

Huber, Christina

Regionalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Argumente und Herausforderungen

Beiträge zur Lehrerbildung 28 (2010) 2, S. 248-263



Quellenangabe/ Reference:

Huber, Christina: Regionalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Argumente und Herausforderungen - In: Beiträge zur Lehrerbildung 28 (2010) 2, S. 248-263 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-137480 - DOI: 10.25656/01:13748

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-137480>

<https://doi.org/10.25656/01:13748>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Regionalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Argumente und Herausforderungen

Christina Huber

Zusammenfassung Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist ein zentrales Element des Bildungsföderalismus. Dass im Zuge der Schaffung von pädagogischen Hochschulen (PH) nicht nur kantonale, sondern auch interkantonale Lehrerinnen- und Lehrerbildungseinrichtungen realisiert wurden, vermag deshalb zu erstaunen. An den Beispielen des Kantons Aargau respektive der Schaffung einer PH innerhalb der Fachhochschule Nordwestschweiz sowie des Kantons Zug und seiner Beteiligung an der PH Zentralschweiz werden die Reformprozesse skizziert, die zu einer Lehrerinnen- und Lehrerbildung in mehrkantonaler Trägerschaft geführt haben. Dabei wird insbesondere thematisiert, welche Argumente im Reformdiskurs zentral waren, und aufgezeigt, wie die interkantonale Steuerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung organisiert ist. Angesichts der nach wie vor bestehenden kantonalen Bindung wird abschliessend die Frage aufgeworfen, ob sich eine regionale Lehrerinnen- und Lehrerbildung tatsächlich realisieren lässt.

Schlagworte Regionale Governance, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Steuerung, Interkantonale Zusammenarbeit

Regionalisation of Teacher Education: Arguments and Challenges

Abstract Teacher education is a core element of educational federalism. Therefore the fact that in the process of establishing universities of teacher education not only cantonal but also intercantonal institutions were realised presents a remarkable issue in Swiss educational politics. The reform processes that led from former purely cantonal to intercantonal Universities of Teacher Education are outlined using the examples of Aargau and the formation of the University of Applied Sciences Northwestern Switzerland (FHNW) and of Zug and its participation in the University of Teacher Education Central Switzerland (PHZ). The article explores the central arguments in these two specific reform discourses and shows how the intercantonal governance of each of these institutions is organised. Given the still existent close connection to cantonal legacy, the article ends by raising the question, whether a regional teacher education is possible at all.

Keywords regional governance, teacher education, intercantonal cooperation, governance

Mit der Gründung von Fachhochschulen (FH) sowie pädagogischen Hochschulen (PH) wurde das schweizerische Hochschulwesen in den 1990er-Jahren um zwei Hochschultypen ergänzt. Die FH und PH unterscheiden sich von den Universitäten dadurch, dass sie institutionelle Bezüge sowohl zur Wissenschaft als auch zur berufsbezogenen Arbeitswelt aufweisen (vgl. Weber & Tremel, 2010). Dieser Bezug ist bei den PH ein besonderer, zumal die Kantone – als Träger der Lehrerinnen- und Lehrerbildung –

gleichzeitig auch Hauptarbeitgebende der Absolventinnen und Absolventen sind. Die bedeutsame Rolle der Kantone wird zusätzlich dadurch verstärkt, dass die PH ausschliesslich durch die Kantone geregelt und finanziert werden. Die FH dagegen werden zentralstaatlich durch den Bund geregelt, der die Neupositionierung eines Teils der Höheren Fachschulen als FH auch mit dem Anliegen einer Reduktion der grossen Zahl von Schulen verbunden hat und dementsprechend die Entstehung von regionalen FH respektive FH-Verbänden forcierte (vgl. Balthasar, Fässler & Weber, 2010, S. 73 f.).

Nichtsdestotrotz entstanden auch im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung regionale Hochschulen. So haben die drei Regionen Zentralschweiz (PH Zentralschweiz, PHZ), Nordwestschweiz (PH der FH Nordwestschweiz, PH FHNW) und der französischsprachige Teil Berns zusammen mit Neuchâtel und Jura (HEP BEJUNE) Lehrerinnen- und Lehrerbildungseinrichtungen in mehrkantonaler Trägerschaft realisiert. Die Tatsache, dass es sich bei der Lehrerinnen- und Lehrerbildung um ein zentrales Element des Bildungsföderalismus handelt und dass bei den PH von Bundesseite her kein Druck zu regionalen Lösungen vorhanden war, wirft die Frage nach den Motiven für diese Regionalisierung auf. Gleichzeitig stellen sich bei der Schaffung von Organisationen in mehrkantonaler Trägerschaft Fragen der politischen Steuerung, denn Politikgestaltungs- und Steuerungsprozesse verlaufen anders, wenn nicht mehr nur *ein* kantonales Parlament oder *eine* Regierung zuständig ist.

An den beiden Beispielen der PHZ und der PH FHNW wird im Folgenden skizziert, wie die Steuerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in mehrkantonaler Kooperation organisiert werden kann, und aufgezeigt, wo Herausforderungen der interkantonalen politischen Steuerung liegen. Ebenso wird die Frage nach den Argumenten für die regionale Zusammenarbeit im Reformdiskurs aufgeworfen und der Umstand, dass trotz dieser Regionalisierungsbestrebungen kantonale Bezüge in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beibehalten wurden, kommentiert.

Die zur Beantwortung dieser Fragen notwendigen Analysen erfolgen primär aus einer kantonalen Perspektive (Aargau und Zug). Wo notwendig, wird auf Entwicklungen in Nachbarkantonen respektive auf gesamtschweizerischer Ebene verwiesen.

1 Die Reformprozesse und -motive in den beiden Kantonen Aargau und Zug

Um die Ausführungen in einen Kontext einzubetten, werden in einem ersten Schritt wesentliche Eckpunkte der Reformprozesse in den beiden Kantonen vergleichend dargestellt. Im Anschluss daran werden die Argumente für eine regionale Zusammenarbeit präsentiert und es wird aufgezeigt, dass trotz der Regionalisierungsbestrebungen kantonale Bezüge in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beibehalten wurden.

1.1 Vergleichender Überblick über die Reformprozesse

Die Kantone Aargau und Zug weisen beide eine mehr als 100-jährige Tradition der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf. So errichtete der Kanton Aargau bereits 1822 das erste Lehrerseminar in der Schweiz. Im Kanton Zug dagegen waren es private, kirchliche Trägerschaften, welche die Lehrerinnen- und Lehrerbildungstradition begründeten. Zwar unterstand die Zuger Lehrerinnen- und Lehrerbildung der kantonalen Aufsicht, doch blieb sie bis heute in privater Trägerschaft.

