

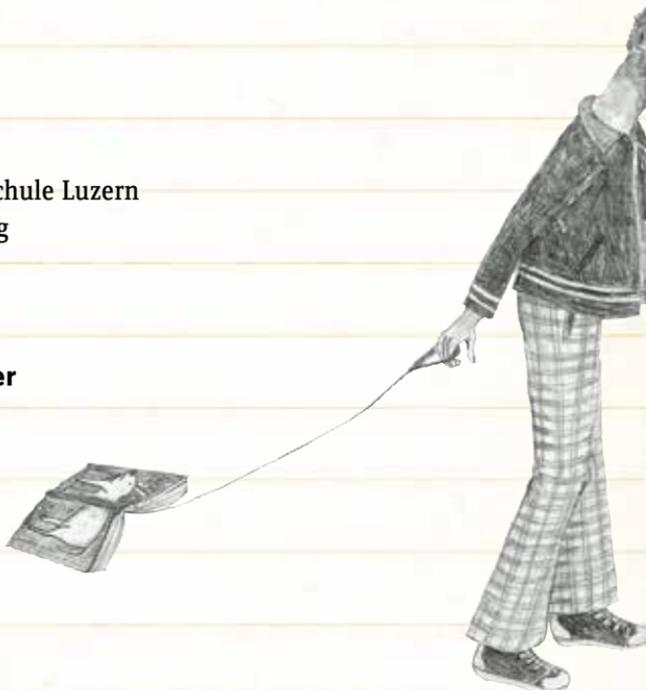
Beat Bucher

# Räsonieren *und* Resonieren

Gespräche über die  
Pädagogische Hochschule Luzern  
und ihre Entwicklung

mit

**Hans-Rudolf Schärer**  
Gründungsrektor



**PH LUZERN**

Beat Bucher

**Räsonieren  
*und* Resonieren**

Gespräche über die Pädagogische Hochschule Luzern  
und ihre Entwicklung



Beat Bucher

# Räsonieren *und* Resonieren

Gespräche über die  
Pädagogische Hochschule Luzern  
und ihre Entwicklung

mit

**Hans-Rudolf Schärer**  
Gründungsrektor

Pädagogische Hochschule Luzern

# **PH LUZERN PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE**

Beat Bucher

## **Räsonieren und Resonieren**

Gespräche über die Pädagogische Hochschule Luzern und ihre Entwicklung  
mit Hans-Rudolf Schärer, Gründungsrektor.

Unter Beteiligung von Brigitte Mürner-Gilli, Markus Diebold, Brigit Eriksson-Hotz,  
Michael Zutavern und Anna Luchs (Illustrationen)

ISBN 978-3-905888-00-3

Produktion, Redaktion: Beat Bucher

Layout: Susanne Portmann, PH Luzern

Druck: Druckerei Odermatt AG, Dallenwil

Diese Publikation ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0  
International Lizenz.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



1. Auflage, August 2020

Pädagogische Hochschule Luzern

Dieses Buch kann auf folgender Website eingesehen werden:

[www.phlu.ch/buchgabe](http://www.phlu.ch/buchgabe)



WENN ISCH EINMAL  
GROS BIN WERDE  
ISCH LERARIN

# Inhalt

Geleitwort	7
Vorwort	9
<hr/>	
<b>Gespräch I mit Brigitte Mürner-Gilli</b>	<b>12</b>
1992 bis 2003 Von den Lehrerinnen- und Lehrerseminaren zur Pädagogischen Hochschule	
<b>Gespräch II mit Markus Diebold</b>	<b>42</b>
1992 bis 2003 Eine Pädagogische Hochschule für die Region Zentralschweiz: Planung und Aufbau der PHZ	
<b>Gespräch III mit Brigit Eriksson-Hotz</b>	<b>72</b>
2003 bis 2013 Die Pädagogische Hochschule Zentralschweiz und ihre Teilschulen: Scheitern einer Kopfgeburt - Wachsen dreier eigenständiger PH	
<b>Gespräch IV mit Michael Zutavern</b>	<b>104</b>
2003 bis 2020 Pädagogische Hochschule Luzern: Aufbau, Ausbau und Prägung einer erfolgreichen Organisation	
<b>Gespräch V zwischen Hans-Ruedi Schärer und Beat Bucher</b>	<b>136</b>
1980 bis 2020 Ein Berufsleben zwischen Lesen, Lehren und Leiten: Resonanz als Arbeitsprinzip, Literatur als ihr Medium	
<hr/>	
<b>1993 bis 2020 Chronologie der PH Luzern</b>	<b>172</b>
<b>Anhang</b>	<b>184</b>
Kurzporträt der beteiligten Personen	185
Literaturnachweise	189
Abkürzungen	190

## Geleitwort

*«Die Zeit verwandelt uns nicht,  
sie entfaltet uns nur.»*

*Max Frisch*

2001 wurde Hans-Rudolf Schärer zum Gründungsrektor der PHZ Luzern gewählt. In den vergangenen rund 20 Jahren hat er die Entwicklung der Pädagogischen Hochschule Luzern geprägt. Aber auch auf schweizerischer Ebene hat er die Lehrerinnen- und Lehrerbildung verantwortlich mitgestaltet und vorangebracht. Von 2002 bis 2013 leitete er die massgebliche Kommission Ausbildung der Konferenz der Pädagogischen Hochschulen der Schweiz (SKPH, später Cohep). Ab 2014 war er Präsident der Cohep selber bzw. ab 2015 der Kammer PH von swissuniversities, der Rektorenkonferenz der Schweizerischen Hochschulen. Im starken Wandel war er eine konstante und verlässliche Grösse.

Dass er ein leidenschaftlicher Leser und ein breit interessierter Kenner von Literatur ist, hat der Romanist und promovierte Germanist Hans-Rudolf Schärer fast bei jeder Gelegenheit durchblicken lassen. In seinen Ansprachen und Schreiben an die Angehörigen der PH Luzern hat er mit literarischen Geschichten und Zitaten inspiriert, erfreut und bereichert. Es waren treffende und unalltägliche Kommentare zu aktuellen Themen und Anlässen. Zur Pensionierung überreichte er den scheidenden Mitarbeitenden jeweils ein persönlich ausgewähltes Buch.

Was liegt also näher als ihm zu seiner Pensionierung ebenfalls ein passendes Buch zu schenken?

Es sollte ein Buch sein, welches sein bedeutsames Wirken für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung würdigt, an dem er aber auch selber mitwirken und dabei die letzten Jahrzehnte im Gespräch mit Beteiligten reflektieren kann. Wir haben deshalb Beat Bucher angefragt, im Gespräch mit Hans-Rudolf Schärer und weiteren Persönlichkeiten die Entwicklung der PH Luzern nach-

zuzeichnen. Als guter Freund von Hans-Rudolf Schärer und als Berater ist er der PH Luzern sehr verbunden und hat sich zu unserer Freude auf das Abenteuer eingelassen und zugesagt.

Aus den Gesprächen ist die vorliegende Abschiedsgabe für Hans-Rudolf Schärer entstanden. Sie gewährt anschauliche Einblicke in die Entstehungsgeschichte unserer Institution und zeigt die zentralen Werte auf, mit denen Hans-Rudolf Schärer die Kultur an der PH Luzern mitgeschaffen hat. Die von ihm gelebte Aufgabenkultur und seine Hingabe für die Sache und für die Menschen bildeten wichtige Grundlagen für den Zusammenhalt unserer Institution und die gemeinsame Erfüllung der Aufgaben für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In seine Amtszeit fielen entscheidende Meilensteine wie etwa der Aufbau der vier Leistungsbereiche und die Verselbständigung der PH Luzern im Jahr 2013 unter kantonaler Trägerschaft.

Mittlerweile studieren an der PH Luzern mehr als 2000 Personen. Mit Weiterbildungen, Beratungsangeboten, Forschungsprojekten, Publikationen und Lehrmitteln setzt die PH Luzern wichtige Impulse für die Weiterentwicklung von Schulen auf allen Stufen. Seit ihrer Gründung ist die PH Luzern auf mehrere Standorte in der Stadt Luzern verteilt. Von Beginn weg hat Hans-Rudolf Schärer auf eine Verbesserung der Raumsituation hingewirkt, mit dem Campus Horw steht nun die schon lange gewünschte Konzentration auf einen kompakten Standort in Aussicht.

Mit Umsicht und Weitsicht, mit hohem persönlichem Engagement und grosser Kompetenz hat Hans-Rudolf Schärer die PH Luzern zur Entfaltung gebracht. Er hat uns Vertrauen geschenkt, in Entscheidungen miteinbezogen, Gestaltungsspielraum gegeben, inspiriert und herausgefordert. Im Namen aller Angehörigen der PH Luzern danken wir ihm ganz herzlich für seine Verdienste um unsere Hochschule und wünschen ihm alles Gute für die Zukunft, viel Zeit zum Lesen - und hoffentlich Freude am vorliegenden Buch!

### **Die Hochschulleitung**

Jürg Arpagaus, Prorektor Weiterbildung

Andréa Belliger, Prorektorin Dienstleistungen

Dorothee Brovelli, Prorektorin Forschung und Entwicklung

Kathrin Krammer, Prorektorin Ausbildung und designierte Rektorin

Adrian Kuoni, Verwaltungsdirektor

## Vorwort

Eine Festschrift für den scheidenden Gründungsrektor der PH Luzern? Lieber nicht, meinte dieser. Eine historische Darstellung der PH Luzern bis heute? Eher zu früh, meinten die Historiker. Aber die Stimmen und Erinnerungen von Protagonistinnen und Protagonisten sichern, um diese Periode und ihre Akteure zu würdigen zuhanden der Geschichtsschreibung, das schien passend zu sein. So entstand das Konzept dieses kleinen Buches. Es sind Gespräche, in denen sich Hans-Ruedi Schärer mit fünf seiner zahlreichen Wegbegleiterinnen und Wegbegleiter unterhält über die Wege und Umwege der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der letzten dreissig Jahre - insbesondere in der Zentralschweiz und in Luzern.

Wichtig war uns, die politische und betriebliche Dynamik, auch die Stimmung in diesen Jahren der Planung, des Auf- und Ausbaus der Pädagogischen Hochschule einzufangen, wichtiger als das genaue Festhalten von Ereignissen und Entscheiden. Vier Gespräche wurden Ende 2019 in chronologischer Reihenfolge geführt, das fünfte Gespräch fiel mitten in die Coronavirus-Krise und diente dazu, das Wirken von Hans-Ruedi Schärer gewissermassen bilanzierend auf den Punkt zu bringen - aufbauend auf den vorangegangenen Gesprächen, aber auch die charakteristischen Muster analysierend, mit denen der scheidende Rektor die Entwicklung der PH Luzern prägte.

Es war für alle Beteiligten interessant zu sehen, wie sich im Gespräch allmählich das Interesse an der historischen Zeit erschöpfte und durch ein aktuelles, offensichtlich brennendes ersetzt wurde: Was müssen Lehrerinnen und Lehrer heute alles können, und wie gelingt es Pädagogischen Hochschulen, sie dabei gut zu unterstützen? Angesichts des anspruchsvollen Lehrberufs rückte die Persönlichkeit der Lehrerinnen und Lehrer in den Fokus, die Möglichkeiten und Notwendigkeiten ihrer Bildung und Weiterentwicklung; und weil die Qualität der fachlichen Ausbildung an der PH nie in Frage stand, traten überfachliche Kompetenzen und Haltungen in den Vordergrund, die mit kultureller Bildung, Affektbildung oder Arbeit am professionellen Ethos umschrieben wurden.

Im fünften Gespräch wurde dafür der Begriff der Resonanzfähigkeit entdeckt. Das erklärt auch den Titel des Buches: *Räsonieren* und *Resonieren*. Drei Worte, zwei eher ungebräuchliche und das vielleicht häufigste, gleichzeitig unterschätzteste überhaupt. *Räsonieren* bezieht sich hier auf die Ratio und bezeichnet jene Hauptaktivität einer Hochschule, die den wissenschaftlich-gelehrten Diskurs hervorbringt. *Resonieren* bezieht sich auf Resonanz und bezeichnet jene Hauptvoraussetzung dafür, dass komplexe Prozesse in vielfältig widersprüchlicher Gemeinsamkeit gelingen - auch und gerade an einer Hochschule. Bleibt das *und*: Die Konjunktion gehört linguistisch der Klasse der Komplementierer an und steht syntaktisch für symmetrische Verbindungen und Beziehungen. Sie ist hier nicht nur einer Liste in einem Aufsatz des Jubilars nachempfunden (vgl. in diesem Buch S. 164f.), sondern verkörpert nachgerade dessen Grundhaltung: nie ohne (das) Andere. Das «und» verbindet, was sich anschlussfähig zeigt. So verknüpft es im Buchtitel nicht bloss zwei unterschiedliche Tätigkeiten, sondern zwei Absichten, die sich wechselseitig unterstützen, ohne ineinander aufzugehen: resonierendes Räsonieren und räsonierendes Resonieren.

Die Auseinandersetzung mit der Pädagogischen Hochschule Luzern und ihrem Gründungsrektor mittels dieser fünf Gespräche war ein ergebnisoffener Versuch. Die unmittelbar Beteiligten - und nicht zuletzt: der Geehrte selber - hatten ihr Vergnügen daran und liessen sich gelegentlich von sich selber überraschen. Ihnen sei für ihre offene Bereitschaft herzlich gedankt. Ermöglicht haben dies die Kolleginnen und Kollegen in der Hochschulleitung der PH Luzern - für den spannenden Auftrag und ihr grosses Vertrauen danke ich ihnen sehr. Auch die gute Zusammenarbeit mit Susanne Portmann, der Grafikerin der PH Luzern, und der Illustratorin Anna Luchs war eine Freude - herzlichen Dank! Erwartungsgemäss «illustrierte» die Illustratorin nicht einfach, sondern schuf Bilder, die eigenständige Geschichten erzählen - sie knüpfen an, ohne ihren rätselhaften Knoten rasch preiszugeben.

Die Buchgabe für Hans-Ruedi Schärer ist nicht zufällig zum Buch über das Feuer in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geworden. Möge der Funke überspringen auf Leserinnen und Leser, wie auch immer...

Beat Bucher



1992 bis 2003

## Von den Lehrerinnen- und Lehrerseminaren zur Pädagogischen Hochschule

«Wie richtig die jüngst vollzogene Integration der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ins System der Fachhochschulen ist, so richtig und segensreich war ihr gesonderter seminaristischer Weg während beinahe 200 Jahren»: Das schrieb alt Regierungsrätin **Brigitte Mürner-Gilli** im Buch «Seminar-geschichten», das 2007 anlässlich der letzten Seminar-Diplomverleihungen erschien. Als Erziehungs- und Bildungsdirektorin des Kantons Luzern von 1987 bis 1999 verantwortete sie jene Steuerung und Planung der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsreform, die in den 90er-Jahren aus dem maturitären Bildungsgang auf der Sekundarstufe 2 ein tertiäres Hochschulstudium machte. Sie ist daher der prädestinierte Gast im ersten Gespräch, das dem persönlichen Erleben rund um zentrale Fragen dieser grundlegenden Reform Raum gibt und sichtbar macht, wie diese sowohl auf politischer als auch auf fachlich-administrativer Ebene die Beteiligten herausforderte.

**BB** Die 90er-Jahre, was war das für euch, als Politikerin, als Chefbeamter, für ein Jahrzehnt? Was hat es geprägt, wie habt ihr es erlebt?

**BM** Es war ein sehr intensives Jahrzehnt. Erstmals musste man zur Kenntnis nehmen, dass unsere Gesellschaft eine ganz andere geworden ist: multikulturell, liberal in dreifach kritischem Sinne, nämlich «neoliberal»-ökonomistisch, individualistisch-egoistisch und unverbindlich gemäss «Alles ist erlaubt».

Diese Liberalisierung meine ich nicht politisch, sondern in allen Bereichen: Der Eigennutz wurde salonfähig, man fing an, nur noch oder fast nur noch im Interesse der eigenen Gruppe zu denken und zu handeln; plötzlich war alles gestattet, auch moralisch, ethisch. Das Bröckeln mächtiger Institutionen hat gewiss schon früher begonnen, aber die Marginalisierung des kirchlichen Einflusses beispielsweise ist in diesem Jahrzehnt greifbar und spürbar geworden. Das alles hatte Auswirkung auf die Schulen und das Schulsystem, die Erwartungen an sie stiegen umfassend. Die Schulen wurden in die Pflicht genommen, «Lebenskunde» anzubieten, ethische Erziehung als Substituierung verlorener tradierter Gewissheiten in Familie und Gesellschaft - ein Prozess, der noch immer andauert. Und als Folge der beschleunigten wirtschaftlichen und technischen Entwicklung ist die Anforderung an eine vertiefte, komplexere Bildung entstanden, auch an eine höhere Bildung für immer mehr Menschen. Das sind für mich, ganz kurz umrissen, die Parameter gewesen, die uns im Bildungsbereich enorm herausgefordert haben: Wir mussten uns darüber Gedanken machen, und wir haben es gemacht. Eine Reihe von Reformen auf praktisch allen Schulstufen ist daraus entstanden - neben den Plänen für eine Universität Luzern, der Volksschul- und der Gymnasialreform führte dies auch zur Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

*Traditionen und Gewissheiten schwanden, Ansprüche an Bildung stiegen*

**BB** Als gelernte Lehrerin warst du in letztere besonders involviert - nicht nur herausgefordert als Seminarabgängerin, die nun eine Pädagogische Hochschule anstrebt, sondern auch ambitioniert als Berufsfrau, die aus eigener Erfahrung weiss, was Lehrpersonen können und können müssen...

**BM** Ja, und da war für mich angesichts des geschilderten Gesellschaftswandels stets besonders wichtig, dass die Lehrerinnen- und Lehrerbildung stärker noch als bisher eine Persönlichkeitsbildung werden muss. Ich selber habe ja, wie meine Kolleginnen auch, mit zwanzig das Seminar verlassen und habe sofort unterrichtet, eine Mädchenrealklasse - undenkbar heute. Die älteste

Schülerin war genau vier Jahre jünger als ich. Das war im Grunde wahnsinnig, aber – ich darf es fast nicht sagen – es ging, sehr gut sogar. Doch nur dank der Erziehungsfunktion der ganzen Gesellschaft: Kirche und Gesellschaft, Eltern und Lehrpersonen zogen damals noch am gleichen Strick. Damals erschien machbar, was heute undenkbar geworden ist. Doch zwei Jahrzehnte später hat das bereits viele meiner Jahrgangskolleginnen total überfordert.

*Die 90er-Jahre:  
eine spannende Zeit  
des Auf- und Umbruchs*

**BB** Du, Hans-Ruedi, warst ja zunächst auch Lehrer, bevor du dich in den 90er-Jahren auf die Tätigkeit als Chefbeamter in der Bildungsverwaltung konzentriert hast. Wie hast du diese Zeit erlebt?

**HRS** Drei Faktoren spielten wohl noch nicht die Rolle, die sie heute spielen: Da ist erstens die ökologische Krise, die man jetzt stark spürt. 1973 waren zwar die *Grenzen des Wachstums* des Club of Rome erschienen, das war wie ein erster Warnschuss, aber in meiner Erinnerung standen Themen wie Gewässerschutz, Waldsterben und Erdölkrise im Vordergrund – aber noch nicht die umfassende ökologische Bedrohung durch den Klimawandel. Zwei später prägende Faktoren waren damals noch nicht so deutlich. Ich denke an den Terrorismus – die Rote Armee Fraktion, die Brigate Rosse, die Befreiung der Geiseln in Mogadischu lagen schon einige Zeit zurück, und 9/11 war erst 2001. Hinzu kam erst neuerdings die interkontinentale Migration. Was aber damals in hohem Mass Thema war – und da schliesse ich gerne an das an, was du gesagt hast, Brigitte –, ist die Pluralisierung der Gesellschaft, eine gewisse Relativierung von Werten. Verbunden damit erhöhte sich das Bewusstsein, dass es gerade im Bereich der Bildung Weiterentwicklung und Professionalisierung braucht. Auch im Kanton Luzern waren für mich die 90er-Jahre eine überaus interessante und intensive Zeit des Umbruchs: das Projekt «Schulen mit Profil», die Entwicklung von Fachhochschulen, das Konzept der Universität Luzern, die Schaffung einer Pädagogischen Hochschule. Ob alle damit verbundenen Versprechen auch eingelöst wurden, darf man sich heute sicher mit Recht fragen, aber aus damaliger Sicht war klar, dass es im Hinblick auf die beruflichen Ansprüche eine Professionalisierung brauchte, die der Heterogenität der Wertvorstellungen und der wachsenden Komplexität der Lebens- und Arbeitswelt Rechnung zu tragen vermochte, zumal sich auch damals schon der digitale Wandel immer stärker bemerkbar machte.

**BM** Was wir damals eher unterschätzt haben, war der Einfluss des gesamtschweizerischen Harmonisierungsdrucks. Dieser hat letztlich viel ausgelöst. Auch viel Gutes. Man hat vielleicht nicht alles von Anfang an als positiv empfunden, aber im Nachhinein muss ich sagen, dass uns das enorm geholfen hat. Die Strukturbereinigungen namentlich auf der Tertiärstufe, wo es einen in keine übergeordnete Strategie eingebundenen Wildwuchs von Fachschulen und Höheren Fachschulen gab, haben die Bildungslandschaft systematisiert, vereinfacht und dadurch tatsächlich durchlässiger gemacht. Das haben wir dem Bund zu verdanken. In der Folge fanden wir in der EDK, das müsse - bei aller Besonderheit - auch für Pädagogische Hochschulen gelten. So hat die Lehrerbildung den Nimbus von etwas ganz Besonderem verloren und wurde in eine übergeordnete Systematik hineingestellt. Das war auch etwas Typisches aus den 90er-Jahren.

*Druck von aussen hat  
das Bildungssystem  
durchlässiger gemacht*

**HRS** In dieses Spannungsfeld von regionaler Verschiedenheit und internationaler Koordination gehört auch das Stichwort Bac+3. An dieser europäischen Formel, das heisst am Anspruch eines mindestens dreijährigen nachmaturi-tären Studiengangs, habe sich sowohl die Fachhochschulbildung als auch die Lehrerinnen- und Lehrerbildung auszurichten - so war bei Bildungsexperten die Meinung, die Europakompatibilität hat zunehmend eine Rolle gespielt. Das heisst: Wir standen vor einem Schritt weg von kleinräumigen Strukturen mit rund einem Dutzend seminaristischer Lehrgänge im Kanton Luzern und mit über 20 seminaristischen Lehrgängen in der Zentralschweiz hin zu einer nationalen Lösung im Horizont von Internationalität bzw. europäischer Entwicklung.

**BB** Der Gestaltungsbedarf damals - gewissermassen ein Nachholbedarf - war immens, sagten Leute wie ihr. Andere sagten: Es gibt kein besseres Bildungssystem als das schweizerische, warum es ohne Not verändern? Irgendwie hatten ja beide recht. Keine leichte Aufgabe für ein Erziehungs- und Kulturdepartement, das auf praktischer und politischer Ebene just mit diesen beiden Polen zu rechnen hatte. Unter deiner Führung, Brigitte, war das Departement eine gestaltende Verwaltung, die sich sozusagen allen Herausforderungen proaktiv gestellt hat. Deine Politik war gegen grossen Widerstand erfolgreich. Da ist so viel zusammengekommen, aber es ist auch alles angepackt worden - Fülle des Erforderlichen und Qualität des Erreichten sind für mich auch im Nachhinein immer noch erstaunlich.

**HRS** Das möchte ich auch von mir aus doppelt unterstreichen: Du hast, Brigitte, den Chefbeamten im Departement die Möglichkeit gegeben, im Geiste kreativer Kooperation - eben nicht misstrauischer Konkurrenz - zusammenzuarbeiten und gemeinsam, zumindest koordiniert, Ideen zu entwickeln und umzusetzen, natürlich stets entlang von politischen Vorgaben, aber doch in grosser Freiheit, die enorm motivierend war. Wir waren dank dir und Departementssekretär Hans Ambühl in gewisser Weise eine «Überzeugungsgemeinschaft», die ihre Entwicklung von einer trägen Verwaltung in Richtung einer gestaltenden Verwaltung verstand.

*Gestaltende Verwaltung  
- ein Wechselspiel von  
Politik und Fachlichkeit*

**BM** Ja, wir redeten auch immer über alles. Ihr konntet machen, aber ihr habt mir systematisch berichtet. Das war auch nur auf der Basis eines vertrauensvollen Umgangs miteinander möglich. Wir waren immer in Tuchfühlung - zur Sache, zu den beteiligten Personen, zueinander. Und wir hatten damals noch ein bisschen Geld zur Verfügung.

**BB** Wobei, tragen nicht auch die Sparprogramme das Siegel der 90er-Jahre?

**BM** So richtig gespart wurde erst in der zweiten Hälfte der 90er-Jahre. Gut, wir mussten natürlich auch vorher schon haushälterisch mit den Finanzen umgehen. Aber jenseits davon hatten wir einfach ein Riesenglück mit unserem Departementsstab, der dieses einmalige Wechselspiel von politischer und fachlicher Unterstützung zwecks Umsetzung von als notwendig erkannten Zielen erst möglich gemacht hat. Ich habe viele Verwaltungen gesehen, wo das absolut nicht so war. Wir haben starke Stricke geflochten und dann gemeinsam daran gezogen...

**BB** Du hast, Brigitte, das «Besondere» der Lehrerinnen- und Lehrerbildung angesprochen. Und gleichzeitig haben wir festgestellt, dass ihr in den 90er-Jahren zugemutet worden ist, gewissermassen «normalisiert» und systematisiert zu werden, vergleichbarer zu werden mit vergleichbaren Berufen. Was war, was ist denn so besonders an diesem Bildungszweig?

**BM** Im Gegensatz zu den anderen Berufen und Berufsausbildungen kann die Leistung von Lehrpersonen nicht bestellt, nicht gekauft, nicht abgerufen werden. Die Leistung muss gegenüber allen erbracht werden. Die Leistung einer Lehrperson muss gegenüber allen Kindern erbracht werden, woher auch immer diese kommen mögen - ist also in hohem Masse Dienst an der Öffentlichkeit, und welcher andere Beruf ist das in diesem Masse? Und

die Öffentlichkeit ist immer vielfältiger, disparater geworden. Kommt hinzu, dass ein grosser Teil der Leistung von Lehrpersonen gar nicht geregelt werden kann. Gewiss, einiges ist reglementiert, besonders deutlich macht dies der Lehrplan oder der Stundenplan. Aber die ganze psychologische Dimension des Lehrberufs, die eigentliche Interaktion mit den Kindern und Jugendlichen, sie kann nicht standardisiert werden. Dort kann nur über Bildung bewirkt werden, dass das gut herauskommt. Das ist sehr speziell am Lehrberuf. Dieser Teil ist durch die individuelle Persönlichkeit der Lehrperson motiviert. Und es erscheint widersprüchlich: Wir erwarten, dass Lehrpersonen einerseits eigenständige Persönlichkeiten sind, aber andererseits Grenzen und Gebote beachten. Sie sollen wirken, aber nicht beeinflussen. Ein Lehrer darf den Kindern gegenüber nicht seine ganze Persönlichkeit und alle seine Ansichten direkt vermitteln, er muss zurückhaltend und umsichtig sein. Das ist keine einfache Aufgabe. Die kann nur meistern, wer vor der eigenen Persönlichkeit ebenso zurücktreten kann wie vor der Persönlichkeit des Gegenübers.

*Das besondere Mass -  
Spagat zwischen Profilierung  
und Empathie*

**BB** ...oder es vermag, sie situativ auch zu relativieren...

**BM** Genau. Das Gebot, dass man jede Schülerin gemäss ihrer Identität, ihrer Neigung, ihrer Interessen zu fördern hat, verlangt einen hohen Grad an Neutralität. Das steht im Widerstreit zu dem, was eine Persönlichkeit ausmacht. Die Lehrperson braucht einen hohen Grad an Empathie, was es dann wieder leichter macht, neutral zu bleiben - wenn man diese Empathie gegenüber den Schülerinnen und Schülern aufbringen kann. Mich dünkt das eine sehr grosse Herausforderung für die Lehrpersonen, dieser Spagat zwischen profilierter Persönlichkeit und empathischer Persönlichkeit. Die Lehrperson hat letztlich nur den Rahmen zu schaffen, dass die Kinder sich entwickeln können, dass die Kinder merken, wo sie vielleicht einmal hingehören und welchen Weg sie einschlagen möchten. Insgesamt ein hoher Anspruch an die Volksschule, aber besonders auch ein enormer Anspruch an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

**BB** War das nicht das Reformmotiv, dass man gegenüber dem seminaristischen Weg, der ja ein Maturitätslehrgang war mit integriertem Lehrpatent, den berufsbildenden Teil stärken wollte - indem man ihn zeitlich trennte vom allgemeinbildenden Teil?

**BM** Das war zweifellos ein wichtiges Motiv. Ich bin ja auch Absolventin eines solchen Seminars. Zu meiner Zeit war das zu 95% eine Mittelschule, vor allem, was den Fachunterricht betraf. Das einzige, was lehrberufsbezogen war, waren die Fächer Methodik/Didaktik und Psychologie. Das war's! Aber selbst in der fachlichen Ausbildung lernten wir nicht, wie man unterrichtet - Fachdidaktik gab es nicht, verrückt! Und so wurden wir dann auf die Klassen

*«Verakademisierung»  
als Angriff auf die  
Lehrerpersönlichkeit -  
ein Missverständnis*

losgelassen.

**HRS** Wir sind hier an einem zentralen Punkt angelangt. Du hast gesagt, dass man vieles von dem, was Lehrpersonen machen, nicht reglementieren kann. Das glaube ich tatsächlich auch. Der relativ hohe Grad an Autonomie des Lehrerhandelns trägt ja auch zur Attraktivität des Lehrberufs bei. Was Lehrpersonen mit der Klasse machen, das ist in einem wesentlichen Mass ihr Entscheid. Und in dem Mass, in dem das nicht reglementiert ist, sind natürlich die Persönlichkeit der Lehrperson und die Art und Weise, wie sie ihre Rolle interpretiert, von grosser Bedeutung. Interessant an der Auseinandersetzung um PH oder Seminar war, dass die Persönlichkeitsbildung von den Seminaranhängern gleichsam als Kampfbegriff «gekapert» wurde: Die «Verakademisierung» der Lehrerbildung an einer PH, sagten sie, führe dazu, dass die Persönlichkeit der künftigen Lehrpersonen nicht mehr richtig gefördert werden könne: Wissenschaftliche Verbildung versus Naturtalent gewissermassen. Sie argumentierten natürlich aus der Erfahrung der seminaristischen Ausbildung, die es mit 16- bis 20-jährigen Schülerinnen und Schülern zu tun hatte, die offen für Beeinflussungen aller Art auf der Suche nach sich selbst waren. Viele Verantwortliche für die damalige Form der Lehrerbildung wollten, durchaus mit guten Absichten, die jungen Persönlichkeiten auch tatsächlich prägen mit ihren Idealen, angesagt war eine grosse Portion von Imitationslehren. Die Aussicht, Lehrpersonen nun hochschulförmig auszubilden, verlangte von ihnen ein grosses Umdenken in der Beziehung zu mündigen Studierenden; es war eine echte Zumutung. Doch auch im Rückblick ist für mich klar: Es ist entscheidend, dass Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kern auch Persönlichkeitsbildung bleibt, auch in der tertiären Form.

**BB** Könnte man sagen, dass der Schlachtruf der PH-Gegner von damals, die «Persönlichkeitsbildung» hochzuhalten, durchaus Erfolg hatte, obwohl beide Seiten darunter etwas anderes verstanden?

**HRS** Ja. Wir standen zweifellos unter Nachweisdruck, diese Dimension der Ausbildung nicht zu vernachlässigen. Was wir dann, wie ich meine, auch nicht taten. Doch der Unterschied ist gross: Persönlichkeitsbildung ist sowohl auf gymnasialer als auch auf Hochschulstufe wichtig, aber hat unterschiedliche Voraussetzungen. An der PH studieren junge Erwachsene, die eine Sek 2-Ausbildung, also eine breite Allgemeinbildung, hinter sich haben und die bewusst und als Erwachsene den Entscheid getroffen haben Lehrerin oder Lehrer zu werden. Aber ich sage gleichzeitig auch: Es braucht von den Lehrerbildungsinstitutionen trotzdem besondere, tendenziell sogar noch mehr Anstrengungen als bisher, die Studierenden anzuregen, persönliche Haltungen auszubilden. Es geht zentral um die Frage des Ethos von Lehrpersonen - unsere Studierenden müssen sich mit der Verantwortung, die sie später im Beruf übernehmen, intensiv auseinandersetzen.

*Das Besondere des Lehrberufs macht aus der PH etwas Besonderes*

**BM** Sehr gut, Arbeit an sich selber statt Beeinflussung, das wäre sehr wünschbar. Wie sieht eine solche Ausbildung denn aus?

**HRS** Angeregt von den sehr guten Standesregeln des Schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerverbands LCH, haben wir berufsethische Leitlinien ausgearbeitet, mit denen sich die Studierenden während der Ausbildung intensiv auseinandersetzen. Und wenn wir auf berufsethisches Fehlverhalten stossen, haben wir Instrumente, die betreffenden Studierenden eng zu begleiten. Und ich als Rektor habe auch die rechtliche Möglichkeit, Studierende wegen Verstössen gegen berufsethische Ansprüche von der Hochschule zu weisen - was bisher allerdings sehr selten und nur im Hinblick auf krasse Pflichtverletzungen geschah.

**BB** Die Frage nach dem Spezifischen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat uns zur Bedeutsamkeit der Persönlichkeitsentwicklung innerhalb dieser Ausbildung geführt: Der Lehrberuf ist ein Beruf, in dem die persönliche Bildung, die Stärkung des pädagogischen Selbsts deshalb so enorm wichtig ist, weil sie durch Menschen und Situationen immer von Neuem herausgefordert wird. Die Lehrperson muss in ihrer Rollengestaltung viel Widersprüchliches und Überraschendes bewältigen, das eine muss sie pragmatisch vereinfachen, das andere routinisieren. Soviel Paradoxes scheint sie vom Ingenieur und von der Physikerin zu unterscheiden - zu Recht?

**HRS** Das glaube ich. Ich erinnere in diesem Zusammenhang daran, dass die EDK 2019 das Anerkennungsreglement überarbeitet hat und nun neu von den Institutionen ein geregeltes Verfahren verlangt, wie sie die «persönliche Eignung» der Studierenden abklären. Das war bei uns schon vor der Revision des EDK-Reglements institutionalisiert, wir konnten der EDK mit unserem Konzept wichtige Hinweise geben.

*Professionalisierung  
vs. Ideologisierung -  
das passte nicht allen*

**BB** Welche Rolle spielte die Persönlichkeitsbildung bei der Schaffung von Pädagogischen Hochschulen?

**BM** Ich glaube fest, dass die Seminaranhänger selber uns hier sehr geholfen haben - eigentlich. Da merkten die offenen Leute unter ihnen, dass die Seminare in einem gewissen Spannungsverhältnis oder sogar im Widerspruch standen zu selbstdeklarierten Zielen, beispielsweise im Rahmen der Entwicklung eigenständiger Persönlichkeiten.

**HRS** Ja, es gab ein Spannungsverhältnis zum Entwicklungsziel Mündigkeit, weil - vor allem in den religiös getragenen Seminaren - nicht immer die geistige Unabhängigkeit der Studierenden im Vordergrund stand, sondern die Ausrichtung an einer bestimmten Ideologie. Das klingt jetzt negativer, als ich es meine. Trotzdem verstand man Persönlichkeitsbildung damals so, den Schülerinnen und Schülern die eigene Ideologie näher zu bringen.

**BM** Ganz genau. Und die, die selber dachten und uns dazu verhalfen, die Option PH zu realisieren, die spürten das. Und obwohl sie am Anfang vielleicht auch keine Freude hatten an unserem Reformvorhaben, wollten sie sicher nicht die Gefolgsleute von Ideologen sein. Das hat uns zu Stimmen verholphen.

**HRS** Wenn es stimmt, was wir eingangs gesagt haben, dass nämlich die 90er-Jahre auch eine Zeit intensiver Bemühungen um Professionalisierung waren, so wurde damals mit der Planung der PH im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ein grosser Schritt gemacht. Wir gehen bei unseren Studierenden heute aus von mündigen Personen, die eine persönlich herausfordernde Berufsbildung machen als Lehrerinnen und Lehrer und darin sich selber und ihren Beruf unter ethischen Aspekten reflektieren.

**BB** Woher ist konkret der Druck gekommen zur Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Offensichtlich ja nicht unbedingt aus dem Innern der Seminare. Von der Bildungspolitik, von der Bildungsverwaltung? In den *Optionen 93* des Erziehungsdepartements ist ja umfassend aufgelistet, was da im Einzelnen

nicht mehr zusammengepasst hat - aber revidierbar durchaus innerhalb der seminaristischen Option. Doch wie kam es schliesslich so weit, dass die Frage «Seminar oder Pädagogische Hochschule» unumgänglich wurde?

**BM** Das weiss ich noch ganz genau. Verschiedene Entwicklungen trafen zeitlich so zusammen, dass sie sich wechselseitig begünstigten. In der Inner-schweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (IEDK, heute BKZ) war man sich bewusst, dass man die Lehrerbildung entweder verlän-  
gern oder anders strukturieren musste, eine Erkenntnis, die nur sehr langsam reifte nach dem LEMO-Bericht in den 70er-Jahren - ein paar Kommissionen seitdem ver-  
mochten die politisch Verantwortlichen nicht zu bewegen. Zeitgleich kam von der EDK und vom Bund her die Idee der Fachhochschulen. Für uns Erziehungsdirektoren wurde damit klar, dass eine Verlängerung der Lehrperso-  
nen-Ausbildung an den Seminaren um ein, zwei Jahre keine taugliche Lösung sein konnte. Schliesslich wurde zu jener Zeit auch die Gymnasialreform erst-  
mals thematisiert. Die Herausforderungen in diesen drei Entwicklungssträn-  
gen im Kontext wahrzunehmen und zu denken, das hat uns und nicht zuletzt der Sache sehr genutzt. Weissst du noch, Hans-Ruedi, ganz am Anfang hattest auch du ein bisschen Mühe mit der Abschaffung der Seminare, wir waren nicht gerade euphorisch.

*Es half, Fachhoch-  
schul-, Gymnasial- und  
Lehrerbildungsreform  
zusammenzudenken*

**BB** Vermutlich auch, weil von den Seminaren her keine Dringlichkeit signa-  
liert wurde?

**BM** Jä, es gab sie eben zumindest für die Verlängerung schon. Man war sich im Grunde bewusst, dass die eigentliche Lehrbefähigung zu wenig Raum ein-  
nahm in den Seminaren. Das hatte man schon gesehen. Aber man hätte dies ja schon früher mit einem zusätzlichen Jahr beheben können.

**BB** Das wäre eine Reform der Seminare gewesen, aber nicht der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

**BM** Eine sechsjährige Berufsausbildung an ein und demselben Ort war jedoch irgendwie auch nicht vorstellbar. Angesichts der Dynamik bei den Fachhochschulen und den Gymnasien erkannten wir die Chancen, die not-  
wendigen Weiterentwicklungen in all diesen Bildungsbereichen stärker zu  
verflechten. Ich weiss noch, Hans-Ruedi, als wäre es gestern gewesen, dass ich zu dir gesagt habe: Das hätte auch den grossen Vorteil, die Gymnasien ein  
bisschen pädagogischer zu machen!

**HRS** Ja, ja, das hast du gesagt.

**BM** Du versprachst mir das in die Hand hinein, Hans-Ruedi, selbst Gymnasiallehrer, und sagtest: Weisst du, dann kann ich eher Ja sagen zur Abschaffung der Seminare. Aber die Gymnasien müssten auch Pädagogik unterrichten, was dann an verschiedenen Orten auch realisiert wurde.

**HRS** Später machten wir gewissermassen die Schaffung von musisch-pädagogischen Gymnasien zur Bedingung für die Schaffung der PH. Der Gedanke des «pädagogischen Gymnasiums» wurde vor allem durch Rolf Burki, damals Rektor des Kantonalen Lehrerinnen- und Lehrerseminars Luzern und Befürworter der Pädagogischen Hochschule, aufgenommen und erfolgreich umgesetzt.

*PH-Studium -  
mit welcher Matura?*

**BB** Die Verquickung von Gymnasialreform und Lehrerbildungsreform, habt ihr gesagt, habe geholfen, letztere voranzubringen. Denn eine reformierte gymnasiale Matura sei die beste Vorbereitung auch für den Eintritt in eine Pädagogische Hochschule, so habe man zunächst eine umfassende Allgemeinbildung, danach eine qualifizierte Berufsausbildung. Hat sich das erfüllt?

**HRS** Es hat sich in meiner Sicht insofern erfüllt, als sich das Gymnasium gewandelt hat, insgesamt. Ich denke an das Gymnasium Musegg mit seinem musisch-pädagogischen Schwerpunkt, das merkt man, glaube ich, noch heute. Ich höre zum Beispiel immer wieder, dass die Reflexion über das Lehren und Lernen - inklusive entsprechende Unterstützungsangebote - in der Musegg ausgeprägter sei als an anderen Gymnasien. Was aber für uns überraschend ist: Wir haben nicht einen viel grösseren Anteil von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die mit dem musisch-pädagogischen Profil an die PH kommen als mit anderen Profilen. Es ist also nicht etwa so, dass das musisch-pädagogische Profil eine Art Königsweg wäre an die PH. Offenbar haben pädagogische und philosophische Themen einen hohen Bildungswert für Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, unabhängig davon, ob sie Lehrerinnen oder Lehrer werden wollen.

**BB** Wenn ich die Planungsdokumente aus den 90er-Jahren lese, dann war eigentlich klar: Zugang zur PH via gymnasiale Matura. Daneben alternativ via Berufsmatura, was eher dem Durchlässigkeitsprinzip geschuldet war, das damals ja auch forciert worden ist. Heute gibt es Pädagogische Hochschulen, an denen noch weniger als die Hälfte der Studierenden eine gymnasiale Matura haben.

**HRS** Ja, das stimmt, für die Primarstufe. Der Anteil der Studierenden ohne gymnasiale Matura ist grösser geworden, vor allem durch die Fachmatura Pädagogik, die jetzt einen direkten Zugang in die Primarstufenausbildung ermöglicht. Aber im vergangenen Sommer waren es erfreulicherweise auch wieder über 100 Berufsmaturi und Berufsmaturae, die zu uns gekommen sind, über eine obligatorische Eintrittsprüfung und in aller Regel über einen Vorbereitungskurs.

**BM** Und wie geht das? Kommt das gut? Könnt ihr das gut gestalten?

*Viele Wege führen  
zum Lehrberuf -  
zum Glück!*

**HRS** Ja. Aber bei Reformen des EDK-Anerkennungsreglements wurde auch diskutiert, ob zukünftig Inhaberinnen und Inhaber von Berufsmaturitäten prüfungsfrei an die PH kommen können. Dagegen wehrten wir uns von den Pädagogischen Hochschulen her massiv. Denn jemand, der etwa eine gestalterische Berufsmatura hat, ist für unser Studium im Hinblick auf die Allgemeinbildung zu wenig gerüstet - in den Fremdsprachen zum Beispiel hat diese Person überspitzt gesagt das Niveau der 3. Sekundarklasse, ähnlich in der Mathematik. Ich bin aber ein grosser Verfechter von verschiedenen Zugängen in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Die PH kennen sogar unter bestimmten Bedingungen den Eintritt in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung auch ohne Berufsmatura. Es muss aber das Niveau an Allgemeinbildung beim Eintritt vergleichbar sein.

**BM** Ein Zugang sogar ohne Berufsmatura?

**HRS** Ohne Berufsmatura. Diese Studierenden müssen aber zwingend einen Vorbereitungskurs und die Aufnahmeprüfung machen. Generell gesagt gilt, dass wir mit Personen, die vom Beruf herkommen, meistens mit Berufsmaturität, gute Erfahrungen machen. Sie sind motiviert und haben eine rechte Portion Lebenserfahrung, die sie mitbringen.

**BM** Das ist wie damals mit den Lehramtskürslern. Und dann habt ihr von den gymnasialen Maturi und Maturae sogar noch viele, die gar nicht den Schwerpunkt PPP (Pädagogik, Psychologie, Philosophie) gewählt haben. Woran liegt das wohl?

**HRS** Das ist wirklich schwer zu sagen, ich weiss es auch nicht. Wir sehen darin generell nicht so ein Problem. Berufsbildung ist auch Persönlichkeitsbildung. Studierende mit unterschiedlichsten Vorbildungen und -berufen beleben und bereichern das Studium aller.

Phyllis schrieb einen Bericht darüber, wie ihre Familie den Abend verbrachte, an dem Neil Armstrong auf dem Mond landete, wie sie ständig hin und her liefen zwischen dem Fernseher im Wohnzimmer und dem Schlafzimmer, in dem ihr Vater auf dem Sterbebett lag. Hin und her. Besorgt um den Vater, nicht bereit, die Mondlandung zu verpassen. Phyllis sagte, sie sei bei ihrem Vater gewesen, als ihre Mutter rief, sie solle kommen und zusehen, wie Armstrong den Fuss auf den Mond setzt. Sie lief ins Wohnzimmer, alle jubelten und fielen sich in die Arme, bis sie diese Dringlichkeit spürte, diese alte Dringlichkeit, und ins Schlafzimmer rannte, wo sie ihren Vater tot vorfand. Sie schrie nicht, sie weinte nicht, und ihr Problem war, diesen glücklichen Menschen im Wohnzimmer mitteilen zu müssen, dass Dad von ihnen gegangen war.

Sie weinte jetzt, als sie vor der Klasse stand. Sie hätte sich wieder auf ihren Platz in der ersten Reihe setzen können, und ich hoffte, sie würde es tun, denn ich wusste nicht recht, was ich machen sollte. Ich ging zu ihr. Ich legte den linken Arm um sie. Aber das war nicht genug. Ich zog sie an mich, schloss sie in die Arme, liess sie an meiner Schulter schluchzen. Überall tränenfeuchte Gesichter, bis jemand rief, super, Phyllis, und einer oder zwei zu klatschen anfangen, und die ganze Klasse klatschte und rief bravo, und Phyllis drehte sich um und lächelte ihren Mitschülern zu mit ihrem nassen Gesicht, und als ich sie an ihren Platz führte, drehte sie sich um und berührte meine Wange, und ich dachte, das ist nichts Weltbewegendes, diese Berührung, aber ich werde das nie vergessen: Phyllis, ihren toten Vater, Armstrong auf dem Mond.

Frank McCourt, «Teacher Man», 2005  
(dt. Tag und Nacht und auch im Sommer)



**BB** Genau. Wenn es jemand in einem Beruf schafft und den Weg findet in den Lehrberuf, dann ist das doch eine bessere Geschichte als wenn jemand alle Zertifikate mitbringt, aber eigentlich nur halb bei der Sache ist.

**HRS** Wir haben zum Beispiel bei unserer Studierendenorganisation sehr häufig Leute, die aus dem Beruf kommen. Sie sind topmotiviert, verspüren wirklich die Attraktion, Lehrerin oder Lehrer zu werden, und sind auch bereit, sich für die Institution zu engagieren.

**BB** Kommen wir zurück zur Frage nach dem inneren und äusseren Druck für die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

*Fachlehrpersonen  
abgeschafft, Fach-  
gruppenlehrpersonen  
geschaffen*

**HRS** Mit den Seminaren war damals auch das Unbehagen an der Parzellierung des Lehrberufs in verschiedene Fachlehrpersonen-Kategorien spürbar - Musiklehrpersonen, Hauswirtschaftslehrpersonen, Handarbeitslehrpersonen, Sportlehrpersonen... Die PH haben auf der Volksschulstufe das Fachlehrer-Prinzip abgeschafft - meines Erachtens eine positive Entwicklung und ein weiterer Aspekt erhöhter Professionalität. Im Grunde sollte die gewählte Profession nicht Stufen- oder Fachlehrperson sein, sondern allgemein Lehrperson mit einer gewissen Fächerbreite. Es gab damals Lehrpersonen, etwa im Bereich Handarbeit, die bei einem Vollpensum 200 Schülerinnen und Schüler zu unterrichten hatten. Das konnte nicht das Modell der Zukunft sein.

**BB** Sowohl aus den Fachlehrpersonen als auch aus den Allrounder-Lehrpersonen sind dann Fachgruppen-Lehrpersonen geworden - eine Absage an Lehrpersonen, die einzelne Fächer und die alle Fächer unterrichten?

**HRS** Genau. Und was man bei den Seminaren auch immer mehr gemerkt hat: Die Berufsbildung reicht aus strukturellen Gründen nicht. Sie war auch zu einem falschen Zeitpunkt angesetzt. Bei der Planung der PH haben wir bewusst gesagt, wir sehen relativ früh einen intensiven Einstieg in die Praxis vor, und die Theorie dient der Reflexion dieser Praxis. Bei den Seminaren war das gewissermassen umgekehrt: Da gab es zuerst hauptsächlich Allgemeinbildung - was bedeutete, dass zum Lehrberuf motivierte Seminaristinnen und Seminaristen lange auf berufsspezifische Inhalte warten mussten -, und am Schluss mussten sie nach verschiedenen Praktika im 5. Schuljahr gleichwohl wieder eine allgemein bildende Matura machen. Die Berufsausbildung hatte also kaum einen Eigenwert. Und das Verhältnis von Allgemein- zur Berufsbildung war auch für die Seminare ein Grund dafür, dass etwas

anders werden musste. Unter diesen Bedingungen wurden berufsspezifische Inhalte relativ ausgeprägt rezepthaft unterrichtet: Imitationslehren nach dem Paradigma von Meister und Lehrling. Dieses Problem haben wir allerdings auch an den PH noch, es ist die einfachste Antwort auf schwierige Situationen: Die Studierenden suchen auch heute häufig immer noch nach zu einfachen Rezepten.

*Berufsausbildung und  
ihre wissenschaftliche  
Fundierung deutlich  
gestärkt*

**BM** Ja, sicher. Dieses relativ einfache Lernen war der wachsenden Komplexität, die wir zu Beginn unseres Gesprächs festgehalten haben, nicht mehr gewachsen.

**HRS** Man merkte, dass man mit blossen Rezepten in einer zunehmend heterogenen und komplexen Welt an Grenzen stiess. Die Antwort hiess: Entwicklung von Reflexionsfähigkeit dank einer verstärkten Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen. Die Studierenden sind deshalb noch keine Wissenschaftler, aber mit der Beschleunigung, damit, dass die Bedingungen des Aufwachsens der Jugendlichen sich immer schneller verändern und auch neue Fachinhalte hinzukamen, wurde die wissenschaftlich fundierte Reflexion für Lehrpersonen zwingend. Auch das eine Erkenntnis der 90er-Jahre im Zeichen der Professionalisierung.

**BB** Wir alle kennen Seminarlehrpersonen, die später auch in der PH-Welt hervorragende Arbeit leisteten. Ich wundere mich, warum sie nicht bereits von sich aus die geschilderte seminaristische Ausbildung stärker in Frage gestellt hatten. Zusammengefasst erscheint es doch relativ klar zu sein, dass sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung vor allem dank externem Reformdruck so radikal neu konstituierte.

**BM** Wir haben alle einen Prozess durchgemacht. Der wäre vielleicht verzögert schon auch noch in den Seminaren angekommen.

**HRS** Ich weise in diesem Zusammenhang gerne hin auf eine Entwicklung der letzten Jahre und illustriere sie auch am persönlichen Beispiel. Wir haben an den Pädagogischen Hochschulen in den vergangenen Jahren viel investiert in das vom Bund mitfinanzierte Projekt «Etablierung der Fachdidaktik als wissenschaftliche Disziplin», und inzwischen ist ein gesamtschweizerisches fachdidaktisches Netzwerk entstanden. Dazu meine persönliche Reminiscenz: Ich habe Germanistik studiert, ich habe das Mittelschullehrerdiplom gemacht und dann vor rund zehn Jahren als Gast einen MAS zum Thema Fachdidaktik Deutsch absolviert. Ich bin also an 20 Samstag nach Bern

gefahren und musste erkennen: Was da an Fachdidaktik Deutsch gelehrt wurde, war für mich vollkommen neu. Und ich denke, wenn du die erwähnten Seminarlehrer von damals heute fragen würdest, die würden Ähnliches erzählen. Es war, wie du sagst, eine grosse Entwicklung, die aber auch mehr erbracht hat als je angedacht gewesen war. An der PH Luzern bieten wir heute zwei national ausgerichtete Masterstudiengänge an in Fachdidaktik Geschichte sowie in Fachdidaktik Natur-Mensch-Gesellschaft - und diejenigen, die diese Studiengänge absolvieren, sind in diesem Bereich viel besser qualifiziert als das früher Seminarlehrerinnen und Seminarlehrer waren.

*Selbstreflexivität  
der Lehrperson  
beginnt an der PH*

**BB** In den Seminaren hat man gymnasialen Fachunterricht gemacht und ganz wenig Fachdidaktik. Dabei ist doch schon länger klar, dass der spezifische Kern der Lehrerinnen- und Lehrerbildung das ist, was du, Hans-Ruedi, gerne als Vermittlung von Vermittlungskompetenzen umschreibst. Und das wichtigste Vermittlungsinstrument, haben wir festgestellt, ist die veränderungskompetente Persönlichkeit der Lehrperson.

**HRS** Genau. Und die PH hat dabei nicht den Anspruch, eo ipso besser zu sein als das Seminar, aber sie bietet meines Erachtens bessere Voraussetzungen dafür, dass jemand mit einer reflektierten Haltung als Lehrperson seine professionellen Ziele erreichen kann. Diese Haltung kann man aufbauen, ob man ein Seminar absolviert hat oder ob man eine PH absolviert. Didaktisch begabte Dozierende haben meines Erachtens an der PH aber deutlich bessere Rahmenbedingungen erhalten, ihre Kompetenz für sich und andere umzusetzen.

**BM** Sehr einverstanden. Ich glaube zudem, dass Neuerungen, auch didaktische, unterrichtsbezogene oder ausbildungsbezogene Neuerungen, immer einfacher gelingen in einer neuen Struktur. In diesem Sinne erfolgte der angestrebte Professionalisierungsschub sicher schneller mit den PH als wenn man die Seminare beibehalten hätte. Ganz abgesehen davon, dass der Wirkungsgrad der «Naturtalente», die es ja gibt, an der PH viel grösser ist und erst noch wissenschaftlich untersucht und gestützt wird.

**HRS** Ob Charismatikerin oder Naturtalent - ich finde den Aspekt der Selbstreflexivität ganz wichtig. Denn als Lehrerin oder als Lehrer erlebst du dich den ganzen Tag als Expertein oder Experte. Das ist im Hinblick auf eine adäquate Selbsteinschätzung nicht ungefährlich! In der Lehrerrolle muss man

also eine gebändigte Form von Narzissmus praktizieren, sich ständig selber kontrollieren, gerade auch wenn man «charismatisch» oder «natürlich» talentiert ist. Denn es ist nicht einfach alles gut, was die Schülerinnen und Schüler begeistert.

**BB** Aber die narzisstische Gratifikation muss dann doch auch ein bisschen Raum haben...

**HRS** Ja, darum sage ich, gefordert ist ein gebändigter Narzissmus.

*Option PH letztlich  
ohne Alternative*

**BB** Es gab im Grunde zwei Optionen, die 1993 zur Diskussion standen: die erste, die dann realisiert wurde, mit

Matura und Pädagogischer Hochschule, und die zweite, eine verlängerte seminaristische Ausbildung. Ich würde gerne die realisierte Option befragen, indem wir die nicht-realisierte auf ihr alternatives Potenzial hin abklopfen.

