die von der Existenz einer solchen Didaktik ausgehen, wie beispielsweise ein Lehrbuch von Unteregger (2018) mit dem Titel «Allgemeine Didaktik einer Bildung für nachhaltige Entwicklung». So sollen beispielsweise die instrumentellen Kompetenzen der Lehramtsstudierenden gefördert werden (Albiez, König & Potthast, 2018, S. 198). Reich (2019, S. 12) hebt dabei pädagogische Aspekte hervor, die in einer Didaktik der BNE zu berücksichtigen seien. Lernende sollen dazu ermutigt werden, eigene Hypothesen zu konstruieren sowie diese zu überprüfen und anzupassen. In eine ähnliche Richtung argumentiert Etzkorn (2019, S. 209), für die BNE mit einer lernendenzentrierten Didaktik einhergeht. Bliesner-Steckmann (2016, S. 155) hingegen strebt eine handlungstheoretische Begründung einer Didaktik für BNE an. Auch Künzli und Bertschy (2008) hatten bereits vor 15 Jahren umfassende Texte zur Didaktik der BNE verfasst, die in die Textsammlung «Didaktische Grundlagen zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» des BNE-Konsortiums COHEP (2013) einfließen.

All diese Ansätze versuchen – aus unserer Sicht – etwas, das logisch unmöglich ist: eine Didaktik der «Bildung» zu etablieren. Dieses In-Beziehung-Setzen von Didaktik und Bildung widerspricht dem inhärenten Verhältnis der beiden Konzepte: Während sich die Didaktik mit der Vermittlung spezifischer Inhalte befasst, ist Bildung mehr als das blosses Lernen solcher Inhalte, wie unter These 1 ausgeführt wurde. Insofern kann es keine Didaktik einer Bildung und damit auch keine Didaktik der Bildung für nachhaltige Entwicklung geben. Selbstredend gilt das im Grunde auch für andere solche Begriffspaare wie beispielsweise die Didaktik der politischen Bildung. Hier gilt es jedoch zu beachten, dass sich die Politikdidaktik im deutschsprachigen Raum als Wissenschaft etabliert hat (Weißeno & Ziegler, 2022) und somit die kritisierte fehlende begriffliche Logik der «Didaktik der politischen Bildung» weniger ins Gewicht fällt. Ganz anders verhält es sich bei BNE. Die Nachhaltigkeitsdidaktik wird teilweise sogar als mögliches Konzept abgelehnt (Reinmann, 2018), geschweige denn als Wissenschaft diskutiert. Infolge dieses Vakuums und der angemahnten wissenschaftslogisch unmöglichen Didaktik der BNE stellt sich die Frage, wie das pädagogische Inhaltswissen von BNE bestimmt werden kann, und zwar gerade auch im Hinblick auf die Lehre an Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen, die diesbezüglich noch mit wenig konzeptionell und empirisch validen Antworten aufwarten können (Bellina, Tegeler, Müller-Christ & Potthast, 2018) und stattdessen oft nur auf Praxiserfahrung zurückgreifen (Trechsel et al., 2018).

Im deutschsprachigen Raum noch weitgehend unbekannt, hat sich in der anglophonen Welt in den letzten Jahren die Idee einer Didaktik der Nachhaltigkeitswissenschaft (NHW-Didaktik) verbreitet (Wilhelm & Kalcsics, 2023). Dennoch kann diese noch nicht als etabliert bezeichnet werden, denn auch in englischsprachigen Fachzeitschriften wird sie erst ansatzweise erörtert. Eine nennenswerte Ausnahme bilden Parikesit und Withaningsih (2019), die das Konzept vor dem Hintergrund des Spannungsfelds zwischen ökonomischer und ökologischer Nachhaltigkeit in Indonesien diskutieren. Auch bei Ness (2020, S. 35) finden sich entsprechende Ansätze: «The outcome ... is a more comprehensive understanding of which approaches are useful for different sustainability problem constellations and a deeper comprehension of how the framing tools can be taught in sustainability science education.» Inwiefern wir aber bei Ness (2020) tatsächlich von einem Konzept zur Didaktik der Nachhaltigkeitswissenschaft ausgehen können, bleibt unklar.

Im Folgenden soll deshalb am Beispiel reichhaltiger Lerngelegenheiten aufgezeigt werden, wie eine Didaktik auf der Grundlage der Nachhaltigkeitswissenschaft verstanden werden könnte. In einer ersten Annäherung wird das fachdidaktische Modell der NHW-Didaktik zur Charakterisierung von reichhaltigen Lerngelegenheiten zur Diskussion gestellt (vgl. Abbildung 1). Dabei wird gestützt auf Nelson und Vucetich (2012), Ohl (2013), Shrivastava, Stafford Smith, O'Brien und Zsolnai (2020) sowie Clark und Harle (2020) davon ausgegangen, dass solche Lerngelegenheiten auf zentrale Aspekte der Nachhaltigkeitswissenschaft aufbauen müssen. Insbesondere Malandrakis, Papadopolou, Gavrillakis und Mogias (2019, S. 26) haben mit der literaturgestützten Zusammenstellung der Fähigkeiten von Lehrenden im Hinblick auf BNE die folgenden fünf Kompetenzbereiche postuliert, die das fachdidaktische Modell aufnimmt: a) *Wissen*, hier: faktisch/fachlich; b) *Ethik und Werte*, hier: ethisch/moralisch; c) *Systemdenken*, hier: analytische und normative Auseinandersetzung mit Systemperspektiven; d) *Handlungen*, hier: transformative Auseinandersetzung mit Systemperspektiven durch Iteration; e) *Emotionen und Gefühle*, hier: emotionale Situierung.

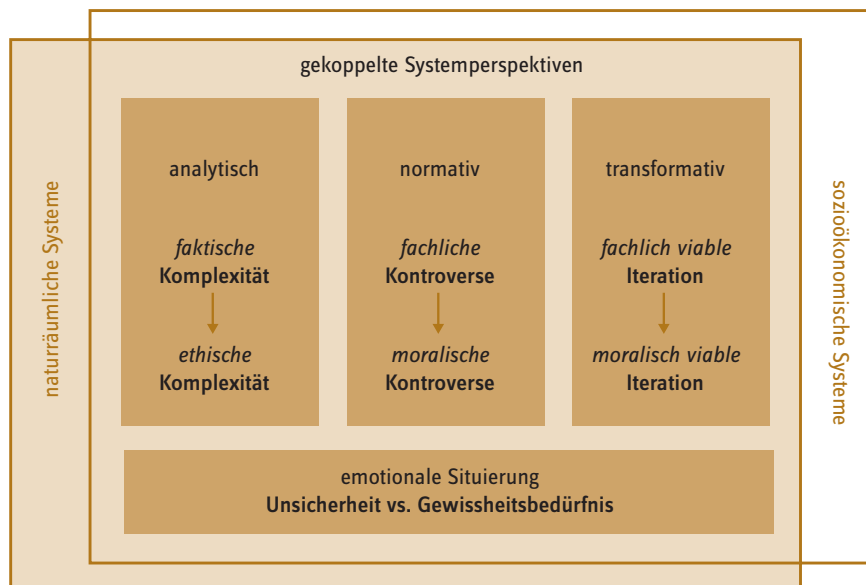


Abbildung 1: Fachdidaktisches Modell der NHW-Didaktik zur Charakterisierung von reichhaltigen Lerngelegenheiten (eigene Darstellung).

Lerngelegenheiten im Sinne der NHW-Didaktik zeichnen sich folglich dadurch aus, dass sie von *gekoppelten Mensch-Umwelt-Systemen* ausgehen. Das heisst, sie bedienen sich nicht ausschliesslich der natürlichen Systeme (z.B. nur Fragen der Biodiversität) oder ausschliesslich der sozialen Felder (z.B. nur Fragen der sozialen Diversität), sondern immer beider Systemperspektiven parallel. Des Weiteren weisen sie auf einer analytischen Ebene faktische und ethische Elemente *komplexer* Wechselwirkungen auf, die nicht vollständig regelbar, sondern nur *iterativ* beeinflussbar sind. Sie befinden sich zudem auf einer normativen Ebene im fachlichen und moralischen Spannungsfeld *kontroverser* Ansprüche (z.B. die 17 SDGs). Solche Zielkonflikte sind ebenfalls nicht lösbar, wenn sie im Sinne einer aktiven *Iteration* nicht immer wieder neu abgewogen und die Ziele nicht entsprechend angepasst werden. Dabei gilt es schliesslich aufgrund der hinlänglich bekannten Verwebung von Emotion und Kognition beim Lernen auch auf die *emotionale Situierung* zu achten. So zeigt sich bei Lernprozessen im Kontext der Nachhaltigkeit, dass negative Emotionen und kognitive Dissonanzen (Förster, Zimmermann & Mader, 2019; D'Mello & Graesser, 2012) eine gesellschaftliche Auseinandersetzung und kritisches Denken (Brader, 2006; Marcus, MacKuen & Neuman, 2011; Valentino, Hutchings, Banks & Davis, 2008), aber auch Reflexion fördern können (Ojala, 2013, 2017).

So eingängig dieses Modell sein mag, so offenkundig zeigt sich das Fehlen einer Theorie der Didaktik der Nachhaltigkeitswissenschaft. Diese zu erarbeiten wird sich als anspruchsvoll erweisen, da ihre Bezugsdisziplin selbst – wie oben argumentiert – hochkomplex ist. Eine weitere Herausforderung wird es sein, ein fachdidaktisches Modell der NHW-Didaktik, wie es oben diskutiert wurde, an den Hochschulkontext zu adaptieren und es in der Folge umzusetzen. Hierbei sind die Pädagogischen Hochschulen gefordert.

6 Pädagogische Hochschulen sind Leitinstitutionen einer zu etablierenden Didaktik der Nachhaltigkeitswissenschaft und damit einer kritischen BNE

These 5: Pädagogische Hochschulen sind Leitinstitutionen einer zu etablierenden Didaktik der Nachhaltigkeitswissenschaft und damit einer kritischen BNE, denn als Professionshochschulen im Bildungsbereich stehen sie in der Verantwortung, wissenschaftliches Wissen über Bildung sowie Lehren und Lernen zu produzieren und dadurch zur Entwicklung des Bildungsdiskurses beizutragen.

Trotz oder gerade wegen der aufgezeigten Spannungsfelder und der volatilen Verständnisse von BNE ist es zentral, dass sich die Pädagogischen Hochschulen der Herausforderung stellen, BNE wissenschaftstheoretisch zu begründen und empirisch zu beforschen. Die von swissuniversities eingesetzte Arbeitsgruppe «BNE» der Kammer Pädagogische Hochschulen ist mandatiert, nationale und internationale Entwicklungen im Bereich der BNE zu beobachten und zu antizipieren sowie den gesamtschweizerischen fachlichen Austausch und die Koordination in diesem Bereich zu sichern.

Drei der acht strategischen Ziele der Kammer Pädagogische Hochschulen für den Zeitraum 2021-2024 lassen sich sogar dahingehend interpretieren, dass sich die Pädagogischen Hochschulen mit Bildungsprozessen über die Lehrpersonenbildung hinaus befassen sollen und müssen (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2020, S. 2):

1. *Professionen im Bildungsbereich*: Positionierung der Pädagogischen Hochschulen als massgebliche Akteurinnen im Bildungswesen.
2. *Fachdidaktik*: Stärkung der Fachdidaktik als wissenschaftliche Disziplin.
4. *Nachhaltigkeit und Bildung*: Konsequente Ausrichtung am Prinzip der Nachhaltigkeit in Lehre, Forschung und Entwicklung und Dienstleistungen sowie in der Hochschulentwicklung.

Konkret sieht die Strategie vor, dass Nachhaltigkeit in Lehre sowie Forschung und Entwicklung weiter gefestigt werden soll: «Bildung für Nachhaltige Entwicklung wird ... als Forschungsgegenstand an Pädagogischen Hochschulen gestärkt» (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2020, S. 6). Des Weiteren wird erwartet, dass die Pädagogischen Hochschulen «mit ihrer Forschungs- und Entwicklungstätigkeit Wissen zu Fragen des Lehrens und Lernens, zu Bildung und Erziehung sowie zum Bildungssystem» erzeugen (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2020, S. 8) sowie als Taktgeberinnen die «nationale Strategie Fachdidaktiken» umsetzen (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2020, S. 4).

Fraglich ist jedoch, ob andere Bildungsakteurinnen und Bildungsakteure den Pädagogischen Hochschulen diese Kompetenz zusprechen. So führt beispielsweise die EDK (2022) acht Fachagenturen, die gesamtschweizerische Aufgaben im Bildungsbereich erfüllen. Einzig die mit der Förderung von BNE betraute Agentur «éducation21» hat das Mandat, nicht nur Schulen, sondern auch Pädagogische Hochschulen in Bildungsfragen zu unterstützen. Geht die EDK demzufolge davon aus, dass die Pädagogischen Hochschulen bei der Umsetzung von BNE externe Unterstützung benötigen, dies im Gegensatz zu allen anderen Angeboten der Fachagenturen? Dies würde in einem gewissen Widerspruch zum Mandat der erwähnten Arbeitsgruppe «BNE» stehen, wonach die Arbeitsgruppe «im Dialog mit éducation21» (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2022, S. 1) steht und nicht von dieser Agentur beraten wird.

Offensichtlich werden die Pädagogischen Hochschulen noch nicht von allen Akteurinnen und Akteuren – von den Bildungsbehörden über die Nichtregierungsorganisationen bis hin zu anderen Hochschultypen – als Leitinstitutionen einer zu etablierenden Didaktik der Nachhaltigkeitswissenschaft und damit einer kritischen BNE anerkannt. Ein solcher Anspruch wäre aber durchaus gegeben (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2020), zumal sich die Pädagogischen Hochschulen der Frage der Normativität, die sich auch bei BNE unweigerlich stellt, aufgrund ihres gesellschaftspolitischen Bildungsauftrags im Hinblick auf das pädagogische Ethos der Volksschullehrpersonen seit jeher gestellt haben (Giesinger, 2022; Thomsen, 2019). Fachhochschulen und Universitäten stehen diesbezüglich nicht in der gleichen Pflicht. Fakt ist aber: Die Pädagogischen Hochschulen haben den Anspruch, als Leitinstitutionen einer kritischen BNE zu fungieren, bisher noch nicht eingelöst. Dies dürfte auch an der bisher vielfach schwach ausgeprägten Auseinandersetzung mit einer forschungsbasierten BNE an Pädagogischen Hochschulen liegen. Die Zeit scheint reif zu sein, dies zu ändern.

7 Schlussfolgerung

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass eine fachdidaktische Theoriebildung zu Nachhaltigkeit vonnöten ist. Dies stellt ein anspruchsvolles Vorhaben dar, da die Bezugsdisziplin der Nachhaltigkeitswissenschaft selbst hochkomplex ist:

Die Zusammenstellung verschiedener Elemente in der Nachhaltigkeitswissenschaft umfasst ... nicht nur Aktivitäten, die für die konventionelle Wissenschaft typisch sind, wie Kombinieren, Kontrastieren, Verbinden, Integrieren, Verknüpfen, Verallgemeinern und Abstrahieren. Es kann auch die Form eines koproduzierten Prozesses annehmen, der z.B. das Verkörpern, Erleben und Vorstellen einschließen kann. In individuellen und kollektiven Lernprozessen können solche Aktivitäten durch Reflexion und Dialog gefördert werden. (Schlüter et al., 2022, S. 4)

Trotzdem oder gerade deshalb will sich die Pädagogische Hochschule Luzern der Herausforderung stellen, eine Didaktik der Nachhaltigkeitswissenschaft wissenschaftstheoretisch zu begründen und empirisch zu beforschen. Dieses Ziel hat sie auch in ihrer Nachhaltigkeitsstrategie festgelegt. Demnach

soll der Leistungsbereich «Forschung und Entwicklung» den anderen Leistungsbereichen der Pädagogischen Hochschule Luzern theoriebasierte und empirische Grundlagen zur Etablierung einer Pädagogik und Didaktik der Nachhaltigkeitswissenschaft zur Verfügung stellen. So soll es allen Fächern und Studienbereichen der Lehre ermöglicht werden, ausgewählte didaktische und pädagogische Aspekte einer Bildung in nachhaltiger Entwicklung in ihr Curriculum aufzunehmen. Dabei kann je nach pädagogisch-didaktischer Ausrichtung eine fachdidaktische Perspektive auf die Nachhaltigkeitswissenschaft oder eine pädagogische Perspektive auf das Berufsethos hinsichtlich einer nachhaltigen Entwicklung im Fokus stehen.

Mit dem Masterstudiengang «Fachdidaktik Natur, Mensch, Gesellschaft und Nachhaltige Entwicklung» und dem gleichnamigen Institut hat die Pädagogische Hochschule Luzern die nötigen Strukturen gelegt, um diese Kenntnislücke in all ihren Studiengänge forschungsbasiert zu verringern. Im Sinne eines Bottom-up-Ansatzes fördern BNE-Ambassadorinnen und BNE-Ambassadoren aus allen Fächern diesen Prozess, und dies mit dem Ziel, dass in jedem Fach bzw. Studienbereich der Aus- und Weiterbildung berufsrelevante Aspekte der Nachhaltigkeitswissenschaft und ihrer Didaktik sowie des Berufsethos im Hinblick auf ein nachhaltigkeitsrelevantes System-, Ziel- und Transformationswissen bearbeitet werden. Es geht dabei um Lehr- und Lernsituationen im Rahmen komplex gekoppelter Mensch-Umwelt-Systeme im Hinblick auf faktische und ethische Komplexität, auf fachliche und moralische Kontroversität sowie auf iteratives Probehandeln bei Transformationsprozessen. Im Fokus kann dabei im Lichte eines Whole-Institution-Approachs der Lokallabor-Ansatz stehen. Dieser soll stets im Dienst der zu entwickelnden pädagogisch-didaktischen Professionskompetenz zu Nachhaltigkeit stehen, und zwar sowohl derjenigen der angehenden Lehrpersonen wie auch derjenigen der Dozierenden selbst.

Die Pädagogischen Hochschulen können und sollen bei dieser zu entwickelnden pädagogisch-didaktischen Professionskompetenz in Nachhaltigkeit eine führende Rolle einnehmen. Denn aufgrund ihrer thematischen Ausrichtung auf Bildung und Lernprozesse haben sie das Potenzial, durch die Etablierung einer Fachdidaktik der Nachhaltigkeitswissenschaft die Bildung in nachhaltiger Entwicklung sowohl auf allen Schulstufen als auch auf der tertiären Bildungsstufe an Hochschulen und Universitäten theoriebildend und empirisch forschend zu klären. Wichtig scheint uns dabei, dass möglichst alle Pädagogischen Hochschulen der Schweiz im Hinblick auf eine Diversität der Bildungsansätze diesen Prozess individuell angehen, gleichzeitig aber auch in einem regelmässigen Austausch stehen und sich gegenseitig unterstützen.

Literatur

- Albiez, Marius, König, Andri & Potthast, Thomas. (2018). Transdisziplinarität und Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Lehre an der Universität Tübingen. In Walter L. Filho (Hrsg.), *Nachhaltigkeit in der Lehre: Eine Herausforderung für Hochschulen* (S. 198-206). Berlin: Springer.
- Bellina, Leonie, Tegeler, Merle K., Müller-Christ, Georg & Potthast, Thomas. (2018). *Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Hochschullehre (Betaversion)*. BMBF-Projekt «Nachhaltigkeit an Hochschulen: entwickeln - vernetzen - berichten (HOCHP)». Tübingen: Universität Tübingen.
- Bliesner-Steckmann, Anna. (2016). Annäherung an eine handlungstheoretisch fundierte Didaktik für eine (Berufs-)Bildung für nachhaltige Entwicklung. In Matthias Barth & Marco Rieckmann (Hrsg.), *Empirische Forschung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung - Themen, Methoden und Trends* (S. 154-156). Opladen: Barbara Budrich.
- BNE-Konsortium COHEP. (2013). *Didaktische Grundlagen zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Zürich: BNE-Konsortium COHEP.
- Brader, Ted. (2006). *Campaigning for hearts and minds. How emotional appeals in political ads work*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Clark, William C. & Harle, Alicia G. (2020). Sustainability science: Toward a synthesis. *Annual Review of Environment and Resources*, 45, 331-86.
- Dedeurwaerdere, Tom. (2014). *Sustainability science for strong sustainability*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing. <http://library.oapen.org/handle/20.500.12657/29496>
- D-EDK. (2016). *Lehrplan 21. Gesamtausgabe*. Bereinigte Fassung. Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_DE_Gesamtausgabe.pdf
- de Haan, Gerhard. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In Inka Bormann & Gerhard de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (S. 23-44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8_4
- D'Mello, Sidney & Graesser, Art. (2012). Dynamics of affective states during complex learning. *Learning and Instruction*, 22(2), 145-157. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.10.001>

- EDK. (2022). *Fachagenturen*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. <https://www.cdip.ch/de/die-edk/fachagenturen>
- Etzkorn, Nadine. (2019). Bildung für nachhaltige Entwicklung in Hochschulen. In Mandy Singer-Brdodowski, Nadine Etzkorn & Theresa Grapentin-Rimek (Hrsg.), *Pfade der Transformation: Die Verbreitung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im deutschen Bildungssystem* (S. 193-232). Opladen: Barbara Budrich.
- Förster, Ruth, Zimmermann, Anne B. & Mader, Clemens. (2019). Transformative teaching in higher education for sustainable development: Facing the challenges. *GAIA - Ecological Perspectives for Science and Society*, 28(3), 324-326. <https://doi.org/10.14512/gaia.28.3.18>
- Giesinger, Johannes. (2022). Transformation und Normativität. Zur Pädagogisierung des Bildungsbegriffs. In Duoglas Yacek (Hrsg.), *Bildung und Transformation. Kindheit - Bildung - Erziehung. Philosophische Perspektiven* (S. 29-42). Berlin: Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-64829-2_3
- Hedtke, Reinhold. (2016). Bildung zur Partizipation: Fachdidaktik als Auftragnehmerin der Politik? In Jürgen Menthe, Ditmar Höttecke, Thomas Zabka, Markus Hammann & Martin Rothgangel (Hrsg.), *Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe: Beiträge der fachdidaktischen Forschung* (S. 9-24). Münster: Waxmann.
- Kammer Pädagogische Hochschulen. (2020). *Strategie 2021-2024 der Kammer Pädagogische Hochschulen*. Bern: swissuniversities.
- Kammer Pädagogische Hochschulen. (2022). *Mandat für die Arbeitsgruppe Bildung für Nachhaltige Entwicklung der Kammer PH*. Bern: swissuniversities.
- Kehren, Yvonne. (2017). Bildung und Nachhaltigkeit. Zur Aktualität des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft am Beispiel der Forderung der Vereinten Nationen nach einer «nachhaltigen Entwicklung». *Pädagogische Korrespondenz*, (55), 59-71. <https://doi.org/10.25656/01:20568>
- Klafki, Wolfgang. (1993). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (3. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Kranz, Johanna, Schwichow, Martin, Breitenmoser, Petra & Niebert, Kai. (2022). The (un)political perspective on climate change in education - A systematic review. *Sustainability*, 14(7), Artikel 4194, 1-44. <https://doi.org/10.3390/su14074194>
- Kudo, Shogo & Mino, Takashi. (2020). Framing in sustainability science. In Takashi Mino & Shogo Kudo (Hrsg.), *Framing in sustainability science. Theoretical and practical approaches* (S. 3-16). Singapur: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-9061-6_1
- Künzli, Christine & Bertschy, Franziska. (2008). *Didaktisches Konzept Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* (3., überarbeitete Fassung). Bern: IKAÖ. http://www.ikaoe.unibe.ch/forschung/bineu/BNE_Didaktisches_Konzept_Feb08.pdf
- Malandrakis, George, Papadopoulou, Penelope, Gavrilakis, Costas & Mogias, Athanasios. (2019). An education for sustainable development self-efficacy scale for primary pre-service teachers: Construction and validation. *Journal of Environmental Education*, 50(1), 23-36.
- Marcus, George E., MacKuen, Michael & Neuman, Russell W. (2011). Parsimony and complexity: Developing and testing theories of affective intelligence. *Political Psychology*, 32(2), 323-336. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2010.00806.x>
- Nelson, Michael P. & Vucetich, John A. (2012). Sustainability science: Ethical foundations and emerging challenges. *Nature Education Knowledge*, 3(10), Artikel 12.
- Ness, Barry. (2020). Approaches for framing sustainability challenges: Experiences from Swedish sustainability science education. In Takashi Mino & Shogo Kudo (Hrsg.), *Framing in sustainability science. Theoretical and practical approaches* (S. 35-53). Singapur: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-9061-6_3
- Niebert, Kai. (2023). Die Gestaltungskompetenz eher nachhaltigkeits-unspezifisch. In Astrid Carrapatoso, Markus Rehm, Volker Reinhardt & Markus Wilhelm (Hrsg.), *Wirksamer Unterricht in BNE* (im Druck). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ohl, Ulrike. (2013). Komplexität und Kontroversität: Herausforderungen des Geographieunterrichts mit hohem Bildungswert. *Praxis Geographie*, 43(3), 4-7.
- Ojala, Maria. (2013). Emotional awareness: On the importance of including emotional aspects in education for sustainable development (ESD). *Journal of Education for Sustainable Development*, 7(2), 162-182. <https://doi.org/10.1177/0973408214526488>
- Ojala, Maria. (2017). Facing anxiety in climate change education: From therapeutic practice to hopeful transgressive learning. *Canadian Journal of Environmental Education*, 21, 41-56.
- Ott, Cordula. (2019). Nachhaltigkeitswissenschaft/Nachhaltigkeitsgouvernanz. In Ursula Kluwick & Evi Zemanek (Hrsg.), *Nachhaltigkeit interdisziplinär: Konzepte und Diskurse nachhaltiger Zukunftsgestaltung in Medien, Politik und Fachdisziplinen* (S. 77-94). Wien: Böhlau.
- Parikesit, Pampang & Withaningsih, Susanti. (2019). The need for sustainability science education in Indonesia. In Dian Siswanto, Retno Mastuti, Fahrul Zaman Bin Huyop & Chairat Treesubuntorn (Hrsg.), *The 9th international conference on global resource conservation (ICGRC) and AJI from Ritsumeikan University* (AIP Conference Proceedings, 030010, 1-7). Melville: AIP Publishing. <https://doi.org/10.1063/1.5061863>
- Pelzel, Steffen & Butterer, Hanna. (2022). Disrupting «disruptive ideas»? Nachhaltigkeit und Digitalisierung als offene Widerstandsverhältnisse einer kritischen Lehrer*innenbildung. In Johanna Weselek, Florian Kohler & Alexander Siegmund (Hrsg.), *Digitale Bildung für nachhaltige Entwicklung: Herausforderungen und Perspektiven für die Hochschulbildung* (S. 83-98). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-65122-3_7
- Reich, Kersten. (2019). Anforderungen an die Didaktik einer BNE. In Engagement Global (Hrsg.), *Orientierungsrahmen globale Entwicklung: Dokumentation der 9. KMK/BMZ-Fachtagung* (S. 12). Bonn: Engagement Global.

- Reinmann, Gabi. (2018). Nachhaltigkeit und Didaktik – spontane und kritische Gedanken. In Kompetenzzentrum Nachhaltige Universität (Hrsg.), *Nachhaltigkeit in der Lehre – Perspektiven der Universität Hamburg* (S. 10–14). Hamburg: Universität Hamburg, KNU. <https://www.nachhaltige.uni-hamburg.de/downloads/2018/broschuere-nachhaltigkeit-in-der-lehre.pdf>
- Rieckmann, Marco. (2016). Kompetenzentwicklungsprozesse in der Bildung für nachhaltige Entwicklung erfassen: Überblick über ein heterogenes Forschungsfeld. In Matthias Barth & Marco Rieckmann (Hrsg.), *Empirische Forschung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. Themen, Methoden und Trends* (S. 89–109). Opladen: Barbara Budrich.
- Roth, Hans. (1966). *Pädagogische Anthropologie. Bildsamkeit und Bestimmung, Band 1*. Hannover: Schroedel.
- Rychen, Dominique Simone. (2008). OECD Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen – ein Überblick. In Inka Bormann & Gerhard de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (S. 15–22). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8_3
- Schlüter, Maja, Caniglia, Guido, Orach, Kirill, Bodin, Örjan, Magliocca, Nicolas, Meyfroidt, Patrick & Reyers, Belinda. (2022). Why care about theories? Innovative ways of theorizing in sustainability science. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 54, Artikel 101154, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2022.101154>
- Shahadu, Hardi. (2016). Towards an umbrella science of sustainability. *Sustainability Science*, 11(5), 777–788. <https://doi.org/10.1007/s11625-016-0375-3>
- Shrivastava, Paul, Stafford Smith, Mark, O'Brien, Karen & Zsolnai, Laszlo. (2020). Transforming sustainability science to generate positive social and environmental change globally. *One Earth*, 2(4), 329–340.
- Shulman, Lee S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Simonneaux, Jean, Tutiaux-Guillon, Nicole & Legardez, Alain. (2012). Editorial: Educations for ... and social sciences, research and perspectives in the French-speaking world. *Journal of Social Science Education*, 11(8), 16–29.
- Thomsen, Sarah. (2019). Bildung und Normativität. In Sarah Thomsen (Hrsg.), *Bildung in Protestbewegungen* (S. 77–185). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24199-5_3
- Trechsel, Lilian J., Zimmermann, Anne B., Graf, David, Herweg, Karl, Lundsgaard-Hansena, Lara, Rufer, Lydia, Tribelhorn, Thomas & Wastl-Walter, Doris. (2018). Mainstreaming education for sustainable development at a Swiss university: Navigating the traps of institutionalization. *Higher Education Policy*, 31(6), 471–490. <https://doi.org/10.1057/s41307-018-0102-z>
- Tretter, Felix, Simon, Karl-Heinz & Glaeser, Bernhard. (2019). Humanökologie und Nachhaltigkeitswissenschaft: Unterschiede und Gemeinsamkeiten, Optionen für Synergien. *GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society*, 28(2), 174–176. <https://doi.org/10.14512/gaia.28.2.21>
- UNESCO & DUK. (Hrsg.). (2021). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap*. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission. https://www.unesco.de/sites/default/files/2021-10/BNE_2030_Roadmap_DE_web-PDF_nicht-bf.pdf
- Unteregger, Robert. (2018). *Allgemeine Didaktik einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Für Lehrerinnen und Lehrer*. Glarus: Somedia.
- Valentino, Nicholas A., Hutchings, Vincent L., Banks, Antoine J. & Davis, Anne K. (2008). Is a worried citizen a good citizen? Emotions, political information seeking, and learning via the Internet. *Political Psychology*, 29(2), 247–273. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2008.00625.x>
- Voss, Tamar, Kunina-Habenicht, Olga, Hoehne, Verena & Kunter, Mareike. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 187–223.
- Weselek, Johanna & Wohnig, Alexander. (2020). Praxisvorstellungen und -erfahrungen von Studierenden und Referendar/-innen zur Umsetzung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Schule und Unterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 10(2), 72–90.
- Weißeno, Georg & Ziegler, Béatrice. (Hrsg.). (2022). *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29673-5>
- Wiek, Arnim, Farioli, Francesca, Fukushi, Kensuke & Yarime, Masaru. (2012). Sustainability science: Bridging the gap between science and society. *Sustainability Science*, 7(1), 1–4. <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0154-0>
- Wilhelm, Markus. (2021) Bildung in Nachhaltiger Entwicklung am Reallabor: Wer ist Landwirtschaft? *Progress in Science Education*, 4(3), 28–35. <https://doi.org/10.25321/prise.2021.1294>
- Wilhelm, Markus & Kalcsics Katharina. (2023). Diskussion einer Didaktik der Nachhaltigkeitswissenschaft: Auf der Suche nach einer Professionskompetenz zu BNE. *Journal für LehrerInnenbildung*, 23(3), 16–25.

Teacher competences in sustainability education – A spotlight on three discussion points

Autorin | Nadia Lausselet

1 Introduction

Sustainability science is a fast-evolving field that has effects both on models of sustainable development (SD) and on sustainability education (SE)¹. The five theses proposed by Wilhelm and Rinaldi witness some of the ongoing debates with respect to the latter. This contribution aims to open up a complementary perspective, focusing on competences that teacher educators can work on to empower their student teachers in implementing SE. It is based on the observation that although SE has found its way into the curricula and the teacher education programmes, it still seems difficult for a majority of teachers to create what Lange (2017) calls «enabling situations», that is, situations that allow young people to acquire tools to deal with contemporary sustainability challenges (e.g., Audigier, Fink, Freudiger, & Haeberli, 2011; Pache, Breithaupt, & Cacheiro, 2018). This raises the question as to the relevance of teacher education for SE as it is currently practiced (Lausselet, 2020). This question will be discussed on the basis of work in progress within the international research laboratory for SE (LIREd), which is affiliated to the University of Teacher Education Vaud. The focus will be directed to three issues that have emerged at the interface between teacher education courses and existing models of teacher competences in SE and to possible ways of addressing them so as to promote a contemporary and effective SE.

2 Which sustainability education for which model of sustainable development?

Künzli and Bertschy (2018) draw a distinction between the regulative idea of SD as a societal guideline and its translation into temporally and contextually situated action plans with a normative component (the UN Sustainable Development Goals, for example). At the regulative level, SD can be used as a «thinking tool» or framework, helping teachers to situate their teaching and students to situate their thinking within a context of SE. As models of SD evolve with the ongoing scientific discussion, SE can take various forms. A teaching sequence based on the underlying model of weak sustainability, in which one dimension (ecological, social, or economic) can be substituted by another one, will not have the same contours as a teaching sequence based on an underlying model of strong sustainability, in which an ecological loss cannot be compensated for by economic growth, for example. In the first case, it is likely that socio-ecological interests would not be given more weight than economic ones when teachers work on decision-making processes with their pupils. It is also likely that the structural continuity within our societies would not be questioned. This means that the focus would be directed to technological solutions and changes at the level of individual behaviours, without taking possible changes into account that challenge current value systems such as the idea of degrowth, for example. In the second case, it is likely that these value systems, which underlie present socio-economic models, are looked at more closely and put up for discussion, with the result that also more transformative ways of imagining the future are taken into consideration. Using the donut model (Raworth, 2012), for example, which is increasingly acknowledged in the scientific discourse, adds reflection on the notion of thresholds that are to be taken into account in order to remain in a «safe and just space for humanity», that is, between an ecological ceiling that is defined by the planetary boundaries (Rockström et al., 2009) and a social floor that is defined by a set of societal indicators. This idea of thresholds implies another framing for reflection on change that would not be found in a teaching sequence rooted in a weak sustainability model that would not tackle this idea of threshold. These different underpinning SD models can also

1 The term «sustainability education» has been chosen to echo the idea presented in the contribution by Wilhelm and Rinaldi that the focus is on a pedagogical approach to sustainability science.

be combined in class, either implicitly for younger children or explicitly for older pupils: A discussion on an action that is presented as being «sustainable» can help the learners to identify the underlying model of sustainability and encourage a debate on what an action rooted in other sustainability models would look like.

