

Lehmann, Lukas; Criblez, Lucien

Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Ausgewählte Ergebnisse aus der Bildungsberichterstattung

Beiträge zur Lehrerbildung 25 (2007) 3, S. 377-391



Quellenangabe/ Reference:

Lehmann, Lukas; Criblez, Lucien: Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Ausgewählte Ergebnisse aus der Bildungsberichterstattung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 25 (2007) 3, S. 377-391 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-136580 - DOI: 10.25656/01:13658

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-136580>

<https://doi.org/10.25656/01:13658>

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

Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Ausgewählte Ergebnisse aus der Bildungsberichterstattung

Lukas Lehmann und Lucien Criblez

Der im Auftrag des Bundes und der Kantone erstellte Schwerpunktbericht zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz liegt seit Juni 2007 vor. Er untersucht erstmals nach der Reform der letzten zehn Jahre flächendeckend die Studiengänge für Lehrpersonen in der Schweiz, zieht eine erste Bilanz der Lehrerbildungsreform und unterbreitet Vorschläge für eine Dauerbeobachtung des Lehrerbildungssystems.

Bund und Kantone planen die Einführung eines Bildungsmonitorings Schweiz (EDK, 2007): Das Wissen über das Bildungssystem Schweiz soll gesammelt, aufbereitet und den bildungspolitisch Verantwortlichen als Basis für Steuerungsentscheide zur Verfügung gestellt werden. Das Bildungsmonitoring bezieht sich auf das gesamte Bildungswesen, ist auf eine langfristige Beobachtung angelegt und umfasst alle Bildungsstufen und -bereiche. Es soll als Grundlage für die Bildungsplanung und für bildungspolitische Entscheide dienen, ein Mittel der Rechenschaftslegung sein und die öffentliche Diskussion über das Bildungswesen animieren.

International gesehen reihen sich diese (staatlichen) Begehren zur systematischen und umfassenden Bildungsvermessung in weitere, ähnliche Projektvorhaben bzw. -realisierungen ein. Bekanntestes Beispiel internationaler Berichterstattung sind die Bemühungen der OECD, mit einer fortlaufenden Weiterentwicklung der OECD-Bildungsindikatoren einen internationalen Vergleich der Bildungssysteme zu ermöglichen.

Auch andere Länder erstellen Bildungsberichte, mit unterschiedlichen Konzeptionen und Zielen. Deutschland zum Beispiel hat 2006 mit dem ersten nationalen Bildungsbericht «Bildung in Deutschland» erstmals eine umfassende empirische Bestandsaufnahme vorgenommen (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006); die Analyse der Lehrerinnen- und Lehrerbildung spielte dabei aber nur eine marginale Rolle. In Frankreich werden im nahezu regelmässigen Abstand (ein- bis zweijährig) zwei verschiedene Publikationen veröffentlicht, die als Bildungsberichte eingeordnet werden können. Analoge Berichte existieren in Dänemark, England, den Niederlanden und Schweden. Ein österreichischer Bildungsbericht ist derzeit noch in Planung.

In der Schweiz erschien im Dezember 2006 die Pilotversion des Bildungsberichts Schweiz (SKBF, 2006). Ergänzt wurde dieser nun durch einen Schwerpunktbericht mit Fokus Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Auftraggeber beider Berichte sind die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK, das Eidgenössische

Volkswirtschaftsdepartement EVD (vertreten durch das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT) sowie das Eidgenössische Departement des Innern EDI (vertreten durch das Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF sowie durch das Bundesamt für Statistik BFS). EDK und EDI/EVD werden auf der Basis der Berichte bis Ende 2007 die langfristige Organisation des Bildungsmonitorings Schweiz klären (Organisation und Finanzierung) und die Berichterstattung 2010 vorbereiten. Sie werden zudem Massnahmen zur Verbesserung der Datenlage erwägen und prüfen, ob sich bereits aus diesen Berichten Schlussfolgerungen für die Systemsteuerung ableiten lassen.