**BM** Nur nebenbei, eine Unteroption war noch diejenige des Oberseminars.

**HRS** Ich kann sagen, was nach meiner Meinung diese Alternativen nicht leisten konnten gegenüber der PH-Lösung. Das sind einerseits die Verknüpfung der verschiedenen Lehrpersonen-Kategorien und andererseits die Verknüpfung der verschiedenen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Es gab damals Ausbildung, Berufseinführung, Weiterbildung und Zusatzausbildungen, die waren aber getrennt in unterschiedlichen Dienststellen, die kaum aufeinander bezogen waren. Und dann kam neu ja noch der Aspekt der Forschung und Entwicklung dazu: Ein sechsjähriges Seminar hätte weder Entwicklung noch berufsfeldorientierte Forschung bieten können. Wenn ich an den Lehrplan 21 denke: Er ist in einem sehr wesentlichen Mass von PH-Angehörigen mitentwickelt worden. Wenn es die Pädagogischen Hochschulen nicht gegeben hätte, wäre kaum jemand da gewesen, der die Schulen und die Politik bei der Umsetzung auf wissenschaftlicher Basis hätte unterstützen können. Nicht weniger als acht Fachleute der PH Luzern waren an der Entwicklung des Lehrplans 21 massgeblich beteiligt. Und die Weiterbildungsabteilungen der verschiedenen PH haben jetzt die ganze Implementation des Lehrplans 21 geleistet, und zwar koordiniert mit der Ausbildung.

**BM** Auch als eine wichtige Errungenschaft nehme ich die Zusammenarbeit mit den kantonalen Dienststellen für Volksschulen (DVS) wahr, im Grunde genommen müssten diese Dienststellen den Lehrplan 21 zusammen mit den Schulen implementieren.

**HRS** Wir haben in Luzern mit der DVS tatsächlich seit Jahren ein gutes Einvernehmen; sie gab uns den Implementierungsauftrag.

**BM** Das gefällt mir, das finde ich ganz gut.

**BB** Zu den Alternativen: Ich spreche eine an auf der Systemebene. Es hätte ja statt der eigenständigen PH auch die Alternative der Hochschule für Pädagogik im Rahmen der Fachhochschule gegeben, so wie das im nordwestschweizerischen Raum der Fall ist. Und es hätte auch eine Fakultät geben können, gerade jetzt spezifisch hier in Luzern, wo es zu jener Zeit auch um den Auf- und Ausbau der Universität ging. Ist das diskutiert worden und warum hat man die eine oder die andere Alternative nicht gewählt?

*PH an Uni oder Hochschule Luzern angliedern? Keine Frage!*

**HRS** Es ist so: Die NWEDK hat ihre PH integriert in die Fachhochschule Nordwestschweiz, im Tessin ist das auch so, in Zürich hingegen wird das lockere Fachhochschulkonstrukt jetzt aufgelöst und die PHZH wird selbstständig. Eine universitäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Primarstufe gibt es nur in Genf, für die Sekundarstufe 1 nur in Fribourg. Ich finde, dass man sich dieser Frage ernsthaft stellen muss, und zwar - ich komme wieder auf den Anfang unseres Gesprächs zurück - aufgrund der gesellschaftlichen Bedeutung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Der Staat ist Träger, Auftraggeber, Finanzierer und Abnehmer von Absolvierenden der Pädagogischen Hochschulen, und Lehrerbildung ist das zentrale Instrument für Bildungsreformen aller Art. Das sind meines Erachtens starke Argumente für einen eigenen Hochschultypus PH mit einer eigenen Kultur.

**BM** War es nicht so, dass die PH nicht integriert wurde in die Fachhochschule, weil man die regionale PH Zentralschweiz wollte und das nicht gut zu lösen gewesen wäre innerhalb der Fachhochschule? Ehrlich gesagt, von mir aus könnte die PH auch integriert sein in die Fachhochschule. Sie könnte doch genau gleich wirken, die Departemente der Hochschule Luzern sind ja im Grunde auch selbstverantwortliche Einheiten. Aber es kam damals, glaube ich, einfach wegen der Standorte Zug und Schwyz nicht so - klemmten nicht sogar die Innerschweizer Kantone?

**HRS** Ja, die Kantone wollten ihre eigenen Lehrerbildungsinstitutionen behalten.

**BM** Und dann dachten wir, jetzt verknüpfen wir das nicht auch noch mit der Fachhochschule, sonst gibt das noch mehr Probleme. Ich meine, diese regionalpolitische Erwägung sei der Hauptgrund gewesen.

**BB** Und die Uni-Option?

**BM** Die wurde nicht lange diskutiert, zu sehr befürchtete man, dass die Ausbildung zu akademisch würde. Wohl zu Recht, das war nicht nur, aber auch eine Konzession an die Seminar-Befürworter, für die «Akademisierung» ein zentrales negatives Schlagwort war. Uns schwebte eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Zukunft vor, die sich nicht akademisch, sondern nahe an

*Ohne Musik im  
Lehrportfolio -  
fehlt da nicht etwas?*

der Lehrbefähigung gegenüber Kindern und Jugendlichen orientiert. Die Uni kam da nicht in Frage, ich denke, dass das richtig war. Ich bin froh, dass die PH da ist, wo sie ist, und ich bin dankbar, wenn man dem Aspekt auch weiter-

hin Rechnung trägt.

**HRS** Die damalige Argumentation der Reformgegner - Praxisorientierung versus «Akademisierung» - hatte Wirkung. Bei der Planung der PH Luzern achteten wir sehr darauf, dass wir der Praxisausbildung das ihr zustehende Gewicht geben, weil immer im Raum gestanden hat, es drohe eine «Verakademisierung». Der zweite grosse Vorbehalt betraf den ganzen musischen Bereich. Gut, da muss ich allerdings zugestehen, dass wir an der PH - allen tollten Bemühungen etwa unseres 150-köpfigen Chors und unseres Theaterclubs zum Trotz - Mühe haben, an die Intensität der kulturellen Aktivitäten an den Internatsseminaren anzuknüpfen. Trotzdem verstehen wir kulturelle Bildung weiterhin als integralen und wesentlichen Bestandteil der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

**BM** Ist Musik heute ein Frei- oder ein Wahlfach?

**HRS** Musik ist in der Primarlehrerbildung und in der Sek 1-Ausbildung ein Wahlpflichtfach - das heisst, man kann es im Fächerspektrum zu- bzw. abwählen. Aber das ist meines Erachtens fast eher ein Vorteil: Jetzt gibt es Studierende, die Musik bewusst gewählt haben und das Fach gut und gerne unterrichten werden.

**BM** Von einem Schulleiter habe ich gehört, das sei super, was Musiklehrpersonen machen können in den Klassen. Das habe er vorher von Seminarabgängern nicht erlebt.

**BB** Muss man das Fehlen selbst einer rudimentären Fähigkeit in diesem Bereich bei PH-Absolvierenden, die Musik abwählen, nicht als einen Makel bewerten? Gut, alle sagen natürlich, ihr Fach sei unverzichtbar, aber stimmt das für die Musik nicht besonders?

**BM** Irgendwie schon, das sage ich auch aus eigener Erfahrung. Jede Lehrperson - zumindest auf der Primarschulstufe - sollte sagen können, wenn es einmal eine Blockade gibt: «So, Fenster auf, aufstehen, wir singen ein Lied!» Aber mit diesem Niveau gebt ihr euch vermutlich nicht zufrieden, also lasst ihr es?

**HRS** Mir leuchtet dieses Beispiel ein. Aber es ist richtig, dass dazu nicht alle PH-Abgängerinnen und -Abgänger befähigt werden.

**BM** Und wie sind die Auswirkungen in der Schule dann nachher? Ehrlich, ich war skeptisch gegenüber dieser Aufteilung in Wahlfächer, aber ich höre praktisch nichts Negatives. Es ist mehr meine eigene Erfahrung, die mich skeptisch macht. Gerade bei der Musik. Dort habe ich Wunder wirken können, andere sagen dasselbe, sogar an der Sek können sich schwierige Situationen nach fünf Minuten Singen lösen. Es könnte ja auch etwas Anderes sein als Singen. Aber ich finde einfach, eine Lehrperson sollte fähig sein, Schülerinnen und Schüler aus einer Blockade herauszulösen - wie lernt sie das?

*Vielfältige und hohe Ansprüche an künftige Lehrpersonen*

**HRS** Es gibt sicher verschiedene Möglichkeiten, wie man Blockaden in einer Klasse lösen kann - etwa auch unter dem Motto «Bewegte Schule». Klar ist, dass sich beim Einsatz von Primarlehrpersonen, die nicht alle Fächer unterrichten können, das Problem der schulorganisatorischen Machbarkeit stellt. Aber das Problem ist insofern zu relativieren, als viele Lehrpersonen sowieso Teilpensen versehen. Und es gibt einen zweiten Punkt, das Erweiterungsstudium: Man kann sich an der PH berufsbegleitend für ein Fach zusätzlich qualifizieren.

**BB** Beim Lehrberufsprofil hat man früh gegen eine Allrounder-Lehrperson und für eine Fachgruppen-Lehrperson argumentiert: War das im Nachhinein eine kluge Entscheidung?

**HRS** Wir haben diese Auseinandersetzung ja immer noch. Der PH-Rat will aber an unserem Konzept festhalten. Die an der PH Luzern ausgebildete Primarlehrperson ist in acht von zehn Fächern unterrichtsberechtigt - immer noch eine sehr breite Palette.

**BM** Was heisst acht von zehn Fächern?

**HRS** Es sind acht von zehn Fächern gemäss Lehrplan, welche die Studierenden belegen. Sie müssen obligatorisch belegen: Deutsch, eine Fremdsprache, Mathematik, Natur-Mensch-Gesellschaft sowie neu Medien und Informatik.

Neben diesen fünf Fächern haben sie drei Wahlmöglichkeiten: Bildnerisches Gestalten, Technisches Gestalten, Musik, Sport, zweite Fremdsprache. Eine Allrounder-Ausbildung in drei Jahren ginge unseres Erachtens auf Kosten der Qualität. Die PH Zug und die PH Schwyz sind zu einer Allrounder-Ausbildung zurückgekehrt, mit der Dispensationsmöglichkeit von einer Fremdsprache - vermutlich auch ein wenig aus Marketingaspekten. Wir sagen einfach: Zwei

*Fachgruppen-statt  
Allrounder-Lehrperson  
- ein Gewinn?*

Fremdsprachen auf dem Niveau C1 (das nötig ist, damit man Fremdsprachen kompetent unterrichten kann), das neue Fach Medien und Informatik, sonderpädagogische Inhalte, Interkulturelle Bildung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, das sind alles Ansprüche, die man neben dem gesamten herkömmlichen Fächerkatalog und den umfangreichen praktischen Phasen im Rahmen einer dreijährigen Ausbildung nicht erfüllen kann.

**BM** Werden Lehrpersonen heute im Hinblick auf das Fachlehrersystem auch darin geschult, sich gut abzusprechen untereinander? Gut, zunächst ist wohl die Schulleitung gefragt, dies zu organisieren. Aber ich nehme an, ihr wirkt da auch mit?

**HRS** Ja. In der Sek1-Ausbildung werden alle unsere Studierenden auch als Klassenlehrpersonen ausgebildet. Alle. Das heisst, sie sind darauf vorbereitet, Koordinationsaufgaben im Team wahrzunehmen und im Team zu arbeiten.

**BB** Zurück auf die Systemebene: Welche Faktoren haben nach eurer Ansicht den Ausschlag gegeben, dass sich trotz heftigem Widerstand die Option PH durchsetzen konnte?

**BM** Im Nachhinein glaube ich, dass wir alle es insgesamt gut gemacht haben, unsere Art der gestaltenden, umsichtigen Verwaltung bewährte sich. Zur Umsicht gehörte, dass wir Kommissionen einsetzten, in denen die Vielfalt der Stimmen vertreten war. Wir bevorzugten nicht schon mit der Wahl der Mitglieder eine bestimmte Option, wir gaben auch dem «Aber» eine echte Chance. Im Departement reflektierten wir über alles offen. Wir glichen unsere Schritte ab mit Entwicklungen in der übrigen Schweiz, meist innerhalb der EDK. Dieser Austausch half uns bei der Lösungssuche und beim Argumentieren gelegentlich sehr.

**HRS** Genau, das war wichtig, auch in den verschiedenen Fachkonferenzen. Wir haben aufmerksam geschaut, was rundherum passiert, haben dort auch selber mitgewirkt, nach der Devise: nicht einfach die Schwierigkeiten im

Kanton Luzern mit seiner starken Tradition in der Lehrerbildung fokussieren, sondern studieren, was national oder auch international läuft. So bezogen wir - auch dank dem Engagement von Ruth Zemp, der damaligen Rektorin des Kindergartenseminars - recht früh auch die Kindergartenausbildung ein in die Überlegungen einer reformierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung, was aus heutiger Sicht selbstverständlicher erscheint als aus damaliger.

**BM** Es half auch, dass sich der politische Widerstand zunehmend um Angehörige der Seminare formierte - was am Anfang noch nicht so klar war. Was immer mehr als Partikularinteresse weniger Direktbetroffener erschien, vermochte jene immer weniger zu überzeugen, die das Reformvorhaben mit kritischem, aber offenem Geist befragten.

*Unvoreingenommenheit  
führt weiter,  
Verbissenheit nicht*

**HRS** Genau. Irgendwann haben die rigiden Seminar-Verteidiger den Bogen überspannt.

**BM** Ja. Im Grossen Rat, ich erinnere mich gut daran, gab es anfangs eine breite Skepsis gegenüber der Reform. Erst als klarer wurde, dass die Gegner mehr für sich als für die Sache fochten, sahen immer mehr, was die Alternative zur PH wäre, und stellten sich auf unsere Seite. Doch die Schwäche der Gegner allein hätte den Stimmungsumschwung nicht bewirkt. Hier gilt es, auch das besonnene, umsichtige und integrative Wirken der Projektleitung zu würdigen, also auch deine Arbeit, Hans-Ruedi...

**HRS** Ja, wobei das ja stets eine enge Zusammenarbeit mit Markus Diebold war!

**BM** Klar, auch Markus gehört dazu, aber du darfst jetzt nicht tiefstapeln, dein Anteil am Erfolg war beträchtlich! Du hast nicht nur in der Sache immer wieder Klärungen herbeigeführt, sondern bist auch - eine grosse kommunikative Leistung - auf die richtigen Leute zugegangen und hast sie zusammengeführt.

**BB** Was sagst du selber dazu, Hans-Ruedi?

**HRS** Ein wichtiger Punkt war die Unvoreingenommenheit, mit der wir an die Sache herangingen. Das war vor allem dein Verdienst, Brigitte. Denn obwohl du Abgängerin sogar einer internatsseminaristischen Ausbildung warst, hast du diese Unvoreingenommenheit aufgebracht. Der zweite Punkt ist, dass wir uns departementsseits mit unseren Vorstellungen wirklich aufs Argumentieren einliessen - das ist mir bei der neuerlichen Durchsicht der

damaligen Dokumente wieder aufgefallen. Zum Argumentieren gehört zum Beispiel, dass man in Varianten denkt. Wir skizzierten Optionen, wirklich alle denkbaren Modelle. Am Schluss waren es vier Modelle, die anhand von Kriterien detailliert und transparent überprüft wurden. Das ist ein höchst argumentatives Vorgehen, ganz im Sinne von Habermas' «zwanglosem Zwang des besseren Arguments». Dieses Argumentieren schielte nicht einfach nur

*Denken in Optionen  
war die Richtschnur,  
nicht ein vorgefertigtes  
Programm*

auf Varianten, bei denen sich eine Mehrheit ergibt, sondern auf ihren Sach- und Zukunftsgehalt - in den *Optionen* von 1993 gab es zwar klar die PH als Vorzugsoption, aber das wurde streng begründet. Und insofern bekamst du, Brigitte, mit Erziehungsrat und Regierungsrat, auch historisch Recht. Ohne die seminaristische Ausbildung abwerten zu wollen, zeigte sich, dass der Weg zur PH in die richtige Richtung führte. Ein dritter Faktor war gewiss auch die sehr gute Zusammenarbeit im Departement. Es machte Freude, am Projekt zu arbeiten. Schliesslich gab es auch noch einen Aspekt der Schlaueit oder der Taktik. Da denke ich jetzt vor allem an Hans Ambühl, der damals Departementssekretär war: Im lauten Getöse, das insbesondere auch im Kanton Zug mit seinen privaten Seminaren gegenüber den PH-Plänen hörbar wurde, war es - glaube ich - seine Idee, nicht verbissen gegen den seminaristischen Weg Stellung zu nehmen, sondern einfach ein Anerkennungsreglement des tertiären Wegs auszuarbeiten. So konnten sich die Kantone frei entscheiden, diesem Reglement zuzustimmen und im Gegenzug mit ihrer Ausbildung anerkannt zu werden, oder sie traten der Vereinbarung nicht bei, mussten aber die Nichtanerkennung ihrer Ausbildungen in Kauf nehmen. In meiner Erinnerung war dies auch der Moment, wo sowohl die Petition «Gegen Gleichschaltung in der Lehrerbildung» wie auch die Gesetzesinitiative «Für eine massvolle und kostengünstige Lehrerbildung» ihre Kraft verloren. Letztere wurde zurückgezogen, man merkte, dass dieser Standpunkt allmählich aussichtslos wurde.

**BB** So wurde aus dem «zwanglosen Zwang» die zwingende Zwanglosigkeit des besseren Arguments...

**HRS** Sehr schön, ja genau!

**BB** Im März 2000 wurde die Initiative vom Luzerner Grossen Rat abgelehnt, stattdessen nahm er den umfassenden Planungsbericht des Regierungsrats zur Kenntnis. Auch da wieder: Man legte beides dem Parlament zur Entscheidung vor. Es ist gewiss kein Zufall, dass wir im Gespräch mit dir, Brigitte,

immer wieder auf die vorzügliche Zusammenarbeit im Departementsstab als einer zentralen Gelingensbedingung für Vieles zu sprechen kommen. War diese Departementskonferenz eine verschworene Gruppe?

**BM** Ja, irgendwie schon, auch wenn es ein etwas gefährlicher Begriff ist. Man könnte darunter auch verstehen, dass in dieser Gruppe, fast sektenartig, alle alles einander zuliebe machten. Doch das war es gerade nicht. Eher ist man zu einer verschworenen Gruppe geworden. Man hat miteinander Überzeugungen erarbeitet, zukunftsfähige Lösungen gesucht, nicht selten gegen den Widerstand jener, die sich nicht in gleichem Masse bewegen wollten. «Verschworene Gruppe», ja, man kann es sagen und ich empfinde es heute auch ein bisschen so.

*Eigenverantwortlichkeit,  
Kollegialität und fachliche  
Vernetzung  
als tragende Pfeiler*

**HRS** Ich glaube, es kam zu diesem «Verschworenein» ein Element dazu, das jedenfalls mich bewegte: Man war auch ein wenig stolz, dass man diesem Gremium angehörte. Es war ein Privileg, so vieles mitgestalten zu können, Selbstwirksamkeit zu erfahren. Wir freuten uns auch über Erfolge der anderen Geschäftsleitungsmitglieder, die bedeutsamen Arbeiten rund um das Projekt «Schulen mit Profil» beispielsweise, das waren ja wirkliche Meilensteine.

**BM** ...und auch kein Sonntagsspaziergang.

**HRS** Solche Errungenschaften nahm man übrigens in der ganzen Schweiz zur Kenntnis, etwa auch in St. Gallen, wie mir Michael Zutavern immer wieder sagte, der damals an der PH St. Gallen tätig war. Ich glaube, dass man sich über die Erfolge der anderen in diesem Gremium freuen konnte, hat zu diesem guten Spirit beigetragen. Es gab keine dysfunktionale Rivalität, im Gegenteil.

**BM** Das ist wahr.

**BB** Es gab immer wieder Erfolge, aber zunächst gab es, wir wollen es nicht kleinreden, viel, viel Arbeit, Auseinandersetzung, Widerstand, Rückschläge... Hans-Ruedi, das alles war ja auch kräfte- und nervenzehrend. Wohin du auch kamst, in die verschiedenen Institutionen der Lehrerbildung, die du als Gruppenvorsteher führen und nun mit dieser radikalen Reform auch herausfordern musstest, immer kamst du als Einzelner - eine exponierte Position in einer anspruchsvollen Gruppendynamik. Wo hast du, neben der Departementskonferenz, die Energie getankt, das durchzustehen?

**HRS** Ich fühlte mich nicht allein und ich wurde gestützt, es hat eine ständige substanzielle Rückkopplung stattgefunden im Departement, mit dir, Brigitte, und in einem hohen Mass in freundschaftlicher Verbundenheit ja auch mit dir, Beat. Ich erinnere mich gern daran, wie wir etwa die Broschüre *Optionen 93* im Auftrag des Erziehungsrates gemeinsam verfassten. Dann hat es auch Kollegen gegeben, mit denen ich überkantonale Kontakte

«*Der als richtig  
erachteten Sache  
dienen*»

hatte, etwa im Kanton Bern – dort waren sie mit der Reform ein bisschen weiter als wir. Ich war auch in einer Planungsgruppe der PH Bern, war Mitglied der EDK-Arbeitsgruppe Lehrerbildung, mit sehr kompetenten Experten. Und nicht zuletzt konnte ich mit Markus Diebold alles besprechen. Und weil wir früh mit der Planung angefangen hatten, gab es Ende der 90er-Jahre ein Planungsteam, das sehr unterstützend war. Ich spürte zunehmend, dass es viele Leute gab, die die PH als grosse Chance sahen. Meine Erfahrungen in der Bildungsverwaltung, die Kontakte, die ich knüpfen konnte, kamen uns bei der Planung der PH Luzern sicher sehr entgegen.

**BB** Für dich war es also nicht so, wie man sich das vorstellen könnte: hier die verschworene Gruppe, dort der einzelne Chefbeamte im Regen. Bei dir, Brigitte, erlebte ich das manchmal anders, ich erinnere mich an schwierige Situationen...

**BM** ...manchmal schon, ja, ich erinnere mich an schlimme Momente. Aber letztlich erging es mir wie Hans-Ruedi, ich habe immer gewusst, auch wenn ich hier jetzt allein bin und diese Ohrfeige bekomme und jene Beleidigung einstecken muss: Ich vertrat eine Sache, von der ich durch einen eigenen langen Prozess überzeugt war, und ich fühlte mich in dieser Überzeugung nie allein. Wenn der Gegenwind gelegentlich nicht gut auszuhalten war, erinnerte ich mich an meinen wichtigsten Vorsatz anlässlich meiner ersten Wahl in den Regierungsrat: Ich werde nicht Politikerin, um geliebt zu werden, sondern um der als richtig erachteten Sache zu dienen.

**HRS** Im September 1993, nachdem das *Optionen*-Heft im Frühling herausgekommen war, gab es im Grossen Rat eine Debatte zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ich erinnere mich gut daran. Ich sass auf der Tribüne und hörte fast ein wenig konsterniert etwa 20 Votantinnen und Votanten zu, die praktisch alle die von dir, Brigitte, vertretene Position angriffen. Das war krass.

Das brauchte politischen Mut und kostete zweifellos viel Kraft; trotzdem hast du, jedenfalls nach Aussen, diese Debatte gelassen gemeistert.

**BB** Umsichtig, durchdacht, variantenreich - und nichts von dem, was dich vorhin hinsichtlich Verschworenssein zögern liess: Der Anstoss, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu reformieren, hatte nichts Verbissenes.

**HRS** In gewisser Weise erscheint es mir im Rückblick auch ein wenig als moralische Leistung, unsere Gegner wirklich ernstgenommen und uns die Mühe gemacht zu haben, die Alternativen aufzuzeigen und die Argumente möglichst plausibel und transparent aufzuführen - soweit dies überhaupt möglich war.

*«Respekt lohnt sich immer»*

**BB** Audiatur et altera pars - hör dir immer auch die andere Seite an.

**BM** Genau, wir begegneten den Gegnern mit Respekt. Wir gingen anständiger mit ihnen um als sie mit uns. Das ist ganz eindeutig. Doch Respekt lohnt sich immer.

**HRS** Ja, und von den Argumenten der Gegner blieb bei uns ja auch Etliches hängen, z.B. ihre Betonung, wie wichtig der Praxisbezug sei. Ich habe ja immer die These vertreten, dass es damals keinen so anspruchsvollen Beruf wie den Lehrberuf gab, auf den so wenig praktisch vorbereitet wurde. Auch wenn also die Praxisbezogenheit der Seminare ein Mythos war, die Idee ihrer Vertreter war reell. Allerdings bedarf die Praxisorientierung auch der wissenschaftlichen Fundierung.

**BM** Das nehme ich wahr, wenn ich mit anderen über die PH Luzern rede. Da wird betont, dass die Qualität der praktischen, didaktischen Lehrbefähigung, den die Studierenden am Ende ihrer Ausbildung haben, eine grosse Errungenschaft ist - dank sehr qualifizierten Dozierenden. Und dann finde ich auch diesen hohen Praxisanteil an der Ausbildung gut, ein Viertel!

**BB** In welcher Hinsicht hat die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ihre Ziele nicht oder zu wenig erreicht?

**BM** Keine einfache Frage, gerade für mich, die die Bildungslandschaft ja nun auch bloss aus einiger Distanz beobachtet. Aber ich kann einen Eindruck wiedergeben, der sich um die eben gelobte Errungenschaft besorgt zeigt: Mir scheint, der Konkurrenzdruck zwischen den verschiedenen PH dreht sich vor allem um ihre Wissenschaftlichkeit, im Vordergrund stehen das Fachwissen und die Forschung. Es bestehe die Gefahr, höre ich, dass nicht mehr die prak-

tische Lehrbefähigung zuoberst stünde, sondern das Fachwissen. Ich weiss es nicht, aber es wäre schade. Ich fände es gut, wenn in der Abwägung immer daran gedacht wird, dass das Ziel gute Lehrpersonen sind und nicht Fachleute, die vollgestopft sind mit möglichst viel Wissen. Das war ein Anliegen und ein Wunsch an meinen ehemaligen Mitarbeiter!

**HRS** Akzeptiert, wir kommen noch drauf, denn mein Punkt, von dem ich

*Hohe Präsenzzeit,  
wenig Wahlmöglich-  
keiten - PH-Ausbildung  
heute zu verschult*

sagen würde, wir haben das Ziel nicht erreicht, berührt auch deine Sorge. Die 7. These in unserem Planungsbericht an den Regierungsrat scheint mir nicht eingelöst zu sein, bis heute nicht. Sie lautet: «Die Lehrerinnen- und Lehrer-

bildung des Kantons Luzern gewährleistet ein Optimum an Flexibilität der Lehr- und Lernorganisation.» Damals gingen wir mit der Idee einer modularisierten Ausbildung davon aus, dass die Studierenden sich ihr «Menu» selber zusammenstellen können, ganz nach dem Grundsatz von Neigung und Eignung. Heute sind wir eine doch recht verschulte berufsbildende Hochschule mit einer Präsenzzeit von gegen 30 Wochenstunden, mit relativ wenig Wahlmöglichkeiten, trotz dem Fächerwahlprinzip und den Spezialisierungsmöglichkeiten. Wir machen jetzt wieder eine Studienplanreform, bei der ein wichtiges Ziel ist, die Anzahl der Präsenzstunden zu reduzieren. Wenn man die Studierenden fragt, so sind sie teilweise wirklich unzufrieden damit, dass sie einen Leistungsnachweis nach dem anderen abliefern müssen. Wir haben eine Präsenzregelung, die verlangt, dass die Studierenden in der Regel zu 80% an den Veranstaltungen teilnehmen. Das gibt immer wieder zu Diskussionen Anlass und nimmt uns in die Begründungspflicht.

**BM** Du teilst die Meinung der Studierenden?

**HRS** Ich möchte, dass die Studierenden fachlich mehr Wahlmöglichkeiten hätten, immer mit einem Fundament, das für alle gleich und verbindlich sein muss - daher auch die Präsenzregelung. Vor allem im ersten Jahr, das eigentlich eine Grundausbildung ist, und teilweise auch stufenübergreifend. Aber danach sollten wir die Wahlmöglichkeiten wenn immer möglich erweitern.

**BM** Und könnte man es nicht auf Kosten der Quantität des Wissens machen?

**HRS** Ja, aber ... und jetzt sind wir bei deiner Sorge von vorhin: Wo kann man denn wirklich fachliche Abstriche machen? Wir haben das Korsett einer dreijährigen Ausbildung, von der ein Viertel Praxisausbildung ist, ein wesentlicher Teil Bildung in Erziehungs- und Sozialwissenschaften, dann

kommt das Spezialisierungsstudium, wir verlangen eine Bachelorarbeit, wir verlangen eine Fremdsprachenausbildung auf dem Niveau C1 und bilden die Studierenden, die Musik gewählt haben, auf dem Begleitinstrument aus... und dann bleiben acht Fächer zu je drei bis fünf Modulen, das heisst pro Fach stehen rund 120 Stunden bzw. vier Wochen zur Verfügung. Und das ist dann nicht nur fachdidaktische Vermittlung, in manchen Fächern müssen wir auch noch Fachausbildung betreiben, *nolens volens.*

*Fachwissen und  
Lehrbefähigung  
im Gleichgewicht?*

**BM** Ich frage mich einfach, ob es noch so viel Fachunterricht braucht. Die Studierenden sollten doch alle die Matura haben? Ich rede jetzt nur von den Lehrpersonen der Primar-, nicht der Sekstufe. Aber an der Primarschule sollte eigentlich das Wissen reichen, das sie am Gymnasium erworben haben.

**HRS** Wie schon erwähnt: Wir können fachlich in manchen Bereichen nicht auf dem gymnasialen Niveau stehen bleiben. Nimm den neuen Bereich Medien und Informatik oder nimm Französisch - da müssen die Studierenden auch noch einen Fremdsprachenaufenthalt machen, damit sie das Niveau C1 erreichen, das für den Unterricht in der Schule grundsätzlich nötig ist. Zwei weitere wichtige Anliegen sind einerseits die Bildung für Nachhaltige Entwicklung, ich meine, dass Lehrpersonen für die ökologischen Bedrohungen sensibilisiert werden müssen, auch für das Demokratielernen, die globalen Zusammenhänge - das ist alles auch Fachwissen, das sie beherrschen müssen und teilweise auch weiterzugeben haben. Und ein zweiter wichtiger Bereich betrifft die Frage des integrativen Paradigmas bei Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen. Primarlehrpersonen müssen heutzutage zwingend auch sonderpädagogische Kenntnisse haben. Und nicht zuletzt: Jedes Fach hat eine eigene Fachdidaktik!

**BM** Diese Anforderungen waren mir zu wenig bewusst, aber in der Tat sind sie mir ja alle auch wichtig. Ich möchte einfach nochmals betonen, dass gute Lehrpersonen nicht in erster Linie an ihrem Fachwissen gemessen werden sollen, sondern an der Fähigkeit, auf Kinder und Jugendliche einzugehen, sie angepasst zu fördern und sie darin zu begleiten, den je eigenen Weg selber zu finden. Das ist eine sehr hohe Anforderung an die Berufsbildung! Deshalb trete ich dafür ein, dass dem Aspekt der Lehrbefähigung oberste Priorität eingeräumt wird.

**BB** Wie würdest du die Lehrbefähigung konkret fördern?

**BM** Sowohl in meiner eigenen Ausbildung wie während meiner Praxis als Lehrerin musste ich feststellen, dass z.B. das Fach Psychologie vor allem aus der Kenntnis der Ansichten der verschiedensten Psychologen bestand, nicht aber dazu diente, uns auf die zu erwartenden individuellen psychologischen Probleme einzelner Schüler und Schülerinnen und deren Hand-

*Theoriebedürfnis  
wächst mit Praxis-  
erfahrungen*

habung, etwa mittels Fallbeispielen, vorzubereiten. Auch vom Fach Methodik liesse sich Ähnliches sagen. Ich hoffe, dass diesem Aspekt dank dem viel stärkeren Praxisbezug der heutigen Ausbildung besser Rechnung getragen wird.

**HRS** In diesem Zusammenhang zitiere ich immer gern Heinz Wyss, den ehemaligen Direktor des Seminars Biel und zugleich überzeugten Verfechter der Schaffung von Pädagogischen Hochschulen - er hat unsere Reformbemühungen auch eine Zeitlang tatkräftig begleitet. Er sagte, man solle den Trank der Theorie dann geben, wenn der Durst durch die Praxis entstanden sei. Konkret: Es sollte nicht sein, dass psychologische Konzepte um ihrer selbst willen hergeleitet werden, sondern sie sollen Antwort geben auf Fragen, die aufgrund von Erfahrungen der Studierenden zustande kommen.

**BB** Ihr habt doch auch diesen Begriff der Transferkompetenz? Eine Lehrperson, die sich in die Biologie vertieft, aber dann Chemie unterrichten muss, muss fachdidaktisch nicht bei Null beginnen.

**HRS** In der Sek 1-Ausbildung ist das leichter möglich als in der Primarstufenausbildung. Dort gibt es zwar das Sammelfach Natur-Mensch-Gesellschaft, aber die Verschränkung der entsprechenden Bereiche mit Ethik oder mit Geschichte ist wiederum recht zeitaufwändig.

**BB** Wir kommen zum Schluss. Hans-Ruedi, dir gehört das letzte Wort - was stellst du für dich persönlich fest mit Blick auf die Entwicklungsarbeit in den 90er-Jahren?

**HRS** Wenn ich heute auf mein Berufsleben zurückblicke, stelle ich fest, dass die 90er-Jahre eine wirklich gute Phase gewesen waren. In der Departementskonferenz unter deiner Leitung, Brigitte, habe ich viel gelernt im Hinblick auf die Art, wie man führt und kooperiert - und wie man fair argumentiert. Diese Phase im BKD - das sind elf Jahre gewesen - war für die darauffolgenden fast 20 Jahre als PH-Rektor eine entscheidende Voraussetzung und ein wesentlicher Baustein für das, wofür ich mich in den letzten Jahren einsetzte.



1992 bis 2003

## Eine Pädagogische Hochschule für die Region Zentralschweiz: Planung und Aufbau der PHZ

«Die Reduktion der vielen öffentlichen und privaten Lehrerbildungsinstitutionen in der Zentralschweiz auf drei war schon genug einschneidend. Hie und da von Luzern vorgebrachte Zweifel an der Aufteilung der zukünftigen PHZ auf drei Teilschulen fanden bei den Vertretern der anderen fünf Kantone kein Gehör»: Das schrieb **Markus Diebold** in seinem Bericht «Die Pädagogische Hochschule Zentralschweiz – eine Nachlese», mit dem er 2014 deren Geschichte von der frühen Planung bis zu ihrem vorzeitigen Scheitern bilanzierte. Der Deutsch- und Englischlehrer am Seminar Hitzkirch wurde 1994 zum Projektleiter des Luzerner Projekts, 1995 (zunächst: auch) des regionalen Projekts gewählt. Er verkörperte die regionale Ausrichtung der Pädagogischen Hochschule bis zur Wahl des ersten PHZ-Direktors 2001. Als Institutsgründer an der PHZ Zug lernte er danach auch die Optik einer kantonalen Teilschule von innen kennen. Wie kein anderer kann er daher über die Spannungsfelder, Perspektiven und Nöte des regionalen Experiments PHZ berichten, das für viele eine einleuchtende Idee war, aber von fast niemandem mit genügend Leuchtkraft ausgestattet wurde.

**BB** Bevor du dich, Markus, über ein Jahrzehnt intensiv mit Pädagogischen Hochschulen befasst hast, warst du Deutsch- und Englischlehrer am Lehrerinnen- und Lehrerseminar Hitzkirch: Du erlebst diesen Wechsel vom Seminar zur PH, der uns hier institutionell interessiert, auch persönlich und proaktiv. Wie war es dazu gekommen?

**MD** Ganz einfach. Das Erziehungsdepartement suchte via Inserat einen Projektleiter für die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und ich habe mich beworben. Ich hatte ein grosses Bedürfnis nach einem persönlichen Aufbruch, ich war damals, 1994, 49 Jahre alt und wollte mich neu orientieren - nicht ganz neu, aber irgendwie mich lösen aus der seminaristischen Laufbahn.

*LEMO-Bericht -  
und dann lange  
nichts mehr*

**HRS** Bist du damals schon Fachberater Deutsch gewesen?

**MD** Ja. Ich hatte schon damals Aufgaben ausserhalb des Seminars, auch in einem Lehrmittelverlag, aber als diese Ausschreibung kam, da wusste ich: Das will ich. Die Zukunft der Lehrerinnen- und Lehrerbildung war für mich schon im Seminar Hitzkirch ein Thema gewesen. Direktor Lothar Kaiser war ja Mitautor des *LEMO-Berichts* gewesen - *LEMO: Lehrerbildung von Morgen*, 1975. Die Frage, wie es mit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung weitergehen soll, haben wir in Hitzkirch immer wieder diskutiert, haben auch an Klausuren Perspektiven entwickelt - wir waren sensibilisiert dafür, dass es gewisse Veränderungen brauchte, aber welche genau, blieb eher vage. Eine Pädagogische Hochschule jedoch stellten wir uns mit Sicherheit nicht vor. Solche gab es ja schon in Deutschland, für uns damals ein Modell, wie man Lehrerinnen- und Lehrerbildung gerade nicht gestalten sollte.

**BB** Heisst das, dass ihr euch eher Gedanken gemacht habt, wie ihr euer Seminar optimiert?

**MD** Ja. Es gab zum Beispiel Ideen, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung um ein Jahr zu verlängern, man hätte so Allgemein- und Berufsbildung stärker getrennt. Solche und andere Ansätze wurden diskutiert.

**HRS** Meines Erinnerns gab es einen kantonalen Auftrag an die beiden Rektoren der kantonalen Seminare, auf der Basis des Projektberichts *Lehrerbildung von Morgen* Vorstellungen auszuarbeiten zur Weiterentwicklung der Luzerner Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Dabei ging es aber um die Weiterentwicklung der seminaristischen Ausbildung, die Pädagogische Hochschule

war zumindest im Kanton Luzern damals noch kein Thema. Obwohl es eine Projektgruppe gab, erfolgte diese Reformarbeit - dem damaligen Führungsverständnis entsprechend - ausgesprochen nach dem Grundsatz top-down. Lothar Kaiser, der damalige Direktor des kantonalen Seminars Hitzkirch, hat sich enorm ins Zeug gelegt. Ich habe damals, als er aus dem Amt schied, seine Ordner abgelegt - das war extrem viel Arbeit, die er geleistet hat, im

«Strukturunabhängige  
Reformanliegen»  
sorgten für Akzeptanz

Nachhinein allerdings in der falschen Richtung. Später wurde unter der Leitung von Kurt Aregger, damals Leiter der Kleinklassen- und Sonderschullehrerbildung und Professor an der Uni Zürich, eine neue Projektgruppe eingesetzt, die dann die PH zumindest mitdachte und deren Mitglied ich war.

**MD** Diese Vorarbeiten, merke ich, sind für mich eigentlich fast nicht mehr präsent, waren es auch damals nicht. Dass wir über solche Fragen diskutiert haben, war nicht zuletzt das Verdienst von Lothar Kaiser. Ich denke, wir profitierten nachträglich schon davon, dass an den Seminaren der Veränderungsbedarf ein Thema war. Nicht zuletzt der *LEMO*-Bericht hatte ja bereits zwei Varianten dargelegt, einen ausgebauten seminaristischen Weg und einen tertiarisierten Weg.

**BB** Es gab eine seminarinterne Diskussion über die Zukunft der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, das halten wir fest. Denn jahrelang konnte man - als Ausenstehender - den Eindruck bekommen, die system- und strukturorientierte Reformdiskussion gehe fremdbestimmend über die Seminare hinweg und am seminaristischen Spirit vorbei.

**MD** Das war, was die Reformgegner glauben machen wollten. Aber wir gaben uns von Anfang an - und damit meine ich insbesondere auch dich, Hans-Ruedi - grösste Mühe, alle Betroffenen miteinzubeziehen, also sowohl die Seminarlehrpersonen als auch die Lehrpersonen auf der Volksschulstufe. Es waren gewiss über hundert Veranstaltungen, an denen wir auftraten und die Ideen mit den Leuten diskutierten. Wir gingen zu den Leuten, bevor klar war, was aus allem resultierte. Eines der ersten, wenn nicht das erste Papier, an dem ich als Projektleiter gearbeitet habe, trug den Titel «Strukturunabhängige Reformanliegen» - sozusagen das Erbe aus meiner früheren Tätigkeit, das ich in die neue Aufgabe einbrachte.

**HRS** Ja, das war ein kluger Schachzug von dir, Markus, und hat die Entweder-Oder-Diskussion bis zu einem gewissen Grad aus der Sackgasse geführt.

**MD** Diesen Akzent setzten wir bewusst, weil klar war, dass die Tertiariesierung ein rotes Tuch war und wir von Anfang an schauen mussten, dass wir nicht in eine blosse Strukturdiskussion hineingeraten. Vielmehr wollten wir fragen: Was sind die Anliegen, die man innerhalb der Lehrerbildung in der nächsten Zeit realisieren müsste? Und erst anschliessend: In welchen Strukturen lässt sich das am ehesten verwirklichen? Wir wollten deutlich machen, dass es primär nicht um die Strukturveränderung, sondern um die Optimierung der Lehrerbildung geht.

*Motive für  
Optimierungen  
waren zahlreich*

**BB** Wie habt ihr das gemacht, welche Argumente standen im Vordergrund?

**MD** Es gab zahlreiche Anknüpfungspunkte. So wollte man den Berufsentcheid hinausschieben, damit ihn die jungen Menschen bewusster fällen könnten. Erfahrungsgemäss ergriff nur ein beschränkter Teil der Seminarabgängerinnen und -abgänger den Lehrberuf; viele schieden auch nach kurzer Zeit aus dem Beruf aus. Dann suchte man die Ausbildung der Kindergärtnerinnen, der Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnen aus der Sackgasse zu befreien, d.h. ihnen Weiterentwicklungsmöglichkeiten anzubieten, aufbauend auf ihrem Erstberuf. Es sollte auch keine geschlechtsspezifischen Lehrberufe mehr geben. Wichtig war auch, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen zu verbinden. Auch sollten die Praxislehrpersonen besser in die Ausbildungsinstitution eingebunden und überhaupt der Praxisanteil in der Ausbildung erhöht werden, um die Praxisrelevanz der Ausbildung zu verbessern. Schliesslich war es ein zentrales Anliegen, für die Lehrdiplome eine gesamtschweizerische Anerkennung zu erreichen.

**BB** Das klingt so, als hätte vernünftigerweise niemand dagegen sein können.

**MD** Gewissermassen ja. Dieser Einstieg ins Reformprojekt ist sehr gut aufgenommen worden, rückblickend sage ich mir, hat dies die Konfrontation zwischen den Tertiariesierungs-Befürwortern und -Gegnern nie eskalieren lassen. So haben wir einen guten, friedlichen Zugang gefunden zur Thematik. In anderen Kantonen hat es dagegen wegen der Lehrerbildungsprojekte recht «gräblet». Auseinandersetzungen gab es bei uns zwar auch, aber nie in dieser Vehemenz und Verbissenheit wie anderswo.

**HRS** Darin kommt auch zum Ausdruck, dass in der Debatte um die PH die damaligen Seminarlehrpersonen häufig keine Gegner waren. Gegner waren

eher ältere Semester und Lehrpersonen im Grossen Rat, die in dieser Gegend teilweise auch eine Profilierungschance sahen. Der Einbezug der damaligen Lehrerinnen- und Lehrerbildner machte diese in der Selbstwahrnehmung auch zu Mit-Akteuren – tua res agitur – und nicht zu Opfern einer fremdgeprägten Dynamik. Wenn ich das richtig in Erinnerung habe, kam der Widerstand eigentlich nicht von dort, jedenfalls nicht primär.

*Reformskepsis bei  
Volksschullehr-  
personen besonders  
deutlich*

**MD** Ja, nicht primär. Aber den gab es dort schon auch. Das habe ich gelegentlich in meinem persönlichen Umfeld gespürt. Ehemalige Kollegen wollten auf einmal mit mir nichts mehr zu tun haben. Das war nicht so leicht zu

schlucken.

**BB** Das Projekt, das du geleitet hast, hatte Bedrohungspotenzial, das ist klar. Aber offenbar nur für Einzelne, sehe ich das richtig?

**MD** Ja. Es waren einzelne Wortführer, die sich stark gewehrt haben. Es gab auch Kolleginnen und Kollegen, die das Gefühl hatten, sie seien für eine PH zu wenig akademisch qualifiziert. Da traten auch Existenzängste zutage – auf diese sind wir dann ja Jahre später wieder individuell eingegangen.

**HRS** War da nicht auch noch – ich sage es jetzt negativ – ein gewisses Resentiment im Spiel auf Seiten der seminaristisch ausgebildeten Volksschullehrpersonen, weniger der Lehrerinnen- und Lehrerbildner, genährt von der Vorstellung, die Schaffung einer Pädagogischen Hochschule bedeute für sie eine professionelle Deklassierung? Sie erhielten das Gefühl vermittelt, es reiche offenbar nicht, wie sie ausgebildet seien.

**MD** Du hast recht, die Opposition gegenüber der Idee einer Pädagogischen Hochschule hat schon viele Kreise erfasst. Gerade auch in der Volksschullehrerschaft. Noch heute werde ich manchmal angesprochen von Leuten, die sagen, das sei ein Jammer, dass man die seminaristische Ausbildung aufgegeben habe. Und zwar auch von Leuten, die völlig ausserhalb des Bildungssystems stehen – gerade ausserhalb der Stadt erschienen die Seminare als Leuchttürme in der Bildungslandschaft, zu denen man eine besondere Beziehung hatte. Kommt hinzu, dass man die Seminare gerade im ländlichen Raum als Exponenten einer katholischen, christlich fundierten Bildung verstanden hatte.

**BB** Ein Stück unabgeschlossene Säkularisierung?

**MD** Ja. Einmal waren wir als Zuhörer im Luzerner Grossen Rat, als ein Kollege aus dem Seetal, der dem Rat angehörte, über uns Reformer hergefahren

ist, als würden wir die abendländisch-christliche Bildung zu Grabe tragen. Die Auseinandersetzung um die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hatte eben auch eine starke religiöse Komponente.

**HRS** Dieser weltanschauliche Hintergrund war ein starkes Motiv gewisser Seminar-Anhänger. Das zweite Motiv war eher politischer Natur und lag im Spannungsfeld zwischen Föderalismus und Zentralismus: Weil die Schule in der Schweiz föderalistisch organisiert ist, muss es auch die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sein. Und wenn dann plötzlich zehn Seminare im Kanton geschlossen werden und konzentriert werden auf eine Pädagogische Hochschule in der Stadt, und erst noch eine für die ganze Region, dann war das für viele, gerade auch politisch Engagierte, ein Angriff auf ihre föderalistischen Überzeugungen. Die Vorstellung einer Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die einerseits die Vermittlung eines christlich-konservativen Weltbilds gewährleistet und andererseits für die Verankerung dezentral gewachsener Bildungsräume steht, war in Frage gestellt.

*Ende der abendländisch-christlichen Bildung?*

**MD** Das ist auch in der Petition enthalten gewesen, die das Seminar St. Michael in Zug 1996 lanciert hat - «Eigenständig statt gleichgeschaltet, Überschaubar statt zentralistisch», wie sie hiess. Die Petitionäre sahen die kantonalen Eigenheiten in Gefahr.

**BB** Du kamst ja, als Hitzkircher Seminarlehrer, selber sozusagen aus der Tiefe dieses katholisch-konservativen Bildungsraums - was zeigt, dass es dort auch sehr liberale Geister gab: Wie hast du das erlebt? Wie hast du das EKD erlebt, diese Behörde, die die Lehrerinnen- und Lehrerbildung einschneidend verändern wollte?

**MD** Die Hauptexponenten waren für mich Regierungsrätin Brigitte Mürner und du, Hans-Ruedi, neben dem Erziehungsrat. Ich spürte sofort, dass das Interesse an der Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gross und echt war. Ich fühlte mich gestützt und getragen in dem, was ich einbrachte, das war wirklich eine sehr angenehme Zeit voller Wohlwollen und gegenseitiger Wertschätzung. Diese intensive Arbeitsphase hinterliess überhaupt kein negatives Gefühl. Brigitte Mürner selbst war auch sehr zugänglich.

**BB** Interessant, dass du so gar nicht bestätigst, was man im Innern des Departements stets und stark zu spüren glaubte, nämlich dass das Fremdbild des EKD sozusagen ein Feindbild war, als Quittung für soviel Veränderungswillen, auch in anderen Bildungsfeldern.

**MD** Ich kann nur von mir sprechen. Ich denke, für die ganze Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und die Akzeptanz, die sie erhielt, war Brigitte Münner eine zentrale Figur. Weder mit ihrem Vorgänger noch mit ihrem Nachfolger wäre das vergleichbar geglückt. Sie hatte natürlich selbst einen pädagogischen Rucksack, das merkte man, das musste man ernst nehmen.

*Der pädagogische  
Rucksack verbindet*

**HRS** Brigitte Münner hatte für uns auch die Funktion eines politischen Blitzableiters. Viel von dem, was da an Häme und Kritik zusammenkam - ich habe das zumindest so erlebt -, hat sie abgefangen, das hat mich geschützt. Da hat sich wirklich einiges über sie ergossen, zusätzlich zum sozusagen üblichen Vorbehalt gegenüber einer Frau in der Regierung, die ihr Departement nicht im Griff habe: diese Beamten verwalten ja gar nicht, die gestalten! Apropos pädagogischer Rucksack, den hast du ja auch gehabt, Markus - dass du als allseits sehr anerkannter Seminarlehrer diese Reform geleitet hast, war aus meiner Sicht ein grosser Vorteil. Das spielte bei jenen, die offen waren und nicht gerade mit dem Vorwurf des Verrats hantierten, beim Argumentieren eine Rolle - man musste, ob man wollte oder nicht, ernst nehmen, dass da jemand, der die seminaristische Ausbildung aus Erfahrung gut kennt und hohe Akzeptanz genießt, sich engagiert für die Tertiärisierung der Lehrerbildung.

**MD** Ja, es war auch ein Bestreben von mir, dass das so ankommt und so wirkt. Aber steuern kann man das ja nicht und schon gar nicht alleine.

**HRS** Wir hatten ja diese schon fast legendären Tagungen der damaligen Projektgruppe mit je einer Vertretung aus jedem Zentralschweizer Kanton auf dem Bürgenstock, die du mit Heinz Wyss gestaltet hast - auch er als ehemaliger Seminardirektor mit einer reichen seminaristischen Erfahrung: Da wurden jeweils sehr sorgfältig die Stärken und Schwächen der seminaristischen Ausbildung gegeneinander abgewogen. Es wurde deutlich, dass es eine intensive Praxisausbildung braucht und eine markante musische Bildung. Diese zwei Profilelemente sollte auch die PH dereinst haben. Insofern hatten Vorbehalte gegenüber der Schaffung einer PH konzeptionell teilweise gute Auswirkungen.

**MD** Ich denke, es braucht solche Reibungen, damit ein Projekt gelingen kann. Wenn da einfach Leute am Werk gewesen wären, die das Ziel der Tertiärisierung vor Augen gehabt hätten und nichts Anderes, dann hätten wir nicht das geschafft, was wir geschafft haben.

**BB** Die Zentralschweizer Kantone haben sich 1995 darauf verständigt, eine Pädagogische Hochschule für die Zentralschweiz, die PHZ, zu gründen und einzurichten. Was passierte dann aus deiner Sicht, Markus?

**MD** Angestellt für die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurde ich vom Kanton Luzern, als Projektleiter mit halbem Pensum, daneben war ich noch Seminarlehrer. Ursprünglich wolltet ihr diesen Auftrag auf zwei Personen aufteilen, zwei Mal 25%. Das wollte ich jedoch nicht. Kurz darauf wurde ich angefragt, ob ich mir auch vorstellen könnte, ein Zentralschweizer Projekt mit vergleichbarer Zielsetzung zu übernehmen. Dem habe ich dann zugestimmt. Und etwa ein halbes Jahr später sprang die Zentralschweiz auf diesen Zug auf.

*1995 gab es ein Zentralschweizer und ein Luzerner Projekt*

**BB** Genau, das war 1994.

**MD** Danach war ich also auch regional involviert. Das war deswegen besonders interessant, weil noch nicht klar war, ob Luzern sein eigenes Projekt aufgeben würde oder nicht. Man arbeitete dann in zwei separaten Projektleitungen und versuchte herauszufinden, wie die Lehrerbildung der Zukunft aussehen könnte - beide habe ich geleitet, bei beiden warst du, Hans-Ruedi, als Auftraggeber dabei. Luzern hat dann signalisiert, das eigene Projekt zugunsten eines Zentralschweizer Projekts aufzugeben, sofern wir zum gleichen Ergebnis kommen sollten. Tatsächlich kam es zu beinahe identischen Schlussberichten. Wir haben 1994 angefangen, 1995 sind sie herausgekommen. Es ist für mich jetzt noch erstaunlich, dass das gelungen ist. Gerade auch im Rückblick, vor dem Hintergrund der Weiterentwicklung.

**HRS** Die Projektgremien waren klein, jeweils nur ein halbes Dutzend Personen, fast ausschliesslich aufgeschlossene Seminarlehrpersonen.

**BB** Im selben Jahr, im *Regierungsprogramm 95/99*, hielt der Regierungsrat des Kantons Luzern fest, er wolle eine Lehrpersonenausbildung, die regional koordiniert sei. Aber dann, Ende 1995, nach der Vernehmlassung der Berichte, wurde klar, dass die Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht nur regional koordiniert, sondern als eine Zentralschweizer Institution konstituiert werden sollte.

**HRS** Da war mitentscheidend, dass ZBS-Leiter Felix Oggenfuss seiner Verantwortung als Vertreter der Region nachgekommen ist. Er hat gesehen, wie bei einem Alleingang Luzerns die Region abgehängt würde. Ich kann mich

an ein Gespräch erinnern, bei dem er mich gefragt hat, wie ich die regionale gegenüber einer kantonalluzernischen Umsetzung der Reform beurteilte. Ich gestehe, dass ich skeptisch war damals, muss im Nachhinein aber sagen, dass es gut war, dass er insistierte.

**BB** Kannst du dich erinnern, was dich skeptisch gemacht hat?

**HRS** Ich befürchtete, dass der - ja auch nicht immer von der Hand zu weisen - Vorwurf der Prädominanz von Luzern uns in Luzern bremsen würde. Mir schien eine regionale Ausrichtung das Projekt, das schon im Kanton Luzern höchst umstritten war, noch komplizierter zu machen. Und natürlich wollten wir uns in Luzern auch nicht allzu viel dreinreden lassen. Aber man ist in der Zusammenarbeit dann doch sehr aufeinander zugegangen - das war in hohem Mass dein Verdienst, Markus, als integrativ wirkender Projektleiter. Der kantonale und der regionale Bericht waren dann ja auch praktisch identisch. Zudem arbeiteten Markus und ich zu jener Zeit an der Bahnhofstrasse unter dem gleichen Dach.

*Drei Standorte waren von Anfang an gesetzt*

**BB** Nach diesen beiden Berichten war gewissermassen die regionale Ausrichtung klar, aber doch vieles offen - von den Standorten bis dahin, wie diese Pädagogische Hochschule konkret aussehen soll. Könnt ihr ein bisschen erzählen, was dann weiter passierte? Wo machte sich der Interessenschafter, der Kantönligeist, bemerkbar, wo der regionale Konsens darüber, etwas Gemeinsames zu schaffen?

**MD** Im Zentralschweizer wie im Luzerner Schlussbericht wurde postuliert, es gebe drei Standorte der PH Zentralschweiz. Es war eigentlich von Anfang an, ausser vielleicht in Luzern, absolut klar, dass die Lehrerbildungskantone von einst auch die der Zukunft sein würden. Für Schwyz und Zug war dies eine *conditio sine qua non*, die hätten nicht mitgemacht, wenn sie nicht auch PH-Standorte hätten sein können.