Im Gegensatz zum Kanton Zug, dessen private Lehrerinnen- und Lehrerbildung anfangs der 1990er-Jahre nach wie vor als seminaristische Mittelschulbildung gestaltet war, löste der Kanton Aargau bereits in den 1970er-Jahren die Primarlehrerinnen- und -lehrerseminare auf und schuf mit der Höheren Pädagogischen Lehranstalt ein tertiäres Ausbildungsangebot für Primar- und Reallehrpersonen (integriertes Diplom). Anfangs der 1990er-Jahre tertiarisierte man auch die Fachausbildungen (Textiles Werken, Hauswirtschaft) sowie die Kindergartenausbildung, indem neu ein Mittelschulabschluss für die Zulassung verlangt wurde. Ebenso eröffnete der Kanton 1989 das Didaktikum Aarau, an welchem Bezirksschullehrpersonen ausgebildet wurden (vgl. GKLL, 1995). Damit realisierte der Kanton Aargau erstmals auch ein eigenständiges Ausbildungsangebot für einen Teil der Sekundarstufe I. 1996 wurde dieses Angebot um einen neuen Studiengang für Sekundar- und Reallehrpersonen ergänzt und damit auch die Ausbildung zur Reallehrperson von der Primarlehrpersonenausbildung getrennt (vgl. Merkli, 1998).

Im Kanton Zug hingegen existierten keine Ausbildungsgänge für die Sekundarstufe I und es bestand auch zu keinem Zeitpunkt die Absicht, die bestehenden Ausbildungen für die Primar- und Kindergartenstufe sowie zur Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrperson durch zusätzliche Ausbildungsgänge zu ergänzen. Für die Sekundarstufe I setzte man auf die Zusammenarbeit mit den Zentralschweizer Kantonen (Reallehrerausbildung der interkantonalen Oberstufenkonferenz¹) und wollte in den 1970er-Jahren im Rahmen der damals geplanten Universität Luzern eine zentralschweizerische Ausbildung für diese Stufe realisieren (vgl. ZBS, 1977). Mit dem Scheitern des Universitätsprojektes mussten jedoch neue Lösungen gefunden werden, die letztlich in die Schaffung der Zentralschweizerischen Reallehrerausbildung mündeten, welche durch den Kanton Luzern geführt wurde (vgl. EDK-Jahresberichte, 1981/82, 1982/83).

Während sich also die Zentralschweizer Kantone gemeinsam vor allem mit Fragen der Ausbildung von Lehrpersonen auf der Sekundarstufe I auseinandersetzten,² gingen die

¹ Die IOK-Reallehrerausbildung wurde von 1966 bis 1983 angeboten. Es handelte sich hierbei um eine berufsbegleitende Ausbildung, die sich primär an Primarstufenlehrkräfte richtete.

² Fragen der regionalen Zusammenarbeit in den anderen Ausbildungsbereichen wurden damals vor allem in der Innerschweizer Seminardirektorenkonferenz und nicht auf Ebene der IEDK debattiert.

NW EDK-Kantone³ das Thema der Lehrerinnen- und Lehrerbildung allgemeiner an und organisierten in den 1980er-Jahren zusammen mit den Lehrerorganisationen der Nordwestschweiz Tagungen zum Thema Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ziele dieser Tagungen waren der interkantonale Austausch sowie Annäherungen in Bezug auf die Ziele und Inhalte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. EDK-Jahresberichte, 1982/83, 1983/84, 1984/85). Überdies realisierten die NW EDK-Kantone anfangs der 1980er-Jahre mit dem Didaktischen Institut ein regionales Angebot zur Ausbildung der Ausbilderinnen und Ausbilder an Handarbeits-, Hauswirtschafts- und Kindergärtnerinnenseminarien (vgl. NW EDK, 2000). In den 1990er-Jahren wurde dann schwerpunktmässig die Ausbildung für Sek-I-Lehrpersonen behandelt. Grund dafür war vor allem, dass die bestehenden Ausbildungsgänge den unterschiedlichen kantonalen Bedürfnissen nicht zu genügen vermochten, weshalb man eine Harmonisierung der Ausbildung für diese Stufe einleiten wollte. Die damaligen Projektarbeiten mündeten jedoch nur in Empfehlungen für die Ausbildung einer polyvalent einsetzbaren Stufen- und Fachgruppenlehrkraft (vgl. NW EDK AG Lehrerinnen- und Lehrerbildung Sek I, 1995).

Beiden Kantonen ist gemeinsam, dass sich die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu Beginn der 1990er-Jahre dynamisierte, wenn auch aus unterschiedlichen Gründen: Im Kanton Aargau führten der anfangs der 1990er-Jahre herrschende Lehrermangel, der gesellschaftliche Wandel und seine Auswirkungen auf die traditionellen Frauenberufe (v.a. Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrerin) sowie eine gewisse Unzufriedenheit mit dem aargauischen Schulwesen allgemein zu Reformpostulaten, die unter anderem eine Gesamtkonzeption der aargauischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung forderten.

Im Kanton Zug dagegen entstand der Reformdruck vor allem aufgrund finanzieller Schwierigkeiten der Seminare. In diesem Zusammenhang wurde die Frage nach privater oder kantonaler (staatlicher) Trägerschaft diskutiert, letztlich jedoch die Subsidiarität betont und am Status quo festgehalten. Ebenso fanden die gesamtschweizerischen Debatten über die Zukunft der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die mit der Veröffentlichung der EDK-Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen (EDK, 1993) entstanden sind, Eingang in die kantonale und die regionale Diskussion. Die Inner-schweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (IEDK, heute: Bildungsdirektorenkonferenz Zentralschweiz [BKZ]) legte die Lehrerinnen- und Lehrerbildung als Schlüsselthema für die Zusammenarbeit fest und die IEDK-Kantone schrieben eine gemeinsame Vernehmlassung zu diesen Thesen. Dieser Akt kann gleichsam als Initialzündung zur Entstehung einer Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz (PHZ) gedeutet werden,

³ Die NW EDK umfasste damals neben den Kantonen AG, BS, BL und SO auch die Kantone BE, FR und LU (heute gehören auch ZH und VS dazu).

zumal aus dieser Zusammenarbeit die Idee der Entwicklung eines «Rahmenkonzepts für die gemeinsame Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Innerschweiz» (IEDK, 1995) entstand, welche die Errichtung einer PH mit drei teilautonomen Schulen in den bisherigen Lehrerinnen- und Lehrerbildungskantonen (ZG, LU, SZ) vorsah.

Während die Innerschweizer Kantone also bereits Mitte der 1990er-Jahre erste Ideen für eine gemeinsame Lehrerinnen- und Lehrerbildung entwickelten, konzentrierte sich der Kanton Aargau vorerst auf innerkantonale Reformen und entwickelte die vom Kantonsparlament geforderte Gesamtkonzeption Lehrerinnen- und Lehrerbildung (GKLL). Diese schuf die Grundlagen für die Verbindung der bestehenden Ausbildungen sowie der Fort- und Weiterbildung und beinhaltete auch Ausführungen zu einem erweiterten Leistungsauftrag der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie zum Vorschlag, eine PH zu schaffen (vgl. GKLL, 1997b). Die Reformbestrebungen waren keineswegs unumstritten, insbesondere die vorgeschlagene Dauer der Ausbildungen, die Integration der Monofachausbildungen sowie die Ausbildung der Kindergartenlehrperson auf FH-Niveau und die alleinige Zulassung über eine gymnasiale Maturität stiessen auf Skepsis (vgl. GKLL, 1998).

