

COHEP / GS EDK

Bilanztagung II vom 10./11. Juni 2010:

Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – gute Schulpraxis, gute Steuerung

Neun Thesen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz

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

26. Mai 2010

Good Practice

These 1: Wissenschaftsorientierung und Ausbildung

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

Die Berufsrealität der Lehrpersonen ist komplexer geworden: Die Heterogenität der Schülerschaft, die konkurrierenden Ansprüche schulintern und -extern, die prekärer gewordene Autorität und Aura der Lehrprofession tragen dazu bei. Der Erwerb einer generellen Reflexionsfähigkeit, unterstützt durch den Bezug zu wissenschaftlichen Rationalitätsstandards, bildet den Kern der pädagogischen Professionalität heutigen Zuschnitts. Wissenschaftsorientierung ist daher in der reformierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung ein neues und zentrales, wenn auch nicht das einzige Merkmal.

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

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

Mögliche Handlungsoptionen:

- A. *Die Pädagogischen Hochschulen bestehen auf einer **ausgeprägten Wissenschaftsorientierung**, sorgen für eine strenge Selektion – passiv: Studierende bleiben aus; aktiv: Studierende schaffen's nicht – und verursachen so Engpässe auf dem Arbeitsmarkt für Lehrpersonen (Lehrermangel): Der wissenschaftsbetonte Ausbildungsauftrag unterläuft den Versorgungsauftrag.*
- B. *Die Pädagogischen Hochschulen verfolgen die **Wissenschaftsorientierung nur oberflächlich**, haben nie Probleme mit Studierendenzahlen, über kurz oder lang jedoch mit der Anerkennung als Hochschule bzw. als spezifischer Hochschultypus. Die Überlebensstrategie unterläuft die Wissenschaftsorientierung des Ausbildungsauftrags.*
- C. *Die Pädagogischen Hochschulen arbeiten mit den Studierenden, die sie haben, an ihren Stärken und bilden sie aus zu reflektierten Praktiker/-innen – sie halten **neben der Wissenschaftsorientierung, auf die sie allerdings Wert legen, noch andere Merkmale einer pädagogischen Professionalität** für schulpraktisch aussichtsreich: Der pragmatische Professionsbezug relativiert und profiliert die Wissenschaftsorientierung.*

Fragen:

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

These 2: Berufspraktische Ausbildung und berufsfeldrelevante Forschung

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

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

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

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

Mögliche Handlungsoptionen:

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

Fragen:

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

These 3: Personalentwicklung – Ausbildung, Weiterbildung, Beratung

Das lebenslange Lernen ist gerade für Lehrpersonen Bestandteil des Berufs und längst selbstverständlich. Pädagogische Hochschulen haben dies zu beachten, indem Weiterbildung zwingend Teil ihres Angebots wird und sie die Verknüpfung von Ausbildung, Weiterbildung und Beratung ihrerseits zur institutionellen Selbstverständlichkeit machen. Weiterbildung muss entlang dem Bedarf des Schulfelds und den berufsbiografisch spezifischen Bedürfnissen der Lehrpersonen gestärkt werden. Sie ist als ein Beitrag zur Berufszufriedenheit und zur individuellen Weiterentwicklung der Lehrpersonen ernster zu nehmen – auch als Kernelement einer professionellen Allianz zwischen Hochschule und Volksschule, die heute noch wenig ausgeprägt ist.

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

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

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

Mögliche Handlungsoptionen:

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

These 4: Professionalisierung vs. Spezialisierung

Zuviele pädagogische und sonderpädagogische Spezialfunktionen können nicht nur ein schulorganisatorisches Problem darstellen (vgl. These 6), sondern auch ein professionelles. Jede/-r der zahlreichen Spezialist/-innen rund um die Regellehrperson vermittelt ihr implizit die Botschaft, in all diesen Bereichen defizitär zu sein. Von einem gewissen Punkt an wirkt dies deprofessionalisierend. Nachdem Bildungspolitik und Pädagogische Hochschulen bis heute Spezialisierungen und entsprechende Zusatzausbildungen gefördert haben, sollten sie rechtzeitig umdenken und umkehren – zugunsten einer Stärkung von pädagogischen Profis, die Expert/-innen sind für das Lernen aller Schülerinnen und Schüler.

Höhere Ansprüche und eine komplexere Berufsrealität haben auch im Lehrberuf zu funktionaler Differenzierung bzw. Aufgliederung der Berufsrollen geführt. Wie in anderen Berufsfeldern steht Spezialisierung auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung seit längerem im Dienste der Professionalisierung. Allmählich beginnt sich – nicht zufällig in einem Beruf, der auf der pädagogischen wie auf der professionellen Ebene nur eine beschränkte Anzahl Beziehungen erträgt – die Kehrseite dieser Tendenz zu zeigen: Mit jeder schulisch-pädagogischen Spezialfunktion wächst der Kooperations- und Koordinationsaufwand namentlich der Klassenlehrperson, die für die Klasse, aber auch für das produktive Zusammenwirken der sie unterrichtenden Lehr- und Fachpersonen zuständig ist. Die professionelle Spezialisierung ist sozusagen die Antwort auf die pädagogische Separierung und meldet sich im Zuge der integrierten Schule im Klassenzimmer zurück.