**BB** Heisst das, dass man die Standortfrage nie in aller Freiheit diskutieren konnte?

**MD** Sie stellte sich gar nie. Es ist einfach klar gewesen.

**HRS** Das war eine Prämisse dieses gemeinsamen Projektes.

**MD** Wir hatten das unterschiedlich wahrgenommen, für mich war das durchaus eine gute Option und du, Hans-Ruedi, standest dem sehr kritisch gegenüber.

**HRS** Es gab dann eine Vernehmlassung zu beiden Berichten.

**MD** Die Zustimmung zu diesen beiden Projektdokumenten war unglaublich hoch! Wir hätten das nie erwartet. Damit waren eigentlich auch die Vorgaben, in welchem Rahmen diese PH, diese PHZ, konstruiert werden soll, weitgehend klar: insbesondere die Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit einem Abschluss für den Kindergarten und die Primarschule auf Ebene Bachelor nach drei Jahren und für die Sekundarstufe 1 auf Ebene Master nach vier Jahren; im Sinne einer Hochschule die Integration von Grundausbildung, Weiterbildung, Zusatzausbildung, angewandter Forschung und Entwicklung sowie Dienstleistungen; stufenbezogene Ausbildungsgänge und damit der Verzicht auf Fachlehrpersonen-Ausbildungen und auf die Unterscheidung in Sekundar- und Reallehrpersonen; eine gemeinsame Pädagogische Hochschule Zentralschweiz mit teilautonomen Standorten in den Kantonen Luzern, Schwyz und Zug. Die Ausbildung für die Sekundarstufe 1 und die Zusatzausbildung in Schulischer Heilpädagogik sollten nur an der Teilschule Luzern angeboten werden. Alle anderen Ausbildungsangebote und Hochschulelemente standen allen drei Standorten offen.

*Rahmenvorgaben für  
die PHZ 1996 geklärt*

**HRS** Wir hatten uns ja die Frage gestellt, ob es neu eine eigene, selbstständige Sek 1-Lehrerbildung geben sollte. Diese Absicht erfuhr dann auch, erstaunlicherweise, eine hohe Zustimmung. Damals war umstritten, ob eine solche Ausbildung nicht eher universitär sein müsste.

**MD** Ein Streitpunkt war auch die Kindergartenausbildung. Ob die auch an die PH gehöre. Wir diskutierten einmal im Erziehungsrat des Kantons Luzern, ob man die Kindergartenausbildung miteinbeziehen und die Sek 1-Ausbildung auslagern sollte.

**BB** Das war bereits 1994. Hatten sich solche Fragen nicht bereits vor diesen Berichten erledigt?

**MD** Ja, aber wir wussten nicht, ob das zu unserem Auftrag gehörte. Beides erhielt dann grünes Licht.

**BB** Und dann? Nun hattet ihr den Auftrag, eine Pädagogische Hochschule Zentralschweiz aufzubauen, das war ja zunächst eine ungewöhnliche, auch unheimlich gewichtige Aufgabe. Wie fühlte man sich da?

**MD** Für mich war das tatsächlich die herausforderndste Zeit meines Berufslebens, fachlich und psychisch war es sehr anfordernd. Aber wir hatten eine

Projektorganisation auf die Beine gestellt, die gut funktionierte. Wir kamen zügig vorwärts und pflegten weiterhin engen Feldkontakt. Ich bin x-mal aufgetreten, habe referiert, zum Teil auch gemeinsam mit dir, Hans-Ruedi. Wir waren auf politischer Ebene aktiv, haben Mitglieder des Grossen Rats, Fraktionen und Parteien informiert, mit den Lehrerverbänden diskutiert.

**HRS** Letztere unterstützten das Reformprojekt ja tendenziell eher, was gar nicht selbstverständlich und gleichzeitig sehr hilfreich war.

*Auf anfängliche  
Harmonie folgten  
bald Abgrenzungen*

**BB** Die Projektarbeit bestand also zunächst aus viel Kommunikationsarbeit.

**HRS** Nicht nur, es war auch eine immense inhaltliche Arbeit. In vier Arbeitsgruppen wurden die einzelnen Leistungsbereiche diskutiert und gestaltet. Die dabei entstandenen Berichte, in kantonsübergreifenden Teams erarbeitet, waren eine qualifizierte, konkrete Vorarbeit für die Umsetzung.

**MD** Ja. Und in drei Tagungen schufen wir den Rahmenlehrplan, insgesamt etwa 40 Seminarlehrpersonen aus den verschiedenen Fachbereichen waren beteiligt. Eine der grossen Herausforderungen war wirklich die Harmonisierung unter den drei Ausbildungsstätten. Die gestaltete sich zunehmend schwierig. Nach einer harmonischen Anfangsphase, in der Luzern Ja gesagt hatte zum regionalen Projekt, schälte sich im gemeinsamen Prozess immer mehr ein Bedürfnis nach Profilierung der einzelnen Standorte heraus.

**HRS** Das kann man so sagen, ja. Das hatte auch damit zu tun, dass die regionale Zusammenarbeit damals durch den Steuerwettbewerb der Zentralschweizer Kantone politisch ziemlich belastet war.

**MD** Und man sah sich immer in einem zentralschweizerischen Umfeld, in dem man sich ein kantonales Profil geben musste - das habe ich eigentlich nie recht verstanden. Es ging kaum je darum, sich als Gesamteinstitution PHZ zu profilieren, sondern als PHZ Luzern, Zug und Schwyz. Alle wollten sich allein stark machen. Das führte zum Beispiel auch dazu, dass jede Teilschule für sich um potenzielle Studierende warb: Und bitte, an einem Informationsanlass in Zug solle sich ja kein Luzerner zeigen! Unglaubliche Abgrenzungen im gemeinsamen Vorhaben.

**HRS** Ja, das kann ich bestätigen. Die kleineren Institutionen hatten Angst, majorisiert zu werden durch Luzern, und Luzern befürchtete, in der eigenen Entwicklung behindert zu sein. Und später kam es zusätzlich zur Situation,

dass die Kantone Schwyz und Zug ihr Projekt um ein Jahr zurückstellten und wir in Luzern somit ein Jahr früher mit der Ausbildung begannen als die beiden anderen Standorte. Ich ging damals zu Bildungsdirektor Ueli Fässler und gab ihm zu bedenken, ob wir in Anbetracht aller Umstände nicht auch erst 2004 anfangen wollten. Er sagte ziemlich barsch, das komme nicht in Frage.

**BB** Was war denn seine Überlegung?

**HRS** Ich war ja selber gespalten: Einerseits hatte ich Verständnis für die Vorteile eines gemeinsamen Starts der drei Hochschulen, andererseits dachte ich, wir sind eigentlich bereit in Luzern, müssen wir jetzt wirklich warten, bis es die anderen auch sind? Das war schliesslich auch das Argument von Regierungsrat Fässler. Er sagte, nein, wir sind jetzt bereit, jetzt starten wir. Aber zweifellos, dieser Alleingang Luzerns war eine Hypothek für die PHZ als Ganzes.

*Luzern startete 2003,  
Zug und Schwyz  
folgten 2004*

**BB** Eine Hypothek für eine effektive Organisation der PHZ?

**HRS** Gewiss, die Planung wäre bei einem gemeinsamen Start wohl in vielerlei Hinsicht koordinierter erfolgt und auch die Zusammenarbeit hätte sich kulturell möglicherweise besser entwickelt. Dennoch, die Grössenverhältnisse und die Entwicklungstempi waren ungleich, das hast du ja auch in deinem Bilanzbericht von 2014 festgehalten, Markus. Daher sagte ich im Nachhinein trotzdem immer, es war gut, dass wir in Luzern 2003 gestartet sind, gewissermassen als Katalysator und auch mit der Begründung, dass die Zentralschweiz gesamtschweizerisch gesehen die letzte Region war bei der Schaffung von Pädagogischen Hochschulen; alle PH ausser Schwyz und Zug nahmen ja 2003 oder noch früher ihren Betrieb auf.

**BB** Ich knüpfte an das an, was du, Markus, vorhin gesagt hast: Je mehr man das regionale Konzept und Projekt vorantrieb, desto deutlicher wurde sozusagen die standörtliche Ausdifferenzierung. Und vermutlich, füge ich hinzu, auch: Je näher man von oben, vom Rahmen, den Konzepten, den Rahmenlehrplänen herunterkam auf das konkrete Territorium einer zu gestaltenden Lehrerbildungsanstalt, desto mehr zeigte sich auch dieses lokal unterschiedliche Terrain, also Schwyz, Zug und Luzern. Und dann wurde die regionale Arbeit, die du repräsentiert hast, auf einmal sehr schwierig: Hat das nicht auch die Harmonie zwischen euch beiden angegriffen?

**MD** Ja, das stimmt. Hans-Ruedi vertrat natürlich den grössten und wichtigsten Kanton. Mir war das Mitgehen der ganzen Region ein sehr wichtiges

## Kulturkonzept

Ich hätte gern  
aus jedem Kindergarten  
täglich  
eine Zeichnung  
von dem, was grade aktuell ist  
sei es ein Hund  
ein Frosch  
ein Vogel  
eine Maus  
ein hoher Berg  
ein Flugzeug  
Rennautos  
die Feuerwehr  
Piratenschiffe  
Drachen  
oder Schmetterlinge  
und würde  
diese Bilder streuen  
in der Tagesschau des Fernsehns  
zwischen  
Kriege

Konferenzen  
Hungersnöte  
und auf der Titelseite  
jeder Zeitung  
müsste täglich  
eine Kinderzeichnung  
als Nachricht  
die nicht berichtet  
von dem, was war  
nein, die berichtet  
von dem, was sein will  
oder könnte  
damit wir endlich  
sehen lernen  
damit wir endlich  
träumen lernen  
damit wir endlich  
wägen können  
das Gewicht  
der Welt.

Franz Hohler: «Alt?» (Gedichte), 2017



Anliegen. Ich kann mich an einen Vorfall erinnern bei einer Klausursitzung der damaligen IEDK in FÜRIGEN: Wir wollten dort die neue Projektorganisation, die wir im Projektleitungsstab äusserst sorgfältig entwickelt hatten, beschliessen lassen - da hast du mich abends um neun angerufen und gesagt, es käme morgen nicht so, wie wir gedacht haben. Und tatsächlich legte man uns eine handschriftliche Skizze vor mit ein paar Häuschen und Pfeilen, eine regionale Projektleitung war nicht mehr sichtbar, nurmehr standortbezogene, kantonale Projekte, und irgendwo sollte da noch einer sein, der versucht, das zusammenzuhalten.

*Wachsende Isolation  
des regionalen  
Projektleiters*

Ich kam mir dort absolut verraten vor.

**BB** Übergangen und entmachtet eigentlich.

**MD** Entmachtet, vielleicht. Aber es ging mir nicht um meine Person. Es ist für mich heute noch nicht verständlich, dass die Bildungsdirektoren dem zugestimmt haben, weil ja überdeutlich war, dass es kein gemeinsames Projekt ohne gemeinsame Projektleitung geben kann. Ich habe das damals als fundamentalen Angriff auf die PHZ verstanden. Die Zurückhaltung von Luzern wurde für mich seitdem immer stärker spürbar. Es gab gelegentlich solche schmerzhaften Momente in dieser PHZ-Aufbaugeschichte. Das war auch der Grund, warum ich sehr froh war um deine Beratung und Unterstützung, Beat. Als Vertreter des regionalen Projekts bin ich mir sehr alleine vorgekommen, es gab ja auf der politischen Ebene niemanden, der regionale Interessen mitgetragen hätte, in der Steuergruppe des regionalen Projekts sassen lauter kantonale Delegierte mit kantonalen Interessen...

**BB** Interessant ist, dass du von der politischen Ebene einen regionalen Auftrag bekamst und je stringenter du diesen erfüllen wolltest, desto mehr entzog man dir die Rückendeckung. War das die Grunddynamik beim Aufbau der Zentralschweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung?

**HRS** Tendenziell schon. Das hat sich ja nachher, in der Zeit der Direktion von Willi Stadelmann, perpetuiert oder noch verschärft. In dieser Phase waren wir im Grunde genommen alle in doppelter Verantwortung unterwegs: So machten wir an der PH Luzern immer zwei verschiedene Budgets, eines für den Kanton Luzern und eines für die BKZ. Und die Zuständigkeiten, fürs Personal und für die Infrastruktur, folgten immer diesem Dualismus. Wie löst man das im Alltag? Für mich - und auch die beiden anderen Rektoren - war die Antwort klar: Die prioritäre und einfachere lebbare Loyalität galt der

kantonalen Trägerschaft. Das ergab sich schon allein aus den viel häufigeren Kontakten vor Ort.

**MD** Deshalb stand auch die Direktion PHZ eigentlich auf verlorenem Posten. Sie hatte im Prinzip keine Kompetenzen.

**BB** Das heisst, was sich bei der regionalen Projektleitung zeigte, dieses allseits mitgetragene regionale Machtvakuum, setzte sich gewissermassen in der PHZ-Direktion fort. Hätte man das nicht frühzeitig erkennen können, anders strukturieren sollen und anders entscheiden müssen? Was war da genau im Gange?

*Kantonale Interessen -  
regionales  
Machtvakuum*

**MD** Auch politisch gab es zwei Herzen, ich glaube, die regionale Zusammenarbeit war wirklich ein Herzensanliegen. Als die Zentralschweizer Regierungskonferenz die regionale Lehrerinnen- und Lehrerbildung zum Kernanliegen erklärte, war das kein Lippenbekenntnis. Der Wille war nicht zuletzt im Bildungsbereich vorhanden, der ZBS und seine Arbeit waren ja ein Ausdruck davon.

**BB** Und man hat damals die Fachhochschule Zentralschweiz (FHZ) gebaut, bis heute - als Hochschule Luzern - eine regionale Geschichte, auf die die Kantone stolz sind! Dort hat es geklappt, aber bei der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht. Warum war das in diesem Bereich so schwierig?

**HRS** Ein Grund mochte sein: Für die Bildungsdirektoren, die in den Kantonen gewählt werden und beanspruchen, eine kantonale Bildungspolitik zu betreiben, ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung als Instrument unabdingbar; die regionale Verankerung spielt da eine weniger wichtige Rolle. Die Bildungsdirektorinnen und Bildungsdirektoren werden ja auch kantonale, nicht regional gewählt. Hinzu kommt die jahrzehntelange lokale Tradition der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Zentralschweiz.

**BB** Entscheidend bei der FHZ war wohl auch, dass die Vorgänger-Institutionen in den Bereichen Wirtschaft, Kunst, Soziale Arbeit, Technik und Architektur alle bereits in Luzern oder Horw ansässig waren, die Standortfrage dort also kein Politikum wurde. In der PH-Geschichte aber schon, mit den genannten Hinter-Gründen...

**HRS** 2000 ist das Konkordat unterzeichnet worden, 2001 wurde eine Direktion für die PHZ gesucht, am 1. April 2002 nahm Willi Stadelmann als Direktor seine Arbeit auf. Die Antwort auf die Erfahrung, dass regionale Lösungen schwierig sind, war: Wir brauchen einen starken Direktor, der richtet das

dann, fügt die Bruchstücke zur Institution zusammen. Aus verschiedenen Gründen passierte das nicht, unter anderem auch wegen des bereits angesprochenen unterschiedlichen Zeitplans. 2001 wurde ich Rektor der PHZ Luzern. Regierungsrat Fässler, der damalige Bildungsdirektor, hat mehr oder weniger wörtlich zu mir gesagt, ihr seid frei zu entscheiden, was ihr operativ macht, ich vertrete nur die strategische Ebene, ihr habt alle Kompetenzen, ich vertraue euch - wir konnten alle Personalentscheide selbstständig treffen -, aber ich will, dass die PHZ Luzern 2003 startet, und zwar mit genügend Studierenden. Es herrschte damals verschiedenorts in der Schweiz erheblicher Lehrermangel. Ich war total erleichtert, als am 16. Oktober 2002 - ich weiss das noch so genau, weil an diesem Tag meine Mutter verstarb - zum ersten Informationsanlass in der Musegg rund 200 Interessierte kamen. Und wir starteten ja dann auch mit über 200 Studierenden. Diese praktische Aufbauarbeit in Luzern absorbierte und belebte gleichzeitig unsere Energien. Das war aber nicht der einzige Grund, warum die regionale Aufbauarbeit nicht vorankam. Entscheidender war, dass keine Projektleitung mehr da war, welche die ganze Konzeptarbeit gemacht hätte - dein Mandat als Projektleiter des Regionalprojekts, Markus, war ja ausgelaufen, und die weitere Aufbauarbeit blieb den einzelnen Schulen überlassen, die nicht primär die Region im Fokus hatten.

*PHZ-Direktor kam,  
Teilhochschulen  
übernahmen*

**MD** Für mich war es schwierig mitanzusehen, wie sich die regionale Perspektive praktisch in der Direktorenwahl erschöpft hat. Ich hatte mir vorgestellt, dass die PHZ-Direktion nun die PHZ entwickeln würde als Impulsgeberin wie vorher die Projektleitung. Das geschah dann aber nicht.

**BB** Der gewählte Direktor, könnte man andersrum sagen, hat sich dann an der regionalen Perspektive erschöpft. Die Ära der PHZ dauerte zehn Jahre an, obwohl schnell klar wurde, dass in diesem regionalen Konstrukt zu wenig Kraft steckte. Das finde ich interessant. Wo sonst hat man so lange zugeguckt?

**HRS** Der PHZ-Direktor übernahm bald das Präsidium der Schweizerischen Rektorenkonferenz (Cohep) und leistete wichtige Aufbauarbeit für die Pädagogischen Hochschulen auf schweizerischer Ebene. Das löste das Problem der leeren Mitte in der Zentralschweiz aber gerade nicht bzw. eben nur insofern, als niemand den Prozess der Divergenz und des Auseinanderstrebens

der drei Teilschulen aufhielt. Auch ich nicht, ich will mich da gar nicht herausnehmen.

**BB** Ihr wart Akteure. Was passiert ist, passiert doch handbuchmässig stets in föderalistischen Gebilden: Wenn zentral nicht Macht und Druck, aber auch Wille und Support spürbar sind, dann werden anstehende Aufgaben eben dezentral erfüllt, notwendige Entscheide dezentral gefällt - und die leere Mitte hat man sich allseits geleistet.

*Regionale Perspektive  
erschöpfte sich bald*

**HRS** Die Dynamik war zentrifugal statt zentripetal. Und die zentrifugalen Kräfte sind immer stärker geworden, letztlich bis zur Auflösung des Konkordats.

**MD** Ausser einem Neujahrsapéro für die Mitarbeitenden in den Teilschulen gab es, überspitzt gesagt, ja gar keinen regionalen Überbau. In Zug und Luzern und Schwyz hat niemand diese PHZ gespürt. Die Identifikation lief über den Standort, aber sicher nicht über die PHZ als Ganzes.

**BB** Du warst, Markus, im Grunde der letzte und über längere Zeit fast der einzige, der an diesem regional ausgerichteten Projekt festhielt und arbeitete. Wann hast du erkannt, dass die regionale Ebene gegenüber der lokalen schwächer wurde, ja verlor?

**MD** Das war, denke ich, mit dem Beginn der operativen Phase, also mit der Besetzung der Direktion. Das war der entscheidende Einschnitt. Die PHZ-Struktur war ja wirklich eine Zangengeburt. Es war die Quadratur des Kreises - starke kantonale Strukturen, aber regionaler Überbau, wenn auch nicht zu stark. Das produzierte nur Ächzen. 2006 raffte man sich auf zur Reform der ganzen Struktur.

**HRS** Ein externes Gutachten hatte damals einen Punkt ganz richtig gesehen: Ohne klaren Entscheid gehe nichts, nötig sei entweder ein klares Bekenntnis zur PHZ oder die Auflösung des Konkordats.

**BB** Nach fünf Jahren Leiden gab's dieses externe Gutachten, dann ist es noch einmal fünf Jahre gegangen bis zur «Erlösung»?

**HRS** Ja, alle haben «gelitten», übrigens auch der Direktor; Willi Stadelmann fühlte sich in dieser Haut nicht wohl und dürfte nicht zuletzt deshalb auch auf der nationalen Ebene gewirkt haben. Vermutlich stellte man zu spät Grundsatzfragen. Man hielt die Strukturen zu lange in der Ambivalenz, stellte die Dualität von Teilschulen und übergreifendem Ganzen zu wenig in Rechnung. Man prüfte auch gewisse Varianten nicht genügend - auch nicht

die Variante Standort Luzern mit Aussenstandorten Schwyz und Zug, aber in regionaler Trägerschaft. Das war damals meine Position und auch die der PH Luzern. Man hätte vielleicht auch dem unterschiedlichen Gewicht der Konkordatskantone vorbeugend Rechnung tragen können, etwa durch Stimmengewichtung im Konkordatsrat. Letztlich ist aber wohl an der Lehrerbildung regionalpolitisch auch ein Exempel statuiert worden. Aus Sicht des Kantons Luzern standen die anderen Zentralschweizer Kantone im Verdacht, Trittbrettfahrer und Rosinenpicker zu sein und Zentrumslasten abzuwälzen. Das sollte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht wieder passieren. Nur so lässt sich wohl der zu Null-Entscheid zur Auflösung des Konkordats im Luzerner Kantonsrat im Jahr 2010 erklären.

*Zentralschweiz ohne  
Kohäsionskraft*

**BB** Mich dünkt, daraus liesse sich auch für die Zukunft viel lernen. Gibt es weitere Erkenntnisse, die man auch auf andere Projekte übertragen könnte?

**HRS** Die Frage nach den lessons learned finde ich interessant: Welche Weichen hätten an welcher Stelle oder in welcher Phase dieses Projektes anders gestellt werden müssen, damit sich die Erfolgchancen erhöht hätten? Man kann auch sagen: So wie es jetzt ist, ist es gar nicht schlecht, die drei PH sind gut unterwegs, getrennt zwar, aber durchaus kooperativ.

**MD** Ich denke, die Zentralschweiz ist ja eigentlich von ihrer Kultur her eine relativ geschlossene Region, verglichen etwa mit der heterogenen Nordwestschweiz, da ist die Ausgangslage viel schwieriger...

**HRS** Es gibt auch die Gegenthese. Die Zentralschweiz war vor zwanzig Jahren noch homogener, aber damals schon tendierten die Kantone Zug und Schwyz zum «Metropolitanraum» Zürich bzw. Ostschweiz, im Kern verblieben dann nur mehr Luzern, Ob- und Nidwalden, allenfalls Uri. Mir scheint, die Zentralschweiz bröckelt seit längerem parallel zu ihrer einstigen weltanschaulichen Kohäsion...

**MD** Zugestanden. Kommt hinzu, dass die historische Vorort-Stellung Luzerns das Problem der ungleichen Grösse akzentuiert, höhere Bildungsinstitutionen konzentrieren sich hier. Bei einer regionalen Zusammenarbeit beansprucht der Kanton Luzern einerseits mehr Stimmgewicht, provoziert dadurch andererseits aber auch Abwehrreflexe der kleineren Kantone - eine ambivalente Dynamik, die auch beim Auflösungsprozess der PHZ und der Kündigung des Konkordats eine Rolle spielte.

**HRS** Ich habe den Eindruck, dass sich die politische - es ist ein schlechter Begriff, die geschichtliche Betrachtung wird hier meteorologisiert - Grosswetterlage geändert hat, auch in der Bildungspolitik. Als die PHZ geplant wurde, gab es beispielsweise noch einen regionalen Lehrplan, heute haben wir mit dem Lehrplan 21 einen sprachregionalen Lehrplan, der für 21 Kantone gilt. Die interessante Frage ist: Was hält Regionen zusammen? In welchen

*Bildung verbindet  
und spaltet die  
Region zugleich*

Bereichen spielt die Kohärenz einer Region eine wichtige Rolle? Welchen Stellenwert haben dabei heutzutage Bildung und Kultur?

**BB** Vor dem Hintergrund eines Vergleichs zwischen dem Aufbau der FHZ und dem Aufbau der PHZ vermute ich, dass womöglich doch etwas Lehrerbildungsspezifisches im Scheitern der regionalen Kooperation steckt. Die Annahme, Luzern macht Lehrpersonen für Luzern, gilt für andere Berufe nicht: Horw macht Ingenieure für Luzern - eine absurde Vorstellung. Die nationale Orientierung war bei der Fachhochschulentwicklung immer schon da - natürlich auch durch die Zuständigkeit des Bundes, der einfach sieben Standorte dekretierte. Und die lokale und kantonale Orientierung war bei der Lehrerinnen- und Lehrerbildung so stark, dass man in Zug und in Schwyz sich von allem Anfang an gar nicht vorstellen konnte, kein Standort zu sein.

**MD** Ich teile die Analyse; dass man die «eigenen» Lehrpersonen ausbildet, das ist zumindest in den 90er-Jahren noch der klare politische Auftrag gewesen.

**HRS** Das zeigt ja auch die emotionale Diskussion über die Schule, regelmässig.

**MD** Genau. Man hatte auch die kantonalen Lehrdiplome noch. Am Anfang konnten Lehrpersonen ja nicht ohne Weiteres in einem anderen Kanton unterrichten. Es gab immer das Bedürfnis, die Lehrerbildung an den eigenen Kanton anzubinden, das heisst, den eigenen Kanton mit genügend Lehrpersonen auszustatten. Zug zum Beispiel hatte im Jahr 2012 227 Lehrpersonen in der Ausbildung an der PHZ, also weit überproportional. Und Schwyz 308. Und für die Nichtstandort-Kantone zeigte sich der Lehrermangel tendenziell problematischer. Ausbildungsort ja oder nein - das spielte schon eine grosse Rolle, heute vermutlich weniger als damals.

**HRS** Die Situation ist heutzutage ambivalent. Auf der einen Seite ist es nach wie vor so, dass bei den Pädagogischen Hochschulen der Lokalbezug - ich

meine jetzt auch die Frage, welche Studierenden welche PH wählen - stark spielt. Man studiert dort, wo man wohnt, einfach gesagt. Aber das nimmt vermutlich umso mehr ab, je mehr die PH ihr eigenes Profil entwickeln. Fakt ist zum Beispiel, dass wir an der PH Luzern nicht einfach Lehrpersonen für den Kanton Luzern ausbilden, denn weniger als die Hälfte der Studierenden hat im Kanton Luzern ihren Wohnsitz. Das hat natürlich auch damit zu tun, dass wir Angebote exklusiv für die Zentralschweiz machen in den Bereichen Sek 1 und Sek 2 sowie Schulische Heilpädagogik. Aber wir haben auch viele ausserregionale Studierende: Der Kanton, aus dem die zweitmeisten Studierenden der PH Luzern stammen, ist der Aargau.

*Weniger als die Hälfte  
der Studierenden mit  
Wohnsitz im Kanton  
Luzern*

**BB** Die Voraussetzungen für den Betrieb von Pädagogischen Hochschulen sind heute anders als bei ihrer Planung vor 20 Jahren. Wie sieht die weitere Entwicklung aus für die PH in der Zentralschweiz?

**HRS** Jetzt haben wir drei eigenständige Hochschulen, autonome Institutionen, die bald alle akkreditiert sein werden. Die unterschiedlichen Grössenverhältnisse werden bis auf weiteres bestehen bleiben, da es, finde ich, durchaus gelungen ist, dass auch die kleineren Hochschulen auf gesamtschweizerischer Ebene ein eigenes Profil entwickeln konnten, trotz anfänglicher Skepsis vielerorts. Sie vermochten teilweise auch forschungsmässig sehr markante Schwerpunkte zu setzen.

**BB** Aber wie sieht denn die Zukunft aus? Diese Frage stellen wir dir, der du seit 2014 die Kammer PH von swissuniversities präsidierst.

**HRS** Ich werde bei swissuniversities ständig darauf angesprochen. Der Rektor einer grösseren universitären Hochschule fragte mich kürzlich: 16 PH - wie lange wollt ihr das eigentlich noch machen? Und das geht gar so weit, dass Leute aus dem Vorstand von swissuniversities mir sagen, dass die Pädagogischen Hochschulen keine eigenständige Existenzberechtigung hätten, wenn nicht die politischen Rahmenbedingungen so wären, wie sie sind. Kurzfristig sehe ich allerdings eine grosse Chance darin, dass man mit Blick auf die Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Kooperationen zwischen den PH verstärkt. Und zwar im Sinne von Stärken stärken und Schwächen minimieren. Das ist im Bereich der Fachdidaktiken passiert. Da gibt es mittlerweile ein Netzwerk von verschiedenen leading houses für die verschiedenen Fachdidaktikbereiche und es gibt hochschultypen- und teilweise sprachregio-

nenübergreifende Partnerschaften, etwa die PH Luzern für die Geschichtsdi-  
daktik oder die PH Schwyz hinsichtlich der Medien- und Informatikdidaktik.

**BB** Solche Kooperationen unter Hochschulen gruppieren sich in drei Kreisen  
- um ein leading house herum in weitere Träger und in einen Beirat. Könnte  
man diese mittelfristig noch ausbauen?

**HRS** Ja, wenn es gelänge, das, was wir jetzt in diesen Netzwerken rund

*Sind Kantone ohne  
eigene PH  
benachteiligt?*

um einzelne Fachdidaktik-Schwerpunkte erreicht haben,  
auf weitere Tätigkeitsbereiche der Pädagogischen Hoch-  
schulen auszudehnen. Nicht zuletzt auch auf den Bereich  
Forschung, der nach wie vor extrem kleinteilig organisiert

ist; notwendig wäre meines Erachtens ein Paradigmenwechsel hin zu ins-  
titutionsübergreifenden Schwerpunkten, bei dem die oberste Maxime die  
Qualitätssteigerung wäre und nicht mehr regionalpolitische Überlegungen,  
die sich, wie wir festgestellt haben, faktisch doch ziemlich überlebt haben.

**MD** Auch ich sehe in der Kooperation viel Zukunftspotenzial - nur schon,  
dass man einander einfach näherkommt, austauscht, sich auch in die Karten  
blicken lässt. Für mich war es eine sehr schöne und bereichernde Erfahrung  
zu Beginn meiner Arbeit als Projektleiter, als wir gesamtschweizerisch und  
vor allem gesamtdeutschschweizerisch unter den Projektleitungen intensiv  
zusammenarbeiteten und austauschten. Da war viel Offenheit und Interes-  
se. Das ging immer mehr verloren. Am Anfang der PHZ-Umsetzungsphase  
grenzte man sich aktiv ab. Hinter dem «Kantönligeist» gibt es aber auch eine  
wichtige Annahme, dass nämlich die Weiterentwicklung des Bildungswesens  
angeregt und getragen wird von den PH - wer keine eigene hat, gibt viel  
Kompetenz im Bildungsbereich ausser Haus und wird zu einem zweitrangi-  
gen Kanton. Ich finde es spannend zu sehen, wie sich PH profilieren konnten  
auch in früheren Nicht-Hochschul-Kantonen wie Thurgau und Graubünden  
- sie sind dort, aber nicht nur dort, wichtige Inspirationsquellen und Impuls-  
geber für die Weiterentwicklung der Schule.

**HRS** In unserer Gesellschaft wird Bildung wichtiger. Künftig werden die PH  
nicht mehr nur Lehrerinnen und Lehrer aus- und weiterbilden, sondern - so  
sieht es auch die Strategie der Kammer PH von swissuniversities vor - Bil-  
dung im weiteren Sinne anbieten und Reflexion über Bildung. Die Frage ist,  
ob dafür die kantonalen Dimensionen noch richtig sind. Vielleicht wird man  
schweizweit dazu kommen, langfristig nur mehr acht oder zehn PH zu füh-

ren, ähnlich wie bei den Fachhochschulen. Doch das hängt natürlich auch davon ab, wie sich der Föderalismus weiterentwickelt.

**BB** Es ist spannend zu sehen, wie sich in unserem Gespräch über die letzten zwanzig Jahre Lehrerinnen- und Lehrerbildung die Bedeutsamkeit des Lokalen, Kantonalen, Regionalen und Nationalen verändert und sich tendenziell die grösseren Räume durchsetzen, zusätzlich heute auch noch das Internationale. Wobei die regionale Dimension sich eher als politrhetorische Grösse erwies und institutionell in der Zentralschweiz erfolglos blieb. Gäbe es zu diesem Bild - vermehrt nationale Kooperationen unter den PH - nicht auch noch ein Gegenbild, nämlich die Wichtigkeit von Kooperationen zwischen PH und Schulfeld zwecks wechselseitiger Weiterentwicklung? Müssten nicht lokale, dezentrale Didaktische Zentren ebenso stark in den Fokus der Fortentwicklung genommen werden? Und könnte dies nicht noch einmal die Zentralschweizer Lehrerbildungs-Landschaft auflockern oder anregen?

*Kooperationen -  
mit anderen PH und  
mit dem Schulfeld*

**HRS** Ja, aber die EDK bewegt sich in dieser Hinsicht wenig. Bei der Reform des Anerkennungsreglements hat man ja bei einem zentralen Punkt keinen Schritt zur Harmonisierung gemacht, nämlich beim Fächer- und Stufenprofil der Primarlehrpersonen-Ausbildung. Das heisst, es wird lange gehen, bis die Verantwortlichen bereit sind, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz organisatorisch neu zu denken auf der politischen Ebene. Darum sage ich, dass die PH im Dienst der Qualität ihre Zusammenarbeit intensivieren müssen, es ist zugespitzt gesagt ihre einzige Chance. Das heisst nicht, die Grossen müssen sich herablassen und mit den Kleinen zusammenarbeiten, damit diese auch ein wenig vom anspruchsvollen Forschen profitieren können. Die kleineren PH haben durchaus ihre Qualitäten. Und verstärkte Zusammenarbeit heisst auch nicht, dass man auf ein eigenes Profil verzichten soll, im Gegenteil, erst die unterschiedlichen Profile machen die Zusammenarbeit zwischen den Pädagogischen Hochschulen attraktiv.

**MD** Ich finde, dass die Reduktion der Institutionen auf eine deutlich geringere Anzahl nicht unbedingt das leitende Szenario sein muss. Die Überschaubarkeit einer Institution kann doch auch ein qualitatives Plus sein. Das mag man individuell unterschiedlich gewichten. Ich habe mich in einem überschaubaren Rahmen immer wohler gefühlt als in einem Ameisenhaufen, es

darf daher durchaus PH von unterschiedlicher Grösse geben - ohne dass dadurch die Qualität angegriffen wird oder der Austausch ausbleibt.

**HRS** Ich bin allerdings überzeugt, dass es von der Grösse her schon auch gewisse Restriktionen gibt. Zum Beispiel im Bereich von Forschung und Entwicklung: Dass hier stärker zusammengearbeitet wird und Schwerpunkte zu bilden sind, ist schon lange ein Anliegen von mir, wenn auch leider häufig

*Kleinere PH haben  
auch ihre Qualitäten*

nicht von den Forschenden selber. Wie will man aber sonst einigermaßen gleich lange Spiesse haben wie die universitären Hochschulen, die in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung tätig sind?

**BB** Aber soll die Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nun Mass nehmen am Bereich der Forschung oder am Austausch mit dem Schulfeld? Ich stelle die Frage nicht im Sinne eines Entweder-oder, sondern einer Gewichtung.

**HRS** Die PH haben immer berufsfeldbezogene Forschung gemacht, das ist eine zwingende Bedingung, und im Leistungsauftrag ist auch immer von Forschung und Entwicklung die Rede. Zum Beispiel bringt die Entwicklung von Lehrmitteln die PH und das Berufsfeld in einem wichtigen Bereich zusammen. Und ich meine, in diesem Bereich sind auch viele PH daran, sich zu profilieren, das Schulfeld ist nachgerade auf sie angewiesen.

**MD** Forschung selbst an einer grossen PH wird nie ohne Schwerpunktbildung möglich sein. Der Austausch unter Forschungsprojekten und Forschenden dünkt mich absolut zwingend. Ich würde mich eher ausrichten auf den zweiten Aspekt, den du, Beat, eingebracht hast, nämlich den Schulfeldbezug. Und den anderen könnte ich mir in Zukunft so vorstellen: Am Beispiel der PH Schwyz hiesse dies, wer sich für digitale Medien im Unterricht interessiert, geht nach Schwyz, um sich ausbilden zu lassen. Die Studierenden wählen ihre PH nach deren thematischem Profil, das wiederum abgestützt ist durch die Forschung im Haus. Die Schwerpunktsetzung war ein guter Ansatz und ist längst nicht an allen PH realisiert.

**HRS** Ja, das hat nach wie vor Bestand.

**BB** Die Frage nach dem Stellenwert der Forschung führt uns zum vierfachen Leistungsauftrag an eine Pädagogische Hochschule, also Ausbildung, Weiterbildung, Forschung/Entwicklung und Dienstleistungen - über dessen Ausgestaltung haben wir bisher nicht gesprochen.

**MD** Es ist immer klar gewesen, dass man eine vollständige, alle Bereiche des vierfachen Leistungsauftrags abdeckende PH will. Es fragte sich allerdings, wie stark die drei PHZ-Standorte motiviert waren, ihre Angebote aufeinander abzustimmen. 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. Starke Persönlichkeiten waren aber auch für die anderen Leistungsbereiche prägend.

*Forschung oder Schul-  
feldbezug als Mass der  
Weiterentwicklung?*

**BB** Vermutlich hätte es das Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen IZB an der PH Zug ohne Markus Diebold nicht gegeben, oder?

**MD** Das ist sicher so. Vereinfacht gesagt: die Lancierung eines Instituts fusste vor allem auf dem Interesse und der Kompetenz einer Person. Diese machte den Vorschlag, so ein Institut auf die Beine zu stellen, entwarf ein Konzept - und dann ist es so gekommen. Wir hatten ja an der PHZ auch Koordinations-Konferenzen für jeden dieser vier Bereiche. Es hat eine gegeben für die Ausbildung, die Weiterbildung, die Forschung und Entwicklung sowie für Dienstleistungen, dies aus der Absicht heraus, die Regionalität, das heisst, die gegenseitige Abstimmung, die Kooperation und die Weiterentwicklung der Bereiche gemeinsam voranzutreiben. Aber nach meiner Wahrnehmung ist auch dort wenig gemeinsamer Wille zur Ausgestaltung und Profilierung der PHZ als Ganze zu spüren gewesen, sondern eher teilschulbezogene Abgrenzung. Am meisten Potenzial entwickelte sich in der Weiterbildung. Dort war ein grosser Wille spürbar, die PHZ zu einer Gesamteinstitution zu machen. Das hat sich dann 2010 mit dem Nein zum PHZ-Konkordat erledigt, zum grossen Frust der Beteiligten.

**HRS** Es gibt nach wie vor Angebote für die ganze Zentralschweiz. Aber ich denke schon auch, dieses Potenzial wird seit 2010 nicht voll ausgeschöpft. Man könnte mehr zusammenarbeiten.

**MD** Was für mich eine weitere wichtige Komponente war und am Rande auch mit meinem Institut in Zug zu tun hatte, das war die internationale Verknüpfung, also die Partnerschaften mit Institutionen im nahen und fernen Ausland, auch dies ein riesiges Plus gegenüber den Lehrerseminaren von einst: Das International Office war eines der Elemente, die PHZ-übergreifend funktionierten, ja florierten.

**BB** Mit Blick nach vorne: Was ist euch wichtig bei der weiteren Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Zentralschweiz?

**HRS** Die Frage, wie lange es Pädagogische Hochschulen noch gibt, ist natürlich sehr spekulativ. Wenn ich bei swissuniversities konfrontiert werde mit der Aussage, es brauche PH als eigenständige Hochschulen eigentlich nicht, so habe ich neben politischen Argumenten schon auch noch ein paar inhalt-

*PH als eigenständiger  
Hochschultyp - es gibt  
gute Argumente*

liche Argumente auf Lager: Die Verknüpfung der verschiedenen Phasen und Studiengänge der Lehrerinnen- und Lehrerbildung unter einem Dach, die Verknüpfung von Bildungs- und Sozialwissenschaften und Fachdidaktik,

die Verknüpfung der einzelnen Fachdidaktiken, die Verknüpfung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik, die Nähe zum Berufsfeld, die Vielfalt der Zugänge und, last but not least, eine spezifische Lehrerinnen- und Lehrerbildungskultur, die es zu bewahren gilt.

**MD** Ob dies letztlich eine rein organisatorische, strukturelle Frage ist? Schon damals, als man die Lehrerinnen- und Lehrerbildung neu dachte, gab es wichtige Stimmen, die sagten: Gliedert sie an die Uni an! Nicht wenige sahen diese Angliederung als Endziel, meinten aber, es brauche einen Zwischenschritt, das Auflösen der Seminare zugunsten einer Angliederung an die Uni wäre zu viel des Guten gewesen, ein zu grosser Bruch mit dem Bisherigen. Zudem hat man von Deutschland her eher kritische Stimmen gehört, wo man die universitären Lehrerbildungsabteilungen als etwas Exotisches wahrnahm, als etwas Zweitrangiges. Ich bin der Ansicht, dass die Organisation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an eigenständigen Pädagogischen Hochschulen ein starker Stimulus war, die PH in Konkurrenz zu den Universitäten und Fachhochschulen ebenso stark zu qualifizieren, hochschulwürdig zu machen. Ich glaube, dass in der Eigenständigkeit der Pädagogischen Hochschulen sehr viel Potenzial liegt, auch in Zukunft. Und im Rahmen von swissuniversities sind sie auch angemessen eingebunden und vernetzt.

**BB** Wenn es stimmt, dass technische Hochschulen mit KMU und Ingenieuren weniger verbunden sind als Pädagogische Hochschulen mit Schulen und Lehrpersonen, dann ergibt sich daraus ein Spezifikum, das einen eigenständigen Status der PH rechtfertigt. Gibt es noch weitere spezifische Existenzgründe für den Hochschultyp PH?

**HRS** Für mich ist ausschlaggebend, dass die Pädagogischen Hochschulen jener Hochschultypus sind, der nicht nur Bildung betreibt, sondern Bildung zum Gegenstand von Lehre und Forschung macht - und dies bis zu einem gewissen Grad über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung hinaus und in einem gesellschaftlichen Umfeld, das Bildungsaspirationen fördert.

**BB** Mit Blick zurück, aber zukunftsorientiert, frage ich euch: Welche Grundsätze aus der Planungs- und Umsetzungsphase, die wir in unserem Gespräch in den Blick genommen haben, scheinen euch weiterhin wichtig, beachtet zu werden? Wo müsste man allenfalls wieder einen Faden aufnehmen, der in dieser Phase verlorengegangen? Oder wo zeigt sich völlig Neues?

*Nationale und internationale Perspektiven werden wichtiger*

**MD** Ich könnte mir gut vorstellen, dass ein Bildungsraum Zentralschweiz sich wieder stärker auf Gemeinsamkeiten besinnt, so auch auf gegenseitigen Austausch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Dass man dank einer gelebten Selbstständigkeit wieder zurückfinden würde zu einer gelebten Gemeinsamkeit. Dass man stärker aufeinander zugehen würde. Ich bin ja jetzt seit zehn Jahren nicht mehr dabei, aber ich sehe durchaus die Möglichkeit, dass in einem regionalen Austausch in Forschung, Entwicklung, Dienstleistungen, aber auch in der Lehre ein Riesenpotenzial steckt. Jetzt, befreit vom gemeinsamen Dach, vom PHZ-Korsett, könnte man doch viel gelöster aufeinander zugehen und kooperieren.

**BB** Oder im Gegenteil: Könnte die neue Freiheit nicht auch bedeuten, dass man einander auch lassen kann in der Region? Dass man zum Beispiel als Luzerner PH auch mit den Zürchern zusammenarbeiten kann oder mit den Bernern? Dass da eben vielleicht nicht mehr das Regionale - im Sinne von: Wir müssen miteinander, wir sind doch Zentralschweiz! - eine Rolle spielt, sondern eben das Nationale oder Internationale viel stärker hervortritt, entlang von verbindenden Schwerpunkten. Fänden nicht so auch die drei Zentralschweizer PH wieder vermehrt zusammen?

**HRS** Das spielt eine grosse Rolle. Die Bereitschaft zur Zusammenarbeit hat zugenommen in dem Mass, wie der Zwang dazu abgenommen hat, wenn man es etwas zuspitzt. Insofern ist das Verhältnis zwischen den Zentralschweizer Pädagogischen Hochschulen nicht als verkrampft zu bezeichnen. Aber ich finde deinen Punkt, Markus, interessant. Ich glaube allerdings, dass eine verstärkte Zusammenarbeit nur über gemeinsame Themen lau-

fen kann. Bei der Schwerpunktbildung Geschichtsdidaktik an der PH Luzern war nie die Frage, ob man mit der PH Zug oder der PH Schwyz zusammenarbeitet, das hat sie nicht primär interessiert. Entstanden ist ein Joint Master mit der Uni Fribourg, beteiligt sind die PH St. Gallen, die PH FHNW, die Uni Luzern und die HEP Vaud. Für uns war auch das Interesse am Thema dafür ausschlaggebend, dass wir mit der PH Schwyz in deren Funktion als leading

*Vermehrte Kooperation  
nur themenbasiert*

house einen Fachdidaktikmaster betreiben und Mitträger einer Stiftungsprofessur für die Informatikdidaktik auf der Sekundarstufe 1 sind. Dessen ungeachtet könnten die drei PH in der Zentralschweiz im wichtigen Bereich des Berufsfeldbezugs - Qualifikation von Praxislehrpersonen, Praxisbetreuung usw. - durchaus verstärkt kooperieren, auf der Basis von Freiwilligkeit und Gleichberechtigung, versteht sich.

**MD** Man hat ja auch die Zusatzausbildungen für gemeinsame Projekte.

**HRS** Genau, die Erweiterungsstudien, die Koordination der Ergänzungsprüfungen und der Vorbereitungskurse, auch die Weiterbildung der Schulleiterinnen und Schulleiter. Ja, es gibt solche Projekte.

**BB** Zurzeit scheint es dennoch wenig zu geben, was diese drei eigenständigen Hochschulen miteinander unternehmen im Sinne einer Erfüllung der regionalen Perspektive. Was sie miteinander machen, wo sie kooperieren, das ergibt sich aus thematischen Schwerpunkten, die in aller Regel personell motiviert sind und weniger aus einer Reflexion heraus, was diese Region zusammenhält. Wenn man das wollte, müsste man es neu anschieben. Und wir stellen fest: Bis jetzt hat es niemand getan. In unserem Gespräch ist das wichtig geworden, weil wir ganz stark die regionale Perspektive besprochen haben, die du, Markus, aber auch du, Hans-Ruedi, in unterschiedlicher Art erlebt, erlitten und mitgestaltet habt. Am Schluss sind drei eigenständige Hochschulen entstanden, die im Grunde genommen ihre regionale Verbindung nicht vermissen.

**HRS** Ja, es gibt ein Beispiel dazu: In der Vereinbarung mit der PH Zug haben wir festgelegt, dass man zwar die Strategien nicht aufeinander abstimmt, dass man sich aber austauscht über sie. Doch von der Rektorin der PH Zug habe ich einfach die fertige Strategie erhalten. Ich habe es allerdings selbst auch nicht anders gemacht. Das heisst, wir haben nicht eingehalten, was wir eigentlich beabsichtigten, und haben es beide nicht vermisst.

**BB** Die neue Gelassenheit und Unaufgeregtheit in Sachen Regionalität scheint bereits realisiert. Vor diesem Hintergrund finde ich es verrückt, dass etwas, in das du, Markus, über ein paar Jahre sehr viel Kraft und Kreativität investiert hast, genährt von einer Polit-Rhetorik, die sich nachher selbst nicht mehr geglaubt hat, sich heute praktisch pulverisiert hat. Macht dir das Mühe?

**MD** Natürlich hat es mir sehr viel Mühe gemacht, als man die PHZ aufgelöst hat. Du lernst ja mit der Zeit, dich abzunabeln, ich hatte das Institut an der PHZ Zug als neue Aufgabe, das hat sich gut entwickelt und mit dem konnte ich mich sehr identifizieren. Während des Planungsprozesses hatte ich, wie gesagt, Phasen, wo es mir mehr an die Substanz gegangen ist. Aber es ist natürlich immer schöner zu sehen, wie Dinge weiterwachsen, als zu erleben, wie sie pulverisiert werden.

*Planungsziele sind weitestgehend erreicht*

**HRS** Nur betrifft das nur einen Aspekt deiner Arbeit, Markus, der andere Aspekt ist natürlich: Was damals unter deiner Leitung entwickelt wurde, das hat Bestand gehabt. Wenn ich im damaligen Planungsbericht an die Regierung die abschliessenden Thesen zur Lehrerbildung der Zukunft nachlese, dann sehe ich neun von zehn verwirklicht: Es sind der verbesserte Theorie- und Praxisbezug, die Abdeckung des ganzen Spektrums der Volksschullehrpersonenbildung, die Verknüpfung der verschiedenen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsgänge, die Vielfalt der Zugänge und Wege zur Lehrerbildung und die Möglichkeit einfacher und zweckmässiger Ausstiegsmöglichkeiten bei Nichteignung, die volle rechtliche, aber auch die faktische Anerkennung der Diplome, die Attraktivität nicht nur hinsichtlich der Ausbildungsqualität, sondern auch im Hinblick auf den bildungspolitischen Status, die Verknüpfung von Ausbildung, Weiterbildung, Schulentwicklung, berufsfeldbezogener Forschung und Dienstleistungen. Lediglich das Anliegen einer optimalen Flexibilität der Lehr- und Lernorganisation scheint mir noch nicht erfüllt.

**MD** Da finde ich die Frage, die du aufgeworfen hast, wichtig: Was bleibt?

**BB** Die Bilanz scheint insgesamt sehr positiv. In deinem Bilanzbericht von 2014, Markus, hast du festgehalten, die PHZ habe deutliche Spuren in der Zentralschweizer Bildungslandschaft hinterlassen...

**HRS** Ja, es war die Grundlegung dessen, was wir heute umgesetzt haben...

**MD** Letztlich denke ich: Wenn Schwyz und Zug allein eine PH hätten auf die Beine stellen müssen, hätten sie das wahrscheinlich nicht geschafft. Da

haben sie von Luzern profitiert. Und es ist ein Ausfluss, ja ein Erfolg dieses Projekts, dass wir jetzt diese drei PH haben.

**HRS** Manchmal muss man auch Umwege machen, um an ein Ziel zu kommen.

**BB** Das ist doch eine gute Erkenntnis auch in Richtung derer, die im Nachhinein - wie ich, wie wir im Gespräch teilweise - so tun, als hätte man viel früher schon sehen müssen, dass die regionale Institutionalisierung keine Erfolgsaussichten hatte. Richtig ist, dass im Gewande des Regionalen letztlich etwas Wichtiges möglich geworden ist. Rhetorik kann also tatsächlich pro-

*Ohne Umweg über  
die PHZ gäbe es nicht  
drei Hochschulen*

duktiv sein...

**HRS** Vielleicht war die Zentralschweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildungsreform überhaupt eine Art von praktizierter Serendipity. Wir strebten eine regional getragene PH Zentralschweiz an und als Ergebnis haben wir nun drei funktionierende kantonale Pädagogische Hochschulen, die ihren Auftrag gut erfüllen. Das ist doch mehr als erfreulich.



2003 bis 2013

## Die Pädagogische Hochschule Zentralschweiz und ihre Teilschulen: Scheitern einer Kopfgeburt - Wachsen dreier eigenständiger PH

«Vieles war schief an dieser PHZ, es fehlte eine klare Führungsstruktur und eine ebensolche Praxis - das Scheitern war im Nachhinein gut verständlich. (...) Die Auflösung war eine Erlösung - eine Lösung eben»: So äussert sich im folgenden Gespräch **Brigit Eriksson-Hotz** zum Ende der PHZ, einem regionalen Experiment, das bald schon zu einer Leidensgeschichte ohne Aussicht auf ein happy end mutiert war. Wer zehn Jahre zuschaut, könnte auch noch länger - selbst als die Luzerner Politik 2010 das Scheitern beschloss, galt ihre Sorge weniger dem Leiden der Beteiligten als der eigenen Verletztheit in der regionalen Steuerpolitik. Dennoch befreite das von den Politikern statuierte regionalpolitische Beispiel die drei Teilhochschulen in einen neuen, nurmehr kantonal gesteuerten Status. Brigit Eriksson-Hotz, die 2008 als Rektorin der PHZ Zug in die Zentralschweiz gekommen war, wurde 2010 im Nebenamt Direktorin der PHZ und damit beauftragt, diese aufzulösen. Die Meinungen zum Verhältnis zwischen der regionalen PHZ und ihren drei kantonalen Hochschulen waren unter den Gesprächspartnern derart gemacht, dass sie es vorzogen, statt über Defizite in der Bildungspolitik lieber über Desiderate in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu diskutieren. Etlliches subsumieren sie unter dem Begriff der «kulturellen Bildung».

**BB** Unser Gespräch fokussiert auf die Zeit von 2003 bis 2019, also die zehn Jahre PHZ und die Jahre danach. Wann hast du, Brigit, das Feld der Zentralschweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung betreten?

**BE** Ich wurde 2008 zur Rektorin der PH Zug gewählt und damit auch in die Direktionskonferenz der PHZ. Ich kam von der PH Zürich. Schon vorher war ich externes Mitglied eines Gremiums der PHZ, das die Verleihung von Professorentiteln begutachtete, da habe ich auch Willi Stadelmann, den damaligen Direktor PHZ, kennengelernt. Das war ein unvergesslicher erster Kontakt: das sofortige freundschaftliche Du, die Nähe - eben der Zentralschweizer Groove, der sich vom Zürcher Groove wesentlich unterscheidet. Als gebürtige Zugerin und als Absolventin des kantonalen Primarlehrerseminars Luzern hätte mir das eigentlich bekannt vorkommen sollen, aber meine berufliche Sozialisation im Kanton Zürich hatte mich anderes gelehrt. Als ich die Stelle in Zug angetreten habe, war es für mich nicht klar, in was für ein komplexes Gefüge ich hineingerate. Ich habe unterschätzt, dass die PH Zug zum einen einer AG unterstellt war - die PHZG war bis 2013 privat getragen - und zum andern auch noch einem Direktor. Die Problematik der doppelten Unterstellung zeigte sich bereits bei meiner Stellenbesetzung, bei der die PHZ-Direktion nicht involviert war. Vieles war schief in dieser PHZ, es fehlte eine klare Führungsstruktur und eine ebensolche Praxis - das Scheitern war im Nachhinein gut verständlich.

*Zwischen Zürcher  
und Zentralschweizer  
Groove*

**BB** Aber das war damals, als du kamst, noch nicht im Blick - für dich nicht und für viele andere auch nicht. Was waren deine weiteren Beobachtungen und Erfahrungen?

**BE** Ich habe nach dem Studium in der Zürcher Lehrerinnen- und Lehrerbildung als Seminarlehrerin gearbeitet und dann an der neu gegründeten PH Zürich eine Abteilungsleitungsfunktion übernommen. Die Zürcher Lehrerinnen- und Lehrerbildung war bereits vor PH-Zeiten nachmaturitär organisiert und ich hatte damals schon die Möglichkeit, forschend tätig zu sein. Das gab das gute Gefühl, in einem Kanton tätig zu sein, der bei der Entwicklung ganz vorne mitspielte. Als der Ruf in die Zentralschweiz kam, hatte man das Gefühl...

**BB** ...auf zur Mission in die Provinz!

**BE** Ja... man könnte auch sagen, auf zu einem Abenteuer besonderer Art. Ich habe recht lange um meine Position ringen müssen - in Zug war ich je-

mandem unterstellt, der mich zwar immer unterstützte und mir Gestaltungsspielraum gab, aber von der Führung einer PH wenig wusste, und die PHZ war weit weg. Und da waren all die Geschichten rund um die Entstehung der PHZ, in die ich allmählich hineinwuchs - viele davon hinterliessen bei den Beteiligten nicht nur positive Spuren. Es waren schwierige Zeiten des Lavierens, damit man niemanden verletzte, mein diplomatisches Geschick war ge-

*Kein Führungs-,  
eher ein Schadenver-  
meidungs-Gremium*

fordert. Mit der PHZ-Direktionskonferenz, wo ich auf dich traf, Hans-Ruedi, hatte ich wenig Berührungspunkte - es gab nur diese Direktionskonferenz, die Sitzungen mit dem Direktor, aber die waren oft unbedeutend, ausser wenn es um EDK-Anerkennungsfragen ging oder um Forschungsgelder, die aus einem PHZ-Topf verteilt wurden.