Even without going that far, a thorough knowledge of the different SD models, their link to sustainability science, and their implications at the level of teaching is important in order to use textbooks that include elements of SE in a sound way. An analysis of the curriculum of the French-speaking part of Switzerland (plan d'étude romand) and related geography textbooks shows that teachers have to adapt the contents that are presented in the textbooks on three levels. Firstly, the curriculum and the textbooks are both rooted in the weak sustainability model that was predominant at the time when these documents were developed but has been criticized from a scientific perspective since then. A complementary perspective can therefore be introduced by teachers. Secondly, the Brundtland model, known as the «three circles» model that is used in both documents, is interpreted in an imprecise manner: The three dimensions – social, economic, and environmental – tend to be considered separately whereas the essence of the model is precisely their interdependence (Lausset, 2019). This means that the teacher must be able to recognize the problem and help pupils to link the three dimensions. Thirdly, the focus is directed to sustainability problems, and when solutions to sustainability challenges are looked at, it turns out that they are mainly in the sphere of conformative or reformatory change and only very rarely in a transformative sphere (Henriod & Vanay, 2019).² The teacher has therefore to be able to complete the range of possibilities by including perspectives that are also transformative. Burgat and Valat (2019) have shown, however, that their sample of teachers in the French-speaking part of Switzerland was not in a position to identify these issues nor to remedy them, which echoes what can be observed in teacher education courses on SE.

A stronger focus on various existing models of SD considered at a regulative level, their link to sustainability science, their underlying concepts, and their implications for teaching seems to be meaningful for a teacher education programme that is concerned with SE. This knowledge on SD is a matter of making the framing of SE explicit and broadening possible ways of implementing it. It allows referring both to the scientific discussion that is going on and to the political consensus that is still rooted in the weak sustainability model. According to a literature review of existing SE teacher competence models (Corres, Rieckmann, Espasa, & Ruiz-Mallén, 2020), this aspect is missing in the studied models, which implies a need for improvement at this level.

3 The need for an epistemology for sustainability education?

In addition to the distinction between the regulative dimension of SD and resulting action plans with a normative component, a clear link to the academic field of sustainability studies as mentioned in the contribution by Wilhelm and Rinaldi is helpful to look more closely at epistemological issues within SE. Existing teacher competence models include epistemological dimensions without naming them like that. It is for example specified that knowledge within SE must address the interdependencies between the ecological, social, and economic dimensions while explaining different perspectives of involved stakeholders (Lehmann, Künzli-David, & Bertschy, 2017). The European model «A rounder sense of purpose» (Millican, 2022) mentions the importance of being able to build critical, systemic, interdisciplinary, and transdisciplinary knowledge while being able to set the used knowledge sources into perspective. These elements are in line with the epistemological turn that is needed for teaching in a complex, uncertain, and controversial world that is characteristic of the Anthropocene (Lange, 2020). Neither model, however, specifies the three types of knowledge that are needed for dealing with sustainability issues as clearly as the model by Herweg et al. (2017): systems knowledge, target knowledge, and transformation knowledge. This trilogy has been shown to be useful in teacher education with respect to helping student teachers to think further when they build knowledge for SE.

As a matter of fact, an analysis of the pedagogical transpositions of secondary-level pre-service geography teachers has shown the regular but rather superficial presence of systems knowledge (focus on interdependencies that take account of the three dimensions of the Brundtland model, but little reflection on value systems that underlie the socio-economic organization of our societies, for example), the regular

2 Sterling (2010) distinguishes three types of change: conformative (we do the same thing better, e.g., a more fuel-efficient car), reformatory (we do the same thing differently, e.g., an electric car) and transformative (we think and do things differently, e.g., questioning the private-car model and our need for mobility).

absence of transformation knowledge, and the almost systematic absence of target knowledge. Student teachers moreover seem to have a rather vague idea of possible links to an interdisciplinary approach, and they never mentioned transdisciplinary knowledge. This shows that these future teachers do not seem to be equipped for carrying out a relevant pedagogical transposition within the framework of SE, even in a discipline that is considered to be closely related to SE.

A stronger focus on SE-related epistemological issues within teacher education seems to be meaningful. This requires a closer look at the three types of knowledge and at ways of integrating inter- and transdisciplinary knowledge. This meta-knowledge on the knowledge *for* dealing with sustainability issues in class implies reflection on the link with various school subjects, which includes transversal components and more subject-specific ones and can lead to a «disciplinary reorganization» as already mentioned a long time ago by Hertig and Audigier (2010). This link to school subjects is absent from SE teacher competence models although it is central because most education systems are still based on disciplines and although previous studies have already concerned themselves with this (e.g., UNESCO & MGIEP, 2017). Existing tools for building interdisciplinary knowledge, such as the interdisciplinary matrix developed by Gremaud and Roy (2017), could also be interesting in this regard.

4 Which pedagogical approach(es) for which sustainability competence?

Tillbury (2011) and Wals (2012) have shown that pedagogies with the following characteristics are interesting within SE: rooted in a socio-constructivist approach; active, collaborative, and participatory; oriented towards collective knowledge construction around possible solutions to sustainability challenges; allowing the training of action-related competences with a transformative aim and therefore rooted in a whole school approach and related to real-life issues; using interdisciplinarity and transdisciplinarity. Nolet (2016) refers to these elements as «powerful pedagogies» and points out that they can be particularly well promoted by five types of approaches: inquiry-based, experiential, place-based, including service-learning, and collaboration in small-groups. Lozano, Merrill, Sammalisto, Ceulemans, and Lozano (2017) have established first links between acknowledged SD competences and relevant pedagogical approaches for each of them, opening up an interesting path for teacher education within SE. With respect to teaching practices, it seems that approaches based on instruction and/or normative approaches focusing on awareness-raising and individual eco-friendly behaviour have long been the mainstream (Audigier et al., 2011; Burgat & Valat, 2019; Lausset, 2019), which is not in line with the above-mentioned pedagogical characteristics. Things have started to evolve, however, with teachers beginning to adopt a more reflexive and emancipatory approach to SE (Roy & Gremaud, 2017), mobilizing active and collaborative pedagogies. But there is still a need to work on powerful pedagogies for SE as these are not always part of the curricula in teacher education, rarely present in SE teacher competence models, and not self-evident as regards their implementation. Moreover, there is confusion (also among teacher educators) about the distinction between pedagogical approaches that are *favourable to* SE and SE. Outdoor education for example, which can be a powerful approach within SE, can very well be implemented as such with no link to SE if it does not include work on a sustainability issue and related SD skills. It is therefore a specific kind of outdoor education that seems to be particularly favourable to SE, which has to be made explicit in teacher education (Lausset & Zosso, 2022).

It would be worthwhile to work more consciously on various pedagogical approaches that are *favourable to* SE by clarifying how and when they can contribute to it or even how they need to be «redesigned» to contribute to it. More consideration could also be given to the choice as to which pedagogical approach best enables which SD competence to be worked on.

5 Concluding thoughts

Taking account of these framing elements in teacher education requires a sound knowledge of sustainability science, an awareness of its link (or non-link) to models of SD, and a deep understanding of pedagogical implications of both. Teacher educators also ought to make an effort to illustrate the points to be addressed with comprehensible examples so as not to lose students through considerations that are too abstract and, in consequence, meaningless to them. Despite these challenges, emerging results suggest that it would be useful to integrate the three elements mentioned above more systematically in a contemporary conception of teacher education in SE in order to help teachers create «enabling

situations» for their pupils. Further work would be needed to clarify the broad outlines of a curricular progression around these framing elements and to distinguish SE competences that are required at the level of teacher educators from those to be worked on at the level of teachers, both being different from the sustainability competences worked on with pupils. What also needs more clarification are possible ways of dealing with and transforming the pedagogical habits and structures of teacher education institutions so as to allow interdisciplinary and transdisciplinary work and practicing powerful pedagogies for SE, which are sometimes difficult to work on in present settings.

References

- Audigier, François, Fink, Nadine, Freudiger, Nathalie, & Haeberli, Philippe. (Eds.). (2011). *L'éducation en vue du développement durable: Sciences sociales et élèves en débats* (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation No 130). Geneva: Université de Genève.
- Burgat, Adrien, & Valat, Boris. (2019). *L'éducation en vue du développement durable et son application dans le secondaire 1: Un regard critique sur sa mise en œuvre* (Master's Thesis). Lausanne: HEP Vaud.
- Corres, Andrea, Rieckmann, Marco, Espasa, Anna, & Ruiz-Mallén, Isabel. (2020). Educator competences in sustainability education: A systematic review of frameworks. *Sustainability*, 12(23), Article 9858, 1-24.
- Gremaud, Bertrand, & Roy, Patrick. (2017). La matrice interdisciplinaire d'une question scientifique socialement vive comme outil d'analyse a priori dans le processus de problématisation. In Patrick Roy, Alain Pache, & Bertrand Gremaud (Eds.), *La problématisation et les démarches d'investigation scientifique dans le contexte d'une éducation en vue d'un développement durable* (Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin No 22, pp. 125-142). Fribourg: CAHR.
- Henriod, Mathieu, & Vanay, César. (2019). *L'atténuation des changements climatiques: Un angle mort du programme scolaire? Analyse des manuels de géographie et proposition d'une séquence complémentaire* (Master's Thesis). Lausanne: HEP Vaud.
- Hertig, Philippe, & Audigier, François. (2010). Enjeux didactiques et citoyens de l'éducation en vue du développement durable. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 32(2), 181-186.
- Herweg, Karl, Zimmermann, Anne B., Lundsgaard-Hansen, Lara, Tribelhorn, Thomas, Hammer, Thomas, Tanner, Rolf Peter, Trechsel, Lilian, Bieri, Sabin, & Kläy, Andreas. (2017). *Integrating sustainable development into higher education - Guidelines with in-depth modules for the University of Bern. Foundations*. Bern: University of Bern.
- Künzli-David, Christine, & Bertschy, Franziska. (2018). Bildung als Reparaturwerkstatt der Gesellschaft? - Die zu unterscheidenden Facetten von Bildung im Kontext einer Nachhaltigen Entwicklung. In Simon Meisch, Uli Jäger, & Thomas Nielebock (Eds.), *Erziehung zur Friedensliebe: Annäherungen an ein Ziel aus der Landesverfassung Baden-Württemberg* (pp. 289-304). Baden-Baden: Nomos.
- Lange, Jean-Marc. (2017). Curriculum. In Angela Barthes, Jean-Marc Lange, & Nicole Tutiaux-Guillon (Eds.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des «éducations à»* (pp. 351-359). Paris: L'Harmattan.
- Lange, Jean-Marc. (2020). Repères pour l'enseignement et la formation des enseignants à l'ère de l'anthropocène. In Félicie Drouilleau-Gay & Alain Legardez (Eds.), *Travail, formation et éducation au temps des transitions écologique* (pp. 1-22). Toulouse: Octarès editions.
- Lausset, Nadia. (2019). *Im Zeitalter der SDGs unterrichten: Knackpunkte, Denkanstöße und Beispiele*. Presentation in the lecture series on sustainability education, 17 December, Goethe University Frankfurt am Main.
- Lausset, Nadia. (2020). Quelle formation des enseignant.e.s de géographie pour appréhender les enjeux de durabilité mondiaux? *GeoAgenda*, (2), 20-24.
- Lausset, Nadia, & Zosso, Ismaël. (2022). Outdoor and sustainability education: How to link and implement them in teacher education? An empirical perspective. In Paul Vare, Nadia Lausset, & Marco Rieckmann (Eds.), *Competences in education for sustainable development: Critical perspectives* (pp. 167-174). Cham: Springer.
- Lehmann, Meret, Künzli-David, Christine, & Bertschy, Franziska. (2017). *Professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen für die Entwicklung, Durchführung und Evaluation von BNE Unterrichtsangeboten in Kindergarten und Primarstufe*. Bern: Pädagogische Hochschule FHNW.
- Lozano, Rodrigo, Merrill, Michelle Y., Sammalisto, Kaisu, Ceulemans, Kim, & Lozano, Francisco J. (2017). Connecting competences and pedagogical approaches for sustainable development in higher education: A literature review and framework proposal. *Sustainability*, 9(10), Article 1889, 1-15.
- Millican, Rick. (2022). A rounder sense of purpose: Competences for educators in search of transformation. In Paul Vare, Nadia Lausset, & Marco Rieckmann (Eds.), *Competences in education for sustainable development: Critical perspectives* (pp. 35-44). Cham: Springer.
- Nolet, Victor. (2016). *Educating for sustainability: Principles and practices for teachers*. London: Routledge.
- Pache, Alain, Breithaupt, Sandrine, & Cacheiro, Julie. (2018). Former à l'enseignement d'une géographie renouvelée à l'école primaire. L'exemple des Lesson Study. *L'Information géographique*, 82(3), 115-131.
- Raworth, Kate. (2012). *A safe and just space for humanity: Can we live within the doughnut?* Oxford: Oxfam.

Rockström, Johan, Steffen, Will, Noone, Kevin, Persson, Åsa, Chapin, F. Stuart III, Lambin, Eric, Lenton, Timothy M., Scheffer, Marten, Folke, Carl, Schellnhuber, Hans-Joachim, Nykvist, Björn, de Wit, Cynthia A., Hughes, Terry, van der Leeuw, Sander, Rodhe, Henning, Sörlin, Sverker, Snyder, Peter K., Costanza, Robert, Svedin, Uno, Falkenmark, Malin, Karlberg, Louise, Corell, Robert W., Fabry, Victoria J., Hansen, James, Walker, Brian, Liverman, Diana, Richardson, Katherine, Crutzen, Paul, & Foley, Jonathan. (2009). Planetary boundaries: Exploring the safe operating space for humanity. *Ecology and Society*, 14(2), Article 32, 1-33.

Roy, Patrick, & Gremaud, Bertrand. (2017). Une démarche d'investigation interdisciplinaire pour traiter des problématiques d'EDD dans une perspective d'instruction et de socialisation émancipatrice. In Patrick Roy, Alain Pache, & Bertrand Gremaud (Eds.), *La problématisation et les démarches d'investigation scientifique dans le contexte d'une éducation en vue d'un développement durable* (Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin No 22, pp. 99-124). Fribourg: CAHR.

Sterling, Stephen. (2010). Transformative learning and sustainability: Sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, (5), 17-33.

Tilbury, Daniella. (2011). *Education for sustainable development: An expert review of processes and learning*. Paris: UNESCO.

UNESCO & MGIEP. (2017). *Textbooks for sustainable development - A guide to embedding*. Delhi: Mahatma Institute for Peace and Education.

Wals, Arjen E. J. (2012). *Shaping the education of tomorrow: 2012 full-length report on the UN decade of education for sustainable development*. Paris: UNESCO.

Expertise und Profilierung – Hochschuldidaktik als Beitrag des Typus «Pädagogische Hochschule» zur Lehrentwicklung in der Hochschulstufe

Autor | Peter Tresp

Pädagogische Hochschulen lassen sich als Hochschultypus charakterisieren, der Lehren und Lernen nicht nur betreibt, sondern auch zum zentralen und spezifischen Thema macht. Damit wird Expertise in Sachen Bildung und Vermittlung postuliert. Der Beitrag exponiert diese Überlegung und prüft Expertise und Profilierung des Hochschultyps «Pädagogische Hochschule» mit Blick auf die Hochschullehre. Hochschuldidaktik wird dadurch zum Exemplum und Prüfstein: Welchen Beitrag könnten die Pädagogischen Hochschulen dank ihrer Expertise für Lehrentwicklung in allen Hochschultypen leisten? Welches wären notwendige Voraussetzungen, sollte eine solche Profilierung der Pädagogischen Hochschulen verfolgt werden?

Hochschuldidaktik | Pädagogische Hochschule | Profilbildung | Vermittlung

1 Pädagogische Hochschulen: Expertise für Vermittlung und Lernen

Die Pädagogischen Hochschulen positionieren sich ihrem Selbstverständnis zufolge «als umfassende Expertinnen- und Expertenorganisationen für Lehren, Lernen, Bildung und Erziehung. Sie akzentuieren damit ihr Profil als Hochschultyp in der Schweizer Hochschullandschaft» (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2020, S. 1) – so formuliert sich ein Leitgedanke der Strategie 2021-2024 der Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities. In Strategieziel 1 («Positionierung der Pädagogischen Hochschulen als massgebliche Akteurinnen im Bildungswesen») wird dieser Leitgedanke wie folgt präzisiert:

Vor dem Hintergrund ihrer einzigartigen Expertise für Unterrichts- und Vermittlungsprozesse, für die Schule als Organisation sowie für Bildungs- und Erziehungssysteme positionieren sich die Pädagogischen Hochschulen in den kommenden Jahren als wissenschaftliche Kompetenzzentren für Pädagogik und Didaktik sowie als massgebliche Akteurinnen im Bildungswesen und in der Forschungsgemeinschaft. (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2020, S. 3)

Damit geht es also um Positionierung und inhaltliche Profilierung. Diese Ausschnitte aus der Strategie der Kammer Pädagogische Hochschulen lassen sich gut als Konkretisierungen einer Entwicklung lesen, welche die Hochschullandschaft in den letzten Jahren geprägt hat: Profilbildung ist zu einem bedeutsamen Thema geworden, was sich insbesondere auch anhand von Leitbildern und Strategiepapieren einzelner Einrichtungen zeigen lässt. Tatsächlich kennt auch der zitierte Ausschnitt aus dem Strategiepapier der Kammer Pädagogische Hochschulen eine Vorgängerversion. So lautet Strategieziel 6 der Strategieperiode 2017-2020 «Stärkung der PH als Expertenorganisationen für das Lehren und Lernen und die Vermittlung von Vermittlungskompetenzen» (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2017, S. 2). Und genauer wird dazu Folgendes ausgeführt:

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. (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2017, S. 4-5)

Das Thema der Profilbildung war dann auch eines der Themen der Tagung «Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung» vom 15. November 2019. Dabei wurde Folgendes festgehalten:

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. (Trempp, 2020, S. 130)

Immerhin: Von Strategieziel 6 ist das Postulat in der neusten Strategie der Kammer Pädagogische Hochschulen nun an die erste Stelle gerückt worden. Sind Pädagogische Hochschulen somit wissenschaftliche Kompetenzzentren für Didaktik? Für Bildungs- und Erziehungssysteme? Dadurch, so kann dies interpretiert werden, erweitert sich der oft verwendete Begriff der Professionshochschule, der sich vornehmlich auf den Lehrberuf der obligatorischen Schule – teilweise ergänzt durch die darauffolgende Sekundarstufe II – bezogen hat. Und auch die Positionierung als Kompetenzzentrum für Didaktik impliziert eine Erweiterung, sind Didaktik und Vermittlung doch in vielerlei Bereichen anzutreffen.

Diese Ausweitungen sind in ausgewählten Forschungsprojekten der Pädagogischen Hochschulen bereits auszumachen. Studienangebote, die sich nicht auf dem Lehrberuf beziehen, sind allerdings äusserst selten. So kann beispielsweise der Masterstudiengang «Frühe Kindheit» der Pädagogischen Hochschule Thurgau als solche Ausnahme gesehen werden. Auf der entsprechenden Website wird Folgendes festgehalten: «Der Studiengang Master Frühe Kindheit bereitet die Absolventinnen und Absolventen auf Tätigkeiten in den Berufsfeldern Dozierendentätigkeit in der Aus- und Weiterbildung, Programm- und Konzeptentwicklung, Forschung, Institutions- und Politikberatung und Leitungsfunktionen im Aufgabenbereich der frühen Kindheit vor» (Pädagogische Hochschule Thurgau, 2023, o.S.). Mit der unter anderem genannten Ausrichtung auf Dozierendentätigkeit und Forschung kann dieser Masterstudiengang auch als Beitrag zur eigenen Nachwuchsförderung und damit zur Reproduktion von Disziplin und akademischem Personal gesehen werden – eine Aufgabe, die von universitären Hochschulen traditionell wahrgenommen wird. Insofern steht dieser Studiengang auch in einer gewissen Verwandtschaft zu den Fachdidaktik-Masterstudiengängen, die sich an einigen Pädagogischen Hochschulen etabliert haben.

Im vorliegenden Beitrag soll eine Spur verfolgt werden, die ebenfalls mit dieser postulierten Expertise zu tun hat, hier nun die Expertise in Vermittlung. Vermittlung ist vielerorts Thema: in Museen und im Journalismus ebenso wie in Bildungseinrichtungen – und auch in Hochschulen. Wäre hier an Expertise in Hochschullehre, das heisst in Hochschuldidaktik, zu denken, fokussiert nun eben nicht nur auf die eigene Lehre, sondern bezogen auf alle Hochschultypen? Denn immerhin gilt, dass die Pädagogischen Hochschulen derjenige Hochschultypus sind, der Lehren und Lernen nicht nur betreibt, sondern auch zum zentralen und spezifischen Thema macht.

Der vorliegende Beitrag exponiert diese Überlegung und prüft Expertise und Profilierung des Hochschultyps «Pädagogische Hochschule» in Sachen Hochschullehre. Wenn wir hier Hochschuldidaktik als Prüfstein diskutieren, so verstehen wir diese als Exemplum – wenngleich es nicht ganz beliebig gewählt ist. Wir tun dies zudem im Wissen, dass die anderen Hochschultypen sowohl die notwendige als auch die vorhandene Expertise in Hochschuldidaktik anders einschätzen werden. Insofern handelt es sich somit um einen gewagten Versuch. Er kann aber verdeutlichen, was Expertise in Vermittlungsprozessen bedeuten könnte. In Abschnitt 2 wird erörtert, wie sich Hochschuldidaktik versteht. Im darauffolgenden Abschnitt 3 wird dann nach den notwendigen Voraussetzungen und der Absicht einer solchen Profilierung gefragt.

Insgesamt geht es dabei also um Hochschulen als Bildungseinrichtungen. Hochschuldidaktik – wir können uns den programmatischen Formulierungen von Ludwig Huber anschliessen – versteht sich hierbei als «wissenschaftliche Bearbeitung der Probleme, die mit der Tätigkeit und Wirkung der Hochschule als (auch) einer Ausbildungseinrichtung zusammenhängen» (Huber, 1983, S. 116, Hervorhebung getilgt). Gleichwohl gilt es zu betonen, dass Hochschulen mehr sind als Bildungseinrichtungen; vielmehr erbringen sie – so hat es der deutsche Wissenschaftsrat (2010, S. 17-18) vor einigen Jahren beschrieben – vielfältige Leistungen für

- *Individuen*: Hochschulen sind Orte der Bildung und Ausbildung, der Zertifizierung von Qualifikationen und der Ermöglichung von Berufslaufbahnen;
- *spezifische Gesellschaftsbereiche*: Hochschulen sind Orte der Qualifizierung und Weiterbildung für wissenschaftsgestützte Berufsfelder, der Dienstleistung für öffentliche Aufgaben und ein Antrieb für soziale Transformationsprozesse;
- *die Gesamtgesellschaft*: Hochschulen sind Orte intellektueller Freiheit und Reflexion in einer pluralen Gesellschaft, ein Wissensspeicher mit universalem Anspruch;
- *das Wissenschaftssystem*: Hochschulen sind Orte der systematischen wissenschaftlichen Erkenntnis(suche), der Weiterentwicklung der Disziplinen und organisatorischer Kern von Expertinnen- und Expertenkulturen.

Die Besonderheit von Hochschulen liegt gerade in der spezifischen Kombination von Funktionen und Leistungen. Zentraler Kern ist dabei die Verknüpfung von Forschung und Lehre: Hochschulen sind nicht lediglich Bildungseinrichtungen, nicht lediglich Forschungsinstitute, sondern eben beides gleichzeitig – mit Implikationen für Lehre und Studium. Expertise in Hochschuldidaktik hätte somit sowohl solche hochschulischen Leitideen und Ansprüche als auch Unterschiede in Disziplinen und Studiengängen zu berücksichtigen.

2 Hochschuldidaktik: Worüber sprechen wir?

2.1 Diskursives Doppel – Referenzdisziplin – Qualifizierungsangebot

Der Begriff der Didaktik in einer heute noch üblichen Verwendung kommt im 17. Jahrhundert auf, nachdem er vordem – und bis heute – (auch) in der Literaturwissenschaft gebräuchlich war (Wigger, 2004, S. 247). Im «didaktischen» 17. Jahrhundert findet sich eine eigentliche «didaktische Problemfaltung» (Kron, 1994, S. 57), zum Beispiel bei Johann Amos Comenius. Didaktik ist für diesen «die Kunst des Lehrens. Lehren heißt bewirken, dass das, was einer weiß, auch ein anderer wisse» (Comenius, zitiert nach Ballauff & Schaller, 1970, S. 165). Seine «Große Didaktik» versteht sich dann als systematischer Ordnungsversuch mit umfassendem Anspruch: Als «die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren» (Comenius, 2007). Diese systematische Didaktik begleitet die spätere Einführung und die Verbreitung von (allgemeinbildenden) Schulen. Mit Schulen sind spezifische Orte geschaffen, die insbesondere durch ihren Zweck charakterisiert sind: Hier soll gelernt werden. Schulen können entsprechend als gesellschaftliche Ausdifferenzierungen zum Zweck des Lernens aufgefasst werden; hier werden Lernprozesse konfiguriert: Sie werden räumlich und zeitlich geordnet, weitgehend symbolisch gestaltet und professionell angeleitet (Herrlitz, Hopf & Titze, 1984).

Die Didaktik setzt dabei auf systematische Planbarkeit von Lernprozessen; sie wartet nicht auf Zufälligkeiten (Tremml, 2000). Hierin liegt denn auch ihre besondere Bedeutung als Bezugsdisziplin der Lehrprofession. Und tatsächlich verdankt die Didaktik als Disziplin ihren Aufschwung wesentlich der sich im 19. Jahrhundert etablierenden Lehrerinnen- und Lehrerbildung; sie wird zur eigentlichen Professionsdisziplin. Indem Schulen nun bestimmte Lernsituationen bereitstellen und das Lernen so aus dem gesellschaftlichen Alltag herausheben, wird Didaktik zum Vorhaben, intendierte Lernprozesse wahrscheinlicher zu machen. Lehrerinnen und Lehrer unterscheiden sich von Laiinnen und Laien dann gerade dadurch, dass durch ihr professionelles Tun geplantes Lernen eher gelingt.

Wenngleich sich Didaktik in dieser Entwicklungslinie hauptsächlich auf die obligatorische Schulzeit bezieht, so wird auch die Hochschullehre seit ihren Anfängen von einem diskursiven Doppel begleitet, das sich unter dem Begriff der Didaktik zusammenfassen lässt: Abwägende Erörterungen über Ziele, Inhalte, Reihenfolge und Methoden. Allerdings hat sich «Didaktik» nicht als Bezugsdisziplin der Universitätslehre etablieren können; vielmehr fremdeln die Universitäten mit der Didaktik.¹ Universitäten binden sich zwar seit dem 19. Jahrhundert in eine systematisierte Gesamtstruktur des Bildungssystems ein – die Maturität wird zur Zugangsvoraussetzung –, gleichzeitig betonen sie aber ihre Besonderheiten, zu denen eben auch die explizite Distanzierung von Didaktik gehört.

Die verschiedenen Stufen des Schul- und Bildungssystems erhalten je spezifische Funktionen zugeschrieben. So unterteilt beispielsweise Wilhelm von Humboldt in seinem «Königsberger Schulplan» drei Stufen:

¹ Das Fremdeln mit der Hochschuldidaktik zeigt sich übrigens auch in der Erziehungswissenschaft, und zwar bis heute (vgl. Reiber & Huber, 2018).

Es giebt, philosophisch genommen, nur drei Stadien des Unterrichts: Elementarunterricht – Schulunterricht – Universitätsunterricht. ... Wenn also der Elementarunterricht den Lehrer erst möglich macht, so wird er durch den Schulunterricht entbehrlich. Darum ist auch der Universitätslehrer nicht mehr Lehrer, der Studierende nicht mehr Lernender, sondern dieser forscht selbst, und der Professor leitet seine Forschung und unterstützt ihn darin. (Humboldt, 1809/2010, S. 169-170)

Dieser «Forschungsimperativ» (Tenorth, 2012) der Universitäten bestimmt fortan auch beispielsweise die Rekrutierung des akademischen Personals; Lehre bleibt – in Reputation und Laufbahnen – zweitrangig.

Dessen ungeachtet gibt es immer wieder Versuche, den Fragen des Lehrens und Lernens mehr Beachtung zu schenken, oder es werden Vorschläge skizziert, die eine didaktische Qualifizierung auch von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern entwerfen – teilweise in expliziter Verknüpfung mit Diskussionen um die Ausbildung von Lehrpersonen der obligatorischen Schule. So findet sich das Postulat «Hochschullehrerseminar» zum Beispiel bereits bei Johann Gottlieb Fichte in der Schrift «Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höhern Lehranstalt» aus dem Jahr 1807 (erstmal veröffentlicht 1817) und es findet um die Wende zum 20. Jahrhundert auch Eingang in die Satzungen und später in die Statuten des Verbandes bzw. der «Gesellschaft für Hochschulpädagogik», einer Vereinigung von Hochschulprofessoren (Blechle, 2002, S. 70).² Unter dem Begriff «Hochschuldidaktik» etabliert sich im deutschen Sprachraum dann in den 1960er-Jahren ein Arbeitszusammenhang in Verbindung mit der damaligen Hochschulreform. Vor allem die Mitglieder der deutschen Bundesassistentenkonferenz leiten «den Prozess der Theoretisierung der Hochschuldidaktik ein. Sie befördern damit den Wandel der Hochschuldidaktik von einer bloßen Hochschulmethodik zu einer reflektierten Wissenschaftsdidaktik» (Luther, 1979, S. 111).

In der Schweiz wird das Thema «Hochschuldidaktik» an der Universität Zürich, der grössten Hochschule des Landes, anfänglich ebenfalls eng mit Studienreform bzw. der 1971 gegründeten «Hochschulreformkommission» verbunden. Diese befasst sich wiederholt mit der Frage nach der Bedeutung und der Organisationsform von Hochschuldidaktik, wobei vereinzelte Erfahrungen von anderen Hochschulen gesichtet werden.³ 1977 wird schliesslich die «Schaffung einer zentralen Dienstleistungsstelle für Hochschuldidaktik» (Hochschuldidaktik Universität Zürich, 2011, S. 5) beschlossen, die dann allerdings erst 1988 in eine eigene Organisationseinheit überführt wird – zeitlich vor den beiden anderen grossen Deutschschweizer Universitäten Bern und Basel (Gallner & Tresp, 2021). Insgesamt also kann – im Vergleich mit frühen Etablierungen der Hochschuldidaktik in Deutschland (Reiber & Richter, 2007; Wildt, 2013) – von einer verzögerten Einführung in der Deutschschweiz gesprochen werden.

Mit der Einrichtung von Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen um die Wende zum 21. Jahrhundert werden zwei neue Hochschultypen geschaffen, die ihren Schwerpunkt in der Lehre aufweisen, was sich beispielsweise in der – gegenüber den universitären Hochschulen – deutlich anderen Ressourcenzuteilung zeigt (SKBF, 2023). Entsprechend unterscheiden sich denn auch die verpflichtenden Ansprüche an Lehrqualifizierung mit entsprechenden gesetzlichen Bestimmungen.⁴ So heisst es im «Bundesgesetz über die Fachhochschulen» im Artikel «Anforderungen an die Lehrkräfte»:

Die Dozentinnen und Dozenten müssen sich über eine abgeschlossene Hochschulausbildung, über Forschungsinteresse sowie über eine didaktische Qualifikation ausweisen. Die Lehre in den richtungsspezifischen Fächern setzt zudem eine mehrjährige Berufserfahrung voraus. ... Die Fachhochschulen sorgen für die ständige fachliche und didaktische Weiterbildung der Lehrkräfte. (Schweizerische Eidgenossenschaft, 1995, Art. 12)

Tatsächlich haben verschiedene Fachhochschulen eine hochschuldidaktische Qualifizierung in ihre Reglemente integriert, oft bereits mit dem Status einer Dozentin bzw. eines Dozenten verknüpft. Die

² Allerdings firmiert das postulierte «Hochschullehrerseminar» unter anderer Begrifflichkeit, nämlich als «Centralstelle für Hochschulpädagogik» bzw. «Institut für Hochschulpädagogik» (Blechle, 2002, S. 70).

³ So führte beispielsweise die ETH Zürich seit 1968 im Wintersemester jährlich ein Wochenendseminar zu Hochschuldidaktik durch, während die ETH Lausanne seit 1974 «pädagogische Seminare» anbot, die vom Lehrstuhl für Pädagogik und Didaktik, Prof. Dr. Marcel L. Goldschmid, organisiert wurden (vgl. Hochschuldidaktik Universität Zürich, 2011, S. 37-44).

⁴ Im Vergleich der drei Hochschultypen fallen nicht zuletzt auch begriffliche Differenzen auf: In Fachhochschulen wird oftmals der Begriff «Unterricht» verwendet, bisweilen wird auch von «Lehrkräften» gesprochen. Dies ist für unser Thema deshalb bedeutsam, weil die Hochschuldidaktik die Besonderheit der Hochschulstufe betont, was in den universitären Hochschulen an Begriffsverwendungen anschliesst, die sich von der Begriffsverwendung der vorangehenden Stufen des Bildungssystems unterscheiden.

konkrete Verpflichtung hinsichtlich hochschuldidaktischer Qualifizierung ist in den einzelnen Fachhochschulen allerdings unterschiedlich geregelt; sie ist insbesondere mit der Vergabe des Titels einer Professorin bzw. eines Professors verknüpft. Dies entspricht den Empfehlungen, welche die damalige «Konferenz der Fachhochschulen» (KFH, heute: Kammer Fachhochschulen von swissuniversities) bereits 2004 verabschiedet hatte. Diesem Dokument zufolge sollte der «Nachweis der hochschuldidaktischen Befähigung» (KFH, 2004, S. 2) als Voraussetzung für die Titelverleihung gelten, wobei Anspruch und Umfang dieses Nachweises offengelassen wurden. Auch im «Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen» vom 28. März 2019 – hier sind zentrale Vorgaben für Pädagogische Hochschulen festgehalten – heisst es, dass Dozierende unter anderem über «hochschuldidaktische Qualifikationen sowie in der Regel über ein Lehrdiplom und Unterrichtserfahrung auf der Zielstufe» (EDK, 2019, Art. 20) verfügen müssen. Mit diesen gesetzlichen Regelungen wird nicht nur die Lehrorientierung dieser Hochschultypen unterstrichen, sondern auch die Erwartung verbunden, dass sie hochschuldidaktische Qualifikationsmöglichkeiten anbieten, wenngleich Inhalte, Umfang und Anspruch nicht festgelegt sind.