Der seit Juni 2007 vorliegende Schwerpunktbericht zur *Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz* (Lehmann et al., 2007) untersucht die Studiengänge der Lehrpersonen für die Vorschule, die Primarschule, die Sekundarstufe I und die Sekundarstufe II. Der Bericht gliedert sich in die Themenbereiche Zugang, Organisation sowie Leistungen und Wirkung. Weiter wird die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Schweiz in einen international vergleichenden Zusammenhang gestellt und im Abschlusskapitel wird ein Konzept für die zukünftige Dauerbeobachtung und Steuerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vorgestellt, indem die empirischen Befunde der vorangehenden Kapitel mit theoretischen Überlegungen zu Systembeobachtung und -steuerung verbunden werden.

Im Folgenden werden einige ausgewählte Befunde des Schwerpunktberichts präsentiert. Der vorliegende Artikel bezieht sich dabei grösstenteils auf die Studiengänge für Lehrpersonen der Vorschul-, Primar- und Sekundarstufe I.

1. Angebote und Standorte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Im «Handbuch zur Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz» (Bardetscher et al., 1993) wurde die Situation der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1992 dargestellt. Dabei lässt sich erkennen, dass die Strukturen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz vor der Reform der 1990er-Jahre nicht nur vielfältig waren, sondern in vielerlei Hinsicht auch beliebig (Criblez, 1994). Die Studie beschreibt für die Schweiz insgesamt 145 Ausbildungsstrukturen der Grundausbildung; wirksame Instrumente für die interkantonale Koordination und Harmonisierung standen damals kaum zur Verfügung. Der Reformprozess seit Mitte der 1990er-Jahre bewirkte eine enorme Strukturvereinfachung und eine Standortkonzentration. Zu Beginn des Jahres 2006 bestanden in der Schweiz 18 eigenständige oder teilautonome Ausbildungsinstitutionen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit insgesamt 46 Studiengängen (ohne Fachlehrpersonen), die gesamtschweizerisch anerkannt sind respektive eine solche Anerkennung anstreben (Lehmann et al., 2007, Kap. 2). Das Reformziel, die Studiengänge der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ins schweizerische Hochschulsystem zu

integrieren, ist erreicht. Dies gilt nicht nur für die Lehrpersonen der Vorschule und der Volksschule, sondern auch für diejenigen der Berufsfachschule sowie der allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II.



Abbildung 1: Ausbildungsstandorte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 2006 (ohne Fach- und Berufsfachschullehrpersonen)

Die Frage der Struktur der Hochschulen hat bisher jedoch noch keine eindeutige Lösung gefunden. Die bisherigen Entwicklungen der Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz lassen drei Strukturmodelle erkennen, nämlich die Existenz als eigenständige Hochschule, die Eingliederung in eine Universität oder die Integration in eine Fachhochschule.

Die Eigenständigkeit ist für die Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz durchaus üblich und stellt auch im internationalen Vergleich keine Ausnahme dar (zum Beispiel in Belgien, den Niederlanden oder Österreich), auch wenn spezialisierte Hochschulen wie die Pädagogischen Hochschulen in verschiedenen Ländern historisch gesehen Übergangsmodelle waren. Insgesamt ist deshalb davon auszugehen, dass der Strukturreformprozess auf Hochschulniveau noch nicht abgeschlossen ist. So werden zurzeit zum Beispiel im Kanton St. Gallen die beiden Pädagogischen Hochschulen St. Gallen und Rorschach fusioniert. Eine mögliche Integration der Hochschule für Heilpädagogik (heute eine Konkordatshochschule) in die Pädagogische Hochschule Zürich wird im Zürcher Kantonsparlament diskutiert, dagegen wird der bisherige Verbund der Zürcher Fachhochschule in drei staatliche Hochschulen mit je eigener Rechtspersönlich-

keit aufgelöst (Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Hochschule der Künste sowie Pädagogische Hochschule). Die Zusammenführung aller Studiengänge der Lehrpersonenbildung an einem Ort ist auch im Kanton Genf im Gespräch.