**HRS** Die Direktionskonferenz war kein Führungsgremium.

**BE** Man sass dort- meist unter grosser Anspannung - und es war eher ein bisschen bedrückend. Ich kam in ein Gremium hinein, das sich im Abstieg befand anstatt in der Vorwärtsentwicklung, anders als an der PH Zürich, wo ich herkam. Klar war auch, dass der Fokus der drei Rektorate nicht bei der PHZ lag: Gestaltung der eigenen Hochschule kontra das Gesamte, Bemühen um ein friedliches Zusammenleben, keine tragende gemeinsame Vision.

**BB** Ist man dort hineingegangen, um zu schauen, dass nichts passiert, das einen behindern könnte?

**HRS** Ja, ein Schadenvermeidungs-Gremium. Das war natürlich auch für Direktor Willi Stadelmann extrem schwierig.

**BB** Wie hast denn du, Hans-Ruedi, die neue Kollegin aus Zürich wahrgenommen? Kanntet ihr euch vorher schon?

**HRS** Ja, wir waren in derselben Zeit Assistentin und Assistent am Deutschen Seminar der Uni Zürich, ich habe dich schon wahrgenommen, damals, aber wir haben eigentlich nie miteinander gesprochen.

**BE** Du warst in der Literatur und ich in der Linguistik.

**HRS** Ich wusste aber, dass es dich gibt. Für mich bist du dann relativ schnell, neben Michael Zutavern, zur vertrautesten Person geworden in der Direktionskonferenz und später dann auch im Vorstand der Kammer PH von swis-suniversities, wo dein Weggang für mich ein herber Verlust war.

**BE** Das Konstrukt PHZ und damit das Direktionsmandat waren schwierig. Davon, dass man mit externen Gutachten und Unterstützung das unmög-

liche Modell lebbar machen wollte, wusste ich bei meiner Ankunft noch nichts. Die Situation war verfahren, es fehlte den einzelnen Teilschulen an Distanz, um das Geschehen angemessen zu beurteilen. Aber wenn man mit-tendrin und einem Kanton verpflichtet ist, einer jahrzehntelangen Tradition der eigenständigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung, ist es schwierig, sowohl mit dieser Tradition zu brechen als auch alternative Modelle zu reflektieren und zu etablieren. Zum Beispiel erinnere ich mich an ein Modell, das Michael Zutavern und du, Hans-Ruedi, vorgeschlagen habt, nämlich in Zug anstelle einer PH mit vier-fachem Leistungsauftrag ein Weiterbildungszentrum zu schaffen. Das wäre eine mögliche Variante gewesen, weiterhin die PHZ zu erhalten und die Konkurrenz in der Ausbildung zu eliminieren. In meinen letzten Jahren als Rektorin hatten wir über verschiedene Ideen nachgedacht, unter anderem darüber, zusammen mit dem Didaktischen Zentrum Zug ein umfassendes Schul-Beratungszentrum zu schaffen - in Holland gibt es solche grossen Weiterbildungs- und Beratungszentren für Lehrpersonen, wo diverse Schul-Dienstleistungen angeboten werden, auch der Schulpsychologische Dienst. So oder ähnlich hätte man etwas ganz Starkes schaffen können, sogar praxisnahe Forschung hätte sich daran anbinden lassen.

*Zuviele Vorurteile  
verhinderten  
innovative Lösung*

**HRS** Das ist interessant, denn die Haltung der PH Luzern war ja am Schluss tatsächlich die einer regionalen Trägerschaft, mit dem Standort Luzern und gewichtigen Aussenstandorten in Schwyz und Zug. Doch damals ist der Prozess der Auflösung der PHZ schon zu weit gediehen gewesen, und man hat nicht mehr an Alternativen geglaubt. Und politisch ging das dann überraschend schnell: Plötzlich wurde nicht mehr erwogen, sondern der Konkordatsaustritt entschieden. Ich war da gar nicht wirklich beteiligt. Michael Zutavern und ich haben immer jenes andere Modell propagiert.

**BE** In diesem Projekt sind über lange Jahre zu viele Vorurteile aufgebaut worden. In Zug hiess es: «Immer die Luzerner!» Wäre dieses Konkurrenzverhalten nicht gewesen, hätte man vielleicht etwas viel Gescheiteres und auch Innovativeres machen können.

**BB** Im Gespräch mit Markus Diebold ist bereits deutlich geworden, dass es ein politischer Double Bind war: Denke regional, handle kantonal. Dieser Double Bind ist für die handelnden Akteure erst 2010 mit dem Parlamentsentscheid in Luzern aufgelöst worden. Ihr, Hans-Ruedi mit Michael, habt noch

bis zuletzt Vorschläge gemacht, wie diese regionale Optik beibehalten werden könnte, auftragsgetreu, aber wider alle Erfahrung.

**BE** Solche Vorschläge sind schwierig, wenn sie - in diesem Kontext - vom stärksten Partner kommen. Ein Modell, wie ihr das damals vorgeschlagen habt, hätte man von Anfang an verfolgen müssen.

**BB** Aber eben, das hätte man gar nicht denken dürfen aufgrund der historischen Situation und der davon abgeleiteten Kompromisskonstruktion?

*PHZ-Konkordat erlag  
dem Luzerner Politfrust*

**HRS** Wir wurden auch ein bisschen Opfer von Entscheidungen, die anderswo getroffen worden waren. Wir meinten aber gleichzeitig immer unserer Klientel gegenüber vermitteln zu müssen, dass wir es im Griff haben, und uns für sie einsetzen. Dieser Zu-Null-Entscheid zum Austritt aus dem Konkordat im Luzerner Kantonsrat damals, 2010, war ja weniger das Ergebnis einer Reflexion zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung als vielmehr Ausdruck einer allgemeinen Stimmungslage; da wurde in einem hohen Mass an der PHZ ein regionalpolitisches Exempel statuiert. Der Kanton Luzern war frustriert über die regionale Zusammenarbeit insbesondere in der Steuerpolitik - die Schmarotzer profitieren von ihren niedrigen Steuern, wir Luzerner müssen für die Zentrumsleistungen aufkommen, so war der Tenor.

**BE** Das glaube ich sofort, das ist der grössere Kontext.

**HRS** Und unsere Vorstellung, dass es einen Standort für die Ausbildung gibt und Aussenstandorte, damit es nicht diese Verdoppelungen gibt: Das ist ja gar nie ernsthaft geprüft worden.

**BB** Würden wir ohne diese polit-psychologische Fremdhilfe - selbst diese war im Grunde noch ein regionalistischer Missbrauch der PHZ - heute immer noch unter einer regionalen Dachkonstruktion über Alternativen diskutieren?

**BE** In einem anderen politischen Kontext und mit positiveren gegenseitigen Erfahrungen hätte man im Kanton Zug wohl eine Grundsatzdiskussion über eine regionale Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Zukunft starten können. Das hätte aber eine echte Partnerschaft zwischen den Kantonen bedingt, und die war aus Sicht des Kantons Zug und wohl auch der anderen Kantone nicht gegeben. Wenn man gesagt hätte, wir schauen in die Geschichte und gleichzeitig mit offenem Blick in die Zukunft: Welche Einbindung des Kantons Zug in eine regionale PHZ wäre sinnvoll? Wir hätten beispielsweise auch eine

Innovationsschule sein können, ein Innovationszentrum, in dem man Neues hätte ausprobieren können.

**HRS** Aber das hättest nicht du allein anstossen müssen, sondern die Direktionskonferenz unter der Führung des Direktors, alle hätten am gleichen Strick ziehen und sagen müssen, es gibt sie, die zukunftsfähigen Modelle. Ich erinnere mich noch an die Abfuhr, die wir erlitten, als wir unseren Vorschlag vorstellten - er hatte in der Dynamik dieses Gremiums keine Chance.

**BE** Wir waren alle - auch ich - in der Situation gefangen.

**HRS** Und du bist auch unter einem ganz anderen Druck gestanden. Darum sage ich, wir sind wirklich auch fremdbestimmt gewesen. Ich nehme sehr ungern Zuflucht zur Opferrolle, aber wir waren tatsächlich bis zu einem gewissen Grad auch Opfer dieses politischen Prozesses. Immerhin herrschte nach dem getroffenen Auflösungsentscheid in den letzten drei Jahren unter deiner Leitung eine ganz andere Stimmung. Das hing einerseits mit dir zusammen, andererseits aber auch damit, dass die Zukunft nicht mehr verstellt war. Es war beides, und daraus ergab sich ein harmonisches Zusammenarbeiten.

**BE** Ja, das würde ich auch sagen, absolut unproblematisch. Die Auflösung war eine Erlösung - eine Lösung eben.

**HRS** Auf der sachlichen Ebene gestaltete es sich dann allerdings doch nicht so einfach, es war kein blosses Abwickeln. Wir mussten doch auch Probleme lösen - komplex, bis ins Finanzielle hinein.

**BE** Aber wir haben das gut gemacht, alle miteinander. Das zeigt ja auch, dass der Wille zur Zusammenarbeit durchaus da war. Ich überlegte mir sehr oft, ob es einfach mehr Mut und Entscheidungsfreude gebraucht hätte.

**HRS** Ich habe immer gedacht, was uns da passiert, passiert zwar in der Zentralschweiz. Aber wie ist jetzt das zum Beispiel bei BEJUNE, einer PH, die von den drei Kantonen Bern, Jura und Neuenburg an drei Standorten geführt wird? Auffällig ist, dass es dort weniger Verdoppelungen gibt, die Standorte haben mehr komplementäre Angebote, nicht überall die gleichen wie in der Zentralschweiz.

**BE** Das macht es natürlich einfacher.

**HRS** Das ist ein wesentlicher Unterschied. Meines Wissens haben sie zwischenzeitlich zwar geprüft, ob sie die Struktur aufheben wollen, haben sich

*Auflösung der PHZ  
war kein blosses  
Abwickeln*

dann aber bewusst dagegen entschieden. Ich wüsste nicht, dass sie schlecht unterwegs wären. Sie agieren zudem auf der Sprachgrenze und darum ist die Zusammenarbeit vielleicht sogar noch etwas komplexer.

**BB** Dieses Komplementäre scheint ein tauglicher Lösungsansatz zu sein, der eurer Ansicht nach auch für die Zentralschweiz hätte passen können.

**HRS** Auch in Luzern gab es Leute, die bezweifelten, dass es Sinn macht, im Umkreis von 30 Kilometern drei Institutionen dasselbe machen zu lassen, nur weil dazwischen jeweils eine Kantonsgrenze verläuft...

*Politik will PH enger  
steuern als andere  
Hochschulen*

**BB** Wäre die Auflösung des Konkordats nicht der geeignete Zeitpunkt gewesen, die PH in die FHZ bzw. die Hochschule Luzern zu integrieren?

**HRS** Ich hatte diese Diskussion immer erwartet, aber das regionale Konstrukt der Trägerschaft der Hochschule Luzern ist gar nie infrage gestanden. Eigentlich wäre es ja naheliegend gewesen zu sagen, jetzt gibt es einfach auch ein Departement für Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Hochschule Luzern. Das ist aber nicht passiert.

**BE** Da haben sich natürlich alle, ihr auch, dagegen gewehrt. Aber es wäre ein kluger Zug gewesen für die Politik, weil man allen Querelen entgangen wäre. Modelle hätte es ja in der Schweiz als Vorbilder gegeben, etwa die FH Nordwestschweiz.

**BB** Und warum hat man es dennoch nicht gemacht?

**HRS** Ich glaube, es hat mit der spezifischen gesellschaftlichen Rolle zu tun, die man der Lehrerbildung zuschreibt, und eben auch mit der Macht von Tradition und Föderalismus in der Zentralschweiz. Und gibt es nicht tatsächlich ein besonderes Verhältnis von Träger und Institution in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Das hast du, Beat, auch immer wieder gesagt: Der Kanton ist Träger, Finanzierer, Abnehmer. Wenn du in einem Kanton Schulreformen einführen willst, dann geht das nicht anders als über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Regierungsrat Schwerzmann, der heutige Bildungsdirektor des Kantons Luzern, hat uns letztthin auch gesagt, für ihn sei die PH gewissermassen der Hub des lokalen Bildungswesens, mit ihr hätten es alle Lehrerinnen und Lehrer zu tun, aber auch die Politik. Er hat so die Bedeutung der PH unterstreichen wollen. Ich glaube deshalb auch, dass die Hochschule Luzern einen höheren Grad an Autonomie hat als wir an der PH.

**BB** Dann sind wir just wieder bei der kantonalen Orientierung: Sicherheit hinsichtlich genügend Lehrerinnen und Lehrer im eigenen Kanton. Das hat euch vor der Integration in die Hochschule Luzern gerettet - es ist paradox: Die relativ starke Abhängigkeit von staatlicher Steuerung hat euch ein Stück Unabhängigkeit beschert.

**BE** Genau - und diese Unabhängigkeit wurde nach der Befreiung vom Korsett PHZ sofort genutzt. So führte die PH Zug 2013 auf politischen Vorstoss hin und auf Wunsch vieler Studienabgängerinnen und -abgänger die Allrounderausbildung auf der Primarstufe wieder ein.

*Alle Kantone  
wollen dasselbe,  
aber eigenständig*

**HRS** Aber steckt nicht hinter dem Ganzen noch eine Art negativer Mythos? Es ist immer wieder das Schreckgespenst des eidgenössischen Schulvogts bemüht worden. Dieser Schulvogt richte sich gegen die kantonale Souveränität. Das Anerkennungsreglement, an dem sich die Kantone ausrichten müssen, sei eine Ausgeburt des Zentralismus. Ich erinnere mich noch an einschlägige Diskussionen zwischen Matthias Michel, dem damaligen Zuger Bildungsdirektor, und Hans Ambühl, beides Juristen.

**BB** Für die Annahme eines solchen Mythos spricht, dass die Bedürfnisse der Kantone in der Weiterentwicklung ihrer Bildungssysteme tatsächlich weitgehend identisch waren. Es gab den ZBS, den Zentralschweizer Beratungsdienst für Schulfragen: Von Andermatt bis Zug bearbeitete er vergleichbare Anliegen. Bei der Entwicklung im Zeichen von Schulen mit Profil ging Luzern zwar schweizweit voraus, aber selbstverständlich wollten die anderen Zentralschweizer Kantone dieses Know-how auch und entwickelten - von unbedeutenden Variationen abgesehen - ihr System und ihre Schulen sehr vergleichbar weiter, übrigens durchaus vom Windschatten Luzerns profitierend. Doch zurück zum Ende der PHZ: Im Jahr 2013, als die drei PH selbstständig wurden, kam es zu einem Kooperationsvertrag zwischen Zug und Luzern, nicht aber zwischen Luzern und Schwyz. Damals schien mir, Luzern und Zug seien so verwandt, die könnten sich auch zusammentun. Es gab dann aber einfach diesen Kooperationsvertrag. Was ist daraus geworden?

**HRS** Wenig. Weniger zumindest, als wir uns vorgestellt hatten. Es ist interessant, wieso das so war. Die persönlichen Voraussetzungen wären gegeben gewesen, wir hatten uns damals regelmässig getroffen und einen ganzen Katalog erstellt von realen und potenziellen Formen von Kooperation. Dass

daraus nichts wurde - das tönt ein bisschen trivial -, hatte aus meiner Sicht vor allem damit zu tun, dass wir in Luzern stark von der neuen Situation absorbiert und beansprucht waren. Kooperationen - das erschien damals irgendwie sekundär, für euch wie für uns. Wir hatten zwar Sympathie füreinander, und in den Fachschaften sowie im Bereich der Weiterbildung arbeitete man auch zusammen, und es tauschen sich bis heute auch die Ausbildungs-

*Lehrermangel und  
mangelnde  
Finanznot wirken  
strukturehaltend*

leitungen regelmässig in institutionalisierter Form aus. Wir nahmen uns auch vor, die Strategien aufeinander abzustimmen, aber dazu kam es nie.

**BE** Da teile ich deine Einschätzung. Es war ein positives Zeichen, man hätte auch auf Konfrontation gehen können, man hätte die Konkurrenz ausspielen können. Das machten wir nicht. Es ging um eher um etwas Feinstoffliches, auch um das Gespräch. Das, finde ich, ist nicht zu unterschätzen.

**HRS** Der Kooperationsvertrag war auch als Zeichen gegenüber der Politik gedacht. Dass ich Kooperationen vor allem mit Zug, aber auch mit Schwyz offen gegenüberstanden, wurde übrigens nicht immer von der ganzen PH Luzern geteilt. Man sah darin zu wenig Vorteile. Für mich, der ich den Trennungsprozess nahe miterlebt hatte, war das psychologische Element sehr wichtig: gegen Aussen zu signalisieren, dass da zwei unabhängige Schulen sind, aber auch zu zeigen, die arbeiten besser zusammen als vorher, jetzt, wo die Zusammenarbeit freiwillig war. Aber letztlich habe ich dafür nur eine beschränkte Unterstützung gehabt, auch in der eigenen Hochschulleitung.

**BB** Du hast einmal gesagt, Brigit, dass erst dann Bewegung in die Strukturen käme, wenn die Voraussetzungen sich ändern würden - dann nämlich, wenn es keinen Lehrermangel gäbe und die Finanznot grösser würde...

**BE** Der Anspruch der Kantone auf eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung unter kantonaler oder zumindest regionaler Souveränität führt zu einer sehr heterogenen PH-Landschaft in der Schweiz, nicht nur was deren Grösse, sondern auch deren strukturelle und thematische Ausgestaltung betrifft. Soweit ich sehe, leidet darunter die Qualität nicht. Im Gegenteil: Die PH ermöglichen unter einem gewissen Konkurrenzdruck mit ihrer unterschiedlichen Ausgestaltung eine lebhaftere Fach- und Organisationsentwicklung. Ich muss sagen, als Rektorin hat mir dieser Gestaltungsraum viel Freude bereitet. Eine kleine PH wie die PH Zug ist agil, sie kann experimentieren und rasch neue Ent-

wicklungen umsetzen, was vielleicht grössere PH nicht gleichermassen tun können. Zug hat beispielsweise drei Forschungszentren, die eine gute Ausstrahlung haben und Forschungsschwerpunkten anderer PH ebenbürtig sind. Die PH Zug kann dank ihrer Kleinheit einen sehr persönlichen Umgang unter Studierenden und Dozierenden pflegen. Diesen Vorteilen der Heterogenität stehen finanzielle Nachteile gegenüber. Solange in der Schweiz ein Mangel an Lehrerinnen und Lehrern herrscht und solange die Kantone nicht unter noch stärkerer Finanzknappheit leiden, können sie sich den Luxus einer eigenen Lehrerbildung leisten - solange wird sich daher strukturell nichts ändern. Ich gehe zudem davon aus, dass auch die zu meisternde Akkreditierung keine Veränderung in der PH-Landschaft bringen wird.

*Doppelstrategie  
der PH: Profilbildung  
und Kooperationen*

**HRS** Ich sehe es so, dass nach dieser Akkreditierung - das wird ja bald sein, Ende 2022 müssen alle PH akkreditiert sein - jede PH eine Doppelstrategie entwickeln müsste. Und eigentlich hat das in der Kammer PH auch schon angefangen. Du hast daran auch einen grossen Anteil, wenn ich an deine Funktion als Zuständige für Fachdidaktik im Vorstand der Kammer PH denke. Auf der einen Seite müssen die einzelnen PH, mehr als zuvor, ein eigenes Profil entwickeln. Und in recht hohem Mass ist das bereits über die Fachdidaktik geschehen - was übrigens kein Zwang von Aussen war, sondern sehr stark über einen finanziellen Anreiz lief und auch auf der Grundlage eines guten Einvernehmens in der Kammer PH. Im Nachhinein hat es mich überrascht, dass das möglich war, obwohl es da auch um die Verteilung von Bundesgeldern auf die einzelnen PH ging. Das wäre der eine Teil der Strategie, die Profilbildung. Der andere Teil sind die Kooperationen unter den PH. In dieser Doppelstrategie gibt es ein Spannungsverhältnis. Aber im Moment, wo durch die Akkreditierung für die nächsten zehn Jahre die Grundlage dafür gegeben ist, dass die PH-Landschaft so bleibt, wie sie ist, braucht es Wege zur Umsetzung dieser Doppelstrategie. Also: Profilbildung mit dem Ziel attraktiver Komplementarität, sowie hohe Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit mit dem Ziel, Expertise unter den PH zu teilen. Ich meine, in der Fachdidaktik ist uns dies recht gut geglückt, findest du nicht auch, Brigit?

**BE** Die Fachdidaktik hat sich sowohl bezüglich Profilierung wie auch bezüglich Kooperation als Glücksfall für die Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen und als Alleinstellungsmerkmal in der nationalen Hochschul-

landschaft erwiesen. Die PH konnten ihre bestehenden Schwerpunkte einbringen und ausbauen und sie konnten kooperativ neue Angebote entwickeln – ich denke da etwa an die Fachdidaktikmaster-Angebote. Wesentlich befördert hat diese Entwicklung natürlich das grosse HFKG-Förderprogramm zur Fachdidaktik. Wie nachhaltig diese Profilierungs- und Kooperationsstrategie sein wird, wird sich erst auf lange Sicht erweisen. Ist diese Doppelstrategie in deinen Augen einfach ein pragmatischer Zwischenschritt?

*Verhältnis von Aus-  
und Weiterbildung  
wird sich ändern*

**HRS** Ich sehe diese zwei Schritte, und der übernächste Schritt mag sein, dass man die institutionelle Struktur der Lehrerbildungslandschaft in der Schweiz grundsätzlich verändert. Aber bis dahin, auch im Interesse der einzelnen PH, ist meines Erachtens parallel die Profilierungs- und Kooperationsstrategie zu verfolgen.

**BE** Es stehen auch grundlegende Fragen der Weiterentwicklung der Aus- und Weiterbildung an, etwa die Forderung einer Masterausbildung für die Lehrpersonen aller Stufen oder die Forderung, die Weiterbildung als integrierenden Bestandteil stärker an die Ausbildung zu knüpfen. Für beide Forderungen bin ich eingestanden.

**HRS** Dass sich das Verhältnis von Ausbildung und Weiterbildung verändern könnte, erscheint auch mir plausibel, weil vermutlich der Bedarf an Weiterbildung und Zusatzausbildung zunehmen wird. Würde das nicht wieder für die besagte Netzwerkstruktur sprechen? Mit unterschiedlichen Schwerpunkten? Wobei ich insbesondere auch an die Forschung denke, denn ich finde, dass die PH sich vermehrt auch komplementär über die Forschungsschwerpunkte profilieren sollten, bei gleichzeitiger Intensivierung der Kooperation. Demnach würde beispielsweise Forschung und Entwicklung im Bereich Geschichtsdidaktik schwergewichtig an der PH Luzern stattfinden, die hier eine spezielle Expertise hat, und die PH Zug hätte einen Schwerpunkt in der internationalen Zusammenarbeit im Bildungswesen und wäre dann die Adresse auch für Forschung und Entwicklung in diesem Bereich.

**BE** Für die Forschung und Entwicklung kann ich mir diese Netzwerkstruktur sehr gut vorstellen – sie ist in Teilen an den PH bereits abgebildet. Gefragt ist aber ein kooperatives Gedankengut. Wichtig ist die Klärung des Verhältnisses der Aus- und Weiterbildung. Da haben wir immer noch kein konzises Konzept. Und der Master, der in Diskussion ist, wäre eine Möglichkeit, beides

zu verbinden, indem man sagt, es gibt nach einer Grundausbildung quasi eine Weiterbildung, die mit einem Master endet.

**BB** Es müsste dann aber auch der Master-Teacher und nicht nur ein weitergebildeter dabei herauschauen, oder nicht?

**HRS** Vielleicht sind wir bereits auf dem Weg. Im Quapri-Projekt - dort geht es um strukturelle Verbesserungen in der Primarlehrpersonen-Ausbildung, aus politischen Gründen unter Beibehaltung des berufsqualifizierenden Bachelors - sind fakultative Masterstudiengänge ein denkbare Element. Wenn es gelingt, langfristig der EDK plausibel zu machen, dass auch freiwillige Master mit FAV-Mittel unterstützt werden sollen, und man zeigen kann, welche sich warum thematisch eignen, dann würde man auf diesem Weg auch die Netzwerkstruktur unter den Pädagogischen Hochschulen stärken.

*Erfahrene und profilierte Lehrerfiguren sind gefragt*

**BE** Beim fakultativen Master muss die Arbeitsplatzpassung noch geklärt werden - es braucht Schulen, die bereit sind, die entsprechenden Leute einzustellen. Dazu müssten die Anstellungsbedingungen geklärt und Funktionsdifferenzierungen zugelassen werden. Und die Lehrerschaft ist zu stärken, die sich für die Weiterentwicklung ihres Berufsstandes einsetzt. Kritische Geister sind gefragt.

**BB** Geist ist ein gutes Stichwort, Spirit! Und darum habe ich auch vorhin Master-Teacher gesagt; nicht im Sinne einer Lehrerin, die den Master hat, sondern weil ich an erfahrene und profilierte Lehrerfiguren gedacht habe, die so einen Diskurs auch führen könnten, die Leute begeistern und sie anregen könnten, sich im eigenen Berufsfeld zentralen Fragen zu stellen und sich so weiter zu entwickeln. Stimmt der Eindruck, dass heute, wenn es um den Lehrberuf geht, Lehrpersonen sowohl fachliche als auch professionelle Fragestellungen praktisch vollständig an die PH delegieren? War das früher nicht noch anders?

**BE** Diese Einschätzung teile ich nicht, das wäre die Vergangenheit verklärt. Das Schulfeld hat starke, professionelle Vertretungen in den Verbänden, der LCH und der VSLCH bringen sich gekonnt ein. Aber das berufliche Selbstverständnis der einzelnen Lehrperson hängt immer auch davon ab, wie sie von der Gesellschaft wahrgenommen wird, welche Rollen, Verhaltensmuster und welches Ansehen ihr zugeschrieben wird. Und ganz allgemein davon, welcher Stellenwert der öffentlichen Volksschule generell zukommt. Ich wünsch-

## Vergnügen

Der erste Blick aus dem Fenster am Morgen

Das wiedergefundene alte Buch

Begeisterte Gesichter

Schnee, der Wechsel der Jahreszeiten

Die Zeitung

Der Hund

Die Dialektik

Duschen, Schwimmen

Alte Musik

Bequeme Schuhe

Begreifen

Neue Musik

Schreiben, Pflanzen

Reisen

Singen

Freundlich sein

Bert Brecht



te aber, dass strukturelle Anpassungen, insbesondere die Verlängerung der Ausbildung der Lehrpersonen zu einem Masterabschluss, auch einhergehen würden mit einem ernsthaften Diskurs darüber, welche Bildung wir erreichen sollen.

**BB** Wenden wir also den Blick von der Frage, wie die PH-Landschaft künftig aussieht, hin zur Frage, welche Lehrpersonen die Schule von morgen braucht – im Bewusstsein selbstverständlich, dass auch diese Frage strukturelle und organisatorische Implikationen hat. Was müsste der von dir gewünschte «ernsthafte Diskurs» denn thematisieren?

*Thema des professionellen Ethos in Ausbildung stärker gewichten*

**BE** Wie müssen unsere Lehrpersonen sein, was müssen sie wissen und können? Was hat unsere Gesellschaft, heute und morgen, nötig? Wie müsste die Ausbildung sein, damit Lehrerinnen und Lehrer selbstverantwortliche Menschen werden, die mit den Gegebenheiten unserer Welt umgehen können? Und was heisst das für die Bildungs- und Ausbildungsleistung der PH? In einem Interview mit der NZZ sprach der ehemalige deutsche Bundespräsident Joachim Gauck über seine Erfahrungen in der DDR – und er sprach über das Glück der Demokratie, die uns ermächtigt, selbstverantwortlich für sich und für andere leben zu dürfen. Dieses Bewusstsein brauchen Lehrpersonen besonders – wie stärken wir dieses? Solche Fragen beschäftigen mich.

**HRS** Auch mir ist es ein wichtiges Anliegen, dass man dem Thema des professionellen Ethos auch in der Ausbildung mehr Gewicht gibt. Es sind ja letztlich Persönlichkeitsfragen, die darüber entscheiden, wofür man Verantwortung übernimmt, und wie man darauf reagiert, wenn man dieser Verantwortung nicht gerecht wird, die man als Lehrerin oder Lehrer hat. Wie genau lehrt und lernt man diese «Kompetenz»? Geht man von den Standesregeln des LCH aus und setzt sich mit einem Katalog von ethischen Richtlinien auseinander? Aber das ist wahrscheinlich nicht der einzig richtige Weg.

**BE** Das wäre einseitig kopfgesteuert.

**HRS** Oder muss man darauf kommen, dass Lehrerinnen und Lehrer eigentlich nicht mehr eine rein schulische Karriere haben sollten? Dass sie sich konfrontieren sollten mit existenziellen Erfahrungen aus anderen Lebensbereichen?

**BE** Erfahrung ist neben dem Wissen wichtig. Unsere Quereinsteigenden zum Beispiel bringen neben Schulerfahrungen wertvolle berufliche Erfahrungen

mit, die ihnen einen weiteren Horizont öffnen können. Doch das entsprechende Wissen dazu muss aufbereitet, ihre Praxis reflektiert werden.

**HRS** Oder bietet die internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen verbesserte Chancen für die Übernahme von Verantwortung? Dass wir unser Spezialisierungsstudium, vom Institut an der PH Zug organisiert, immer noch machen, hat unter anderem den Zweck, dass unsere Studierenden in ihrem

*Sensibilität für  
gesellschaftspolitische  
Fragen gehört zum  
Lehrberuf*

Studium ganz andere Welten kennenlernen und sensibilisiert werden für das Anliegen der globalen Verantwortung.

**BE** Ich habe dieses Spezialisierungsstudium immer unterstützt. Es trägt dazu bei, einer verbreitet apolitischen Haltung entgegenzuwirken und drängende gesellschaftliche Fragen zu erschliessen. Es geht hier auch um Sorge um die Demokratie in der heutigen Welt. Die PH Luzern verfügt ja mit dem Institut für Geschichtsdidaktik und Erinnerungskulturen über einen wichtigen Forschungs- und Entwicklungsschwerpunkt.

**HRS** Das ist für mich ein bedeutsamer Zusammenhang: Zur Stärkung der Lehrer-Persönlichkeit müsste die politische Bildung mehr Gewicht bekommen - dies in einer Zeit, in der, und das ist nicht nur ein Diktum, Demokratie nicht mehr selbstverständlich ist. Wer soll das leisten? In der Typologie von Lehrerfiguren, die du, Beat, mal entwickelt hast, kommt auch die Figur des «Ersten Bürgers» vor. Es ist nötig, dass Lehrerinnen und Lehrer das Bewusstsein entwickeln, auch Citozen zu sein. Wer mit 18 Jahren ein Bachelorstudium macht und mit 21 in den Beruf übertritt, ist häufig überlastet mit dem Berufseinstieg. Wie und wann kann sich eine vertiefte Sensibilität für Demokratieerziehung, für Globales Lernen, für die Bedeutung von Menschenrechten, für Nachhaltige Entwicklung usw. einstellen?

**BB** Vielleicht wäre es sogar besser, wenn die Realität die Studierenden viel stärker überwältigen würde als jetzt, wo die Pädagogische Hochschule sie sorgfältig darauf vorbereitet, dass sie nicht überwältigt werden. Es ist ja gelegentlich erstaunlich, wie nüchtern die grössten Geschichten verarbeitet werden. Brigitte Mürner hat uns erzählt, dass sie in den 60er-Jahren das letzte Seminarjahr gar nicht mehr gemacht hat, weil der Diplomjahrgang aufgrund des Lehrermangels bereits draussen in den Schulstuben gebraucht wurde - das war so eine Überwältigungserfahrung. Wie wäre es, aus diesem Notfall einen Normalfall zu machen?

**BE** Ich bezweifle, dass eine solche Überwältigungserfahrung in jedem Fall förderlich sein kann. Immerhin wären auch Kinder von einer solchen Situation betroffen. Die Verantwortungsfähigkeit und Eigenständigkeit als grundlegende Haltungen während dem ganzen Studium herauszufordern und deren Weiterentwicklung zu fördern, ist aber eine zentrale Aufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Die Überprüfung eigener und fremder Wertvorstellungen geht damit einher. Ziel muss letztendlich der gesellschaftliche Zusammenhalt sein. Die Lehrpersonen haben hier eine wichtige Mittlerfunktion.

*Lehrberuf ist  
kulturschaffend  
und kulturprägend*

**HRS** Ja. Ob man das, was du, Brigit, nun ausgesprochen hast, Persönlichkeitsbildung nennt oder Arbeit am professionellen Ethos - ich glaube, Lehrerinnen und Lehrer haben zweifellos besondere gesellschaftliche Ansprüche zu erfüllen. Vor allem unter ethischen Aspekten ist das nicht ein Beruf wie jeder andere.

**BE** Der Lehrberuf ist im eigentlichen Sinn kulturschaffend und kulturmitprägend. In dieser kulturellen Praxis der Schule werden gesellschaftliche Werte und Normen geprüft, geschaffen, weitergetragen.

**BB** Wenn ich euch über die erforderliche Persönlichkeit der Lehrerin oder des Lehrers reden höre, kommt das bei mir so an: Es braucht neben der fachlichen und fachdidaktischen Kompetenz auch eine dritte Kompetenzdimension, die man beschreiben könnte als persönliche Fähigkeit zu welt- und selbsthaltigem Handeln, ein breiter Horizont vor Augen, auftritt- und trittsicher auch in überfachlichen Fragen. Zur Beschreibung dieser Kompetenz würden mir zwei Bildungskonzepte gefallen, einerseits die Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) mit ihren fünf Dimensionen Umweltlernen, Globales Lernen, Demokratielernen, Wirtschaftslernen und Soziales Lernen, andererseits die kulturelle Bildung in ihrer ganzen Vielfalt. Da gibt es so viele persönliche Anknüpfungspunkte, kritisch und affirmativ, begeistert und nüchtern auf die heutige Welt zu reagieren und die Welt von morgen, jene der Schülerinnen und Schüler, zu antizipieren, dass das Fachwissen dagegen nur mehr als zureichende Bedingung des Lehrberufs erscheint, aber nicht als ihr Ziel. Beides, BNE und kulturelle Bildung, hat - wem sage ich das?! - auch die Kammer PH von swissuniversities in ihre Strategie aufgenommen. Zunächst: Welche Rolle spielt die kulturelle Bildung als integrierender Bestandteil der Lehrerinnen- und Lehrerbildung?

**BE** Kulturelle Bildung umfasst weit mehr als nur die Fächer Musik, Bildnerisches Gestalten, Literatur. Kulturelle Bildung ist eine Haltung und ein Bewusstsein für die Teilhabe, die Mitgestaltung der Gesellschaft. Kultur ist für mich das Lebenselixier einer Gesellschaft. Und das muss man selbst vorgelebt bekommen, man muss sich involvieren, Berührungspunkte haben - ich glaube nicht, dass wir das allein schaffen mit den Fächern, die sozusagen landläufig unter «Kultur» gemeint sind.

*Kulturelle Bildung  
erzeugt eine Haltung*

**HRS** Oder nur mit diesen Fächern.

**BE** Genau. Diese Fächer bilden einen Teilbereich der Kultur - einen wichtigen. Sie machen Kultur auf sinnliche Weise erlebbar - das ist eine grosse Stärke dieser Fächer. Sie tragen zur kulturellen Offenheit bei, fördern den sozialen Zusammenhalt und stärken die Kreativität. Kultur im umfassenden Sinn meint das Leben einer Gesellschaft mit ihren Werten, Normen und Verhaltensmustern. Kulturelle Bildung bedeutet dann die Befähigung zur Kulturteilhabe. Ich glaube, kulturelle Bildung kann man nicht lernen, wie man Mathematik lernen kann.

**BB** Deshalb frage ich nochmals nach: Was umfasst die kulturelle Bildung, hat sie einen Gegenstand? Es ist ja gerade nicht eine disziplinäre Bildung im Sinne eines Schulfachs. Was dann?

**HRS** Für mich ist, was ihr ja auch gesagt habt, die kulturelle Bildung ein wesentlicher Teil des Lehrerinnen- und Lehrerprofils, das mir vorschwebt. Dass Lehrpersonen Persönlichkeiten sind, die sich mit Kultur auseinandergesetzt und dadurch Eigenschaften entwickelt haben, die für den Lehrberuf zentral sind: Offenheit, Neugier, Kreativität, Sinn für Utopisches, Kommunikation - zudem beinhaltet kulturelle Bildung immer auch ein Stück Offenheit für Nonkonformismus, Kultur eröffnet die Erfahrung des Nonkonformen. Wir haben einmal in unserer PH-Zeitschrift kulturelle Bildung zum Thema gemacht. Im Editorial schrieb ich, Kultur sei die Erfahrung, dass «was ist, nicht alles ist» - ein Diktum von Adorno.

**BE** Ich habe genau das gleiche notiert! Dort schreibt Adorno nämlich weiter: «Wir glauben anders als manche Meteorologen, Stratosphärenforscher und Physiker, dass die unverwechselbare Farbe unseres Planeten von dieser Geistestätigkeit und nicht bloss vom Wetter und dieser besonderen Zusammensetzung der Elemente herrührt.» Das ist genau das, was ich meine.

**HRS** Und dann spielt der Gegenstand gar nicht eine zentrale Rolle.

**BE** Du kannst an jedem Gegenstand diese Geistestätigkeit ausüben.

**HRS** Wichtig ist, was diese Erfahrung aus dir macht. Jetzt kommt mir ein weiteres Zitat in den Sinn. Es ist gewissermassen das Gegenstück zum Satz von Adorno. Sloterdijk hat einmal kritisch gesagt, die Lehrpersonen seien «die Sachwalter der fertigen Welt». Das sollen sie eben genau nicht sein! Und dass sie das nicht werden, dazu verhelfen kulturelle Betätigungen im Studium.

**BE** Und das bedingt ein Studenumfeld, das Freiräume schafft für solche Betätigungen, und Dozierende, die selbst kulturell gebildet sind, das auch vorleben und so Zugänge zur kulturellen Bildung schaffen können. Eine durchgängige Haltung und eine entsprechend reflektierte Praxis während dem Studium bilden den nötigen Rahmen.

*Lehrpersonen dürfen keine «Sachwalter der fertigen Welt» sein*

**HRS** Es ist die Erfahrung von Transzendenz, aber nicht Transzendenz im religiösen Sinn, sondern, dass du über das hinaussiehst und hinausdenkst, was die Welt der unmittelbar erkennbaren Phänomene und der praktischen Zwecke dir bietet.

**BB** Ich habe nach dem Gegenstand gefragt, weil ich es abgegrenzt sehen wollte zu den Fachdisziplinen oder Schulfächern. Und wenn die Antwort darauf Haltung heisst, dann ist der Gegenstand vermutlich man selbst. Dann sind wir wieder bei der Persönlichkeit.

**HRS** Ja. Es geht um das Verhältnis sich selbst gegenüber.

**BB** Dann habe ich aber gerne nochmals nach: Gibt es zur Haltung nicht auch eine Praxis?

**BE** Doch. Denken wir an die Sprache als wichtige identitätsbildende Kulturträgerin: miteinander im Dialog sein und diesen pflegen, da kann die Schule mit ihrer heterogenen Schülerschaft ein ideales Praxisfeld sein. Zum Dialog gehört es, sich selber, die anderen, die Welt sprachlich zu erfassen, zu hinterfragen, eben nicht (nur) die fertige Welt mit ihren Gegenständen sehen, sondern darüber hinaus die Welt erfragen. An der PH Zug haben wir in einem Leitbild festgehalten, dass der Dialog das Lehren und Lernen beflügelt und dass er damit eine zentrale Kultur in der Ausbildung sein muss. Ich habe letztthin meine Schwiegertochter beobachtet, wie sie mit den Kindern spricht, und gedacht, sie macht das genau richtig, sie kann diese Kinder zu Wort kommen lassen und sie im Gespräch so lenken, dass sie das, was sie sagen,

wieder hinterfragen können. Das ist eine Kunst. Und das müssten unsere Dozierenden können, das wäre eine didaktische Voraussetzung. Wenn du fragst, was die Praxis wäre, dann würde ich sagen, der kritische Dialog.

**BB** Der kritische Dialog, bei dem man selbst im Zentrum steht. Und dazu gäbe es noch ein weiteres schönes Sloterdijk-Wort, nämlich «Lernen ist Vorfreude auf sich selbst». Das ist doch eigentlich, worum es in der kulturellen

«Aber Kompetenzen  
wofür?»

Bildung an der PH letztlich geht: um die Lehrperson als lernende Persönlichkeit, die daraus auch für ihr Lehren Profit zieht.

**HRS** Ja, ein sehr schönes Zitat. Man kann den Satz in seine Einzelteile zerlegen, dann erst zeigt er seine ganze Bedeutung. Lernen-ist-Vor-Freude-auf-sich-selbst, das heisst: *Lernen ist Freude*. Lernen ist *Vor-Freude*. Lernen ist *Vor-Freude auf sich selbst*. Da sind wir übrigens wieder bei Haltungen, die Lehrpersonen auszeichnen sollen.

**BB** Mir gefällt, dass hinter der Haltung auch eine Praxis sichtbar wird, dass dem Positionieren ein Handeln entspricht. Heute, bei so viel versprühtem Moralin, reicht es doch häufig schon, dass jemand die richtige Haltung zeigt, zu selten wird gefragt, ob die auch praktiziert wird.

**HRS** Aber im pädagogischen Diskurs kann man zu oft die gegenteilige Erfahrung machen: Durch den Kompetenzen-Diskurs wird im Gegeneinander-Ausspielen von Handeln und Wissen der Aspekt der Haltung vergessen oder zu wenig betont. Ist es eine Folge davon, dass man in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, auch im Zusammenhang mit dem Lehrplan 21, so fokussiert ist auf Kompetenzen? Aber Kompetenzen wofür? Ich bin überhaupt nicht ein Gegner des Kompetenzdiskurses, aber vielleicht hat er einen Beitrag dazu geleistet, dass die ethischen Fragen, das Ethos von Lehrpersonen, ein unterbelichteter Bereich in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geblieben sind – es sei denn, man definiere Ethos auch als Kompetenz. Das sagen auch Leute, die viel mehr Ahnung davon haben als ich.

**BE** Ich glaube nicht, dass mit der Kompetenzorientierung des Unterrichts Einstellungen und Haltungen an Bedeutung verloren haben, weder in den PH noch in der Schule. Richtig ist, dass die Kompetenzorientierung in den letzten Jahren viel Forschungs- und Entwicklungsraum besetzt hat. Ich gehe davon aus, dass sich diese Welle zugunsten anderer Fragen, etwa zum Berufsethos, wieder legen wird.

**BB** Wir signalisieren durch unsere Wortbeiträge, dass wir verstanden haben, was die kulturelle Bildung umfassen könnte und warum sie gestärkt werden muss. Jetzt wissen wir einfach noch nicht wie. Du, Brigit, hast dem immer wieder Stimme gegeben, hast darüber nachgedacht. Dich, Hans-Ruedi, kenne ich nicht anders als so. Würdet ihr sagen, das sind minoritäre Positionen, die ihr vertretet und die in dieser gegenwärtigen Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung einen schweren Stand haben? Ist Anderes wichtiger?

*Vorteil Germanist/  
Germanistin?!*

**HRS** Ich wage hier eine These, die durchaus ein wenig biographisch geprägt ist und vielleicht auch ein wenig überheblich klingt: Ich denke, dass die Absicht, kulturelle Bildung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu vermitteln, alle PH verfolgen. Aber die Reflexion darüber, wie wichtig die persönliche Erfahrung im Umgang mit kultureller Bildung ist, das haben wir drei als Germanistin und als Germanisten vielleicht stärker als andere.

**BE** Wenn deine These stimmt, dann ist es umso bedauerlicher, dass Personen aus Studienbereichen, die sich mehr mit kulturellen Fragen beschäftigen, ob Philosophie, Literatur oder Kunst, in den Führungsgremien der Pädagogischen Hochschulen sehr rar sind. Der Grossteil der Leitungspersonen an PH sind Pädagogen oder Erziehungswissenschaftlerinnen, die eine andere Wissenschaftstradition und damit andere Sichtweisen auf die Welt mitbringen.

**HRS** Ich bin natürlich froh, dass in unserer Hochschulleitung die bildungswissenschaftliche Expertise so ausgeprägt ist. Aber ich glaube schon, dass bei den Leitungen der PH, auch an der PH Luzern (wir haben Bildungswissenschaftler, wir haben Soziologen, wir haben Naturwissenschaftler) viele eher auf die empirische Forschung fokussiert sind und dem Hermeneutischen, Spekulativen nicht allzu viel Bedeutung zumessen. Ich konnte darauf nicht gross Einfluss nehmen, weil ich mit der empirischen Forschung keine Erfahrungen habe. Ich verstehe kaum etwas von Statistik. Gut scheint mir, wenn Empirie und Hermeneutik sich ergänzen. Die Erfahrungen, die du machst beim Lesen – das ist Empathie und Introspektion. Und zwar Empathie häufig – wenn ich von der Literatur ausgehe – auch gegenüber Nonkonformisten. Thematisiert werden in der Literatur häufig Aussenseiterinnen und Aussenseiter. Und das, was einen beeindruckt, ist, dass man diese plötzlich ver-

steht. Und das kommt dann wieder im Sinn der Erfahrung, dass «was ist, nicht alles ist», auch in die alltägliche Praxis hinein. Vergleichbares gibt es auch bei den Sprachen, es gibt die Transzendenz der Sprache. Wenn du mit einer wissenschaftlichen Ausbildung als Linguistin sprachliche Phänomene analysierst, dann ist das ja auch eine kulturelle Aktivität in höchstem Mass.

**BE** Ja, genau diese Auseinandersetzung mit der Sprache hat mich damals

*Mittels Sprache  
die Welt verstehen*

nach meiner Ausbildung zur Primarlehrerin motiviert, in meinem Studium einen Fokus auf die Linguistik zu setzen.

Ich hatte mich während meiner Assistenzzeit intensiv mit der sprachlichen Ausprägung der Alltagssprache einzelner

Individuen - mit den Idiolekten - befasst. Die Erfahrung, dass sich die Gesellschaft von den einzelnen Gruppen bis hin zu jedem einzelnen Menschen in die Sprachen einschreibt, fand ich und finde ich heute noch ausserordentlich faszinierend. In der Literatur wird das natürlich ebenfalls auf besondere Weise erlebbar.

**HRS** Sprachkultur ist fast ein Pleonasmus. Darum muss ich gelegentlich auch über die Sprache der Bildungswissenschaften etwas den Kopf schütteln. Es gibt eine jargonhafte Verwaltungssprache, aber es gibt auch einen bildungswissenschaftlichen Jargon, den ich nicht gern lese. Er ist manchmal nicht frei von Gemeinplätzen, ist eine andere Form uneigentlichen Sprechens.

**BB** Und diese Praxis, nach der ich vorhin gefragt habe - du hast soeben eine geschildert, als Germanist, als Germanistin hat man eine, eine Praxis des Lesens, Analysierens, Verstehens, Interpretierens. Das habe man, höre ich heraus, bei den Soziologen, Bildungs- oder Erziehungswissenschaftlerinnen nicht im gleichen Mass? Weil dort die Vorlage keine künstlerische, der Text kein literarischer ist? Euer Ansatz, dass man den Lehrpersonen mehr von dem näherbringen müsste, erscheint mir allerdings sehr spannend und bedenkenswert.

**BE** Es ist vielleicht etwas anmassend oder ungerechtfertigt, die hermeneutische Praxis anderen Berufsgruppen abzusprechen. Ich wünschte mir aber, dass an Pädagogischen Hochschulen die Denk- und Reflexionszugänge auf allen Organisationsebenen heterogen sind und dass dem verstehenden Zugang auf die Welt ein grosser Platz eingeräumt wird. Ich hätte beispielsweise gern mehr «wesensverwandte» Führungspersönlichkeiten um mich gehabt. Es ist ja sicher auch bezeichnend, dass ich mich mit Hans-Ruedi immer sehr

gut verstanden habe, dass ich die Gespräche und die Zusammenarbeit mit ihm ausserordentlich schätzte und dankbar bin, dass wir weiterhin in Kontakt sind. Warum denn nur sind die Philosophinnen, die Germanisten oder die Historikerinnen so selten in Führungspositionen anzutreffen? Diese Frage stellte ich einmal Kolleginnen und Kollegen des Forums Deutschdidaktik. Mein Anliegen traf auf wenig Interesse. Es sind wenige Personen, die sich eine Führungsposition überhaupt vorstellen können, sie haben vielleicht Angst, sie würden etwas verlieren. Sie würden genau das verlieren, von dem wir jetzt gesagt haben, dem würden wir gerne an PH vermehrt Raum geben wollen.

*Geisteswissenschaftler  
lesen anders als  
Bildungswissenschaft-  
lerinnen*

**HRS** Oder es gibt Sprachbarrieren? Du musst dich ja bis zu einem gewissen Grad sprachlich anpassen.

**BE** Gut, das könnte ja auch eine Chance sein.

**HRS** Aber das wird häufig nicht als Chance wahrgenommen. Ich habe das bei mir selber gemerkt: Ich schreibe, wenn ich in einem beruflichen Kontext stehe, anders und ich lese auch anders. Analog zum Buch von Ruth Klüger *Frauen lesen anders* wage ich die Behauptung: Geisteswissenschaftler lesen nicht selten anders als Bildungs- und Sozialwissenschaftlerinnen, und das ist abhängig von den Erfahrungen, die man gemacht hat.

**BB** Und du bist jetzt zwei Leser - je nach Text und nach beruflichem Zusammenhang?

**HRS** Das eine Register nehme ich mit und mit dem anderen Register habe ich immer noch Mühe.

**BB** Erzähl uns doch bitte von diesen zwei Lesepraktiken.

**HRS** Das geht bis ins Semantische hinein. Dass ich zum Beispiel Sätze brauche wie: «Am ersten Februar *erfolgte* die Antwort». Wenn ich einen Brief schreibe oder für mich etwas schreibe, kommt dieses Verb nicht vor. Weil es vernebelt, wer Subjekt einer Aktion ist. Dieser Mechanismus begegnet einem auch in der Syntax bei den für die Verwaltungssprache kennzeichnenden Passivkonstruktionen, der Sprachgebrauch ist anders, und das Lesen ist auch anders.

**BE** Wenn ich im beruflichen Kontext schreibe, dann habe ich einen bestimmten Wortschatz, ich kann genau die Formulierungen wählen, die dort hineinpassen - eine Sprache der Distanz. Aber wenn ich persönlich schreibe, dann öffne ich mich viel mehr, dann komme ich als Person vor. Das ist etwas

Erfüllendes, diese Erfahrung zu machen, dass du selber jemand bist, der eine Stimme hat.

**HRS** Und eben, ist es nicht so, dass ihr je nach Kontext auch anders lest? Im Alltag lese ich alle Texte, sagen wir: sinnentnehmend. Ich muss einfach möglichst schnell sehen, was die Hauptaussage eines Textes ist. Da beginne ich links oben und höre rechts unten auf, aber lese häufig nicht das Ganze. Ich

*Sprache - zentrales  
Arbeitsinstrument  
der Lehrperson*

schaue nach Stichworten und arbeite mit Leuchtmarkern. Ja, man kann den Unterschied zwischen den beiden Lesarten sogar am Instrument erkennen: Im Büro der Leuchtmarker, der über den Text fährt, zuhause der Bleistift, der ein feines Strichlein am Rand einer wichtigen Textstelle setzt. Das signalisiert etwas Anderes.

**BE** Ja. Ich mache mir im Tagebuch sogar Notizen von wichtigen Sachen, damit ich sie nicht vergesse, weil sie wertvoll sind. Und dem schreibe ich einen besonderen Wert zu.

**HRS** Die Sprache hat im literarischen Kontext einen Eigenwert. In Gebrauchstexten ist ihre Verwendung hingegen rein instrumental.

**BB** Verstehe ich es richtig: Was ihr wollt, ist die Stärkung des Sprachbewusstseins in Aus- und Weiterbildung - im literarischen Sinn, im künstlerischen Sinn, im Sinne der Werthaltigkeit? Weil künftige Lehrpersonen letztlich ihre Haltung sprachlich finden, begründen und ausdrücken?

**HRS** Genau, Sprache ist bekanntlich das zentrale Arbeitsinstrument der Lehrerinnen und Lehrer. Die sprachliche Reflektiertheit ist eine der Kernkompetenzen. Und übrigens, wo man immer und überall von Heterogenität spricht: Wo lernst du die Heterogenität besser kennen als wenn du dich mit Literatur auseinandersetzt?

**BB** Was hast du, Hans-Ruedi, an deiner Institution gemacht, um diesem Anliegen zum Durchbruch zu verhelfen?

**HRS** Am Montagabend ist der Philosophische Zirkel, am Dienstagabend untersuchen wir die Dramen des 18. Jahrhunderts... hast du das nicht gewusst? Im Ernst: Ich befürchte, da gibt's noch Entwicklungspotenzial.

**BE** Angebote im freiwilligen Bereich sind meist nur von Studierenden und Dozierenden besucht, die ohnehin schon ein Flair für eine Horizonterweiterung haben, ich verstehe das ja auch, die Studierenden und die Dozierenden möchten zeitlich nicht noch mehr gebunden sein. Angebote sind wichtig,

noch wichtiger ist es, dass diese sprachliche Reflektiertheit den Studienalltag durchdringt. Unsere Dozierenden sollten Menschen sein, die diese sprachliche Haltung in ihre Lehrtätigkeit einfließen lassen können, dadurch, wie sie über die Sachen, über die Umwelt und die Menschen sprechen.

**BB** Ich weiss, meine Frage an Hans-Ruedi war vielleicht ein bisschen gemein. Aber wer, wenn nicht ein Rektor oder eine Rektorin, soll das in einer Institution stark machen? Wenn du einen öffentlichen Auftritt hast, Hans-Ruedi, dann weiss man, der wird nun nach vorne gehen und, anstatt seine Krawatte, die er nicht trägt, zu richten, greift er in die Jackentasche, nimmt ein Taschenbuch hervor und gibt ein Beispiel von dieser anderen Sprache.

*Kulturelle Bildung  
in Fachdidaktiken  
einweben*

**BE** Wie du, Hans-Ruedi, die PH Luzern repräsentiert und geführt hast, hat einen Unterschied gemacht - den Unterschied der persönlichen Involviertheit. Du hast dir damit einen hohen Respekt verschafft. Und einfach Achtung, man hat das auch bei den Mitarbeitenden gespürt, eine Akzeptanz, was keine Selbstverständlichkeit ist. Wie ihr diese PH geführt habt, das ist wesentlich dir zu verdanken.

**HRS** Der Dank gehört, wenn überhaupt, ebenso Michael Zutavern wie mir und auch vielen anderen, die für kulturelle Anliegen im weiteren Sinn ein grosses Sensorium haben. Aber sonst, Beat, wenn es um Formate und Strukturen der kulturellen Bildung geht, kann ich dir nicht sehr gut antworten.

**BB** Die Ohnmacht des Geisteswissenschaftlers?

**HRS** Vielleicht schon, ja.

**BE** Hier könnten wir ein Anliegen an die nächste Generation von Germanistinnen und Philosophen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung weiterreichen, sich um diese jahrhundertelange bewährte Forschungsmethode der Hermeneutik zu kümmern. Gerade an einer PH, gerade weil es um Menschen geht.

**BB** Kulturelle Bildung, sagten wir, ist eine Haltung, die alles durchdringt. Gibt es aber nicht besonders enge Verbindungen zur Fachdidaktik? Eine künstlerische Praxis, Texte, Bilder, die lassen sich ja bestens didaktisch einsetzen. Hast du darüber nachgedacht, Brigit?