Ähnliche Kritik wurde auch im Kanton Zug an der dort vorgeschlagenen PH-Idee geübt. Deshalb behielt sich der Kanton Zug lange Zeit vor, einer PH Zentralschweiz nur für die Ausbildungsbereiche Sekundarstufe I und Schulische Heilpädagogik beizutreten. Für die Primar- sowie Kindergartenlehrpersonenbildung wollte man an den «bewährten» Seminaren festhalten und setzte sich mit Vehemenz auch auf gesamtschweizerischer Ebene für die Beibehaltung des seminaristischen Weges ein.⁴ Diese Bemühungen blieben jedoch erfolglos, denn die Ende 1990er-Jahre erlassenen EDK-Anerkennungsreglemente schrieben eine hochschulförmige Lehrerinnen- und Lehrerbildung vor. Für den Kanton Zug bedeutete dies *de facto*, dass er sich der vorgeschlagenen Zentralschweizer PH-Lösung anschliessen musste, da man auf eine gesamtschweizerische Anerkennung der Ausbildungen nicht verzichten wollte.

Die Regierung des Kantons Aargau fuhr eine doppelte Strategie: Zum einen versuchte man bezüglich der kontroversen Reformaspekte Annäherungen herbeizuführen und zum anderen wartete man die EDK-Anerkennungsreglemente sowie weitere Entwicklungen im FH-Bereich ab, bevor die Regierung im Jahr 2000 dem Kantonsparlament die überarbeitete GKLL vorlegte, welche neu die Eingliederung der vorgeschlagenen PH in die kurz zuvor gegründete FH Aargau vorsah. Nach einer intensiven Debatte stimmte das Kantonsparlament diesem Vorschlag zu (vgl. RR AG, 2000). Die Integration der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in die Fachhochschule wurde auch in der Zen-

⁴ Im Parlament wurden diverse Vorstösse zur «Beibehaltung des seminaristischen Weges» eingereicht (KRV 281.1/8689; KRV 348.1/8866; KRV 544.1/9466; KRV 679.1/9893; KRV 418.1/9112).

tralschweiz geprüft, letztlich jedoch aus verschiedenen Gründen nicht realisiert (vgl. BKZ, 2000, S. 19).

Der im Kanton Aargau verfolgte Integrationsprozess fand seine Fortsetzung schliesslich darin, dass – u. a. auf Druck des Bundes, der den FH-Bereich regelt – alle FH und alle Lehrerinnen- und Lehrerbildungseinrichtungen der Kantone Solothurn, Basel-Stadt und Baselland zur FH Nordwestschweiz (FHNW) fusioniert wurden. Dass mit dem Bereich Pädagogik ein Bereich mitfusioniert wurde, der nicht in den «klassischen», durch den Bund geregelten FH-Bereich gehört, spiegelt sich darin wider, dass im Staatsvertrag über die Errichtung und Führung der FHNW eine Sonderlösung vorgesehen ist, welche weiterhin die Festlegung eines kantonsspezifischen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsangebots zulässt (RR AG, BS, BL, SO, 2004a).

1.2 Argumente im Reformdiskurs

Wie bereits einleitend erwähnt, vermag es zu erstaunen, dass für einen zentralen Bereich des Bildungsföderalismus mehrkantonale Lösungen angestrebt wurden. Deshalb soll im Folgenden dargestellt werden, welche Argumente im Reformdiskurs vorgebracht wurden. Dabei lassen sich vier Argumenttypen unterscheiden: (1) regionalpolitische Argumente, (2) ökonomische Argumente, (3) Souveränitätsargumente und (4) Abhängigkeitsargumente, bei denen auf Steuerungsentscheide übergeordneter Akteure verwiesen wird.

(1) Regionalpolitische Argumente erhielten in beiden Fällen eine ähnliche Bedeutung; so wurde sowohl in der Nordwestschweiz als auch in der Zentralschweiz darauf verwiesen, dass kleinräumige Kantonsstrukturen die Wettbewerbsfähigkeit stark einschränken und unnötige Konkurrenzsituationen schaffen:

Wenn wir uns hingegen weiter in der kleinräumigen Konkurrenz zwischen unseren vier Kantonen verzeteln, werden wir die Spitzenposition, die unsere einzelnen Fachhochschulen jetzt noch halten, gefährden. In den ersten Rängen halten wir uns, wenn wir unsere Kräfte bündeln und den anderen Grossregionen der Schweiz zeigen, dass mit der Nordwestschweiz weiter zu rechnen ist. (RR AG, BL, BS, SO, 2004, S. 3)

Die Zentralschweizer Regierungen wollten mit der Schaffung der PHZ auch «den politischen Willen zum Ausdruck [bringen], trotz der Kleinräumigkeit der Region ein hochstehendes und konkurrenzfähiges Bildungsangebot aufrecht zu erhalten und weiter zu entwickeln» (BKZ, 2000, S. 7 f.). Als verhältnismässig kleine Bildungsregion, die damals über keine Universität verfügte und in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auch auf private Anbieter angewiesen war, schien die Entwicklung von «eigene[n], profilierte[n] Vorstellungen bezüglich der Ausbildung ihres [Lehr-]Personals» (ZBS, 1992, S. 4) unabdingbar, wenn die Region in Fragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung unabhängig bleiben wollte.

(2) In beiden Fällen wurden auch ökonomische Argumente angeführt und es wurde insbesondere betont, dass ein interkantonaler Zusammenschluss zu Synergien führe, mit denen eine höhere (Kosten-)Effizienz möglich ist. Unter anderem wurde in beiden

Fällen darauf verwiesen, dass gerade bei der Infrastruktur Einsparungen möglich sind, weil diese besser ausgelastet werden kann (vgl. RR AG, BL, BS, SO, 2004, S. 10 f.; IEDK, 1995, S. 62). Dieses Kosteneffizienz-Argument erlangte aber im Kanton Zug kaum Bedeutung, zumal man dort eher befürchtete, dass mit der Schaffung einer PH zusätzliche Kosten entstehen (vgl. KRV ZG 861.5/10598, S. 7).