2. Zugang zur Ausbildung

Der Zugang zu den Pädagogischen Hochschulen ist heute über verschiedene Wege möglich (Lehmann et al., 2007, S. 15 ff.). Neben dem als «Königsweg» definierten Hauptzugang über die gymnasiale Maturität sind Zugangswege für Personen vorgesehen, welche diese Voraussetzung nicht erfüllen. Gemäss den Anerkennungsreglementen der EDK bestehen Unterschiede je nach anvisierter Zielstufe: Für die Studiengänge für Primarlehrpersonen bilden der Fächerkanon und das Leistungsniveau der Fachmaturität die Beurteilungsbasis, für die Studiengänge für Lehrpersonen der Sekundarstufe I ist dies die gymnasiale Maturität bzw. die sogenannte «Passerelle Dubs». Für die Studiengänge für Vorschullehrpersonen wiederum ist mit dem Abschluss einer Diplom- oder Fachmittelschule ein Direktzugang möglich.

Bei den durch die EDK definierten Zulassungsvoraussetzungen handelt es sich jedoch um Minimalanforderungen. Eine systematische Analyse zeigt, dass derzeit keine einheitliche Zulassungspraxis besteht. Sie unterscheidet sich sowohl hinsichtlich der angestrebten Unterrichtsstufe, der Art und Anzahl der zugangsberechtigenden Vorbildungsausweise, der Anzahl an Prüfungsfächern für Personen ohne Maturität sowie der speziellen Zulassungsaufgaben hinsichtlich der pädagogisch-beruflichen Eignung.

Die Analyse der Zulassungsbedingungen lässt erkennen, dass die Mindestvorschriften der EDK für die Zulassung als «hartes» Steuerungsinstrument nicht zur Homogenisierung der Studierendenpopulation geführt haben. Entsprechend sind Unterschiede zwischen den Ausbildungsinstitutionen (und Zielstufen) im Hinblick auf den Anteil der Personen, die mit einer gymnasialen Maturität in die Lehrpersonenbildung eintreten, auszumachen (vgl. Abbildung 2).¹

Den grössten Anteil bilden bei allen Studiengängen die Maturandinnen und Maturanden: Im Jahr 2006 weisen in den Studiengängen für Lehrpersonen der Vorschul- und Primarstufe 60 %, für Lehrpersonen der Sekundarstufe I 74 % aller Studierenden eine gymnasiale Vorbildung auf. Der höchste Anteil Studierender mit Maturität findet sich in den Westschweizer Hochschulen HEP BEJUNE, HEP VD, Universität Genf sowie der ASP TI.

¹ Bei der Interpretation der Daten muss als Einschränkung berücksichtigt werden, dass die Klassifikation nach Vorbildungsausweisen nicht in allen Institutionen einheitlich vorgenommen worden ist und die Daten deshalb nicht immer präzise sind. Die Daten können trotz Ungenauigkeiten einige Tendenzen sichtbar machen.