**BE** Die Fachdidaktiken, besonders auch jene, die sich mit der künstlerischen Gestaltung - etwa Musik und Literatur - beschäftigen, können bestimmt in besonderem Mass zu dieser kulturellen Bildung beitragen. Sie sind nah an

den Gegenständen, die sie betrachten, diskutieren und befragen. Diese Nähe geht mit Emotion, Inspiration, Kreativität einher – gute Voraussetzungen zur Verankerung von gelebter kultureller Auseinandersetzung. Die Fachdidaktik, die ja im Studium einen grossen Bereich abdeckt, bietet tatsächlich die von dir erwähnte Chance, kulturelle Bildung breiter zu verankern.

*Zivildourage und Mut  
zum Dissens fördern*

**HRS** Es wäre die Frage, inwiefern Fachdidaktik eo ipso auch hermeneutisch angehaucht ist, weil sie Beziehungen zwischen Menschen untersucht. Inwiefern ist sie sogar angehaucht von der kulturellen Bildung? Und inwiefern ist sie angehaucht im Sinne der Persönlichkeitsbildung?

**BB** Die Fachdidaktik böte also den Stoff, in den die kulturelle Bildung eingewoben würde – niemand wird mehr am Spezifischen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zweifeln! Kulturelle Bildung als ein Kernbestandteil der Persönlichkeitsbildung, und beides verknüpft mit den Fachdidaktiken – in euren Augen fordert das die PH in den nächsten Jahren besonders heraus. Gibt es noch anderes?

**HRS** Ich möchte zweierlei ansprechen. Die beiden Dinge liegen auf völlig unterschiedlichen Ebenen, aber sie gehören zu dem, was wir vielleicht zu wenig machen oder vielleicht auch nicht richtig machen. Das eine Thema ist die Zivildourage bzw. der Mut zum Dissens: Unsere Studierenden sollen mutig sein und dies auch leben und vorleben. Zu ihrer Meinung stehen. Sollen Studierende anonyme Rückmeldungen zu den Lehrveranstaltungen machen können? Ich sagte im Austausch mit der Studierendenorganisation kürzlich, dass ich das eigentlich falsch finde. Man soll zu seiner Kritik stehen. Unsere Experten von der Qualitätsentwicklung haben dann gesagt: Halt, das ist nicht state of the art, damit du überhaupt wichtige Informationen bekommst, musst du das anonym machen. Gut, es gibt Argumente in beide Richtungen, aber letztlich müssen wir vermitteln, dass man mit seiner Person einsteht für seine Meinungen.

**BB** Und das zweite Anliegen?

**HRS** Das zweite, was wir zu wenig machen: Wir sollten die Studierenden mehr sensibilisieren für die Effekte der Bildsprache. Also nicht nur die Wortsprache, sondern auch die Bildsprache vermehrt thematisieren. Heute sind Kinder und Jugendliche Bildern häufig schutzlos ausgesetzt. Es geht darum zu lernen, die Bilder richtig zu lesen – und richtig lesen vor allem im Sinne

der Frage, was mit einem selbst passiert beim Betrachten von Bildern, was die Bilder mit einem machen. Wenn mir jemand Bilder vermittelt, so sollte ich immer fragen, was will er damit? Was soll das an Emotionen auslösen in mir? Die Werbesprache mit ihren meist falschen Versprechungen ist zu großen Teilen eine Bildersprache. Das zu begreifen und dafür einen sinnvollen Umgang zu finden, dafür machen wir wenig - von der politischen Manipulation mit Bildsprache ganz zu schweigen.

**BE** Das geht eigentlich in Richtung Medienkompetenz.

**BB** Ja, aber auch die vorhin besprochene kulturelle Bildung taucht wieder auf. Weil Bilder Artefakte sind. Es ist eigentlich wieder dasselbe Thema: die kritische und hermeneutische Kompetenz, die es braucht, um zu verstehen und zu erkennen, was wirklich passiert.

**HRS** Es ist zwar trivial, aber jedes Bild, das du siehst, jedes Foto, das du betrachtest, ist sozusagen aus zweiter Hand, das hat jemand - zumindest der Kameramann - vor dir schon gesehen. So ist es gewissermaßen ja eine Illusion, zu denken, das seien alles originale Bilder, die du da siehst. Nur schon das, dass du immer die Optik von jemandem einnimmst, die schon vorgeprägt ist, sollte man sich einmal bewusst machen.

**BB** Das ist ein Teil jener Herrschaft des Sekundären, die George Steiner analysierte und kritisierte.

**HRS** Genau. Er hat die Analyse auf Metaliteratur, auf Sekundärtexte bezogen. Vor allem aber auch auf Manipulation. Wenn ich wieder einmal fernsehe und sich der Werbeblock mir aufdrängt - ich halte das immer schlechter aus. Was da mit Bildern manipuliert wird! Und bis ins Feinste, in die Farbwahl und in die Lebenswelt der Kinder hinein. Und ja, es ist halt immer ein kommerzielles Interesse dahinter, und es ist wirksam, weil manche Leute die Produkte danach ja tatsächlich kaufen, nicht weil sie sie brauchen, sondern weil ihnen die Bilder suggerieren, dass sie sie brauchen. Am Wesentlichen ihres Lebens ändert sich dadurch kaum etwas. Es müsste gelingen, das in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung stärker zu vermitteln und dann auch den Kindern und Jugendlichen deutlich zu machen, was passiert, wenn sie sich unreflektiert Bildern aussetzen.

**BE** Das Lesenkönnen von Bildern, das du ausgeführt hast, ist wieder so eine generelle, übergreifende Kompetenz, die in allen Fächern zum Tragen kommen sollte. Das ist ein hoher Anspruch.

*Bildersprachbildung -  
ein weiteres Zukunfts-  
anliegen*

**HRS** Sicher. Aber man könnte bei den klassischen Bildikonen anfangen. Was sind klassische Bildikonen? Bilder, Fotos, die die Welt bewegten. Was geschieht, wenn wir sie anschauen? Ich denke an eine Schule des Sehens. Du könntest dich bei jedem Bild fragen: Was war der soziologische und psychologische Grund, dass es eine solche Wirkung entfaltet hat? Du kannst positive oder negative Beispiele nehmen.

«Das übergreifende  
Ziel ist immer  
die Mündigkeit»

**BB** Wie beim Text. Das Sehen ist auch ein Lesen. Das Zusammenlesen von dem, was wichtig ist. Und deshalb erkenne ich darin eher ein Anliegen der kulturellen Bildung als der Medienerziehung: Wenn die Bildsprachbildung erst einsetzt, wo du ein Bild kritisch beurteilst, weil es manipulieren will, dann wird sie zu einer Art Jugendberatung, die vor Verführungen schützen will. Wir müssen viel früher anfangen! Dieses Bild von Brueghel oder jene Fotografie in der heutigen Zeitung: Wenn du gelernt hast, die zu lesen, dann kannst du eigentlich mit dem gleichen Instrumentarium auch erkennen, wo manipuliert wird - im Übrigen manipuliert ja auch Brueghel! Er verführt dich einfach nicht zu einem bestimmten Produkt. Aber Manipulationen sind einem Bild ja inhärent. Dieser ganze Bogen würde wohl dazu gehören. Man kann das vielleicht als hermeneutische Kompetenz umschreiben. Das Verstehen im Zentrum. Verstehen wollen und verstehen können - eine unabdingbare transversale Kompetenz.

**HRS** Ob Persönlichkeitsbildung oder kulturelle Bildung, das übergreifende Ziel ist immer die Mündigkeit. Ich finde, das geht auch zu sehr vergessen in der ganzen Diskussion um die Digitalisierung. Es gibt eine Form des digitalen Wandels, der Mündigkeit beeinträchtigt, und es gibt eine Form des digitalen Wandels, der Mündigkeit fördert. Und zu lernen, das zu unterscheiden, das ist eine zentrale Aufgabe in der Lehrerbildung. Nur, der Begriff der Mündigkeit findet sich in der Diskussion um den digitalen Wandel zu wenig.

**BE** Ich möchte ein Thema nennen, das hier gut anschliesst und das ich an der PH Zug verankern konnte, es hat ganz viel mit kultureller Bildung als einer Haltung zu tun: freiwilliges Engagement. Mündigsein bedeutet für mich auch, gesellschaftlich Verantwortung zu übernehmen, freiwilliges Engagement gehört dazu. An der PH Zug hatten wir eine Fachstelle «Freiwilliges Engagement» eingerichtet, die Projekte im freiwilligen Bereich lancierte, etwa Unterstützung von Kindern im Asylbereich. Die Freiwilligentätigkeiten der

Studierenden, auch jene, die sie privat leisteten wie in der Pfadi oder bei Sportclubs, wurden mit Creditpoints honoriert. Es war mir wichtig, dass alle Studierenden für diese wichtige Arbeit sensibilisiert werden und dies auch glaubhaft weiter vermitteln können.

**HRS** Das ist ein wichtiger Punkt. Freiwilliges Engagement hat ja zwei Dimensionen: Die eine ist das Engagement für die Gemeinschaft, die andere ist die Eigenmotivation.

**BB** Bei unserer Sammeltour zu den wünschbaren, weil an PH noch zu wenig entwickelten Haltungen im Persönlichkeitsportfolio von Lehrpersonen habe ich folgende Erwartungen notiert: Kulturelle Bildung, Zivilcourage, Sehschule bzw. Bildsprachbildung, Freiwilligkeit und soziales Engagement...

*Errungenschaft  
der PH: Reflektierte  
Praxis*

**HRS** ...ja, wir haben jetzt einige Desiderate!

**BB** Gibt es in diesem Zusammenhang auch Errungenschaften, die ihr ganz besonders dem Wirken der Pädagogischen Hochschulen zuschreibt, auf die ihr stolz seid?

**HRS** Spontan sage ich - zugegebenermassen nicht sehr originell: reflektierte Praxis. Ich bin überzeugt, das ist heute anders als in den Seminaren, und zwar in quantitativer wie in qualitativer Hinsicht.

**BE** Ich denke, dass auch die breitere wissenschaftliche Abstützung die Ausbildung fundierter macht, zweifelsohne. Und der lebhafte Diskurs über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf der Ebene der Rektorenkonferenz der PH fand ich sehr ertragreich. Ich erinnere mich an die Erarbeitung einer Strategie für die Weiterentwicklung der PH - da wurde um sehr grundlegende Fragen kritisch gerungen. Zudem finde ich die Integration der PH in den Hochschulraum wichtig, in den schweizerischen Hochschulraum mit schweizweit anerkannten Diplomen.

**HRS** Ja, das sind gute Entwicklungen.

**BE** Mir gefällt, was du, Hans-Ruedi, vorhin erwähnt hast: Zivilcourage und Mut zum Dissens. Die PH, die Dozierenden müssen dafür ein offenes Ohr haben und ermöglichend wirken - eben auch selbst Mut und Zivilcourage zeigen, was ja recht herausfordernd sein kann. Ich erinnere mich an zwei Studierende, die mit dem Wunsch an die Ausbildungsleitung gelangten, ein Wahlfachmodul anbieten zu dürfen. Mit dem Modul sollten die Motivation und Eigenverantwortung der Studierenden geprüft werden. Das Modul galt

als erfüllt, auch wenn keine der Modulaufgaben gelöst wurde - alles war auf Freiwilligkeit angelegt. Einziger verpflichtender Bestandteil des Moduls war eine abschliessende Reflexionsrunde zum eigenen Studierverhalten. Das Modulexperiment hat an der PH zu vielen wertvollen Diskussionen geführt - über Selbstverantwortung, kritische Reflexionsfähigkeit, Initiative. Aber es hat von der Ausbildungsleitung Mut gebraucht, sich auf dieses Experiment einzulassen, dem Querdenken Raum zu geben und die Initiative dieser Studierenden zu unterstützen.

*Vorbildcharakter der institutionellen Praxis*

**HRS** Sehr schön, da hat die Leitung ihre Vorbildfunktion wahrgenommen. Gewöhnlich hat man ja rasch gute Entschuldigungen zur Hand, etwas nicht zu wagen - und sei es nur mit dem Hinweis auf die mangelnde Zeit in den drei Jahren der Ausbildung...

**BB** Mit anderen Worten: Wer von den Studierenden eine kreative individuelle Praxis erwartet, muss auch eine ebensolche institutionell stiften.

**BE** Ja, genau.

**BB** Und wenn man von den Mitarbeitenden in der Institution eine Praxis erwartet, muss man sie auch als Führungsperson vorleben. Ohne dass wir hier eine Modell- und Vorbilddiskussion der Lehrpersonen anfangen - der Begriff Vorbild ist heute ohnehin verpönt -, stellen wir fest, wie wichtig ein derartiges Konvergenzerlebnis vermutlich ist.

**BE** Ich bedaure es, dass «Vorbild» als Begriff in Verrufenheit geraten ist, mich ärgert das sogar. Überall Menschen, die über ihre Biographie reden und schreiben, und alle reden sie doch von Vorbildern. Es ist für mich sehr wichtig, prägende Figuren um sich herum zu haben. Das habe ich oft selbst erlebt. Ich erinnere mich an ehemalige Studentinnen, denen ich später als Lehrerinnen wieder begegnete und die mir sagten, wie wichtig es für sie als junge Frauen war, mit mir eine berufstätige Mutter als Seminarlehrerin erlebt zu haben. Das habe ihnen Perspektiven zur Berufstätigkeit als Mutter gegeben. Vorbilder können prägend sein.

**BB** Aber die Erziehungswissenschaft hat das dekonstruiert, vermutlich aus Sorge um einen möglichen Missbrauch, eine mögliche Tyrannei des Vorbilds. Doch «gegen diese Sorge», drittes und letztes Sloterdijk-Zitat heute, «hilft nicht das Vorbilderverbot, sondern der Pluralismus der Ideale».

**HRS** Es kommt darauf an, welchen Begriff von Vorbildhaftigkeit man hat. Das ist der entscheidende Punkt. Ich glaube schon, dass mit diesem Begriff

auch viel Missbrauch betrieben wird; er steht in einem Spannungsverhältnis zur Selbstverantwortung. Aber ich bin deiner Meinung, ich finde sogar, Vorbildhaftigkeit ist vielleicht das zentrale Erziehungselement. Ich glaube, das gilt auch im Verhältnis von Eltern und Kindern. Kinder, die merken, dass ihre Eltern nicht das leben, was sie sagen, also nicht Vorbild sind in dem Sinne, dass sie leben, was sie sind, werden emotional verunsichert und es fehlt ihnen an Orientierung. Das muss inhaltlich gar nicht weiter definiert werden. Eltern verlieren so an Glaubwürdigkeit.

*PH werden auch  
künftig Orte  
der Begegnung sein*

**BE** Und Dozierende auch.

**HRS** Und Lehrpersonen ebenso.

**BB** Zum Schluss: Unsere Gesellschaft steht vor bedeutsamen Transformationen, niemand weiss, wohin die Reise geht. Auf was für eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung treffen wir in fünfzehn Jahren?

**BE** Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird und muss sich weiterentwickeln. Ich glaube, dass mit ihrer Tertiarisierung sowohl strukturell wie inhaltlich starke Weichen gestellt wurden und Richtungen vorgegeben sind. Unser Gespräch hat einige wichtige Punkte aufgegriffen, die in die Weiterentwicklung eingebunden werden können.

**BB** Also wird Lehrerinnen- und Lehrerbildung trotz digitaler Transformation immer noch eine menschen-, begegnungs- und interaktionsbezogene Institution sein?

**BE** Ich glaube das und habe diese Hoffnung. Wir ziehen in der Lehrerbildung ja auch grossmehrheitlich Leute an, denen diese Menschenorientierung Berufsmotivation ist. Gut, die Digitalisierung wird unseren Alltag, auch den Schulalltag, weiter verändern - da haben die Schulen und die PH eine grosse Arbeit noch vor sich. Sorge macht mir, ob die Menschen, für die kulturelle Bildung eine Herzensangelegenheit ist, es schaffen, die vielen gesellschaftlichen Ansprüche - Digitalisierung ist nur eine davon - sinnvoll in den Bildungsprozess einzuordnen, zum Wohle der Kinder und Jugendlichen nämlich.

**HRS** Ich glaube, die Grundfrage wird sein, inwiefern der digitale Wandel das Menschenbild, das uns jetzt wichtig ist, bestärkt oder beeinträchtigt. Können wir das aufklärerische Menschenbild, von dem wir überzeugt sind und das davon ausgeht, dass wir Subjekte sind, die über uns selber bestimmen, mit dem Anspruch auf Mündigkeit, aufrechterhalten?

**BB** Ja, es könnte ja auch sein, dass dieses aufklärerische Menschenbild der-  
einst als fremd und fremdbestimmt erscheint. Es wäre wichtig zu wissen,  
welche Kinder die Schule von morgen beleben. Wie sind ihre Erwartungen  
an Lehrerinnen und Lehrer, aber auch, an Schule und Unterricht ganz gene-  
rell? Wozu zeigen sie sich überhaupt bereit, wozu nicht? Oder wie lassen sie  
sich überhaupt noch begeistern, anregen, berühren?

*Welche Kinder  
beleben die Schule  
von morgen?*

**HRS** Zugespitzt gesagt: Inwiefern gelingt es noch, den Kin-  
dern die Bedeutung dessen beizubringen, was in der Schu-  
le die Lehrerin oder der Lehrer vermitteln will? Vielleicht  
sagen sie, das ist alles gut und recht, aber das brauche ich  
nicht, interessiert mich nicht, ich habe andere Quellen.

**BE** Das hängt auch davon ab, wie die Arbeitswelt dann aussieht und wie wir  
uns gesellschaftspolitisch entwickeln.

**HRS** ...und da besteht schon einiger Grund zur Sorge. Denn es stehen sehr  
starke gesellschaftliche Kräfte im Raum, die nicht primär Bildungsziele ver-  
folgen.

**BE** Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die stark verankert ist in der Ge-  
sellschaft, erfüllt eine wichtige demokratiebildende Funktion. Sie muss den  
Puls der Gesellschaft fühlen, auf der Höhe der Zeit sein. Das ist ein hoher  
Anspruch - ich habe Respekt davor, Lehrerinnen und Lehrer auszubilden,  
die auf gesellschaftliche Erwartungen adäquat reagieren können, auf Kinder  
und Jugendliche, auf ihre Bedürfnisse und Erwartungen. Ohne diesen leb-  
haften, offenen, kritischen Diskurs an Pädagogischen Hochschulen, von dem  
wir sprachen, geht das nicht.

**BB** Darum sind vermutlich diese transversalen Kompetenzen so wichtig, die  
wir letztlich als eine kulturell gebildete Haltung skizziert haben, eine auf  
viele anwendbare Praxis, eben: sehen, lesen, verstehen, einordnen, aber  
auch sich engagieren, einmischen, kreativ sein als einer Folge von Begeg-  
nung und Begeisterung. Mir hat sehr gut gefallen, wie wir da um einen Kern  
herumgetanzt sind in unserem Gespräch, der, glaube ich, in Zukunft noch  
bedeutsamer werden könnte.

**HRS** Ja, und ich habe den Eindruck, dass wir in unserem Gespräch bei der  
*allmählichen Verfertigung der Gedanken beim Reden* auf Dinge gestossen  
sind, auf die ich allein nicht gekommen wäre - ein gutes Gefühl.



2003 bis 2020

## Pädagogische Hochschule Luzern: Aufbau, Ausbau und Prägung einer erfolgreichen Organisation

«Pädagogische Hochschulen sollten Partizipation leben und eine gerechte, fürsorgliche und wahrhaftige Lernkultur pflegen. Die Studentinnen und Studenten erwerben dann nicht nur das Grundwissen für ihr Berufsethos, sondern erfahren als Lernende, wie sich wirksame und verantwortungsvolle Arbeit von Lehrenden verbinden lassen»: Mit diesen Worten beschreibt **Michael Zutavern** nicht nur, woran sich die Arbeit am professionellen Ethos der künftigen Lehrpersonen zu orientieren hat, sondern skizziert gleichzeitig auch die hohen Ansprüche an die Organisationskultur der PH Luzern. 2002 zum Gründungsteam gestossen und 2019 emeritiert, gehört der stellvertretende Rektor und Prorektor Ausbildung zu den Schlüsselfiguren beim Aufbau der PH Luzern. Das Gespräch mit ihm befragt die prägenden Elemente in Führung und Zusammenarbeit und lässt erkennen, wie sie sich zur einmaligen Organisationskultur der PH Luzern gefügt haben – einer Institution, die heute mit 2200 Studierenden rund zehnmal so gross ist wie im Gründungsjahr 2003. Zur Sprache kommt auch hier die Bedeutsamkeit des professionellen Ethos der Lehrpersonen, nicht nur ein zentrales Forschungsthema von Michael Zutavern, sondern auch ein Grundpfeiler im Selbstverständnis der erfolgreichen Hochschule.

**BB** In unserem Gespräch widmen wir uns der Phase zwischen 2003 und 2020, ähnlich wie mit Brigit Eriksson, aber nicht mit dem Fokus PHZ und Zentralschweiz, sondern Luzern und seine PH. Wir wollen in einem ersten Teil nach den zentralen Herausforderungen fragen beim Start der PH Luzern und gleichzeitig, inwiefern sie gemeistert werden konnten.

**MZ** In zwanzig Jahren wird das die Ära Schärer gewesen sein. Sie war gekennzeichnet durch eine Aufbauarbeit im Geiste intensiver kollegialer Kooperation. Das ist sicher das Grundgefühl von vielen Mitstreitenden dieser Jahre. Wir hatten sehr schnell eine Crew zusammen, die diese Hochschule massgeblich entwickelt hat. Ein grosser Vorteil dieses Kernteams war es, dass nicht viele Absprachen nötig waren, weil wir ähnlich getickt haben. Und das war gut so, denn wir mussten ja immens flexibel sein, weil vieles nicht so gekommen ist wie geplant. Dass der Aufbau der PH Luzern trotz mancher Hindernisse gelungen ist, hat wirklich viel mit dir, Hans-Ruedi, zu tun. Durch deine Betonung der Aufgabenkultur wussten alle, was sie zu tun hatten, und konnten selbstverantwortlich arbeiten, ohne permanent nachzufragen. Und wir hatten das Glück - ein bisschen haben wir ihm auch nachgeholfen -, dass wir gerade in der Anfangszeit Kolleginnen und Kollegen gefunden haben, für die der Aufbau der PH auch eine persönliche Zielsetzung darstellte und die sich deshalb voll engagierten. Viele von ihnen sind ja noch heute im Amt. In grosser Selbstständigkeit haben sie schwierige Situationen gemeistert. Und wenn es notwendig war, konnte man sich eben 150 Prozent darauf verlassen, dass Hans-Ruedi da war und irgendwo ein Türchen aufgestossen hat, damit das Problem gelöst werden konnte. Aus meiner Sicht ist das das Geheimnis der Gründung unserer inzwischen breit anerkannten und nicht ganz kleinen PH Luzern. Und ich bin sicher, dass wir ohne diese demokratische Anlage durch dich, Hans-Ruedi, nicht so weit gekommen wären. Man merkt das auch daran, dass die Motivation, für diese Hochschule zu arbeiten, immer noch hoch ist.

*«Aufbauarbeit im Geiste intensiver kollegialer Kooperation»*

**HRS** Ja, wir hatten von Anfang an viele gute Mitarbeitende an der PH Luzern, die sich gut verstanden. Das hatte auch damit zu tun, dass wir eine Auswahl treffen konnten - ich erinnere mich gut an die Dutzenden von Bewerbungsgesprächen, die wir gemeinsam zu Beginn auf der Musegg geführt haben. Und wir konnten auf das Vertrauen der Seminarrektoren zählen. Es

ist ein markanter Pioniergeist entstanden, gleichzeitig ein Solidaritätsgefühl, das ausserordentlich war. Und materialisiert hat es sich in einer Vertrauenskultur, die sich, wie ich hoffe, bis heute hält.

**MZ** Gut, wichtig war natürlich auch das Netzwerk, das du geknüpft hast in deiner Zeit im BKD, darauf konnte man aufbauen: zum heutigen DVS, zum Lehrerverband, zu den Seminarverantwortlichen. Das hat uns enorm geholfen. Im Unterschied zu anderen Kantonen hat man in Luzern betont: Wir schaffen eine neue Institution. Das war keineswegs selbstverständlich, es bedeutete: Niemand wird automatisch in die PH übernommen, alle müssen sich bewerben, und wer wirklich auf der Tertiärstufe unterrichten will, kann sich weiterbilden und wird dabei fair unterstützt. Diese weitsichtige Idee setztest du sehr gut um - und das Angebot wurde auch so genutzt, dass schliesslich die PH davon profitierte. Diejenigen, die sich das zutrauten, die sind dann bei uns gelandet.

*«Pädagogische Hochschule» - zunächst eine abstrakte Zielgrösse*

**HRS** Es stimmt, dass es bei uns diese Dichotomie zwischen der Verwaltung und den Institutionen nicht gegeben hat. Mit Rolf Burki, Rektor des Seminars in Luzern, und mit Ruth Zemp, Direktorin des Kindergartenseminars, hatte ich schon als Vorsteher der Gruppe Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Bildungsdepartement eine sehr gute Zusammenarbeit gepflegt. Und dass sie beide aktiv und überzeugt eingestanden sind für die Entwicklung der PH, das war entscheidend.

**BB** Neben diesem Grundstock an gut qualifizierten und motivierten Leuten aus dem seminaristischen Umfeld gab es wenige, die von aussen kamen. Michael Zutavern war einer von ihnen...

**HRS** Wir wollten von Anfang an einen guten Mix von Kolleginnen und Kollegen, die von aussen kamen, und von solchen, die wir in den Seminaren gewinnen konnten. Das hat geklappt.

**BB** ...du, Michael, warst ja auch insofern ein spezieller Zuzug, als du als einziger von einer Pädagogischen Hochschule gekommen bist, aus St. Gallen ...

**MZ** ...von der ersten, die es in der Schweiz gab, ja!

**BB** Das heisst, du hattest überhaupt eine Idee und eine Erfahrung, was eine Pädagogische Hochschule ist. Für viele war ja «Pädagogische Hochschule» einfach eine abstrakte Zielgrösse, ein Gegenbegriff zu Seminar ohne konkrete Anschauung. Wie hast du das erlebt, als du nach Luzern kamst?

**MZ** Es hat ja Vorarbeiten in Luzern gegeben. Als ich angefragt worden bin, habe ich diese rasch kennengelernt. Ich weiss noch genau, wie ich nach einem ersten Gespräch mit Hans-Ruedi und Michael Fuchs oben «Auf Musesegg» Alex Lechmann und Herbert Luthiger getroffen habe. Didaktikunterlagen von Herbert hatte ich mir schon im Internet angeschaut. Da habe ich rasch gesehen, dass es in Luzern Experten gibt, die eine fundierte Didaktikausbildung gestalten – für Studierende und Praxislehrpersonen verständlich und mit Bezügen zur Wissenschaft des Lehrens und Lernens. Das ist auch heute noch herausfordernd. Professionalität verbindet Praxis-Knowhow mit gesichertem Wissen. Dass die Leitung der entstehenden PH Luzern das als eine wichtige Bedingung sah und es zukünftige Kolleginnen und Kollegen schon umsetzten, das hat mich natürlich für Luzern eingenommen. In St. Gallen hatten wir zum «Eigenständigen Lernen» schon immer geforscht und experimentiert, wie wir die Verbindung von Forschung und Lehrerbildung stärken könnten.

*Enge Kontakte zu  
Schulfeld, Verwaltung  
und Verbänden*

**BB** In Luzern musste dies erst aufgebaut werden – trotz guter personeller Voraussetzungen eine grosse Aufgabe.

**MZ** Ja, das versuchten wir dann auch hier umzusetzen, und zwar stets in engem Kontakt mit Schulfeld, Verbänden und Verwaltung. Das brachte den Vorteil, dass die Junglehrpersonen bei Berufsbeginn nicht mehr vor einem Berg stehen, weil sie schon aus der Ausbildung viel praktische Erfahrung haben und gut angeleitet wurden. Hilfreich dabei war, dass es im Kanton Luzern eine Tradition der Zusammenarbeit von Schulleiter-Verband, Lehrer-Verband, Dienststelle für Volksschulbildung gab, beispielsweise in Grossprojekten wie «Schulen mit Profil» oder «Schule mit Zukunft». Ebenfalls ein wichtiger Motor für die Entwicklung einer Hochschule, die auf Wissenschaft und Praxis setzt, waren die sogenannten Schulmentorinnen und -mentoren. Als Verbindungsglieder zu den Praxisschulen und Betreuenden der Studierenden arbeiten diese erfahrenen Lehrpersonen eng mit einer Dozentin oder einem Dozenten der Didaktik oder Erziehungswissenschaften zusammen. Da waren eine ganze Reihe Schulleiterinnen und Schulleiter dabei, die es spannend fanden, an der neuen PH mitzuarbeiten. Es hat sich schnell herumgesprochen, dass wir an ihnen interessiert sind, dass sie gehört werden und mitgestalten können. Das hat den Boden bereitet für eine gute Kooperation.

**HRS** Das Stichwort ist hier wieder Vertrauen. Du, Michael, warst ja vorher an der Uni Fribourg und an der PH St. Gallen als Forscher tätig und hattest als solcher - im Team um Erwin Beck - bereits einen exzellenten Namen. Ich hatte den Eindruck, dass du dich für die PH Luzern entschiedest, um das, was du in der Forschung gemacht hattest, nun umzusetzen. Zu sehen, funktioniert das? Und es so gut wie möglich umzusetzen. Damit konnten wir von dir

«Vertrauen ist der Schlüsselbegriff»

dreifach profitieren: Erstens kam so Innovation von aussen in den Planungs- und Aufbauprozess. Das hätten wir in dieser Form nicht aufbringen können. Zweitens fandest du dafür - wie du das bereits ein wenig geschildert hast - eine verständliche, gewinnende Sprache. Das war wichtig, weil vielerorts das Verhältnis der Schulen zu den neu entstehenden Pädagogischen Hochschulen auch deshalb schwierig war, weil PH-Angehörige mitunter arrogant aufgetreten sind gegenüber den gestandenen Lehrpersonen. Das war bei uns nicht der Fall. Und drittens warst du immer sehr teamorientiert, auch wenn du mit deinem Format manche Gespräche nolens volens dominiertest - auch dieser Umstand hat vertrauensbildend gewirkt. Vertrauen ist der Schlüsselbegriff. An diese strenge Zeit erinnere ich mich gerade auch deshalb gerne, weil es uns gelang, für das Projekt Vertrauen aufzubauen - immer vor dem Hintergrund, dass wir von aussen durchaus misstrauisch beäugt wurden.

**MZ** Hinzu kam, dass die Schulen die Dozierenden, die als «PH-Mentoren» eng mit ihnen kooperierten, gut akzeptierten. Teilweise waren sie noch aus Seminarzeiten bekannt und geschätzt, teilweise fanden wir neue Kolleginnen und Kollegen, die diesen Spagat zwischen Wissenschaft und Schulstube beherrschten. Ein typisches Beispiel: Wir hatten sogenannte «Bausteinefte» erarbeitet, also Begleitmaterial für das Team Studentin - Praxislehrer - Schul-Mentorin - PH-Mentor. Sie wurden schnell auch von den Lehrpersonen ausserhalb unserer Ausbildung genutzt. Als Mentorinnen und Mentoren konnten wir einige Lehrpersonen aus dem alten System gewinnen: geeignete Lehrpersonen, die sich wissenschaftlich weiterbilden wollen, um dann an der PH als Dozierende zu arbeiten, braucht es weiterhin. Dafür braucht es aber auch Angebote, die attraktiv genug sind, dass sie ihr Lehrrepensum reduzieren und ein Studium bis zum Doktorat anfangen und abschliessen. Mit Blick auf die Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen ist das eines der zentralen Anliegen. Die Absolvierenden der Sek1-Ausbildung können dazu

auf einem Masterabschluss aufbauen - das müsste bald einmal auch für die Lehrpersonen der anderen Stufen möglich sein.

**HRS** Die Zahl jener, die das machen, nimmt zu.

**MZ** Diese Zahl nimmt zu, das muss man fördern, auch mit Geld. Denn sonst holt man für solche Aufgaben nach und nach Leute, die einen rein erziehungswissenschaftlichen Hintergrund haben und Schule nicht im gleichen Masse kennen wie jemand, der fünf, sechs Jahre auf der Zielstufe unterrichtete. Das sage ich als Erziehungswissenschaftler. Das ist, denke ich, eine der wichtigsten Herausforderungen für die Pädagogischen Hochschulen.

*Geeignete Lehrpersonen weiterbilden und als Dozierende gewinnen*

**BB** Wir wollten rekonstruieren, was euch zu Beginn herausgefordert hat: Sehr wichtig war, für die neue PH Akzeptanz zu schaffen. Ihr habt dies recht gut hingekriegt - indem ihr im Schulfeld, innerhalb der Institution und gegenüber der Politik vertrauensvolle Beziehungen aufgebaut habt. Eigentlich schon recht schnell, wenn man bedenkt, dass Vertrauen ja nicht in kurzer Zeit entsteht...

**HRS** Ich glaube, das hatte auch eine institutionelle Seite. Sehr früh im Projekt richteten wir eine «Strategiegruppe» ein, in die alle Partner und Anspruchsgruppen der PH einbezogen waren, und die nutzten diese Plattform und schufen gleichzeitig Akzeptanz für die PH. Vieles war anschliessend Beziehungsarbeit. Da ergänzten wir uns sehr gut, Michael. Von meiner Arbeit im BKD hatte ich viele Schlüsselpersonen gut gekannt, DVS-Vorsteher Charles Vincent war als langjähriger Kollege in der Geschäftsleitung früh bereit, die Weiterbildung und die Dienstleistungen an die PH zu transferieren, früher als in anderen Kantonen. Das war wichtig. Dieses Netzwerk, auch die Kenntnis der Mechanismen, welche die Verwaltung bestimmen, war gewiss von Vorteil. Und nicht zuletzt: Es sind Tatbeweise erbracht worden. So war es beispielsweise wichtig, dass Ruth Zemp als Rektorin des Kindergartenseminars und im Übrigen als Nicht-Akademikerin keinen Zweifel aufkommen liess, dass die wissenschaftlich fundierte Ausbildung auch für Kindergartenlehrpersonen der richtige Weg ist. Es war ein kluger Entscheid, dass wir früh die Ausbildung für Kindergarten und Unterstufe (KU) als selbstverständlichen Teil der PH konzipierten.

**MZ** Ich war erschüttert, als mir als Sek 1-Verantwortlichem in den Anfangsjahren Kollegen erzählt haben: «Du weisst schon, dass sich einige KU-Stu-

dentinnen selbst als weniger intelligent definiert haben als 'deine' Sek 1-Studenten». So etwas musste man ändern!

**HRS** Wir hatten ja auch die Vorstellung entwickelt, dass die Ausbildungen für Kindergarten, Unterstufe, Primarstufe und Sekundarstufe 1 mit einem gemeinsamen Grundjahr beginnt. Die hat bis heute Bestand. Und kannst du dich erinnern, Michael, wir legten auch fest, dass wir keinen eigenen, separierten Lehrkörper für KU, PS und Sek 1 haben wollten. Und dass die Stufenausbildungen auch räumlich nicht getrennt sein sollten.

*Minimale Verwaltung  
in der Anfangszeit*

**MZ** Ja, das ist die Matrix, die wir beibehalten haben, so schwierig sie manchmal zu handhaben war. Zum Beispiel kamen viele stufenübergreifende Fachleitungen aus der Sek 1-Ausbildung, wenige aus der KU. Allerdings wurde in den Fachteams doch meistens der Blick auf alle Stufen praktiziert. Es galt, die Spracherziehung vom Kindergarten bis in die Sekundarstufe zu planen oder Naturwissenschaften auch für den Kindergarten und die Primarstufe mitzudenken. Und sicher wird es irgendwann mal einen Fachleiter, eine Fachleiterin Mathematik geben, die aus dem KU-Bereich kommt!

**HRS** Interessant waren auch die finanziellen Rahmenbedingungen. Die waren relativ günstig am Anfang. Jedenfalls konnten wir damals die Budgetdiskussionen viel entspannter führen als in den letzten Jahren.

**MZ** Das war so und das half uns auch. Eine Hochschule im Aufbau ist ja teurer, der Skaleneffekt wirkt erst nach Jahren der Etablierung...

**BB** Ich erinnere mich, wie minimal zu Beginn die Verwaltung war, das Management der Hochschule war sehr überschaubar.

**MZ** Ja, das war so! Da erzähle ich immer, dass Michael Fuchs und ich den Stundenplan fürs erste Jahr für alle Studierenden kurz vor dem Start fertiggestellt haben. Und heute ist das eine Riesenarbeit für ein ganzes Team, damit wir den Studierenden garantieren können, dass sie ihr Studium in der Regelzeit absolvieren können.

**BB** Und ich erzähle gelegentlich, dass ich im Sommer 2003 von euch angefragt worden bin, ob ich den ersten Studienführer schreiben könnte - euch war kurz vor den Sommerferien eingefallen, dass kurz nach den Sommerferien ja das Studienjahr beginnt und dazu ein Studienführer gehört...

**HRS** Ja, das ist eine Aktion in extremis gewesen. Mit vereinten Kräften hast du zusammen mit Beat Haas, der später unser Grafiker wurde, das dann

möglich gemacht. Heute ist es unvorstellbar, wie wir damals arbeiteten. Jörg Schoedler war bis 2006 unser Verwalter - im Nebenamt. Bis zu diesem Zeitpunkt, als dann der Rektoratsstab allmählich ausgebaut wurde, kämpfte ich persönlich mit den Personalblättern auf den Excel-Tabellen - ich verbrachte einen Sommer lang, und das ist keine Übertreibung, im Excel-Tabellen-Dschungel. Und bis die Fehler, selber produziert natürlich, auf den Tabellen endlich gefunden waren! Es war zum die-Wände-Hinauflaufen.

*Frühe Erfolge halfen  
Ungewissheiten  
aushalten*

**BB** ...die Wände hinauf... die Aufbauarbeit hatte doch auch etwas Sportliches, Gewinnendes. Als verschworene Pioniergruppe strahlte ihr etwas aus, bei dem man gern mithalf. War da neben dem Vertrauen nicht auch viel Lust im Spiel?

**HRS** Eindeutig. Und die Kolleginnen und Kollegen genossen das auch, dass sie in dieses Pionierprojekt involviert waren. Und nicht zuletzt auch, dass es eine Hochschule ist, die hier und jetzt entsteht, und dass man gefragt ist, dazu einen substanziellen Beitrag zu leisten. Das hat viel von diesem Pioniergeist ausgemacht.

**MZ** In der Anfangszeit hatten wir natürlich relativ viele Ungewissheiten, etwa darüber, wie die Anerkennung durch die EDK verlaufen würde.

**HRS** Da war es gewiss ein Vorteil, dass ich auf EDK-Ebene in vielfacher Weise beteiligt war. Das ermöglichte mir manche Erfahrung, die Planung der «neuen» Lehrerinnen- und Lehrerbildung war keine Black Box. Ich habe dort von Anfang an, seit 1996, in der exklusiven, sogenannten Arbeitsgruppe Lehrerbildung mitgearbeitet und später die EDK-Anerkennungskommission für die Primarlehrpersonen-Ausbildung präsiert.

**MZ** Natürlich half uns auch, dass wir kontinuierlich wuchsen und Erfolg hatten. Die PH Luzern sollte dereinst, so war es geplant, 800 Studierende haben. Heute hat sie über 2000. Auch gelang es uns früh, dass die Sek 1-Ausbildung als Masterstudium anerkannt wurde, was heute selbstverständlich ist.

**HRS** Gesamtschweizerisch waren wir die ersten, die einen Master für die Sekundarstufe 1 vergeben haben.

**MZ** Und darum haben wir ja auch gekämpft. Ich weiss nicht, wie viele Sitzungen wir absolvierten, bis das endlich Realität wurde.

**BB** Zehn Jahre des Zeitraums, den wir jetzt zusammen anschauen, habt ihr unter dem Dach der PHZ gearbeitet. In anderen Gesprächen haben wir he-

rausgearbeitet, dass das kein Honigschlecken war. Konntet ihr denn unter diesem regionalen Dach etwas, was euch wichtig gewesen wäre, nicht realisieren?

**MZ** Es hatte schon einige Nachteile, aber wir hatten im Rahmen der PHZ auch mehr Mittel und mehr Spielraum.

**HRS** Das hat sich inzwischen radikal gewandelt. Wir mussten bei der Auflösung des Konkordats der PHZ 2013 über vier Millionen Franken Eigenkapital an die Trägerkantone zurückzahlen. Seitdem hat der Kanton Luzern als Träger der PH Luzern seinen jährlichen Beitrag von rund 8 auf rund 4 Millionen Franken gekürzt. Die Zahlen aus dem Jahr 2019 zeigen, dass die PH Luzern derzeit von allen 16 Schweizer PH die tiefsten Kosten pro Student/Studentin aufweist und rund 20 Prozent kostengünstiger ist als der Durchschnitt der Schweizer PH. Diese Situation stellt eine grosse Herausforderung dar, auch wenn der Regierungsrat beschlossen hat, ab 2020 seinen Trägerbeitrag an die PH Luzern wieder leicht zu erhöhen.

*Kostengünstigste  
PH schweizweit*

**MZ** Hans-Ruedi und ich waren ja nicht gegen diese Dachkonstruktion «PHZ». Wir hätten sie nur anders gestaltet mit Zentren in allen Regionen, besonders für die Praxisausbildung, die Weiterbildung und die Dienstleistungen, nicht aber mit getrennten Ausbildungen, die auch ökonomisch nicht sinnvoll sind. Wir hatten valable Vorschläge, sind aber nicht durchgedrungen. In meinen Augen machen drei vollwertige Pädagogische Hochschulen in dieser Region langfristig keinen Sinn. Eine regionale Institution wäre eine der grössten und sicherlich besten Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz, mit einem Einzugsgebiet, das gross genug ist, und einer Ausstrahlung, die sich nicht aufs Regionale beschränkt. Die PHZ war an sich die richtige Idee, war aber so, wie sie umgesetzt wurde, nicht überlebensfähig.

**HRS** Unsere Position war nicht die einer Kantonalisierung der PH, sondern die Fortsetzung des regionalen Konkordats in neuer operativer Umsetzung.

**BB** Mich interessiert nun, wie ihr die PH Luzern von innen her aufgebaut und geführt habt. Da spielt der Begriff der «Aufgabenkultur» eine zentrale Rolle, du, Hans-Ruedi, hast ihn eingeführt in die Gestaltung der Institution, viele verbinden diesen Begriff mit dir.

**HRS** Ja, aber ich habe den Eindruck, dass wir die Aufgabenkultur nur partiell realisierten, aber immerhin. Was ist gelungen? Gelungen ist, die Exzesse

der anderen Kulturtypen zu vermeiden. Wir haben keine Machtkultur mit ihrem autoritären Gehabe praktiziert, wo jemand im Zentrum steht und seine Macht spielen lässt. Wir haben auch die Risiken einer Personenkultur umgehen können, wir wollten keine Stars. Und wir haben auch keine Rollenkultur gehabt, die zu einem «Silodenken» geführt hätte: Die Grenzen der Rolle sind die Grenzen meiner beruflichen Welt - dieser Satz hat in der Anfangsphase nicht gegolten und er gilt auch heute nicht, wobei ich vermute, dass dieses rollenkulturelle Element stärker geworden ist mit dem Wachstum der PH Luzern. Hingegen glaube ich, es sei gelungen, ein Commitment zu erreichen für die gemeinsame Bewältigung der zentralen Aufgabe, das heisst eine gute Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu machen. Und es ist gelungen zu vermitteln, dass das nicht jemand Einzelnes machen kann, sondern dass das machbar ist nur im Team. Bei Zufriedenheitsbefragungen haben wir ja in zwei Bereichen regelmässig sehr hohe Werte. Zum einen melden die Mitarbeitenden zurück, sie fänden sehr sinnvoll, was sie hier machen, zum andern beurteilen sie ihr Verhältnis zu den Vorgesetzten regelmässig sehr positiv. Das spiegelt zentrale Elemente einer Aufgabenkultur. Wir arbeiten in relativ flachen Hierarchien. Wir bauen auf Expertenmacht, nicht auf Positionsmacht, und wir gehen - dem Konzept der Aufgabenkultur gemäss - nicht von *Human Resources* aus, sondern von *Resourceful Humans*. Man soll bei der Arbeit auch persönlich aneinander Anteil nehmen, nicht nur in beruflicher Hinsicht - auch diese Vorstellung scheint mir bis heute an der PH Luzern gut verwirklicht zu sein.

*Aufgabenkultur,  
nicht Macht-, Rollen-  
oder Personenkultur*

**BB** Ja, auch der externe Organisationsberater erhielt diesen Eindruck immer wieder, und mit Blick auf vergleichbare Institutionen war er auch besonders beeindruckt. Kannst du, Michael, etwas dazu sagen: Wie kam es, dass diese Organisationskultur nicht deklamatorisch blieb, sondern eine gelebte Führungs- und Zusammenarbeitskultur wurde?

**MZ** Aus meiner Sicht sind es drei Faktoren, die diese Kultur prägten: Das eine ist, dass Hans-Ruedi die Aufgabenkultur vorlebte und dass wir - wie bereits erwähnt - Mitstreitende hatten, die das in ähnlicher Weise in ihren Teams weiterführten. Das zweite ist die Struktur: Wir haben nicht zu viele Hierarchiestufen eingebaut, was bedeutet, dass es viele Häuptlinge gibt. Ein Beispiel aus der Ausbildung: Wir verbanden eben nicht Fächer zu Fachbereichen, sondern wählten für die einzelnen Fächer - aber eben für alle Stufen

- verantwortliche Fachleitungen. Und das bedeutet, dass diese *ihren* Bereich führten mit *ihren* Fach-Kolleginnen und -Kollegen. Die Führungsspanne wird dadurch bei manchen sehr gross, aber die Gestaltungsmöglichkeiten und damit die Motivation der Beteiligten eben auch. Und das dritte ist die Gesprächskultur. Das ist auch etwas, das Hans-Ruedi vorlebte: Es finden Diskurse statt, es gilt die Kraft des stärkeren Arguments und man sucht möglichst

«Keine Alleinherrschaften und keine Schnellschüsse»

lange nach konsensuellen Lösungen. Das ist manchmal mühsam, das ist klar, aber es ist eigentlich gut schweizerisch. Da haben wir, glaube ich, etwas gelebt, was in diesem Land einen hohen Wert hat bzw. haben sollte - auch wenn der eine oder die andere gelegentlich geflucht hat, dass etwas so lange dauert. Gerade in den Anfangszeiten haben wir immer wieder etwas revidieren müssen, weil wir gemerkt haben, das funktioniert so nicht, und dann haben wir es umgestossen. Aber wenn die Sachargumente sich verdichten, dann musst du auch einmal eine Kehrtwende machen. Diese Form der Zusammenarbeit und der Kommunikation war ein wichtiger Faktor. Es gab keine Alleinherrschaften und keine Schnellschüsse.

**HRS** Man wollte sich schon profilieren, formelle Hierarchien gab es schon, aber das war kein zentrales Element. Doch damit sind wir auch an gewisse Grenzen gestossen. Wir wollten zum Beispiel einmal - kannst du dich erinnern, Michael? - Konzepte wie «cross-functional-teams» einführen in der Absicht, die Aufgaben der PH Luzern, wenn immer möglich, mit Beiträgen aus allen Leistungsbereichen zu bearbeiten. Aber das mussten wir relativieren.

**BB** Das wäre eine Überstrukturierung gewesen?

**HRS** Ja.

**BB** Ihr hattet ja lange eine auffällig grosse Hochschulleitung. Mit Blick auf Handbuch-Wahrheiten war das stets begleitet von Diskussionen über eine Verkleinerung, vergleichbar mit anderen Hochschulen und Unternehmen. War es so, dass ihr am Anfang, als ihr die Hochschule aufgebaut habt, eine breite Abstützung wichtig fandet, und ihr später, als man auf die institutionellen Prozesse vertrauen konnte, die Hochschulkonferenz reduziert habt?

**HRS** Ich habe den Eindruck, dass eine breit abgestützte Hochschulleitung in der Anfangsphase tatsächlich wichtig war, dass aber auch im richtigen Moment die Hochschulleitung personell verkleinert wurde. Das ist 2011 gewesen, damals hast du uns ja unterstützt.

**MZ** Ja, die Hochschulkonferenz war sehr gross. Wobei ich sagen muss, die Grösse hat mich nicht so gestört. Ich hatte nachher in der kleineren Runde - und vermutlich war das aus deiner Sicht, Hans-Ruedi, etwas anders - immer ein bisschen Bauchweh, weil die Grössenverhältnisse der Bereiche nicht mehr stimmig repräsentiert waren. Das hatte schon Auswirkungen. Man ist dann doch mehr davon abhängig, dass alle nicht nur ihren Bereich, sondern immer auch das Ganze im Blick haben. Wir hatten sicher Phasen, in denen das unkomplizierter, weniger schwierig war, und Phasen, in denen es schwieriger wurde - du hast es erwähnt.

*Dauerbrenner  
Raumressourcen:  
ein Energie-  
und Geldfresser*

**HRS** Aus meiner Sicht letztlich sehr positiv ausgewirkt hat sich aufgrund deiner besonderen Qualifikation die Doppelfunktion, die du als stellvertretender Rektor und als Prorektor Ausbildung einnimmst. Auch wenn ein solches Konstrukt der Managementliteratur diametral widerspricht.

**MZ** Mir ist ein Thema in diesem Zusammenhang wichtig: Wir hatten als PH immer eine grosse Autonomie, aber in einem Bereich waren wir Getriebebene. Ich spreche von den Raum-Ressourcen. Dieser Bereich, in dem wir am wenigsten Einfluss hatten, weil er zentral gesteuert ist, hat uns viel, zu viel Energie und Geld gekostet. Es wäre effizienter gewesen, wenn wir das am Anfang hätten erledigen und uns dann ganz auf die eigentlichen Aufgaben hätten konzentrieren können.

**HRS** Die Raumfrage war ein prägender Faktor in diesem Zeitraum. Wir mussten eigentlich immer die Räume von anderen Institutionen übernehmen, die auszogen, um bessere infrastrukturelle Chancen zu nutzen. Einmal mussten wir sogar aus dem Zeughaus ausziehen und nach wenigen Monaten wieder einziehen!

**MZ** Unglaublich.

**HRS** Das hat Regierungsrat Schwerzmann letztthin auch öffentlich angesprochen. Er sagte sinngemäss, ihm sei bewusst, dass die PH immer wieder die Kleider von älteren Geschwistern anziehen musste und es auch deshalb gut sei, dass die PH Luzern nun die Perspektive eines eigenen Gebäudes auf dem Campus Horw hätte.

**MZ** Die Vielzahl immer wieder anderer Gebäude war das eine, das andere waren die Ressourcen, die das gefressen hat, wenn man permanent Umzüge machen musste und immer wieder Angst hatte, es würde nicht reichen.

## Teilen

Arno Grün, Ethnopschoanalytiker aus Zürich, erzählte vor ein paar Jahren die folgende Geschichte, die er bei einer Frau des Eipo-Stammes in West-Guinea mit ihrem Sohn und ihrer Tochter erlebte:

«Der Junge isst eine Wasserbrotwurzel, das Mädchen greift danach, beide fangen an zu weinen. Die Mutter kommt dazu, beide Kinder lächeln sie an.

Der Junge reicht der Mutter von sich aus die Wurzel, sie bricht sie in zwei Teile auf und...» - Grün unterbricht sich - «...was würden wir wohl in einer ähnlichen Situation tun?» Grün gibt die Antwort gleich selber: «Jedem Kind ein Stück geben, nicht wahr? Und dabei würden wir uns vorbildlich fühlen, weil wir glauben, so den Kindern das Teilen beizubringen. -

Nicht so die Eipo-Frau. Sie gibt beide Teile dem Jungen zurück. Der betrachtet sie einen Moment. Dann gibt er einen der beiden Teile seiner Schwester.»

Arno Grün



**BB** Kommen wir zurück zu den Erfolgen. Was waren besondere Errungenschaften, die heute zum Profil der PH Luzern gehören? Was macht dieses Profil aus? Und wo habt ihr eure Stärken entwickelt - in der Führungs-, Team- und Organisationskultur?

**HRS** Mich dünkt, wir haben in der letzten Zeit eine gewisse strategische Kohärenz entwickelt. Mit den strategischen Entwicklungsschwerpunkten zunächst, mit den Strategiezielen und Massnahmen, die wir jetzt im Begriff sind zu überprüfen. Insbesondere die fachdidaktischen Schwerpunkte mit der Schaffung entsprechender Institute hat sich meines Erachtens sehr bewährt. Erfreulich ist nun auch unser wachsendes Engagement in der Lehrmittelentwicklung.

*Kompetenzzentrum  
für Bildung - kein  
leeres Versprechen*

**MZ** Ich finde unseren Slogan «Kompetenzzentrum für Bildung» in der Zentralschweiz wichtig und richtig. Ich weiss nicht, ob du der Urheber bist, Beat, oder du, Hans-Ruedi. Wenn ich denke, was wir alles integriert haben - angefangen bei dem kleinen Kern der Ausbildung und rudimentären Forschung, zunächst ist die Weiterbildung dazugekommen, dann die Heilpädagogik, es wurden die Institute gegründet, es kamen die Dienstleistungen dazu, die Sek 2, die Berufsbildung und so weiter. Heute deckt die PH Luzern einen breiten Bereich des Bildungssystems ab. Das ist etwas, was man als Erfolgsstory sehen kann. Nach der institutionellen Akkreditierung hat man nun mehr Spielräume, sodass man mit Blick auf die nächsten zwanzig Jahre auch weitere Angebote überlegen sollte. Die Hochschule muss permanent das Berufsfeld analysieren: Wie entwickeln sich die Berufsaufgaben und die Anforderungen des Schulalltags, wie sieht die Kooperation in einem professionellen Netzwerk rund um Schule aus, wo entstehen Assistenzberufe, beispielsweise in Bezug auf die Herausforderung der Inklusion...?

**HRS** ...wobei die Aufgabe nicht die Ausbildung der Assistenzlehrpersonen wäre, aber die Ausbildung von deren Ausbilderinnen und Ausbildnern...

**MZ** Ein schöner Erfolg ist sicher auch die Entwicklung der Fachdidaktiken. Heute muss man sogar darauf achten, dass sie sich nicht abkoppeln, sondern bereit bleiben, im interdisziplinären Verbund die angehenden Lehrpersonen auf die Fächersituation an den Schulen - also auch die Fächerkombinationen des Lehrplans - vorzubereiten. Auch etwas, was nicht so selbstverständlich ist, ist uns gelungen: die doppelte Rolle der Kompetenzorientierung. Von Be-

ginn der Ausbildung an ging es immer darum, welche professionellen Kompetenzen wir vermitteln. Wir haben eine akademische Berufsausbildung, was heisst, dass wir kompetente Profis ins Berufsfeld entlassen wollen. Dadurch waren wir dann auch parat zu sagen: Mit ihrer Kompetenz sind unsere Absolventinnen und Absolventen jetzt eben auch imstande, Kompetenzen bei ihren Schülerinnen und Schülern zu bilden, wie es die neuen Lehrpläne vorsehen.

*Kein Lehrpersonen-  
mangel seit Bestehen  
der PH Luzern*

**BB** Aus einer gewissen Distanz sehe ich noch einen weiteren Erfolg: Ihr habt es geschafft, den grossen Vorbehalt aus der Gründungsphase, die «Akademisierung» der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, aus dem Feld zu räumen. Mangelnde Praxisorientierung eurer Ausbildung scheint nurmehr für faktenfreie Ideologen als Stichwort zu taugen.

**HRS** Ja, die Verknüpfung und das Ineinandergehen von Theorie und Praxis war uns von Anfang an ein zentrales Anliegen, darin stets einig mit allen, die dem Projekt PH skeptisch gegenüberstanden. So viel Praxis- und Praxisreflexionserfahrungen wie in unseren Mentoratsgruppen hat es nie vorher gegeben, nicht im Entferntesten. Wir rechneten es einmal aus: In der seminaristischen Primarlehrerbildung waren die Praxisanteile halb so gross wie jetzt an der PH.