Mittlerweile haben sich hochschuldidaktische Arbeitsstellen und Zentren an den meisten Hochschulen im deutschsprachigen Raum etablieren können – auch in der Schweiz. Das Selbstverständnis als (Teil-)Disziplin oder Arbeitsfeld bleibt dabei aber weitgehend ungeklärt, das Verhältnis zu den Fachwissenschaften unscharf und die Positionierung innerhalb der Hochschulen prekär. Gerade diese Positionierung verhindert oftmals auch Forschungstätigkeiten und damit eine solidere Grundlegung der Hochschuldidaktik. Und vor allem lässt sich konstatieren, dass kaum Verbindungslinien mit weiteren didaktischen Fragestellungen auszumachen sind, die sich auf einen anderen institutionalisierten Lehrkontext beziehen. Es sei, so stellt auch Falk Scheidig fest, «kein tragfähiger Diskurszusammenhang des reziproken Austauschs zwischen Allgemeiner Didaktik und Hochschuldidaktik wahrnehmbar» (Scheidig, 2016, S. 22). Dies sei nicht zuletzt auch deshalb der Fall, weil sich Allgemeine Didaktik (in ihrer hauptsächlichen Fokussierung auf die allgemeinbildende obligatorische Schule) und Hochschuldidaktik in ihren korrespondierenden Bildungspraxen (Schule versus Hochschule) klar voneinander abgrenzen würden (Scheidig, 2016, S. 19–20).

2.2 Additum, Verschulung und Infantilisierung – Einwände

Die zuvor dargelegte Abgrenzung der Unterrichts- und Bildungspraxen führt auch zu grundsätzlichen Vorbehalten gegenüber der Hochschuldidaktik. Zwei Argumentationen sollen hier kurz erläutert werden, die auf die Besonderheiten der Disziplinen pochen (vgl. insgesamt Tremp & Eugster, 2022, S. 50–51) und – in Anlehnung an für den Hochschulkontext inadäquate Rollenmodelle der obligatorischen Schule – die Infantilisierung der Hochschullehre kritisieren. Eine polemische Kritik findet sich bereits beim Universitätshistoriker Friedrich Paulsen formuliert (Paulsen, 1902, S. 279–286). In seiner Schrift «Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium» schreibt er Folgendes: «Dass es eine Kunst auch des Hochschulunterrichts giebt, ist nicht zweifelhaft, auch nicht, dass sie von Verschiedenen in verschiedenem Masse besessen und geübt wird» (Paulsen, 1902, S. 280). Allerdings äussert er Bedenken gegenüber einer Theorie der Hochschuldidaktik:

Eine Theorie der Kindererziehung kann es geben, und so auch eine Schulpädagogik und -Didaktik, weil wir es hier mit einer in den Grundzügen gleichen Aufgabe zu thun haben: dieselbe Natur, dieselben Entwicklungsbedingungen, dieselben Unterrichtsgegenstände, dieselben Mittel und Wege des Unterrichts, dieselben Hemmungen, kleinere und grössere Differenzen vorbehalten. Auf der Hochschule oder auf den Hochschulen haben wir es zu thun, nicht mit demselben Abc, den überall gleichen Rechenarten, denselben Elementargrammatiken, sondern mit den allerverschiedensten Aufgaben. Hier wird klassische Philologie oder Aegyptologie, dort Mathematik oder Chemie, Anatomie oder Psychiatrie, auf der technischen Hochschule hier Maschinenbaulehre, dort Hüttenkunde u. s. w. gelehrt. Jede der vielen Disziplinen hat, wie verschiedene Gegenstände, so verschiedene Mittel und Wege der Untersuchung, also wohl auch verschiedene Methoden des Unterrichts, denn es handelt sich ja eben um die Einführung in die wissenschaftliche Arbeit selbst. (Paulsen, 1902, S. 280–281)

Und er fährt mit einer rhetorischen Frage fort: «Soll nun ein Hochschulpädagoge die Methoden aller Disziplinen, die im Hochschulunterricht vorkommen, lehren? Nun, der *Didacticus* müsste in einem erstaunlichen Besitz sein, dem Besitz eines *artificium omnes omnia docendi*» (Paulsen, 1902, S. 281, Hervorhebung im Original). Polemisch wendet er sich gegen das vorgeschlagene Hochschullehrerseminar

mit einer Argumentation, die zu einem «regressus in infinitum» (Paulsen, 1902, S. 282, Hervorhebung getilgt) führt, denn auch für diese Seminarlehrer bräuchte es ja wieder ein Seminar usw. Es bräuchte somit «Lehrer, die Lehrer lehren, wie die Kunst zu lehren an einem Hochschullehrerseminar zu lehren sein. Irgendwo muss die Sache doch ein Ende haben» (Paulsen, 1902, S. 282).

Diese Argumentation wird gelegentlich durch das Argument der Infantilisierung ergänzt. Hintergrund bildet die unterstellte enge Verknüpfung von Didaktik und obligatorischer Schulzeit in ihrer Ausrichtung auf Kinder und Jugendliche. Konkretisiert werden diese Vorbehalte mit unpassenden, da aus dem Schulbereich übernommenen Lehrmethoden, die eben gerade die Besonderheiten der Bildungsstufe und die Erwartungen, die an Studierende gerichtet werden, verkennen würden. Didaktik wird dann als «Verschulung» verunglimpft.⁵ Um Didaktik kommt allerdings auch die Hochschullehre nicht herum. Hochschullehre kann sich somit nicht auf eine Nicht-Didaktik stützen wollen, sondern auf eine andere Konzeption von Didaktik, die sich vielleicht an Grundüberlegungen eines gelehrten Gesprächs oder einer elaborierten Entfaltung eines Gedankens orientiert, das heisst gleichwohl von Vorstellungen einer bestimmten Art des Umgangs mit der Sache und dem lernenden, mindestens aber zuhörenden Gegenüber ausgeht.

2.3 «Besondere» Allgemeine Didaktik

Den Vorbehalten, wonach sich «Didaktik» eben nicht auf «Hochschule» reime, begegnet die Hochschuldidaktik gerade mit der Betonung von Besonderheiten. Tatsächlich will die Hochschuldidaktik – als «besondere» Allgemeine Didaktik – «nicht einfach Verlängerung» (Huber, 1983, S. 116) einer Didaktik der allgemeinbildenden Schulen auf die Hochschulstufe hin sein. Hochschuldidaktik ist damit das Vorhaben, Lehrzusammenhänge auf Hochschulstufe zu analysieren und – in praktischer Absicht – Lehre zu reformieren. Mit der explizit beabsichtigten Forschungsorientierung der Hochschulstufe und den damit verknüpften didaktischen Implikationen konfigurieren sich sowohl der Zugang zur Sache als auch das soziale Lehr- und Lerngefüge anders als in den vorangehenden Stufen des Bildungssystems. Lehre wird dabei auf unterschiedlichen Ebenen zum Thema: von einzelnen Sequenzen über die Lektion und Lehrveranstaltungen bis hin zu Modul und Studiengang und der Hochschule als Bildungseinrichtung. Vielfältig sind damit auch die Gruppen der Adressatinnen und Adressaten von Hochschuldidaktik: von einzelnen Dozierenden über Lehrverantwortliche bis hin zur Hochschulpolitik.

Es ist nicht überraschend, dass die Etablierung der Hochschuldidaktik in den (späten) 1960er-Jahren wesentlich verknüpft wird mit der damaligen Schrift der Bundesassistentenkonferenz (1970) zum «For-schenden Lernen», wird doch hier gerade diese Besonderheit der Universität zum Kern eines didaktischen Konzepts (Trempp, 2023). Diese Schrift zeigt aber auch, wie eng die entstehende Hochschuldidaktik mit Hochschulreform verbunden ist (Trempp & Reinmann, 2020): mit Postulaten zu einer anderen Prüfungskultur oder mit der Forderung nach einem veränderten Einbezug von Studierenden in diese Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden («universitas magistrorum et scholarium»).

Der Anspruch der Berücksichtigung der Besonderheiten dieser Bildungsstufe zeigt sich auch im Postulat der Hochschuldidaktik als «Wissenschaftsdidaktik». Hochschuldidaktik als Wissenschaftsdidaktik zu verstehen, hat vielerlei Implikationen (Reinmann & Rhein, 2022). So wird hier beispielsweise eine inhaltliche Ausrichtung betont, die eben die Hochschulstufe von den vorangehenden Stufen des Bildungssystems unterscheidet: Es geht um Wissenschaft, um wissenschaftliches Wissen, um Wissenschaftssozialisation. Studierende werden als Novizinnen und Novizen der Wissenschaft adressiert; die Kommunikationsform expliziert die Komplexität der Sache und unterscheidet sich dadurch vom Geschäft der didaktischen Komplexitätsreduktion in den vorangehenden Stufen des Bildungssystems. Die Didaktik der Hochschule ist eine Didaktik der Problemerköffnung; Komplexitätssteigerung wird angestrebt in der Absicht, eine Sache vertiefter zu verstehen. Dem entspricht die Charakterisierung der «höheren wissenschaftlichen Anstalten» bei Humboldt, wonach diese «die Wissenschaft immer als ein noch nicht aufgelöstes Problem behandeln» (Humboldt, 1810/2010, S. 256).

Die Betonung der Besonderheiten muss allerdings nicht in einer strengen Gegenüberstellung gesehen werden; vielmehr gibt es auch Qualitätsanforderungen institutionalisierter Lehr- und Lernprozesse, die für alle Bildungsstufen gelten, aber je besondere Ausprägungen erfahren – oder besondere Entfaltungen! So hat beispielsweise Johannes Reitinger ein Modell vorgelegt, das den methodischen Zugang über einen «inquiry cycle» für alle Bildungsstufen aufzeigt, gleichzeitig aber die Besonderheiten einer «next practice» auf der Hochschulstufe darstellen kann (Reitinger & Gunzenreiner, 2023). Damit wird Inquiry-Orientierung in Studium und Lehre in ein Kontinuum eingefügt und frühere Bildungsstufen werden in

⁵ So haben meines Erachtens gerade die Pädagogischen Hochschulen kritisch zu prüfen, inwiefern sich unter dem Postulat «Pädagogischer Doppeldecker» auch Formen der unangebrachten Adressierung von Studierenden eingeschlichen haben.

die Überlegungen integriert, wobei gleichzeitig aber die Differenz zwischen «forschungsnahe» und «forschendem» Lernen verdeutlicht wird (Reitinger & Gunzenreiner, 2023). Hochschuldidaktik versteht sich in diesem Sinne als «besondere» Allgemeine Didaktik. Sie hat dabei insbesondere die Frage ihres Bezugs zu den Disziplinen zu klären, die sich nicht nur in ihren epistemischen Strukturen, sondern beispielsweise auch in ihren beruflichen Bezügen deutlich unterscheiden können.

Unter dem Begriff einer fachsensiblen Hochschuldidaktik hat sich in den letzten Jahren ein Diskussionsstrang entwickelt, der die Hochschuldidaktik näher mit disziplinären Überlegungen verbindet – was sich in der Medizin schon seit einiger Zeit entwickelt hat. Und gibt es auch eine Didaktik der Hochschultypen? Eine universitäre Hochschuldidaktik beispielsweise, die sich von einer Didaktik der Fachhochschulen unterscheidet? Diese bildungspolitisch motivierte Strukturierung ist in didaktischen Zusammenhängen kaum brauchbar, weil sie die Grenzen eben gerade nicht nach didaktisch bedeutsamen Belangen zieht. Zwar könnte die «Berufsorientierung» von Fachhochschulen ins Feld geführt werden, die sich auch in Lehre und Studium ausdrücken dürfte. Allerdings haben wir aufseiten der Universität (Medizin, Juristerei) oder aufseiten der Pädagogischen Hochschulen (Lehrberuf) ähnliche Berufsbezüge.

3 Expertise und Profilierung in Hochschuldidaktik?

Hochschuldidaktik, so wurde in Abschnitt 1 einleitend festgehalten, wird im vorliegenden Beitrag als Exempel verstanden: Wie bringen sich Pädagogische Hochschulen mit ihrer Expertise in Bildungs- und Vermittlungszusammenhänge ein, die ausserhalb der allgemeinbildenden Schule angesiedelt sind? Können Pädagogische Hochschulen, die Lehre nicht nur betreiben, sondern zum zentralen Gegenstand des Nachdenkens und Forschens gemacht haben, ihr Wissen und Können auch für andere Hochschultypen nutzbar machen? Wir haben in Abschnitt 2.2 einen grundsätzlichen Vorbehalt gegen eine «aufgesetzte» Hochschuldidaktik von Paulsen referiert. Dieser Vorbehalt dürfte sich noch verstärken, wenn die Hochschuldidaktik sogar aus einem anderen Hochschultypus kommt, gewissermassen von aussen. Systematisch stehen zwei Fragen dahinter: Wie hängt Vermittlung mit der Sache zusammen? Und: Welche Bedeutung hat die Lehre bei der Reproduktion des (eigenen) wissenschaftlichen Nachwuchses? Vermittlung, darauf machen insbesondere die Fachdidaktiken aufmerksam, kennt immer auch fachliche Ausprägungen, die epistemologische Aspekte ebenso berücksichtigen wie disziplinspezifische Arbeitsweisen. Entgegen einem additiven Konzept von Didaktik geht es somit um ein relationales Konzept, das davon ausgeht, «dass Wissen, speziell wissenschaftliches Wissen bzw. Wissenschaft an sich, die Vermittlung als integralen Bestandteil in sich trägt, also immer schon vermittelt ist bzw. als sozialer Sachverhalt darauf angewiesen ist, vermittelt zu werden» (Reinmann, 2011, S. 2). Vermittlung wäre damit immer bereits auch Teil einer Wissenschaftssozialisation (Eugster & Tresp, 2018); ein reflektiertes Vermitteln eröffnet den Zugang zum Fach. Entsprechend wäre deshalb zu prüfen, das Vermitteln im Fach in den verschiedenen Studienstufen explizit vorzusehen, das heisst nicht als überfachliche Kompetenz, sondern als Teil der fachspezifischen Methodenlehre – wie Statistik und Hermeneutik. Illustrierendes Beispiel für diese Überlegungen ist die juristische Rhetorik: Hier «wird ein spezifischer fachlicher Zugang zu und Umgang mit Wissen eingeübt und gepflegt. Oder anders gesagt: Der rhetorische Umgang ist Teil des fachlichen Wissens und der wissenschaftlichen Tradition des Fachs» (Eugster & Tresp, 2018, S. 89). Gerade der Vergleich mit den zuvor erwähnten Forschungsmethoden – Statistik und Hermeneutik – macht darauf aufmerksam, dass die Unterschiede in den disziplinären Ausprägungen bedeutsam sind und beachtet werden müssen. Fächer, so können wir zusammenfassen, müssen sich entsprechend um ihre Vermittlung kümmern. Ergänzend aber – und dies macht der Vergleich mit den Forschungsmethoden eben auch deutlich – ist auch die spezialisierte Expertise in Statistik oder Hermeneutik (oder eben: in Vermittlung) wertvoll und anregend.

In unserem Zusammenhang allerdings ist ein sehr praktisches Argument bedeutsam: Die Fächer kümmern sich kaum um die Sache der Vermittlung. Die «allgemeine Hochschuldidaktik» findet kaum Partnerschaften in den Disziplinen, mit denen solche Fragen auch tatsächlich verhandelt und weiterentwickelt werden könnten. Umgekehrt aber ist die Hochschuldidaktik wichtige Ansprechstelle für einzelne Dozierende, die sich diesbezüglich weiterentwickeln wollen. Der zu prüfende Vorschlag, dass Pädagogische Hochschulen der Hochschulstufe ein «Angebot Hochschuldidaktik» unterbreiten könnten, sollte Universitäten und Fachhochschulen somit nicht vom Nachdenken über «Vermittlung als Fachzugang» entbinden; die Pädagogischen Hochschulen würden sich hier vielmehr als Gesprächspartnerinnen zur Verfügung stellen.

Umgekehrt sind Pädagogische Hochschulen freilich auch nicht lediglich Hochschulen der Vermittlung.

Dieses Gedankenexperiment hat Isabel Roessler anlässlich der bereits in Abschnitt 1 erwähnten Tagung «Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung» präsentiert und vorgeschlagen, Pädagogische Hochschulen als «Übersetzungs- und Weiterbildungshochschulen» zu profilieren (Roessler, 2020, S. 144-148). Die Pädagogischen Hochschulen könnten ihre Expertise gemäss Roessler nutzen, um Wissen für unterschiedliche Zielgruppen aufzubereiten und zu vermitteln und so als «als Übersetzerinnen und Übersetzer aus Wissenschaft in Gesellschaft zu fungieren» bzw. «Forschende unterschiedlichster Fächer» darin zu schulen, «wie Wissen in nicht-wissenschaftliche Zielgruppen transferiert werden kann» (Roessler, 2020, S. 145). Der Vorschlag wurde allerdings kontrovers bis ablehnend diskutiert, nicht zuletzt auch mit Hinweisen auf die Verbindung von Fach und Vermittlung einerseits und die angestammten Themen der Pädagogischen Hochschulen andererseits.

Eng verbunden mit diesen Fragen der Beziehung von Fach und Vermittlung steht nun auch die zweite Frage nach der Reproduktion des wissenschaftlichen Nachwuchses. Es gehört zu den traditionellen Besonderheiten der Universität, dass sie ihren Nachwuchs selbst hervorbringt. Die Reproduktion der eigenen Expertise ist wesentlicher Bestandteil der Hochschulkultur (Forneck, 2013). Allerdings ist diese Qualifizierung in erster Linie auf disziplinäre Forschung bezogen; akademische Qualifizierung ist weitgehend mit eigener Forschungsleistung verbunden. Würden wir allerdings die obigen Überlegungen weiterdenken, so müsste der didaktischen Qualifizierung im Fach eine deutlich grössere Bedeutung zugemessen werden – gerade auch für den wissenschaftlichen Nachwuchs und somit für künftige Exponentinnen und Exponenten der wissenschaftlichen Disziplinen. Allerdings kann auch hier festgehalten werden, dass die «allgemeine Hochschuldidaktik» mit ihrer Expertise in Sachen Vermittlung gerade auf solche Zusammenhänge hinweisen kann. Und die Pädagogischen Hochschulen bieten das Umfeld, in dem solche Fragen der Vermittlung im Zentrum stehen. Damit unterscheiden sich die Pädagogischen Hochschulen auch von Pädagogischen Instituten oder Seminaren an Universitäten, die in ihrer fachlichen Orientierung anders geprägt sind.

Hochschuldidaktische Einrichtungen, so haben wir bereits bemerkt, sind inzwischen an allen Universitäten und Fachhochschulen etabliert – und auch an den meisten Pädagogischen Hochschulen. Interessanterweise hat gerade die Kammer Pädagogische Hochschulen – der Zusammenschluss aller Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen unter dem Dach von swissuniversities – als einziger Hochschultypus eine Arbeitsgruppe «Hochschuldidaktik» eingerichtet, in der die in den einzelnen Pädagogischen Hochschulen für Hochschuldidaktik verantwortlichen Personen zusammengeschlossen sind. Ist dies vielleicht ein Ausdruck der einleitend zitierten «einzigartigen Expertise für Unterrichts- und Vermittlungsprozesse» (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2020, S. 3)? Sogar als beabsichtigte Profilierungsmöglichkeit von Pädagogischen Hochschulen?

Davon kann wohl vorerst keine Rede sein. Es sind derzeit weniger die systematischen Gründe, die dagegensprechen – denn hier halten Universitäten und Fachhochschulen bisher keine eigenen Antworten bereit –, sondern es sind vielmehr einige Voraussetzungen (bisher?) nicht erfüllt, die gegeben sein müssten, damit Pädagogische Hochschulen diese Funktion übernehmen können. Neben den vergleichsweise bescheidenen Ressourcen, die an Pädagogischen Hochschulen in Hochschuldidaktik investiert werden, sind es auch weitere Gründe, die diese Rolle verhindern. Drei Punkte sollen hier erwähnt werden, die berücksichtigt werden müssten:

- *Stärkere Beschäftigung mit Lehre und Studium aus systematischer Perspektive – aus der Expertise für Lernen und Vermittlung*

Hochschuldidaktische Einrichtungen sind – nicht nur an Pädagogischen Hochschulen – stark mit der eigenen Hochschule beschäftigt. Eine zentrale Aufgabe besteht darin, Weiterbildungsangebote für die eigenen Dozierenden zu organisieren. Es sind somit vornehmlich verwaltungsorientierte Organisationsaufgaben. Entsprechend beschäftigen sich Personen in der Hochschuldidaktik oftmals auch nicht mit den oben aufgeworfenen Fragen zu den Zusammenhängen zwischen Fachkonturierung und Fachvermittlung, mit der Lehrbarkeit von Disziplinen, kaum auch mit Lehre und Studium in den verschiedenen Disziplinen und an anderen Hochschultypen.

- *Stärkere Forschungsorientierung*

Eng mit dem obigen Punkt verknüpft ist die Feststellung, dass hochschuldidaktische Einrichtungen kaum in Forschungszusammenhänge eingebunden sind. Sie nehmen zwar Forschung zur Kenntnis, tragen aber wenig dazu bei, den Wissensbestand zu erweitern oder zu revidieren. Dies ist nicht zuletzt ihrer Positionierung im Verwaltungsbereich geschuldet, die das Verständnis der Aufgabe prägt. In einem forschungsorientierten Umfeld schafft sie sich damit allerdings ein Akzeptanzproblem.

– *Beschäftigung mit Hochschulen als Bildungseinrichtungen*

Hochschuldidaktik platziert sich oftmals auf einer Mikroebene von Lehre. Fragen zur Vorlesungsgestaltung oder zu interaktiven Lehrformen stehen im Zentrum. Hochschulen als Bildungseinrichtungen kommen kaum systematisch in den Blick. Hochschuldidaktik als lehrorientierte Hochschulentwicklung zu verstehen, würde aber gerade bedeuten, das Zusammenspiel der unterschiedlichen Lehrebenen zu analysieren. Vergleichen wir in diesem Zusammenhang die Situation der Hochschuldidaktik mit der Expertise, die Pädagogische Hochschulen im Bereich der allgemeinbildenden Schulen entwickelt haben (von engen didaktisch-methodischen Fragen bis hin zu Themen der Schultheorie und Schulgeschichte), so zeigt sich eine grosse Differenz und illustriert sich der Anspruch.

Profilierung im Hochschulkontext dank Hochschuldidaktik wäre somit an eine systematische Weiterentwicklung geknüpft. Die hochschuldidaktischen Einrichtungen der Pädagogischen Hochschulen könnten sich nur so als Expertinnen, Gastgeberinnen und Gesprächspartnerinnen für andere Hochschulen anbieten: mit wissenschaftlich-analytischem Blick, einem fundierten Verständnis für die Unterschiede der Disziplinen und Studiengänge sowie mit interessanten Beiträgen zur Weiterentwicklung der Lehre und der Hochschule als Bildungsinstitution. Eigentlich: Ein lohnenswerter Plan!

Literatur

Ballauff, Theodor & Schaller, Klaus. (1970). *Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Band II: Vom 16. bis zum 19. Jahrhundert*. Freiburg: Alber.

Blechle, Irene. (2002). «Entdecker der Hochschulpädagogik» – die Universitätsreformer Ernst Bernheim (1850-1942) und Hans Schmidkunz (1863-1934). Aachen: Shaker.

Bundesassistentenkonferenz. (1970). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen* (Neudruck 2009). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

Comenius, Johann Amos. (2007). *Große Didaktik: Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren*. Übersetzt und herausgegeben von Andreas Flitner. Stuttgart: Klett-Cotta.

EDK. (2019). *Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen vom 28. März 2019*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Eugster, Balthasar & Tremp, Peter. (2018). Lehre als Zugang zum Fach – Plädoyer für eine didaktische Wissenschaftssozialisation. In Markus Weil (Hrsg.), *Zukunftslabor Lehrentwicklung. Perspektiven auf Hochschuldidaktik und darüber hinaus* (S. 75-93). Münster: Waxmann.

Fichte, Johann Gottlieb. (1807/2010). Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höhern Lehranstalt. In Rüdiger vom Bruch (Hrsg.), *Gründungstexte. Johann Gottlieb Fichte, Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, Wilhelm von Humboldt*. Mit einer editorischen Notiz. Festgabe zum 200-jährigen Jubiläum der Humboldt-Universität zu Berlin (S. 9-121). Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.

Forneck, Hermann J. (2013). Nachwuchsförderung in transitorischen Hochschulsystemen. In Christine Böckelmann, Cordula Erne, Alexandra Kölliker & Martina Zölch (Hrsg.), *Der Mittelbau an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz. Eine Situationsanalyse* (S. 137-146). München: Rainer Hampp.

Gallner, Sabrina & Tremp, Peter. (2021). Die institutionelle Verankerung der Hochschuldidaktik in der deutschsprachigen Schweiz. *Der pädagogische Blick*, 29(3), 137-149. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8054059>

Herrlitz, Hans-Georg, Hopf, Wulf & Titze, Hartmut. (1984). Institutionalisierung des öffentlichen Schulsystems. In Dieter Lenzen (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Register-Band* (Band 5, S. 55-71). Stuttgart. Klett-Cotta.

Hochschuldidaktik Universität Zürich. (2011). *Hochschuldidaktik an der Universität Zürich. Einige Etappen ihrer Institutionalisierung*. Zürich: Universität Zürich.

Huber, Ludwig. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In Ludwig Huber (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 10, S. 114-138). Stuttgart: Klett-Cotta.

Humboldt, Wilhelm von. (1809/2010). Über die mit dem Königsbergischen Schulwesen vorzunehmenden Reformen. In Andreas Flitner & Klaus Giel (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Werke in fünf Bänden, Band IV* (S. 167-187). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Humboldt, Wilhelm von. (1810/2010). Ueber die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In Andreas Flitner & Klaus Giel (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Werke in fünf Bänden, Band IV* (S. 255-266). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Kammer Pädagogische Hochschulen. (2017). *Strategie 2017-2020 der Kammer PH*. Bern: swissuniversities.

Kammer Pädagogische Hochschulen. (2020). *Strategie 2021-2024 der Kammer Pädagogische Hochschulen*. Bern: swissuniversities.

- KFH. (2004). *Verleihung des Titels Professor/Professorin an Fachhochschulen. Empfehlungen*. Bern: Konferenz der Fachhochschulen Schweiz.
- Kron, Friedrich W. (1994). *Grundwissen Didaktik* (2., verbesserte Auflage). München: Reinhardt.
- Luther, Henning. (1979). *Hochschule und Bildung. Für ein Geschichtsbewußtsein in der Hochschuldidaktik*. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik.
- Pädagogische Hochschule Thurgau. (2023). *Master of Arts Frühe Kindheit. Ein Studiengang in grenzüberschreitender Zusammenarbeit*. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau. <https://www.phtg.ch/studium/master-fruehe-kindheit/>
- Paulsen, Friedrich. (1902). *Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium*. Berlin: Asher & Co.
- Reiber, Karin & Huber, Ludwig. (2018). *Hochschulbildung und Hochschuldidaktik - (K)ein Thema in der Erziehungswissenschaft? Eine historische Spurensuche* (überarbeitete und aktualisierte Auflage). Tübingen: Eberhard-Karls-Universität Tübingen.
- Reiber, Karin & Richter, Regina. (Hrsg.). (2007). *Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik. Ein Blick zurück nach vorn. Beiträge zur Tübinger Tagung vom 29.11 bis 01.12.2006*. Berlin: Logos.
- Reinmann, Gabi. (2011). *Vermittlungswissenschaft: Eine neue Perspektive für die Didaktik?* (Forschungsnotiz Nr. 9). Neubiberg: Universität der Bundeswehr München. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/forschungsnotiz_2011_09.pdf
- Reinmann, Gabi & Rhein, Rüdiger. (Hrsg.). (2022). *Wissenschaftsdidaktik I: Einführung*. Bielefeld: Transcript.
- Reiting, Johannes & Gunzenreiner, Johannes. (2023). Forschungsnahe und forschendes Lernen. Modellierung übergeordneter Kriterien und Darlegung dessen, was diese Kriterien für eine authentische und wissenschaftsorientierte Bildungspraxis leisten können. In Peter Tremp (Hrsg.), *Forschendes Lernen - Qualifizierung für Lehre und Unterricht?* (S. 59-63). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7779352>
- Roessler, Isabel. (2020). Pädagogische Hochschulen zu Übersetzungs- und Weiterbildungshochschulen weiterentwickeln - ein unkonventionelles Gedankenspiel. In Annette Tettenborn & Peter Tremp (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkulturen im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug* (S. 144-148). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3923513>
- Scheidig, Falk. (2016). Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Hochschuldidaktik. Ein Annäherungsversuch. In Gabi Reinmann, Manuela Keller-Schneider & Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Pädagogik* (S. 12-28). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schweizerische Eidgenossenschaft. (1995). *Bundesgesetz über die Fachhochschulen (Fachhochschulgesetz, FHSZ) vom 6. Oktober 1995* (Stand am 4. Oktober 2005). Bern: Bundeskanzlei.
- SKBF. (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Tenorth, Heinz-Elmar. (2012). Verfassung und Ordnung der Universität. In Heinz-Elmar Tenorth & Charles E. McClelland (Hrsg.), *Geschichte der Universität Unter den Linden. Gründung und Blütezeit der Universität zu Berlin 1810-1918* (S. 77-130). Berlin: Akademie-Verlag.
- Treml, Alfred K. (2000). *Allgemeine Pädagogik: Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Tremp, Peter. (2020). Den Hochschultypus «Pädagogische Hochschule» profilieren - Lehramt und Fachdidaktik als (ausreichende) Merkmale? In Annette Tettenborn & Peter Tremp (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkulturen im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug* (S. 128-130). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3923513>
- Tremp, Peter. (2022). Studieren als Modus der Wissenschaftsaneignung. In Gabi Reinmann & Rüdiger Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I: Einführung* (S. 181-198). Bielefeld: Transcript.
- Tremp, Peter. (2023). Diskursives Doppel der akademischen Lehre: Hochschuldidaktik als Didaktik der Hochschulstufe. In Rüdiger Rhein & Johannes Wildt (Hrsg.), *Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven* (S. 45-61). Bielefeld: Transcript.
- Tremp, Peter & Eugster, Balthasar. (2022). Didaktische Fachlichkeit. Nachdenken über Scholarship of Teaching and Learning. In Uwe Fahr, Alessandra Kenner, Holger Angenent & Alexandra Esser-Lüghausen (Hrsg.), *Hochschullehre erforschen. Innovative Impulse für das Scholarship of Teaching and Learning* (S. 45-57). Wiesbaden: Springer.
- Tremp, Peter & Reinmann, Gabi. (2020). Forschendes Lernen als Hochschulreform? Zum 50-Jahr-Jubiläum der Programmschrift der Bundesassistentenkonferenz - Zur Einleitung. *Impact Free*, 5(30), 2-5. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4030693>
- Wigger, Lothar. (2004). Didaktik. In Dietrich Benner & Jürgen Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 244-278). Weinheim: Beltz.
- Wildt, Johannes. (2013). Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In Matthias Heiner & Johannes Wildt (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (S. 27-57). Bielefeld: wbv.
- Wissenschaftsrat. (2010). *Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen*. Lübeck: Wissenschaftsrat. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10387-10.pdf>

Eine studienfachbezogene Sicht auf die Hochschuldidaktik und ihre interinstitutionellen Perspektiven

Autor | Christian Schirlo

1 Ausgangslage

Zur Mitte der 1990er-Jahre hin wurden in der Schweiz ähnlich wie in einigen weiteren europäischen Ländern – hier vor allem in Skandinavien und den Benelux-Staaten – grundlegende Reformen des Studiums der Humanmedizin initiiert. Der gesellschaftliche und der bildungspolitische Ruf nach einer deutlicheren Ausrichtung des Studiums auf die spätere ärztliche Tätigkeit, die damit zusammenhängende Forderung nach einer vermehrten Fokussierung auf die klinisch-praktische Ausbildung im Studium sowie das Votum für eine umfassende Vermittlung kommunikativer Kompetenzen für die Medizinstudierenden waren und sind – bezogen auf die gegenwärtigen und zukünftigen Entwicklungen in der Medizin in ganz ähnlicher Ausprägung – die hauptsächlichen Leitlinien für die grundlegende Erneuerung und Weiterentwicklung der humanmedizinischen Curricula an den Universitäten in der Schweiz.

In der Folge wurden neue Lehr- und Lernformate und der sogenannte «Eidgenössische Lernzielkatalog für die Humanmedizin» eingeführt (Bonvin, Nendaz, Frey, Schnabel, Huwendiek & Schirlo, 2019). Diese Neuerungen schufen die Notwendigkeit, die Lehrenden hierfür zu sensibilisieren und sie im Sinne des Erwerbs einer ergänzenden Qualifikation zu unterstützen. Mit diesen Neuerungen einher ging auch eine Art Ausweitung der eher klassischen Rolle der Dozierenden in den universitären medizinischen Studiengängen um weitere Rollen wie beispielsweise die Rolle als Fazilitatorin oder Fazilitator, als Mentorin oder Mentor oder auch als Rollenmodell im direkten Kontakt mit den Studierenden und den Patientinnen und Patienten (Harden & Crosby, 2010).

Zur Umsetzung neuer Lehr- und Lernformate und der Sensibilisierung für weitere Dozierendenrollen entwickelten sich an einzelnen universitären Standorten in der Schweiz und im europäischen Raum strukturierte universitäre Weiterbildungsprogramme, in aller Regel mit einem medizindidaktischen Schwerpunkt. Genannt sei hier beispielhaft der postgraduale «Master of Medical Education» an der Universität Bern (2023). Weit häufiger – je nach Standort durchaus komplementär – wurden jedoch einzelne Kursangebote zur medizindidaktischen Aus- und Weiterbildung etabliert. Dabei wurden vielfältige Formate und Modularisierungen implementiert; diese sind häufig auch unter der Bezeichnung «Faculty Development» in der Literatur zu finden (Steinert & Mann, 2006).

Im Rahmen dieser Entwicklung von medizindidaktischen Kursangeboten begannen die universitären medizinischen Standorte zudem damit, diese Qualifizierungsangebote in unterschiedlichem Umfang und in unterschiedlicher Granulierung für die akademischen Karrierewege – Habilitation, Titularprofessur, ausserordentliche und ordentliche Professur oder spezifische Karrierewege wie die sogenannten «Klinischen Dozierenden» – als verpflichtend zu erklären. Damit zeigte sich mit der Etablierung eines solchen didaktischen Qualifizierungsangebots auch an den Medizinischen Fakultäten, wie von Peter Tremp in seinem Beitrag für die Situation in der Schweiz in den 1970er-Jahren exemplarisch für die Universität Zürich skizziert, die Verbindung zwischen Hochschuldidaktik und Hochschulreformen, hier am Beispiel der humanmedizinischen Studiengänge. Tatsächlich kann hier wohl vor allem aufgrund der Professionsorientierung und der damit verbundenen Regelungsdichte auch der Lerninhalte der humanmedizinischen Studiengänge an den Universitäten von einer Medizindidaktik gesprochen werden. Im Hinblick auf das duale Konstrukt von Forschung und Lehre werden mit der Einführung einer verpflichtenden hochschul- oder eben medizindidaktischen Qualifikation für die akademischen Karrierewege in der Medizin – mittlerweile an allen Universitäten in der Schweiz – interessanterweise auch Hinweise auf didaktische Bindungsstellen zwischen Lehre und Forschung offenbar. Dies ist durchaus im Einklang mit den Hauptaufgaben einer Hochschule zu sehen. Es rücken Fragen zu Vermittlungskompetenzen, zum Beispiel bezüglich der eigenen Forschungsergebnisse, zur Darstellung von Forschungsschwerpunkten einer Forschungsgruppe oder einer Institution und auch zur Präsentation der eigenen

Kompetenz und der aktuellen Forschungsprojekte als Forscherin oder Forscher, in den Vordergrund. Diese Überlegung wird im folgenden Abschnitt nochmals aufgegriffen werden.