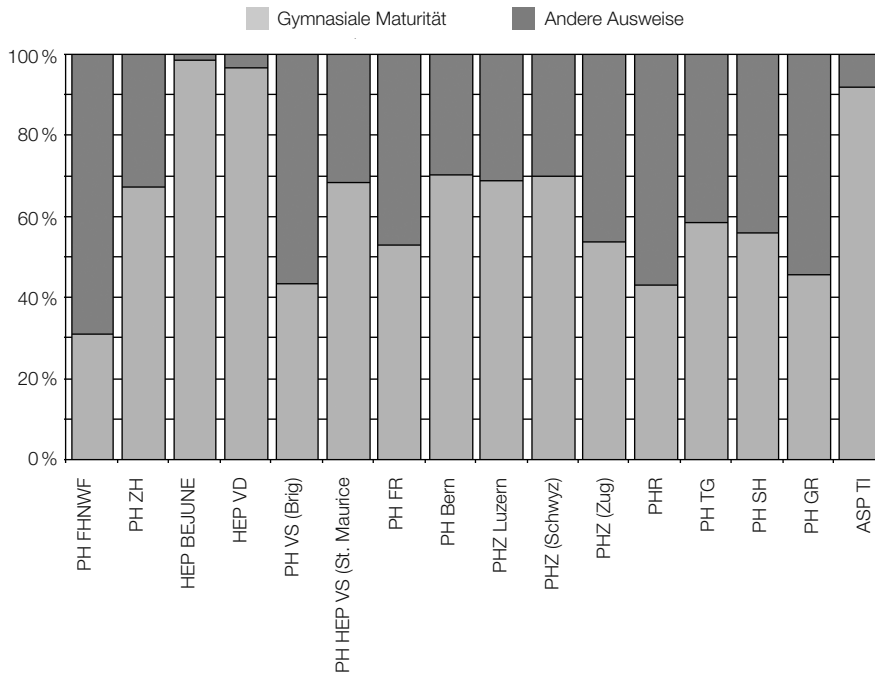


Abbildung 2: Zulassung nach Vorbildung (Maturität/Andere) für Studiengänge von Lehrpersonen für die Vorschul- und Primarstufe, 2006.

Zwei Faktoren dürften einen wesentlichen Teil der Varianz in der Zusammensetzung der Studierendenpopulationen erklären: Einerseits gelten unterschiedliche Referenzniveaus bei den Eintrittsprüfungen. Es ist davon auszugehen, dass diese Unterschiede ihre Bedeutung für die Zusammensetzung der Studierendenpopulation behalten werden, solange Prüfungen dezentral organisiert und durchgeführt werden. Andererseits herrschen unterschiedliche kantonale Traditionen: So haben die Kantone typische Bildungswege etabliert, die Personen üblicherweise in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung führen. Diese Muster sind auch nach der Einbindung in den Hochschulbereich teilweise erhalten geblieben.

Keine Erklärung für die unterschiedlich zusammengesetzte Studierendenpopulation je Ausbildungsinstitution bietet der Umstand, dass gewisse Ausbildungsinstitutionen für den Bereich der Vorschul- und Primarstufenstudiengänge eine stufendifferenzierte Zulassung vorsehen. Auch die kantonalen gymnasialen Maturitätsquoten, die Aufschluss darüber geben könnten, wie viele Personen sich für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung interessieren, liefern keine hinreichende Erklärung. Feststellen lässt sich aber zweierlei:

- *Anteil Frauen am Studium:* Die Frauenanteile (zumindest in den Studiengängen für Lehrpersonen der Vorschule und Primarstufe) unterscheiden sich je nach Vorbildung erheblich. Der überdurchschnittliche Anteil an Frauen betrifft dabei vor allem den Personenanteil mit gymnasialer Vorbildung, der Frauenanteil ist bei Studierenden mit alternativer Vorbildung erheblich geringer. Diese Erkenntnis könnte sich auf die Rekrutierungsstrategien der Hochschulen auswirken, die darauf abzielen, eine Geschlechterparität herzustellen. Ähnliche Unterschiede lassen sich für die Studiengänge für Lehrpersonen der Sekundarstufe I nicht feststellen.
- *Überprüfung der Allgemeinbildung und Eignungsabklärungen:* Bei der Überprüfung der Allgemeinbildung besteht bezüglich des Fächerkanons keine einheitliche Vorgehensweise. Während einige Institutionen zwischen Allgemeinbildungsüberprüfung, welche sich am MAR-Fächerkatalog ausrichtet, und der Eignungsprüfung zu trennen versuchen, werden diese in anderen Institutionen in Form einer allgemeinen Zulassungsüberprüfung vermischt. Die Institutionen definieren auch unterschiedliche Bedingungen hinsichtlich des Zeitpunkts, bis zu welchem die aus den Zulassungsprüfungen resultierenden Auflagen aufzuarbeiten sind. Auffallend ist weiter, dass die ausführlichen Eignungs- und Allgemeinbildungstests, wie sie für die Zulassung zu Studiengängen für Vorschul- und Primarlehrpersonen zu absolvieren sind, für die Lehrpersonen der Sekundarstufe I kaum verlangt werden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich trotz der Mindestvorgaben der EDK die formalen Zulassungsbedingungen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, und als Konsequenz auch die Zusammensetzung der Studierendenpopulationen hinsichtlich ihrer Vorbildung, erheblich von Institution zu Institution unterscheiden. Diese Situation relativiert die freie Studienortwahl und verzerrt die damit angestrebte «Konkurrenz» zwischen den Hochschulen. Die unterschiedlichen Zulassungsregelungen können zu einem «Wettbewerb» zwischen den Ausbildungsinstitutionen führen, der sich nicht entlang von Studiengangprofilen und Qualitätsmerkmalen bewegt, sondern entlang dieser formalen Zulassungsbestimmungen.