(3) Grundsätzlich war die Bedeutung der kantonalen Souveränität sowohl im Aargau als auch in Zug Thema in den Reformdebatten. Der Zentralschweizer Entscheid für eine Verbundlösung mit teilautonomen Schulen kann denn auch als Kompromisslösung verstanden werden, die trotz gemeinsamer PH kantonale Gestaltungsspielräume zulässt. Zudem konnte man damit den Kantonen, in denen seit jeher Lehrerinnen- und Lehrerbildung betrieben wurde, die Möglichkeit bieten, ihre Lehrerinnen- und Lehrerbildungstradition fortzuführen (vgl. BKZ, 2009, S. 6 ff.).

Auch in der Aargauer GKLL wurde zunächst eine kantonale Lehrerinnen- und Lehrerbildung favorisiert. Neben dem Hinweis auf die Unabhängigkeit in Fragen der Finanzierung und Planung wurde explizit darauf verwiesen, dass die Ausbildung so «optimal auf die spezifischen kantonalen Schulgegebenheiten» abgestimmt werden kann. Zudem erleichtere eine Ausbildung innerhalb des Kantons «permanente Praxiskontakte und den Berufseinstieg» (GKLL, 1997a, S. 45). Diese enge Verzahnung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit den kantonalen Schulsystemen zeigt sich heute in der Tatsache, dass der Fachbereich Pädagogik innerhalb der FHNW eine «Sonderposition» genießt: Die Trägerkantone haben weiterhin die Möglichkeit, ein standortbezogenes Ausbildungsangebot zu machen (vgl. RR AG, BL, BS, SO, 2004a, S. 14).

(4) Schliesslich wird in beiden Fällen auch auf Steuerungsentscheide übergeordneter Akteure verwiesen, die berücksichtigt werden müssen. Im Fall der Nordwestschweiz handelt es sich hierbei vor allem um die Auflage des Bundes, die FH der Kantone Aargau, Baselland, Basel-Stadt und Solothurn in eine interkantonale Organisationsform zu überführen (vgl. RR AG, BL, BS, SO, 2004a). In Zug respektive der Zentralschweiz wurde vor allem auf die EDK verwiesen, die beispielsweise in den Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen (EDK, 1993) betonte, dass die für die Qualität von Lehre und Forschung erforderliche kritische Grösse zwangsläufig über kleinräumige Kantonsstrukturen hinausgeht (vgl. EDK, 1993, S. 11), und in den 1995 erlassenen Empfehlungen vorsah, dass PH mindestens 300 Ausbildungsplätze anbieten sollen (EDK, 1995, S. 3). Für die Zentralschweizer Kantone (ausser LU) war diese Empfehlung ein wichtiges Regionalisierungsmotiv, zumal die Kapazitäten der einzelnen Kantone so klein sind, dass sie diese Zahl alleine nicht erreicht hätten (vgl. KRV ZG 861.1/10408, S. 6; KRV ZG 281.2/9950, S. 6). Der weitaus grössere Kanton Aargau musste sich bezüglich der Grössenordnungen keine Sorgen machen, zumal man mit einer Nachfrage nach 800 Ausbildungsplätzen rechnete (vgl. GKLL, 1997a, S. 42). Darüber hinaus wurde im Zuger Diskurs auf die EDK-Anerkennungsreglemente verwiesen,

die eine hochschulförmige Lehrerinnen- und Lehrerbildung forderten, die der Kanton Zug nur im Verbund mit den anderen Zentralschweizer Kantonen anbieten konnte.

2 Interkantonale Steuerung pädagogischer Hochschulen

So verschieden wie die Reformprozesse, die zur Gründung regionaler pädagogischer Hochschulen geführt haben, so unterschiedlich sind auch die Endprodukte, und dementsprechend zeigen sich auch Unterschiede in den Herausforderungen der interkantonalen politischen Steuerung. Im Folgenden wird skizziert, wie die Steuerung der beiden interkantonalen PH organisiert ist und anschliessend in vergleichender Perspektive aufgezeigt, wo sich Herausforderungen der interkantonalen Steuerung zeigen.

2.1 Steuerung der Pädagogische Hochschule Zentralschweiz

Konzipiert ist die PH Zentralschweiz als Verbund von drei teilautonomen Schulen mit je eigener – kantonaler oder privater – Trägerschaft. Das strategische Führungsorgan der PHZ ist der Konkordatsrat, welcher der Bildungsdirektorenkonferenz Zentralschweiz (BKZ) entspricht, d.h. gleichzeitig bedeutender Akteur in Bezug auf die politische Steuerung der Hochschule ist (vgl. Criblez & Oggenfuss in diesem Heft). Die operative Führung der Hochschule erfolgt durch die Rektorinnen bzw. Rektoren der drei Teilschulen sowie durch eine gemeinsame Direktion, welche die Tätigkeiten der Teilschulen koordiniert (vgl. BKZ, 2009, S. 6f.). Ergänzt wird die Führungsstruktur durch ein beratendes Organ, den sogenannten Beirat, der zu grundlegenden Fragen der strategischen und inhaltlichen Ausrichtung der PHZ konsultiert werden muss (vgl. PHZ-Konkordat Art. 17; PHZ-Statut Art. 14).

Die Kompetenzen der einzelnen Trägerkantone müssen nach Exekutive und Legislative gesondert betrachtet werden: Die kantonalen Exekutiven können ihr Konkordatsratsmitglied mandatieren und damit Einfluss auf die Steuerung der PHZ nehmen. Exekutiven der Standortkantone sind überdies für die Führung ihrer Teilschulen zuständig respektive können diese einer privatrechtlichen Trägerschaft übergeben und dürfen ihre Teilschule mit zusätzlichen finanziellen Mitteln ausstatten. Damit werden *de facto* Ungleichheiten zwischen Standort- und Nicht-Standortkantonen geschaffen, denn kantonale Steuerungsentscheide in Bezug auf einzelne Teilschulen betreffen häufig die PHZ als Ganze. Damit haben Nicht-Standortkantone teilweise Konsequenzen von Entscheidungen zu tragen, auf die sie selber keinen Einfluss nehmen können.

Die Einflussnahme der kantonalen Parlamente ist relativ gering. Zwar genehmigt die Legislative das kantonale Budget und damit auch die Ressourcen für die PHZ, doch hat sie *de facto* keine Einflussmöglichkeit auf die Budgetausgestaltung, weil die Finanzierung durch übergeordnetes Recht geregelt ist und die Festlegung der finanziellen Ressourcen in der Kompetenz des Konkordatsrates und des jeweiligen Regierungsrates liegt. Die Kantonsparlamente verfügen also – mit Ausnahme der Möglichkeit, das

Konkordat aufzukünden – über keinerlei direkte Steuerungsinstrumente, sondern sind primär Informationsadressat.