**BB** Auch die Nachfrage bei den Studierenden gibt euch recht, ihr seid eine attraktive PH.

**HRS** Wir sind attraktiv, haben tatsächlich mehr als doppelt so viele Studierende wie prognostiziert. Aber es ist nicht nur unsere Attraktivität, die eine Rolle spielt, es sind auch andere Faktoren, die wichtig sind, etwa die Attraktivität des Berufs, trotz allem. Immerhin hat es im Kanton Luzern, mit einigen Abstrichen im Bereich der schulischen Heilpädagogik, im Unterschied zu anderen Regionen seit Bestehen der PH keinen Lehrpersonenmangel mehr gegeben. Wir haben jetzt eine doppelt günstige Situation, denn wir haben einerseits viele Studierende, die zu uns kommen, und wir haben andererseits jene, die bei uns ausgebildet werden und nach Abschluss der Ausbildung auf eine gute Nachfrage treffen. Diese beiden Tendenzen stimmen bei uns jetzt seit Jahren überein.

**MZ** Und noch etwas: Im Bereich der Entwicklung sind wir recht stark, auch dank der Fachdidaktiken. Das kommt wieder der Praxisorientierung entgegen.

gen. Studierende schreiben gerne Arbeiten, in denen sie in einem Entwicklungsprojekt etwas kreativ gestalten können, von dem sie rasch den Nutzen sehen. Ich meine aber auch, dass die Pädagogischen Hochschulen – ganz institutionell gedacht – sich schon noch mehr beweisen müssen als Player im internationalen Feld der Bildungsforschung und -entwicklung. Da gibt es ein paar Leuchttürme, aber insgesamt passiert da noch zu wenig.

**BB** Du hast jetzt zwischen Entwicklung und Forschung ganz klar unterschieden?

*Grundlagenforschung  
zu Bildung und Schule  
ist zentral für PH*

**MZ** Ganz klar, Analyse und Synthese sind zwei verschiedene, aber natürlich aufeinander zu beziehende Aufgaben. In der Aktionsforschung oder in mancher Verwendung des Begriffs «research» werden beide Zielsetzungen vermischt, meist zu Lasten guter «Forschung».

**BB** Ich wundere mich manchmal, was an Hochschulen alles subsumiert wird unter Forschung – da hast du, habt ihr eine eigene Position?

**MZ** Die Pädagogischen Hochschulen sollten in ihren Themenbereichen auch Grundlagenforschung betreiben können. Es fehlt noch so viel an fundiertem Wissen über Lehren und Lernen. Das braucht einen sehr langen Atem und kann nicht immer gerade morgen schon umgesetzt sein, bringt uns langfristig aber viel weiter als rasche – oft modische – Entwicklungen ohne Faktenbasis. Das kostet halt Geld, bringt aber nicht so viel Geld. Und Entwicklung bringt Geld, da lassen sich wunderbar Drittmittel generieren. Die Grundlagenforschung in unseren Bereichen dürfen wir jedoch nicht den Universitäten überlassen. Wir müssen unsere breite Erfahrungsbasis nutzen und professionelle Forschung betreiben. Das bringt den PH auch internationales Renommee.

**HRS** Damit sprichst du ein grundsätzliches, grosses Problem an: Wie arbeiten wir mit den Universitäten zusammen? Wir sind auch bei der Nachwuchssicherung auf die Universitäten angewiesen, weil die Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz (im Unterschied etwa zu Baden-Württemberg) kein Promotionsrecht haben. Es sind ungleiche Spiesse im selben Wettstreit. Forschungsprojekte mit Universitäten gelingen in einzelnen Bereichen, aber solange sich die Rahmenbedingungen nicht ändern und solange wir nicht mehr Mittel für Forschung haben, wird die Zusammenarbeit überaus schwierig bleiben. Es ist möglich, dass unter diesem Aspekt die *Schools of Education*, die in Universitäten eingebaut sind, die PH noch vor existenzielle Fragen stellen werden.

**BB** Jedenfalls als Forschungsanstalten.

**HRS** Als Forschungsanstalten, ja. Aber da sind wir jetzt vielleicht schon bei den Schwierigkeiten angelangt...

**BB** ...oder auch beim Ausblick, bei dem wir dann auch die Schwierigkeiten nochmals etwas gründlicher thematisieren - noch aber gibt es Positives zu bilanzieren, spüre ich.

*Qualitätsentwicklung -  
eine Erfolgsgeschichte*

**HRS** Ja, im Bereich der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung, darauf legten wir - insbesondere auch dank Michaels Insistieren - zum Glück von Anfang an sehr viel Wert. Vielleicht sind die PH da überhaupt etwas weiter als

die übrigen Hochschultypen. Wir machten an der PH Luzern mit den beiden EFQM-Runden, die wir vor dem Akkreditierungsverfahren absolvierten, sehr früh Erfahrungen, wie das Qualitätsbewusstsein der Mitarbeitenden gestärkt werden kann. Als Mitglied des schweizerischen Akkreditierungsrats kannst du, Michael, das noch besser beurteilen.

**MZ** Vorteilhaft für uns war sicher, dass auch die Schulen schon lange Qualitätssicherung praktizierten. So hatten wir bei unseren ersten Qualitätsmassnahmen auch das Ziel, dass die Studierenden an ihrem Lernort erleben sollten, was sie nachher in ihrer Schule mittragen müssen. Andererseits forschen wir, und Forschung heisst immer auch, dass man kritisch auch auf sich selber schaut, sich fragt, ob man Wirkung erzielt. Und das geht nur, indem man Qualitätselemente in die Institution einbaut. Wir hatten auch ein gutes Peer-Netzwerk, mit der DVS oder der Schurter AG, die über viel Erfahrung mit Qualitätsprozessen verfügen.

**BB** Was würdet ihr anders machen, wenn ihr nochmals von vorne beginnen könntet, immer noch so viel Kraft hättet wie damals?

**HRS** Da gibt es einiges. Ich denke da zunächst an etwas, das ich schon in anderen Gesprächen gesagt habe. Ich habe gemeint, dass unsere Studierenden mit diesem Modulsystem viel mehr Möglichkeiten der Wahl hätten, was Fachbereiche und was Methoden betrifft - also wirklich selbstbestimmtes Lernen. Da habe ich mich getäuscht. Eine gewisse unwillkommene Starrheit des Systems versuchen wir nun in einer weiteren Studienplanreform ein wenig zu korrigieren, damit uns als verschulte Institution Grenzen gesetzt werden. In der Verschulung liegt auch ein Grund für die gelegentliche Unzufriedenheit von Studierenden. Und ich stelle mir eine zweite Frage, du hast sie auch

schon angesprochen, Michael: Ich weiss nicht recht, wie es um die Primär-motivation unserer Studierenden bestellt ist, wobei mir bewusst ist, dass wir da ein sehr breites Spektrum unterschiedlicher Ausprägungen haben. Bilden wir durchwegs die richtigen und die richtig motivierten Studierenden aus? Das müssen wir immer wieder neu überprüfen und beantworten. Weiter haben wir vermutlich auch den Bereich des Lobbyings etwas vernachlässigt. Dass man uns immer wieder harsche Sparauflagen auferlegt hat, hat möglicherweise auch damit zu tun, dass wir uns politisch zu wenig bemerkbar machen konnten. Schliesslich sehe ich, nicht zuletzt aufgrund des Wachstums, die Notwendigkeit einer weiteren Organisationsreform: die Frage der verschiedenen Leistungsbereiche muss man wieder prüfen, beim Durcheinander von Instituten und Zentren und ihrem jeweiligen Auftrag muss man näher hinschauen, ebenso bei den Professuren - welche Aufgabe kommt ihnen an der PH zu? Wahrscheinlich muss man auch wieder einmal das Verhältnis der Teile zum Ganzen überdenken. Ist der hohe Grad an Teilautonomie der Prorektorate richtig, so wie das jetzt ist? Die relativ hohe Gestaltungsfreiheit der Leistungsbereiche hat sich zwar bewährt, aber möglicherweise zu dem Preis, dass gewisse Synergien verpasst werden.

*«Wir würden vieles  
gleich und einiges  
anders machen»*

**MZ** Enttäuscht wurden wir, kannst du dich erinnern, Hans-Ruedi, in einem Bereich, der uns beiden viel gilt, mit der Idee vom selbstorganisierten Lernen. Wir haben dazu einmal ein richtiges SOL-Semester gemacht und eine regelrechte Bauchlandung hingelegt...

**HRS** ...ja, das habe ich nicht vergessen. Wir haben bei den Studierenden halt ein sehr grosses Spektrum. Ich bin mir nicht sicher, ob wir bei allen Studierenden, die wir diplomieren, die Hand ins Feuer legen können, dass sie ihre Aufgabe im Beruf so erfüllen, wie wir uns das vorstellen. Unser Auftrag und unser Anspruch ist es ja, dass sie nach der Ausbildung wirklich gut qualifiziert in den Beruf übertreten können. Bei den allermeisten können wir das nach bestem Wissen und Gewissen garantieren. Manchmal habe ich aber doch den Eindruck, dass wir vielleicht ein bisschen zu wenig selektiv sind - selektiv nicht nur im Sinn der Leistungen, sondern auch der Haltungen. Jedenfalls ist es nicht einfach, Unter- und Überforderung der Leistungsansprüche an der PH adäquat einzuschätzen. Schliesslich haben wir einfach einen zu tiefen Forschungsanteil: Wir sind jene PH, die schweizweit propor-

tional am wenigsten Forschungsmittel zur Verfügung hat. Das geht teilweise direkt auf Kosten der Lehre, statt dass es diese unterstützt.

**MZ** Auch wenn wir die Entwicklungs- und Evaluationsarbeiten der Forschungsinstitute einberechnen, ist unser «Research»-Anteil zu gering.

**HRS** Das hat, glaube ich, damit zu tun, dass wir beim Aufbau der PH sehr viel Gewicht auf die Ausbildung legten, sie war im Fokus. Gegenwärtig machen wir aber im Ausbau von Forschung und Entwicklung gute Fortschritte - auch weil wir in diesem Bereich eine Auflage des Akkreditierungsrats zu erfüllen haben. Der Akkreditierungsrat hat unser relativ geringes Forschungsbudget kritisch beurteilt.

*Forschung muss besser  
finanziert werden*

**MZ** Letzteres hängt auch mit einer gewissen Begrenzung in der Personalentwicklung zusammen. In der Forschung braucht es einfach mehr Leute, die gute Lehre *und* gute Forschung können - und zwar *gut* können. Solche Doppelsexpertise ist rar, da mussten wir zu Beginn Einseitigkeiten akzeptieren. Und vielleicht haben wir auf der anderen Seite auch nicht gleich die Forschungsthemen gefunden, die ein Alleinstellungsmerkmal bedeutet hätten.

**HRS** Wir waren in diesem Bereich zu wenig fokussiert.

**BB** Für die Qualität einer Hochschule ist es nicht unwesentlich, wer dort studiert - ich komme auf einen Punkt von dir, Hans-Ruedi, zurück: Habt ihr eigentlich stets die Studierenden erhalten, die ihr euch gewünscht habt?

**MZ** Das sehe ich positiv. Wir haben ja inzwischen einige Rückmeldungen aus dem Schulfeld, die zeigen, dass sich unsere Absolventinnen und Absolventen sehr gut in der Schulpraxis schlagen, und einige aussergewöhnlich gut. Man merkt das auch daran, dass es jetzt schon erste Dozentinnen und Dozenten gibt, die ihr Lehrdiplom bei uns erworben haben, ein Teil von ihnen hat nach ersten Jahren im Schuldienst auch schon promoviert. Andererseits muss man sehen, dass auch wir hinsichtlich Auswahl im Dilemma sind - politisch wird erwartet, dass wir den Lehrermangel verhindern. Und trotzdem: Ich bin optimistisch, dass wir ungeeignete Kandidatinnen und Kandidaten früh erkennen und unsere Fehlerquote gering halten.

**HRS** Das Dilemma wird noch verschärft durch das Finanzierungssystem. Das schafft...

**MZ** ...den falschen Anreiz, ja genau, das ist ein wichtiger Punkt.

**BB** Nicht Qualität, sondern Quantität zahlt sich aus.

**MZ** Jeder Studentin, der wir aufgrund ihrer Leistungen das Weiterstudium untersagen, kostet die Hochschule 25'000 Franken im Jahr. Was das bedeutet, wenn der Spardruck gleichzeitig hoch ist! Dennoch bin ich überzeugt, dass solche Überlegungen für die Verantwortlichen der Hochschule und der Praxisschulen im Grundjahr, das ein Eignungsjahr ist, keine Rolle spielen. Gewiss wären alle froh, wenn auch etwas leistungsstärkere Maturanden den Lehrberuf wählen und wenn die Gymnasien das mehr unterstützen würden. Das scheint aber ein Problem der Lehrerinnen- und Lehrerbildung weltweit zu sein. Es bedeutet, dass wir zu Beginn des Studiums das Verständnis der Studierenden, dass sie jetzt nicht mehr in eine Pflichtschule gehen, sondern sich auf eine selbst gewählte, verantwortungsvolle Profession vorbereiten, massiv wecken müssen. Das betrifft insbesondere auch den Willen und die Fähigkeiten, selbstständig zu lernen. Wir wagten, wie gesagt, mal in der Sek 1-Ausbildung das Experiment eines Ateliersemesters fast ohne Präsenzverpflichtungen, mit viel eigenständiger Arbeit und individuellem Coaching durch die Dozierenden. Dabei mussten wir lernen, dass wir die Selbstkontrolle, Selbstlernfähigkeiten und Ablenkungsresistenz der Studierenden stark überschätzt hatten. Einige nutzten sofort den Freiraum und nahmen Jobs an und machten alles Mögliche, für die Sachen hingegen, die sie liefern mussten, brauchten sie Verlängerungen, sonst hätte die Hälfte das Semester nicht bestanden. Das Fazit war: Wir müssen mehr Wert auf die Erarbeitung grösserer Selbstständigkeit in den Anfangssemestern legen. Über diesen Mangel klagen ja nicht nur wir, man hört das auch aus anderen Pädagogischen Hochschulen und den Unis.

*Selbstlernfähigkeiten  
der Studierenden  
stärken*

**BB** Kann dies auch mit dem Umstand zu tun haben, dass der Anteil jener, die nicht über eine gymnasiale Matura verfügen, sondern via Berufs- oder Fachmatura an eine PH kommen, entgegen ursprünglicher Erwartungen stetig gestiegen ist? Trifft das auch auf die PH Luzern zu? Und wenn ja, hat das eure Ansprüche an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, an die Studierenden verändert?

**HRS** Wir machen die Erfahrung, dass diejenigen, die mit einer Berufsmatura kommen, in der Regel super-motiviert sind. Zum Beispiel arbeiten in der Studierendenorganisation viele mit, die über eine Berufsmatura, den Vorbereitungskurs und die Ergänzungsprüfung eingetreten sind. Wir müssen in-

des schon darauf achten, dass die begrüßenswerte Vielfalt der Zugangswege nicht zu einer Schwächung des kognitiven Niveaus der Studierendenschaft der PH Luzern führt.

**MZ** Wir haben einmal die internen Prüfungsergebnisse zwischen den Studierenden mit verschiedenen Zugangsberechtigungen verglichen und keine signifikanten Unterschiede gefunden.

*Aktive Studierenden-  
organisation seit  
Beginn*

**BB** Ich erinnere mich, dass ihr euch früh sehr bemüht habt um eine wirkungsvolle Studierendenorganisation...

**MZ** Ja, und mit Erfolg. Aber: Wir hatten und haben - um nicht missverstanden zu werden - viele clevere und sehr engagierte Studierende. Das bekamen wir während der Akkreditierung gerade wieder bestätigt: Die Studierendenorganisation war mit einbezogen, kniete sich richtig in die Materie rein und gab hervorragende Impulse.

**HRS** Und das ist alles - Michael, du glaubst es nicht - das ist alles inzwischen noch besser geworden. Jetzt haben wir eine sehr gute Studierendenorganisation, die sich in allen wichtigen Fragen der PH Luzern einbringt. An der letzten GV hatten wir einen Teilnahmerecord.

**MZ** Die Einflüsse der Studierenden untereinander sind immens wichtig, um die Verantwortung für das eigene Studium zu entwickeln. Und die Dozierenden müssen auch Freiräume gewähren. Nur in der Zumutung von Selbstständigkeit kann sich diese auch entwickeln. Das Risiko zu scheitern - siehe SOL-Semester oder Ateliersemester - muss man eingehen. Eine kleinschrittige Lenkung mag dies verhindern, bringt aber den notwendigen Lernprozess nicht voran. Da gibt es noch einiges zu tun - auch für die Dozierenden.

**BB** In einer Profession, die so stark auf kontinuierliche Weiterbildung abstellt wie der Lehrberuf, ist ja auch die Bindung an die Institution wichtig. Wie steht es um die Organisation der Alumni?

**MZ** Wir hatten ja eine Alumnivereinigung gegründet, einen Verein, der jetzt aber nicht mehr existiert.

**HRS** Wir mussten den Verein auflösen. Bei der Ursachenforschung stellten wir fest, dass sich PH-Alumni zwar häufig wiedersehen, aber weitgehend ausserhalb der PH Luzern, und dort gibt es keine Bindung an die PH Luzern.

**BB** Heisst das, dass eine Bindung zu denen, die abgehen, generell schwierig zu haben ist? Keine Loyalität zur Marke PH Luzern?

**MZ** Wenig, ja.

**BB** Bevor wir uns der Frage widmen, wie es denn weitergeht mit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Zentralschweiz, möchte ich von dir, Hans-Ruedi, wissen, wie du ganz persönlich die letzten 17 Jahre an der PH Luzern erlebt hast - von der Gründung bis heute?

**HRS** Es fällt mir auf, dass ich immer weniger Mitarbeitende kenne. Das ist mir auch etwas peinlich - denn sie kennen mich, aber ich kenne sie nicht.

**BB** Das sind, wenn ich richtig informiert bin, heute 700 Kolleginnen und Kollegen?

**HRS** Also mit 300 bis 400 Personen hatte ich Kontakt, die anderen haben teilweise kleine Pensen. Aber tatsächlich:

Wenn wir ein Plenum haben, kenne ich nicht mehr als die Hälfte der Teilnehmenden. Und es stellt sich natürlich auch die Frage, inwiefern hier etwas verloren geht. Ich glaube, dass die PH einerseits für manche zu einem Arbeitgeber unter anderen geworden ist, dass es andererseits aber nach wie vor ein hohes Commitment mit der Institution und den Vorgesetzten gibt, das zeigen die Zufriedenheitsbefragungen.

**BB** Gibt es ein Ereignis, das dich in diesen 17 Jahren PH Luzern besonders bewegt hat?

**HRS** Für mich haben lange Zeit die von unserem Zentrum für Menschenrechtsbildung jährlich oder zweijährlich organisierten internationalen Foren für Menschenrechtsbildung eine grosse Bedeutung gehabt. Ich erinnere mich etwa an Auftritte von Irene Khan, damals Generalsekretärin von Amnesty International, Mohammad Yunus, den Erfinder der Mikrokredite für Frauen in Bangladesch, Cherie Blair, die sich beim Auftritt in Luzern von ihrem Mann Tony Blair distanzierte, der zu jener Zeit Grossbritannien in den Irak-Krieg führte. Auch Bundesrätin Micheline Calmy-Rey beehrte uns einmal mit einem Referat. Diese Foren wurden jeweils von Hunderten von Teilnehmenden besucht. Das Besondere daran war unter anderem, dass sie - unter der Leitung unserer Mitarbeiter Thomas und Peter Kirchschräger - von A bis Z von rund 20 freiwilligen Studierenden aus den Luzerner Hochschulen vorbereitet wurden. Heute ist der Schwerpunkt Menschenrechtsbildung im Institut für Geschichtsdidaktik und Erinnerungskulturen angesiedelt, und ich meine nach wie vor, dass Menschenrechtsbildung im Schulunterricht eine zentrale Rolle zu spielen hat. Mit Recht wird ja derzeit viel von «Heterogenität» in der Schule gesprochen. Tatsächlich sind die sozialen und die kulturellen Differenzen unter Jugendlichen noch nie

*Menschenrechtsbildung ist ein Profilelement der PHLU*

so gross gewesen wie heute. Je grösser aber diese Unterschiede sind, umso mehr braucht es die Besinnung auf gemeinsame Werte. Die Menschenrechte geben in dieser Situation Halt und Orientierung und stärken die Verpflichtung auf diese gemeinsamen Werte: Denn sie sind universell, gelten also für Menschen mit unterschiedlichster sozialer und kultureller Herkunft, sie sind evident, sie sind einprägsam, und sie sind rechtlich verpflichtend.

*Wird breit abgestützte  
Teamkultur weiterhin  
prägend sein?*

**BB** Die PH Luzern ist stark gewachsen, kein Jahr, wo sie nicht zulegen - geht das weiter in diesem Takt?

**HRS** Wir gehen von einem nur mehr massvollen Wachstum aus. Wir haben den Auftrag, den Bedarf an Lehrpersonen im Kanton Luzern und teilweise in der Zentralschweiz decken zu können. Massvoll heisst, wir nehmen Mass an der Vorgabe genügend Lehrpersonen auszubilden. Das ist die Richtlinie. Eine zentrale Frage ist, wie sich der Zusammenschluss von zwölf, heute acht Standorten der PH Luzern auf dem Campus in Horw gegen Ende dieses Jahrzehnts auswirken wird - quantitativ und qualitativ. Ich bin da ziemlich optimistisch.

**MZ** Wenn ich an meine aktive Zeit zurückdenke: Wichtig ist, dass die Kommunikation zwischen den verschiedenen Arbeitsebenen funktioniert und damit auch die strategischen Ziele von allen mitgetragen werden. Das ist schwieriger geworden durch die zunehmende Grösse und Komplexität. Dennoch glaube ich, dass die breit abgestützte Teamkultur weiterhin die PH prägt und die Motivation fördert. Das haben wir auch bei der Akkreditierung gemerkt: Die Teams arbeiten gut zusammen, man findet immer Ansprechpartner, es wird Verantwortung übernommen. Schwieriger ist es vielleicht, mit den Unterschieden zwischen den Leistungsbereichen umzugehen.

**BB** ...sind die Unterschiede akzentuierter geworden?

**MZ** Ja, sie sind akzentuierter geworden. Das hat auch mit den permanenten Sparaufträgen zu tun. Wenn die Dozierenden das Gefühl bekommen, dass die Qualität zu leiden beginnt, dann leidet auch ihre Motivation. Es ist ja eine der Stärken der PH Luzern, dass man in den Veranstaltungen auf die Studierenden eingeht. Wenn man die Gruppen immer grösser machen muss, dann geht das irgendwann verloren.

**BB** Aber ist diese nüchterne, anonyme Dimension des Unterrichts nicht die Kehrseite der Hochschulförmigkeit, die ihr in Kauf nehmen müsst - wie wir das von der Uni gewohnt sind?

**MZ** Ich kenne verschiedene Hochschulen. Bedeutet Hochschulförmigkeit wirklich anonym und grösser? In Evaluationen von Hochschulen zeigt sich die Qualität doch genau dort, wo das 1:1 noch funktioniert. In Harvard kennst du eben den Professor und der schaut nach dir und der fordert dich heraus und sagt dir, wohin du dich entwickeln solltest.

**BB** Ja, klar, aber das ist die Top-Ausgabe von universitärem Lehren und Lernen.

**MZ** Ja, aber es ist eben *auch* hochschulförmig. Wo ich dir aber recht gebe: Vielleicht haben wir manchmal «überbehütet», das mag sein. Das war aber immer dem Bemühen geschuldet, die notwendigen Kompetenzen für den Beruf auch wirklich zu erreichen: Wir haben diese Verpflichtung, weil wir eine akademische Berufsausbildung machen. Es ist egal, was der Anglist nachher mit seinem Master macht. Wenn aber jemand den Bachelor Primarstufe macht, dann muss das ein guter Primarlehrer, eine gute Primarlehrerin werden! Das beinhaltet eben auch Anforderungen an die Wertvorstellungen einer angehenden Lehrperson. Ich würde es eine nicht-übergreifende Persönlichkeitsbildung nennen. Nicht eine Persönlichkeits*prägung*, sondern eine gleichzeitig die Autonomie bestärkende und fordernde Bildung. Es ist eben immer noch Lehrerinnen*bildung*, sonst machen wir's verkehrt. Eine Beliebigkeit der Studieninhalte, das ginge schief und das würde uns mit Recht um die Ohren gehauen werden von den Schulen, die sich auf verantwortungsbewusste Junglehrpersonen verlassen müssen.

*Bildung muss Autonomie gleichzeitig bestärken und fordern*

**BB** Ganz zu schweigen von den Eltern, die heute teils recht konkrete Erwartungen an Lehrpersonen haben...

**MZ** ...sehr richtig und wichtig. Ich bin überzeugt, dass die aktuelle Elterngeneration fachlich gut qualifizierte Lehrpersonen will. Wir konnten die Fachlichkeit der Ausbildung stärken, sie ist weiterhin zu forcieren: Eine Primarlehrperson muss auch eine gute Mathematiklehrerin, ein guter Deutschlehrer sein. Oder das Bewusstsein, dass im Kindergarten auch, aber nicht nur mit den Kindern gespielt wird, sondern - übrigens auch durch das Spiel - Lernprozesse in den Fachbereichen gezielt und differenziert gefördert werden: Sprachförderung in dem Alter ist etwas anderes als die Welt der Naturwissenschaften zu eröffnen... Die Erwartungen und das Bildungsbewusstsein von Eltern scheinen mir heute in Vielem anders zu sein als vor 20 Jahren.

Wenn diese Eltern der Volksschule nicht den Rücken zukehren sollen, weil sie frustriert sind, dann muss sich die Schule mit ihnen auseinandersetzen. Klar sind die Unterschiede gross, aber die Zahl derer, die hohe Ansprüche an die Förderung ihrer Kinder durch die Volksschule haben - die fachliche Förderung wie die soziale Förderung -, die ist eindeutig grösser geworden.

**BB** Wie gut sind Schule und Lehrpersonen auf die Vielfalt von Ansprüchen, darauf, sie zu bündeln und zu priorisieren, wirklich vorbereitet - professionell und infrastrukturell? Das Nachdenken über die Schule von Morgen, auch in einem radikalen, die eigenen Traditionen in Frage stellenden Sinne - das ist doch auch für eine PH zwingend notwendig. Wie tut sie das, und wie stark ist die PH Luzern darin?

*Wie radikal denkt die  
PHLU über die Zukunft  
der Schule nach?*

**MZ** Es ist sicherlich kein vernachlässigtes Thema, aber ob es schon genug im Zentrum steht, das ist schwierig abzuschätzen. Es ist mir einmal in einem anderen Zusammenhang aufgefallen, dass man in den Schulen immer noch Vorstellungen und Praktiken von Prüfungen und Beurteilungen findet, die zu wenig in einen wirkungsvollen Lernkreislauf eingebettet sind und manchmal auch zu wenig förderorientiert wirken. Solche Themen geht die PH schon gezielt an, auch in ihrer eigenen Beurteilungspraxis. Oder noch ein anderes wichtiges Thema, die Internationalisierung und Globalisierung - Lehrpersonen müssen kritisch verstehen, was in der Welt läuft. Und deshalb haben wir immer gesagt, wir müssten irgendwann auch einmal prüfen, ob alle, die bei uns abschliessen, wirklich gut genug Englisch können, unabhängig, ob sie für das Fach ausgebildet wurden oder nicht. Es muss ja nicht gerade Chinesisch sein, das wäre dann der übernächste Schritt. Ich stelle mir vor, es kommen Gäste aus dem Ausland und treffen auf einen Lehrer, der kein Englisch kann, das geht heute nicht mehr.

**BB** Du hast gesagt, die Generation Eltern hat Ansprüche an die Institution Schule, auch ganz praktischer Art. Im Lebensraum Schule wird tatsächlich Erziehung und Betreuung im Rahmen von Tagesstrukturen immer selbstverständlicher, Schule ist eine pädagogisch unterrichtende und betreuende Institution geworden.

**MZ** Ja, und das sind auch Chancen für die Schule. Da könnten auch noch andere Motivationen entstehen für die Schule, etwa wenn das Freizeit- und Sportangebot in einer anderen Form mit Schule verbunden ist und nicht die

Eltern das Rumkarren übernehmen müssen. Wenn Schule ein Bildungsort in einem breiteren Sinne werden würde, das wäre natürlich schon wünschenswert. Aber dem stehen teilweise geschäftliche Interessen von Freizeitangebern entgegen.

**BB** Wie steht es aus deiner Sicht um die Zukunftsfähigkeit der Studierenden, die ihr an der PH aus- und weiterbildet, Hans-Ruedi?

**HRS** Es ist nötig, dass unsere Studierenden sich gründlich auseinandersetzen mit dem digitalen Wandel und mit dem, was dieser für die Schule bedeutet. Das Erziehungsziel heisst nach wie vor Mündigkeit. Wie kann man dieses Erziehungsziel aufrechterhalten oder sogar fördern durch den digitalen Wandel? Und wie sehr muss man es verteidigen oder schützen vor dem digitalen Wandel? Ich weiss nicht, wie stark da unsere Studierenden darauf vorbereitet sind. Oder ein anderes Stichwort: Nachhaltigkeit. Ich meine, da haben Lehrerinnen und Lehrer eine absolute Schlüsselrolle in der Bewältigung dieser gesellschaftlichen Problematik. Bereiten wir unsere Studierenden ausreichend darauf vor? Schliesslich das Postulat der geistigen Selbstständigkeit von Lehrpersonen. Auch für die Schule gilt: je schwächer die Institutionen werden, umso mehr ist der Einzelne, der die Institutionen vertritt, gefordert. Und darum kann eigentlich auf die intellektuelle Selbstständigkeit der Lehrpersonen fast nicht genug Gewicht gelegt werden. Für mich ist auch deshalb die Beschäftigung mit Wissenschaft in der Ausbildung so wichtig: Neues Wissen erarbeiten und vermitteln ist, glaube ich, nur die eine Seite. Die andere Seite besteht darin, dank der Beschäftigung mit Wissenschaft zu lernen, dass damit auch ethische Werte verbunden sind wie etwa die Begründungspflichtigkeit eigener Aussagen oder die persönliche Wahrhaftigkeit.

*Zwischen Facts  
und Fake kritisch  
unterscheiden*

**MZ** Genau, das kritische Denken und die Fähigkeit, Facts von Fake zu unterscheiden. Jetzt gerade müssten die Zeitungen voll sein mit Leserbriefen von den 1.- und 2.-Klass-Lehrerinnen, die sich zu den undifferenzierten Vorwürfen gegen das «Schreiben wie Sprechen» kritisch äussern und aufzeigen, dass die Vorwürfe nichts mit der schulischen Realität zu tun haben. Nichts! Es gibt solche Stellungnahmen, aber meines Erachtens noch zu wenig.

**HRS** Im Feld von Schule und Bildung gibt es viele Voreingenommenheiten! Auch Lehrpersonen sind immer mehr mit einem akzentuierten Anspruch konfrontiert, dass sie den Wert von Facts gegenüber Fakes erkennen und für

die Respektierung der Facts eintreten. Und Entstehen impliziert dann auch Zivilcourage. Man muss sich auch trauen, gegen Voreingenommenheiten Stellung zu nehmen. Ich meine, die Auseinandersetzung mit Forschung und wissenschaftlicher Erkenntnis macht tendenziell immun gegen Fakes und bestärkt die Verantwortung für deren Richtigstellung.

*Soziale Integration  
als «Herzsanliegen»*

**MZ** Deswegen muss in der Ausbildung auch der kritische Umgang mit den neuen Medien erlernt und müssen Kompetenzen erworben werden, die Schülerinnen und Schüler in gleicher Weise aufzuklären. Das sollte auch gegen die immer wieder zu beobachtenden und durch keine fundierten Erkenntnisse begründeten pädagogischen Moden schützen. Gerade wird ja wieder die Förderung des Raufens gefordert als Energieabfuhr - eine längst widerlegte Theorie.

**BB** Ein Bubenprogramm halt.

**MZ** So ein Bubenprogramm - völliger Schwachsinn! Da müsste doch ein Aufschrei stattfinden! Aber im Gegenteil: Es werden Lehrer gezeigt, die das toll finden, die Kurse werden besucht. Es ist fast ein bisschen so, als würden alle jedem Unsinn nachrennen. Und das zeigt eine unsichere professionelle Basis. Das sollte endlich anders werden.

**BB** Das stützt eine Hypothese, die ich schon länger mit mir herumtrage. Dass Lehrpersonen in der Öffentlichkeit wenig präsent sind, wenn es um pädagogische und professionelle Fragen der Schule geht, könnte damit zu tun haben, dass es mit den Pädagogischen Hochschulen nun ja wissenschaftliche Institutionen gibt, die für alle Fragen der Bildung zuständig sind. Dorthin delegieren sie sie und dispensieren sich gleichzeitig davon - ein Kollateralschaden, den die Pädagogische Hochschule umso mehr anrichtet, je besser sie ist?

**HRS** Das ist ein interessanter Aspekt. Dagegen könnte eine Vertiefung der Zusammenarbeit zwischen Schulfeld und PH wirksam sein - die konkrete Erfahrung, dass beide am gleichen Strick ziehen und dass es den Effort und die klare Position beider braucht, um die gemeinsamen Ziele zu erreichen.

**BB** Du wolltest neben dem kritischen Unterscheidungsvermögen noch einen zweiten Aspekt anführen, der dir wichtig ist für die Zukunft der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

**MZ** Lehrpersonen müssen sich meines Erachtens bewusst sein, dass sie eine gewichtige Rolle spielen, wenn es darum geht, der Separierung der Gesell-

schaft entgegenzuwirken. Die soziale Integration muss für sie wirklich ein Herzensanliegen sein, in ihrer Schule, in ihrer Klasse.

**HRS** Ja, wie du, Beat, es gelegentlich schon formuliert hast: Die Schule als *der Ort der sozialen Integration, welche der Gesellschaft verblieben ist* - und die Lehrpersonen sind jene, die ihn zu gestalten haben.

**BB** Es ist in der Tat ein breiter Fächer an Ansprüchen, der heutigen Lehrpersonen zugemutet wird, ein Fächer, der seit der Planung Pädagogischer Hochschulen noch einmal weiter aufgespannt worden ist. Und doch verstummen jene Stimmen nicht, die - meist rechtskonservativ-traditionell - behaupten, wichtig für eine gute Schule sei eine Lehrperson, die Naturtalent habe und die Kinder mit ihrem Spirit begeistere, der Rest sei mehr oder weniger geschenkt. Es brauche eben Persönlichkeiten! Das meinen wir zwar auch, verstehen darunter aber eher eine Person, die - verkürzt gesagt - ihre Bildungsarbeit reflektiert und nicht einfach ihr Naturtalent realisiert. Du, Michael, bist bekannt für deine Forschung zum professionellen Ethos der Lehrperson. Sollen wir, um Missverständnissen vorzubeugen, eher von Professions- statt von Persönlichkeitsentwicklung sprechen?

*Eine Persönlichkeit kann man werden - gezielt unterstützt*

**MZ** Natürlich braucht es motivierende, den Kindern und Jugendlichen zugewandte, fähige Persönlichkeiten im Lehrberuf. Aber im Unterschied zu den von dir zitierten Vorstellungen gehen wir davon aus, dass man eine solche Persönlichkeit *werden* kann und dass wir das in der Ausbildung gezielt unterstützen. Schon allein der Wissenszuwachs hat beispielsweise Auswirkungen auf die Überzeugungskraft und die Selbstsicherheit. Und durch das frühe Training des Handelns im Unterricht, der Reflexion dieser Erfahrungen, der gezielten Weiterentwicklung formen sich die Persönlichkeiten der angehenden Lehrerinnen und Lehrer. Das hat Hans-Ruedi immer wieder betont: Aus den Erfahrungen mit Schülerinnen und Schülern erwächst die Motivation der Studierenden für das Lernen an der Hochschule und für ihre selbstgesteuerte Professionsentwicklung. Und das ist etwas anderes als der Glaube an «geborene Lehrer». Damit müssen wir uns wirklich nicht mehr aufhalten. Deshalb bin ich auch skeptisch gegenüber kurzen Eignungstests vor dem Studium, die es an anderen Hochschulen gibt. Es braucht meines Erachtens das erste Jahr als Eignungsjahr mit vielfältigen, auch praktischen Herausforderungen, um Ungeeignete zu entdecken. Das bedeutet, dass die Ausbildung nicht nur

Ansprüche an den Wissenserwerb, sondern an die Entwicklung sozialer Fähigkeiten, kindorientierter Einstellungen und moralischer Integrität stellen muss. Zum Beispiel Empathie: Verstehen und sich hineinversetzen können in die Lernenden, Verstehen von sozialen Situationen und der Unterschiedlichkeit von Schülerinnen und Schülern. Das müssen wir anregen und einfordern und beobachten, ob solche Kompetenzen wachsen. Damit das gegenüber den

«Das professionelle Ethos ist auch eine Frage der Sprache»

Studierenden fordernd, aber gleichzeitig auch fördernd, fair und fürsorglich passiert, braucht es eben auch ein Berufsethos des Lehrerbildners, der Lehrerbildnerin. Sie gestalten diese Lernprozesse der Studierenden und zeigen damit, dass es nicht um irgendwelche naturwüchsigen Neigungen geht.

**HRS** Ich glaube, dieses Ethos ist auch eine Frage der Sprache - «Die Grenzen der Sprache sind die Grenzen meiner Welt.» Die Ausbildung der Sprachsensibilität ist auch eine Schule der Empathie, aber auch das Durchschauen dessen, was andere mit mir anstellen wollen. Das setzt einen reflektierten Spracheinsatz voraus: War das im richtigen Moment die richtige Form des Ausdrucks? Habe ich mit meiner sprachlichen Intervention eine Kränkung verursacht? Auch Takt ist eine Manifestation sprachlicher Differenziertheit. Natürlich umfasst diese Reflexion auch paraverbale Kommunikationssignale.

**MZ** Die Schülerinnen und Schüler schauen dich einfach alle so an, die haben womöglich nicht verstanden, was du gesagt hast.

**HRS** Genau, es ist nur das Anschauen, so wie sie dasitzen.

**MZ** Oder die Gefahr des «Lehrer-Spielens» statt authentischer Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern: Meine Töchter waren in der Sek in einer «Übungsschule» und erlebten dort viele Praktikantinnen und Praktikanten. Sie erzählten immer wieder, sie hätten manchmal das Gefühl gehabt, nur Staffage für den minutiös geplanten Unterricht gewesen zu sein. Man hätte dann heimlich die Klasse herausholen können, der Unterricht wäre einfach weitergelaufen. Es braucht demgegenüber Lerngelegenheiten, in denen die angehenden Lehrpersonen den Unterricht lesen lernen, um dann ausprobieren zu können, auch mal zu experimentieren, unterstützt, aber auch ermuntert von ihren Dozierenden und Praxislehrerinnen.

**BB** Also mehr davon?

**MZ** Fritz Oser, der Pädagogikprofessor der Uni Fribourg, hat bei seiner Vorlesung zur Emeritierung gesagt, dass die Lehrerausbildung eigentlich eine

klinische Ausbildung sein müsse - genauso lang und genauso intensiv wie für die Mediziner.

**BB** Wir kommen allmählich zum Schluss: Hat es sich im Rückblick gelohnt, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung hochschulförmig zu formatieren, und sind die Ziele, die man damit verbunden hat, erreicht worden?

**MZ** Unbedingt, es ist eigentlich der erste Schritt getan. Wenn Bildung für die Gesellschaft so wichtig ist, wie in den Sonntagsreden immer behauptet wird - und das ist sie, wahrscheinlich sogar noch wichtiger als die Sonntagsredner das verstehen -, dann braucht es die Besten und Bestausgebildeten für den Lehrberuf. Und das geht nur in einem Studium, das eine fundierte Wissensbasis mit Handlungsfähigkeit verbindet. Es braucht die Besten und die Klügsten, wenn man die nächste Generation klug und zukunftsfähig bilden will.

*Fürsorglichkeit,  
Gerechtigkeit, Verant-  
wortungsbewusstsein*

**HRS** Das wirft natürlich noch einmal die Frage nach dem Verhältnis von Ausbildung und Bildung an der PH auf. Wenn man von Persönlichkeitsbildung als einer Aufgabe der PH spricht: Inwiefern ist Persönlichkeitsbildung dann Teil von Ausbildung? Inwiefern und in welcher Form ergänzt Persönlichkeitsbildung Ausbildung? Und welche Rolle spielt dabei die kulturelle Bildung? Letzthin hatten wir wieder ein Konzert, PH live, wo eine PH-Dozentin aufgetreten ist, leider sind von der PH nur ganz wenige Zuhörer und Zuhörerinnen gekommen, zum Glück waren Schülerinnen und Schüler von ihr noch da. Aber war das nicht ein Stück verpasste Persönlichkeitsbildung?

**MZ** Ja, da zeigt sich das klassische Erziehungsdilemma zwischen Freiheit und Zwang. Diejenigen, die schon verstanden haben, wie sie auch durch nicht-verpflichtende Angebote der Hochschule bereichert werden, werden kommen. Ein Zwang für die anderen wäre kaum nützlich. Diese Situationen sind auch Gradmesser, wie weit man in der Entwicklung des Verständnisses der Studierenden für ihre Eigenverantwortung auf dem Weg zum Beruf gekommen ist - mit manchmal schmerzhaftem Ergebnis. Deshalb gibt es in den Kernbereichen die strikte Überprüfung, ob die Standards erreicht sind.

**HRS** Diese Standards, wie du sie in deinen Forschungen immer wieder erwähnst, die gibt es als Professionskompetenzen auch auf moralischem Gebiet: Fürsorglichkeit, Gerechtigkeit, Verantwortungsbewusstsein. Das sind Anforderungen, denen Lehrpersonen genügen müssen, aber es sind auch Persönlichkeitsaspekte.







**BB** Unser Gespräch zu zweit beginne ich so, wie Du unzählige Male eine deiner Ansprachen eröffnet hast, nämlich mit einer Geschichte. Gershom Scholem erzählt sie am Schluss seines Buches über die jüdische Mystik, ich denke sie dir zu - vielleicht kennst du sie ja noch nicht:

*Wenn der Baal-schem etwas Schwieriges zu erledigen hatte, (...) so ging er an eine bestimmte Stelle im Wald, zündete ein Feuer an und sprach (...) Gebete - und alles geschah, wie er es sich vorgenommen hatte. Wenn eine Generation später der Maggid von Meseritz dasselbe zu tun hatte, ging er an jene Stelle im Wald und sagte: «Das Feuer können wir nicht mehr machen, aber die Gebete können wir sprechen» - und alles ging nach seinem Willen. Wieder eine Generation später sollte Rabbi Mosche Laib aus Sassow jene Tat vollbringen. Auch er ging in den Wald und sagte: «Wir können kein Feuer mehr anzünden, und wir kennen auch die geheimen Meditationen nicht mehr, die das Gebet beleben; aber wir kennen den Ort im Walde (...), und das muss genügen.» - Und es genügte. Als aber wieder eine Generation später Rabbi Israel von Rischin jene Tat zu vollbringen hatte, da setzte er sich in seinem Schloss auf seinen goldenen Stuhl und sagte: «Wir können kein Feuer machen, wir können keine Gebete sprechen, wir kennen auch den Ort nicht mehr, aber wir können die Geschichte davon erzählen.» Und - so fügt der Erzähler hinzu - seine Erzählung allein hatte dieselbe Wirkung wie die Taten der drei anderen.*

*Steiler Einstieg:  
Allegorie der Literatur*

Diese Geschichte führt uns direkt in jenes Thema, das wir uns vorgenommen haben - denn handelt es sich nicht ganz offensichtlich um eine Allegorie der Literatur? In der Literatur verdichten sich Wirklichkeiten. Sie ist das, was übrigbleibt, wenn sich Mysterium und Kult, Geheimnis und Zauber aus der Welt zurückziehen. Davon, was alles verlorengegangen ist, erzählt sie, bewahrt aber gleichzeitig die Kraft und die Wirkung der verlorengegangenen Traditionen. Was für die Menschen wesentlich ist, sie umtreibt und begeistert (das Feuer), wie sie ihren Anliegen und Begehren Nachdruck verleihen (die Formel), wo sie dem Geist und dem Ritual Raum geben (der Ort), das haben sie im Laufe der Jahrtausende vergessen und verlernt. Doch die Substanz dieses mystischen und mythischen Wissens ist nicht gänzlich verloren, sie ist aufgehoben in der Literatur und ihren Texten. Die kleine Geschichte, die Scholem erzählt, steht selber beispielhaft dafür: In literarischen Zeugnissen

sind so viele menschheitsgeschichtliche und existenzielle Erfahrungen und Erkenntnisse auf rätselhafte Weise verwoben, dass es sich lohnt, sie in den unterschiedlichsten Lebenszusammenhängen zur Hand zu nehmen und sich befragen und beraten zu lassen. Gewiss, Lesen dient auch dem Vergnügen und Vergessen, aber seine wichtigste Funktion ist jene des Erkennens und Explorierens. Literatur - wie zweifellos andere künstlerische Formen auch

«Literatur ist mein  
Lebenselixier»

- ist ein einmaliger Forschungs- und Erfahrungsraum für den, der sich davon berühren lässt. Womit wir nicht nur tief in unserem Thema drin angelangt wären, sondern auch bei dir, Hans-Ruedi: Denn du verkörperst in meinen

Augen - und nicht nur in meinen - nachgerade ein solch emphatisches Verständnis von Literatur, du lebst es für viele sichtbar vor, seit du Rektor der Pädagogischen Hochschule Luzern geworden bist. Trifft die Geschichte Deine Vorstellung von Literatur und ihrer Wirkmacht?

**HRS** Die Geschichte ist wirklich eine sehr schöne Allegorie dessen, was die Beschäftigung mit Literatur bewirkt: Literatur vermittelt zwischen Vergangenheit und Gegenwart, sie macht Wirklichkeit durchschaubar, sie verdichtet sie, wie du sagst; aber sie geht auch über die Wirklichkeit hinaus, indem sie Fantasie und Utopie mit einbezieht. Deshalb ist Literatur - pointiert gesagt - häufig wahrer als die Wirklichkeit.

**BB** Auch wer dich, Hans-Ruedi, nur ein wenig kennt, weiss, dass dieser literarisch-ästhetische Zugang zur Wirklichkeit eine überaus wichtige Achse in deinem Leben, in deiner Biographie darstellt. Du hast einmal gesagt, Literatur sei dein Lebenselixier. Ich bitte dich darum zuerst einmal zu erzählen, wie du ein Leser geworden bist und wer und was in dir diese Leidenschaft geweckt hat.

**HRS** Ich erinnere mich an eine Anekdote mit jemandem, den du auch kennst. Es war in der zweiten oder dritten Gymnasialklasse. Alex Heussler, der Deutschlehrer, wollte wissen, was wir denn so lesen. Ich sagte ihm, dass ich gerade *Der Prozess* von Kafka beendet hatte. Er reagierte darauf mit der Bemerkung, das sei aber eigentlich noch kein Buch für mich. Wie bin ich zu dieser Lektüre gekommen? Mein Bruder, sechs Jahre älter und ebenfalls Germanist, hat sehr früh Bücher gelesen. Dadurch kam ich schnell in Berührung mit dem «literarischen Kanon», der damals noch eine viel grössere Rolle gespielt hat als heute. Die Literaturgeschichte, die einzelnen literaturgeschicht-

lichen Epochen - dafür habe ich eine Zeitlang ein quasi enzyklopädisches Interesse entwickelt. Dies war für mich ein Ordnungssystem, das mir - gerade in der Pubertät - eine gewisse Orientierung bot.

**BB** Diese Bücher, die haben bei euch zuhause, in der guten Stube, gestanden? Oder wie muss ich mir das vorstellen?

**HRS** Nein, meine Eltern hatten keinen akademischen Hintergrund und haben auch wenig, eigentlich gar nicht gelesen. Die Freude am Lesen ist wirklich vor allem durch die Vermittlung meines Bruders gekommen. Auch meine Schwester hat gern gelesen und als Logopädin einen Beruf gewählt, der ebenfalls mit Sprache zu tun hatte.

*Der «frühreife» Leser*

**BB** Es war Peter, dein Bruder, der Bücher nachhause brachte?

**HRS** Ja, er hat sie nachhause gebracht und ich bin in sein Zimmer gegangen und habe sie geholt, das weiss ich noch.

**BB** Gab es zwischen euch Brüdern also Gespräche über eure Lektüren? Später jedenfalls gab es die, ihr habt ja auch zusammen zur Literatur publiziert.

**HRS** Damals haben mein Bruder und ich - im Unterschied zu später - wenig über Literatur gesprochen. Eine wichtigere Rolle hat Wädi, mein Schulfreund, gespielt, mit dem ich auch jetzt noch freundschaftlich verbunden bin. Auch er hat viel gelesen und war dem «Kanon» verhaftet. Wobei dieser «Kanon» nicht einfach «bürgerlich» war - ich erinnere mich, wie Wädi und ich uns in einem Chalet auf den Eggbergen über dem Urnersee an Adorno-Texten die Zähne ausbissen. Wir beide - er mehr musikalisch, ich mehr literarisch - waren in der Klasse jene, für die die Welt der Kultur eine starke Rolle spielte. Das hat auch unser Bild geprägt in der Klasse.

**BB** In der Schule gab es Lehrer, die dies gemerkt und ihm Raum gegeben haben?

**HRS** Später im Obergymnasium, ja. Auch Alex Heussler hat mich gefördert: Das hast du ja auch erlebt; man schrieb gute Aufsätze, sie wurden gut benotet, und so stellte sich die Freude am Schreiben ein. Man hatte auch noch kaum Hemmungen beim Schreiben. Und in dem Mass, in dem man Anerkennung bekam für die Aufsätze, begann man auch die Schriftstellerei hochzuachten. Das war der Hintergrund.

**BB** Du fingst also früh an, Literatur zu lesen, mit Wädi zusammen auch philosophische Texte, wenig später auch viel psychoanalytische Literatur. Mit

Blick auf das, was du alles liest und wie du diese Lesefrüchte auch verwertest, habe ich mich gelegentlich gefragt, wann und wie du das schaffst. Wie liest du? Hat das Lesen häufig Verwertungscharakter?

**HRS** Als ich noch Deutsch unterrichtete, las ich viel im Hinblick auf die didaktische Verwertbarkeit. Und bei Neuerscheinungen habe ich mich immer gefragt, ob ich das für den Unterricht gebrauchen kann. Ich erinnere mich

*Der Leser - ein Jäger  
und Sammler*

beispielsweise, dass wir bei der Lektüre von Silvio Blatters *Zunehmendes Heimweh* eine Exkursion ins Freiamt machten und dabei dem Autor begegneten. Und am Katechetischen Institut der Uni Luzern, an dem ich lange Zeit auch einen kleinen Lehrauftrag hatte, organisierte ich ebenfalls regelmässig Begegnungen mit Autorinnen und Autoren. Als ich nicht mehr unterrichtete, trat dies eher in den Hintergrund. Ich habe es mir aber zur Gewohnheit gemacht, praktisch jeden Abend vor dem Einschlafen etwa eine halbe Stunde Belletristik zu lesen - oder einfach bis mir die Augen zufielen. Da kommt dann an 365 Tagen einiges zusammen an gelesenen Büchern! In den letzten drei, vier Jahren hat das aber abgenommen - zum einen, weil das Musizieren wichtiger wurde, zum andern, weil die Belletristik verdrängt wurde durch Artikel aus dem Feuilletondienst *Perlentaucher*. Trotzdem, auf diese Weise gab es am Ende des Tages immer auch einen gewissen Bruch mit der Welt, in der ich tagsüber drin war, ein Gegengewicht zu meinen Tätigkeiten im BKD oder an der PH. Häufig hat mir diese Gewohnheit auch das Einschlafen erleichtert...

**BB** Kleine und grosse Fluchten?

**HRS** Genau. Ich bin eingeschlafen mit einer Reminiszenz oder einer Fantasie, die mir Literatur bot, und nicht mit Alltagsorgen und den ungelösten Problemen am Arbeitsplatz.

**BB** Das klingt nun fast ein wenig nach «Den Seinen gibt's der Herr im Schlafe» - du untertreibst. Denn du warst und bist ja auch sehr gut imstande, das Gelesene zu memorieren. Wenn man mit dir spricht, hast du immer wieder ein Zitat oder eine Anekdote zur Hand, die also hängengeblieben sind. Natürlich hast du Literatur nicht einfach als Schlafmittel eingesetzt, sondern als etwas, das dich hellwach macht - ein Mittel, das dir hilft, diese Welt zu verstehen, dich in Bezug zu setzen mit Andern. Du hast ja immer einen Stift in der Hand, wenn du liest. Hast du auch Exzerpte gemacht? Waskehrst du vor, damit du deine Lesefrüchte so gezielt verteilen kannst?

**HRS** Jetzt wird's etwas privat. Ich habe zu Hause in einer Schublade über hundert kleine schwarze Wachstuchhefte, in die ich mir Notizen mache. Diese Gewohnheit begleitet mich seit meiner Pubertät. Eine Art Tagebuch also? Etwa im Sinn von Thomas Mann, bekanntlich einem passionierten Tagebuch-Schreiber, der den Zweck dieser Textsorte mal beschrieb als «Rechenschaft, Rekapitulation, Bewussthaltung und bindende Überwachung»? Ja und Nein. Tatsächlich dienen die Notate gelegentlich diesem Zweck.

Sie sind aber absolut anspruchslos, rein privat und sehr häufig nur stichwortartig. Aber sie enthalten eben auch unzählige meist handschriftliche Exzerpte und Zitate. Es ist einfach ein grosses Vergnügen für mich, wenn es jemandem gelingt, etwas sprachlich auf den Punkt zu bringen. Diese Glücksmomente halte ich schreibend fest, seit fünfzig Jahren.

*Lesen für sich,  
lesen für Andere*

**BB** Da kommt ein beachtlicher Fundus zusammen. Aus dem heraus kannst du Kraft und Ideen schöpfen, aber auch gezielt verwendbare Zitate ziehen?

**HRS** Häufig habe ich etwas noch diffus in Erinnerung und weiss noch in etwa, wo was ist und suche es dann.

**BB** Dann plünderst du deine Hefte, dieses reichhaltige Archiv in Schwarz?

**HRS** Ja, aber es gibt natürlich schon auch längere Texte, die ich wirklich zur Seite lege und die ich kopiere. So sammelt sich manches an über die Jahre hinweg.

**BB** Wenn man deine Ansprachen, deine Reden, deine Laudationes liest oder auch Beiträge zu Kongressen, dann sieht man, dass du für diesen Anlass, für jene Person etwas gefunden hast in deinem Archiv, wobei nur schon die Auswahl im Grunde eine Leistung darstellt diesem Anlass oder dieser Person gegenüber. Weil sie treffend ist. Es ist ein Lesen, das Beziehungen und Bezüge mitdenkt. Es ist aber auch ein Lesen für Andere. In einem gewissen Sinn ist es ein Lesen, bei dem immer jemand anderes noch mitliest. Muss man sich das ein wenig so vorstellen?

**HRS** Man muss unterscheiden: Bei Kongressen, Diplomfeiern und anderen institutionellen Anlässen dienen die literarischen Zitate dazu, einen - häufig ungewohnten - Kontext anzusprechen, in dem das Thema steht, und so gleichsam eine neue Perspektive auf das Thema zu eröffnen; sie sind für mich aber auch eine Möglichkeit, gleichsam verdeckt zum Ausdruck zu bringen, wie ich zum jeweiligen Thema stehe. Andererseits mache ich ja viele indi-

viduelle Buchgeschenke, etwa beim jährlichen Sommerfest im Park der Villa Bellerive, wo ich jeweils die Pensionierten verabschiede. Ich begründe da jeweils, weshalb ich welches Buch welcher Person schenke. Das kommt in der Regel gut an. Diese Buchgeschenke stehen symbolisch für den Dank, den die PH den Mitarbeitenden für einen häufig langjährigen Einsatz zugunsten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ausspricht; sie bringen aber auch zum Ausdruck, dass die Institution die betreffenden Kolleginnen und Kollegen mit ihren je individuellen Qualitäten wahrgenommen hat - und dass diese fortan fehlen werden. Und natürlich: Dieses Ritual soll auch beispielhaft zeugen von der Bedeutsamkeit der Literatur.