Die Zulassungsbedingungen sind für die Positionierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Zuge der Einbindung ins Hochschulsystem Schweiz von zentraler Bedeutung. Es wird also künftig durch gezieltes Beobachten zu prüfen sein, inwieweit die Neupositionierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu einer Veränderung des tradierten Lehrerbildes in der Öffentlichkeit beitragen kann und damit in Zukunft eine Veränderung der Studierendenpopulation verbunden ist.

3. Organisation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Mit wenigen Ausnahmen verfügen alle Ausbildungsinstitutionen über Vollzeitstudiengänge.² Nicht zuletzt aufgrund der modularisierten Studiengänge ist an den meisten Hochschulen eine Ausdehnung der Studienzeit bzw. ein Teilzeitstudium möglich. Etliche Hochschulen kennen jedoch eine Beschränkung der Studienzeit und legen fest, in welchem Zeitrahmen ab Studienbeginn ein Erstabschluss vorliegen muss. Einige Hochschulen, darunter die ehemalige HPSABB (heute: PH FHNW), die PH SH und die PHZ kennen sogenannte «eLearning»-Studiengänge, die es den Studierenden erlauben, ein Vollzeitstudium in reduzierter Präsenzzeit zu durchlaufen.³

3.1 Profilbildung nach Fächern und Studienstruktur

Die Profilbildung der Hochschulen erfolgt u.a. über die Anzahl der Fächer, für welche die Lehrbefähigung erteilt wird (siehe dazu Lehmann et al., 2007, Kap. 4). Insbesondere bei den Studiengängen für die Vorschule und die Primarstufe zeigen sich grosse Unterschiede hinsichtlich der erteilten Unterrichtsberechtigungen. Bezüglich der Klassenstufen, für welche eine Unterrichtsbefähigung auf der Vorschul- und Primarstufe erworben werden kann, lassen sich drei Modelle unterscheiden: (1) Integrale Unterrichtsbefähigung für die Klassen -2 (Kindergarten/Vorschule) bis +6 (Primarstufe); (2) Klassische Aufteilung in Kindergarten- (-2/-1) und Primarstufenunterrichtsbefähigung (+1/+6); (3) Kindergarten- und Unterstufe bzw. «Basisstufen»-Unterrichtsbefähigung sowie Primarstufenunterrichtsberechtigung (vgl. Tab. 1).

Ausbildungsmodelle mit integralen Stufenbefähigungen kennen sieben Hochschulen: Alle Hochschulen der französischsprachigen Schweiz sowie die PH VS, die PH FR und die PH Bern. Die ASP TI bietet drei Studiengänge an, von denen einer eine integrale Unterrichtsbefähigung vorsieht. Die traditionelle Aufteilung der Studiengänge in Vorschul- und Primarstufe kennen sechs Hochschulen, eine Aufteilung in Kindergarten- und Unterstufe einerseits sowie Primarstufe andererseits wiederum ist bei sechs Studiengängen der Fall. Ausbildungen gemäss diesem Modell werden in verschiedenen Kombinationen angeboten: In der Regel gilt für die Kindergarten- und Unterstufe eine Berechtigung für die Klassen -2 bis +2.⁴ Die Ausbildung für die Primarstufe gilt zumeist für alle Klassenstufen (+1/+6), sodass bei diesen Modellen Überschneidungen hinsichtlich der Unterrichtsberechtigungen der beiden Ausbildungsgänge entstehen.⁵

² Das Genfer «Institut de formation des maîtres secondaires» (IFMES) sowie der Tessiner Sekundarlehrpersonalausbildung (Modell 2001) bieten die betreffenden Studiengänge ausschliesslich berufsbegleitend an.

³ In «eLearning»-Studiengängen werden die Module in verschiedene Kategorien, unterschieden nach Präsenzansforderungen, eingeteilt, es werden jedoch die gleichen Modulziele verfolgt wie beim Studiengang mit vollzeitlicher Präsenz, und die Promotionsbestimmungen sowie die Praxisphasen sind identisch mit dem Vollpräsenzstudiengang.