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

Mögliche Handlungsoptionen:

- A. *Die Pädagogischen Hochschulen setzen weiterhin auf **Spezialisierung** und bieten entsprechende Weiterbildungen an, mit denen sich Lehrpersonen für spezielle schulische Aufgaben und Funktionen qualifizieren können. Die Grundqualifikation als Lehrperson wird damit systematisch de-qualifiziert – eine Entwicklung, welche die hochschulförmige Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Bildungspolitik und Bildungspraxis noch weiter entfremdet.*
- B. *Die Pädagogischen Hochschulen wenden den Spezialisierungstrend und kehren – begrüsst und beschleunigt von einer wiedererstarkten traditionsorientierten bildungspolitischen Mehrheit – tendenziell zum eben erst verabschiedeten **Allrounder-Modell** zurück. Die tertiäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung findet neu alte Freunde, entfremdet sich aber von den Ansprüchen, die sie und ihre Gremien im vergangenen Jahrzehnt erarbeitet und etabliert haben.*
- C. *Die Pädagogischen Hochschulen beteiligen sich aktiv an der **Lösung bildungspraktischer Probleme** (vgl. These 7), richten sowohl ihre Grundausbildung als auch ihre Spezialisierungsangebote daran aus und etablieren sich – teils im Ringen mit ihren bildungspolitischen und bildungspraktischen Partnern – als hochschulförmige Berufsbildungsstätten eigener Prägung.*

Good Governance

These 5: Pädagogische Hochschulen und Bildungspraxis

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

Der Dialog zwischen Pädagogischen Hochschulen und dem Berufsfeld Schule ist mangelhaft. Es fehlt – zwar nicht immer und überall, aber insgesamt – am wechselseitigen Verständnis: Was Schule und Lehrberuf heute und morgen leisten sollen, wird sehr unterschiedlich wahrgenommen und beurteilt. Bisher findet das Nicht-Gespräch über Schule und Lehrberuf vorwiegend über Dritte statt – auf medialer und politischer Ebene.

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

Mögliche Handlungsoptionen:

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

Fragen:

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

These 6: Ausbildungsstandards und Erwartungen der Anstellungspraxis

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

Die Einführung von Ausbildungsstandards und Anstellungspraxis bringt die Pädagogischen Hochschulen im Dialog mit der Bildungspraxis in eine schwierige Lage: Die praktische Notwendigkeit zum flexiblen Einsatz von Lehrpersonen (stufen- und fächerspezifische Voraussetzungen werden missachtet) stellt ihre Ansprüche an die Ausbildung in Frage. Ausbildung und Anstellung funktionieren nach einer je unterschiedlichen Logik: hier schulorganisatorische Flexibilität und Orientierung an Stundenplan, Lektionentafel und Schulfächern, dort pädagogische Professionalität und Orientierung an Kompetenzen, Leistbarkeit und Fachlichkeit. Und: hier Unterrichtsberechtigung, dort Unterrichtsbefähigung. Bisher haben die Pädagogischen Hochschulen einseitig die Ausbildungsansprüche verteidigt und die Bildungspraktiker allein gelassen. Im Alltag von Schulpflegen, Schulleitungen und Lehrpersonen treffen die beiden Logiken aufeinander – sie lösen das Spannungsverhältnis auf ihre Weise.

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

Mögliche Handlungsoptionen:

- A. *Option **Transferkompetenz**. Lehrpersonen werden zwar weiterhin als Fächergruppenlehrpersonen diplomiert, aber nicht ihre Qualifikation für eine Anzahl Fächer, sondern ihre pädagogische und fachliche Professionalität, die sie in einigen Fächern vertieft haben, steht im Zentrum der Ausbildung (Unterrichtsbefähigung). Dazu gehört die Kompetenz der Lehrpersonen, die so erlangten fachlichen und fachdidaktischen Kenntnisse im Bedarfsfall auf weitere (verwandte) Fächer zu transferieren und so ihre Unterrichtsberechtigung bedarfsgerecht zu erweitern. Das erhöhte ihr Einsatzpotenzial und wäre im notwendigen Dialog über berufspraktische Erfordernisse eine anschlussfähige Antwort, die Hochschulen und Volksschulen verbände.*
- B. *Option **Clusterkompetenz** (Variante). Lehrpersonen werden nicht entlang von Fächern ausgebildet, sondern von lehrplanbasierten Lernbereichen, die eine Art Cluster verwandter Fächer darstellen. Das erhöhte ihr Einsatzpotenzial und wäre im notwendigen Dialog über berufspraktische Erfordernisse eine anschlussfähige Antwort, die Hochschulen und Volksschulen verbände.*
- C. *Option **Allrounderkompetenz**. Lehrpersonen der Primarstufe werden wieder als Allrounder/-innen ausgebildet. Die Ansprüche an die Ausbildungspraxis passen sich den Erwartungen der Anstellungspraxis an. Das erhöhte ihr Einsatzpotenzial, brächte die Hochschulen aber in eine schwierige Lage, die eine gleichberechtigte Kooperation mit Bildungspraxis und Bildungspolitik belastete.*