Um den Parlamenten Einblick in den Konkordatsvollzug zu gewähren und dem oft geäußerten Vorwurf des Demokratiedefizits entgegenzutreten, sieht das Konkordat eine Interparlamentarische Geschäftsprüfungskommission (IGPK) vor, welche aus je zwei Mitgliedern jedes Parlaments besteht (BKZ, 2000, S. 25; PHZ-Konkordat Art. 18). Gemäss Konkordat handelt es sich bei der IGPK um ein politisches Kontrollorgan. Die IGPK selbst versteht ihre Aufgabe aber als «Begleitung und Beobachtung der Entwicklung der PHZ» (IGPK PHZ, 2008, S. 4). Sie erstattet den Parlamenten darüber jährlich Bericht. Da diese Berichte von den Parlamenten nur zur Kenntnis genommen und nicht genehmigt werden, ist damit aber ebenfalls kein direkter Einfluss verbunden und es ist fraglich, ob eine politische Kontrolle dergestalt überhaupt möglich ist.

2.2 Steuerung der Pädagogischen Hochschule FHNW

Die PH FHNW ist als Fachbereich in die Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) integriert und unterliegt dementsprechend den organisationalen Vorgaben der FHNW, welche durch die vier Vertragskantone Aargau, Baselland, Basel-Stadt und Solothurn gemeinsam geführt wird. Den vier Vertragskantonen kommt dabei grundsätzlich dasselbe Mitentscheidungsrecht zu.

Die politische Steuerung der FHNW wird – im Sinne der Ansätze des *New Public Managements* – mittels Leistungsauftrag und Globalbudget wahrgenommen (vgl. RR AG, BL, BS, SO, 2004, S. 14 f.). Im Leistungsauftrag werden die politischen Zielsetzungen festgelegt. Ferner werden die einzelnen Fachbereiche und Schwerpunkte den vier Kantonen zugeordnet, der Auftrag wird jedoch nicht weiter nach Standorten differenziert. Ausgenommen von dieser Regelung ist der Fachbereich Pädagogik, für den zusätzliche, kantonale Vorgaben gemacht werden können. Mit dieser Sonderlösung für die PH wollte man u.a. dem Umstand Rechnung tragen, dass die Lehrerinnen- und Lehrerbildungsangebote einen engen Bezug zu den kantonalen Schulsystemen aufweisen (vgl. RR AG, BL, BS, SO, 2004a, S. 14 ff.).

Die Vorbereitung von Leistungsauftrag und Globalbudget und die dafür notwendigen Verhandlungen mit dem Fachhochschulrat werden von einem ständigen, interkantonalen Regierungsausschuss vorgenommen. Sobald alle vier Regierungen Leistungsvertrag und Globalbudget zugestimmt haben, werden diese den vier Kantonsparlamenten zur Genehmigung vorgelegt. Um die Arbeit der Kantonsparlamente zu koordinieren, wurde eine Interparlamentarische Kommission (IPK FHNW) gegründet, in die jeder Vertragskanton fünf Parlamentsmitglieder wählt und deren Hauptaufgabe darin besteht, die Geschäfte der FHNW vorzubereiten und den vier Parlamenten darüber Bericht zu erstatten. Die IPK FHNW schafft also die Grundlage dafür, dass die kantonalen Parlamente ihre Aufgaben in Bezug auf die Führung der FHNW wahrnehmen können, ohne sich gegenseitig zu blockieren.

Die politische Führung wird ergänzt durch strategische und operative Führungsorgane, welche jedoch in der Hochschule selbst angesiedelt sind. Der Fachhochschulrat, als strategisches Führungsorgan, ist – im Rahmen der politischen Vorgaben – autonom und setzt eine Fachhochschulleitung ein, welche für die operativen Geschäfte zuständig ist (vgl. RR AG, BL, BS, SO, 2004a, S. 11 ff.; 2004b, S. 12).

2.3 Vergleich der beiden Fälle: Herausforderungen der interkantonalen Steuerung

Auffallend ist, dass bei der FHNW die politische sowie die strategische Führungsebene klar auseinandergehalten werden. Bei der PHZ dagegen existiert mit dem Konkordatsrat ein Gremium, das gleichzeitig eine strategische und politische Funktion innehat. Diese Vermischung politischer und strategischer Führung weist hohes Konfliktpotenzial auf, zumal gewisse Entscheide aus regionalpolitischer Sicht durchaus Sinn ergeben können, nicht aber aus hochschulpolitischer Sicht und umgekehrt. Ebenso tangiert die Vermischung strategischer und politischer Führung Fragen der Hochschulautonomie. Der FHNW-Fachhochschulrat ist, da er keine politische Funktion innehat, autonomer in seinen Entscheidungen. Die Vermischung strategischer und politischer Steuerung ist jedoch kein Problem, das sich ausschliesslich in interkantonalen Einrichtungen zeigt.

Unterschiedlich gestaltet sich auch die weitere Führungsstruktur der beiden Hochschulen: Die PH FHNW wird nicht als eigenständige Organisation, sondern innerhalb einer grösseren Organisation geführt, die – im Rahmen des politisch erteilten Leistungsauftrags und Globalbudgets – über weitgehende Selbstverwaltungsrechte verfügt. Ganz anders gestaltet sich die Steuerung der PHZ, zumal sie – aufgrund des Verbundsystems mit teilautonomen Schulen – unterschiedliche Trägerschaften aufweist und deshalb durch unterschiedliche politische Akteure auf unterschiedlichen Ebenen gesteuert wird, was eine stringente Führung erschwert und zudem Ungleichheiten zwischen Standort- und Nicht-Standortkantonen hervorruft (vgl. BKZ, 2009, S. 6f.). Denn Standortkantone haben direkte Einflussmöglichkeiten auf ihre Teilschulen und damit mehr Steuerungsmacht, was Konflikte zwischen den Kantonen erzeugen kann, zumal sich kantonale Steuerungsentscheide häufig auch auf die PHZ als Ganzes auswirken. Bei der FHNW werden derartige Steuerungs- und Führungskonflikte an die Hochschule und ihre Departemente selbst delegiert, zumal vonseiten der Politik nur ein Globalbudget festgelegt wird und die Kantone faktisch gleichberechtigt sind.

Eine weitere wesentliche Differenz zwischen den beiden Fällen zeigt sich auch in den Einflussmöglichkeiten der Legislativen. Im Zentralschweizer Fall kann eine Kompetenzdelegation von der Legislative hin zur Exekutive beobachtet werden. Die einzelnen Parlamente verfügen im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung heute nur noch über marginale Einflussmöglichkeiten. Interessanterweise haben die Nordwestschweizer Kantone ganz bewusst den anderen Weg gewählt: «Die im Staatsvertrag vorgesehene Lösung verzichtet angesichts der politischen Bedeutung der FHNW für alle Partnerkantone auf die ansonsten für interkantonale Institutionen übliche weitge-