⁴ Eine Ausnahme bildet die PHR: Sie bildet für die Klassenstufen -2/+3 aus.

⁵ Gemäss Pressemitteilung der PH FHNW vom Mai 2006 werden sämtliche PH der FHNW ab 2009 nach den Modellen Vorschul- und Primarstufe (-2/+2) sowie Primarstufe (+1/+6) ausbilden.

Tabelle 1: Unterrichtsbefähigungen nach Klassenstufen, Studiengänge für Lehrpersonen der Vorschule und Primarschule, nach Hochschule (Lehmann, 2007)

Institutionen	Integral	VS	VS/PS	PS-Teil	PS	Fächer
ASP TI		- 2/- 1			+ 1/+ 5	9
ASP TI (210 CP)	- 2/+ 5					9
HEP BEJUNE	- 2/+ 6					12
HEP FR	- 2/+ 6					9
HEP VD	- 2/+ 6					9
HEP VS	- 2/+ 6					9
HPSA- BB			- 2/+ 2		+ 1/+ 6	8
PFH GR		- 2/- 1			+ 1/+ 6	11/12
PH SH		- 2/- 1			+ 1/+ 6	8/7
PH TG		- 2/- 1			+ 1/+ 6	7
PHA		- 2/- 1			+ 1/+ 6	6
PHBE	- 2/+ 6					6-8
PHR			- 2/+ 3		+ 1/+ 6	8/9
PHSO			- 2/+ 2		+ 3/+ 6	8
PHZ			- 2/+ 2		+ 1/+ 6	7/8
PHZH		- 2/- 1			+ 1/+ 6	8/7
Uni GE	2/+ 6					9
Total	7	6	4	1	9	6-12

Generell ist davon auszugehen, dass diese Vielfalt in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Vorschul- und Primarstufe durch die laufenden Harmonisierungsprozesse im Bildungswesen (Konkordat zur Harmonisierung der Volksschule, Pecaro, Deutschschweizer Lehrplan) reduziert wird.

Eine Analyse der Studienpläne zeigt die Unterschiede hinsichtlich der verwendeten Studienzeit je Studienbereich. Bei den Studiengängen für Lehrpersonen der Vorschul- und Primarstufe zeigen sich Unterschiede je Hochschule u.a. in den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienbereichen. Durchschnittlich werden 38% der Ausbildungszeit für Fachwissen und Fachdidaktik aufgewendet, die Differenz zwischen Tiefst- und Höchstwert beträgt dabei über 20%. Die fachwissenschaftliche sowie fachdidaktische Studienzeit variiert einerseits absolut, andererseits auch in Bezug auf die unterschiedliche Anzahl Fächer und Klassenstufen, für die eine Unterrichtsberechtigung ausgestellt wird.

Die Hypothese, dass die Anzahl der Fächer, für welche eine Unterrichtsberechtigung ausgestellt wird, einen Einfluss auf die verwendete Studienzeit für Fachwissen und -didaktik hat, lässt sich als Tendenz bestätigen. Eine leichte Korrelation lässt sich für die Annahme finden, dass die Ausbildungsanteile auch mit der Anzahl Klassenstufen, für welche eine Unterrichtsberechtigung erteilt wird, zusammenhängen. Hinsichtlich der Berufspraxis liegen alle Hochschulen innerhalb der Vorgaben des Anerkennungsreglements (durchschnittlich sind es 26% der Gesamtstudienzeit). Das Minimum an effektiver Verweildauer in den Praktika liegt bei 14 Wochen.

Die Minimalvorgaben des Anerkennungsreglements der EDK für Studiengänge der Lehrpersonen der Sekundarstufe I lassen den Hochschulen weniger Spielraum.⁶ Trotz dieser stärkeren Reglementierung ist die Harmonisierung der Aufwendungen je Fachbereich noch wenig fortgeschritten: Sowohl erziehungswissenschaftliche als auch fachwissenschaftliche Studienanteile variieren beachtlich von Institution zu Institution (vgl. Abbildung 3).