2 Vermittlungskompetenzen im Fokus

Referenziert man auf das im Beitrag von Peter Treppe zitierte Strategiepapier der Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities für die Strategieperiode 2017-2020 und die darin zitierte Begrifflichkeit der Expertise in der «Vermittlung von Vermittlungskompetenzen» (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2017, S. 2), so ergeben sich aus dem Blickwinkel der humanmedizinischen Ausbildung an den Universitäten dazu komplementäre Überlegungen.

Mit den im vorherigen Abschnitt erwähnten grundsätzlichen Leitlinien für die Erneuerung der humanmedizinischen Curricula an den Universitäten in der Schweiz, der vermehrten Ausrichtung auf die klinisch-praktische Ausbildung im Studium sowie dem Votum für die umfassende Vermittlung kommunikativer Kompetenzen ergab sich auch eine erweiterte Fokussierung auf verschiedene Lernzieldomänen. Diese betrifft einerseits Lernziele in der kognitiven Domäne und insbesondere eine Stärkung von höheren taxonomischen Lernzielbereichen im Sinne der Anwendung von Wissen, dessen Analyse und Synthese wie auch dessen Beurteilung bezogen auf eine wissenschaftliche Fragestellung, eine klinische Situation oder den Fall einer Patientin oder eines Patienten. Andererseits gewinnen infolge der Professionsorientierung der humanmedizinischen Studiengänge auch weitere Lernzieldomänen, nämlich Lernziele im Bereich «Fertigkeiten und Fähigkeiten», sowie professionelle Haltungen und Einstellungen an Bedeutung für die humanmedizinischen Curricula.

Diese Entwicklungen rücken somit die Vermittlungskompetenzen, auch bezüglich neuer Lehrveranstaltungsformate, in den medizinischen Curricula in der Schweiz in den Vordergrund. Damit einher gehen auch die Überlegungen zu neuen Leistungsnachweisen im Bereich des formativen und summativen Assessments im Sinne des sogenannten «constructive alignment» (Biggs & Tang, 2011). Hier wird deutlich, dass neben einer im engeren Sinne medizinisch-didaktischen Expertise auch eine übergreifende hochschuldidaktische Expertise für die Konzeption von neuen Formaten für Leistungsnachweise sowie für das notwendige «Faculty Development» zunehmend bedeutsam wird. Diese hochschuldidaktische Expertise – und dies sei auch im Sinne der Ausführungen von Peter Treppe hier vorweggenommen – ist nicht notwendigerweise auf einen bestimmten Hochschultypus und die dort jeweils tätigen Expertinnen und Experten beschränkt, sondern lässt Raum und Möglichkeiten für einen interinstitutionellen Austausch. Hier sind gerade auch Pädagogische Hochschulen mit ihrer Expertise bezüglich der Vermittlungskompetenzen und einem «Umfeld, in dem solche Fragen der Vermittlung im Zentrum stehen» (Treppe, in diesem Band, S. 158), zu nennen.

Diesbezüglich ist anzumerken, dass in der Medizin aufgrund der vielfältigen Ausdifferenzierung von Fachgebieten hin zu Spezialdisziplinen und sogenannten Subspezialitäten und der damit einhergehenden Zunahme von biomedizinischem Wissen nahezu fortwährend – abseits von den genannten curricularen Neuausrichtungen, der Erweiterung von Lernzieldomänen sowie neuen Lern- und Prüfungsformaten – konzeptuelle Überlegungen zu den zu vermittelnden Lerninhalten notwendig sind (Densen, 2011). Auch dieser möglicherweise nicht nur in den medizinischen Curricula existierenden Herausforderung kann mit einem Austausch zu didaktischen Konzepten und Fragestellungen auf interinstitutioneller Ebene sehr gut begegnet werden.

3 Hochschuldidaktik und Medizinischdidaktik

In seinen Ausführungen zu allgemeiner Hochschuldidaktik versus Fachdidaktik führt Peter Treppe – quasi im Sinne einer Auflösung dieser im didaktisch-anwendungsbezogenen Kontext eher wenig nutzbaren Gegenüberstellung – den Begriff der fachsensiblen Hochschuldidaktik ein. Diese Begrifflichkeit bezieht sich unter anderem auf die Situation in der Medizin bzw. in den medizinischen Curricula und auf die in der Weiterentwicklung der aktuellen Curricula auftretenden Herausforderungen, die allein aufgrund der nicht immer im Fachkontext anzusiedelnden Lernzieldomänen genau das Zusammenspiel von allgemeinen hochschuldidaktischen und fachdidaktischen Konzepten und Überlegungen erfordern. Bezüglich der von Peter Treppe in seinem Beitrag aufgeworfenen Frage zur Existenz einer Didaktik der Hochschultypen kann möglicherweise die medizinische Bildung auch einen Antwortversuch beitragen. Hier ist die Weiterentwicklung der medizinischen Aus-, aber auch der fachärztlichen Weiterbildung

im Sinne einer vertieften Kompetenzorientierung zu nennen. Für die medizinischen Curricula bedeutet dies die Ausrichtung an PROFILES («Principal Relevant Objectives and Framework for Integrative Learning and Education in Switzerland»); hier werden die Kompetenzen und Rollen, die am Ende des Studiums erworben sein sollen, sowie deren Assessment und Anwendung in verschiedensten medizinischen Kontexten genannt (Michaud & Jucker-Kupper, 2016). Bemerkenswert ist für den Bereich der Rollen und Kompetenzen, dass hier unter anderem interprofessionelle Kompetenzen und generische Kompetenzen wie zum Beispiel kommunikative Fähigkeiten aufgeführt werden. Das heisst auch, dass verschiedene Professionen und deren Bildungsinhalte und verschiedene Studierende in der einen oder anderen Form in die Curricula zu integrieren sind (The Royal College of Physicians and Surgeons of Canada, 2015). Eine Differenzierung der Didaktik nach Hochschultypen wäre hier somit eher hinderlich; gefragt sind vielmehr interinstitutionelle und damit sowohl interdisziplinäre als auch interprofessionelle didaktische Zugänge. Möglicherweise vermag der Begriff der «Gesundheitsdidaktik» dies sehr gut zu illustrieren.

Die bereits im ersten Abschnitt dargelegten Überlegungen zu didaktischen Bindungsstellen zwischen Lehre und Forschung seien in diesem Zusammenhang nochmals erwähnt. Mit der Verpflichtung zu medizindidaktischen Kursangeboten für akademische Karrierewege zeigt sich auch, dass Didaktik nicht nur im Kontext der hochschulischen Lehre, sondern auch durchaus im Kontext der Forschung an Hochschulen gesehen werden kann. Dies umfasst neben einer Kongressdidaktik beispielsweise didaktische Kompetenzen für die Betreuung von wissenschaftlichen Arbeiten der Studierenden und der Doktorierenden. Das duale Konstrukt von Lehre und Forschung kann so als Facette des Verständnisses von Hochschuldidaktik auch als Wissenschaftsdidaktik gesehen werden, was wiederum für den Weg hin zu einer fachsensiblen Hochschuldidaktik und weg von einer streng nach Hochschultypen differenzierten Didaktik spricht. Gerade die Forschung mit interinstitutionellen und hochschultypusübergreifenden Kooperationen ermöglicht Innovation und daher sollten damit einhergehend auch didaktische Überlegungen und Konzepte folgen.

Im Nachgang sei hier eingeräumt, dass die Überlegungen in diesem Abschnitt vom Standpunkt eines professionsorientierten und damit im Übrigen auch vergleichsweise deutlich bundesgesetzlich regulierten Studiengangs wie der Humanmedizin aus erfolgen. Dies trifft allerdings auch auf verschiedene weitere Studiengänge an verschiedenen Hochschultypen wie die Rechtswissenschaften, die Studiengänge in therapeutischen und pflegewissenschaftlichen Fachgebieten sowie eben auch die Studiengänge an Pädagogischen Hochschulen zu, wie diese auch von Peter Tremp benannt werden. Hilfreich mag dabei das Konzept erscheinen, dass die Didaktik an allen Hochschultypen auf einem Kontinuum, das von den Endpunkten «Allgemeine Hochschuldidaktik» auf der einen Seite und «Fachdidaktik» auf der anderen Seite begrenzt wird, gesehen werden kann; den Bereich zwischen den Endpunkten würde dann die fachsensible Hochschuldidaktik darstellen.

4 Implementierungsbeispiel und Ausblick

Dass die in den vorherigen Abschnitten angestellten Überlegungen zur fachsensiblen Hochschuldidaktik als Ausprägung auf dem Kontinuum zwischen allgemeiner Hochschuldidaktik und Fachdidaktik und zur interinstitutionellen Konzeption von Didaktik nicht nur theoretischer Natur sind, zeigt sich an der seit mehreren Jahren bestehenden erfolgreichen Umsetzung von gemeinsamen Faculty-Development-Angeboten an der Fakultät für Gesundheitswissenschaften und Medizin der Universität Luzern zusammen mit dem Leiter des Zentrums für Hochschuldidaktik der Pädagogischen Hochschule Luzern; die Angebote umfassten bzw. umfassen ein einmalig über ein Jahr hinweg durchgeführtes Werkstattsymposium zum Beginn des Joint-Master-Studiums in der Humanmedizin in Luzern sowie sogenannte «Basiskurse Didaktik Gesundheit und Medizin». Hier zeigt sich auch, dass bei der Inklusion verschiedener Studiengänge bzw. Dozierender dieser Studiengänge in Gesundheitswissenschaften und Medizin eine fachdidaktische Ausrichtung zu kurz greifen würde.

Die Implementierung dieser gemeinsamen Angebote ermöglicht durch den Einbezug von Studierenden in den jeweiligen Kursen zudem die Beschäftigung mit didaktischen Überlegungen zum Umgang mit nicht homogenen Lernendengruppen. Anders formuliert stellt sich hier die Frage, welche Bedeutung die Differenzierung nach lehrenden- und lernendenimmanenter Didaktik für die fachsensible Hochschuldidaktik haben kann.

Abschliessend seien neben dem bereits erwähnten fortwährenden Zuwachs an Wissen und damit fachlichen Lerninhalten weitere Entwicklungen wie die Digitalisierung und hier der Eingang von künstlicher

Intelligenz mit verschiedenen generativen Systemen und Modellen in Lehre und Forschung der Hochschulen genannt. Diese lassen sich – durchaus basierend auf den Erfahrungen am Hochschulstandort Luzern – im bestmöglichen Fall auf dem Kontinuum zwischen allgemeiner Hochschuldidaktik und Fachdidaktik und gerade auch hochschultypusübergreifend adressieren. Mit Blick auf die professionsorientierten Studiengänge wie die Medizin und in Teilen auch die Gesundheitswissenschaften kann zudem formuliert werden – hier seien sinngemäss Gysin und Neuner-Jehle (2023) aus einer Arbeit primär zur ärztlichen Ausbildung zitiert –, dass es entsprechend gilt, Dozierende und Lehrpersonen, «die häufig in der Praxis tätig sind und damit einen direkten Einblick in das Gesundheitswesen haben, im Rahmen des «Faculty Development» zu schulen und für ihre Aufgabe als mögliche Rollenmodelle für die zukünftige Generation ... zu sensibilisieren» (Gysin & Neuner-Jehle 2023, S. 365).

Literatur

- Biggs, John & Tang, Catherine. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4. Auflage). Maidenhead: Open University Press.
- Bonvin, Raphael, Nendaz, Mathieu, Frey, Peter, Schnabel, Kai P., Huwendiek, Sören & Schirlo, Christian. (2019). Looking back: Twenty years of reforming undergraduate medical training and curriculum frameworks in Switzerland. *GMS Journal for Medical Education*, 36(5), 1-17.
- Densen, Peter. (2011). Challenges and opportunities facing medical education. *Transactions of the American Clinical and Climatological Association*, 122, 48-58.
- Gysin, Stefan & Neuner-Jehle, Stefan. (2023). Überlegungen zur Zukunft der medizinischen Ausbildung. *Praxis*, 112(7-8), 365-366.
- Harden, Ronald M. & Crosby, Joy. (2000). AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer - the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, 22(4), 334-347.
- Kammer Pädagogische Hochschulen. (2017). *Strategie 2017-2020 der Kammer PH*. Bern: swissuniversities.
- Michaud, Pierre-André & Jucker-Kupper, Patrick. (2016). The «Profiles» document: A modern revision of the objectives of undergraduate medical studies in Switzerland. *Swiss Medical Weekly*, 146(0506), 1-6. <https://doi.org/10.4414/smw.2016.14270>
- Steinert, Yvonne & Mann, Karen V. (2006). Faculty development: Principles and practices. *Journal of Veterinary Medical Education*, 33(3), 317-324.
- The Royal College of Physicians and Surgeons of Canada. (2015). *CanMEDS: Better standards, better physicians, better care*. Ottawa: The Royal College of Physicians and Surgeons of Canada. <https://www.royalcollege.ca/ca/en/canmeds/canmeds-framework.html>
- Universität Bern. (2023). *Master of Medical Education (MME)*. Bern: Universität Bern, Institut für Medizinische Lehre. <https://www.iml.unibe.ch/ueber-uns/organisation/abteilungen/master-of-medical-education-mme>



Kaffeeпад's
Kaffee und Kuchen
verfügbare
Hauptkochen
anmelden
Tel. 041 200 04 35
1 Stück + CHF 30.00

Professionshochschule

Professionshochschule

«Pädagogische Hochschulen sind wissenschafts- und praxisorientierte Professionshochschulen mit dem spezifischen Fokus auf Bildung» (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2020, S. 1). – Dieser Leitgedanke findet sich in der aktuellen Strategie 2021-2024 der Kammer Pädagogische Hochschulen an prominenter erster Stelle. Darin kommt ein Selbstverständnis zum Ausdruck, das bereits in den «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» (EDK, 1993) formuliert ist, ohne dass der Begriff der «Professionshochschule» dort vorkommt. Mit diesem Bezug zur Lehrprofession führen die Pädagogischen Hochschulen eine traditionelle Linie weiter, da dieser bereits für die Vorgängereinrichtungen galt. Dieser Professionsbezug ist eine Eigentümlichkeit dieses Hochschultypus. Zwar kennen verschiedene Studien- und Forschungsgebiete an Universitäten und Fachhochschulen ebenfalls Professionsbezüge, aber sie sind nicht in demselben Sinne «Professionshochschulen», wie dies für den Typus «Pädagogische Hochschule» gilt. Entsprechend hatte die in den frühen Phasen der Bologna-Reform aufgeregt geführte «Employability-Debatte» mit ihren hochschuldidaktischen Implikationen die Pädagogischen Hochschulen kaum erreicht; berufliche Relevanz und beruflicher Bezug waren stets deutlich erkennbar. Allerdings könnte umgekehrt gefragt werden, ob «Employability» in diesem Hochschultypus als Anregung hätte dienen können, den engen Berufsbezug zu lockern, der hier auch mit Ansprüchen an die Qualifizierung von Dozierenden einhergeht, die mit einem sogenannten «doppelten Kompetenzprofil» selbst für den Lehrberuf einer Zielstufe der Ausbildung qualifiziert zu sein haben. Denn tatsächlich werden die Pädagogischen Hochschulen mit dieser Fokussierung auf Unterrichtstätigkeit ihrer Bezeichnung nicht gerecht; sie bedienen bloss einen kleinen – wenngleich gesellschaftlich bedeutsamen – Ausschnitt des «Pädagogischen». Immerhin wurde in den damaligen «Thesen» (EDK, 1993) festgehalten, dass die Pädagogischen Hochschulen auch Ausbildungsaufgaben für Berufe übernehmen könnten, die dem Lehrberuf nahestehen. Exemplarisch wurden die Bereiche der Heimerziehung, der Früherziehung und der Erwachsenenbildung genannt – Vorschläge und Empfehlungen, die kaum umgesetzt wurden. Mit dem Begriff der Profession hängt vielleicht auch zusammen, dass sich Pädagogische Hochschulen in ihren Studiengängen an Abschlüssen orientieren, die eine eigenverantwortliche berufliche Tätigkeit ermöglichen. Damit sind Fragen der Strukturierung eines Berufsfeldes angesprochen. Denn die Stufung und die Modularisierung von Studiengängen böten prinzipiell auch die Möglichkeit eines Studiums in einem ausgewählten Ausschnitt, was es erlauben würde, anschliessend nur im betreffenden Bereich und in Verbindung mit Personen mit vollständigem Profil tätig zu sein. Wie bei anderen Professionen – Medizin, Juristerei – ist wohl auch hier eine «Ganzheitlichkeit professionellen Wissens» (für das Beispiel des juristischen Wissens vgl. Maiwald, 2005) leitend, die solche Konzeptionen erschwert. In Zeiten der Knappheit an Lehrpersonen werden solche Konzepte einer «Ganzheitlichkeit professionellen Wissens» nun zwar deutlich unterlaufen, allerdings ohne zugleich eine berufliche Fokussierung auf ausgewählte Ausschnitte aus Unterricht und Schule systematisch zu prüfen und entsprechende Studienangebote und spätere Ergänzungsmöglichkeiten zu etablieren.

Literatur

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

Kammer Pädagogische Hochschulen. (2020). *Strategie 2021-2024 der Kammer Pädagogische Hochschulen*. Bern: swissuniversities.

Maiwald, Kai-Olaf. (2005). Die «Ganzheitlichkeit» professionellen Wissens und seiner Vermittlung. Überlegungen am Beispiel des juristischen Wissens. *Die Hochschule*, 14(1), 52-71.

Die professionelle Allianz zwischen Pädagogischen Hochschulen und der Lehrprofession: Wie weiter? – Eine Analyse unter dem Aspekt des «morphologischen Kastens» als Planungs- und Reflexionsinstrument zur Gestaltung von Allianzen

Autor | [Herbert Luthiger](#)

Ausgangspunkt des Beitrags ist der programmatische Begriff der professionellen Allianz, der 2010 im Rahmen der zweiten von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren und der COHEP veranstalteten Bilanztagung prominent diskutiert wurde. Es geht um die Frage, wie gut der Austausch und der Dialog unter den Instanzen und Anspruchsgruppen funktionieren, zwischen denen sich die Pädagogischen Hochschulen entwickeln müssen. Der Beitrag entwickelt mithilfe des sogenannten «morphologischen Kastens» des Schweizer Astrophysikers Fritz Zwicky und in Anlehnung an einen Vorschlag von Falk Scheidig ein Instrument, um ein differenziertes Verständnis von professionellen Allianzen zu gewinnen. In einer ersten Anwendung des morphologischen Kastens wird eine konkrete Idee – Reallabore – zur Weiterentwicklung der Allianz exploriert. Der Beitrag macht insgesamt deutlich, dass die professionelle Allianz mit dem Schulfeld auch weiterhin auf die professionellen Allianzen mit der Bildungspolitik/Bildungsverwaltung und mit der Bildungswissenschaft angewiesen bleibt. Insbesondere Allianzen mit der Bildungswissenschaft könnten das Verständnis von Professionalität im Lehrberuf weiterentwickeln.

[Bilanztagungen](#) | [morphologischer Kasten](#) | [professionelle Allianz](#) | [Reallabor](#) | [Strategien der Kammer Pädagogische Hochschulen](#) | [strategische Allianz](#)

1 Dazwischen – Pädagogische Hochschulen zwischen Wissenschaft und Berufsfeld

Die Diskussion zur professionellen Allianz der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist eingebettet in den Prozess der Tertiärisierung der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Dabei wird von den Pädagogischen Hochschulen erwartet, dass sie sich trotz Ansiedelung auf der Hochschulebene durch ihre Nähe zu einem spezifischen Berufsfeld von den Universitäten unterscheiden, denn «sowohl für einen intensiven Austausch mit dem Berufsfeld, für berufsfeldbezogene Forschung, die berufspraktische Ausbildung wie auch mit Blick auf die Zusammenarbeit mit den Kantonen würde eine Integration in Universitäten einen Rückschritt bedeuten» (Leder, 2011, S. 32). Trotz der Nichtintegration der Pädagogischen Hochschulen in Universitäten erfuhr die Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Anfangsjahren kontroverse Diskussionen, in denen vorrangig mit negativ konnotierten Begriffen wie «Praxisferne», «Verwissenschaftlichung» und «Verakademisierung» argumentiert wurde, die auch in Zukunft zum Instrumentarium der Kritik an einer Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf Hochschulstufe gehören dürften.

Mittlerweile können die Pädagogischen Hochschulen der Schweiz auf eine zwanzigjährige Geschichte und auf eine durchaus positive Bilanz zurückblicken, auch wenn ihre selbstbewusste und eigenständige Positionierung zumindest in legitimatorischer Hinsicht aus den folgenden zwei Gründen wohl noch nicht vollständig abgeschlossen ist. Erstens ist mit der Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die strukturell mit Zentralisierung und Autonomisierung sowie mit zum Teil veränderten Qualifikationswegen von Lehrpersonenbildnerinnen und Lehrpersonenbildnern einhergeht, die Gefahr verbunden, dass sich die Distanz zwischen Beruf und Ausbildungsinstitution vergrössert. Gleichzeitig sind neue «Systemgrenzen» zwischen den Hochschulen und den Volksschulen sowie zwischen der Profession der Lehrpersonenbildnerinnen und Lehrpersonenbildner und jener der Lehrpersonen entstanden. Der zum Teil auch gegenwärtig noch polemisch geprägte Diskurs um die «Akademisierung» und die stereotype Gegenüberstellung von «Theorie» und «Praxis» lassen sich analytisch zu einem Teil auf diese «Systemgrenze» beziehen. *Es ergibt sich die Notwendigkeit des intensiven Austauschs und Dialogs mit*

dem Berufsfeld «Schule», damit die professionellen Anliegen des Lehrberufs wahrgenommen und durch ihre Orientierung an wissenschaftlicher Begründung mit Aus- und Weiterbildung verknüpft werden. Zweitens wurde mit der Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der damit verbundenen Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge ein intensiver Professionalisierungsdiskurs aktiviert, weil eine qualitativ hochwertige (Aus-)Bildung als Vorbereitung auf das professionelle Agieren in pädagogischen Berufen als wesentlicher Baustein, wenn nicht sogar als Schlüssel gelungener Bildungspolitik und Bildungspraxis angesehen wird. *Unter dieser Bedingung wird von den Pädagogischen Hochschulen erwartet, dass sie das Berufsfeld systematisch in ihre konzeptionellen und operativen Arbeiten – sowohl in der Forschung als auch in der Lehre – einbeziehen und sich als jene Disziplin an der Schnittstelle der akademischen und der beruflichen Welt definieren, die dafür sorgt, dass multiple Perspektiven und Wissensressourcen zu einem zukunftsfähigen Professionswissen von Lehrpersonen verschmelzen.*

Diese Forderungen und Ansprüche lassen sich unter dem programmatischen Begriff der professionellen Allianz zusammenfassen. Auftrieb erhielt die Forderung nach einer professionellen Allianz auch deshalb, weil Pädagogische Hochschulen aus der Governance-Perspektive in ein Wirkungsfeld von Bildungspolitik, Bildungspraxis und Wissenschaftssystem eingespannt sind (vgl. Abbildung 1) und mehr als die anderen Hochschultypen die teilweise widersprüchlichen Ansprüche der Gesellschaftssysteme in ein Gleichgewicht zu bringen haben: Sie sind permanent herausgefordert, zwischen diesen Ansprüchen eine Art «diffiziler Äquilibristik» (Schärer, 2020, S. 13) zu betreiben – Pädagogische Hochschulen operieren in einem «Dazwischen» (Hackl, Leonhard & Müller, 2020, S. 19).

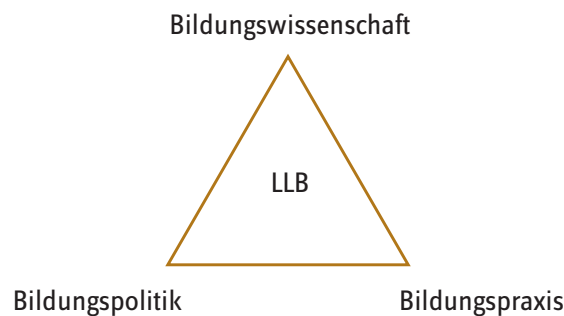


Abbildung 1: «Magisches Dreieck» der Ansprüche (in Anlehnung an Bucher et al., 2011, S. 59; LLB = Lehrerinnen- und Lehrerbildung).

Pädagogische Hochschulen als Professionshochschulen haben sich in ihrem weiteren Prozess der Tertiärisierung genuin mit den Fragen zu befassen, wie und mit welcher Haltung der «Raum dazwischen» konzipiert und «ausgestaltet» werden kann und soll: Wie lässt sich eine professionelle Allianz gestalten? Gibt es neben der gemeinsam verantworteten berufspraktischen Ausbildung ungenutztes Potenzial für die Zusammenarbeit der beiden Systeme «Hochschule» und «Bildungspraxis» sowie für die Zusammenarbeit mit der Bildungspolitik und der Bildungswissenschaft? Wie gelingt es, gemeinsames Wissen, gemeinsame Haltungen und gemeinsame Praktiken im Bereich professioneller Allianzen aufzubauen? Der Beitrag möchte an diese Fragen anknüpfen. Zu diesem Zweck gibt er zunächst einen Überblick über Positionen, Entwicklungen und Massnahmen hinsichtlich des Begriffs «professionelle Allianz» (Abschnitt 2). Anschliessend wird der morphologische Kasten zur professionellen Allianz vorgestellt (Abschnitt 3) und mit Blick auf eine konkrete Idee zur Weiterentwicklung der Allianz exploriert (Abschnitt 4). Mit einem Fazit schliesst der Beitrag (Abschnitt 5).

2 Professionelle Allianz im Diskurs: Positionen, Entwicklungen und Massnahmen

Erstmalige Erwähnung findet der Begriff «professionelle Allianz» in These 5 der zweiten von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und der COHEP, der damaligen Rektorinnen- und Rektorenkonferenz der Pädagogischen Hochschulen, veranstalteten Bilanztagung 2010:

Kommunikation und Kooperation zwischen Bildungspraxis, insbesondere der Lehrprofession, und Pädagogischen Hochschulen müssen verstärkt und institutionalisiert werden. Nur durch eine In-

tensivierung ihrer Interaktionen und Handlungskoordinationen wird ein gemeinsames Verständnis dessen möglich, was pädagogische Professionalität darstellt und leisten kann. Auf dieser Basis, sozusagen im Rahmen einer professionellen Allianz, können Fragen der Lehrprofession künftig adäquater bearbeitet werden als im politisch-administrativen Umfeld. (Leder, 2011, S. 24)

Dass der Austausch zur Frage «Was haben Schule und Lehrberuf heute und morgen zu leisten?» nicht vom politisch-administrativen Umfeld geleistet werden kann, zeigt auch der gegenwärtige Lehrpersonenmangel, denn die Bildungsverwaltung unterläuft mit ihrer lokalen Anstellungspraxis zur Verhinderung des Personalmangels und schulorganisatorischer Probleme regelmässig zentrale Ausbildungsansprüche, die an die Professionalität von Lehrpersonen gestellt werden. Somit obliegt es den Pädagogischen Hochschulen, zwischen den Schulen und ihren Leistungsbereichen eine direkte, enge Verbindung aufzubauen, die systematisch gepflegt wird, auf Kontinuität angelegt und von gemeinsamen professionellen Interessen geprägt ist.

Ein zweites Mal wird die Stärkung der professionellen Allianz mit dem Berufsfeld, insbesondere in der berufspraktischen Ausbildung, in der Strategie 2017-2020 der Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities (Nachfolgegremium der COHEP) als eines von insgesamt zehn Zielen aufgeführt:

Die «professionelle Allianz» zwischen den Lehrenden und Forschenden der Pädagogischen Hochschulen einerseits und den Lehrpersonen, Schulleitungen und weiteren Fachpersonen im Bildungsbereich andererseits ist für beide Seiten von existenziellem Wert. Diese Verbindung wird namentlich im Bereich der Volksschule, aber auch im Bereich der Mittelschulen und der Berufsschulen vielfach gepflegt und bearbeitet. Dort, wo Praxislehrpersonen auf Studierende der PH treffen, und dort, wo sich PH und Angehörige weiterer pädagogischer und didaktischer Berufsfelder neu begegnen, um voneinander zu lernen, bestehen für die kommenden Jahre wichtige Entwicklungsfelder. (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2017, S. 4)

Im Strategiepapier 2021-2024 wird der Begriff «professionelle Allianz» durch den Begriff «strategische Allianz» ersetzt:

Die Pädagogischen Hochschulen pflegen eine gute Zusammenarbeit untereinander, mit Fachhochschulen und Universitäten sowie mit weiteren strategisch wichtigen Partnerinnen und Partnern. ... Von besonderer Bedeutung ist die «strategische Allianz» mit dem Berufsfeld, deren Grundlage die systematische Zusammenarbeit zwischen der Kammer Pädagogische Hochschulen und den Berufsverbänden ist. (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2020 S. 10)

Die professionelle und die strategische Allianz sind zwei unterschiedliche Arten von Allianzen, die Institutionen eingehen können: Eine professionelle Allianz besteht darin, Kompetenzen zu bündeln und Fachwissen und Erfahrung auszutauschen, um Synergien zu schaffen, die die Effektivität und die Effizienz der einzelnen Partnerinnen und Partner verbessern. Im Unterschied dazu zielt eine strategische Allianz auf eine Zusammenarbeit mit strategisch wichtigen Organisationen, Verbänden oder Körperschaften zur Erhöhung der Wirkkraft beim Umsetzen von Initiativen und Innovationen, die allein nicht erreicht werden könnten. Beide Arten lassen aber keinen Zweifel daran entstehen, dass Partnerschaften zwischen wissenschaftsorientierten Hochschulen und Schulen vor Ort für die Professionalisierung von Lehrpersonen anzustreben, wenn nicht sogar unverzichtbar sind. Gegenwärtig lassen sich grob die folgenden Ansätze und Entwicklungen beobachten:

1. Schaffung von Räumen der gemeinsamen partnerschaftlichen Unterrichtsentwicklung;
2. Stärkung des Austauschs im Bereich der berufspraktischen Ausbildung über Partner- oder Kooperationsschulen und Praxiszentren;
3. konsequente Ausbildung und Einbindung von Praxislehrpersonen als Brückenbauerinnen und Brückenbauer zwischen Berufspraxis und Pädagogischen Hochschulen.

2.1 Schaffung von Räumen der gemeinsamen partnerschaftlichen Unterrichtsentwicklung

Unter dem Begriff «Third Spaces» haben sich Ansätze hybrider dritter Räume etabliert, in denen Personen aus unterschiedlichen Kulturen zusammentreffen und in gleichberechtigter Kooperation – das heisst ohne Vorherrschaft einer der Kulturen – Aufgaben bearbeiten. Im Kontext der Volksschulen und Pädagogischen Hochschulen geht es um Begegnungen zum (gegenseitigen) Informationsaustausch, zur

Gestaltung der Aus- und Weiterbildung von angehenden und aktiven Lehrpersonen und zur Erforschung gegenwärtiger Praxis. Leonhard et al. (2016, S. 92) definieren den Begriff «hybrider Raum» als «Diskursraum, in dem alle Akteure bereit sind, ihre Positionen in Frage stellen zu lassen, auf Augenhöhe zusammenzuarbeiten und ein dialektisches Verhältnis von akademischem und praxisbasiertem Wissen zuzulassen, um das übergeordnete Ziel des Fortschritts der Lernenden zu erreichen. Die Unterschiede der jeweiligen Wissensressourcen sind nicht aufgehoben, sondern in den Dienst professionellen Handelns gestellt». Unterschiede zwischen den beteiligten Partnerinnen und Partnern werden nicht negiert, sondern die damit verbundenen unterschiedlichen Perspektiven werden konstruktiv als Mehrwert («auf Augenhöhe») genutzt. In hybriden Räumen treten Akteurinnen und Akteure der Hochschule und der Praxis mit der Absicht in Austausch, die Professionalisierung angehender und im Beruf stehender Lehrpersonen gemeinsam weiterzuentwickeln (z.B. Martin, Snow & Franklin Torrez, 2011; Zeichner, 2010). An der Pädagogischen Hochschule Luzern existieren auf der Ebene der einzelnen Leistungsbereiche unterschiedliche Gefässe und Aktivitäten, die sich im Sinne hybrider dritter Räume entwickelt und etabliert haben. Für die Ausbildung sind es beispielsweise die Impulsgruppen, die als Ergänzung zu den Ausbildungskooperationen im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung den Aufbau von Fachnetzwerken und die Verankerung der Ausbildungsphilosophie insbesondere der Fachdidaktiken im Schulfeld fördern (Wespi, 2017). Mit dem Format der Impulsgruppe gelingt ein Austausch «auf Augenhöhe» und es bildet die Grundlage dafür, dass die gegenseitige Überzeugung von Wirksamkeit und Akzeptanz wachsen kann. Das gemeinsame Anliegen eines professionellen Fachunterrichts ist Grundthema, was letztlich als gewinnbringend sowohl für die Arbeit in der Schule als auch für die Arbeit in der Hochschule eingeschätzt wird.

Im Bereich der Weiterbildung konzipieren Kursgeneriergruppen, die aus Personen der Volksschule (Schulleitungen, Lehrpersonen, Therapeutinnen und Therapeuten, Schulbehörden etc.) und der Bildungsverwaltung zusammengesetzt sind, gemeinsam Weiterbildungsangebote. Ganz im Sinne hybrider Räume soll dieses Vorgehen sicherstellen, dass die Pädagogische Hochschule Informationen zu aktuellen Entwicklungen und Anregungen für Angebote erhält, die nachgefragt werden, und gleichzeitig die Praxis zeitnah und passgenau Unterstützung für die Bewältigung gegenwärtiger Herausforderungen erhält. Hinzu kommt, dass alle Weiterbildungsveranstaltungen Orte des dialektischen Austauschs sind. Im Leistungsbereich «Forschung und Entwicklung» finden in regelmässigen Abständen Treffen der Begleitgruppe mit Vertreterinnen und Vertretern der Volksschule, der Dienststelle Volksschulbildung und diverser Verbände statt. Forschungs- und Entwicklungsprojekte haben gemäss dem Statut der Pädagogischen Hochschule Luzern einen direkten Nutzen für die Schulen, die Lehrpersonenbildung oder die breite Öffentlichkeit (Rat der Pädagogischen Hochschule Luzern, 2013, Art. 4). Zudem ist im Rahmen der Langzeitweiterbildung «Seitenwechsel» die Teilnahme an Forschungs- oder Entwicklungsprojekten möglich, sodass die Teilnehmenden Einblick in berufsfeldbezogene Forschung und Entwicklung erhalten.

Auch die Dienstleistungen haben hybride Räume geschaffen, beispielsweise Projekte der Theaterpädagogik, die Lernlounge oder Anlässe des Zentrums «Menschenrechtsbildung». Auch hier gilt wieder, vergleichbar mit den Kursen der Weiterbildung, dass jede Dienstleistung eigentlich in einem hybriden Raum stattfindet, in dem die Dienstleistenden (institutionell der Pädagogischen Hochschule angegliedert) in direktem Kontakt mit den Dienstleistungsempfangenden (an der Volksschule) stehen. Neben dem Informationsaustausch kommt im Bereich der Dienstleistungen auch dem gemeinsamen Erarbeiten («auf Augenhöhe») von konkreten, situativ passenden Lösungen grosse Bedeutung zu.