hende Kompetenzdelegation an die Exekutive» (RR AG, BL, BS, SO, 2004, S. 16). Um eine reibungslose Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Kantonsparlamenten zu gewähren, wurde eine Interparlamentarische Kommission FHNW (IPK FHNW) gegründet, in der die Geschäfte gemeinsam vorbereitet werden. Natürlich besteht in der Nordwestschweiz die Gefahr einer Blockierung der politischen Prozesse, falls – trotz gemeinsamer Vorberatung – eines der Parlamente mit der vorgeschlagenen Leistungsvereinbarung oder dem Globalbudget nicht einverstanden ist. Die Rückfallklausel, die im Staatsvertrag FHNW vorgesehen ist, kann hier kurzfristig Abhilfe schaffen, zumal sie vorsieht, dass die Hochschule im Falle von Uneinigkeit im Rahmen der bisherigen Vorgaben weiterarbeiten kann. Ob und inwiefern jedoch in einem solchen Falle mittelfristig wieder Einigkeit zwischen den Trägerkantonen hergestellt werden kann, ist schwierig einzuschätzen, und so könnte auch der FHNW dasselbe Schicksal drohen, welches die PHZ kürzlich erlitten hat. Dort konnten sich die Trägerkantone über die künftige Neuausrichtung der Hochschule nicht einigen, was zur Folge hatte, dass das Luzerner Kantonsparlament 2010 das Konkordat aufkündigte und nun die Überführung der PHZ Luzern in eine ausschliesslich Luzerner Trägerschaft beabsichtigt.

In Bezug auf beide Hochschulen zeigten sich in der Praxis Schwierigkeiten in der Führung, weshalb auch in beiden Fällen eine Evaluation der Führungsstrukturen vorgenommen wurde (vgl. RR AG, BL, BS, SO, 2007, S. 4, 2008, S. 6; BKZ, 2009). Zeigten sich die Schwierigkeiten im Nordwestschweizer Fall aber eher auf der operativen Führungsebene und konnten durch die Hochschule relativ autonom gelöst werden (vgl. FHNW, 2009, S. 7), sind die Zentralschweizer Führungsprobleme eher auf der politischen Ebene und den dort festgelegten Führungsstrukturen anzusiedeln.

3 Die Herausforderungen der Regionalisierung

Obwohl in beiden Fällen eine mehrkantonale pädagogische Hochschule gegründet wurde und sich Gemeinsamkeiten in den Reformdebatten zeigen, wird deutlich, dass die Reformprozesse unterschiedlich gelagert sind: Konzentrierte sich der Kanton Aargau lange Zeit auf die innerkantonale Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, musste sich der Kanton Zug mit dem Erlass der EDK-Anerkennungsreglemente bereits früher einer interkantonalen PH-Lösung anschliessen. Die Regionalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Nordwestschweiz muss im Zusammenhang mit den Debatten um den Zusammenschluss der Nordwestschweizer FH gesehen werden, der bereits 1998 durch den Bund gefordert wurde. Die frühzeitige Integration der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in die Fachhochschule Aargau trug letztlich dazu bei, dass sie – als Teil der FH – «mit»regionalisiert wurde.

Diese Feststellungen verweisen auf zwei Aspekte. Zum einen wird in beiden Fällen die Abhängigkeit der Kantone von weiteren bildungspolitischen Akteuren deutlich. Im Fall Zug zeigt sich insbesondere der Einfluss der EDK, die mit den Diplomanerkennungs-

reglementen faktisch über ein starkes Steuerungsinstrument verfügt (vgl. Lehmann in diesem Heft). Im Fall Aargau tritt mit dem Bund ein weiterer Akteur auf den Platz, der eigentlich im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung über keine Kompetenzen verfügt. Darüber hinaus sind und waren die beiden Kantone in hohem Masse auch abhängig von den Entscheidungen ihrer Partnerkantone.

Dies wirft unweigerlich auch die Frage nach der Wahl der jeweiligen Kooperationspartner auf. In beiden Fällen zeigt sich, dass die Kooperationspartner derselben geografischen Region angehören, also eine räumliche Nähe aufweisen (Nordwestschweiz, Zentralschweiz). Dieses Kriterium der räumlichen Nähe alleine ist jedoch für die Bestimmung einer Region aus zwei Gründen nicht ausreichend: Zum einen sind Regionen nicht naturwüchsig gegeben, sondern werden vielmehr durch soziales Handeln konstruiert. Und andererseits ist der Begriff der räumlichen Nähe beliebig ausdehnbar. Das heisst, die Grenzen einer Region werden durch weitere Zusammengehörigkeitskriterien festgelegt. In beiden Fällen wird explizit auf die bestehenden langjährigen Kooperationen innerhalb der beiden Regionen hingewiesen und die Wettbewerbsfähigkeit der Regionen betont (vgl. BKZ, 2000, S. 7; RR AG, BL, BS, SO, 2004, S. 13). Dies verweist darauf, dass keine komplett neuen Regionen gebildet wurden, sondern dass sich die Regionalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Rahmen bereits bestehender Regionsgrenzen vollzog, die sich im Laufe der Zeit herausgebildet haben und vermutlich auf kulturelle und sprachliche Gemeinsamkeiten sowie wirtschaftliche Vernetzungen zurückgeführt werden können (vgl. Jaspert, 2009, S. 22; unter Verweis auf Hurrel, 1995 und Nye, 1968).

Die Analyse der beiden Fälle verdeutlicht zudem die Pfadabhängigkeit bildungspolitischer Prozesse, also die Tatsache, «dass eine historische Entscheidung die Bedingungen für die nachfolgende Entscheidung ändert und somit eine Weichenstellung darstellt, ohne die die Entwicklung jeweils anders verlaufen wäre» (Schneider & Janning, 2006, S. 35).

Die vorgenommene skizzenhafte Darstellung vermag die Komplexität der politischen Prozesse ansatzweise aufzuzeigen, jedoch nicht vollständig zu rekonstruieren. Eine vertiefte Analyse der Prozesse könnte noch deutlicher machen, wie die verschiedenen (Kontext-)Faktoren und Akteure miteinander interagiert und letztlich zu einer regionalen Lehrerinnen- und Lehrerbildung geführt haben. Die Tatsache, dass die Lehrerinnen- und Lehrerbildungsangebote in beiden Regionen bis heute dezentral organisiert sind, relativiert jedoch diese Regionalisierung. Gründe dafür sind einerseits nach wie vor bestehende Differenzen in den kantonalen Schulsystemen sowie andererseits die stark verankerte kantonale Souveränität im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Gleichzeitig zeigt sich, dass eine regionale Steuerung von Bildungsangeboten nicht leicht zu realisieren ist. Fürst (2007, S. 363) verweist in diesem Zusammenhang auch darauf, dass regionale Governance-Prozesse in der Regel wenig nachhaltig sind und starker Anreizsysteme bedürfen respektive in institutionalisierte Formen der regio-