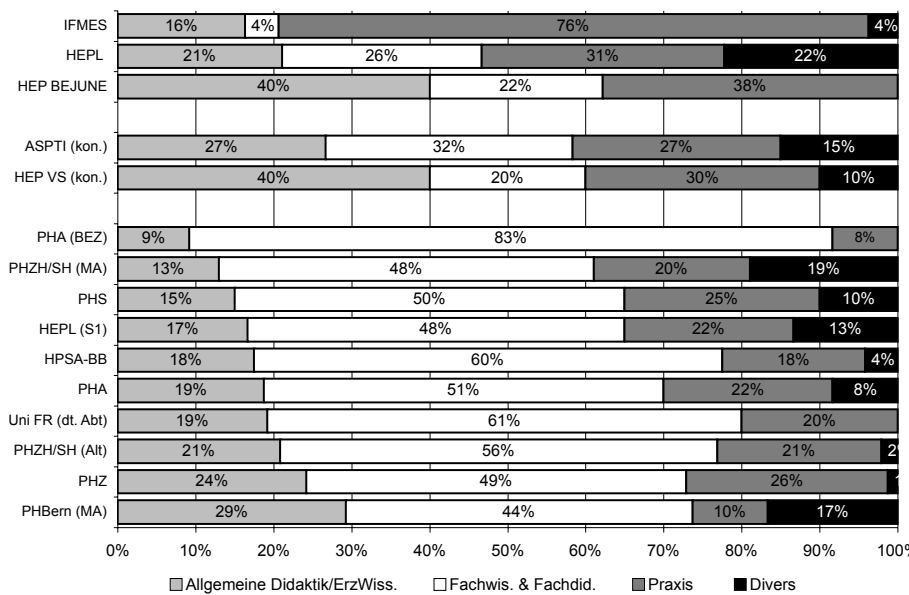


Abbildung 3: Verteilung der Ausbildungsanteile in Studiengängen für die Sekundarstufen I (und II), 2006 (Lehmann, 2007)

⁶ Die reglementarischen Vorgaben umfassen insgesamt 85% der Gesamtstudienzeit.

Auch in den Studiengängen für Gymnasiallehrpersonen variiert die zu investierende Zeit je Studienbereich stark. In absoluten Zahlen gemessen sind diese Unterschiede jedoch weniger hoch, da die Studienzeit zumeist auf 60 respektive 90 Kreditpunkte limitiert ist und das fachwissenschaftliche Studium nicht im Rahmen der eigentlichen Lehrerinnen- und Lehrerausbildung erfolgt.

3.2 Ausgewählte weitere Ergebnisse

Forschung: Die Forschungsabteilungen sind personell sehr unterschiedlich dotiert und die Qualifizierung des Personals für Forschung und Entwicklung ist unterschiedlich weit fortgeschritten. Die Finanzierung erfolgt mehrheitlich über die Trägerinstitution oder die Trägerkantone. Nationalfondsbeiträge machen nur einen kleinen Teil der Finanzierung aus. Insgesamt ist die Datenqualität zu Forschung und Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung derzeit noch nicht befriedigend, der Qualitätssicherung und -entwicklung im Forschungs- und Entwicklungsbereich wurde noch wenig Beachtung geschenkt und die Verbindung von Forschung und Lehre ist in vielen Institutionen noch verbesserungsfähig (Lehmann et al., 2007, S. 63 f.).

Personal: Eine verlässliche, flächendeckende und nach einheitlichen Parametern erstellte Personalstatistik für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung existiert derzeit noch nicht. Eine exemplarische Darstellung der Pädagogischen Hochschulen Nordwestschweiz, Rorschach und Wallis zeigt jedoch, dass die vom Hochschulpersonal erbrachten Leistungen sich grösstenteils auf die Bereiche Lehre (durchschnittlich 63 %) und administrative/technische Tätigkeiten (22 %) beziehen. Deutlich weniger Personal wird für Forschung & Entwicklung (8 %) sowie für die Weiterbildung (7 %) eingesetzt. Gemessen an den personellen Gesamtressourcen stellen Forschung und Entwicklung sowie Weiterbildung (noch) keine Kernaktivitäten der Hochschulen dar. Gesamthaft betrachtet haben ca. 20 % der Dozierenden (inkl. Lehrbeauftragte) mindestens promoviert (Dissertation, Habilitation), weitere ca. 70 % verfügen über ein Lizentiat, eine gleichwertige Ausbildung auf Hochschulstufe oder ein Lehrdiplom (Lehmann et al., 2007, S. 60 f.).