Zudem verfolgte die Pädagogische Hochschule Luzern im Rahmen eines Pilotprojekts von 2019 bis 2022 den Ausbau erweiterter Zusammenarbeitsformen mit dem Ziel, in beiden Bildungsstätten das Bewusstsein für gemeinsame professionelle Grundlagen und Entwicklungsperspektiven ihrer Arbeit zu stärken. Dabei ging es darum, innovative Lehr- und Lernformen in Schule und Hochschule zu erproben und Entwicklungsvorhaben zu initiieren, unter anderem digitale Zusammenarbeitsformen, Seitenwechsel und Partnerschulungen (Bühlmann, 2020).

2.2 Stärkung des Austauschs im Bereich der berufspraktischen Ausbildung

Die Metapher des hybriden dritten Raums weist auch den Weg, auf dem sich die Berufspraktischen Studien entwickeln. Die Etablierung von Partner- oder Kooperationsschulen nahm ihren Ausgang in den Vereinigten Staaten im Zuge des Aufbaus von «Professional Development Schools»: Mitte der 1980er-Jahre wurden vom Think-Tank «The Holmes Group» (Holmes Group, 1986) freiwillige Kooperationen auf Vertragsbasis zur Professionalisierung nicht nur von Studierenden, sondern aller Beteiligten initiiert. Partner- oder Kooperationsschulen sollen Studierenden reichhaltigere und kontinuierlichere

Erfahrungsräume und Lerngelegenheiten bieten als Kurzzeitpraktika und sie bei der Bearbeitung von Widersprüchen zwischen hochschulischen und praxissituierter Lernumgebungen unterstützen. Gleichzeitig soll die Weiterentwicklung der beteiligten Ausbildungssysteme «Hochschule» und «Praxis» und der darin tätigen Agierenden angeregt werden (Bach, 2017; Fraefel, Bernhardsson-Laros & Bäuerlein, 2017). In Europa wurden entsprechende Überlegungen und Initiativen in den Niederlanden umgesetzt (Kohler, 2017). Und in der Schweiz gilt das Partnerschulprojekt der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, getragen durch eine breite Allianz von Schulbehörden, Schulleitungen, Lehrpersonenverbänden und Pädagogischer Hochschule (Bildungsraum Nordwestschweiz, 2015), als Vorreiter für derartige Partnerschaften. Aus den Daten der Begleitforschung ergeben sich Befunde, welche die Stärkung der professionellen Allianz in der berufspraktischen Ausbildung stützen: Der kooperationsbasierte Ansatz führt zu intensiverer Kooperation von Studierenden und Lehrpersonen, geht mit einer verstärkten Integration von Wissensbeständen einher und ist mit einem grösseren Engagement der Studierenden für das Lernen der Schülerinnen und Schüler verbunden, als dies bei herkömmlichen Praktikumskonzepten der Fall ist: «Das Konzept der Hybridität an der Schnittstelle von wissenschaftlicher Theorie und beruflicher Praxis scheint gut dazu geeignet, unfruchtbare Hegemonieansprüche der einen oder anderen Seite zu unterbinden, wenn es um den Aufbau von Professionalität im beruflichen Handeln geht» (Fraefel & Bernhardsson-Laros, 2016, S. 111).

Die Pädagogische Hochschule Luzern verfügt über langjährige Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Partner- und Kooperationsschulen. Bereits mit dem ersten Ausbildungsjahrgang 2003 wurde für das erste stufenübergreifende Studienjahr das Kooperationsmodell eingeführt: Eine stabile Gruppe von etwa zwanzig Studierenden und zwei bis drei Dozierenden hält sich im Laufe des Jahres im Wochentakt – und im Zwischensemester während vier Wochen – an einer Schule auf, arbeitet gemeinsam mit den Praxislehrpersonen an der Entwicklung des Unterrichts und an gelingenden Lernprozessen und baut die dafür notwendigen Kompetenzen auf. So wachsen die Studierenden in die Schule hinein und arbeiten in einem «Mikro-Team» in gemeinsamer Verantwortung. Die Kooperationsschulen – heute regionale Netzwerke, bestehend aus einer oder mehreren Schuleinheiten der Region – gehen mit der Hochschule Kooperationsvereinbarungen ein, das heisst, auf der einen Seite bieten die Schulen das Berufsfeld als Lerngegenstand an, auf der anderen Seite stellt die Hochschule der Kooperationsschule Ressourcen und Know-how für Entwicklungs- und Weiterbildungsprojekte bereit. Diese partnerschaftliche Zusammenarbeit löst bei den beteiligten Lehrpersonen und in der ganzen Schule einen Schub für die professionelle Entwicklung aus.

In der Weiterentwicklung solcher partnerschaftlichen Kooperationen in Partner- oder Kooperationsschulen im hybriden dritten Raum zeigt sich aber, dass dem Ideal eines gleichberechtigten Aushandelns Grenzen gesetzt sind (Kreis, Galle, Hürlimann, Pirovino & Shepherd, 2023). Diese ergeben sich einerseits durch die organisationalen und personalen Rahmenbedingungen an Schule und Hochschule, andererseits durch das Verständnis des Begriffs «Hybridität», der vor allem aus technischen Kontexten bekannt ist und somit die Komplexität von sozialen Organisationen unterdefiniert (Kreis et al., 2023). Ausgehend von solchen kritischen Überlegungen hat die Pädagogische Hochschule Zürich mit den sogenannten «Praxiszentren» ein neues Organisationsmodell des kooperativen Raums entwickelt, in welchem die Metapher der Hybridität durch einen soziokonstruktivistischen Zugriff auf die berufspraktische Ausbildung als Kooperation innerhalb und zwischen den sozialen Teilnetzwerken «Schule» und «Hochschule» ersetzt wird (Kreis & Brunner, 2022). Es zeigt sich, dass die neu eingeführte Funktion von Praxisdozierenden (Lehrperson am Praxiszentrum mit zusätzlichen Aufgaben in der Ausbildung der Studierenden und in der lateralen Führung der Praxislehrpersonen) von den Studierenden als bedeutsam für ihre berufliche Entwicklung eingeschätzt wird. Sowohl in Partner- oder Kooperationsschulen als auch in Praxiszentren zeigt sich, dass im kooperativen Raum auch Auszubildende profitieren und Professionalisierungsprozesse erfolgen und somit die «professionelle Allianz» zwischen der Berufspraxis und Pädagogischen Hochschulen gestärkt wird.

2.3 Praxislehrpersonen als Brückenbauerinnen und Brückenbauer zwischen Berufspraxis und Pädagogischen Hochschulen

Praxislehrpersonen bilden die Studierenden im Mandat der Pädagogischen Hochschule aus, sind von ihr dafür aber nicht angestellt. In dieser «doppelten organisationalen Mitgliedschaft» (Scherrer, 2020, S. 331) beziehen sich Praxislehrpersonen sowohl auf die Ziele und die Instrumente der Pädagogischen Hochschule als auch auf die organisationalen Umfeldbedingungen der Einzelschule. Diese doppelte Mitgliedschaft stärkt das Argument bzw. die Bedeutung der Rolle von Praxislehrpersonen hinsichtlich der Stärkung der professionellen Allianz zwischen den Schulen der Zielstufen und der Pädagogischen

Hochschule auf einer personalen Ebene. Die gegenseitige Wahrnehmung der Ideen, Anliegen, Ressourcen und Bedingungen im systematischen Austausch zwischen den Schulen und den Pädagogischen Hochschulen zur Praxisausbildung erhält eine strategische Bedeutung und ist als Postulat und Entwicklungsperspektive zur Gestaltung und Stärkung der professionellen Allianz in These 2 der zweiten Bilanztagung 2010 festgehalten: «Praxislehrpersonen als Brückenbauer zwischen Berufspraxis und Pädagogischer Hochschule nutzen und wertschätzen» (Leder, 2011, S. 19). Gleichzeitig bringt diese Brückenbaufunktion aber auch ein anspruchsvolles Rollenmanagement mit sich, denn Praxislehrpersonen – und in Bezug dazu auch die Schulleitungen – haben zum Teil ergänzende und widersprüchliche Erwartungen der beiden «Welten» situations- und zielorientiert in Passung zu bringen. Deshalb ist dem systematischen Einbezug der Praxislehrpersonen und der Schulleitungen in berufspraktische Konzeptarbeiten der Pädagogischen Hochschule hohe Bedeutung beizumessen. Die damit einhergehende Ziel- und Aufgabenreflexion sowie die Auseinandersetzung mit Selbst- und Fremdsicht können die Identität und die Handlungssicherheit der Praxislehrpersonen und den Handlungsspielraum der Schulleitung in der Praxisausbildung klären und stärken und gleichzeitig Entwicklungsarbeiten an der Pädagogischen Hochschule befördern.

Zusätzlich zu den Praxislehrpersonen sind an Pädagogischen Hochschulen weitere Mitglieder an den Organisationsgrenzen tätig: So unterstützen im Kanton Luzern zum Beispiel Fachberaterinnen und Fachberater im Auftrag der Dienststelle Volksschulbildung die Schulleitungen und im Einzelfall auch Lehrpersonen bei fachdidaktischen Fragen; der Rat der Pädagogischen Hochschule Luzern setzt sich aus Vertreterinnen und Vertretern von Volksschule, Bildungswissenschaft, Politik, Gesellschaft und Wirtschaft zusammen; Forscherinnen und Forscher passieren Übergänge zwischen der Hochschule und der Praxis, beispielsweise bei Feldbeobachtungen und Interviews, und Mitarbeitende von Pädagogischen Hochschulen kommen mit Personen aus anderen beruflichen Kontexten in einen Fachaustausch, wenn sie beispielsweise in Arbeitsgruppen, Netzwerken, Beiräten und Ernennungskommissionen Einsitz nehmen. Die hier dargestellte derzeitige Praxis kann insgesamt als Zeichen der Stärkung der professionellen Allianz zwischen den Schulen und den Pädagogischen Hochschulen auf personeller Ebene gewertet werden. Doch bleibt die Frage, ob das mit diesen Funktionen, Rollen und Aufgaben verbundene Potenzial an den Pädagogischen Hochschulen im Sinne der Stärkung der professionellen Allianz tatsächlich wahrgenommen, gestützt und weiterentwickelt wird.

3 Morphologischer Kasten zur Gestaltung einer Allianz

Das Instrument des morphologischen Kastens des Schweizer Astrophysikers Fritz Zwicky entstammt den grundlegenden Forschungsmethoden zur Systematisierung und zur kreativen Problemlösung und bietet ein heuristisches Suchverfahren für sogenannte «wicked problems» (Ritchey, 2013). Im Ergebnis liefert der morphologische Kasten ein «Diagramm mit operativem Potential» (Mareis, 2012, S. 43). Die häufigste Darstellungsform des morphologischen Kastens ist eine mehrspaltige Tabelle – dies ermöglicht eine visuelle Darstellung in einer strukturierten, verdichteten und übersichtlichen Form. Einsatz findet der morphologische Kasten zur systematischen Ideenfindung und Lösungsentwicklung in den Ingenieur- und Naturwissenschaften sowie in Kunst und Design (Mareis, 2012). Pädagogische Anwendungsbeispiele jedoch wurden nur wenige publiziert, so zum Beispiel von Scheidig (2018) und Isenmann, Landwehr-Zloch und Zinn (2020). Scheidig (2018) zeigt an der komplexen hochschuldidaktischen Herausforderung des Praxisbezugs, was das Instrument des morphologischen Kastens zu leisten vermag. Isenmann et al. (2020) wiederum entwickelten mithilfe des morphologischen Kastens eine Übersicht, die alle denkbaren und möglichen Lösungsoptionen zur Ausgestaltung und Implementierung von Nachhaltigkeit in der Lehre (Bildung für nachhaltige Entwicklung) unter Berücksichtigung relevanter Kriterien und entsprechender Merkmale enthält. Die nachfolgenden Überlegungen basieren im Wesentlichen auf der Arbeit von Scheidig (2018).

Der morphologische Kasten zur Gestaltung einer Allianz (vgl. Abbildung 2) greift zur Bestimmung relevanter Parameter das in Abschnitt 2 entfaltete Gegenstandsfeld auf, zerlegt dieses in einzelne Komponenten und Aspekte und sensibilisiert gleichzeitig für die Suche und die Identifikation zusätzlicher relevanter Einflussfaktoren und Zusammenhänge aus anderen Wissenschaftsgebieten. Diese sind in den Konfigurationen von Kooperationen der Organisationstheorie zu finden (z.B. Becker, Dammer, Howaldt, Killich & Loose, 2007; Herstatt, Buse & Napp, 2007; Tilsch & Tölke, 2019). Wichtig ist diesbezüglich, dass der hier zu Diskussion vorgestellte morphologische Kasten keine Vollständigkeit beansprucht, da er lediglich einen Möglichkeitsraum für Allianzen zwischen Pädagogischen Hochschulen und Bildungspra-

xis, Bildungswissenschaften, Bildungspolitik sowie weiteren Gruppen von Akteurinnen und Akteuren aufspannen will.

Parameter	Parameterausprägungsformen				
1. Form der Allianz	professionell		strategisch		
2. Handlungsebene	personell	organisatorisch		systemisch	
3. Richtung der Allianz	horizontal	vertikal		diagonal	
4. Räumliche Ausdehnung	lokal	regional	national	international	
5. Intensität	gelegentlich	regelmässig	koordiniert	langfristig	
6. Formalisierungsgrad	informell			formal	
7. Dauer	sporadisch	zeitlich begrenzt		zeitlich unbegrenzt	
8. Zahl der Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner	bilateral	multilateral	geschlossen	offen	
9. Gegenstand	schulpraktische Ausbildungsformate	wechselseitiger Expertiseaustausch	niederschwelliger Informationsaustausch	gemeinsam verantwortete Projekte	
10. Wissenschaftsbezug	theoriebezogen	forschungsbezogen	theorie- und forschungsbezogen	ohne	
11. Leistungsbereiche	Ausbildung	Weiterbildung	Forschung und Entwicklung	Dienstleistung	
12. Akteursgruppe	Bildungspraxis	Bildungswissenschaft	Bildungsverwaltung	Bildungspolitik	Lehrpersonenverband

Abbildung 2: Morphologischer Kasten zur Gestaltung einer Allianz.

Der in Abbildung 2 dargestellte morphologische Kasten entfaltet die Perspektive der Pädagogischen Hochschulen, das heisst, er geht der Frage nach, wie die Parameter aus der Sicht der Pädagogischen Hochschulen formuliert werden könnten:

1. Die *Form der Allianz* bezieht sich auf die primären Ziele und die Grundausrichtung der Allianz. Professionelle Allianzen zwischen Fachleuten oder Organisationen dienen der Förderung des Wissenstransfers, der Zusammenarbeit und der kontinuierlichen Verbesserung des Bildungswesens. Strategische Allianzen im Bildungswesen hingegen werden gebildet, um die Wirkungskraft, zum Beispiel von bildungsrelevanten Initiativen und Innovationen, zu erhöhen (vgl. Abschnitt 2).
2. Allianzen können auf unterschiedlichen *Handlungsebenen* wirken. Auf der personellen Ebene bezieht sich die Allianz auf die Zusammenarbeit zwischen einzelnen Personen oder Fachleuten. Auf der organisatorischen Ebene sind es Allianzen von Organisationen oder Institutionen im Bildungsbereich. Auf der systemischen Ebene zielen Allianzen darauf ab, Bildungspolitik zu beeinflussen, Bildungsreformen voranzutreiben und die Strukturen und Prozesse des Bildungssystems insgesamt zu verbessern.
3. Der Parameter «*Richtung der Allianz*» gibt an, aus welchen Feldern die Akteurinnen und Akteure oder Organisationen stammen, die Allianzen eingehen. Allianzen in horizontaler Richtung betreffen die Zusammenarbeit zwischen Einrichtungen mit dem gleichen (Bildungs-)Auftrag (z.B. Leistungsbereich «Ausbildung» verschiedener Pädagogischer Hochschulen). Kooperation in vertikaler Richtung bezieht sich hingegen auf bildungsbereichsübergreifende Allianzen und Vernetzungen von unterschiedlichen Segmenten des Bildungswesens (Schulen, Hochschulen, Weiterbildungseinrichtungen usw.). Kooperation und Vernetzung in diagonalen Richtung schliesslich umfassen neben den Organisationen im Bildungsbereich auch die Beteiligung von Einrichtungen, die – wie etwa Ämter, Verwaltungen, Betriebe oder Sozial- und Kultureinrichtungen – nicht dem Bildungsbereich angehören (Killich, 2007, S. 18; Tilsch & Tölke, 2019, S. 23).
4. *Räumlich* können sich Allianzen bezüglich ihres lokalen, regionalen, nationalen oder internationalen Geltungsbereichs unterscheiden (Killich, 2007, S. 19).
5. Die *Intensität* der Allianz kann zu einem unterschiedlichen Grad ausgeprägt sein. So reichen die Intensitätsstufen vom gelegentlichen Gedankenaustausch über regelmässige Informationstreffen und koordinierte gemeinsame Veranstaltungen bis hin zu formalen, vertraglich abgesicherten langfristigen Kooperationen (Killich, 2007, S. 19).

6. Der *Formalisierungsgrad* spiegelt die Verbindlichkeit der Allianz zwischen den Akteurinnen und Akteuren oder Organisationen wider. Informelle Allianzen beruhen auf nicht vertraglichen Abmachungen zwischen Partnerinnen und Partnern, formale Kooperationen hingegen basieren auf vertraglichen Vereinbarungen, in denen die konkrete Ausgestaltung der Kooperationsbeziehung in Form von Rechten und Pflichten festgelegt wird (Killich, 2007, S. 20).
7. Allianzen können hinsichtlich der *Dauer* auf eine sporadische, zeitlich begrenzte oder zeitlich unbegrenzte Zusammenarbeit ausgerichtet sein (Herstatt et al., 2007, S. 18).
8. In Allianzen kann die *Zahl der Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner* unterschiedlich sein. Sind nur zwei Partnerinnen oder Partner an einer Kooperation beteiligt, handelt es sich um eine bilaterale Kooperation, während multilaterale Kooperationen mehrere Partnerinnen und Partner einschliessen. Ist in einer Allianz die Zutrittsmöglichkeit für weitere Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner nicht möglich, so spricht man von einer geschlossenen Kooperation; existiert diese Möglichkeit hingegen, so handelt es sich um eine offene Kooperation (Herstatt et al., 2007, S. 18).
9. Der *Gegenstand* der Allianz kann in der Entwicklung und der Implementierung schulpraktischer Ausbildungsformate bestehen, wobei hier die gemeinsame Aufgabe der berufspraktischen Ausbildung den Ausgangspunkt einer vertieften Kooperation bilden kann. Zudem kann das Ziel einer Allianz der vereinfachte wechselseitige Expertiseaustausch zu aktuellen Themen sein, der niederschwellige Kontakte oder die Entwicklung und die Umsetzung gemeinsam verantworteter Projekte ermöglicht (Bühlmann, 2020, S. 3; Herstatt et al., 2007, S. 17-18).
10. Mit «*Wissenschaftsbezug*» wird die Art und Weise beschrieben, in der wissenschaftliches Wissen erzeugt, angewendet und mit der Gesellschaft geteilt wird (Scheidig, 2018, S. 149).
11. Die Unterteilung der Allianzen anhand der *Leistungsbereiche* orientiert sich am vierfachen Leistungsauftrag der Hochschule. Hier lassen sich Ausbildung, Weiterbildung, Forschung und Entwicklung sowie Dienstleistung unterscheiden.
12. Der Parameter «*Akteursgruppe*» beschreibt die für die Pädagogischen Hochschulen relevanten Institutionen mit Blick auf die Wahrnehmung und die Gestaltung von Allianzen. Die Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind einerseits in das Spannungsfeld von Bildungspolitik, Bildungspraxis und Bildungswissenschaft eingebettet und andererseits in weitere Gruppen von Akteurinnen und Akteuren wie Bildungsverwaltung und Lehrpersonenverband eingebunden (Bucher et al., 2011, S. 59).

Die Sättigung des hier vorgestellten morphologischen Kastens hinsichtlich der Parameter und ihrer Ausprägungen wurde mithilfe der in Abschnitt 2 erwähnten Formen von bereits bestehenden Allianzen vorgenommen (Impulsgruppe, Kursgeneriergruppen, Partnerschulen). Sowohl für das Verorten etablierter Formen als auch für das Andenken weiterer Allianzen erweist sich der morphologische Kasten insgesamt als produktiv. Dabei darf die Möglichkeit, Varianten zu explorieren, jedoch nicht als Aufforderung zum Durchdenken und Beurteilen aller prinzipiell möglichen Varianten missverstanden werden (vgl. Mareis, 2012; Scheidig, 2018).

4 Allianzen weiterdenken: Das Schulhaus als Reallabor!

Reallabore wurden unter dem Begriff «Living Lab» erstmals am Massachusetts Institute of Technology für kollaborative Real-Life-Umgebungen verwendet, in denen Innovationen, Produkte und Dienstleistungen erstellt und validiert werden. In den 2000er-Jahren entstand ein wachsendes Interesse an einer stärker praxisorientierten Forschung, die über die klassische Labor- oder Modellumgebung hinausgeht und innovative Ansätze direkt in der realen Welt erprobt. In Reallaboren kommen verschiedene Akteurinnen und Akteure aus Wissenschaft und Zivilgesellschaft zusammen, tauschen sich aus, lernen voneinander und arbeiten gemeinsam an zukunftsfähigen Lösungen (z.B. Schneidewind, 2014). In der Schweiz setzt beispielsweise die ETH Zürich seit mehreren Jahren Reallabore ein. Insgesamt wird in der Idee der Reallabore deutlich, dass Innovationen nicht nur durch isolierte Forschungsprojekte, sondern vor allem auch durch aktive Kooperation und die Zusammenarbeit von Akteurinnen und Akteuren aus verschiedenen Bereichen entstehen können, das heisst durch die Beteiligung unterschiedlicher Gruppen von Akteurinnen und Akteuren in einer professionellen oder strategischen Allianz.

Reallabore können nicht nur hinsichtlich der Nachhaltigkeit, im Kontext der Stadtentwicklung und im Gesundheitswesen eingesetzt werden, sondern auch im Bildungsbereich, um zum Beispiel neue

Lehr- und Lernmethoden zu testen, den Einsatz digitaler Technologien zu erforschen oder innovative Bildungskonzepte zu entwickeln. So fungiert beispielsweise in Deutschland die Laborschule Bielefeld, die eng mit der Universität Bielefeld zusammenarbeitet, um innovative Bildungsansätze zu entwickeln und zu erforschen, als Reallabor für innovative pädagogische Konzepte. In den Niederlanden gibt es eine Reihe von «Learning Labs», die als Reallabore für Bildungstechnologien dienen. Diese Idee der Reallabore bildet sich als Variantenpfad im morphologischen Kasten zur Gestaltung der Allianz wie in Abbildung 3 illustriert ab.

Parameter	Parameterausprägungsformen			
1. Form der Allianz	professionell		strategisch	
2. Handlungsebene	personell	organisatorisch		systemisch
3. Richtung der Allianz	horizontal	vertikal		diagonal
4. Räumliche Ausdehnung	lokal	regional	national	international
5. Intensität	gelegentlich	regelmässig	koordiniert	langfristig
6. Formalisierungsgrad	informell		formal	
7. Dauer	sporadisch		zeitlich begrenzt	zeitlich unbegrenzt
8. Zahl der Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner	bilateral	multilateral	geschlossen	offen
9. Gegenstand	schulpraktische Ausbildungsformate	wechselseitiger Expertiseaustausch	niederschwelliger Informationsaustausch	gemeinsam verantwortete Projekte
10. Wissenschaftsbezug	theoriebezogen	forschungsbezogen	theorie- und forschungsbezogen	ohne
11. Leistungsbereiche	Ausbildung	Weiterbildung	Forschung und Entwicklung	Dienstleistung
12. Akteursgruppe	Bildungspraxis	Bildungswissenschaft	Bildungsverwaltung	Bildungspolitik Lehrpersonenverband

Abbildung 3: Reallabor als Variantenpfad im morphologischen Kasten zur Gestaltung einer Allianz (dunkelbraun: primäre Ausprägung; hellbraun: sekundäre Ausprägung).

Reallabore erhalten ihren Handlungsauftrag von der jeweiligen thematisch-strategischen Allianz (Parameter 1), die eine Kooperation auf der organisatorischen Ebene (Parameter 2) zwischen zwei oder mehreren Institutionen im Bildungsbereich umfasst. Weil Reallabore auf bildungsbereichsübergreifende Allianzen und Vernetzungen von unterschiedlichen Segmenten des Bildungswesens ausgelegt sind, ist die Richtung der Allianz vertikal (Parameter 3). In der Regel handelt es sich um regionale (Parameter 4), langfristige (Parameter 5) und vertraglich formalisierte Kooperationen (Parameter 6). Reallabore, das zeigen die aktuellen Beispiele der ETH Zürich, sind meist zeitlich begrenzt (Parameter 7), wobei – wie im Beispiel der Laborschule Bielefeld – jedoch auch zeitliche unbegrenzte Allianzen realisiert werden können. An den zurzeit operativen Reallaboren sind in der Regel zwei Partnerinnen und Partner beteiligt (Parameter 8); denkbar – und vielleicht auch wünschenswert und zielführend – wären multilaterale Allianzformen. Der «Gegenstand» von Reallaboren sind gemeinsam entwickelte und verantwortete Projekte (Parameter 9), die sowohl theorie- als auch forschungsbasiert angelegt sind (Parameter 10), weil in Reallaboren per definitionem Forscherinnen und Forscher Interventionen im Sinne von «Realexperimenten» durchführen, um Wissen über soziale Dynamiken und Prozesse zu generieren. Vor diesem Hintergrund ist als Leistungsbereich der Pädagogischen Hochschule in erster Linie der Leistungsbereich «Forschung und Entwicklung» (Parameter 11) involviert. Reallabore eignen sich aber auch vorzüglich für die Ausbildung, wenn beispielsweise Bachelor- oder Masterarbeiten verfasst werden oder berufspraktische Ausbildungselemente stattfinden, und für Weiterbildung und Dienstleistung, indem vor Ort Fragen der Lehrprofession adäquat bearbeitet werden. Für die Entwicklung von Reallaboren haben Pädagogische Hochschulen mit der Bildungspraxis als zentraler Gruppe von Akteurinnen und Akteuren (Parameter 12) institutionell verankerte Allianzen einzugehen. Darüber hinaus ist eine Allianz mit der Bildungsverwaltung im Sinne einer formalisierten Absicherung unverzichtbar und im Idealfall ist die Bildungswissenschaft – zum Beispiel universitäre Einrichtungen – in eine Dreierallianz eingebunden.

5 Fazit

Allianzen von Pädagogischen Hochschulen mit dem Feld von Bildungspraxis, Bildungspolitik und Bildungswissenschaft sind heute und in naher Zukunft unabdingbar. Denn wenn es nicht gelingt, die Allianzen zwischen Pädagogischen Hochschulen, der Lehrprofession sowie weiteren Gruppen von Akteurinnen und Akteuren institutionell zu stärken und zu festigen, dann wird die akademische Selbststeuerung der Pädagogischen Hochschulen ständig als etwas wahrgenommen, das als Ursache für diverse Anschlussprobleme im Bereich der Theorie-/Praxis-Vermittlung verantwortlich gemacht wird. Als übergreifendes Ziel kann formuliert werden, dass Pädagogische Hochschulen ausgewählte Allianzen eingehen – auch ausserhalb der gemeinsam verantworteten berufspraktischen Ausbildung –, in denen sich alle Akteurinnen und Akteure auf Augenhöhe begegnen und in ihrer Arbeit praktisches Erfahrungswissen, wissenschaftliche Expertise, situatives Verständnis und berufsethische Selbstkontrolle in professioneller Art und Weise so nutzen, dass die Weiterentwicklung des Verständnisses von Professionalität im Lehrberuf als gemeinsame Aufgabe aller Akteurinnen und Akteure wahrgenommen wird. Dass seit der zweiten Bilanztagung von EDK und COHEP im Jahr 2010 und nach wie vor auch in der aktuellen Strategie der Kammer Pädagogische Hochschulen (2020) das programmatische Stichwort der professionellen bzw. strategischen Allianz genannt wird, deutet darauf hin, dass es in Zukunft weiterer Anstrengungen hinsichtlich der Umsetzung dieses Ziels bedarf. Möglicherweise könnte die Auseinandersetzung mit dem noch ungenutzten Potenzial für professionelle und/oder strategische Allianzen davon profitieren, wenn sie sich nicht nur auf konventionellen Pfaden bewegen würde – und mit Instrumenten wie dem im vorliegenden Beitrag vorgestellten morphologischen Kasten neue Pfade beschritten werden. Ebenfalls zu beachten ist, dass die Positionierung der Pädagogischen Hochschulen, und somit eines noch jungen Hochschultyps, wesentlich ein Work-in-Progress ist und Allianzen aufgrund ihrer Unabgeschlossenheit immer wieder neue Chancen der Umsetzung bieten – auch hier kann der morphologische Kasten als Analyse- und Planungsinstrument dienlich sein.

Literatur

- Bach, Andreas. (2017). Partnerschaftsmodell in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Das Flensburger Modell «Schuladoption». In Urban Fraefel & Andrea Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikums-konzepte – Begleitformate* (S. 43–56). Münster: Waxmann.
- Becker, Thomas, Dammer, Ingo, Howaldt, Jürgen, Killich, Stephan & Loose, Achim. (Hrsg.). (2007). *Netzwerkmanagement: Mit Kooperation zum Unternehmenserfolg*. Berlin: Springer.
- Bildungsraum Nordwestschweiz. (2015). *Wir bilden Lehrerinnen und Lehrer aus – eine gemeinsame Erklärung*. Windisch: Pädagogische Hochschule FHNW. https://www.fhnw.ch/de/die-fhnw/hochschulen/ph/netzwerk-und-partner/media/2015_erklaerung-von-windisch_wir-bilden-lehrerinnen-und-lehrer-aus.pdf
- Bucher, Beat, Leder, Christian, Bircher, Walter, Rohner, Raphaël, Rosenberg, Sonja, Salzmann, Madeleine & Schärer, Hans-Rudolf. (2011). Governance der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. In Hans Ambühl & Willi Stadelmann (Hrsg.), *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II* (Studien und Berichte 33A, S. 56–78). Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Bühlmann, Marcel. (2020). *Projekt «Weiterentwicklung der Zusammenarbeit mit Praxisschulen» – Einblicke in ein Strategieprojekt der PH Luzern*. Paperpräsentation an der Konferenz für Schulleitungen im Fokus der «Dualen schulpraktischen Lehrpersonen-ausbildung», 23. Januar, Luzern.
- Fraefel, Urban & Bernhardsson-Laros, Nils. (2016). Das Prinzip der Hybridität beim Aufbau professionellen Handlungswissens in Hochschulstudiengängen. In Klaus Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2016* (S. 99–114). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fraefel, Urban, Bernhardsson-Laros, Nils & Bäuerlein, Kerstin. (2017). Partnerschulen als Ort der Professionalisierung angehender Lehrpersonen. In Urban Fraefel & Andrea Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 57–75). Münster: Waxmann.
- Hackl, Bernd, Leonhard, Tobias & Müller, Charlotte. (2020). Pädagogische Hochschulen im «Dazwischen»? – Erkundungen und Positionen zum Hochschultypus und seinen Kernaufgaben. In Annette Tettenborn & Peter Tremp (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkultur im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug* (S. 19–20). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Herstatt, Cornelius, Buse, Stephan & Napp, Johann Jakob. (2007). *Kooperationen in den frühen Phasen des Innovationsprozess – Potentiale für kleine und mittlere Unternehmen*. Hamburg: Technische Universität Hamburg-Harburg.
- Holmes Group. (1986). *Tomorrow's teachers*. East Lansing: The Holmes Group.
- Isenmann, Ralf, Landwehr-Zloch, Sabine & Zinn, Sascha. (2020). Morphological box for ESD – Landmark for universities implementing education for sustainable development (ESD). *The International Journal of Management Education*, 18(1), 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.100360>

- Kammer Pädagogische Hochschulen. (2017). *Strategie 2017-2020 der Kammer PH*. Bern: swissuniversities.
- Kammer Pädagogische Hochschulen. (2020). *Strategie 2021-2024 der Kammer Pädagogische Hochschulen*. Bern: swissuniversities.
- Killich, Stephan. (2007). Formen der Unternehmenskooperation. In Thomas Becker, Ingo Dammer, Jürgen Howaldt, Stephan Killich & Achim Loose (Hrsg.), *Netzwerkmanagement: Mit Kooperation zum Unternehmenserfolg* (S. 13-22). Berlin: Springer.
- Kohler, Richard. (2017). Partnerschaften von Schulen und Universitäten in den USA. Entstehung und Herausforderungen. In Urban Fraefel & Andrea Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle - Praktikumskonzepte - Begleitformate* (S. 106-116). Münster: Waxmann.
- Kreis, Annelies & Brunner, Esther. (2022). Berufspraktische Lehrpersonenbildung als Tätigkeit in sozialen Netzwerken: Theoretischer Rahmen und methodische Konzeption für eine interdisziplinäre Analyse aus allgemein- und mathematikdidaktischer Perspektive. In Tobias Leonhard, Thomas Royer, Matthias Schierz, Christine Streit & Esther Wiesner (Hrsg.), *Schul- und Berufspraktische Studien und die Fachdidaktiken. Verhältnisbestimmungen - Methoden - Empirie* (S. 179-201). Münster: Waxmann.
- Kreis, Annelies, Galle, Marco, Hürlimann, Michael, Pirovino, Liana & Shepherd, Jennifer. (2023). Praxiszentren - Berufspraktische Lehrpersonenbildung im kooperativen Raum zwischen Schulfeld und Hochschule. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41(1), 104-123.
- Leder, Christian. (2011). Neun Thesen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Hans Ambühl & Willi Stadelmann (Hrsg.), *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung - Gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II* (Studien und Berichte 33A, S. 13-37). Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Leonhard, Tobias, Fraefel, Urban, Jünger, Sebastian, Košinár, Julia, Reintjes, Christian & Richiger, Beat. (2016). Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11(1), 79-98.
- Mareis, Claudia. (2012). Systematisierte Innovationen. Entdecken und Erfinden in Fritz Zwicky's Morphologischem Weltbild. In Harald Müller & Florian Esser (Hrsg.), *Wissenskulturen. Bedingungen wissenschaftlicher Innovation* (S. 43-66). Kassel: Kassel University Press.
- Martin, Susan D., Snow, Jennifer L. & Franklin Torrez, Cheryl A. (2011). Navigating the terrain of third space: Tensions with/in relationships in school-university partnerships. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 299-311.
- Rat der Pädagogischen Hochschule Luzern. (2013). *Statut der Pädagogischen Hochschule Luzern (PH-Statut) vom 20. September 2013 (Stand 1. August 2018)*. Luzern: Staatskanzlei Luzern.
- Ritchey, Tom. (2013). Wicked problems: Modelling social messes with morphological analysis. *Acta Morphologica Generalis*, 2(1), 1-8.
- Schärer, Hans-Rudolf. (2020). Inhaltlicher Einstieg in 15 Sätzen. In Annette Tettenborn & Peter Tremp (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkultur im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug* (S. 13-18). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Scheidig, Falk. (2018). Praxisbezüge arrangieren und analysieren. Der «morphologische Kasten» als Planungs- und Reflexionsinstrument des Praxisbezugs in Studium und Lehre. In Markus Weil (Hrsg.), *Zukunftslabor Lehrentwicklung. Perspektiven auf Hochschuldidaktik und darüber hinaus* (S. 135-159). Münster: Waxmann.
- Scherrer, Christa. (2020). *Die Praxisausbildung zukünftiger Lehrpersonen an lernenden Organisationen - Aufgaben und Rollen von Praxislehrpersonen und Schulleitungen in der berufspraktischen Ausbildung an der Einzelschule* (Dissertation). Zürich: Universität Zürich, Philosophische Fakultät. <https://doi.org/10.5167/uzh-187996>
- Schneidewind, Uwe. (2014). Urbane Reallbore - ein Blick in die aktuelle Forschungswerkstatt. *pnd online*, 9(3), 1-7.
- Tilsch, Daniel & Tölke, Andreas. (2019). *Ambidextrie mit externen Partnern als Chance für den langfristigen Erfolg etablierter Unternehmen* (Masterarbeit). St. Gallen: Universität St. Gallen.
- Wespi, Claudia. (2017). Impulsgruppen an der PH Luzern - Fachnetzwerke von Hochschule und Schule aufbauen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(2), 391-399.
- Zeichner, Kenneth M. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.