nen Steuerungen umgeformt werden müssen. Regionale Steuerungsprozesse können in Form regionaler Kooperation oder in Form regionaler Integration stattfinden. «Mit dem Begriff der Kooperation kann jegliche Form zwischenstaatlicher [im vorliegenden Fall interkantonaler] Aktivität zur Erreichung eines gemeinsamen Ziels umschrieben werden. Im Gegensatz dazu impliziert der Begriff der Integration die Schaffung einer neuen Struktur auf regionaler Ebene» (Jaspert, 2009, S. 23 f.). In beiden Fällen zeigt sich, dass man Zwischenformen zwischen regionaler Integration und regionaler Kooperation gewählt hat. Es wurden zwar neue Steuerungsebenen in Form interkantonaler Gremien geschaffen, doch verbleiben wesentliche Momente in beiden Fällen nach wie vor auf der Ebene der Kantone. Die Organisation der regionalen Steuerung zeigt bedeutende Unterschiede zwischen den beiden Fällen. Im Zentralschweizer Fall kann eine Kompetenzdelegation von den kantonalen Legislativen hin zu den kantonalen Exekutiven beobachtet werden. Dieses Phänomen zeigt sich bei der Regelung von Materien auf interkantonaler Ebene häufig und lässt sich v.a. auf Effizienzgründe zurückführen, zumal Politikgestaltungsprozesse und damit auch die Steuerung interkantionaler Institutionen schwerfälliger und unübersichtlicher werden, je mehr Kantonsparlamente daran beteiligt sind (vgl. Abderhalden, 1999, S. 185 ff.). Der Machtverlust der Parlamente wird unter dem Stichwort des Demokratieverlustes oft kritisiert. Waldmann (2005, S. 32) plädiert in diesem Zusammenhang dafür, dass derartige Vorwürfe entpauschalisiert werden sollten, zumal «nicht jedes ‹Weniger an Demokratie› ein ‹Zuwenig an Demokratie› bedeutet.» Eine Korrektur ist in seinen Augen «nicht primär (aber auch) wegen des Demokratieprinzips ..., sondern hauptsächlich aus rechtsstaatlichen Gründen (Gewaltenteilungsprinzip) vorzunehmen». Mit der Schaffung einer interkantonalen parlamentarischen Geschäftsprüfungskommission (IGPK PHZ) wird diesem rechtsstaatlichen Prinzip Rechnung getragen. Die Nordwestschweizer Kantone haben auf diese Kompetenzdelegation verzichtet, d.h. die Parlamente verfügen nach wie vor über zentrale Kompetenzen im Bereich der Steuerung. Hier kann unter dem Stichwort des Effizienzverlustes aber die Frage aufgeworfen werden, ob der Umstand, dass mehrere Parlamente dieselben Geschäfte beraten müssen, nicht zu Mehrspurigkeiten führt, welche die Effizienz der interkantonalen Zusammenarbeit infrage stellen (vgl. Waldmann, 2005, S. 28). Mit der Schaffung der Interparlamentarischen Kommission FHNW (IPK FHNW), in der die Geschäfte gemeinsam vorbereitet werden, werden diese Effizienzverluste minimiert.

Da in keinem der beiden Fälle eine regionale Integration der Steuerung erreicht wurde, und angesichts der Herausforderungen, die sich in Bezug auf die Steuerung interkantionaler Einrichtungen zeigen, wie auch aufgrund der Tatsache, dass in beiden Fällen kantonale Bezüge beibehalten wurden, stellt sich die Frage, ob eine «echte» Regionalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung überhaupt erreicht wurde. Der Zentralschweizer Fall verweist darauf, dass die eher kooperative Verbundlösung wenig optimal ist. Denn im Zusammenhang mit der geplanten Neuausrichtung wurde stets die Integration der teilautonomen Schulen in eine Einrichtung gefordert, was sich jedoch letztlich aufgrund der unterschiedlichen Haltungen der Trägerkantone nicht realisie-

ren liess. Eine regionale Lösung scheint zudem nicht möglich, so lange Unterschiede in den kantonalen Schulsystemen existieren. Hier wird insbesondere der Nordwestschweizer Fall – mit den angedachten Reformen zum Bildungsraum Nordwestschweiz und den damit verbundenen Harmonisierungen der Schulsysteme – künftig zeigen, ob eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung realisiert werden kann, die regional und nicht mehr kantonal ausgerichtet ist.

Literatur

- Abderhalden, U.** (1999). *Möglichkeiten und Grenzen der interkantonalen Zusammenarbeit*. Freiburg: Universitätsverlag Freiburg.
- AG Controlling der Zentralschweizer Finanzdirektorenkonferenz [ZFDK].** (2005). *Bericht über die Analyse der Konkordate FHZ und PHZ unter dem Aspekt des Controllings*. 2. Mai 2005. Stans: Zentralschweizer Regierungskonferenz.
- Ambühl, H.** (2000). Notwendigkeiten und Möglichkeiten föderalistischen Zusammenwirkens. Zu staatsrechtlichen und bildungspolitischen Aspekten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In H.-R. Schärer (Hrsg.), *Lehrerbildung im Wandel: Grundlagen – Ansprüche – Impulse* (S. 35–67). Aarau: Sauerländer [=Schriftenreihe Lehrerbildung Sentimatt Luzern; Bd. 14].
- Badertscher, H.** (Hrsg.). (1997). *Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1897 bis 1997. Entstehung – Geschichte – Wirkung*. Bern: Haupt.
- Balthasar, A., Fässler, S. & Weber, K.** (2010). Programmatische Analyse des hochschulpolitischen Diskurses des Fachhochschulaufbaus in der Schweiz. In K. Weber, P. Tremel, A. Balthasar & S. Fässler (Hrsg.), *Programmatik und Entwicklung der Schweizer Fachhochschulen* (S. 32–78). Bern: Universität Bern, Zentrum für universitäre Weiterbildung.
- BKZ.** (2000). *Konkordat über die Pädagogische Hochschule Zentralschweiz. Bericht und Kommentar vom 15.12.2000*. Zug: BKZ.
- BKZ.** (2009). *Optimierung der Führungsstrukturen der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz*. Bericht zur Vernehmlassung vom Konkordatsrat am 19.9.2009 zur Vernehmlassung freigegeben. Luzern: BKZ.
- Criblez, L.** (2008). Zur Einleitung: Vom Bildungsföderalismus zum Bildungsraum Schweiz. In L. Criblez (Hrsg.), *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen* (S. 9–32). Bern: Haupt.
- Dubs, R.** (2004). Schweizerische Fachhochschulen: Entwicklung und Stand. *Die Volkswirtschaft. Das Magazin für Wirtschaftspolitik* (4), S. 9–13.
- EDK.** Jahresberichte der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. 1981/82; 1982/83; 1983/84 und 1984/85. Bern: Sekretariat EDK.
- EDK.** (1993). Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen. Bern: EDK.
- EDK.** (1995). Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen vom 26. Oktober 1995. Bern: EDK.
- EDK.** (2007). Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS) vom 14. Juni 2007. Bern. Online unter: http://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf [09.03.2010].
- FHNW.** (2009). Newsletter Nr. 40, Dezember 2009.
- Fürst, D.** (2007): Regional Governance. In A. Benz, S. Lütz, U. Schimank & G. Simonis (Hrsg.), *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder* (S. 353–365). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- GKLL.** (1995). Struktur, Organisation und Umfang der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Aargau. Aarau: Erziehungsdepartement.
- GKLL.** (1997a). *Gesamtkonzeption Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Schlussbericht der Projektleitung*. Aarau: Erziehungsdepartement.