*Bücherlesen erhöht die  
Differenzverträglichkeit*

**BB** Beispielsweise also jener Anlass zu Heterogenität und Behinderung - Klaus Merz: *Jakob schläft*. Da hat man diesen starken literarischen Text und eine grossartige Situation: Zwei Brüder, der eine behindert, der andere hochbegabt. Und der Hochbegabte erzählt von einer Begegnung... das kann man durch keinen wissenschaftlichen Text herbeiführen.

**HRS** So ist es. Wie der behinderte Bruder durch die Begegnung beglückt wird! Es friert einen, wenn man die Szene liest, das ist dann etwas ganz anderes als hinzugehen und irgendwie über Heterogenität zu sprechen, empirische Studien zu zitieren und eine Powerpoint-Präsentation abzuspielden.

**BB** Das ist meist ganz langweilig.

**HRS** Stimmt, das ist häufig langweilig. Ein Grund, weshalb ich mich für Literatur interessiere, ist - vereinfacht gesagt - auch, dass sie eigentlich immer auch ein Plädoyer für Aussenseiter und für Nonkonformismus ist. Ich habe gemerkt, dass das auch meiner Arbeit im Bildungsmanagement einen erweiterten Horizont verschafft. Es ist gut, nicht immer mit dem verwaltungstechnischen Blick an eine Frage heranzugehen, sondern gelegentlich auch an literarische Figuren als Referenzgrössen im Hintergrund zu denken. Das hilft, Differenzverträglichkeit beispielsweise gegenüber Mitarbeitenden zu entwickeln. Ich behaupte, dass man durch die Beschäftigung mit Literatur grundsätzlich skeptischer wird gegenüber Normierungen.

**BB** Gerade grössere Administrationen und ihr Management neigen ihrem Wesen nach dazu, disziplinierend, vereinheitlichend, normierend zu sein - erst recht als öffentlich-rechtliche Behörden. Aussergewöhnliches, Fremdes, Nonkonformes hat da einen schweren Stand. Nirgends also scheint es drin-

gender als hier, der Alterität zu ihrem Recht zu verhelfen, den Raum um jenes Andere zu erweitern, das auch zur Wirklichkeit gehört. Als Germanist und Romanist stand und steht dir dafür die Literatur zur Verfügung. In allen deinen beruflichen Handlungsfeldern – seit 30 Jahren hauptsächlich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung als Führungs- und Gestaltungsaufgabe – war Literatur für dich keine Sekunde nur ein «Hobby», vielmehr hast du diese Leidenschaft beinahe systematisch in deine Managementtätigkeit eingebaut. Wie hat sich das aus deiner Sicht vertragen?

*Möglichkeitssinn –  
Wirklichkeitssinn*

**HRS** In meinem Erleben hat sich das tatsächlich immer vermischt. Die Beschäftigung mit Literatur ist indes eher *contemplatio*, das Management ist eher *actio*. Die Tätigkeiten als Deutschlehrer an der Kanti und als Assistent an der Uni Zürich brachten mir damals eher zu wenig *actio*, ich merkte, dass ich zu wenig Selbstwirksamkeit entfalten konnte. Biographisch gesehen ist mir in jener Phase der «Wirklichkeitssinn» tatsächlich wichtiger gewesen – gemäss Musils Diktum «*Wenn es Möglichkeitssinn gibt, [...] muss es auch Wirklichkeitssinn geben*», das kennst du ja. Für mich ist die Literatur eher in der Welt des Möglichkeitssinns angesiedelt, Musil formuliert es so: «*So liesse sich der Möglichkeitssinn geradezu als die Fähigkeit definieren, alles, was eben so gut sein könnte, zu denken und das, was ist, nicht wichtiger zu nehmen als das, was nicht ist.*» Literatur und Möglichkeitssinn bereichern also für mich die Welt der *actio*, aber mein Engagement in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, wo Handeln, Rechenschaft und Wirkung erwartet werden, hat mir in einem gewissen Sinn auch die Literatur relativiert. Denn manchmal gibt es ja auch im Literaturbetrieb ein ganz unverantwortlich abgehobenes, realitätsfernes Gerede – kürzlich etwa in einem Interview von zwei Schriftstellern zur Coronavirus-Krise.

**BB** Da klärt sich sehr schön die Funktion von Literatur und Management für dich persönlich. In der Literatur bist du zuhause, dahin ziehst du dich gelegentlich gerne zurück, wenn es dir im Management zu bunt wird – Literatur als ein Stück Heimat und Geborgenheit.

**HRS** Richtig, Literatur hat für mich diese emotionale Seite.

**BB** Aber in diesem geborgenen Bezirk dauerhaft zu verweilen, hätte dir nie genügt. So nutzt du sozusagen zwei Zufluchten, berufsbiografisch von der Literaturwissenschaft ins Bildungsmanagement, situativ aus dem Führungsalltag in die Literatur. Ein existenzielles *Figgi und Müli*, das sich in seiner

Komplementarität in jenen ersten Beamtenjahren eingespielt und dann ein Berufsleben lang bewährt hat. Das heisst: diese individuell austarierte Balance von *actio* und *contemplatio* hält dich letztlich zusammen und macht Dein Profil und Deine Identität aus.

**HRS** Einverstanden, diese Kombination zweier unterschiedlicher Lebenssphären, die sich wechselseitig relativieren und ergänzen, darin erkenne ich

*Abzweigung  
Literaturwissenschaft?*

mich wieder. Und ich finde, du hast das sehr gut erfasst, wenn du sagst, die Literatur habe dieses evasive Moment und auch eine affektive Seite. Ich habe strube Zeiten in der Welt der *actio* auch relativieren können dadurch, dass ich mich etwa mit der Lektüre von «Klassikern der Moderne» gestärkt habe - nicht gerade im Sinne einer therapeutischen Wirkung, aber die Welt der Literatur war geordnet, da habe ich mich ausgekannt.

**BB** Diese Ordnung hast du dir ja selber zurechtgelegt.

**HRS** Genau, mit zeitweise intensivem Lesen. Diese Verbindung ist wirklich interessant, diese gegenseitige Relativierung. Mein «Ganzes» wäre demnach gewissermassen mehr als die Summe der beiden Teile.

**BB** Doch in den 80er-Jahren konnte man sich diese eigenständige Kombination auch noch als Literatur und Lehrstuhlmanagement vorstellen: Du warst ein engagierter Deutsch- und Französischlehrer an der Kanti Alpenquai, Assistent am Deutschen Seminar der Uni Zürich, warst am Schreiben einer Dissertation zu Musils *Mann ohne Eigenschaften*, fingst an, im Bereich von Psychoanalyse und Literatur Aufsätze zu schreiben, meist zusammen mit deinem Bruder - es hat fast so ausgesehen, als bereitetest du dich darauf vor, allenfalls auch noch die Spur zu wechseln und vielleicht Literaturprofessor zu werden. Täuschte ich mich oder hast du dir tatsächlich sozusagen zwei Laufbahnen offengehalten?

**HRS** Es gab eine Phase in meinem Leben, ich war so um die 25, während der ich wirklich den Tagtraum hatte: Professor werden, dann irgendwelche Lehrveranstaltungen über Schweizer Literatur machen, einerseits - meine Italo-philie - an der Università degli Studi di Urbino, andererseits an der Universität Reykjavik, Zeichen meiner Island-Begeisterung seit frühester Zeit - abwechselungsweise jeweils im Winter oder im Sommer... Das ist eine Zeit lang, im Studium, tatsächlich meine Vorstellung gewesen. Es stimmt, als Assistent bei Professor Wyslind wäre ein solcher Weg ja vorgezeichnet gewesen, aber er

hat mir nie ein entsprechendes Angebot gemacht. Ich hatte die Chance nicht, und als das akut wurde, habe ich darunter nicht gelitten. Als ich 1986/87 von der Uni weggegangen bin, habe ich das nicht als einen Verlust erlebt.

**BB** Interessant, das wusste ich nicht, jetzt lerne ich: Wenn man eine Leidenschaft intensiv verfolgt, landet man bei einem Tagtraum, wenn man eine Ambition hartnäckig verfolgt, vielleicht auf einem Lehrstuhl. Das zweite hat aber irgendwie nicht zu dir gepasst.

**HRS** Ich hatte zwei Möglichkeiten. Ich hätte ans Gymnasium Liestal oder ans Gymnasium Frauenfeld gehen können.

*actio attraktiver  
als contemplatio*

Doch dann hat mich Rektor Hubatka motiviert für die neu geschaffene Stelle als Sekretär der Mittelschulabteilung im Erziehungsdepartement. Dafür habe ich mich dann entschieden, aber nur zu 50 Prozent; die andere Hälfte des Pensums habe ich weiter unterrichtet. Mich hat die institutionelle Seite dieser Arbeit interessiert, das kannte ich bislang noch nicht. Damals war ich aber auch bei *terre des hommes schweiz* engagiert, eine Zeit lang auch als Co-Präsident im leitenden Ausschuss, war während drei, vier Jahren jeden Mittwoch in Basel und dort konfrontiert mit Projekten, die Strassenkinder in Brasilien oder Frauenhäuser in Kolumbien betrafen. Ich will das nicht zu sehr gewichten, aber dieses Engagement trug auch nicht dazu bei, die berufliche Perspektive Literaturwissenschaft besonders zu stärken: Wieder unter Abwägung von *actio* und *contemplatio* empfand ich es eher als ungenügend, mich jetzt ausschliesslich mit der Literatur zu befassen.

**BB** Es war ja auch nicht so, dass das Leiden an der Realität des Lehrers oder des Mitarbeiters in der Bildungsverwaltung so gross gewesen wäre, dass du unbedingt eine Habilitation hättest ins Auge fassen müssen.

**HRS** Im Gegenteil. Ich war gern Lehrer. Und im damaligen Erziehungsdepartement warteten zwei wirklich interessante Projekte auf mich: Das eine war, zusammen mit Kurt Strebel, dem damaligen Leiter der Berufs- und Studienberatung, der Aufbau der Maturitätsschule für Erwachsene, das war neu damals und ist unmittelbar bildungsmotivierten Personen zugutegekommen, die den zu jener Zeit quasi exklusiven Weg über das Gymnasium an die Hochschulen verpasst hatten. Das andere Projekt war die Vorbereitung der Lehrpersonen für die flächendeckende AIDS-Prävention in den Schulen des Kantons Luzern, das wurde zu einer sehr kollegialen Teamarbeit in einer Vierergruppe mit einer nachhaltigen Wirkung. Gleichzeitig erlebte ich die Arbeit an der Disser-

*Einwirken auf den  
öffentlichen Raum*

tation als grossen Aufwand, was auch nicht unbedingt nach einer Fortsetzung rief. Auch in anderer Hinsicht spielte damals die jahrelange Arbeit am *Mann ohne Eigenschaften* eine grosse Rolle. Dort hatte ich spezifische Interessen, etwa die Auseinandersetzung mit den Narzissmustheorien. Literatur ist ja eine Schule der Introspektion, noch bevor sie eine Schule der Empathie ist - die Introspektion ist die Voraussetzung für die Empathie. Für mich war die Beschäftigung mit dem *Mann ohne Eigenschaften* in hohem Mass eine Auseinandersetzung mit mir selbst. Wir sagten vorhin, die Literatur verdichte und transzendiere Wirklichkeit. In meiner Diss kommt noch eine weitere ihrer Wirkungsweisen hinzu: Vor dem Hintergrund der in den 70er- und 80er-Jahren viel diskutierten Narzissmustheorien versuchte ich zu zeigen, dass Musil in seinem in den 30er-Jahren veröffentlichten Roman in der Figur von Ulrich, dem Protagonisten, den Narzissten als modernen Sozialtypus vorweggenommen hat. Literatur gewissermassen als Seismograph künftiger gesellschaftlicher Entwicklungen. Ich ging dabei mit dem damaligen psychoanalytischen «Besteck» aus heutiger Sicht ziemlich naiv ans Werk, aber die Beschäftigung mit Musils Roman eröffnete mir weite soziologische und psychologische Horizonte und war in gewisser Weise auch eine Art Selbsterfahrungstrip.

**BB** Eine Zeit, in der Selbstwirksamkeit und Selbstfindung parallel und kombiniert ihren Raum erhielten...

**HRS** Die Teilzeitstelle in der Bildungsverwaltung des Kantons Luzern machte es mir tatsächlich möglich, beide Ausprägungen meiner Neugier zu verfolgen. Zumal ich mich in meiner Idealvorstellung schon als jemanden sah, der einwirkt auf die Realität, selbstwirksam ist. Einwirken auf die Wirklichkeit, und zwar nicht nur auf das Bewusstsein von Schülerinnen und Schülern und Studierenden, sondern auf Projekte im öffentlichen Raum, das fand ich attraktiv, damals schon.

**BB** Und öffentlich heisst ja auch politisch. Die Entwicklungspolitik gehörte durch dein Engagement bei *terre des hommes* bereits zu deinem Erfahrungshorizont, nun kam die Bildungspolitik dazu. Da tat sich auf einmal ein Wirkungskreis auf, der viele betraf, allerdings auch von vielen Faktoren beeinflusst und dadurch auch nicht mehr allein zu gestalten war.

**HRS** Genau. Ich habe auch hier an der PH immer wieder betont, dass wir im öffentlichen Dienst tätig sind, also der Öffentlichkeit dienen. Das darf keine

Leerformel sein: Die Arbeit im öffentlichen Dienst ist ein Einsatz für Andere mit Anderen. Man hat ja, sehr vereinfacht gesagt, zwei Möglichkeiten, um zur Lebenszufriedenheit zu gelangen. Entweder baut man auf *Distinktion*, indem man sich unterscheiden will von anderen, oder man schöpft Lebenszufriedenheit aus der *Identifikation* mit anderen. Beide Bestrebungen sind wohl in jedem Menschen vorhanden, aber das Mischverhältnis ist unterschiedlich. Die universitäre Laufbahn wäre vermutlich eher der Distinktionsweg gewesen, die Anstellung in der Bildungsverwaltung bot eher Perspektiven für den Identifikationsweg. Wie gesagt: Natürlich ist diese Unterscheidung weder zwingend noch ein strenges Entweder-Oder. Aber wir beide haben das ja persönlich auch erlebt, und es ist in den vorangegangenen vier Gesprächen immer wieder betont worden: Die Zusammenarbeit mit anderen ist von grösster Bedeutung, das muss dir wichtig sein. Ich habe mich immer als Teil von etwas Grösserem gesehen, fern von einer Personenkultur, auch wenn natürlich die Erwartung unverzichtbar ist, dass Einzelne gute und grosse Beiträge für kollektive Projekte leisten.

«Resonanzkörper  
für die Erfahrungen  
anderer»

**BB** Der Literaturfreak wird also Beamter und bleibt auch in diesem Format seiner Leidenschaft treu, das hatten wir schon festgehalten. Vermutlich wäre Literatur selbst für den Literaturprofessor Schärer nie nur ein Selbstzweck gewesen, sondern stets - wie für den Hochschulrektor - ein privilegiertes Mittel zu dem Zweck, *Beziehungen* zu verstehen und gelingend zu gestalten - zur Welt, zu anderen Menschen, zu sich selber. Ich behaupte, dass du mit dem Medium der Literatur dein gesamtes Wirken durchdringst - den persönlichen Lebensraum ebenso wie den professionellen und betrieblichen Wirkungsraum. Das wird möglich gemacht dadurch, dass es dir nie um Literaturvermittlung im engeren Sinne geht. Vielmehr dient Literatur als ein Mittel, «Erfahrungen der Alterität» zu ermöglichen, die «Befremdung des Eigenen» zuzulassen und damit einen «Pluralismus der Perspektiven» zu etablieren, der Bildung erst möglich macht. Die Stichworte zitiere ich aus dem schönen Referat, das dir Markus Rieger-Ladich, geistesverwandter Literaturprofessor in Tübingen, zur öffentlichen Feier anlässlich deines 60. Geburtstags ausgerichtet hat. Als Leser und Leserin eines Romans, sagt er, werden wir «zu einem Resonanzkörper für die Erfahrungen anderer; vertiefen wir uns in ein Buch, lauschen wir einer Platte, sind wir in der Lage, uns jene Er-

## Der gebildete Mensch

1. Ein gebildeter Mensch hat den animalischen Egozentrismus hinter sich gelassen.
2. Der Ungebildete nimmt sich selber sehr ernst und sehr wichtig, aber sein Selbstwertgefühl, seine Selbstachtung ist gleichzeitig häufig gering. Der Gebildete hingegen weiss, dass er nur «auch Einer» ist.
3. Das Wissen des gebildeten Menschen ist strukturiert. Was er weiss, hängt miteinander zusammen. Und wo es nicht zusammenhängt, da versucht er, einen Zusammenhang herzustellen oder wenigstens zu verstehen, warum dies schwer gelingt.
4. Der gebildete Mensch spricht eine differenzierte, nuancenreiche Umgangssprache. Er beherrscht die Wissenschaftssprache, aber er wird von ihr nicht beherrscht und braucht wissenschaftliche Terminologie nicht als Krücke in der Lebensorientierung und in der Verständigung mit anderen.
5. Der gebildete Mensch zeichnet sich aus durch Konsumdistanz und Genussfähigkeit.
6. Der gebildete Mensch kann sich mit etwas identifizieren, ohne naiv oder blind zu sein. Er kann sich identifizieren mit Freunden, ohne deren Fehler zu leugnen.
7. Der gebildete Mensch kann bewundern, sich begeistern, ohne Angst, sich etwas zu vergeben. Insofern ist er das genaue Gegenteil des Resentiment-Typus, von dem Nietzsche spricht, des Typus, der alles klein machen muss, um sich selbst nicht klein vorzukommen.
8. Der gebildete Mensch scheut sich nicht zu werten und er hält Werturteile für mehr als den Ausdruck subjektiver Befindlichkeit. Der gebildete Mensch hält sich für wahrheitsfähig, aber nicht für unfehlbar.
9. Der gebildete Mensch weiss, dass Bildung nicht das Wichtigste ist.
10. Es gibt einen Punkt, da kommen Gebildetsein und Gutsein zwanglos überein: Der gebildete Mensch liebt die Freundschaft, vor allem die Freundschaft mit anderen gebildeten Menschen. Gebildete Menschen haben aneinander Freude. Überhaupt haben sie mehr Freude als andere.

Robert Spaemann: «Grenzen. Zur ethischen Dimension des Handelns», 2001



fahrungen, denen sich ein Kunstwerk verdankt, anzueignen». Was du gemacht hast, Hans-Ruedi, ist, dass du diese Leseerfahrung zum Arbeitsprinzip deines Gestaltens und Führens erhoben hast. Du hast die Räume, die es zu bearbeiten galt, als «Resonanzkörper für Erfahrungen anderer» verstanden, du wolltest genau verstehen, wenn es etwas zu gestalten und bevor es etwas zu entscheiden gab - manchmal tatsächlich unter Einsatz von literarischen Geschichten, immer aber unter vollem Einsatz deiner literaturbeseelten Person. Und weil mir das ein zentraler Punkt deines Wirkens zu sein scheint, habe ich ein Zitat aus jenem Referat von Rieger-Ladich mitgebracht, das mich in dieser Beobachtung unterstützt:

*«die eigenen beschränkten Erfahrungswelten überschreiten»*

*Verstehen begreife ich dabei nicht als eine Banalität, als ein Ergebnis, das nur den guten Willen aller Beteiligten voraussetzt. Verstehen ist ein hoch voraussetzungsreiches Geschehen, das beträchtliche kognitive und affektive Anstrengungen verlangt. Es wäre daher fatal, wenn wir das Gelingen unserer Verstehensbemühungen leichtfertig unterstellen würden, die Gefahr wäre dann sehr gross, dass wir unsere Kategorien dem Gegenüber aufzwingen. Wir müssen uns somit - nicht allein in der Schule, auch in der Hochschule und eben besonders bei der Ausbildung künftiger Lehrerinnen und Lehrer - darum bemühen, Wege des Verstehens anzubahnen, die den anderen weder zu einem Spiegelbild unserer Selbst machen noch ihn entmündigen. Das ist zweifellos eine grosse Herausforderung. Und hier kommt uns die Literatur zur Hilfe. Wenn es die Literatur tatsächlich vermag, uns einen Zugang zu fremden Erfahrungswelten zu verschaffen und dadurch Erkenntnis zu stiften, kann sie als ein ideales Medium gelten, das es uns ermöglicht, die eigenen, stets beschränkten Erfahrungswelten zu überschreiten.*

**HRS** Vielen Dank für diese Erinnerung an den schönen Vortrag von Herrn Rieger-Ladich. Jetzt bin ich aber gespannt, wie du das mit mir in Verbindung bringst...

**BB** Wie gesagt, das Modell des verstehenden Lesens von Literatur transformierst du zu einem Arbeitsprinzip managerialen Handelns - ob bei der Gestaltung von Reformprojekten, bei der Definition von Grundsätzen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung oder beim Aufbau und Betrieb einer Hochschule, stets geht es nicht nur um ähnliche Vorgehensweisen, sondern auch um identische Werte und Haltungen. Du kombinierst nicht nur Lesen, Lehren und Lei-

ten, sondern du integrierst diese in ein Arbeitsprinzip, das alles durchdringt: Auf diese Weise lebst du vor, was du auch für den Lehrberuf unabdingbar und in der eigenen Hochschule zentral findest. Deine *persönlichen Haltungen* setzen sich aus denselben Werten zusammen wie das *professionelle Ethos* der Lehrperson und die betriebliche *Organisationskultur* der PH Luzern. Ich vermute, dass die Gestaltung verschiedener Lebensräume aus einem einzigen Kern heraus - du und dein Team - dir selber eine hohe Authentizität, den postulierten Werthaltungen Sinn und Gewicht sowie den von dir mitgestalteten Entwicklungen eine hohe Kontinuität, ja Nachhaltigkeit verleiht.

*Mitleid - auf der Seite  
der Leidenden*

Zu letzterem haben dabei nicht nur dein über dreissigjähriges Schnitzen am selben Holz, sondern eben auch deine Schnitzkunst beigetragen. Kannst du das auch so sehen?

**HRS** Wenn du nach Werten fragst, kommen mir zwei Dinge in den Sinn. Was ich früh schon sehr stark empfunden habe, ist Mitleid mit anderen, woraus sich dann auch eine Reihe von weiteren Wertungen und Gewichtungen ergeben. Ich erinnere mich daran, dass vor Jahren eine Gruppe von Studierenden der PH im Spezialisierungsstudium Museumspädagogik im Museum Bellpark in Kriens eine Foto-Ausstellung gemacht hat über die «Erziehungsanstalt» Sonnenberg. Da waren Fotos von Kindern und Jugendlichen zu sehen, die dort in den 40er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts - getrennt von ihren Eltern oder anderen Erwachsenen, die sie hätten schützen können - und dem Mobbing von älteren Insassen und der Misshandlung durch die Anstaltsleitung ausgesetzt waren. Diese Fotos zu betrachten war für mich schwer erträglich. Mitleid war auch ein Grund für mein Engagement bei *terre des hommes*, das ja ein Kinderhilfswerk ist. Ich finde eine entsprechende Sensibilisierung auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wichtig. An den Informationsveranstaltungen der PH habe ich oft die besondere Verantwortung, zum Beispiel von Sekundarlehrpersonen, betont, dass sie aufmerksam sein müssen gegenüber Ausschlussmechanismen in den Klassen. Ich denke da auch an die grossartige Geschichte von Marie-Luise Kaschnitz mit dem Titel *Das dicke Kind*. Da ist übrigens die ganze Dialektik von Introspektion und Empathie drin. Noch immer ist mir in der Bildung Exzellenz oder Förderung der besonders Begabten nicht das Wichtigste, emotional bin ich eher bei denen, die einfach alleine sind und leiden.

**BB** Und die Möglichkeiten nicht haben, die du gehabt hast? Und denen die Bildung vielleicht auch nicht so nahe liegt wie bei andern?

**HRS** Ja. Neben dem Mitleid und dem damit verbundenen Bündel von Werten, die mir wichtig sind, sehe ich auch diese auffällige Kohärenz, die auf persönlicher, auf professioneller und auf institutioneller Ebene zum Zuge kommt. Das zeigt sich, merke ich gerade, auch an dem Text von Jorge Bucay, den ich in der Einladung zu meiner Verabschiedung verwende (vgl. unten).

Ich finde, diese Grundsätze sind auch etwas, was die Profession der Lehrpersonen kennzeichnet, und auch institutionell in der Gestaltung der Hochschule sind sie gültig - auch wenn sie zugegebenermaßen nicht das ganze Feld von Aufgaben abdecken, in dem ich mich als Rektor bewege. Persönlich, professionell und institutionell - es dreht sich ja tatsächlich alles um Beziehungen und Beziehungsgestaltung, es stimmt, da konvergiert alles. Und diese Grundsätze sind auch ein Ausdruck dessen, was Goethe Entelechie nennt. Er sagt, dass Bildung sich nach dem richten müsse, was die zu Bildenden als Ziel in sich trügen. Entelechie unterscheidet also Ausbildung und Bildung. Also, dass du als Lehrer den Schülern und Schülerinnen zu erkennen hilfst, was sie als Ziel in sich selber haben, und sie auf dem Weg zu diesem Ziel unterstützest.

*In der Beziehungsgestaltung konvergiert alles*

**BB** Ist dieser Bildungsbegriff nicht sehr deutsch, also: Bildung als Selbstbildung, auch als Selbsterkennen? Du hast es auch schon anders gesagt. Introspektion...

**HRS** Selbstverständigung.

**BB** Selbstverständigung. Dieses Sich-Bilden, die reflexive Dimension von Bildung, steht im Zentrum, aus dem das Bildungsbürgertum ein Stück weit

*Jemandem zuhören - ohne ihn zu verurteilen*

*Jemandem die Meinung sagen - ohne ihn mit Ratschlägen einzudecken*

*Jemandem Vertrauen schenken - ohne ihn mit Erwartungen zu konfrontieren*

*Jemandem helfen - ohne für ihn zu entscheiden*

*Für Jemanden sorgen - ohne ihn zu erdrücken*

*Jemanden ansehen - ohne sich in ihm zu sehen*

*Jemanden umarmen - ohne ihm den Atem zu rauben*

*Jemandem Mut machen - ohne ihn zu bedrängen*

*Jemanden halten - ohne ihn festzuhalten*

einen Selbstzweck abgeleitet hat. Der «gebildete Mensch» als Zielgrösse, Ulrich lässt grüssen - vielleicht ist es dieser etwas blutleere und gebildete Mann ohne Eigenschaften, der mich skeptisch macht gegen Gebildetheit als Ziel.

**HRS** Ich ahne, worauf du hinauswillst. Aber Ulrich erkennt als Mann ohne Eigenschaften eben gerade nicht mehr, was sein Ziel ist, und er nimmt als Dreissigjähriger, nachdem er die Berufe als Ingenieur, als Mathematiker und als Offizier ausgeübt hat, ein Jahr «Urlaub vom Leben».

*Der gebildete Mensch -  
Ziel oder Mittel?*

**BB** Das passt. Du zitierst zwar in deinen Reden wiederholt die zehn Punkte, mit denen der Münchner Philosoph Robert Spaemann den «gebildeten Menschen» charakterisiert (vgl. S. 148). Ich sehe deren Gehalt, deren Witz und Prägnanz, bringe dieses bildungsbürgerlich imprägnierte Programm aber nur zögerlich mit dir in Verbindung. In meiner Wahrnehmung ist die Zielgrösse deines Handelns nicht Bildung und der gebildete Mensch, sondern Solidarität, oder besser: Resonanz und das gute Leben. Gerade für den Verantwortlichen einer Bildungsinstitution ist dies nicht selbstverständlich: Bildung nicht als ein Selbstzweck, sondern als ein Mittel zum Zweck der guten Lebensführung, inklusive Menschenführung, Hochschulführung, versteht sich. Ich denke, dass es im Alltag von Bildungsorganisationen relevant ist, ob die Verantwortlichen davon ausgehen, dass sich ihr Bildungsauftrag sozusagen selber genügt - oder eben nicht. So wie Bürokratien vergessen haben, dass sie im Dienst der Öffentlichkeit stehen, so gibt es Bildungsorganisationen, die in ihrer Selbstbezüglichkeit vergessen, wozu es sie letztlich gibt - für eine Pädagogische Hochschule wäre dies natürlich besonders fatal.

**HRS** Das ist interessant. Aber Spaemanns «Dekalog» bezieht meines Erachtens seinen Reiz ja gerade daraus, dass er in der Definition von Bildung Voraussetzungen des guten Lebens benennt und sich zumindest in einzelnen Punkten vom bürgerlichen Bildungsbegriff abgrenzt bzw. Kriterien von Bildung aufzählt, die auch im bürgerlichen Sinn «Ungebildete» erfüllen.

**BB** Vermutlich stosse ich mich mehr an der Formel «der gebildete Mensch» als an Spaemanns Ausführungen, sie hat für mich etwas Ausschliessendes und etwas Abschliessendes, beides passt in meinen Augen eher nicht zu dem, was du verkörperst. In den vier Gesprächen kommt dies ja mehrfach zum Ausdruck: Wenn es um Ausbildung geht, betonst du die Dimension der Bildung, die fachliche Bildung gilt als gesetzt, die überfachliche Bildung ak-

zentuierst du – von der Affektbildung über die kulturelle Bildung bis zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung findest du, es bestünde an den PH noch Nachholbedarf. Das zeigt mir, dass der Horizont auch deines beruflichen Wirkens nicht bloss der feine Katalog fachlicher Kompetenzen ist, sondern das gelingende, geglückte Leben im Kleinen und im Grossen.

**HRS** Womit wir en passant einen schönen Sprung machen quer durch die Jahrhunderte zurück in die antike Philosophie, zur sokratischen Eudaimonia...

*Zwischenbilanz*

**BB** ...du wirst dich noch wundern, wie schnell wir wieder zurückfinden werden in die entfremdete Jetztzeit. Zuerst aber eine Rast: Ich möchte an diesem Punkt unseres Gesprächs gerne kurz innehalten und ein paar Schlüsselworte benennen und sortieren, die mir wichtig geworden sind für die besondere Art und Weise, wie du als Verantwortlicher der Luzerner Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den letzten dreissig Jahren gewirkt hast. Etwas später wirst du sehen, dass ich mit dem Hervorheben dieser Schlüsselworte noch einen anderen Zweck verfolge. Aber zunächst die Zwischenbilanz dessen, was ich glaube verstanden zu haben: Wir sind ausgegangen von deiner *Leidenschaft für Literatur*, der du nicht einfach im stillen Kämmerlein nachgegangen bist, sondern die du öffentlich gemacht hast als eine *hochrelevante Sache gerade auch für eine Pädagogische Hochschule* – für deren Leitung ebenso wie für deren Lehre. Denn die Funktion von Literatur, *Introspektion* zu ermöglichen und *Empathiefähigkeit* zu stärken, aber auch als *Resonanzraum für die Erfahrungen Anderer* zu dienen, alles Werte, die auch beim Lehren und Leiten wesentlich sind, ist evident geworden. Du integrierst Literatur in deine Managementaufgabe so, dass klar wird: Sie ist *kein Selbstzweck*, sondern dient der *Beziehungsgestaltung*, der *Berührung* und *Begegnung*. Mit ihrer Fähigkeit, Geschichten zu erzählen, ist sie eine Macht für das *Verstehen der Realität*. Sie vermag *Resonanz* zu erzeugen, für dich war sie auch ein Mittel der *Selbstwirksamkeit*. Und die Tatsache, dass wir hier darüber reflektieren, weist darauf hin, wie sehr es dir gelungen ist zu vermitteln, dass diese *Werte und Haltungen* nicht nur eine persönlich-individuelle Note darstellen, sondern Geltung haben auch für das professionelle Ethos im Lehrberuf und die Organisationskultur der PH Luzern. Es ist ein kohärentes Ensemble von Werten, das gerade deswegen *kontinuierliche Resonanz* zu erzeugen vermag – nicht zur höheren Weihe des Rektors,

sondern als Motivation und Herausforderung für alle. Denn die *Ausbildung* zur Lehrperson, die davon berührt sein soll, ist Teil einer umfassenderen *Bildung*. Zu diesem Bildungsverständnis gehört, dass – wie Lesen und Literatur – auch Bildung sich nicht selber genügt: Sie ist Mittel zum *Zweck eines guten, gelingenden Lebens*. Dieser zwingende *Bezug zur Welt*, bei dir aus dem Geiste einer mitleidfundierten *Solidarität* mit Aussenseitern und Nonkonformen entstanden und gefestigt, ist Voraussetzung und Zielhorizont nicht nur von Bildungsprozessen, sondern das Mass jeglichen Führens und Gestaltens.

*Hartmut Rosa:  
Resonanz - Soziologie  
der Weltbeziehung*

**HRS** Gut gesagt. Aber wir wissen beide: Es ist nicht eine Beschreibung dessen, was ich erreicht habe und lebe, sondern dessen, was ich als – auch immer wieder scheiternden – Anspruch an mich anstrebe.

**BB** Ich übergehe deinen Bescheidenheitsgestus – den ich gut kenne und in der Regel sehr schätze, jetzt aber bremst er mich – und lege nun offen, warum ich die obige Skizze deines Wirkens hier eingeflochten habe. Denn seit ich dieses Gespräch mit dir vorbereite, Hans-Ruedi, habe ich das Buch des Jenaer Soziologen Hartmut Rosa mit dem Titel *Resonanz* wieder hervorgeholt. 2016 erschienen, versucht es anhand des Resonanz-Begriffs eine «Soziologie der Weltbeziehung», in der ich zahlreiche Praktiken wiedererkenne und in grössere Zusammenhänge eingebettet sehe, die für dein Wirken konstitutiv sind – eine Art Theorie zu deiner Praxis. An den Stichworten meiner Zwischenbilanz erkennst du die zahlreichen Überschneidungen. Natürlich war und ist deine Praxis auf ein wissenschaftliches Konzept nicht angewiesen, aber wir, die wir verstehen wollen, wie und warum deine Arbeit erfolgreich war, wollen uns darum bemühen. Als Organisationsberater zumindest möchte ich so von dir lernen...

**HRS** Rosa ist mir nur als Name ein Begriff, ich kenne keine längeren Publikationen von ihm. Kannst du mir ein paar Eckpunkte seines Denkens beschreiben?

**BB** Ich versuch's, wenn auch sehr bruchstückhaft. Hartmut Rosa ist bekannt geworden durch seine Auseinandersetzung mit Beschleunigung in unserer Gesellschaft, eigentlich generell mit stetiger Steigerung, auf die sie täglich spürbar fixiert ist und an der sie gleichzeitig leidet. Das Mittel gegen dieses zunehmende Leiden an den modernen Imperativen von Beschleunigung und Wachstum sieht der Soziologe jedoch nicht bloss in der Entschleunigung,

sondern im «guten Leben» - und Resonanz ist sein Zauberwort, das gute, geglückte Leben zu beschreiben. Seine Arbeiten sind der Versuch einer Erneuerung der Kritischen Theorie, er begnügt sich nicht damit, das gute Leben affirmativ zu fassen, sondern sucht - ausgehend vom Phänomen der Entfremdung, dem Gegenbegriff zu Resonanz - auch kritisch zu ergründen, «warum wir eigentlich kein gutes Leben haben». Doch natürlich kann es hier und jetzt nicht darum gehen, Rosas Soziologie weiter auszufalten, dafür wäre ich auch nicht der Richtige, aber die Bezugnahme darauf hilft mir zu verstehen, warum mich deine Praxis des räsonierenden Resonierens so fasziniert - gleichzeitig einleuchtet, weil sie offensichtlich erfolgreich ist, und irritiert, weil sie dennoch so gar nicht den Empfehlungen gängiger Management-Handbücher entspricht.

*«Räsonierendes  
Resonieren»*

**HRS** «Räsonierendes Resonieren» - das gefällt mir! Kannst Du das noch etwas ausführen?

**BB** Es ist ja auch in den vier vorangegangenen Gesprächen deutlich geworden: Im Zentrum deines Wirkens, das - ich weiss! - immer auch eine Zusammenarbeit im Team ist, steht das Schaffen von Resonanzräumen, das Gestalten resonanter Beziehungen. Bei Rosa heissen die vier Kernmerkmale resonanter Beziehungen: Berührung und Begegnung, Selbstwirksamkeit, Transformation, Unverfügbarkeit - ich lege dir hier deren Kürzestbeschreibung durch den Autor vor (vgl. S. 156). Er definiert Resonanz so:

*«Resonanz ist eine durch Affizierung und Emotion, intrinsisches Interesse und Selbstwirksamkeitserwartung gebildete Form der Weltbeziehung, in der sich Subjekt und Welt gegenseitig berühren und zugleich transformieren. Resonanz ist keine Echo-, sondern eine Antwortbeziehung; sie setzt voraus, dass beide Seiten mit eigener Stimme sprechen, und dies ist nur dort möglich, wo starke Wertungen berührt werden.»*

**HRS** Verstehe. Vorläufig sehe ich tatsächlich markante Berührungspunkte zwischen der Art, wie du Rosas Betrachtungsweise schilderst, und dem, was wir vorhin hervorgehoben haben: Das Berührt-Werden im Mitleid mit anderen; unverfälschtes «Resonieren» im Sinn des «Mitschwingens» in den Beziehungen zu anderen; der Respekt vor der «eigenen Stimme» des anderen im Bemühen, Bildung als Prozess zu verstehen, um die Ziele zu erreichen, die in einem angelegt sind.

## Resonante Beziehungen: Vier Merkmale

Wenn Entfremdung als eine Beziehung der (inneren) Beziehungslosigkeit verstanden werden kann, dann bezeichnet Resonanz eine Form gelingender Beziehung, die durch vier Kernmerkmale definiert ist.

**Erstens.** Das Moment der **Berührung**. Resonanz ereignet sich dort, wo Menschen von etwas erreicht, berührt oder bewegt werden. Dies meint die Fähigkeit und Erfahrung eines Berührtwerdens durch ein anderes, ohne durch dieses andere dominiert oder fremdbestimmt zu werden. Diese Erfahrung kann etwa in der Musik, beim Lesen, in sozialen Beziehungen oder auch beim Arbeiten gemacht werden.

**Zweitens.** Das Moment der **Selbstwirksamkeit**. Für eine Resonanzbeziehung genügt es jedoch nicht, von etwas berührt zu sein. Resonanz impliziert als zweites Element, dass darauf eine Antwort erfolgt. Der oder die Berührte antworten mit einer Emotion. Die Bereitschaft und Fähigkeit, sich berühren zu lassen, erfordert ein Mindestmaß an Vertrauen, Offenheit, Angstfreiheit und entsprechender Selbstwirksamkeitserwartung. Subjekte müssen offen genug sein, um sich berühren zu lassen, aber auch hinreichend gefestigt oder geschlossen, um mit eigener Stimme zu antworten.

**Drittens.** Das Moment der **Transformation**. Eine dritte zentrale Eigenschaft von Resonanzbeziehungen ist ihre verwandelnde Wirkung auf die Beteiligten. Wer in Resonanz mit einem anderen gerät, bleibt dabei nicht der- oder dieselbe. Die Verwandlung muss dabei nicht immer existenziell und fundamental sein, obwohl sie es sein kann, was dazu führt, dass Menschen oft sagen: «Nachdem ich diesem Buch, diesem Menschen, dieser Musik begegnet war, hat sich mein Leben verändert.» Auch die kleinen, alltäglichen Resonanz Erfahrungen verändern uns in ihrem Wechselspiel von Berührung und Selbstwirksamkeit. Just in diesem transformativen Moment liegt die Erfahrung von Lebendigkeit; es ist ein notwendiges Merkmal einer jeden Resonanz Erfahrung. Deshalb lässt sich Resonanz auch als ein Prozess der Anverwandlung von Welt verstehen, der strikt zu unterscheiden ist von Akten der Aneignung.

**Viertens.** Das Moment der **Unverfügbarkeit**. Resonanzbeziehungen sind durch zwei konstitutive Unverfügbarkeiten gekennzeichnet. Zum einen lässt sich Resonanz nicht erzwingen (und ebenso wenig absolut ausschließen), zum anderen aber lässt sich niemals vorhersagen, was das Ergebnis eines Resonanzprozesses und der damit verbundenen Verwandlung sein wird. Eine Resonanzbeziehung ist grundsätzlich ergebnisoffen. Resonanzfähigkeit erfordert daher die Bereitschaft, sich auf Prozesse einzulassen, bei denen wir weder wissen, wie lange sie dauern, noch was dabei herauskommt. Sich auf Resonanz einzulassen bedeutet, auf Verfügbarkeit zu verzichten.

*Hartmut Rosa (2018a)*

**BB** Genau. Wie für dich ist auch für Hartmut Rosa «die philosophische Einsicht, dass die Menschen *geschichtenerzählende Wesen* sind», sehr wichtig. Er schreibt: *«Wenn und sofern die Beobachtung zutrifft, dass soziale Gemeinschaften Resonanzgemeinschaften sind, weil sie die gleichen Resonanzräume bewohnen, so sind sie dies vor allem als Narrationsgemeinschaften, die über ein gemeinsames, Resonanzen erzeugendes und steuerndes Geschichtenrepertoire verfügen.»* Liegt nicht darin eines der Geheimnisse für den gelingenden Aufbau der PH Luzern - dass es zunächst dir, dann dem von dir zusammengesetzten Leitungsteam gelungen ist, rund um eine anspruchsvolle Aufgabe nicht nur Resonanzräume einzurichten, in denen die Beteiligten mit eigener, also auch kritischer Stimme sich einbringen konnten, sondern irgendwann im Prozess auch ein gemeinsames Narrativ zu etablieren? Dieses hat - gewiss auch literatur- und geschichtengestützt! - dazu beigetragen, dass sowohl die Aufgabe gut erfüllt als auch eine tragende Narrationsgemeinschaft geschaffen worden ist.

*Resonanz- sind  
Narrationsgemein-  
schaften*

**HRS** Mit der Bedeutung eines gemeinsamen Resonanzraums beim Aufbau der PH kann ich viel anfangen, das ist aus meiner Erfahrung für die PH bis heute von grosser Bedeutung. Ich hatte das Glück, mit Michael Zutavern, Michael Fuchs und Ruth Zemp früh eine Kollegin und zwei Kollegen zu haben, mit denen ich *räsonieren* und *resonieren* konnte. Später habe ich diesbezüglich jedes Mal, wenn das nicht geklappt hat, ziemlich gelitten, weil es eben diesen Resonanzraum nicht gab. Und ich auf Hierarchie setzen musste. Ich denke, weder gutes Räsonieren noch gutes Resonieren verträgt sich mit einem Übermass an Hierarchie.

**BB** Auch das passt gut zu Rosas Resonanz-Theorie. Aus dieser Sicht geht es in der heutigen Gesellschaft primär um Reichweiten- und Ressourcenvergrösserung, um Wettkampf und Weltbeherrschung, nicht um Resonanz-erweiterung und entsprechende Beziehungsgestaltung, nicht um Begegnung und transformative Weltanverwandlung, alles Strategien, die einer dominant-hierarchischen Weltbeziehung widersprechen. Rosa schreibt dazu: *«Der dominante Allokationsmodus moderner Gesellschaften ist der Wettbewerb. Reichtum, Güter und Lebenschancen, Macht, Privilegien und Positionen, aber auch Anerkennung und Status und sogar Freunde und Lebenspartner werden nicht zugeteilt oder ausgehandelt, sondern überwiegend kompetitiv verge-*

*ben und verteilt. (...) Eine so konzeptualisierte und wahrgenommene (Sozial-) Welt bietet zunächst wenig Resonanzflächen; der Wettbewerb etabliert und institutionalisiert repulsive oder allenfalls indifferente Weltbeziehungen: Man kann mit anderen nicht zugleich resonieren und konkurrieren, vom Sonderfall sportlicher und spielerischer Wettkämpfe einmal abgesehen.»*

**HRS** Also, knapp und kritisch: Mehr Sein als Haben, mehr Eros als Logos, mehr Kollegialität als Rivalität – das passt doch? Das eine zielt auf Qualität, das andere auf Quantität.

«Schritt für Schritt!»

**BB** Genau. Das Wachsen im quantitativen Sinn und das Erweitern im qualitativen Sinn, da könnte man jetzt die Gegenüberstellung weiter vorantreiben, die «gute Seite» mit den eigenen Vorstellungen kurzschliessen, schwarz-weiss und also etwas farblos – das kann heuristisch zwar eine Zeitlang produktiv sein, auf die Dauer wäre es wohl zu einfach. Kehren wir also zu dir und deiner Aufgabe zurück, eine Pädagogische Hochschule zu gründen, und verbinden sie mit unseren Überlegungen zu Resonanz. 2001 bist du zum Gründungsrektor gemacht, also mit einer zunächst gigantisch anmutenden Aufgabe betraut worden. Kann man wirklich eine Ahnung davon haben, wie das geht, wenn man es noch nie gemacht hat? Es ging ja schliesslich nicht prioritär darum, Eros und Freundschaft zu optimieren, sondern in nützlicher Frist eine Hochschule zu erfinden, durchaus im Wettbewerb mit anderen Entwicklungen in diesem Feld.

**HRS** Ich glaube, im Rückblick sind zwei Dinge besonders beachtenswert. Einerseits haben sich die Konturen der Vision PH früh zu konkretisieren begonnen. Daran hatte Markus Diebold ein sehr grosses Verdienst. Ich selber habe den umfangreichen Planungsbericht für den Regierungsrat des Kantons Luzern verfasst. Ich denke, darin wurde deutlich, was die PH für einen Mehrwert gegenüber der damaligen Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit sich bringen würde – gerade auch im Hinblick auf die Bereicherung, welche die berufsfeldbezogene Forschung und Entwicklung mit sich bringt. Das stiftete Motivation und bot Orientierung nach innen und nach aussen. Auf der anderen Seite gab es eine Art Eigendynamik im Planungsprozess, und die lautete: Schritt für Schritt! Das hatte mitunter etwas fast Magisches, fast im Sinn des Diktums von Edmond Kaiser, dem Gründer von *Terre des hommes Kinderhilfe*: «Au commencement, toujours par le tout petit bout. Du petit bout naïtra l'étoile, et de l'étoile naïtra une constellation – jusqu'à ce que

«changent les choses». Erinnert das nicht ein wenig an den Grundsatz der «Unverfügbarkeit» in Hartmut Rosas Resonanz-Theorie?

**BB** Ja, das kommt dem nahe, denke ich. Was sich konkretisiert, ist nicht das erwartbare Ergebnis einer Planung, sondern einer Transformation, die sich resonanten Beziehungen und «Konstellationen» verdankt - wer den Wert des «tout petit bout» nicht geringschätzt und das Leuchten der Sterne darauf zu beziehen vermag, dem wird eher zufallen, was faktisch nicht zu erzwingen ist. Das gilt doch in besonderem Masse auch für Beziehungen. Auch wenn ich dir nicht das hundertprozentige Gelingen aller Beziehungen unterstellen will, das wäre törricht, aber ist nicht auch dir gelungen, beim Aufbau der PH Luzern Leute anzuziehen, die es interessant fanden...

*Schlüsselereignisse  
festigen das Commitment*

**HRS** Uns ist das gelungen!

**BB** ...euch ist es gelungen, Leute anzuziehen, die es interessant fanden, in diesem Zusammenhang eine Rolle zu spielen, und die diese Rolle dann auch wahrgenommen haben. Führen bestand auch aus Delegation, was jedem Einzelnen nicht wenig Selbstwirksamkeit ermöglichte, im Vertrauen darauf - da sind wir wieder bei einem anderen Schlüsselbegriff von dir -, dass ein Teilbeitrag zum Ganzen entsteht. Heute steht vor uns eine beachtliche Hochschule mit 2200 Studierenden und einem Personaletat von - in Köpfen gerechnet - etwa 750 Mitarbeitenden. Angefangen hast du als Gründungsrektor mit ein paar Leuten.

**HRS** Im September 2001 bin ich gewählt worden, und der erste Mitarbeiter war Michael Fuchs, damals Prorektor des kantonalen Lehrerseminars Luzern, im Dezember 2001 und dann Michael Zutavern im April 2002, wir waren zu dritt, mit Trudi Baumann als Sekretärin. Ein Jahr später ist Ruth Zemp, die damalige Leiterin des Kindergartenseminars, noch dazu gekommen. Wir waren der Kern und setzten dann Projekt- und Arbeitsgruppen ein, die leistungsbereichsspezifische Konkretisierungen erarbeiteten.

**BB** Und wie habt ihr die wachsende Anzahl Mitarbeitende dann in die Aufbauarbeit einbezogen, vor allem, für die Aufgabe begeistert und gewonnen?

**HRS** Es gab Ereignisse, die für das Commitment entscheidend waren, zwei davon will ich erwähnen. An einem bist du ja auch beteiligt gewesen: Das war die Zukunftswerkstatt unter deiner Leitung in der Schüür, es war ein toller Tag an einem aussergewöhnlichen Ort - wir hatten einen Raum gesucht,

wo sozusagen auch unsere künftigen Studierenden indirekt präsent waren. Dieser Tag wirkte als ein enormer Motivationsschub. Ich weiss nicht mehr, wann genau das stattgefunden hat...

**BB** ...das war im Frühjahr 2004, kurz vor der Integration der Weiterbildung, die damals ja noch beim Kanton war. Es war das aussergewöhnliche Erlebnis einer entstehenden Community – es gab diese Hochschulgemeinschaft noch gar nicht, aber an jenem intensiven, kreativen Tag ist bei vielen die Lust entstanden, eine zu werden. Im Rückblick verwandelte sich der Zukunftstag in eine Geschichte, die man sich gerne erzählt.

*Zieh es «gekonnnte  
Stilistik des Lehrens»*

**HRS** Ja, dort sind alle Projektmitarbeitenden eingeladen gewesen, und dort ist sehr stark das Bewusstsein davon entstanden, was hier eigentlich entsteht. Und dass das, was entsteht, den Einsatz lohnt. Das zweite Ereignis war dann, ich weiss nicht, ob du dich erinnern kannst, eine Tagung mit Thomas Ziehe für alle Projektmitarbeitenden.

**BB** Diesen Hannoveraner Pädagogik-Professor? Ich habe ihn selbst nicht erlebt, aber dank deiner Begeisterung einiges von ihm gelesen – «dosierte Fremdheiten», ein geniales Stichwort, ist mir geblieben, das dient mir häufig immer noch sehr.

**HRS** Er hat über die «Stilistik des Lehrens» gesprochen. Es war wohlthuend, sich mal nicht mit Strukturfragen der künftigen PH auseinanderzusetzen, sondern sich aufgrund origineller Gedanken mit Inhalten befassen zu können, die an der PH Bedeutung erhalten sollten. Mit dem Postulat einer «gekonnnten Stilistik des Lehrens» reagierte Ziehe auf den narzisstischen Sozialisations-typus der 80er-Jahre und machte plausibel, dass der Selbstpräsentation der Lehrpersonen im Sinn von Fachkundigkeit, Zugewandtheit, Gelassenheit und dem Vermitteln von «dosierten Fremdheiten» im Unterrichtsstoff mehr Gewicht gegeben werden muss. Der Begriff der Stilistik zeigt, dass auch eine verfeinerte Sprachlichkeit und eine gewisse Erzählkunst dabei eine grosse Rolle spielten.

**BB** So kannst du Fremdheiten dosiert anverwandeln, wenn du sie erzählst.

**HRS** Ja, genau. So haben wir uns nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ Schritt für Schritt erweitert. In der konkreten Arbeit an Inhalten und Strukturen ist manchmal das grössere Ganze fast verloren gegangen, aber zwischendurch hat es diese Leuchttürme gegeben, wo sich, fast dialektisch,

plötzlich wieder der Horizont aufgetan hat. Die wirklich gute Arbeit im Team hat diese Dialektik von Vertiefung und Erweiterung möglich gemacht - in jeder Beziehung. Es ist ein starkes Gefühl der Solidarität entstanden.

**BB** Meine Erfahrungen in der Organisationsentwicklung sind so, dass ich einen derart stimmigen Aufbau einer Organisation für alles andere als selbstverständlich halte. Die delegierte, aufgabenteilige Entwicklung kann auch dazu führen, dass - beispielsweise - einzelne Leistungsbe-  
reiche sich isoliert formieren und positionieren und kaum als Teile des Ganzen verstehen, wenn in Bezug auf Führung und Kooperation eben nicht diese vorbildliche Beziehungs-  
arbeit geleistet worden ist wie bei euch. Über beide Organisationen kann man dann problemlos ein Dach konstruieren und die Aufgabe im einen Fall als erledigt, im andern als erfüllt ansehen. In beiden Fällen zeigt sich dann der Prozess nachhaltig in der jeweils erreichten Organisationskultur: hier Resonanz, dort Rivalität. Diese nachträglich zu korrigieren, sie dann ohne die Chance einer Neugründung neu zu begründen, ist viel anstrengender als das gelegentlich ja auch nicht nur lustvolle Resonieren während des Aufbaus. Hinhören auf «eigene Stimmen», nochmaliges Innehalten, ernsthaftes Überzeugen - das sind nicht lästige Hindernisse, sondern Leistungen, die sich auszahlen. Resonieren und Rasonieren brauchen Zeit und Raum.

*«Resonieren und  
Rasonieren brauchen  
Zeit und Raum»*

**HRS** Das ist Beziehungsarbeit gewesen, das stellst du schon richtig dar. Wir waren bereit, diese Beziehungsarbeit zu leisten - was dann auch bedeutet hat, sich dem Anspruch des Argumentierens nicht zu entziehen. Wir haben argumentiert, das ist in Beziehungen erfolgt, wir haben versucht, den Grundsatz des zwanglosen Zwangs des stärkeren Arguments aufrecht zu erhalten. Dazu hat auch gehört, dass mit Leuten, die nicht mitgezogen haben, oder die gewisse Planungsschritte nicht eingesehen haben, viele Gespräche geführt werden mussten. Wir haben Gründe geliefert und nochmals Gespräche geführt, vielleicht sind wir dann gleichwohl im Dissens auseinandergeschieden. Aber selbst dann treffe ich mich mit manchen «Dissidenten» - in Anführungsstrichen - auch heute noch und freue mich am Austausch von Erinnerungen bei einem gemeinsamen Mittagessen. Beziehungsnetze sind nicht einfach dadurch kaputt gegangen, dass man wechselseitig Positionen abgelehnt hat.

**BB** Es ist aber auch keine Sekte entstanden. Dieser innere Kern könnte ja auch als eine Art Sekte daherkommen und dann würde es auf einmal sehr

schwierig bei der Erweiterung, wenn jemand nicht Teil davon sein wollte. Ich karriere ein wenig. Eine deiner Maximen lautet hingegen: «Jemanden halten, ohne ihn festzuhalten».

**HRS** Ich glaube, das hatte tatsächlich nichts Sektiererisches an sich, das war eine gemeinsame Haltung. Ich stelle das auch heute noch fest. Ein Beispiel? Michael Fuchs steht im Kontakt mit einem Studenten, der mit

*«Jemanden halten -  
ohne ihn festzuhalten»*

etwas nicht einverstanden ist. Da schreibt Michael eine Mail, für die er mehr als eine halbe Stunde braucht. Aber es ist ihm ein Anliegen, diesem Studenten eine Begründung für seinen Entscheid zu liefern. Die Studierenden merken das. Wir haben das von Anfang an gemacht. Aber es ist nicht so, dass ich dazu aufgerufen hätte, sondern das ist selbstverständlich gewesen, von Anfang an. Du musst auf das beste Argument hinzielen und du musst begründen, was du machst, und wenn du gegen die Interessen von jemandem entscheidest, der Betroffener, Beteiligter ist, dann musst du dich darum bemühen, deine Position zu erklären, zumindest bis zu einem gewissen Punkt.