Felder und Herausforderungen der Kooperation von Hochschule und Praxis an den Schnittstellen professioneller Verantwortung

Autor | Falk Scheidig

1 Kooperation zwischen Hochschule und Praxis

Die Bezeichnung als «Professionshochschulen» ist für die Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz zu einer identitätsstiftenden Formel geronnen (Schärer, 2017, S. 255). Die Diskussion über eine «professionelle Allianz» von Hochschule und Bildungspraxis (Ambühl & Stadelmann, 2011, S. 86) zentriert sich demgemäss auf den Wesenskern dieses Hochschultyps. Entsprechende Postulate rekurren zu meist auf die Ausbildung angehender Lehrpersonen und formulieren Ansprüche an die Kooperationen bei berufspraktischen Studienelementen (z.B. Kammer Pädagogische Hochschulen, 2017, S. 4). Es lassen sich jedoch weitere (potenzielle) Kooperationsfelder kartieren: Kooperationen von Pädagogischen Hochschulen und der Bildungspraxis sind etwa angezeigt bei berufsintegrierenden bzw. dualen Studienmodellen, bei der organisierten Berufseinführung nach erstmaligem Stellenantritt sowie bei der Weiterbildung von Lehrpersonen, des Weiteren aber auch in Feldern, die nicht direkt mit der Qualifizierung von Lehrpersonen korrespondieren, zum Beispiel bei der Erstellung von Lehrmitteln, der Erarbeitung und Umsetzungsplanung von Lehrplänen, der Schulevaluation, der Schulentwicklung und Schulberatung, in Forschungsprojekten an Schulen, bei der Gestaltung des Übergangs von der Schule zur Hochschule oder auch in Praxisphasen von Mitarbeitenden Pädagogischer Hochschulen zur Erlangung schulpraktischer Erfahrung im Sinne des doppelten Kompetenzprofils. Die Kooperationsfelder erstrecken sich folglich über alle hochschulischen Leistungsbereiche (Aus- und Weiterbildung, Forschung und Entwicklung, Dienstleistung) und berühren auch die Pädagogischen Hochschulen als Institution (z.B. Personalentwicklung). Die Beispiele zeigen, dass Hochschule und Bildungspraxis vielfältig interdependent sind – gepaart mit der lokalen Verankerung und dem geteilten Professionsbezug erwachsen hieraus Kooperationsaffordanzen. Die Beispiele illustrieren zudem, dass Kooperationen plural ausgeformt sein können und der Deutungshof des Kooperationsbegriffs eine facettenreiche Breite abdeckt.

Mit Dollhausen und Mickler (2012, S. 9) können Kooperationen definiert werden als «Zusammenarbeit von selbständigen und im Prinzip unabhängigen Partnern unter einer gemeinsamen Zielperspektive». Kooperationen lassen sich unter anderem nach Form, Formalisierungsgrad, Intensität und Dauer unterscheiden. Buschfeld und Euler (1994, S. 10) unterscheiden drei Intensitätsstufen kooperativen Handelns: 1. Informationsaustausch (Informationen geben und wahr- und aufnehmen), 2. Abstimmung (Vereinbaren und Entwickeln von Massnahmen, die unter jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen umgesetzt werden) und 3. Zusammenwirken (Verfolgen gemeinsam vereinbarter Vorhaben im Rahmen einer unmittelbaren Zusammenarbeit). Ähnlich unterscheiden Fussangel und Gräsel (2012) die drei Stufen «Austausch», «Arbeitsteilung» und «Ko-Konstruktion». Mit jeder Stufe nimmt die Intensität der Kooperation zu, während die Autonomie der Beteiligten abnimmt. Der Übergang von Stufe 1 zu Stufe 2 ist gekennzeichnet durch das Formulieren gemeinsamer Ziele, derjenige von Stufe 2 zu Stufe 3 durch gemeinsames Agieren zur Zielerreichung.

Der Kooperationsbegriff ist positiv konnotiert; häufig werden mit Kooperationen Potenziale assoziiert und Synergien erstrebt. Kooperationen können jedoch ebenso einer Notwendigkeit entspringen, etwa zur Bearbeitung von Herausforderungen, die eine Akteurin oder ein Akteur allein nicht oder zumindest nicht mit gleicher Erfolgsaussicht bewältigen kann. Einen Sonderfall stellen Kooperationen zur Lösung eines Problems dar, das die kooperierenden Akteurinnen und Akteure betrifft. Hieran anknüpfend soll im Weiteren der Fokus nicht auf der Nützlichkeit oder möglichen Gestaltungsformen von Kooperationen liegen, sondern es soll in gewisser Distanz dazu exemplarisch anhand der studienunabhängigen Unterrichtstätigkeit von Studierenden die Notwendigkeit kooperativen Handelns im Modus der Problembearbeitung dargelegt werden.

2 Beispiel: Kooperationsbedarf angesichts studienunabhängig unterrichtender Studierender

In der Schweiz unterrichten angehende Lehrpersonen seit Langem (z.B. als Vertretungslehrkraft) bereits neben dem Studium (Criblez, 2017, S. 25). Jüngere Studien verweisen auf eine hohe Verbreitung der studienunabhängigen Unterrichtstätigkeit und ermitteln ein hohes wöchentliches Stundenvolumen (Bäuerlein, Reintjes, Fraefel & Jünger, 2018; Kreis & Güdel, 2023; Scheidig & Holmeier, 2022). Im Unterschied zu Praktika oder berufsintegrierenden Studienmodellen ist diese Unterrichtstätigkeit hochschulseitig weder curricular-konzeptionell integriert noch planvoll begleitet. Es handelt sich um eine informelle Lerngelegenheit, bei der Schule und Hochschule keine formale Ausbildungsverantwortung übernehmen und die Relationierung von Theorie und Praxis bzw. das Herstellen von Bezügen zum Studium den Studierenden überlassen bleibt. Diese Form des Praxiskontakts orientiert sich nicht an der Bedarfslage angehender Lehrpersonen, sondern ist der Sicherstellung der Unterrichtsversorgung verpflichtet (Scheidig & Holmeier, 2022). Für die Studierenden besteht in der berufsbiografisch ebenso prägenden wie neuralgischen Phase des Berufseinstiegs, in der die Übernahme von Praxisverantwortung mit zentralen Entwicklungsaufgaben einhergeht (Keller-Schneider, 2020), kein Schutzraum und kein Professionalisierungskonzept. Studien zeigen, dass studienunabhängig unterrichtende Studierende nur bedingt begleitet und unterstützt werden, selten Reflexionsimpulse erhalten und häufig auch fach- und stufenfremd unterrichten (Bäuerlein et al., 2018; Hascher, 2007). Problembehaftet ist ferner die erschwerte Vereinbarkeit mit dem Studium, die hochschulischen Ansprüchen an Präsenz und Workload ebenso zuwiderläuft wie schulischen Erwartungen an Verfügbarkeit und Flexibilität – zulasten der Studierenden, die dies individuell ausbalancieren müssen.

Mit der studienunabhängigen Unterrichtstätigkeit werden Professionalisierungskonzepte des Studiums und der Berufseinführung de facto – und mit expliziter Unterstützung von Bildungspraxis und Bildungsverwaltung – unterminiert und die Gefahr der Deprofessionalisierung in der Praxis (Kahlau, 2022) wird billigend in Kauf genommen. Es ergibt sich das Bild, dass einerseits Schulen und Hochschulen bei studienintegrierten Praxisphasen teilweise enge und differenzierte Kooperationsmodelle prozessieren (mit Praxislehrpersonen, Partnerschulen, Begleitseminaren, Mentoraten usw.) und andererseits der damit verbundene Professionalisierungsanspruch offenkundig ausgehöhlt wird, wenn Studierende ohne konzeptionelle und organisatorische Rahmung neben dem Studium unterrichten. Im Interesse der ProfessionalitätSENTWICKLUNG angehender Lehrpersonen, aber auch mit Blick auf die Sicherstellung von schulischer Unterrichtsqualität besteht folglich Bedarf an einer Verständigung zwischen Hochschulen und der Bildungspraxis zur Unterrichtstätigkeit von Studierenden.

Es lassen sich diesbezüglich verschiedene Kooperationsebenen und Kooperationsziele unterscheiden: Erstens gilt es, Informationen auszutauschen (z.B. einerseits dazu, wie sich die Unterrichtstätigkeit von Studierenden an den Schulen konkret darstellt, und andererseits dazu, wie sie sich aus der Sicht der Hochschulen auf das Studium auswirkt) und eine gemeinsame Problemsicht zu gewinnen (z.B. in Bezug auf zeitliche Beanspruchung oder gar Überbeanspruchung der Studierenden oder das Unterwandern professioneller Ansprüche an Unterricht und Lehrkräftebildung). Zweitens sollten professionalitätsadäquate Rahmenbedingungen ausgearbeitet werden (z.B. dass Studierende nur eine festzulegende maximale Lektionenzahl übernehmen, erst ab einem gewissen Studienfortschritt – etwa im letzten Studiendrittel – angestellt werden, nicht stufen- und fachfremd unterrichten und keine Klassenleitung oder Elternarbeit übernehmen). Drittens sollte gemeinsam auf eine professionalitätsförderliche Gestaltung hingewirkt werden (z.B. dass Schulen eine Einführung und die Begleitung der Studierenden durch erfahrene Lehrpersonen zusichern oder die Hochschule eine strukturierte Reflexion im Rahmen von Begleitformaten analog zu Praktika anbietet, etwa mit Unterrichtsbesuchen).

3 Herausforderungen kooperativen Handelns

Im gewählten Beispiel erwächst der Kooperationsbedarf aus einem Problem, wobei dieses zu bearbeitende Problem dadurch gekennzeichnet ist, dass es sich mehr oder minder latent zwischen Hochschule und Bildungspraxis konstituiert – und von einer Seite womöglich gar nicht als ein solches wahrgenommen wird. So wird etwa der Wert früher und umfassender Praxiserfahrung für angehende Lehrpersonen betont, der den vermeintlich geringen Praxisbezug des Studiums ausgleiche und hierdurch womöglich die Studienabbruchwahrscheinlichkeit verringere. Aus der Sicht der Hochschulen präsentiert sich die studienunabhängige Unterrichtstätigkeit von Studierenden jedoch als veritables Problem, weil sie – mehr als andere studentische Nebentätigkeiten (Scheidig & Holmeier, 2022, S. 487) – das individuelle

Zeitbudget zuungunsten des Studiums beeinträchtigt und insbesondere Studienkonzepte zur strukturierten Professionalisierung, zur reflexiven Relationierung von Studium und Praxis und zur begleiteten Übernahme erster Unterrichtsverantwortung ad absurdum führt.

Das Beispiel verdeutlicht, dass die Kooperation zwischen Hochschule und Bildungspraxis nicht nur eine Frage zeitlicher und finanzieller Ressourcen ist, sondern auch von Interessenlagen. Häufig wird auf divergierende Rationalitäten und Erfolgskriterien von Wissenschaft und Praxis verwiesen; es können aber auch – wie im Beispiel – divergierende Interessen in einem Spannungsverhältnis stehen. Eine unreglementierte Unterrichtstätigkeit von Studierenden ist zwar weder mit schulischen Ansprüchen an qualifiziertes Personal und Unterrichtsqualität noch mit der Logik hochschulisch vorbereiteter und begleiteter Lehrerinnen- und Lehrerbildung vereinbar. Aber aus der Sicht der Bildungspraxis wird die kurzfristige Kompensation von Lehrpersonenausfall und Lehrpersonenmangel höher gewichtet als die Wahrung professioneller Standards in Bezug auf die Professionalisierung und die Professionalität von Lehrpersonen. Folglich handelt es sich um einen doppelten Zielkonflikt, erstens zwischen hochschulischen und schulischen Zielen, zweitens aber auch innerhalb des Schulfeldes zwischen der Sicherstellung von Unterrichtsversorgung einerseits und Unterrichtsqualität andererseits. Anstatt eines gemeinsamen Ziels, das die Kooperation begründet, entsteht ein Zielkonflikt, der die gemeinsame Zuwendung zu diesem Phänomen in hinderlicher Weise beeinflusst.

Die studienunabhängige Unterrichtstätigkeit von Studierenden verweist auf die Notwendigkeit kooperativen Handelns und zugleich auf diesbezügliche Herausforderungen, wenn Synergiepotenziale oder ein positives Zielbild mit beidseitigem Nutzen nicht direkt evident sind. Besteht nur ein einseitiges Interesse an der Veränderung des Status quo, ist kooperatives Handeln erschwert und bereits die erste Stufe des bidirektionalen Informationsaustauschs – als Low-Cost-Form der Kooperation (Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006, S. 210) – zur Gewinnung einer gemeinsamen Problemsicht und als Vorstufe zu koordiniertem Handeln erweist sich als ebenso elementar wie anspruchsvoll. Zur Herausforderung wird aus einer Prozessperspektive nicht nur die Initiierung einer tragfähigen Kooperation unter potenziell kritischen Vorzeichen, sondern auch deren Aufrechterhaltung, zum Beispiel das Vergewissern des Erreichten und das Aktualisieren von Absprachen und Massnahmen im Sinne eines Nachsteuerns. Dem ist die Möglichkeit eingelagert, dass sich Konfliktpotenziale nicht nur in der Kooperationsaufnahme entfalten, sondern auch und insbesondere in späteren Phasen – wenn beispielsweise kooperatives Handeln nicht die gewünschten Effekte erzielt.

Damit korrespondiert auch der Aspekt, wie kooperatives Handeln zwischen Hochschule und Bildungspraxis in concreto vollzogen wird. Aufgrund der Parzellierung des Schulfeldes können kaum alle relevanten Akteurinnen und Akteure kooperativ partizipieren. Bei einer Kooperation mit Bildungsdepartementen oder Repräsentationsorganen (z.B. Verband der Schulleiterinnen und Schulleiter) stellt sich die Frage, wie in Bezug auf getroffene Absprachen und Massnahmen Verbindlichkeit im Feld hergestellt werden kann, wenn einzelne betroffene Akteurinnen und Akteure nicht direkt in das kooperative Handeln involviert, aber von dessen Resultaten berührt sind. Dass – um im Beispiel zu bleiben – Studierende auch in Nachbarkantonen Anstellungen übernehmen, verweist ferner auf die Limitation einer kantonsbezogenen Kooperation von Hochschule und Bildungspraxis. Und schliesslich müssen aus einer organisationstheoretischen Perspektive ohnehin die Erwartungen an die Umsetzung und die Erträge von Kooperationen gedämpft werden, da mit Weick (1976) sowohl Schulen als auch Hochschulen als lose gekoppelte Systeme betrachtet werden können (vgl. Hawkins & James, 2018), in denen sich fortlaufend Differenzen zwischen Intention (auf organisationaler Ebene) und Handeln (auf Individualebene) ergeben. Dies wiederum evoziert die Frage der Feststellung der Zielerreichung von und in Kooperationen.

4 Fazit

Die im affirmativen Duktus beschworene Kooperation von Pädagogischen Hochschulen und Bildungspraxis sollte über die Betonung der Potenziale kooperativen Agierens hinaus auch das Genre der Kooperation im Modus der Problembearbeitung berücksichtigen. Herausforderungen und Limitationen von Kooperationen sind dabei ebenso im Bewusstsein zu halten wie der Prozesscharakter kooperativen Handelns. Die «professionelle Allianz» (Ambühl & Stadelmann, 2011, S. 86) von Hochschule und Bildungspraxis kann sich gerade dann beweisen, wenn kooperatives Handeln unter erschwerten Bedingungen erfolgt, etwa wenn Interessen divergieren und Konfliktpotenziale erwachsen. Als förderlich für den Kooperationserfolg dürften sich dabei unter anderem Vertrauen, Fremdverstehen und Verlässlichkeit erweisen (Dollhausen & Mickler, 2012, S. 76-87). Die Vielzahl der Kooperationsfelder von

Pädagogischen Hochschulen und Bildungspraxis kann dabei als eine Ressource verstanden werden, da die Kooperationsfähigkeit immer wieder aufs Neue und in verschiedener Ausprägung stimuliert wird.

Literatur

- Ambühl, Hans & Stadelmann, Willi. (Hrsg.). (2011). *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Gute Schulpraxis, gute Steuerung*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Bäuerlein, Kerstin, Reintjes, Christian, Fraefel, Urban & Jünger, Sebastian. (2018). Selbstprofessionalisierung in der Schule? – Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der studienunabhängigen Lehrtätigkeit von Lehramtsstudierenden im Schulfeld. In Christian Fridrich, Gabriele Mayer-Frühwirth, Renate Potzmann, Wolfgang Greller & Ruth Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 10* (S. 27–45). Münster: LIT.
- Buschfeld, Detlef & Euler, Dieter. (1994). Antworten, die eigentlich Fragen sind – Überlegungen zur Kooperation der Lernorte. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 23(2), 9–13.
- Criblez, Lucien. (2017). Lehrerinnen- und Lehrermangel in den 1960er- und frühen 1970er-Jahren: Phänomen, Massnahmen, Wirkungen. In Catherine Eve Bauer, Christine Bieri Buschor & Netkey Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung* (S. 21–38). Bern: hep.
- Dollhausen, Karin & Mickler, Regine. (2012). *Kooperationsmanagement in der Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Fussangel, Kathrin & Gräsel, Cornelia. (2012). Lehrerk Kooperation aus der Sicht der Bildungsforschung. In Elisabeth Baum, Till-Sebastian Idel & Heiner Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 29–40). Wiesbaden: Springer VS.
- Gräsel, Cornelia, Fussangel, Kathrin & Pröbstel, Christian. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Hascher, Tina. (2007). Lernort Praktikum. In Angela Gastager, Tina Hascher & Herbert Schwetz (Hrsg.), *Pädagogisches Handeln. Balancing zwischen Theorie und Praxis* (S. 161–174). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Hawkins, Melissa & James, Chris. (2018). Developing a perspective on schools as complex, evolving, loosely linking systems. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(5), 729–748.
- Kahlau, Joana. (2022). *(De-)Professionalisierung durch Schulpraxis. Rekonstruktionen zum Studierendenhabitus und zu studentischen Entwicklungsaufgaben*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kammer Pädagogische Hochschulen. (2017). *Strategie 2017–2020 der Kammer PH*. Bern: swissuniversities.
- Keller-Schneider, Manuela. (2020). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen* (2. Auflage). Münster: Waxmann.
- Kreis, Annelies & Güdel, Tabea. (2023). *Schulische und ausserschulische Erwerbstätigkeit der Studierenden im Studiengang SEK I. Bericht zur Kurzbefragung aller Studierenden der Studienprogramme SEK I an der PHLU im Herbstsemester 2022*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Schärer, Hans-Rudolf. (2017). Hochschultypus «Pädagogische Hochschule» – durch welche Merkmale zeichnet er sich aus? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(1), 251–259.
- Scheidig, Falk & Holmeier, Monika. (2022). Unterrichten neben dem Studium – Implikationen für das Studium und Einfluss auf das Verlangen nach hochschulischen Praxisbezügen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12(3), 479–496.
- Weick, Karl E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Quarterly*, 21(1), 1–19.

Nachwuchsförderung und Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen – Möglichkeiten für die Profilierung des wissenschaftlichen Personals in den Grenzgebieten zwischen Hochschulen und Schulen

Autorinnen | Annette Tettenborn und Monika Baumann

Leitbild eines Anforderungsprofils für das wissenschaftliche Personal an Pädagogischen Hochschulen ist eine Orientierung an Wissenschaft und Berufsfeld («doppeltes Kompetenzprofil»). Eine akademische Laufbahn mit Dissertation in Richtung «Professur» ist an Pädagogischen Hochschulen (bisher) nur in Kooperation mit einer Universität möglich. Angestossen durch Förderprogramme des Bundes konnte der Anteil des Personals mit Dissertation in den Fachdidaktiken in den letzten Jahren bereits deutlich gesteigert werden. Die angestrebte doppelte Ausrichtung des Kompetenzprofils generiert spezifische Herausforderungen, Chancen und Möglichkeiten für die Nachwuchsförderung und die Laufbahnentwicklung. Der Beitrag setzt hier an und verfolgt dabei eine Perspektive, die das Besondere einer Ausrichtung der Personalentwicklung an Wissenschaft und hochschulexternem Berufsfeld im Grenzgebiet zwischen Hochschulen und Schulen in den Blick nimmt.

doppeltes Kompetenzprofil | Laufbahnförderung | Personalentwicklung

1 Einstieg

Vor etwa zwanzig Jahren entstanden in der Schweiz die Pädagogischen Hochschulen. Der Entscheid war zuvor breit diskutiert worden, so etwa im Bericht «Lehrerbildung von morgen» (LEMO; Müller, Gehrig, Jenzer, Kaiser & Strittmatter, 1975), in den «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» (EDK, 1993) und in den «Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen» (EDK, 1995). Die erste Bildungsberichterstattung zur tertiären Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz (Lehmann, Criblez, Guldemann, Fuchs & Périsset Bagnoud, 2007) zeigte auf, dass die Lehramtsstudiengänge erfolgreich in das Schweizer Hochschulsystem hatten integriert werden können: Das Reformziel sei erreicht worden, wenngleich grosse Unterschiede hinsichtlich Zulassungsbedingungen, Studienstrukturen und Unterrichtsberechtigungen, aber auch etwa hinsichtlich der Ausstattung der Forschung festgestellt worden seien (Lehmann & Criblez, 2007). Zum Personal an den Pädagogischen Hochschulen konnten kaum Aussagen getroffen werden, da eine solide Datengrundlage damals noch fehlte. Für drei ausgewählte Hochschulen zeigte sich jedoch, dass das Hochschulpersonal mehrheitlich in der Lehre der grundständigen Studiengänge beschäftigt war und nur ein kleinerer Teil (jeweils unter 10 Prozent) in der Forschung oder in der Weiterbildung arbeitete. Ein Fünftel der Dozierenden verfügte über eine Dissertation oder Habilitation, 70 Prozent waren im Besitz einer Hochschulqualifikation (z.B. Lizentiat) oder eines Lehrdiplooms (Lehmann & Criblez, 2007, S. 386).

Mittlerweile ist die Datengrundlage zur Personalstruktur an Pädagogischen Hochschulen konsolidiert. Ergebnisse zur Situation des Mittelbaus (Böckelmann & Erne, 2013) wie auch Hinweise zu Qualifikationsprofilen und Laufbahnwegen Dozierender (Böckelmann, Tettenborn, Baumann & Elderton, 2019) und zur beruflichen Situation von Doktorandinnen und Doktoranden (Freisler-Mühlemann, 2020) liegen vor. Das Bundesamt für Statistik berichtet regelmässig die von den Hochschulen gelieferten Personalkennzahlen. Es zeigt sich, dass das wissenschaftliche Personal an Pädagogischen Hochschulen einen im Vergleich zu Fachhochschulen und Universitäten deutlich geringeren Anteil an Personal der Kategorie «Mittelbau» und im Bereich angewandter Forschung aufweist (BFS, 2021). Pädagogische Hochschulen sind ein stark lehrorientierter Hochschultyp. Die hochschultypenspezifische «Verschränkung» von Bildungswissenschaften (inklusive Fachdidaktiken) und Bildungspraxis ist im Selbstverständnis Grundlegung der Erfüllung des gesellschaftlichen Auftrags, als Professionshochschulen im Bildungsbereich zu fungieren. Das «gleichzeitig an Wissenschaftlichkeit und Praxistauglichkeit orientierte doppelte Kompetenzprofil von Dozierenden» gilt als zentrales Element der Umsetzung (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2017, S. 3).

Was folgt aus diesen hochschultypenspezifischen Zielsetzungen für das strategische Personalmanagement?

Welche Modelle für die Laufbahnentwicklung des wissenschaftlichen Personals liegen vor und wie sind diese einzuschätzen? Der zweite Abschnitt unseres Beitrags diskutiert Vorstellungen bezüglich eines Anforderungsprofils des wissenschaftlichen Personals an Pädagogischen Hochschulen und berichtet ausgewählte Befunde aus Studien zur Personalsituation. Der Abschnitt schliesst mit einem kurzen Einblick in die aktuellen Personalstrategien der Pädagogischen Hochschule Luzern und der Pädagogischen Hochschule Bern. Der dritte Abschnitt betrachtet Arbeitsfelder der Zusammenarbeit von Mitgliedern aus Hochschule und Schule, die infolge ihrer Anstellungen, Arbeitsstrukturen und Berufsaufträge jeweils unterschiedliche «Kulturlandschaften» repräsentieren. Welche Anforderungen an ein Kompetenzprofil lassen sich für das Personal im Grenzgebiet zwischen Hochschul- und Schullandschaften formulieren und welche Perspektiven für Laufbahnentwicklungen (mit und ohne Promotion) an Pädagogischen Hochschulen werden gegebenenfalls sichtbar? Der Beitrag schliesst mit einigen weitergehenden Überlegungen zur Personalentwicklung an Hochschulen, deren Relationen zum «Ausserhalb» für das Selbstverständnis der Organisation immer bedeutsamer werden.

2 Das wissenschaftliche Personal an Pädagogischen Hochschulen: Anforderungsprofil und Entwicklungsmöglichkeiten

Die gezielte Rekrutierung und die Förderung des wissenschaftlichen Personals – wissenschaftliche Mitarbeitende, Dozierende, Professorinnen und Professoren – sind für die Qualität der Erfüllung der Leistungsaufträge sowie die Organisations- und Arbeitskultur einer Hochschule von zentraler Bedeutung. Entsprechend hoch gewichtet die Kammer Pädagogische Hochschulen in ihrer Strategie 2021-2024 die Rekrutierung von qualifiziertem Nachwuchs und dessen Entwicklung an der Hochschule:

Die Pädagogischen Hochschulen stehen vor der Herausforderung, ausreichend und – im Sinne des «doppelten Kompetenzprofils» – hochqualifizierten Nachwuchs für Lehre, Dienstleistungen, Forschung und Entwicklung sowie für Aufgaben von wissenschaftlichen Mitarbeitenden zu gewinnen, zu fördern und im Hochschulsystem zu halten. ... Die Förderung und Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses für das hochschultypenspezifische Profil der Pädagogischen Hochschulen ist eine existenzielle Notwendigkeit für deren Weiterentwicklung. (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2020, S. 9)

Im Rahmen der strategischen Planung der «Gesamtschweizerischen Hochschulpolitischen Koordination 2025-2028» (swissuniversities, 2022a) wird dem Thema «Nachwuchs fördern und Karrieren ermöglichen» ein eigenes Kapitel gewidmet. Für die Planung des Nachwuchses an den Fachhochschulen und den Pädagogischen Hochschulen werden dessen doppeltes Kompetenzprofil und die zumeist nicht linear verlaufenden akademischen Karrieren hervorgehoben.¹ Im Gegensatz zu früheren Dokumenten werden erstmals Begriffe wie «Mittelbau», «Third Space» und «Professur» genannt. Das doppelte Kompetenzprofil des Personals an Pädagogischen Hochschulen wird gekennzeichnet durch «wissenschaftliche Kompetenzen mit einem spezifischen Bezug zum Berufsfeld und fachdidaktische Qualifikationen» (swissuniversities, 2022a, S. 30). Wichtig sei das Aufzeigen von Perspektiven vom Doktorat bis zur Professur. Als Massnahmen für die Rekrutierung hochqualifizierten Nachwuchses wird vorgeschlagen, den Forschungsbereich deutlich zu stärken (z.B. mittels kooperativer Doktoratsprogramme).

Die Nachwuchsförderung als eine der Kernaufgaben von Hochschulen ist erkannt (swissuniversities, 2023): Es geht um die Sicherstellung ausgezeichneter Lehre und exzellenter Forschung, um Transparenz von Laufbahnoptionen, um hochschulinterne und hochschulübergreifende Karrieremöglichkeiten des wissenschaftlichen Personals für vorgesehene oder infolge von Hochschulentwicklung neu zu schaffende Funktionen an den Hochschulen und damit letztlich auch um die Attraktivität des Arbeitsplatzes «Hochschule» im Wettbewerb um engagierte und leistungsfähige Personen, die bereit sind, das Profil einer Hochschule mit weiterzuentwickeln.

Im Rückblick auf das circa zwanzigjährige Bestehen lässt sich jedoch feststellen, dass die Pädagogischen Hochschulen das Thema «Laufbahnentwicklung und Nachwuchsförderung» erst langsam für sich «entdeckt» haben (Tettenborn, 2022). Noch 2019 formulierte Böckelmann an einer Tagung zum Stand der Entwicklung

¹ Vgl. dazu die 22 Kurzporträts von Mitarbeitenden aus Lehre, Forschung und Hochschulentwicklung aus verschiedenen Pädagogischen Hochschulen, die einen anregenden Einblick in die Vielfalt der Arbeitsfelder, die häufig nicht linear verlaufenden Berufsbiografien und die aktiv wahrgenommenen Gestaltungsräume geben, in «Mittendrin ist vielerorts» (Scherrer, Heller-Andrist, Arnft & Arpagaus, 2021).

an Pädagogischen Hochschulen einen umfangreichen Katalog bisher unbeantwortet gebliebener Fragen zu Kompetenzprofilen, Aufgabenportfolios und Laufbahn-/Entwicklungsperspektiven von Dozierenden und wissenschaftlichen Mitarbeitenden (Böckelmann, 2020). Die Fragen nach einem doppelten (oder mehrfachen) Kompetenzprofil des wissenschaftlichen Personals, dessen genauem Verständnis und den daraus abgeleiteten Ansprüchen für die Einstellungspraxis sowie den Anforderungen an (Nach-)Qualifizierungen betreffen nur einen der Themenkomplexe (personale Ebene); die Zusammensetzung des Arbeitsportfolios und die Schnittstellen zu Laufbahnen aus dem und in das Berufsfeld, aber auch zu anderen Hochschultypen konstituieren einen anderen, weiteren Themenkomplex (institutionelle Ebene). Organisations- und Personalentwicklung bedingen sich wechselseitig: Die Vielfalt an Aufgabenportfolios im vierfachen Leistungsauftrag und im wachsenden Bereich der akademisch-administrativen Verwaltung bietet sowohl dem ambitionierten wissenschaftlichen Nachwuchs als auch langjährigen Mitarbeitenden attraktive Entwicklungsoptionen. «Vielfalt» bezieht sich hier nicht nur auf die Übernahme von mehr Verantwortung im Sinne von Personal- oder Fachführung verbunden mit einem «hierarchischen Aufstieg». Sie inkludiert vielmehr auch die Möglichkeit, das eigene professionelle/hochschulspezifische Profil zu schärfen, beispielsweise durch den Auf- und Ausbau von fachlicher Expertise oder über die Erschliessung bereichs- oder institutsübergreifender neuer Wirkungs- und Tätigkeitsfelder. Kurz: Nach einer Aufbau- und ersten Umbauphase der stetig wachsenden Hochschulen ist es wohl an der Zeit, Personalentwicklung als Motor für institutionelle Profilentwicklung stärker als bisher ins Zentrum zu rücken.

Befunde aus Studien zum wissenschaftlichen Personal an Pädagogischen Hochschulen zeigen, dass rund 90 Prozent der Dozierenden nach eigenen Angaben über relevante Praxiserfahrungen verfügen. Knapp 60 Prozent wechselten direkt aus Anstellungen an nicht tertiären Bildungsinstitutionen in die Funktion einer Dozentin oder eines Dozenten an die Hochschule, rund 16 Prozent aus einer vorherigen Anstellung an einer universitären Hochschule (Böckelmann et al., 2019). Knapp 30 Prozent der Dozierenden waren zuvor im Mittelbau angestellt und hatten somit bereits einen hochschulinternen Qualifikationsschritt hinter sich gebracht (Böckelmann et al., 2019). Sekundäranalysen der Daten der schweizweiten Dozierendenbefragung an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen (Böckelmann et al., 2019) zeigen, dass die Auseinandersetzung mit aktuellen Forschungsergebnissen als Basis für das vermittelte Wissen in der Lehre zwar von allen Befragten befürwortet wird, sich aber doch bedeutsame Unterschiede zwischen Dozierenden mit und ohne Promotion in der erwartbaren Richtung zeigen. Wer in der Hochschullandschaft nicht aktiv engagiert ist, sei es an Tagungen oder in der Produktion und der Diskussion eigener Fachbeiträge, dem sind aktuelle Forschungsergebnisse als Basis für die eigene Lehre weniger wichtig (Tettenborn & Elderton, 2020). Für eine Anstellung in Forschung und Lehre ist vor allem das Vorhandensein einer Promotion ausschlaggebend (Tettenborn & Elderton, 2020).

Das zentrale, im Auftrag der Kammer Pädagogische Hochschulen verfasste Dokument zum Thema ist der 2018 erschienene Orientierungsrahmen «Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen. Personalstrategische Leitlinien zur Nachwuchsförderung» (swissuniversities, 2018). Ausgehend von einer Typologie häufiger aufgabenspezifischer Funktionen (z.B. Institutsleitung, Lehre in Aus- und Weiterbildung, Projektleitung in Forschung und Entwicklung sowie Dienstleistung) mit teilweise polyvalenten Arbeitsrollen vor allem im akademisch-administrativen Bereich des Hochschulmanagements (Third Space, vgl. auch Weber, 2013) werden Empfehlungen zur Qualifizierung bei einem Funktionswechsel bzw. Laufbahnschritt vorgeschlagen (vgl. Abbildung 1).