- GKLL.** (1997b). Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Aargau. Anregungen zu einer Neukonzeption. Aarau: Erziehungsdepartement.
- GKLL** (1998). *Auswertung der Vernehmlassung*. Bericht. Aarau: Erziehungsdepartement.
- Hofmann, A.** (2006). Den grossen Schritt statt den kleinen Kompromiss gewagt. Die Aargauer Fachhochschulpolitik 1992–2005. In R. Bortolani (Hrsg.), *Die Schule im Glashaus. Entstehung und Entwicklung der Fachhochschule Aargau Nordwestschweiz* (S. 46–67). Baden: hier + jetzt.
- IEDK.** (1995). *Rahmenkonzept für die gemeinsame Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Innerschweiz*. Ebikon: ZBS.
- IGPK.** (2005). *Reglement der Geschäftsprüfungskommission der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz vom 18. März 2005*.
- IGPK PHZ.** (2008). *Bericht 2008 der Interparlamentarischen Geschäftsprüfungskommission an die Parlamente der Konkordatskantone*.
- Jaspert, J.** (2009). *Regionalismus im südlichen Afrika. Die Handels- und Sicherheitspolitik der SADC*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kantonsrat Zug.** Vorlagen [KRV] von 1992 bis 2010 [Nr. 861.1/104408; 861.5/10598, 281.2/9950, 227.1/8645, 7770].
- Merkli, O.** (1998). Der aktuelle Stand der Reformarbeiten zur Neugestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der deutschsprachigen Schweiz. Aargau. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (2), S. 245–249.
- Merkli, O.** (2006). Das Verhältnis zur Bildungsverwaltung. In R. Bortolani (Hrsg.), *Die Schule im Glashaus. Entstehung und Entwicklung der Fachhochschule Aargau Nordwestschweiz* (S. 99–101). Baden: hier + jetzt.
- NW EDK.** (2000). *Das Didaktische Institut der NW EDK. Stationen einer lernenden Organisation*. Aarau: NW EDK [= doppeltepunkt Materialienband].
- NW EDK, Arbeitsgruppe Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I [AG Lehrerinnen- und Lehrerbildung Sek I].** (1995). *Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der NW EDK. Bestandsaufnahme der bisherigen und Pläne für die künftige Grundausbildung der Lehrkräfte für den Kindergarten, die Primarschule und die Sekundarstufen I und II sowie Empfehlungen der Arbeitsgruppe für die Ausbildung einer polyvalent einsetzbaren Fachgruppenlehrkraft an der Sekundarstufe I*. Aarau: NW EDK [= doppeltepunkt Materialien 1].
- PHZ.** (2000). *Konkordat über die Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZ-Konkordat) vom 15.12.2000*.
- PHZ.** (2002). *Statut der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz (PHZ-Statut) vom 13. September 2002*.
- PHZ-Konkordatsrat.** (2009). *Keine Einigung über die zukünftige Struktur der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz*. Medienmitteilung vom 08. April 2009. Luzern. Online unter: <http://www.phz.ch/de/portrait/medien/medienmitteilungen-direktion/archiv/archivierte-mitteilung/article/medieninformation-optimierung-phz/> [09.03.2010].
- PHZ-Konkordatsrat.** (2010). *PHZ-Konkordatsrat fordert die Luzerner Regierung auf, von einer Kündigung des PHZ-Konkordats abzusehen*. Medienmitteilung vom 18. Januar 2010. Luzern. Online unter: http://www.phz.ch/fileadmin/media/phz.ch/news/phz-kr_medieninfo.pdf [09.03.2010].
- Regierungsrat Aargau [RR AG].** (2000). *Gesamtkonzeption Lehrerbildung Aargau*. Botschaft des Regierungsrates des Kantons Aargau an den Grossen Rat vom 31. Mai 2000, Geschäft-Nr. 00.203.
- Regierungsräte der Kantone Aargau, Basel-Landschaft, Basel-Stadt und Solothurn [RR AG, BL, BS, SO].** (2004a). *Errichtung und Führung der Fachhochschule Nordwestschweiz*. Bericht zum Staatsvertrag vom 27. Oktober 2004.
- Regierungsräte der Kantone Aargau, Basel-Landschaft, Basel-Stadt und Solothurn [RR AG, BL, BS, SO].** (2004b). *Detailerläuterungen zum Staatsvertrag vom 27. Oktober 2004*.
- Regierungsräte der Kantone Aargau, Basel-Landschaft, Basel-Stadt und Solothurn [RR AG, BL, BS, SO].** (2007). *Fachhochschule Nordwestschweiz. Kommentar zur Berichterstattung der FHNW vom 10. April 2007*.
- Regierungsräte der Kantone Aargau, Basel-Landschaft, Basel-Stadt und Solothurn [RR AG, BL, BS, SO].** (2008). *Fachhochschule Nordwestschweiz. Bericht zum Leistungsauftrag 2009-2011*.

- Schneider, V. & Janning, F.** (2006). *Politikfeldanalyse. Akteure, Diskurse und Netzwerke in der öffentlichen Politik*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schulgesetz des Kantons Zug** vom 27. September 1990. Version in Kraft seit 01.08.2008.
- Staatsvertrag FHNW**. Vertrag zwischen den Kantonen Aargau, Basel-Landschaft, Basel-Stadt und Solothurn über die Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) vom 27. Oktober/9. November 2004.
- Waldmann, B.** (2005). Der kooperative Föderalismus. Eine kurze Einführung. In B. Waldmann (Hrsg.), *1. Nationale Föderalismuskonferenz. Der kooperative Föderalismus vor neuen Herausforderungen* (S. 15–34). Basel: Helbing & Lichtenhahn.
- Weber, K. & Tremel, P.** (2010). Die eigenen Wege der Fachhochschulen. Dynamik und Erfolg des neuen Hochschultyps, aber kein eindeutiges gemeinsames Profil. *Neue Zürcher Zeitung* vom 12. Januar 2010, S. 13.
- Wüthrich, F.** (1999). Fachhochschulen: Wo stehen wir? *Panorama, Heft 1*, 33–35.
- ZBS.** (1977). *Lehrerbildung für die Orientierungsstufe*. Bericht und Empfehlungen einer Expertenkommission im Auftrag der Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz. Zug: Klett & Balmer.
- ZBS.** (1992). *Tätigkeitsbericht 1991 zuhanden der IEDK*. Luzern: ZBS.

Autorin

Christina Huber, lic. phil., Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, chuber@ife.uzh.ch