**BB** Das ist dann immer auch ein Eingehen auf dessen Lebenswelt, was vielleicht zu neuen Einsichten führt, jedenfalls zu einem Verstehen, warum die andere Person so argumentiert wie sie argumentiert. Da wird grundsätzlich bis zuletzt ein Resonanzraum offen gehalten.

**HRS** Genau. Emotional ist es dann Empathie. Aber gestützt wieder auf Introspektion: «Jemandem zuhören, ohne ihn zu verurteilen».

**BB** Ich habe dich gelegentlich auch in Entscheidungssituationen erlebt, etwa in der Hochschulleitung oder wenn aufgrund einer Zusammenarbeit, die wir gehabt haben, etwas in eine definitive Form gebracht werden musste. Für mich war dann häufig klar, dass nun nur mehr der Entscheid gefällt werden musste. Daraufhin gab es vielleicht nochmals skeptische Stimmen, inhaltliche Vorbehalte, was auch immer - und was machst du? Du nimmst sie ernst und vertagst das Geschäft, um die aufgetauchten Bedenken gründlich besprechen und klären zu können. Gemäss Managementliteratur, würde ich sagen, ist das der zaudernde Direktor...

**HRS** Mangelnde Entscheidungsfreude!

**BB** ...der sich nicht traut oder nicht souverän genug ist. Aber mittlerweile neige ich dazu, eher gewisse Handbuch-Weisheiten anders zu formulieren.

Auch die meisten Metaphern, die uns für gute Führung präsentiert werden, wären zu schreddern. Sie sind nur kitschig.

**HRS** Wichtig im Sinne des Resonierens mit e ist für mich tatsächlich das Berührt-Sein von dem, was der Andere sagt. Bis zu einem gewissen Grad auch emotional. Doch es stimmt schon, das braucht viel Zeit, manchmal zu viel. Ich hatte schon auch Mitarbeitende, bis heute, die sagten, nein, jetzt kann man das nicht noch einmal diskutieren, das ist doch jetzt klar. Hier muss man das richtige Gleichgewicht finden, das ist eine Daueraufgabe.

*Studierende und  
Mitarbeitende mit  
«eigenen Stimmen»*

**BB** Als die PH dann in Betrieb war, habt ihr bald grossen Wert gelegt darauf, dass sowohl die Studierenden als auch die Mitarbeitenden gut organisiert sind - also StudOrg, die Studierendenorganisation, und die Mitarbeitenden-Organisation MMO. Die sollten in diesem entstehenden Resonanzraum Hochschule als «eigene Stimmen» hörbar werden. Haben sich diese Erwartungen erfüllt?

**HRS** Die Mitarbeitenden-Organisation MMO und die Studierendenorganisation StudOrg waren wichtige Gremien der PH von Anfang an. Die MMO war ja auch ein ganz wichtiger Multiplikator zur Vertrauensbildung gerade in Zeiten des erhöhten Spardrucks. Sie ist eigentlich in alle zentralen Prozesse der PH einbezogen, also die Qualitätsentwicklung zum Beispiel, aber auch in die Besetzung von Leitungsstellen. Auch mit der Studierendenorganisation hatten und haben wir Glück. In der Corona-Krise sammelte zum Beispiel der Vizepräsident der StudOrg im Zusammenhang mit der Umstellung vom Präsenz- auf den Fernunterricht alle kritischen Rückmeldungen der Studierenden und besprach sie mit der Prorektorin Ausbildung. Das ist von beiden Seiten her super!

**BB** Speziell waren in meinen Augen auch die zahlreichen kulturellen Anlässe und Expeditionen für Mitarbeitende und Studierende, ein Resonanzraum, der vermutlich viel auch zu guten Arbeitsbeziehungen beigetragen hat.

**HRS** Es gab in den ersten Jahren der PH den *Kultur-Zirkel*. Kurt Messmer war hier federführend. Wir hatten wunderbare Projekte, etwa Kulturtage, wo wir - Dozierende und Studierende - in einem Sternmarsch nach Beromünster gewandert sind und dort den Flecken kulturell erkundeten, davon gibt's sogar eine reichhaltige Dokumentation, oder eine Vortragsreihe, in der PH-Angehörige sich gegenseitig ihre Lieblingsbücher vorstellten. Davon ist leider

eher zu wenig geblieben. Die PH Luzern bemüht sich zwar sehr und probiert viel aus - etwa die Konzertreihe PH-Live, wo Studierende und Mitarbeitende auftreten, aber es fehlt doch etwas die Resonanz. Allerdings gibt es immer noch mehr Kultur an der PH, als man vielleicht meint - auch ausserhalb der Fachausausbildung. Wir haben immer noch den Kulturtag der Erstsemestrigen, an dem sie nach Wahl 20 Kulturinstitutionen in und um Luzern

*Acht Grundsätze der  
Weiterentwicklung*

kennenlernen können, dies bewusst gerade zu Beginn des Studiums. Wir haben bei den Diplomfeiern regelmässig «Kulturtäterinnen» und «Kulturtäter», die wir einladen.

Und wir haben Spezialisierungsstudien, wo etwa vertiefend Musik oder Gestalten belegt werden können.

**BB** Ich möchte den letzten Teil unseres Gesprächs gerne dem Ausblick widmen. Ich greife dazu auf einen Aufsatz von dir zurück, den du im Jahre 2000 verfasst hast: *Zur Bedeutung der psychoanalytischen Narzissmustheorie für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Der etwas quere Zugang verhindert nicht, dass die gewonnenen Erkenntnisse programmatischen Charakter haben - und, wie ich finde, noch heute Geltung beanspruchen dürfen. Mit Blick auf eine Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung formulierst du - auf der Leitbild-Ebene - acht Grundsätze, von denen ich hier nur die Überschriften zitieren will; es sind jeweils Begriffspaare, deren erstes Glied eher die konventionelle, deren zweites Glied eher die innovative Seite des Postulats bezeichnet:

- *Effizienz und Musse*
- *Objektive Leistungsforderung und individuelle Leistungsförderung*
- *Belehrung und Erfahrung*
- *Ich-Stärkung und Über-Ich-Bildung*
- *Distinktion und Solidarität*
- *Lernzielorientierung und Selbststeuerung*
- *Thematische Breite und inhaltliche Tiefe*
- *Wissenschaftlichkeit und Affektbildung*

Dieses Programm für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist deshalb ein bisschen quer, weil es nicht direkt an einem Curriculum interessiert ist, sondern an Haltungen.

**HRS** Ja, es sind Haltungen. Es sind auch keine Kompetenzen, sondern es sind Grundsätze, genau. Teilweise haben wir sie realisiert: Unter Musse

wäre die kulturelle Bildung zu subsumieren, da erzielen wir, wie gesehen, eine begrenzte Wirkung. Bei der individuellen Leistungsförderung ist das Stichwort die Heterogenität, da haben wir verschiedene Gefässe, in denen wir die Studierenden auf das heterogene Schulfeld vorbereiten wollen, dem sie im Beruf begegnen werden. Unmittelbare Erfahrung vermittelt der ausgebaute Praxisanteil in der Ausbildung, reflektierte Praxis. Bei den Anliegen der Über-Ich-Bildung und der Ich-Stärkung stellt sich bekanntlich die schwierige Frage, wie man das macht. Bei der Über-Ich-Bildung spielt natürlich wieder die Literatur eine Rolle: Wenn du dich mit ethischen Konflikten beim Lesen von Literatur auseinandersetzt, ist das sowohl eine Form der Über-Ich-Bildung, als auch eine Form der Ich-Stärkung.

*Empathie als kognitiv-  
affektives Vermögen  
trainieren*

**BB** Was mich schön dünkt an diesen acht Geschichten, ist, dass du keine Gegensätze aufmachst, es gibt kein *versus*...

**HRS** ...sondern ein *und*.

**BB** Ich nehme Bezug auf das letzte Begriffspaar «Wissenschaftlichkeit und Affektbildung», weil wir das Spannungsfeld in praktisch allen unseren Gesprächen angesprochen haben. Auch Rieger-Ladich bezieht sich direkt darauf - das einschlägige Zitat habe ich wiederum mitgebracht:

*Die Lektüre von Romanen kann Bildungsprozesse auslösen, durch die wir aus dem Zentrum gerückt werden, durch die wir dünnhäutiger für die Erfahrungen anderer werden, durch die unsere Empathiefähigkeit trainiert wird. Empathie sollten wir dabei nicht als eine Charaktereigenschaft betrachten, mit der manche gesegnet sind und andere nicht. Besser wäre es, Empathie als kognitiv-affektives Vermögen zu fassen, das regelmässig trainiert werden muss. Wie ein Muskel trainiert werden muss, so muss auch unser Empathievermögen trainiert und stimuliert werden.*

Ich hatte gelegentlich den Eindruck, die kulturelle Bildung, die insbesondere mittels Auseinandersetzung über ästhetische Zeugnisse mehr Aufmerksamkeit erhalten sollte, hätte zurzeit nicht das Gewicht, das ihr auch nach deiner Auffassung an der PH Luzern - aber nicht nur hier - zustehen müsste. Die Etablierung einer wissenschaftlichen Kultur werde prioritär behandelt, sodass Affektbildung bereits an den Zeitressourcen scheitert. Wie gesagt, es ist bloss ein Eindruck. Doch beobachtest du eine solche Priorisierung?

**HRS** Das ist zumindest eine interessante Frage. Wo überall findet an der PH Luzern Affektbildung statt? Spontan kann ich schon Beispiele nennen - etwa das Mentoring-Projekt, wo Studierende ein Semester lang Schülerinnen und Schüler aus benachteiligten Verhältnissen begleiten. Ich habe wiederholt an den Abschiedstreffen dieses Projekts teilgenommen. Dabei geht es nicht um

*Wie wird der Kern der  
Organisationskultur  
auch curricular?*

Aufgabenhilfe, sondern einfach darum, dass ein Mentor, eine Begleiterin für die betroffenen Kinder da ist, als Ansprechperson, mit der die Kinder - natürlich im Einverständnis mit den Eltern - einen Teil der Freizeit verbringen. Es ist bewegend, was die Studierenden, die sich auf dieses Projekt einliessen, jeweils im Hinblick auf ihren affektiven Lernzuwachs berichteten.

**BB** Es scheint, dass es solchen Projekten ähnlich ergeht wie kulturellen Angeboten - sie sind attraktiv, aber sie sind freiwillig und finden in der Freizeit statt. Also schwierig.

**HRS** Das stimmt. Die institutionelle Auseinandersetzung mit Kultur hat einen schweren Stand, wenn sie nicht Teil des Curriculums ist. Und wenn sie Teil des Curriculums ist, taucht sofort die nicht berechtigte Frage nach den engen Zeitressourcen auf, insbesondere was die Primarlehrpersonenbildung betrifft. Das war auch beim Thema Menschenrechtsbildung so, für das ich mich stark eingesetzt habe.

**BB** Mir fällt Folgendes auf, lass es mich in drei Punkte fassen: In unseren Gesprächen, und zwar ohne dass wir dies explizit beabsichtigt hätten, haben sich erstens die kulturelle Bildung, die ethische Bildung im Sinne des professionellen Ethos, die kognitiv-affektive Bildung im Medium der Literatur und anderer Künste als Schwerpunktanliegen herausgeschält - nicht nur für die Bildung heutiger Lehrpersonen, sondern auch für alle, die an der PH Verantwortung tragen. Kultur, Ethik, Emotionen - das sind ja auch spürbar Dimensionen, die das organisationskulturelle Profil der PH Luzern prägen, sie zeigen sich in der resonanten Grundausrüstung dieser Institution als wesentliche Erfolgsfaktoren. Gleichzeitig aber ist mir zweitens deutlich geworden, dass diese insbesondere im Hochschulmanagement gut aufgehoben sind, in Lehre und Forschung aber insgesamt weit weniger Beachtung finden. Daraus leite ich drittens die ketzerische Feststellung ab, dass just die Bildungsinhalte und -strategien, denen die PH Luzern ihren Erfolg und ihre Ausstrahlung verdankt, in ihren Leistungsbereichen stiefmütterlich behandelt werden. Dabei

läge auf der Hand zu sagen: Was Kern der PH-Organisationskultur ist, soll auch sichtbarer Gegenstand ihrer Curricula und ihrer Forschung werden. Warum gibt es an der PH Luzern nicht auch ein ...nennen wir es: *Institut Affektbildung*, vergleichbar mit den beiden Leuchttürmen Naturwissenschaftliche Bildung sowie Geschichtsdidaktik und Erinnerungskultur? Wünschbar wäre es, haben wir wiederholt gehört, wäre es nicht auch folgerichtig?

**HRS** Tja, interessant. Affektbildung könnte tatsächlich das ersetzen, was wir in den Gesprächen, als eine Art Komplementärpol zur fachlichen Bildung, als Persönlichkeitsbildung herausgearbeitet haben, wobei wir ja mit dem Begriff Persönlichkeitsbildung nicht recht warm wurden. Und vielleicht wäre es gar nicht schlecht, wir würden den Begriff der Affektbildung wagen, oder noch besser - weil auch im Begriff Affektbildung ein manipulatives Element mit anklängt - *Resonanzfähigkeit*. Aber dass man aus diesem thematisch verwandten Konglomerat ein institutionelles Konstrukt ableiten und konzipieren müsste, leuchtet mir ein. Es wäre in meinen Augen etwas Zukunftsträchtiges. Denn genügend Wirksamkeit entfaltet das Anliegen wohl tatsächlich nur dann, wenn es im Hinblick auf die Ausbildung der Studierenden verankert wird.

«Institut Resonanzfähigkeit» für die PH Luzern?

**BB** Und namentlich auch in der Forschung, auch in den Fachdidaktiken, wie wir mit Brigit Eriksson festgestellt haben. Unzweifelhaft erscheint mir die Notwendigkeit einer institutionellen Verankerung. Und warum nicht ein drittes *Institut Resonanzfähigkeit*? Die beiden ersten Institute waren ja, für Pionierphasen nicht untypisch, um vorhandene Personen herum gegründet worden, unter anderen Kurt Messmer, Peter Gautschi und Markus Wilhelm, personal motivierte Schwerpunktsetzungen. In konsolidierten Organisationen werden strategisch-thematisch motivierte Schwerpunktsetzungen wichtiger, die dafür notwendigen Personen wird man suchen und finden. Das wäre hier genauso. Die Gründung eines Instituts Resonanzfähigkeit wäre insofern auch das Ergebnis einer gezielten, organisationslogisch begründeten Wahl und einer gereiften Organisation.

**HRS** Zu forschen und zu lehren, und beides miteinander zu verbinden, zur Frage, wie «Resonanzfähigkeit» in Schule und Hochschule gefördert werden kann - ja, das klingt verlockend. Über die Form der Institutionalisierung eines solchen Schwerpunkts müsste natürlich noch intensiv nachgedacht werden.

*Berührtwerden - wie  
legt man dieses Feuer?*

**BB** Da hast du sicher recht. Nach unseren Gesprächen erscheint mir jedoch der Kern dessen, was dort befragt und gelehrt, beforscht und entwickelt würde, klar zu sein: Es ginge um die Bedeutsamkeit jener Momente, in denen der Funke springt, die Neugierde geweckt und Selbstwirksamkeit angeregt wird, es ginge um Situationen und Begegnungen, die Menschen so zu berühren, zu begeistern - und meinestwegen auch: zu affizieren - vermögen, dass Lern- und Transformationsprozesse ausgelöst werden. «Das Feuer können wir nicht mehr machen..., aber wir können die Geschichte davon erzählen... und die Erzählung davon hätte dieselbe Wirkung...», hiess es in unserer Eingangsgeschichte zum Gespräch - um dieses Feuer müsste es gehen. Zu häufig fehlt es, auch in der Schule, auch in Hochschulen, wie wir gehört haben. Ich ziehe dazu zwei letzte Zitate aus meinem Köcher, sie stammen von Rieger-Ladich und von Hartmut Rosa - ich bleibe mal bei denen, auf die wir uns bereits besonders bezogen haben. Ihre Überlegungen betreffen Kinder und Jugendliche, auch Studierende, die dir erklärermassen besonders am Herzen liegen, Hans-Ruedi. Wer heute in Schule und Bildung arbeitet, weiss um die Vielfalt der Bildungsvoraussetzungen, die Kinder und Jugendliche mitbringen. Wie schaffen es Schulen und Hochschulen, bei den Lernenden und Studierenden jenen Punkt zu treffen, der sie berühren und begeistern kann, der sie «dünnhäutig macht», der sie resonanzfähig macht und damit Bildung erst ermöglicht? Wir sagten: Affektbildung mittels kultureller Bildung. Aber welche kulturellen Erzeugnisse sind geeignet, heutige Jugendliche noch so zu berühren und anzuregen, wie wir uns das vorstellen? Für dich waren es Kafka, Freud und Brecht, aber ich weiss doch, Jassen und Tschutten waren genauso wichtig. Davon haben wir nicht gesprochen, aber wären alternativkulturelle Zugänge im Rahmen der Affektbildung heute nicht noch wichtiger als hochkulturelle? Sind Lehrpersonen, sind PH-Dozierende dafür genügend gerüstet? Das wäre für mich eine spannende Forschungsfrage. Denn wenn es stimmt, dass gemäss Rosa Bildungsprozesse nur gelingen, wenn sich im Klassenzimmer «*insgesamt ein Resonanzgewebe ausbildet, an dem möglichst alle Anwesenden partizipieren können und in dem ‚vibrierender Stoff‘ verhandelt wird*», dann könnte das einen wiederkehrenden Hauptbefund der Pisa-Studien erklären: Das Schulsystem heute bereitet auf die Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern aus bildungsnahen Familien gut vor, auf andere aber

systematisch nicht. Denn «*Kindern aus bildungsfernen Schichten präsentiert sich Schule (...) vorwiegend als Entfremdungszone, in der sie sich nichts sagen lassen, in der sie aber auch nichts anspricht und in der sie sich nur in einem zwischen Indifferenz und Repulsion pendelnden Modus zu bewegen vermögen*». In die gleiche Kerbe schlägt auch Rieger-Ladich, wenn er auch an die Adresse der Pädagogischen Hochschule fragt, wie wir uns Zugang verschaffen zu Welten, die uns zunächst fremd sind.

Er schreibt - letztes Zitat, das ich ins Gespräch einbringe:

*«Wie kommen wir Kindern und Jugendlichen auf die Spur, die unsere Bildungseinrichtungen besuchen - und die eben nicht über jenen bildungsbürgerlichen Habitus verfügen, den die meisten von uns (mich eingeschlossen) so gerne unterstellen? Wie können wir also ein Verstehen anbahnen, das die Differenz der unterschiedlichen sozialen Logiken nicht unterschlägt und die Schülerinnen und Schüler nicht umstandslos auf die Codes des Bürgertums verpflichtet?»* Ich finde, das wäre ein Lehr- und Forschungsschwerpunkt, der der PH Luzern gut anstehen würde - unter dem Dachbegriff der «Resonanzfähigkeit», wie du das erwogen hast, fänden da auch noch zahlreiche weitere Zukunftsanliegen an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung Platz, die liessen sich interessant bündeln so.

*(Hoch-)Schule -  
Resonanz-, nicht  
Entfremdungszone*

**HRS** Was mir an diesen Überlegungen gefällt, ist die Verbindung, die du zwischen einer verstärkten Kultivierung der «Resonanzfähigkeit» und dem Anliegen der Chancengerechtigkeit machst. Vermutlich hat dieses Anliegen in den vergangenen Wochen, in denen es auf allen Schulebenen coronavirusbedingt galt, innert kürzester Frist vom Präsenzunterricht auf den Fernunterricht umzustellen, noch erheblich an Bedeutung gewonnen. Die eine Frage in diesem Zusammenhang, die ja naheliegt und bereits intensiv diskutiert wird, lautet: Inwiefern lässt sich Fernunterricht so gestalten, dass daraus keine Benachteiligungen für die Lernenden entstehen? Und die andere, weiterführende Frage lautet: Wie lässt sich chancengerecht die Ausbildung zur «Resonanzfähigkeit» erhalten und ausbauen unter den Bedingungen des digitalen Wandels in der Bildung? Wie ist «Berührtwerden» digital möglich? Mir scheint, das sind zentrale Fragen und ein Forschungsthema par excellence für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Zukunft.

**BB** Wir müssen zum Schluss kommen. Du hast selbstverständlich das letzte Wort!

**HRS** Ich erlaube mir abschliessend nochmals auf die Merkmale zurückzukommen, die Robert Spaemann dem Gebildet-Sein zuspricht. Wir bewerten diesen Katalog ja unterschiedlich. Aber da, wo Spaemann die Freundschaft und die Fähigkeit, sich zu freuen, als Gradmesser der Bildung bezeichnet, sind wir uns vielleicht einig. Jedenfalls danke ich ganz herzlich für die Freundschaft und die Freude, die du mir mit der Führung dieses ebenso räsionierenden wie resonierenden Gesprächs bereitet hast!



**1993 bis 2020**

# **Chronologie der Pädagogischen Hochschule Luzern**

Die folgende Chronologie gibt einen Überblick über die wichtigsten Aufbau- und Ausbauschritte, die seit 1993 zur aktuellen Verfassung der PH Luzern geführt haben.

Eine ausführlichere, laufend nachgeführte Version der Chronologie ist auf der Website der PH Luzern [www.phlu.ch](http://www.phlu.ch) abrufbar.

Der Erziehungsrat des Kantons Luzern erteilt der Gruppe Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Bildungs- und Kulturdepartement den Auftrag, ein **Konzept für eine koordinierte nachmaturitäre Ausbildung der Primarlehrpersonen und der Sekundarstufe 1-Lehrpersonen** zu erarbeiten. Er erklärt seine Präferenz für die Errichtung einer Pädagogischen Hochschule in Luzern. **1993**

Der Erziehungsrat erweitert den Konzeptauftrag aus dem Jahr 1993, indem er die Reform der **Ausbildung der Kindergartenlehrpersonen** miteinschliesst. Somit ist im Auftrag des Erziehungsrates eine Gesamtkonzeption der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu erarbeiten. **1994**

Die Zentralschweizer Regierungskonferenz definiert die Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung neben der Fachhochschulentwicklung als «Kernbereich der regionalen Zusammenarbeit». Seit diesem Zeitpunkt hat die Planung der Pädagogischen Hochschule eine **regionale Ausrichtung**. Die Zentralschweizer Bildungsdirektoren-Konferenz erteilt dem Zentralschweizerischen Beratungsdienst für Schulfragen den Auftrag, in Zusammenarbeit mit einer interkantonal zusammengesetzten Projektgruppe ein «Rahmenkonzept für die Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Zentralschweiz» zu erarbeiten; dieser Auftrag löst sukzessiv den Luzerner Projektauftrag ab, wodurch Doppelspurigkeiten vermieden werden können.

Im **Regierungsprogramm von 1995 bis 1999** erklärt der Regierungsrat des Kantons Luzern seine Absichten zur Lehrerinnen- und Lehrerbildungsreform. Geschaffen werden sollen: **1995**

- ▶ eine gemeinsame pädagogische Grundausbildung für alle Volksschullehrpersonen als Voraussetzung für die Stufenausbildungen
- ▶ eine Primarlehrpersonenausbildung, die auf der Grundlage einer Allgemeinbildung mit Maturitätsniveau eine intensive und konzentrierte Berufsvorbereitung ermöglicht
- ▶ eine Lehrpersonenbildung für die Sekundarstufe 1, die als typenübergreifende Fachgruppenlehrpersonenbildung konzipiert ist
- ▶ eine Lehrpersonenweiterbildung, welche der Wichtigkeit der lebenslangen Bildung Rechnung trägt und sie besser mit der Lehrpersonengrundausbildung abstimmt

- ▶ eine Zusatzausbildung im Baukastensystem, dank der sich die Berufskarriere von Lehrpersonen künftig flexibel gestalten lässt
  - ▶ eine Lehrpersonenbildung, die regional koordiniert ist und deren Ausbildungsabschlüsse national wie international volle Anerkennung finden.
- 1996** Der Regierungsrat des Kantons Luzern nimmt positiv Stellung zum **«Rahmenkonzept für die Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Zentralschweiz»**, das vorsieht, die Zentralschweizer Lehrpersonenbildung an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz mit drei Teilschulen in Luzern, Schwyz und Zug anzusiedeln.
- 1997** Die Bildungsdirektorenkonferenz Zentralschweiz beschliesst aufgrund des Auswertungsergebnisses, das **«Rahmenkonzept für die Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Zentralschweiz»** zur Grundlage der Schaffung einer Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz zu machen.
- 1998** Die Bildungsdirektorenkonferenz Zentralschweiz beschliesst ein **«Koordinationskonzept für die Schaffung der PHZ»**. Es entspricht in allen Teilen den Empfehlungen der EDK zur Lehrpersonenbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen sowie dem Entwurf der EDK-Anerkennungsreglemente.
- 1999** Die EDK verabschiedet das **«Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe»** sowie das **«Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Sekundarstufe I»**. Diese **Reglemente** legen fest, dass künftig Lehrpersonen-Studiengänge nur dann gesamtschweizerisch anerkannt sind, wenn sie an einer Hochschule angesiedelt werden.
- 2000** Die Zentralschweizer Regierungen stimmen dem **Konkordat über die Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZ-Konkordat)** zu. Danach erfüllt die PHZ im Rahmen der massgebenden interkantonalen Vereinbarungen folgenden Auftrag: **«Sie**
- ▶ bildet Lehrerinnen und Lehrer für die Volksschule aus; die Ausbildung ist praxis- und wissenschaftsorientiert zu gestalten;
  - ▶ übernimmt Aufgaben im Bereich der Berufseinführung und bietet

Weiter- und Zusatzausbildungen für Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen an;

- ▶ kann weitere Ausbildungsaufgaben übernehmen für Berufe, welche dem Lehrberuf nahestehen;
- ▶ betreibt berufsfeldbezogene angewandte Forschung und Entwicklung;
- ▶ unterstützt die Konkordatskantone und die Bildungsdirektorenkonferenz Zentralschweiz sowie weitere interessierte Kantone, Schulträger und Bildungsinstitutionen der Zentralschweiz bei der Weiterentwicklung des Bildungswesens, in der Bearbeitung pädagogischer Fragen sowie bei der Zusammenarbeit in Bildungsfragen auf regionaler und schweizerischer Ebene;
- ▶ erbringt Dienstleistungen für die Region, einzelne Kantone, Schulträger, Lehrpersonen und Dritte;
- ▶ wirkt bei der Qualifizierung und der Weiterbildung der in ihrem Bereich tätigen Dozentinnen und Dozenten und weiterer Bildungsfachleute mit.»

Der Grosse Rat des Kantons Luzern stimmt der Botschaft des Regierungsrates zu den Entwürfen eines Dekrets über den Beitritt des Kantons Luzern zum Konkordat über die PHZ sowie eines Gesetzes über die Hochschule des Kantons Luzern in der PHZ zu. Auch alle anderen Zentralschweizer Kantone stimmen dem Beitritt zum PHZ-Konkordat zu. Die **Leitungsgremien** der Direktion der PHZ sowie der Teilschulen Luzern, Schwyz und Zug der PHZ werden besetzt. **2001**

Im Kanton Luzern finden die **letzten Aufnahmen** ins fünf Jahre dauernde Primarlehrpersonenseminar statt. **2002**

Als erste und grösste der drei Teilschulen der PHZ **nimmt die PHZ Luzern erfolgreich ihren Betrieb auf**. Ausgebildet werden Lehrpersonen für den Kindergarten und die Unterstufe der Primarschule, für die Primarstufe sowie für die Sekundarstufe 1. Mit rund **250 Studierenden** übertrifft die Nachfrage die Erwartungen deutlich. **2003**

Wesentliche Teile der bisher im Amt für Volksschulbildung angesiedelten **Dienstleistungsbereiche** (Pädagogische Medienzentren Luzern, Dagmersellen und Schüpfheim, Theaterpädagogik, Bibliothekspäda- **2004**

gogik, Medienberatung) werden an die PHZ Luzern transferiert. Auch die Teilschulen in Schwyz und Zug nehmen ihren Betrieb auf.

**2005** Der Grosse Rat des Kantons Luzern stimmt dem Kauf und dem **Umbau des Postbetriebsgebäudes** zu, in dem ab dem Jahr 2011/2012 die Universität Luzern sowie ein wesentlicher Teil der PHZ Luzern untergebracht werden sollen.

**2006** Die **Lehrpersonenweiterbildung** des Kantons Luzern sowie das **Institut für Schulische Heilpädagogik** werden in die PHZ Luzern integriert. Die **Bevölkerung des Kantons Luzern** stimmt mit grosser Mehrheit dem Kauf und Umbau des Postbetriebsgebäudes für die Universität und die PHZ Luzern zu.

Die Studiengänge der PHZ erhalten von der EDK die **gesamtschweizerische Anerkennung**. Am 8. Juli 2006 verleiht die PHZ rund 100 Studierenden der Studiengänge Kindergarten/Unterstufe, Primarstufe sowie Sekundarstufe 1 (bereits ausgebildete Lehrpersonen, die sich für die Sekundarstufe 1 zusätzlich qualifiziert haben) die ersten Diplome und stellt ihnen gemäss «Bologna»-Deklaration die ersten **Bachelorabschlüsse** aus.

Ab dem Wintersemester 2006 wird der Studiengang Sekundarstufe 1 neu als **Masterstudiengang** angeboten.

**2007** Im August 2007 werden an der PHZ Luzern **erstmalig auch Studierende der Sekundarstufe 1 diplomiert** (nach bis anhin geltendem Reglement, ohne Masterabschluss).

Im Herbst startet der **Masterstudiengang in Schulischer Heilpädagogik** mit 52 immatrikulierten Studierenden.

**2008** Am 19. Januar 2008 verleiht die PHZ 60 Studierenden der Sekundarstufe 1 die Diplome und stellt ihnen gemäss «Bologna»-Deklaration die **ersten Masterabschlüsse** aus.

Dies sind zugleich die ersten Masterabschlüsse in der gesamten Deutschschweiz für Lehrpersonen der Sekundarstufe 1 sowie die ersten Masterabschlüsse an einer Fachhochschule bzw. Pädagogischen Hochschule der Zentralschweiz.

**2009** Mit der Diplomfeier Ende Juni 2009 **endet die Ära der «Heilpädagogischen Zusatzausbildung in der Zentralschweiz»**. Sie begann 1986

unter der Bezeichnung Kleinklassen- und Sonderschullehrerbildung (KSLB) in Fortsetzung der seit 1958 angebotenen Hilfs- und Sonderschullehrerkurse. Als Zusatzausbildung Schulische Heilpädagogik am Institut für Schulische Heilpädagogik (ISH) wurde sie ein nicht wegzudenkender Bestandteil der Lehrpersonenbildung der Zentralschweiz. Die Zusatzausbildung wird durch den Masterstudiengang Schulische Heilpädagogik abgelöst.

Der Luzerner Kantonsrat beschliesst am 10. Mai 2010 auf Antrag des Regierungsrates, dass der **Kanton Luzern aus dem Konkordat über die Pädagogische Hochschule Zentralschweiz austritt**. Damit wird die PHZ Luzern ab Sommer 2013 in eigener Trägerschaft als eigenständige Hochschule geführt werden. Da eine kohärente Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Zentralschweiz und die regionale Zusammenarbeit weiterhin wichtig sind, strebt der Kanton Luzern anstelle des Konkordats Kooperations- und Leistungsvereinbarungen mit den bisherigen Konkordatspartnern an.

Im Sommer 2010 werden die **ersten Masterabschlüsse in Schulischer Heilpädagogik** ausgestellt.

Die PHZ Luzern erhält vom Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT die **eidgenössische Anerkennung für den Bildungsgang für hauptberufliche Lehrpersonen für die berufskundliche Bildung und die Berufsmaturität** sowie für den **Bildungsgang für hauptberufliche Lehrpersonen an höheren Fachschulen**.

Die PHZ Luzern durchläuft in einem mehrstufigen Prozess ein EFQM-Assessment und erlangt als erste Pädagogische Hochschule in der Schweiz die zweite Stufe des Anerkennungsprogramms der European Foundation for Quality Management EFQM. Sie führt zur Auszeichnung «Recognised for Excellence 3 \*».

Im August 2011 beginnen **24 Quereinsteiger/-innen mit ihrem Studium zur Sekundarlehrperson an der PHZ Luzern**. Mit diesem Angebot trägt die PHZ Luzern Personen mit einschlägigen Vorqualifikationen Rechnung. Die Studiendauer ist abhängig von den erbrachten Vorleistungen und verkürzt sich gegenüber dem Regelstudiengang. Dieses Angebot ist für Personen zugänglich, die eine der folgenden Bedingungen erfüllen:

- ▶ Bachelor- oder Masterabschluss einer Universität oder Fachhochschule
- ▶ Alter über 30 Jahre plus gymnasiale Matura und Berufserfahrung

Im September 2011 bezieht die PHZ Luzern neue Räumlichkeiten im neuen **UNI/PH-Gebäude**: Darin werden wesentliche Teile der Ausbildung sowie der Leistungsbereich Weiterbildung/Zusatzausbildungen untergebracht. Die PHZ Luzern bleibt aber auf zahlreiche Standorte in der Stadt Luzern aufgeteilt.

- 2012** Das Rektorat, die Verwaltungsleitung sowie die Ausbildungsleitung und die Kanzlei beziehen das **Gebäude Pfistergasse** an der Reuss (ehemaliges Uni-Gebäude).

Die PHZ Luzern startet erstmals mit einem **selbstständigen Studiengang für Lehrpersonen der Sekundarstufe 2** in den Fächern **Geschichte** sowie **Bewegung und Sport**. Die Kooperationen in der S2-Lehrpersonenbildung mit der Hochschule Luzern in den Fächern Musik und Gestalten sowie mit der Universität Luzern im Fach Religionspädagogik werden weitergeführt.

- 2013** Seit dem 1. August 2013 wird die PHZ Luzern unter dem neuen Namen **PH Luzern** weitergeführt, da die **Hochschul-Trägerschaft** auf diesen Zeitpunkt hin vom PHZ-Konkordat auf den **Kanton Luzern** übergeht. Als strategisches Organ der PH Luzern setzt der Regierungsrat den **PH-Rat** unter der Leitung des Bildungs- und Kulturdirektors ein.

Die Regierungen der Kantone Luzern und Zug beschliessen einen **Kooperationsvertrag** zwischen der PH Luzern und der **PH Zug**. Die **EDK anerkennt die überarbeiteten Studienpläne** der Studiengänge KU, PS und Sek 1.

- 2014** Die PH Luzern erneuert die Anerkennung «Recognised for Excellence» der European Foundation for Quality Management **EFQM** aus dem Jahr 2010 mit deutlich verbessertem Ergebnis.

Vier Teams unter der Leitung der vier Prorektorate bearbeiten die folgenden vier **strategischen Entwicklungsschwerpunkte**

- ▶ Kompetenzorientierter Unterricht
- ▶ Fachdidaktische Lehre und Forschung im Lernbereich Natur-Mensch-Gesellschaft

- ▶ Heterogenität und Integration in der Schule
- ▶ Erwachsenenbildung und Berufsfeld

Die ersten Studierenden der Sekundarstufe 2 erhalten ihr **EDK-anerkanntes Lehrdiplom für Maturitätsschulen**, bei einigen ergänzt um das Diplom für Berufsmaturitätsschulen.

In den zehn Jahren seit der ersten Diplomfeier im Jahr 2006 hat die PH Luzern inklusive des Studienjahrgangs 2015 über **2500 Bachelor- und Masterdiplome** ausgestellt; hinzu kommen Hunderte von Diplomen im Bereich der Weiterbildung und der Berufsbildung (CAS-, DAS- und MAS-Abschlüsse). **2015**

Als erste Pädagogische Hochschule der Schweiz bietet die PH Luzern eine **mehrstufige Schulleiterinnen- und Schulleiterausbildung** an, die nach dem Erwerb eines CAS oder eines DAS mit einem MAS abgeschlossen werden kann.

Die folgenden im Prorektorat der Weiterbildung angesiedelten Studiengänge werden vom **Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI)** reakkreditiert bzw. neu akkreditiert:

- ▶ Berufsfachschullehrperson Berufskunde im Hauptberuf
- ▶ Dozent/Dozentin an höheren Fachschulen im Hauptberuf
- ▶ Berufsfachschullehrperson für Fächer in der Berufsmaturität sowie der Zusatzausbildung Berufspädagogik für Gymnasiallehrpersonen
- ▶ Berufsbildungsverantwortliche im Nebenberuf an höheren Fachschulen
- ▶ Berufsbildungsverantwortliche an Berufsfachschulen
- ▶ Berufsbildungsverantwortliche in überbetrieblichen Kursen und Lehrwerkstätten.

Der PH-Rat beschliesst für die Strategieperiode 2016–2025 **neun Strategieziele der PH Luzern**, die 2019 noch um drei Strategieziele erweitert werden sollen. **2016**

Das Angebot im **Studiengang Sekundarstufe 1** wird dadurch erweitert, dass neu auch mit drei Fächern und einem **Schwerpunkt in heilpädagogischer Ausbildung** studiert werden kann.

Das Angebot im **Studiengang Sekundarstufe 2** erfährt dadurch eine **Erweiterung**, dass neben den Fächern Sport und Geschichte neu auch

die Fächer Deutsch, Geografie, Englisch, Französisch und Mathematik studiert werden können.

Der Bereich Forschung und Entwicklung bearbeitet insgesamt **über 50 Forschungs- und Entwicklungsprojekte**, wovon mehrere durch den Schweizerischen Nationalfonds unterstützt werden.

Erstmals sind mehr als **2000 Studierende** an der PH Luzern immatrikuliert.

**2017** Durch das 2015 in Kraft getretene Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz sind auch Pädagogische Hochschulen berechtigt, im Rahmen **«Projektgebundener Beiträge»** (PgB) von Bundesmitteln zu profitieren. Die PH Luzern ist federführend in den Teilprojekten zum Aufbau der wissenschaftlichen Kompetenzen in den Fachdidaktiken «Geschichtsdidaktik und öffentliche Geschichtsvermittlung» sowie «Natur-Mensch-Gesellschaft und Nachhaltige Entwicklung».

Der Regierungsrat informiert die Öffentlichkeit über die **«Immobilienstrategie Tertiäre Bildung»**. Diese sieht für die Pädagogische Hochschule Luzern und die Hochschule Luzern - Technik & Architektur in Horw einen gemeinsamen Campus vor.

Im Herbstsemester starten die ersten Studierenden das Studium **«Master of Arts Geschichtsdidaktik und öffentliche Geschichtsvermittlung»**. Die PH Luzern bietet diesen Fachdidaktik-Master gemeinsam mit den Universitäten Freiburg, Luzern und Basel, der Haute École Pédagogique Vaud sowie der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz und der Pädagogischen Hochschule St. Gallen an.

Im Herbstsemester wird das Fächerangebot im Studiengang Sekundarstufe 2 um die Fächer **Philosophie** und **Pädagogik/Psychologie** erweitert.

Am 15. Dezember 2017 beschliesst der Schweizerische Akkreditierungsrat die **Institutionelle Akkreditierung** der PH Luzern. Die PH Luzern erlangt somit als erste Zentralschweizer Hochschule und als schweizweit erst fünfte Bildungsstätte die Institutionelle Akkreditierung gemäss dem neuen Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz.

Die Pädagogischen Hochschulen Luzern und Heidelberg starten ein **2018**  
**gemeinsames schweizerisch-deutsches Promotionskolleg** zur Förderung ihres wissenschaftlichen Nachwuchses. Die Hochschulen versprechen sich durch das Kolleg eine intensivere Betreuung ihrer Promovierenden sowie einen verbesserten Zugang zu Fortbildungsmassnahmen.

Die PH Luzern bietet - in Zusammenarbeit mit der PH Schwyz, der Universität Zürich und der Hochschule Luzern - den **«Master of Arts in Fachdidaktik Medien und Informatik»** an. In Kooperation mit der PH Bern und mit der Uni Bern bietet die PH Luzern ebenfalls neu einen **Master «Fachdidaktik Natur, Mensch, Gesellschaft und Nachhaltige Entwicklung»** an.

Mit dem **DAS Integrative Förderung** führt die PH Luzern eine Weiterbildung für erfahrene IF-Lehrpersonen ab 45 Jahren ein, die noch keine offizielle Unterrichtsqualifikation für die integrative Förderung besitzen.

Mehrere Lehrmittelentwicklungen der PH Luzern werden mit **World-didac Awards** geehrt: Die von der PH Luzern mitentwickelte **Lern-App «Fliehen vor dem Holocaust»** unterstreicht die Pionierrolle der PH Luzern bei der digitalen Vermittlung von Lerninhalten. Die App unterstützt Lehrerinnen und Lehrer im deutschsprachigen Raum dabei, ihren Klassen an das schwierige Thema Holocaust heranzuführen. Das Lehrmittel **«Lesebox»** unterstützt die Kinder im Aufbau ihrer Lesekompetenz.

Die neue ebenfalls prämierte Buchreihe **«Wirksamer Fachunterricht»** mit elf Bänden zu unterschiedlichen Schulfächern, von ehemaligen oder aktuellen Professorinnen und Professoren der PH Luzern herausgegeben, thematisiert die Qualität und die Wirksamkeit des Fachunterrichts an unseren Schulen.

Am 31. August 2018 geht **Prof. Dr. Michael Zutavern**, stellvertretender Rektor, ehemaliger Prorektor Ausbildung und seit Beginn prägendes Mitglied in der Leitung der PH Luzern, in Pension.

Entsprechend dem neuen strategischen Ziel der strukturellen Stärkung **2019**  
von Forschung und Lehre findet die erste **Doktorierenden-Tagung im Rahmen des Projekts «Campus Luzern - Kooperative Promotions-**

**förderung»** in Weggis statt. Die Tagung steht Doktorierenden der Universität Luzern, der Hochschule Luzern sowie der PH Luzern mit ihren Betreuerinnen und Betreuern offen. Durch die Teilnahme der betreuenden Professorinnen und Professoren aus Heidelberg im Rahmen des kooperativen Promotionskollegs der PH Luzern und der PH Heidelberg ist zudem ein akademischer Austausch über Luzern hinaus gewährleistet.

Die **Kita Campus** wird mit dem **Label «QualiKita»** ausgezeichnet, das für die Erfüllung nationaler pädagogischer Standards steht.

**2020** Im August wird **Prof. Dr. Hans-Rudolf Schärer** mit einem Festakt nach knapp zwanzig Jahren als Rektor der PH Luzern für sein Wirken gewürdigt und verabschiedet. Seine Nachfolge tritt **Prof. Dr. Kathrin Krammer** an, die bisherige Prorektorin Ausbildung.



# Anhang

Kurzporträt der beteiligten Personen  
Literaturnachweise  
Abkürzungen

## Kurzporträt der beteiligten Personen



**Hans-Rudolf Schärer** Prof. Dr. phil., studierte Germanistik und Romanistik an den Universitäten Zürich, Paris und Siena und schloss mit einer Promotion sowie einem Mittelschullehrdiplom ab. Neben seiner wissenschaftlichen Tätigkeit als Assistent an der Universität Zürich unterrichtete er im Teilpensum Deutsch und Französisch an der Kantonsschule Luzern. Von 1991 bis 2001 leitete er die Gruppe Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Bildungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern. Von 1987 bis 2001 war er zudem Lehrbeauftragter am Religionspädagogischen Institut der Theologischen Fakultät der Universität Luzern. 2001 schloss er eine Managementweiterbildung der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Zürich ab. Seit 2001 ist Hans-Rudolf Schärer Gründungsrektor der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz Luzern (PHZ Luzern) bzw. ab 2013 der Pädagogischen Hochschule Luzern. Von 2002 bis 2013 war er Präsident der Kommission Ausbildung der Rektorinnen- und Rektorenkonferenz der Pädagogischen Hochschulen der Schweiz SKPH bzw. Cohep. Seit 2013 leitet er die Kommission der EDK für die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrpersonen der Primarstufe. Seit 2014 ist er Präsident der Rektorenkonferenz der Pädagogischen Hochschulen der Schweiz bzw. der Kammer PH der Rektorenkonferenz der schweizerischen Hochschulen swissuniversities.



**Brigitte Mürner-Gilli** a. Regierungsrätin des Kantons Luzern. Zur Lehrerin ausgebildet am Lehrerinnenseminar Baldegg, Lehrpatent 1965, und 1971 bis 1974 zur Schulmusikerin an der Akademie für Schul- und Kirchenmusik Luzern (heute Hochschule Luzern - Musik). Berufstätig als Primar- und Musiklehrerin; Hausfrau und Mutter von drei Kindern; 1973 Gründerin und Leiterin der Musikschule Littau. 1975 wird sie für die CVP ins Luzerner Kantonsparlament gewählt, das sie 1986 auch präsidiert. 1987 bis 1999 als erste Frau Mitglied des Luzerner Regierungsrats, Vorsteherin des Erziehungs- und Kulturdepartements, davon zwei Jahre als Schultheiss (Regierungspräsidentin). Seit ihrem Rückzug aus der Politik diverse Engagements im sozialen Bereich und im Bildungswesen, so etwa als Präsidentin der Träger-Stiftung Musikhochschule Luzern, als Präsidentin des schweizerischen Vereins «Jugend & Musik», als Mitglied des Stiftungsrats Gymnasium St. Klemens, Ebikon, oder des Stiftungsrats «Bürozentrum für Behinderte» (heute Stiftung Contenti), Luzern.



**Markus Diebold** Prof. em., Dr. phil., Germanist und Anglist. 1969 bis 1975 Lehrer am Töchtergymnasium Luzern, 1975 bis 1994 Lehrer am kantonalen Lehrerinnen- und Lehrerseminar Hitzkirch. 1976 bis 1994 Beauftragter für muttersprachliche Bildung im Kanton Luzern und in der Zentralschweiz, 1978 bis 1993 Lektor beim Sabe-Schulbuchverlag, Zürich, in all diesen Jahren häufige Tätigkeit als Dozent in der Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung und der Kaderbildung Deutsch. 1994 bis 2002 Projektleiter für die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Luzern und in der Zentralschweiz. 1994 bis 2011 diverse Einsätze in Projekten der Entwicklungszusammenarbeit. 2002 bis 2010 Gründer und Leiter des Instituts für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen an der Pädagogischen Hochschule Zug. Bis heute ausgedehnte Engagements im kulturellen Bereich.



**Brigitt Eriksson-Hotz** Prof. em., Dr. phil. Primarlehrerin und Germanistin. Verheiratet - Mutter von drei Söhnen. 1975 bis 1977 Primarlehrerin in Baar/ZG. 1983 bis 1986 Assistentin am Lehrstuhl Harald Burger, Universität Zürich (Linguistik). 1982 bis 2001 Lehrbeauftragte und Seminarlehrerin am PrimarlehrerInnenseminar und am Seminar für Pädagogische Grundausbildung Zürich mit den Arbeitsschwerpunkten Deutschdidaktik, Allgemeine Didaktik und berufspraktische Ausbildung. 2002 bis 2005 Leiterin der Abteilung 2 (Sprachen, Kunst & Gestaltung, Musik & Theater) der PH Zürich. Nach Aufsplittung der Abteilung 2 2005 bis 2008 Leiterin der Abteilung Sprachen der PH Zürich. 2008 bis 2017 Rektorin der PH(Z) Zug; 2010 bis 2013 Direktorin der PH Zentralschweiz (Teilpensum). 2009 Gründerin des Zentrums Mündlichkeit an der PH Zug (Co-Leitung 2010 bis 2018). Deutschdidaktische Forschungen und Publikationen im Bereich der mündlichen Sprachkompetenzen im Schulkontext. Seit 2018 emeritiert. Freiwilligeneinsätze in der Entwicklungszusammenarbeit im Bildungsbereich Schweiz-Bhutan seit 1992. Mitglied in Vorständen und Stiftungen im Kultur- und Sozialbereich und in Verwaltungsräten familieneigener Aktiengesellschaften.



**Michael Zutavern** Prof. em., Dr. phil., Erziehungswissenschaftler, ehemaliger stellvertretender Rektor der PH Luzern. 1980 bis 1989 Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Erziehungswissenschaftlichen Hochschule Koblenz und an der Universität Fribourg. 1989 bis 2002 Dozent für Pädagogik und Psychologie sowie Forschungsmitarbeiter an der PH St. Gallen. 2002 bis 2013 Dozent und Leiter des Studiengangs Sek 1 an der PHZ Luzern, ab 2003 Prorektor. 2013 bis 2018 Leiter der Ausbildung der PH Luzern und stellvertretender Rektor. Arbeitsschwerpunkte und Veröffentlichungen zu professionellem Wissen und Ethik des Lehrberufs, eigenständigem und dialogischem Lernen sowie zur Forschung und Qualitätsentwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Seit 2015 Mitglied des Schweizerischen Akkreditierungsrats.



**Anna Luchs** Illustratorin. Sie studierte Visuelle Kommunikation an der Hochschule Luzern - Design & Kunst HSLU. Sie lebt und arbeitet als freiberufliche Visuelle Gestalterin in Zürich. Sie hat diverse Publikationen, Sachbücher und Kinderbücher für verschiedene Verlage illustriert. Zuletzt sind erschienen: «EINMAL HAARE SCHNEIDEN, BITTE», Text von Dana Grigorcea, Baeschlin, Glarus 2018; «Das Schöne an Weihnachten», Text von Manuela Höfler, Lehrmittelverlag Zürich LMVZ, 2019. [www.annaluchs.com](http://www.annaluchs.com)



**Beat Bucher** M.A., Historiker und Germanist. Organisationsberater, seit 1995 selbstständig tätig im deutschsprachigen Raum (Rat und Text GmbH Luzern). Studium an den Universitäten Fribourg, Paris, Zürich und München, journalistisch aktiv als Werkstudent und danach mit Texten zu Literatur, Kunst und Migration. Kommunikationsverantwortlicher 1985 bis 1989 bei Caritas Schweiz (Entwicklungszusammenarbeit) und 1990 bis 1995 im Erziehungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern. Weiterbildung in Organisationsentwicklung und Therapiesupervision. 1995 bis 1999 in Teilzeit persönlicher Mitarbeiter von Regierungsrätin Brigitte Mürner-Gilli. Arbeitsschwerpunkte: Organisations- und Konzeptentwicklung, Steuerungsfragen im Dreieck von Politik, Verwaltung und Praxisfeld, Coaching von Führungspersonen, Konfliktberatung, Evaluationen und Moderationen hauptsächlich in pädagogischen, sozialen, kulturellen und ökologischen Institutionen. Engagements in Stiftungen und Vereinen. Zahlreiche Publikationen [www.ratundtext.ch](http://www.ratundtext.ch)

## Literaturnachweise

**Bucher Beat/Nicolet, Michel:** Leitbild Lehrberuf. Studien + Berichte 18A der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Bern 2003 (EDK), hier: S. 109

**Diebold, Markus:** Die Pädagogische Hochschule Zentralschweiz - eine Nachlese. Im Auftrag der Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz. Luzern 2014 (BKZ)

**Erziehungsdepartement des Kantons Luzern:** Optionen 93. Luzern 1993

«Lehrerbildung von morgen» (LEMO-Bericht). EDK. Bern 1975 (EDK)

**Mürner-Gilli, Brigitte:** Ein Schultyp verändert das gesellschaftliche Gefüge. Die gesellschafts- und kulturpolitische Bedeutung der Seminare. In: Burki, Rolf / Hagmann, Thomas: Seminar geschichten. Baldegg 2007, S. 9-19

**Rieger-Ladich, Markus:** Mascha und Anja, Daniel und Eddy. Über den Roman als Erkenntnismedium. Vortrag im Rahmen des Festakts zum 60. Geburtstag von Prof. Hans-Rudolf Schärer. Rektor der PH Luzern, am 11. September 2015 in Luzern

**Rosa, Hartmut:** Beschleunigung und Entfremdung. Entfremdung einer kritischen Theorie spätmoderner Zeitlichkeit. Berlin 2013 (Suhrkamp)

**Rosa, Hartmut:** Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin 2016 (Suhrkamp), hier: S. 298, 267, 341, 417

**Rosa, Hartmut:** Unverfügbarkeit. Salzburg 2018 (Residenz)

**Rosa, Hartmut:** Über Resonanz. In: Die Presse. Print-Ausgabe vom 17.3.2018, Wien 2018a

**Schärer Hans-Rudolf:** Narzissmus und Utopismus, eine literaturpsychologische Untersuchung zu Robert Musils Roman «Der Mann ohne Eigenschaften». München 1990 (Fink)

**Schärer Hans-Rudolf:** Selbst-Kohärenz, Kreativität und Einfühlungskraft. Zur Bedeutung der psychoanalytischen Narzissmustheorie für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Hans-Rudolf Schärer (Hg.): Lehrerbildung im Wandel: Grundlagen - Ansprüche - Impulse, Luzern 2000, S. 147-171, hier S. 166-170

**Schärer, Hans-Rudolf/Zutavern, Michael (Hrsg.):** Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen. Münster 2018 (Waxmann), hier: S. 197

**Scholem, Gershom:** Die jüdische Mystik in ihren Hauptströmungen. Frankfurt a.M. 1980, S. 384 (Suhrkamp), zitiert und kommentiert in: **Agamben, Giorgio:** Die Erzählung und das Feuer. Frankfurt a.M. 2017 (Fischer)

# Abkürzungen

<b>BKD</b>	Bildungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern
<b>BKZ</b>	Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz
<b>Cohep</b>	Schweizerische Rektorenkonferenz der Pädagogischen Hochschulen, ab 2015 Kammer PH von swissuniversities, der Rektorenkonferenz der Schweizerischen Hochschulen
<b>DVS</b>	Dienststelle für Volksschulbildung des Kantons Luzern
<b>EDK</b>	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
<b>EFQM</b>	European Foundation for Quality Management (Qualitätslabel)
<b>EKD</b>	Erziehungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern, früher ED, heute BKD
<b>FAV</b>	Finanzausgleichs-Verordnung
<b>FHZ</b>	Fachhochschule Zentralschweiz, heute Hochschule Luzern
<b>HEP</b>	Haute Ecole Pédagogique, dt. PH
<b>IEDK</b>	Innerschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, heute BKZ
<b>IZB</b>	Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen der PH Zug
<b>KU</b>	Kindergarten-Unterstufe
<b>LCH</b>	Schweizerischer Lehrerinnen- und Lehrerverband
<b>LLV</b>	Luzerner Lehrerinnen- und Lehrerverband
<b>NWEDK</b>	Nordwestschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz
<b>PH</b>	Pädagogische Hochschule(n)
<b>PHZ</b>	PH Zentralschweiz (bis 2013)
<b>PS</b>	Primarstufe
<b>Sek</b>	Sekundarstufe 1
<b>SKPH</b>	Schweizerische Konferenz der Pädagogischen Hochschulen; Vorgängerorganisation der Cohep
<b>SOL</b>	Selbstorganisiertes Lernen
<b>VSLCH</b>	Schweizerischer Verband der Schulleiterinnen und Schulleiter
<b>ZBS</b>	Zentralschweizer Beratungsstelle für Schulfragen







Eine Festschrift für den scheidenden Gründungsrektor  
der PH Luzern? Lieber nicht, meinte dieser.

Eine historische Darstellung der PH Luzern bis heute?

Eher zu früh, meinten die Historiker. Aber Stimmen und Erinnerungen von Protagonistinnen und Protagonisten sichern, um diese Periode und ihre Akteure zu würdigen, das erschien passend.

In fünf Gesprächen unterhält sich Hans-Rudolf Schärer mit Wegbegleiterinnen und Wegbegleitern über die Wege und Umwege der Lehrerinnen- und Lehrerbildung seit 1990 - insbesondere in der Zentralschweiz und in Luzern. Nicht zuletzt werden so auch die Spuren deutlich, die er selber hinterlässt.