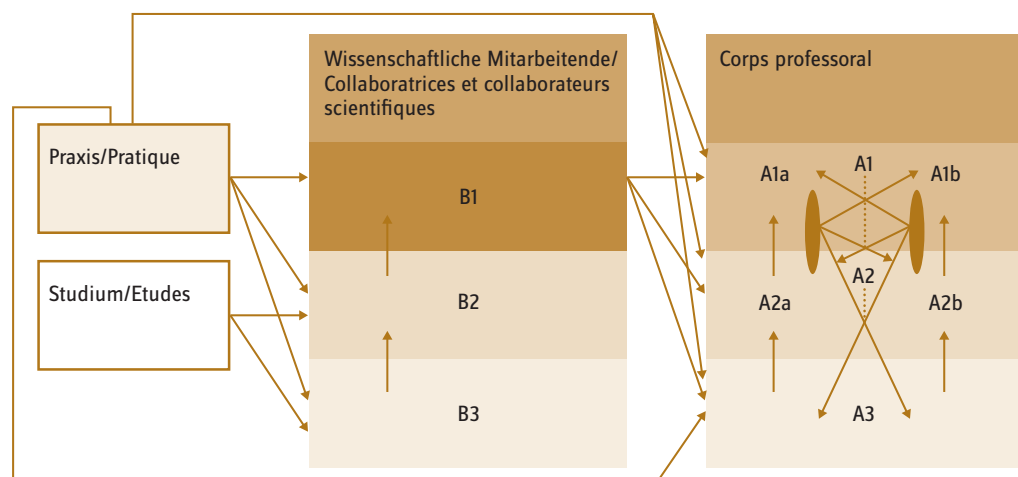


Abbildung 1: Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen – Übersicht (in Anlehnung an swissuniversities, 2018, S. 19).

Das Modell zeigt die jeweils dreistufige Laufbahnentwicklung innerhalb der beiden Personalkategorien «Wissenschaftliche Mitarbeitende» (von B3 zu B1) und «Corps professoral» (von A3 zu A1). Im Corps professoral werden, ausgehend von einem Basisanforderungsprofil (A3), eine Fachlaufbahn (von A2a zu A1a) und eine Führungslaufbahn (von A2b zu A1b) unterschieden. Aufgeführt werden mögliche Laufbahnwege von mit einer kleinen Anstellung im Ausbildungsbereich der Berufspraktischen Studien an der Hochschule angestellten Praxislehrpersonen, aber auch Einstiegsmöglichkeiten von Personen mit einem Studienabschluss. Als Herausforderungen werden beispielsweise die folgenden genannt:

- Gewinnung von Personen aus der (Schul-)Praxis bei fehlenden attraktiven Anstellungsbedingungen (z.B. deutliche Lohnreduktion bei Anstellung als wissenschaftliche Mitarbeiterin oder wissenschaftlicher Mitarbeiter);
- Qualifizierung von Lehrpersonen mittels Zweitstudiums bei Eintritt in die unterste Stufe des Corps professoral (z.B. Lehrpersonen ohne Masterabschluss);
- zwingender Nachweis eines Berufsfeldbezugs bei einem Typenwechsel von wissenschaftlichen Mitarbeitenden in das Corps professoral;
- berufsbiografisch häufige Gleichzeitigkeit der Qualifizierung in Wissenschaftsbezug und Berufsfeldbezug sowie Hochschuldidaktik.

Der Orientierungsrahmen von 2018 sollte den Pädagogischen Hochschulen dabei helfen, eigene institutionelle Strategien der Personal- und Organisationsentwicklung zu entwickeln und hochschulübergreifend darüber im Gespräch zu bleiben. Als Empfehlung wird unter anderem formuliert, anstelle von integrierten Kompetenzprofilen stärker auf die Diversität der Kompetenzprofile in den Teams zu setzen, die häufig projektbezogenen befristeten Stellen für wissenschaftliche Mitarbeitende zu entfristen und Fachlaufbahnen im Bereich der Vermittlung (Lehre in Aus- und Weiterbildung) gegenüber jenen in Forschung und Entwicklung deutlicher sichtbar zu machen.

Ein kurzer Blick auf die Visualisierung des Laufbahnmodells der Pädagogischen Hochschule Luzern (Abbildung 2) und der Entwicklungswege an der Pädagogischen Hochschule Bern (Abbildung 3) wirft einige Fragen auf, die eine Art Überleitung zum nachfolgenden Abschnitt bilden, der sich mit dem Thema «Personalentwicklung an Grenzgebieten» befasst. Grundsätzlich sind die Gewinnung und die Qualifizierung von Personal prominent in den strategischen Zielen beider Hochschulen verankert: an der Pädagogischen Hochschule Luzern - mit starker Symbolik - als eine der drei tragenden Säulen des Strategiegebäudes, an der Pädagogischen Hochschule Bern als eigene Personalstrategie mit klarer Ausrichtung an der Gesamtstrategie. Auffallend ist die deutliche Markierung der Promotion (Pädagogische Hochschule Luzern: in fünf von acht Laufbahnkategorien erstgenannt) bzw. des Doktorats (Pädagogische Hochschule Bern: als «Boden» für alles Weitere mit Ausnahme eines Einstiegs aus dem Berufsfeld) als unbestritten klarer Anforderung an das wissenschaftliche Personal einer Hochschule. Der im Vergleich zur Universität deutlich geringere Forschungsanteil am Gesamtvolumen, die hohen Lehrverpflichtungen, aber auch Teilzeitanstellungen und hohe Selbstansprüche in Lehre und Modulentwicklung lassen eine Promotion für viele Dozierende als eine überaus grosse Hürde erscheinen. Beide Hochschulen versuchen daher über vielfältige Förderinstrumente den Schritt in Richtung der Aufnahme eines Promotionsprojekts gerade auch für jüngere Personen zu vereinfachen.

In beiden Visualisierungen ebenfalls auffallend ist die Differenzierung innerhalb der hochschultypischen Personalkategorien in «Wissenschaftliche Mitarbeitende» (mit Einstieg als wissenschaftliche Assistentin oder wissenschaftlicher Assistent) und «Dozierende». An der Pädagogischen Hochschule Bern werden jeweils Schwerpunkte benannt, während an der Pädagogischen Hochschule Luzern wachsende Anforderungen und Aufgaben formuliert werden. Eine Differenzierung von Fach- und Führungslaufbahn wird weniger sichtbar. Deutlich ist allerdings, dass die «höchsten Posten» jeweils Leitungspositionen mit Verantwortung in strategischer und operativer Führung umfassen. Die Personalkategorie «Professorin/Professor» als «akademischer Kernbestand» des wissenschaftlichen Hochschulpersonals (Trempe & Stanisavljevic, 2021) fehlt in beiden Varianten und ist somit am Hochschultyp nicht existent, obwohl der Titel durch die obersten Führungsorgane der Hochschulen auf Antrag hin vergeben werden kann und die Trägerinnen und Träger diesen Titel in ihren Personalprofilen auch ausweisen. Gemäss den Personalkategorien für die statistischen Erhebungen des Hochschulpersonals des Bundes entspricht die Funktion einer Professorin oder eines Professors an einer Universität der Funktion einer Dozentin oder eines Dozenten mit personeller Führungsverantwortung an den Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen. Im Papier «Qualifikationen von Hochschuldozierenden» von swissuniversities (2022b) werden Minimalkriterien für die Titelvergabe «Professorin/Professor» für alle drei Hochschultypen formuliert.

Der Umgang mit dem «höchsten» akademischen Titel scheint für die nicht universitären Hochschulen bisher eher schwierig bis heikel zu sein (vgl. für eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Thema Trempe & Stanisavljevic, 2021).

Funktionen*	Wissenschaftliche Assistierende	Wissenschaftliche Mitarbeitende C/ Doktorierende	Wissenschaftliche Mitarbeitende B	Wissenschaftliche Mitarbeitende A	Dozierende C	Dozierende B	Dozierende A	Dozierende Management/ Leitung
Aufgaben	Mitarbeit in Projekten FE	Bearbeitung von Projekten und Leitung von Teilprojekten in FE	Initiierung, Bearbeitung und Leitung von Projekten in FE Mitarbeit bei wissenschaftlichen Publikationen Einsätze in der Lehre	Zusätzl. zu WiMa B: Akquise von Projekten in FE Erstellung von Expertisen und Berichten Fachliche, personelle oder finanzielle Verantwortung	Lehre und Modulverantwortung AB/WB Bearbeitung von Projekten und Leitung kleine Projekte in FE	Zusätzl. zu Doz C: Fachliche Leitungsaufgaben Personelle Verantwortung für einzelne Personen Leitung Drittmittelprojekte in FE	Zusätzl. zu Doz C/B: Fachliche, personelle oder finanzielle Verantwortung für grösseren Bereich Besondere fachliche Expertise	Inhaltliche, personelle und finanzielle Verantwortung Strategische und operative Führung Netzwerk- und Gremienarbeit
Anforderungen	Bachelor	Master	Master Spezifische Zusatzqualifikation Berufserfahrung	Promotion Master Spezifische Zusatzqualifikation Berufserfahrung	Promotion Master Berufserfahrung Hochschuldidaktik Berufsfeldbezug (4 von 5 Anf.)	Promotion Master Berufserfahrung Hochschuldidaktik Berufsfeldbezug	Promotion Master Berufserfahrung Hochschuldidaktik Berufsfeldbezug	Promotion Qualifikation Führung und Management Berufs-/Führungserfahrung Berufsfeldbezug
Auswahl Förder-/ Qualifikationsinstrumente	Angebote im Bereich Forschungs- und Promotionsförderung (► Link)							
	Angebote im Bereich Hochschuldidaktik (► Link)							
	Weiterbildungsangebote für Mitarbeitende (► Link)							
	Laufbahnspezifische Aus- und Weiterbildungen							

* Zusätzliche Lehrtätigkeiten ausserhalb der akademischen Laufbahn: Dozierende Instrumentalunterricht, Dozierende Vorbereitungskurs, Schulmentoratspersonen und Praxislehrpersonen

Abbildung 2: Laufbahnmodell wissenschaftliches Personal, Pädagogische Hochschule Luzern.

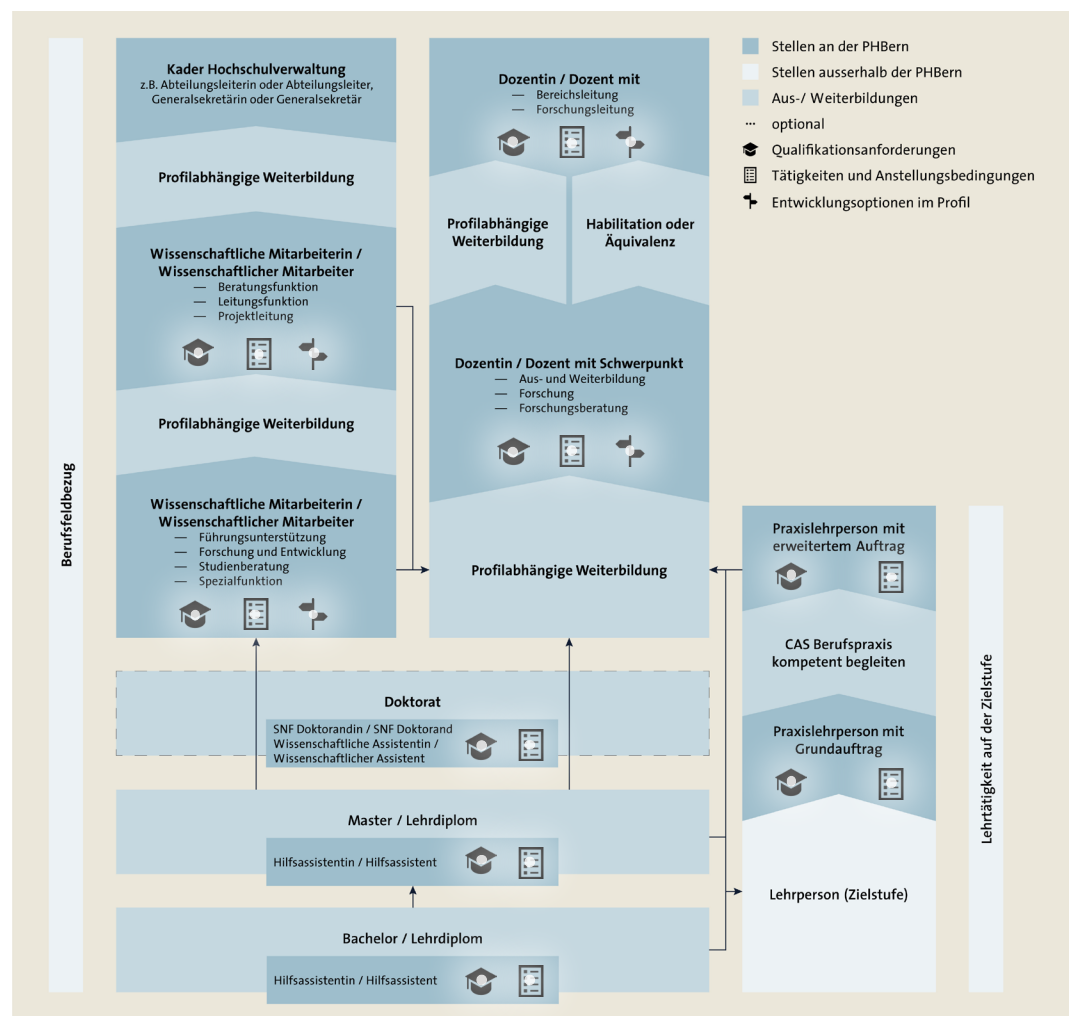


Abbildung 3: Entwicklungswege an der Pädagogischen Hochschule Bern.

Im Zusammenhang mit einem spezifischen Zugang von Personen aus dem Berufsfeld (Lehrpersonen der Zielstufe) werden im Laufbahnmodell der Pädagogischen Hochschule Bern die Praxislehrpersonen angeführt, die sich über profilabhängige Weiterbildungen an der Hochschule weiterqualifizieren können. Der Zugang von Personal aus anderen Hochschulen ist über die klassischen akademischen Qualifizierungen «Bachelor», «Master» und «Doktorat» gegeben, sofern ein Berufsfeldbezug vorhanden ist oder ein solcher berufsbegleitend entwickelt wird. In der Visualisierung der Entwicklungswege an der Pädagogischen Hochschule Bern flankiert der Berufsfeldbezug (durchgehende Säule links in Abbildung 3) alle Laufbahnwege. Dies regt im Folgenden zu Überlegungen an, die sich auf die Frage beziehen, wie sich die Orientierung am und in das Berufsfeld zugleich als ein Feld für spezifische Laufbahnentwicklungen eignen könnte.

3 Anforderungsprofile und Kompetenzerwartungen in den Arbeitsfeldern der Grenzgebiete: Hinweise auf Laufbahnoptionen

Berufliche Laufbahnen sind im Kern Wegmetaphern («seinen Weg gehen»). Für Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen weist die Hochschullandschaft stark ausgeprägte Grenzgebiete aus, die ein Aufeinandertreffen von Personen aus unterschiedlichen Praxen (Leonhard, 2018) mit unterschiedlichen beruflichen Laufbahnen und Qualifizierungen, Funktionen und Arbeitsstrukturen und entsprechenden Karrierevorstellungen wahrscheinlich machen. Die Grenzgebiete betreffen vor allem das hochschulexterne Berufsfeld, aber nicht nur: Die wissenschaftliche Qualifizierung in Richtung Promotion und Habilitation erfordert zurzeit noch den «Grenzaufenthalt» in den Graduiertenkollegs der universitären Hochschulen (Biedermann, Rhyn & Rütli-Joy, 2023). Und für das wissenschaftliche Hochschulpersonal gilt generell: Eine akademische Laufbahn durchquert in der Regel mehrere Orte/ Institutionen der Hochschullandschaft; als Forscherin oder Forscher gleich welchen Hochschultyps ist man aktiver Teil einer Scientific Community, eingebettet in das Arbeitsfeld einer wissenschaftlichen Disziplin mit ihren spezifischen institutionenübergreifenden organisationalen und kulturellen Besonderheiten. Hier sind Pädagogische Hochschulen und ihr wissenschaftliches Personal «gleichwertiger» Teil der Hochschullandschaften (vgl. Abbildung 4). Vergleichbar mit anderen Hochschultypen sind auch die Auswirkungen der neuen Steuerungs- und Finanzierungsmodelle (New Public Management; kantonale Leistungsvereinbarungen mit Rechenschaftslegung; nationale Akkreditierungsprozesse), die den Hochschulen grössere Freiräume in der Steuerung, der Gestaltung und der Entwicklung der eigenen Hochschule gegen innen und aussen ermöglichen (Graf-Schlattmann, 2021; Siebold, 2017). Das Spannungsfeld einer Laufbahnentwicklung des wissenschaftlichen Personals im grundsätzlich formulierten Auftragsrahmen von Lehre *und* (angewandter) Forschung bleibt aber vor allem an den stark lehrorientierten Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen bestehen. «Research is for hunters, teaching for farmers» formuliert die Leitungsperson einer Fachhochschule in einem Interview die Herausforderung, eine dem doppelten Auftrag angemessene Personalstrategie zu entwickeln (Baumann, 2023). Die zunehmend professionell verwalteten und damit ein Stück weit «entzauberten Hochschulen» (Loprieno, 2016) generieren die neue Personalgruppe der sogenannten «Hochschulprofessionellen» im Third Space neben Lehre und Forschung (Schmidlin, Bühlmann & Muharrem, 2020; Weber, 2013; Whitchurch, 2006). Auch hier ist die Situation an Pädagogischen Hochschulen keine besondere: Wissenschaftliche Mitarbeitende entwickeln beispielsweise Konzepte der Qualitätssicherung und leiten entsprechende Stabsstellen, steuern und begleiten curriculare Entwicklungsprozesse in den Aus- und Weiterbildungsstudiengängen oder unterstützen Forschende bei der Akquise von Drittmitteln und im Projektmanagement. Stellen im Third Space nehmen an den Hochschulen zu; eine voll entwickelte neue Personalkategorie mit Anforderungs- und Kompetenzprofilen für spezifische Arbeitsportfolios steht jedoch noch aus (Schmidlin et al., 2020). Die Arbeitsfelder in den Grenzgebieten von Inhalt und Struktur, das heisst im Wissenschafts- und im Qualitätsmanagement, sind als Laufbahnoption für das wissenschaftliche Personal attraktiv, sofern sie nicht allein mit Blick auf auftragsgeleitete Unterstützungsprozesse formuliert werden, sondern angemessene Gestaltungsspielräume und Qualifizierungsoptionen ermöglichen.

Während eine akademische Laufbahn innerhalb der Fachdisziplinen wie den Bildungswissenschaften oder den Fachdidaktiken klarer vorgezeichnet zu sein scheint und sich Karrieremöglichkeiten im Third Space abzuzeichnen beginnen, sind planvolle Überlegungen zu Laufbahnförderung und Personalentwicklung in den und an den Grenzgebieten zum hochschulexternen Berufsfeld erst in Ansätzen vorhanden (vgl. etwa Scherrer, Heller-Andrist, Suter & Fischer, 2020). Diesbezüglich sind die Pädagogischen Hochschulen «andersartig». Abbildung 4 zeigt einige Beispiele für Arbeitsfelder im Grenzgebiet

zu den Schullandschaften. Im Folgenden sollen stichpunktartig erste Überlegungen dazu angestellt werden, wie solche Arbeitsfelder für Laufbahnentwicklungen des wissenschaftlichen Personals an Pädagogischen Hochschulen genutzt werden könnten.

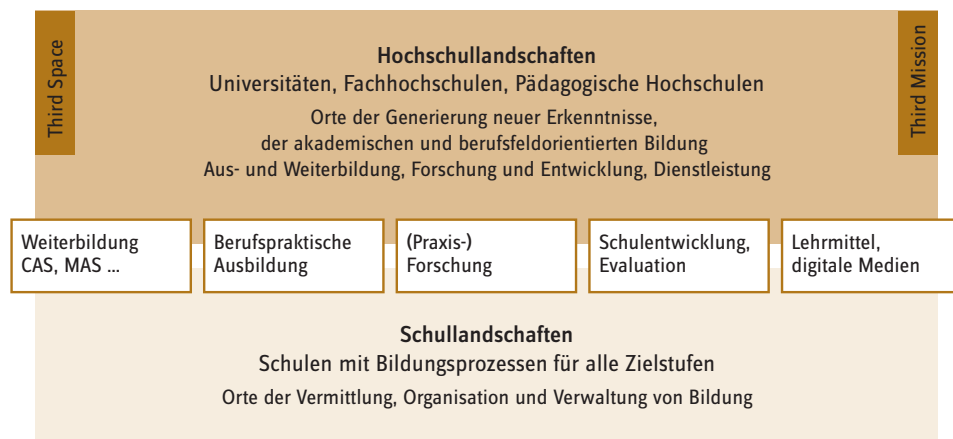


Abbildung 4: Arbeitsfelder im Grenzgebiet zwischen Hochschulen und Schulen (eigene Darstellung).

Pädagogische Hochschulen sind den Schullandschaften durch ihr Alleinstellungsmerkmal als einzige Anbieterinnen von Studiengängen für Volksschullehrpersonen und die überwiegend kantonale Finanzierung in besonderer Weise verpflichtet. Beim akademischen Personal eine entsprechende «Professionshaltung», das heisst eine angemessene Aufmerksamkeit gegenüber dem Spannungsfeld von hochschulkonformer Autonomie und hochschulexternen Ansprüchen und Erwartungen, zu entwickeln, ist mit Teil einer hochschultypenspezifischen Personalentwicklung. Bei der Rekrutierung des Personals allein auf ein Lehrdiplom und entsprechende Berufserfahrung zu setzen, reicht jedoch nicht (Scheidig, 2020). Im vom Bund mitfinanzierten Projekt zum doppelten Kompetenzprofil (PgB P11; swissuniversities, 2020, 2021) wurde unter Beteiligung mehrerer Pädagogischer Hochschulen der CAS-Studiengang «Den Berufsfeldbezug stärken!» entwickelt. Die Stossrichtung des Qualifizierungsangebots zielt darauf ab, Personal mit unterschiedlichen Erfahrungshintergründen aus Hochschule und hochschulexterner Praxis mit den «Logiken des jeweils anderen Feldes» bekannt zu machen. Das Kompetenzprofil des wissenschaftlichen Personals zeigt sich im von Scherrer et al. (2020, S. 425) vorgeschlagenen Kompetenzmodell im «Zusammenspiel» von disziplinären und berufsfeldbezogenen Kompetenzen, ergänzt um ausgeprägte institutionelle und organisationale Perspektiven auf Hochschule und Schule (= institutionelle und organisationale Kompetenzen). Mit der Formulierung von zehn «Kompetenzen zur berufsfeldbezogenen Aufgabebearbeitung» für das wissenschaftliche Personal an Pädagogischen Hochschulen (Scherrer et al., 2020, S. 432) eröffnet sich ein Qualifizierungshorizont mit Überforderungspotenzial, sofern man Kompetenzentwicklung allein individuell und weniger teambezogen denkt.

Ein aktives «Grenzmanagement» seitens der Hochschule erfordert Kenntnisse und situativ angemessenes Handeln im Umgang mit Rollenprofilen und impliziten und expliziten Erwartungen in sich ändernden Kontexten und Formen der Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Schulfeld (in Anlehnung an Scherrer & Thomann, 2020). Als Grenzgängerinnen und Grenzgänger zeichnen sich Dozierende gemäss Scherrer und Thomann (2020) durch eine hohe Sensibilität für systemisch-organisationale Entwicklungspotenziale, vor allem aber auch durch ihre Erfahrungen im Umgang mit Widerständen in Veränderungsprozessen aus. Grenzgängerinnen und Grenzgänger würden immer dann mit ins Team geholt, wenn der Aufgabenbereich einen neuen oder veränderten Berufsfeldkontakt notwendig mache: bei der Neugestaltung von Weiterbildungsgängen, bei der Planung von Evaluationen neuer Lehrmittel oder Unterrichtsettings oder bei der Rekrutierung von Schulen zur Mitarbeit an der Entwicklung von Forschungsfragestellungen für ein grösseres Interventionsprojekt im Rahmen von Forschung und Entwicklung. Die Pädagogische Hochschule als Expertinnen- und Expertenorganisation für Vermittlungsprozesse bekäme so ein weiteres Profil in der (Mit-)Gestaltung von Veränderungsprozessen zwischen Hochschule und hochschulexternen Berufsfeldern. Eine vergleichbare Funktionsdifferenzierung mit passendem Anforderungsprofil für das Personal liesse sich auch vonseiten der Schullandschaften denken (Schulen, Bildungsverwaltung etc.).

Die bereits angelegte Differenzierung von Laufbahnschritten im Rahmen einer Dozentur (vgl. Abbildung 2 und Abbildung 3) könnte nicht nur durch ein Mehr an Kompetenzen und Verantwortlichkeiten, sondern auch von einer stärkeren Aufgaben- und Funktionsdifferenzierung her bestimmt werden:

- Für die Berufspraktischen Studien liegt im Grunde bereits eine funktionale Differenzierung der Personalkategorie «Dozentin/Dozent» vor. Praxisdozierende² in Praxiszentren (Kreis, Galle, Hürlimann, Pirovino & Shepherd, 2023) bzw. (Hochschul-)Mentorinnen und (Hochschul-) Mentoren der Hochschulen – die Begrifflichkeiten variieren je nach Hochschule – unterstützen, begleiten und entwickeln Ausbildungssettings in gemeinsamer Verantwortung von Hochschule und Schule (Stichwort «professionelle Allianz»; vgl. dazu auch die Ausführungen im Beitrag von Luthiger im vorliegenden Band). Es ist diejenige Personalgruppe, die sich häufig (noch) als Lehrpersonenbildnerinnen und Lehrpersonenbildner bezeichnet und so bewusst oder weniger bewusst eine Art spezifischer Markierung in der Gruppe der Dozierenden setzt.
- Aus der Perspektive von Laufbahnen betrachtet bietet die Weiterbildung einen wichtigen Einstiegsbereich für Lehrpersonen, die eine berufliche Weiterentwicklung in Richtung Dozentur anstreben. Dafür erweitern Lehrpersonen ihr Profil um wissenschaftliche Kompetenzen – was aber nicht immer bis zur Promotion geführt werden dürfte – und qualifizieren sich in Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung oder im Bereich von Beratung, Coaching oder Mentoring. Die Pädagogischen Hochschulen stellen über die Weiterbildung auch einen spezifischen Zugang für denjenigen Nachwuchs sicher, der nicht über eine «klassische» akademische Karriere an die Pädagogische Hochschule kommt. Wie ein Weg von der Schule an die Hochschule aussehen kann, zeigt das Beispiel der Junior Coaches an der Pädagogischen Hochschule Bern.³ Junior Coaches sind junge Lehrpersonen, deren eigener Berufseinstieg noch nicht lange zurückliegt. Aufgrund ihrer fachlichen und persönlichen Kompetenzen werden sie von Dozierenden des Berufseinstiegs rekrutiert und arbeiten in den entsprechenden Weiterbildungsangeboten der Hochschule mit. Bei Interesse sowie fachlicher und persönlicher Eignung können sie sich nach drei Jahren zu Senior Coaches weiterentwickeln. Dabei übernehmen sie Aufgaben, die mit höherer Verantwortung verbunden sind und vertieftes Fachwissen verlangen. Zugleich engagieren sie sich in der Einführung ihrer Kolleginnen und Kollegen, die neu als Junior Coaches in Angeboten zum Berufseinstieg mitwirken. Mit der entsprechenden Qualifizierung, wie sie durch den etablierten CAS-Studiengang «Berufspraxis kompetent begleiten» oder den an der Pädagogischen Hochschule Bern neu entwickelten CAS-Studiengang «Weiterbilden an Pädagogischen Hochschulen» erfolgt, können sich Lehrpersonen an der Pädagogischen Hochschule vom Senior Coach über die Praxislehrperson bis zur Mentorin bzw. zum Mentor oder zur Weiterbildungsdozentin bzw. zum Weiterbildungsdozenten weiterentwickeln.

Eine Wissenschaftsorientierung (forschend und entwickelnd und/oder rezipierend und reflektierend) ist gerade und besonders auch in den Tätigkeitsfeldern in den Grenzgebieten zum Schulfeld notwendig. Der zu bewirtschaftende Raum fordert vom Personal beider «Landschaften» eine Kultur der Distanz und der Einlassung (Neuweg, 2016): Distanz, um beim je Eigenen das Standbein halten zu können, und Einlassung, um mit dem Spielbein neugierig und ernsthaft ein gemeinsames Tun zielorientiert zu gestalten. Zentral ist das Sicheinlassen auf Wissensbestände aus Forschung und Wissenschaft und die Aufgaben- und Problemstellungen im Grenzgebiet, um deren Definition und Herangehensweise zur Bearbeitung beidseitig *zu verhandeln* (!). Dies macht diese Arbeitsfelder an Pädagogischen Hochschulen aus unserer Sicht herausfordernd und zugleich attraktiv. Es geht unter anderem um folgende Fragen und die daraus resultierenden Impulssetzungen:

- Was zeigen Untersuchungen zur Wirksamkeit von Weiterbildungsformaten oder zur Professionalisierung in und durch die berufspraktischen Studienanteile und was folgt daraus für die Gestaltung von Lerngelegenheiten?
- Was sind Gelingensfaktoren von Schul- und Unterrichtsentwicklung vor Ort und wie ist daher ein Begleitprozess, bestenfalls im Tandem «Schule - Hochschule», anzulegen und von wem wie zu begleiten?
- Wie kann der Einsatz digitaler Medien im Fach x auf der Zielstufe z die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler adaptiv unterstützen, welche medienpädagogischen Kompetenzen der Lehrpersonen sind hierfür erforderlich und wie können diese Kompetenzen in den Schulteams aufgebaut oder erweitert werden?

2 Zur Problematik des Praxisdozierendenkonzepts vgl. auch die Replik von Kohler und Hauri (2023) auf den Beitrag von Kreis et al. (2023) und die Entgegnung von Kreis und Galle (2023b).

3 Das Konzept gründet auf der Idee von Stephan Hasler, einem ehemaligen Dozenten an der Pädagogischen Hochschule Bern.

Abschliessend ist festzuhalten, dass das Grenzgebiet zu den Schullandschaften selbst Gegenstand eines forschend-entwickelnden Nachdenkens ist. Hier geht es beispielsweise um Fragen zur Kooperation und Kollaboration in sozialen Netzwerken und zur Funktion von Brokerinnen und Brokern (Kreis & Galle, 2023a) oder Gatekeeperinnen und Gatekeepern (Dengerink, Lunenberg & Korthagen, 2015), um Steuerungsprozesse von (Bildungs-)Reformen in Mehrebenensystemen («Educational Governance»; vgl. Maag-Merki, Langer & Altrichter, 2014) oder um Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Hascher, 2014). Die Dozierenden der Pädagogischen Hochschulen sind hier Teil einer Scientific Community, die in ihren Forschungsprojekten und im wissenschaftlichen Austausch über Fachpublikationen und an Fachtagungen akademische Weiterbildung und Qualifizierung ermöglicht. Dies sind – geht man auf die personalstrategischen Überlegungen aus den Thesen der EDK zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen von 1993 zurück – die in der Forschung arbeitenden und entsprechend qualifizierten oder noch zu qualifizierenden Dozierenden.

4 Überlegungen zur Öffnung der Hochschulen: Third Mission

«Hochschulen sind durchlässiger geworden, nach innen für neue Studierendengruppen und nach außen für anwendungsrelevantes, transferierbares Forschungswissen. Damit steigen auch Teilhabewünsche und Teilhabe der Gesellschaft an dem, was in den Hochschulen passiert» (Henke, Pasternack & Schmid, 2017, S. 261). Das Zitat formuliert die «Third Mission» von Hochschulen. Die Gesellschaft möchte von ihren Hochschulen einen Return on Investment. Lehre und Forschung sind das eine, Forschungs- und Wissenschaftstransfer in den Varianten «Vermarktung» und «Vermittlung» und ein erwartetes gesellschaftliches Engagement der Hochschule das andere. Auch hier liessen sich neue Laufbahnwege für das wissenschaftliche Personal denken. Pädagogische Hochschulen sind aufgrund ihres Selbstverständnisses als Expertinnen- und Expertenorganisationen für Unterrichts- und Vermittlungsprozesse dafür prädestiniert, Adressatinnen und Adressaten ausserhalb der Hochschule angemessen anzusprechen, gesellschaftliche Entwicklungsinteressen bei der Umsetzung zu begleiten und dabei auf Erkenntnisse der «Vermittlungsforschung» zurückzugreifen. Die «Third Mission», die gegenüber den Schullandschaften als inhärenter Teil des Leistungsauftrags bereits ausgeführt wird, liesse sich auf andere gesellschaftliche Bereiche erweitern. Da die Pädagogischen Hochschulen von ihren Fachdisziplinen her breit aufgestellt sind, dürfte die Nachfrage nach Forschungs- und Wissenschaftstransfer gegen aussen gross sein.

Literatur

- Baumann, Sheron. (2023). Research is for hunters, teaching for farmers. Investigating solutions of lecturer-related problems of the teaching-research mission of Swiss universities of applied sciences. *Open Education Studies*, 5, Artikel 20220196, 1-18. <https://doi.org/10.1515/edu-2022-0196>
- BFS. (2021). *Personal von Bildungsinstitutionen. Ausgabe 2021*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Biedermann, Horst, Rhyn, Heinz & Rütli-Joy, Olivia. (2023). Zur Bedeutung des dritten Zyklus für Pädagogische Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41(1), 7-21.
- Böckelmann, Christine. (2020). Die Entwicklung des wissenschaftlichen Personals der Pädagogischen Hochschulen: Fragestellungen im Hinblick auf ein hochschultypen-spezifisches Konzept. In Annette Tettenborn & Peter Tremp (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkulturen im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug* (S. 67-76). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Böckelmann, Christine & Erne, Cordula. (2013). Die Situation des Mittelbaus an pädagogischen Hochschulen der Schweiz. Ausgewählte Ergebnisse einer repräsentativen Studie. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31(1), 112-127.
- Böckelmann, Christine, Tettenborn, Annette, Baumann, Sheron & Elderton, Melanie. (2019). *Dozierende an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz: Qualifikationsprofile, Laufbahnen und Herausforderungen*. Luzern: Hochschule Luzern & Pädagogische Hochschule Luzern.
- Dengerink, Jurriën, Lunenberg, Mieke & Korthagen, Fred. (2015). The professional teacher educator: Six roles. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(3), 334-344.
- EDK. (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. (1995). *Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Freisler-Mühlemann, Daniela. (2020). *Akademische Karrieren an der PHBern: Eine Bestandsaufnahme zur beruflichen Situation der Doktorandinnen und Doktoranden*. Bern: Pädagogische Hochschule Bern.