Fragen:

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

These 7: Bildungspolitik und Pädagogische Hochschulen

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

Auf die Gestaltung der schulischen Lehrprofession nimmt die Bildungspolitik nicht zuletzt dadurch Einfluss, dass sie namentlich die Aus- und Weiterbildung an den Pädagogischen Hochschulen und eine Vielzahl von Prozessen im Schulfeld regelt. Letztere wirken wiederum als externe Steuerungsgrößen auf die Hochschulen zurück. Im Spannungsfeld zwischen bildungspolitischen und bildungspraktischen Regelinteressen haben es Pädagogische Hochschulen schwer, sich als spezifische Kompetenzzentren für die Weiterentwicklung der pädagogischen Profession eigenständig zu etablieren. Als Aus- und Weiterbildungsstätten für den geregelten Beruf „Lehrerin/Lehrer“ sind sie selber geregelte Institutionen. Dass sie dies massvoll auch künftig bleiben, begründet ihren Status als besonderen Hochschultyp, dass sie dies heute teilweise noch zu sehr sind, behindert ihre notwendige Weiterentwicklung und Etablierung als spezifischen Hochschultyp.

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

Mögliche Handlungsoptionen:

- A. **Angliederung an eine Universität.** *Die Pädagogischen Hochschulen werden integriert bzw. integrieren sich in eine Universität – was dem international gängigsten Modell der Lehrerinnen- und Lehrerbildung entspricht, die Besonderheit der berufspraktischen Orientierung aber nicht optimal auffängt.*
- B. **Tertiärisierung als Höhere Lehranstalten.** *Eine relativ verwaltungsnaher Hochschulsteuerung und eine dadurch bedingte limitierte Hochschulfreiheit und Hochschulförmigkeit führen dazu, dass das bildungspraktisch motivierte Regulierungsinteresse sich durchsetzt und sich ausprägt in Höheren Lehranstalten – in dafür angemessener Distanz zu Forschung und Wissenschaft. Die Option einer beschränkteren Freiheit als Pädagogische Hochschulen liesse sich auch dadurch realisieren, dass sie unter bestehende Fachhochschulstrukturen subsumiert würden.*
- C. **Profilierung als spezifischer Hochschultyp.** *Dazu bestimmt, sich sowohl am Wissenschaftssystem als auch am öffentlichen Schulsystem zu orientieren, nutzen die Pädagogischen Hochschulen diesen spannungsreichen Grenzraum als ihre institutionelle Chance: Dank proaktiv interpretierter Freiräume können sie sich auch bildungs- und hochschulpolitisch klar positionieren und in für sie zukunftsentscheidenden Feldern (lösungsorientierter Dialog mit der Bildungspraxis, Nachwuchsqualifikation, berufsfeldrelevante Forschung u.a.) geeint agieren.*

Fragen:

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

These 8: Evaluation des Transformationsprozesses

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

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

Mögliche Handlungsoptionen:

- A. *Eine Evaluation des Transformationsprozesses der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung findet zwar **punktuell** statt, wird aber **von Universitäten geleistet**. Auch wird die berufsfeldrelevante Forschung an den einzelnen Pädagogischen Hochschulen **wie bisher** fortgesetzt, bildet insgesamt aber eine zu schmale und zu wenig systematische Basis für eine Stärkung des spezifischen Hochschultyps.*
- B. *Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung erhält Ressourcen sowohl für eine **Wirksamkeitsevaluation** des bildungspolitischen Programms „Tertiarisierung“ als auch für eine **dauerhafte Begleitforschung**, was den Pädagogischen Hochschulen erlaubt, ihre Berufsfeldrelevanz zu profilieren und sich als **spezifischen Hochschultyp** zu etablieren.*
- C. *Die Notwendigkeit einer auf Kooperation und Permanenz angelegten Forschungs- und Evaluationsstrategie für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird anerkannt und als **anwendungsorientierte Grundlagenforschung** an den Pädagogischen Hochschulen gestärkt und etabliert. Zu diesem Zweck werden **die entsprechenden Kapazitäten aller Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz systematisch gebündelt** – thematisch, personell, finanziell und institutionell.*

Fragen:

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

These 9: Selbstkoordination der Pädagogischen Hochschulen

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

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

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

Mögliche Handlungsoptionen:

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

Fragen:

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