- Graf-Schlattmann, Marcel. (2021). *Hochschulorganisation und Digitalisierung. Die Auswirkungen organisationaler Funktionslogiken auf die digitale Transformation an Universitäten*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35242-4_1
- Hascher, Tina. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (2. Auflage, S. 542-571). Münster: Waxmann.
- Henke, Justus, Pasternack, Peer & Schmid, Sarah. (2018). *Mission, die Dritte. Die Vielfalt jenseits hochschulischer Forschung und Lehre: Konzept und Kommunikation der Third Mission*. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Kammer Pädagogische Hochschulen. (2017). *Merkmale des Hochschultypus Pädagogische Hochschulen*. Bern: swissuniversities.
- Kammer Pädagogische Hochschulen. (2020). *Strategie 2021-2024 der Kammer Pädagogische Hochschulen*. Bern: swissuniversities.
- Kohler, Richard & Hauri, Silke. (2023). «Wer allein arbeitet, addiert. Wer zusammen arbeitet, multipliziert.» *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41(1), 124-131.
- Kreis, Annelies & Galle, Marco. (2023a). Praxisdozierende als Broker*innen in sozialen Teilsystemen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 23(1), 76-85.
- Kreis, Annelies & Galle, Marco. (2023b). Kooperative Lehrpersonenbildung im Netzwerk: Die Frage der Vermittlung zwischen schulischen und hochschulischen Akteurinnen und Akteuren. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41(1), 132-135.
- Kreis, Annelies, Galle, Marco, Hürlimann, Michael, Pirovino, Liana & Shepherd, Jennifer. (2023). Praxiszentren – Berufspraktische Lehrpersonenbildung im kooperativen Raum zwischen Schulfeld und Hochschule. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41(1), 104-123.
- Lehmann, Lukas & Criblez, Lucien. (2007). Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Ausgewählte Ergebnisse aus der Bildungsberichterstattung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25(3), 377-391.
- Lehmann, Lukas, Criblez, Lucien, Guldemann, Titus, Fuchs, Werner & Périsset Bagnoud, Danièle. (2007). *Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Schwerpunktthema der Bildungsberichterstattung 2006*. Aarau: SKBF.
- Leonhard, Tobias. (2018). Das Ende von Theorie und Praxis? Versuch einer alternativen Rahmung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Christian Fridrich, Gabriele Mayer-Frühwirth, Renate Potzmann, Wolfgang Greller & Ruth Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 10* (S. 11-26). Münster: LIT.
- Loripien, Antonio. (2016). *Die entzauberte Universität: Europäische Hochschulen zwischen lokaler Trägerschaft und globaler Wissenschaft*. Wien: Passagen.
- Maag Merki, Katharina, Langer, Roman & Altrichter, Herbert. (Hrsg.). (2014). *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden, Ansätze* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Müller, Fritz, Gehrig, Hans, Jenzer, Carlo, Kaiser, Lothar & Strittmatter Anton. (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Hitzkirch: Comenius.
- Neuweg, Georg Hans. (2016). Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Wozu, wie und wann? In Julia Košinár, Sabine Leine-weber & Emanuel Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 31-46). Münster: Waxmann.
- Scheidig, F. (2020). Schulpraktische Erfahrungen von Dozierenden als Basis praxisbezogener Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Positionen und Anfragen zum Schulpraxiserfordernis. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(3), 343-358.
- Schmidlin, Sabina, Bühlmann, Eva & Muharrem, Fitore. (2020). *Next Generation und Third Space: Neue Karriereprofile im Wissenschaftssystem* (Swiss Academies Reports 15/3). Bern: Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften.
- Scherrer, Christa, Heller-Andrist, Simone, Arnft, Susanne & Arpagaus, Jürg. (Hrsg.). (2021). *Mittendrin ist vielerorts. 22 Porträts*. Bern: hep.
- Scherrer, Christa, Heller-Andrist, Simone, Suter, Christoph & Fischer, Markus. (2020). Die Bedeutung des Berufsfeldbezugs in den Aufgaben und für Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(3), 422-434.
- Scherrer, Christa & Thomann, Geri. (2020). Kompetenz zwischen dem Individuum und seiner organisationalen Umgebung – eine Spurensuche. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(3), 380-393.
- Sibold, Noëmi. (2017). Nachwuchsförderung an Schweizer Hochschulen – Entwicklungen, Positionen und Herausforderungen. In Luzia Truniger (Hrsg.), *Führen in Hochschulen* (S. 105-122). Wiesbaden: Springer Gabler.
- swissuniversities. (2018). *Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen. Personalstrategische Leitlinien zur Nachwuchsförderung*. Bern: swissuniversities.
- swissuniversities. (2020). *Pilotprogramme zur Stärkung des doppelten Kompetenzprofils beim FH- und PH-Nachwuchs (projektgebundene Beiträge 2021-24). Anleitung für die Eingabe von Gesuchen*. Bern: swissuniversities.
- swissuniversities. (2021). *Pilotprogramme zur Stärkung des doppelten Kompetenzprofils beim FH- und PH-Nachwuchs. Schlussbericht P-II 2017-2020*. Bern: swissuniversities.
- swissuniversities. (2022a). *Gesamtschweizerische Hochschulpolitische Koordination 2025-2028. Strategische Planung*. Bern: swissuniversities.
- swissuniversities. (2022b). *Qualifikationen von Hochschuldozierenden*. Bern: swissuniversities.
- swissuniversities. (2023). *Hochschultypenübergreifende Herausforderungen in der Nachwuchsförderung*. Bern: swissuniversities.
- Tettenborn, Annette. (2022). Das langsame Aufsteigen von Laufbahnwegen an den Pädagogischen Hochschulen der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40(3), 425-440.

Tettenborn, Annette & Elderton, Melanie. (2020). Personalstrategische Überlegungen im Rahmen des doppelten Kompetenzprofils: Erkenntnisse und Einsichten aus der aktuellen schweizweiten Dozierendenbefragung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(3), 393-401.

Trempe, Peter & Stanislavljevic, Marija. (2021). Zwischen symbolischer Honorierung, Forschungsimperativ und Auratisierung. Ein Diskussionsbeitrag zu Vergabemodalitäten und Funktionen von Professorinnentiteln und Professorentiteln an Pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 39(2), 287-300.

Weber, K. (2013). Strukturelle Ambivalenz des Mittelbaus und seine Förderung im neu formierten schweizerischen Hochschulraum. In Christine Böckelmann, Cordula Erne, Alexandra Kölliker & Martina Zölch (Hrsg.), *Der Mittelbau an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz. Eine Situationsanalyse* (S. 147-170). München: Rainer Hampp.

Whitchurch, Celia. (2006). Who do they think they are? The changing identities of professional administrators and managers in UK higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 28(2), 159-171.

Nachwuchsförderung an Pädagogischen Hochschulen durch Kooperation mit dem akademischen und dem schulischen Bereich

Autor | Stefan Denzler

1 Einleitung

Annette Tettenborn und Monika Baumann diskutieren in ihrem Beitrag mögliche Laufbahnmodelle an den Pädagogischen Hochschulen und entsprechende Voraussetzungen sowohl für das wissenschaftliche Personal als auch für Personen aus dem Schulfeld. Die Überlegungen erfolgen vor dem Hintergrund der Profilierung des Hochschultyps, der Ausrichtung auf das doppelte Kompetenzprofil sowie der Attraktivierung der Laufbahn an den Pädagogischen Hochschulen generell. Ich nehme den Faden auf und möchte den Blick, den die Autorinnen auf die beiden unterschiedlichen Personalgruppen und mögliche Laufbahnmodelle werfen, um eine Systemperspektive ergänzen. Dabei geht es mir zum einen um die Voraussetzungen für die wissenschaftliche Qualifikation des akademischen Personals vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Hochschultypen. Zum anderen möchte ich die Frage aufwerfen, was das Einfordern eines doppelten Kompetenzprofils der Lehrenden an den Pädagogischen Hochschulen für die berufliche Laufbahn von Lehrerinnen und Lehrern bedeutet.

2 Das wissenschaftliche Propädeutikum als Kern der universitären Ausbildung

Die Hochschullandschaft in der Schweiz ist als differenziertes System angelegt, in dem den einzelnen Hochschultypen unterschiedliche Funktionen zukommen. Dies führt unter anderem dazu, dass die Fachhochschulen wie auch die Pädagogischen Hochschulen kein wissenschaftliches Propädeutikum in Sinne von «undergraduate studies» kennen. In der Regel führen die Ausbildungsgänge zu einem berufsbefähigenden Bachelorabschluss, der für ein bestimmtes Berufsfeld vorbereitet. Im Gegensatz dazu findet an den Universitäten ab dem ersten Semester eine Vorbereitung auf wissenschaftliches Arbeiten und Forschen statt. Das universitäre Masterstudium steht für dieses wissenschaftliche Propädeutikum, das im Fall einer akademischen Karriere die Grundlage für ein Doktoratsstudium bildet. Auch wenn die grosse Mehrheit der Studierenden die Universität nach dem Masterabschluss verlässt, haben alle Absolventinnen und Absolventen während ihrer universitären Ausbildung dieses Propädeutikum durchlaufen und sind mit den Grundlagen des wissenschaftlichen Arbeitens in ihrer jeweiligen Disziplin vertraut gemacht worden. Erst die Differenzierung des Hochschulsystems in universitäre Hochschulen sowie Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen ermöglicht es, Hochschulen einzurichten, die in deutlich kürzerer Zeit als die Universitäten Berufsausbildungen auf Hochschulniveau anbieten und dabei einen stärkeren Berufsfeldbezug einnehmen können. Die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen in Bezug auf Lehre und Forschung äussern sich beispielsweise in den unterschiedlichen Profilen des akademischen Personals und der Studierenden, aber auch in der Mittelzuteilung.

3 Notwendige Kooperation zwischen den Hochschultypen bei der akademischen Laufbahn

Will man nun die Möglichkeiten einer akademischen Laufbahn für das wissenschaftliche Personal an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen verbessern und damit den wissenschaftlichen Nachwuchs dieser Hochschulen fördern, so müsste dies aus der Perspektive des gesamten Hochschulsystems und unter Berücksichtigung der funktional differenzierten Hochschultypen erfolgen. Soll das Hochschulsystem in der gegenwärtigen differenzierten Form Bestand haben, sind Promotionsstudiengänge eigentlich nur in Kooperation mit den Universitäten denkbar, zumal es für die Pädagogischen Hochschulen mit grossem Aufwand verbunden wäre, im Alleingang wissenschaftliche Masterstudiengänge

aufzubauen. Erforderlich ist folglich die Zusammenarbeit mit den Universitäten, damit entsprechende Masterabschlüsse anschliessend auch als Voraussetzung für ein Doktoratsstudium an den Universitäten anerkannt werden. Mit dem Aufbau von Masterstudiengängen im Bereich der Fachdidaktik durch die Pädagogischen Hochschulen in Zusammenarbeit mit Universitäten und ETH wird solchen Überlegungen Rechnung getragen. In diesem Modell bringt jede Seite ihre Anforderungen an das auf Masterniveau qualifizierende Fachdidaktikstudium ein. Die Pädagogischen Hochschulen setzen den Fokus ebenfalls bei den wissenschaftlichen Kompetenzen, zumal als Zugangsvoraussetzung in der Regel kein Lehrdiplom verlangt wird. Interessanterweise werden zu diesen Fachdidaktik-Masterstudiengängen auch Absolventinnen und Absolventen der universitären Hochschulen ohne Lehrbefähigung zugelassen. In Anbetracht des von den Pädagogischen Hochschulen hochgehaltenen doppelten Kompetenzprofils, namentlich im Bereich der Fachdidaktik, erstaunt es, dass sie darauf verzichten, die Unterrichtskompetenzen, die zum Kern ihrer Ausbildung gehören, nicht von allen Teilnehmenden einzufordern.

4 Das universitäre Doktorat ist von Vorteil für den Nachwuchs an den Pädagogischen Hochschulen

Dieselbe Art der Kooperation greift bei den Graduiertenkollegs, die von den Pädagogischen Hochschulen und den Universitäten gemeinsam geschaffen worden sind. Damit sollen Promotionen in spezifischen Feldern der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gefördert werden und das wissenschaftliche Personal der Pädagogischen Hochschulen, das über die entsprechenden Qualifikationen verfügt, soll in die Betreuung des Nachwuchses eingebunden werden. Über diese Kooperation stellen die Universitäten sicher, dass ihre Voraussetzungen für ein Doktorat erfüllt sind. Im Gegenzug können die Absolventinnen und Absolventen dieser Kollegs ein von einer Universität verliehenes Doktorat erwerben. Für den wissenschaftlichen Nachwuchs der Pädagogischen Hochschulen liegt der Vorteil dieses Modells darin, dass er so dem wissenschaftlichen Nachwuchs der Universitäten gleichgestellt ist. Dies dürfte in der Folge auch für die Mobilität zwischen den Hochschulen und den Hochschulsektoren sowie für die weitere akademische Laufbahn von Vorteil sein. Würden die Pädagogischen Hochschulen ihrem Nachwuchs etwa in Fachdidaktik eigene Doktorate verleihen, leisteten sie einer Differenzierung des Doktorats Vor- und riskierten eine Zweitklassierung des Status dieses Doktorats, zumindest solange sie in Personal und Forschung den Universitäten nicht gleichgestellt sind – eine Bedingung, die wiederum dem aktuellen bildungspolitischen Verständnis widersprechen würde.

5 Profilierung in Forschung

Zur Profilierung in Forschung und Entwicklung bieten sich den Pädagogischen Hochschulen neben dem Bereich der Fachdidaktik noch weitere Felder an: Forschungsfelder, die von der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschung bearbeitet werden und die von hoher Relevanz für das Berufsfeld sind. Dazu gehört beispielsweise die umfangreiche Frage nach der Wirkung des Handelns im Unterricht. Diese «What-works-Frage» ist die zentrale Frage jeden professionellen Handelns. Im angelsächsischen Raum existieren zahlreiche Forschungsinstitutionen und Transferorganisationen, die sich intensiv mit der Wirkungsfrage des Handelns von Professionellen im Bereich der Sozialen Arbeit, der Gesundheit oder der Unterrichtsberufe auseinandersetzen. Allerdings sind dazu eine langjährige Aufbauarbeit, starke Forschungsprofile der Mitarbeitenden über die Disziplinengrenzen hinweg und viel methodische Expertise erforderlich.

6 Fördert ein doppeltes Kompetenzprofil den Praxisbezug?

Obwohl der Praxisbezug zum Selbstverständnis der Pädagogischen Hochschulen gehört und die Mehrheit der Dozierenden über ein doppeltes Kompetenzprofil verfügt, wird dieser besondere Bezug zur Praxis gerade von Lehrpersonen im Feld oder von den Studierenden häufig nur schlecht wahrgenommen und teilweise vermisst, was sich auch in der notorischen Kritik Studierender an der Ausbildung niederschlägt. Eigentlich würde man erwarten, dass die Lehre an den Hochschulen, die sich als Expertinnen- und Expertenorganisationen für Vermittlungsprozesse verstehen, hervorragend ist und Vorbildcharakter für andere Hochschultypen wie auch für Bildungsorganisationen ganz generell hat. Warum wird das

vom Zielpublikum oft nicht wahrgenommen? Liegt es an einer abweichenden Wahrnehmung, an unterschiedlichen Erwartungen?

Mit dem doppelten Kompetenzprofil der Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen ist unter anderem auch die Erwartung verbunden, dass der von den Studierenden geforderte Praxisbezug besonders gut geleistet werden könne. Vielleicht ist das ein falsches Versprechen. Das doppelte Kompetenzprofil ist zwar ein konstituierendes Merkmal von Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen, aber der Begriff ist unscharf und es werden unterschiedliche Konzepte damit verbunden. Grundsätzlich ist gemeint, dass das Personal an Pädagogischen Hochschulen Expertise und Erfahrung sowohl aus dem wissenschaftlichen Bereich als auch aus dem Schulbereich mitbringt: Dozierende an den Pädagogischen Hochschulen sollen zugleich über wissenschaftliche wie auch berufliche Kompetenzen und Erfahrungen verfügen.

Bei der wissenschaftlichen Kompetenz geht der Konsens dahin, dass ein Doktorat heute eigentlich die notwendige Voraussetzung für eine Anstellung in Forschung und Lehre darstellt. Erst das Vorhandensein einer eigenständigen wissenschaftlichen Qualifizierungsarbeit garantiere ein aktives Eingebundensein in die Scientific Community und gewährleiste damit, dass die Lehre auf der Basis aktueller Forschung erfolge. Zugleich ist nicht so klar, was mit dem doppelten Kompetenzprofil im Hinblick auf den Berufsfeldbezug gemeint ist. Geht es lediglich um einen spezifischen Bezug zum Berufsfeld, um fachdidaktische Qualifikationen oder um berufliche Kompetenzen im engeren Sinn? Sollen Lehrende an Pädagogischen Hochschulen neben ihrer wissenschaftlichen Qualifikation auch eine Unterrichtsbefähigung (beispielsweise in Form eines Lehrdiploms) vorweisen? Reicht ein Lehrdiplom oder geht es um die Unterrichtserfahrung als Lehrperson? Und schliesslich stellt sich die Frage, was mit einem doppelten Kompetenzprofil beim Personal überhaupt bezweckt wird. Warum ist diese Doppelqualifikation erforderlich? Was ist der Gewinn für die Pädagogischen Hochschulen als Institution, für die Studierenden, wenn alle Dozentinnen und Dozenten über ein Lehrdiplom verfügen? Geht es um eine Form der Legitimation?

Angesichts der Art und Weise, wie sich das doppelte Kompetenzprofil beim Personal der Pädagogischen Hochschulen präsentiert – viele Dozierende haben erst nach einer Lehrpersonenausbildung den Weg an die Pädagogische Hochschule gefunden und verfügen somit über mehr oder weniger lange Erfahrung als Lehrperson –, fragt sich, über welche Expertise und Unterrichtskompetenz jemand verfügt, der vor Jahren vielleicht während zweier Jahre in einer Schule unterrichtet hatte, danach aber eine akademische Laufbahn eingeschlagen hat. Oder wie steht es um die beruflichen Kompetenzen, wenn jemand nach dem Lehrdiplom direkt ein weiteres Studium begonnen hat und nur zu Erwerbszwecken in temporären Anstellungen unterrichtet hat?

Eigentlich müsste es doch darum gehen, dass insbesondere die Lehrenden im Bereich der berufspraktischen Ausbildung über substanzielle Fähigkeiten als Lehrperson auf der jeweiligen Zielstufe verfügen. Sie müssten das Feld à fond kennen und über Erfahrung mit einer grossen Palette von Unterrichtssituationen und Herausforderungen im Unterrichten verfügen. Nur so sind sie in der Lage, in der Hochschullehre den Praxisbezug von aktuellem Forschungsstand und theoretischen Modellen, die sie vermitteln, glaubhaft und mit der notwendigen Anschaulichkeit herzustellen. Es geht hier nicht um programmatische Anleitung, sondern um die Authentizität der professionellen Expertise.

Die Kritik eines fehlenden Praxisbezugs gründet oft darin, dass Studierende in der Ausbildung oder Lehrpersonen in der Weiterbildung den Eindruck haben, die Dozentin, der Dozent oder die Person, die sie in der berufspraktischen Ausbildung betreut, habe selbst wenig eigene Erfahrung mit der gegenwärtigen schulischen Realität. Dies mag manchmal auch nur am Unvermögen liegen, konkrete Beispiele zur Veranschaulichung anzubieten. Aber Studierende an Pädagogischen Hochschulen sollten die Erfahrung machen, dass sie in den berufsfeldnahen Fächern, das heisst in der Fachdidaktik oder in der berufspraktischen Ausbildung, von Dozierenden unterrichtet werden, die selbst über fortgeschrittene Kompetenzen im angestrebten Beruf verfügen, genauso wie es bei Hochschullehrenden in anderen Berufsfeldern wie etwa im Bereich der Medizin oder des Rechts der Fall ist.

7 Berufliche Laufbahn von Lehrpersonen

Eine Verstärkung des Praxisbezugs würde bedingen, dass die beruflichen Kompetenzen von Lehrpersonen in einem Laufbahnmodell konzipiert werden, in dem sich professionelle Expertise im Zusammenspiel von Berufspraxis und strukturierter, qualifizierender Weiterbildung entwickeln kann. Entsprechende Modelle existierend bereits. Wenn solche Modelle von den Pädagogischen Hochschulen weniger als Verlängerung der Ausbildung, sondern vielmehr als Laufbahnoption für Lehrpersonen propagiert und in Zusammenarbeit mit den Berufsverbänden als Professionalisierungsinstrument eingesetzt würden,

könnte damit auch ein Weg geschaffen werden, auf dem mehr Berufskompetenz und Berufspraxis in die Pädagogischen Hochschulen geholt werden könnten. Die Pädagogischen Hochschulen könnten bei der Rekrutierung von Personal aus dem schulischen Berufsfeld, das sie in der berufspraktischen Ausbildung einsetzen, ausgewiesene fortgeschrittene berufliche Kompetenzen voraussetzen, wie auch immer ein solcher Qualifikationsnachweis aussähe.

Eine solches «Lehrdiplom plus» liesse sich durchaus mit einem disziplinären wissenschaftlichen Studium oder mit einem Masterstudium in Fachdidaktik ergänzen. Je nachdem wie solche weiterqualifizierenden Studiengänge strukturiert wären, würden sie auch für aktive Lehrpersonen neben einer Berufstätigkeit infrage kommen. Allerdings erscheint es unrealistisch, von Personen mit einer solchen Laufbahn zu erwarten, dass sich jemand auch noch mittels eines Doktorats in der Forschung hervortut – genauso unrealistisch, wie von Dozierenden mit starkem Forschungsprofil ein «Lehrdiplom plus» zu verlangen. Es wäre vermutlich gewinnbringender, beim Personal auf unterschiedliche Profile zu setzen und dafür die Vernetzung mit und die Verankerung in den angrenzenden Feldern und Institutionen zu fördern. Dies könnte bedeuten, dass zum Beispiel einerseits Fachdidaktikdozierende zugleich auch an einer Schule unterrichten und andererseits Dozierende mit einem Schwerpunkt in der Forschung auch an einer Universität einen Lehrauftrag wahrnehmen.

Soll das Einfordern eines doppelten Kompetenzprofils beim Personal an den Pädagogischen Hochschulen Sinn ergeben, müssten auch die im Lehrberuf erworbenen Kompetenzen stärker in den Blick genommen werden. Damit würde die berufliche Laufbahn von Lehrpersonen aufgewertet, sofern sie als kontinuierliche Weiterqualifizierung und Professionalisierung verstanden würde.

8 Heterogenität der Profile im Team

Es ist sinnvoll, bei Dozierenden an Professionshochschulen wie den Pädagogischen Hochschulen beide Kompetenzbereiche zu berücksichtigen, insbesondere wenn es um die berufspraktische Ausbildung geht. Aber es ist davon auszugehen, dass eine solche Doppelqualifikation nicht in beiden Sphären – Wissenschaft und Berufspraxis – in derselben Ausprägung erwartet werden kann. Dies bedeutet, dass – je nach Profil – in beide Richtungen Abstriche notwendig sind. So dürfte eine Praxisexpertin oder ein Praxisexperte zwar ebenfalls einen wissenschaftlichen Hintergrund haben, aber unter Umständen nicht über ein Doktorat und einen habilitationsäquivalenten Leistungsausweis in der Forschung verfügen, während die Professorin oder der Professor mit grossem Forschungsportfolio keine mehrjährige Unterrichtstätigkeit vorweisen kann. Es reicht, wenn beide Profile in den kleinsten organisatorischen Einheiten der Lehre vertreten sind. Dass beide dem Berufsfeld zugewandt sind und auf der Grundlage von wissenschaftlicher Evidenz operieren, wäre dabei vorauszusetzen. Auf diese Weise würden sich die Pädagogischen Hochschulen an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis positionieren, ihr Personal würde beide Profile abdecken und es könnten Laufbahnen für Angehörige beider Sphären angeboten werden: die wissenschaftliche Laufbahn in Zusammenarbeit mit den anderen Hochschulen und Hochschultypen, die berufspraktische Laufbahn in Zusammenarbeit mit dem Schulfeld.

9 Fazit

Nachwuchsförderung und Laufbahnentwicklung sollten an den Pädagogischen Hochschulen immer vom spezifischen Hochschultyp aus konzipiert werden. Folglich müsste das wissenschaftliche Profil primär dem eigenen Leistungsauftrag entsprechen. Hinzu kommen die Bedürfnisse des hochschulexternen Berufsfelds nach wissenschaftlichen Erkenntnissen. Daraus abgeleitet ergeben sich die Anforderungen für das wissenschaftliche Personal bezüglich disziplinärer Verortung und methodischer Expertise. Die Frage der akademischen Laufbahn stellt sich erst danach und sollte unter Berücksichtigung der erforderlichen Kompetenzen und zusammen mit den Universitäten angegangen werden.

Während an den Pädagogischen Hochschulen in Forschung und Lehre bereits eine Aufgaben- und Funktionsdifferenzierung stattfindet, wird im Berufsfeld noch zu wenig differenziert. Es fehlt hier vor allem an der Bestimmung von Kompetenzen, die eine professionelle Entwicklung begründen könnten. Dabei wäre für die Verzahnung von Ausbildung und Berufsfeld sowie für das Ansehen des Lehrberufs der Aufbau von beruflichen Laufbahnmodellen für Lehrpersonen mit Möglichkeiten des Anschlusses an die Pädagogischen Hochschulen wichtig. Voraussetzung dafür wäre allerdings, dass die beruflichen Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern identifiziert, beurteilt und nachgewiesen werden.



Autorinnen und Autoren

Monika Baumann

Dr., Leiterin Zentrum für Professionalitäts- und Laufbahnentwicklung, Institut für Weiterbildung und Dienstleistungen, Pädagogische Hochschule Bern.

Arbeitsschwerpunkte: Laufbahnen an Schulen, Professionalitätsentwicklung von Lehrpersonen, Weiterentwicklung von Berufsbildern.

Dorothee Brovelli

Prof. Dr., Prorektorin Forschung und Entwicklung und Professorin für Didaktik der Naturwissenschaften/Physik, Pädagogische Hochschule Luzern.

Arbeitsschwerpunkte: Leistungsbereichsleitung Forschung und Entwicklung, professionelle Kompetenzen von Lehramtsstudierenden, gendergerechter Physikunterricht, Kontextorientierung und Digitalisierung in den MINT-Fächern.

Stefan Denzler

Dr., Politologe, stellvertretender Direktor der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) Aarau.

Arbeitsschwerpunkte: Bildungsmonitoring, Tertiärstufe, Pädagogische Hochschulen, Weiterbildung.

Silke Fischer

Dr., Leiterin Zentrum Berufsbildung, Pädagogische Hochschule Luzern.

Arbeitsschwerpunkte: 21st-Century Skills (insbesondere Kreativität), Gamification, Fachdidaktik Wirtschaft und Recht, Schweizer Berufsbildungssystem.

Doreen Flick-Holtz

Prof. Dr., Wirtschaftspädagogin, Professorin für Gymnasial- und Wirtschaftspädagogik, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Zürich.

Arbeitsschwerpunkte: Professionelle Kompetenz von Lehrpersonen auf der Sekundarstufe II, Lehr- und Lernprozesse, Entrepreneurship Education.

Sarah Forster-Heinzer

Dr., Studiengangsleiterin Sekundarstufe II - gymnasiale Bildung und Dozentin für Pädagogische Psychologie, Pädagogischen Hochschule Luzern.

Arbeitsschwerpunkte: Berufsethos von Lehrpersonen, soziale Interaktion im Klassenzimmer, Lehrperson-Lernenden-Beziehung, Kompetenzmessung und Kompetenzmodellierung.

Peter Gautschi

Prof. Dr., Geschichtsvermittler, Leiter des Instituts für Geschichtsdidaktik und Erinnerungskulturen, Pädagogische Hochschule Luzern.

Arbeitsschwerpunkte: Public History und öffentliche Geschichtsvermittlung, Lehrmittel- und Lehrplangeforschung und -entwicklung, Forschung zu Geschichtsunterricht.

Andreas Hoffmann-Ocon

Prof. Dr., Bildungshistoriker und Erziehungswissenschaftler, Leiter des Zentrums für Schulgeschichte, Pädagogische Hochschule Zürich.

Arbeitsschwerpunkte: Geschichte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Theorie und Wissensgeschichte der Bildung und Erziehung, historische Praxeologie.

Christina Huber

Prof. Dr., Erziehungswissenschaftlerin, Leiterin Studiengang Primarstufe, Pädagogische Hochschule Luzern.
Arbeitsschwerpunkte: Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Educational Governance, forschendes Lernen.

Elke-Nicole Kappus

Mag. art. MAS, Sozialanthropologin, Leiterin der Fachstelle Diversität und Inklusives Studium, Pädagogische Hochschule Luzern.
Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Inklusion in Schule und Hochschule, Chancengerechtigkeit und Nichtdiskriminierung, Migrationspädagogik.

Angela Kaspar

M.A., Dozentin im Studiengang Sekundarstufe I in «Wirtschaft - Arbeit - Haushalt», Pädagogische Hochschule Luzern.
Arbeitsschwerpunkte: Bildungssoziologie, Arbeits- und Konsumsoziologie.

Susanne Krämer

dipl. Schauspiel-, Kommunikations-, MBSR- und Taijilehrerin, Projektleitung «Achtsamkeit in der Bildung und Hoch-/Schulkultur» (ABiK), Zentrum für Lehrer:innenbildung und Schulforschung, Universität Leipzig.
Arbeitsschwerpunkte: Achtsamkeit in der Bildung, Pro-environmental Behavior, Fortbildungs- und Seminarekonzeption.

Nadia Lausset

Prof., Geografie- und Nachhaltigkeitsdidaktikerin, BNE-Referentin, Pädagogische Hochschule Waadt.
Arbeitsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Professionskompetenzen von Lehrpersonen im Bereich «Bildung für nachhaltige Entwicklung», erfahrungsbasiertes Lernen.

Lukas Lehmann

Dr., Erziehungswissenschaftler, Leiter Schwerpunkt «Öffentliches Bildungsmanagement», Hochschule Luzern - Wirtschaft.
Arbeitsschwerpunkte: Educational Governance, Bildungsmanagement, Hochschulentwicklung.

Bruno Leutwyler

Prof. Dr., Bildungswissenschaftler, Prorektor Forschung & Entwicklung, Pädagogische Hochschule Zürich.
Arbeitsschwerpunkte: Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Internationalisierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Bildung und Migration.

Doris Lindner

HS-Prof. Dr., Soziologin, Institut für Hochschulentwicklung und Qualitätsmanagement, Private Pädagogische Hochschule Wien/Krems (KPH).
Arbeitsschwerpunkte: Soziologie der Diversität, Intersektionalität, diskriminierungskritische Schule, Menschenrechtspädagogik, ethnografische Schul- und Unterrichtsforschung.

Herbert Luthiger

Prof. Dr., Bildungswissenschaftler, Leiter Berufsstudien und Dozent für Bildungs- und Sozialwissenschaften, Pädagogische Hochschule Luzern.
Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Didaktik, Berufspraktische Studien, Kompetenzförderung mit Aufgaben(s).

Stefanie Rinaldi

Prof. Dr., Dozentin und Projektleiterin am Institut für Fachdidaktik Natur, Mensch, Gesellschaft und Nachhaltige Entwicklung, Pädagogische Hochschule Luzern.

Arbeitsschwerpunkte: Globale Belange im Unterricht, Lernendenvorstellungen zu globalen Belangen, Bildung in Nachhaltiger Entwicklung und Global Citizenship Education, Bildung und Migration.

Falk Scheidig

Prof. Dr., Bildungswissenschaftler, Professur für Lebenslanges Lernen unter besonderer Berücksichtigung des non-formalen und informellen Lernens, Ruhr-Universität Bochum.

Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehrenden in Hochschule und Erwachsenenbildung.

Christian Schirlo

Dr. med., MME, Leiter Studiendekanat, Fakultät für Gesundheitswissenschaften und Medizin, Universität Luzern.

Arbeitsschwerpunkte: Weiterentwicklung und Qualitätssicherung der Bachelor- und Masterstudiengänge, Fakultätsentwicklung im Bereich der Lehre mit hochschuldidaktischen Kursangeboten und Beratung, interprofessionelle Lehre.

Kirsten Schlegel-Matthies

Prof. Dr., Haushaltswissenschaftlerin, Leitung AG «Fachdidaktik Hauswirtschaft» (Konsum, Ernährung, Gesundheit), Universität Paderborn.

Arbeitsschwerpunkte: Verbraucher- und Ernährungsbildung, Lehrkompetenzen für Bildung für nachhaltige Entwicklung, Verbraucherverantwortung und Verbraucherschutz als Spannungsfeld, Modelle der Ethik eines «guten Lebens».

Andrea Maria Schmid

Dr., Leiterin der Geschäftsstelle für Forschung und Entwicklung und Dozentin, Pädagogische Hochschule Luzern.

Arbeitsschwerpunkte: Forschungsmanagement, MINT-Bildung.

Annette Tettenborn

Prof. Dr., Leiterin des Instituts für Professions- und Unterrichtsforschung, Pädagogische Hochschule Luzern.

Arbeitsschwerpunkte: Lehr- und Lernpsychologie, Professionsforschung.

Peter Tresp

Prof. Dr., Bildungswissenschaftler, Leiter des Zentrums für Hochschuldidaktik, Pädagogische Hochschule Luzern.

Arbeitsschwerpunkte: Hochschuldidaktik, akademische Bildung, Forschungsorientierung in Studium und Lehre, Lehrpreise.

Cécile Tschopp

Dr., Dozentin im Masterstudiengang Schulische Heilpädagogik und Projektleiterin am Institut für Diversität und inklusive Bildung (IDB), Pädagogische Hochschule Luzern.

Arbeitsschwerpunkte: Sozio-emotionale Entwicklung, Lehrperson-Lernenden-Beziehung und Peer-Beziehungen, Achtsamkeit, exekutive Funktionen.

Detlev Vogel

M.A., Dozent und Projektleiter am Institut für Diversität und inklusive Bildung (IDB), Pädagogische Hochschule Luzern.

Arbeitsschwerpunkte: Beziehungsorientierter Umgang mit auffälligem Verhalten, Achtsamkeit, sozio-emotionale Entwicklung, Lehrperson-Lernenden-Beziehung, Spiel in Kindergarten und Schule.

Claudia Wespi

lic. phil., Fachleiterin und Dozentin im Studiengang Sekundarstufe I in «Wirtschaft – Arbeit – Haushalt», Mitglied im Leitungsteam des Studiengangs Sekundarstufe I, Pädagogische Hochschule Luzern.

Arbeitsschwerpunkte: Kompetenzfördernder Unterricht, Fachentwicklung «Wirtschaft – Arbeit – Haushalt».

Petra Wettstein

M.A., Dozentin im Studiengang Sekundarstufe I in «Ethik und Religionen», Dozentin im Studiengang Primarstufe in «Natur, Mensch, Gesellschaft», Pädagogische Hochschule Luzern.

Arbeitsschwerpunkte: Ethik und künstliche Intelligenz, philosophische Gespräche in den Fächern.

Markus Wilhelm

Prof. Dr., Leiter des Masterstudiengangs «Fachdidaktik Natur, Mensch, Gesellschaft und Nachhaltige Entwicklung» sowie des gleichnamigen Forschungs- und Entwicklungsinstituts, Pädagogische Hochschule Luzern.

Arbeitsschwerpunkte: Professionskompetenzen von Lehrpersonen der Naturwissenschaften, Lernaufgaben in den Natur- und Gesellschaftswissenschaften, Didaktik der Nachhaltigkeitswissenschaft.

Marco Wyss

lic. phil. und MBA, Dozent und Manager Studiengang Primarstufe, Pädagogische Hochschule Luzern.

Arbeitsschwerpunkte: Teamarbeit und partnerschaftliche Führung im Bildungskontext, Mentoring.