Weiterbildung: Gegenwärtig zählt die Weiterbildung bei neun Institutionen nur teilweise oder gar nicht zu deren Aufgaben, bei den anderen neun Institutionen ist die Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung in die Hochschule integriert. Weiter existieren in Kantonen, welche nicht Standortkantone einer tertiären Ausbildungsinstitution sind, von der Grundausbildung losgelöste Angebote. Die Kooperation zwischen den Hochschulen wird im Weiterbildungsbereich sehr unterschiedlich gehandhabt. Zumeist sind die Angebote (noch) auf ein kantonales Publikum ausgerichtet und wenig koordiniert (Lehmann et al., 2007, S. 66 f.).

Finanzen: Laut einer im Sommer 2005 durchgeführten Erhebung des Generalsekretariats der EDK rechneten die Kantone im Jahr 2005 gesamtschweizerisch mit Aufwendungen für die Pädagogischen Hochschulen von insgesamt 432 Mio. Franken. Gemäss

den kantonalen Finanzplänen werden diese Aufwendungen bis 2009 auf insgesamt 492 Mio. Franken ansteigen. Sie betragen damit etwas weniger als zwei Drittel der kantonalen Aufwendungen für die Fachhochschulstudiengänge in den Bereichen Technik/Wirtschaft/Gestaltung, sind jedoch (ein Drittel) höher als die Aufwendungen für Fachhochschulstudiengänge in den Bereichen Gesundheit/soziale Arbeit/Kunst. Gesamthaft liegen die Ausgaben des Bundes bei etwa 20% der kantonalen Ausgaben.

Die erstmalige Ermittlung von Studienkosten pro Studierenden, pro Studiengang und Gruppe sowie die Kosten des erweiterten Leistungsauftrages (EDK 2006) lassen gegenwärtig keinen Vergleich der Kosten zu. Ungeklärt bleibt vorerst, wie die Kosten unterschiedlicher Strukturlösungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Pädagogische Hochschule, Universität, Fachhochschule) mit normierten Kostenrechnungsmodellen verglichen werden können. Zudem stellt sich zum Beispiel auch die Frage, welche Kosten jeweils von den Kantonen und/oder Drittinstitutionen getragen werden, ohne dass sie der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verrechnet werden (Lehmann et al., 2007, S. 68 f.).

4. Ein Monitoringkonzept für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung?

Bund und Kantone wollen gemeinsam ein sogenanntes Bildungsmonitoring aufbauen. Die Versuchsphase 2006 soll in ein längerfristiges Monitoring überführt werden. Was könnte dies für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung bedeuten? Ein Monitoringkonzept für die Schweiz muss sich in ein Monitoringkonzept für das gesamte Bildungswesen einfügen können, muss Vorannahmen, Zielsetzungen, Definitionen und Konzeptionen eines übergeordneten Konzepts auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung übertragen und entsprechend differenzieren. Ein solches Gesamtkonzept für das Bildungssystem Schweiz fehlt bislang. Dem Bildungsmonitoring in der Schweiz, wie es 2006 erstmals durchgeführt wurde, liegt ein Regelkreismodell zugrunde, das in den Grundlagenpapieren für das Bildungsmonitoring in Abbildung 4 graphisch dargestellt ist:

Das Regelkreismodell unterscheidet zwischen Wissenschaft (Bildungsforschung) und (Bildungs-)Politik. Der Bildungsforschung kommt demnach die Aufgabe zu, Daten zu sammeln, sie systematisch aufzubereiten, zu analysieren, zu interpretieren und der Bildungspolitik zur Verfügung zu stellen (Bildungsbericht). Die politischen Akteure wiederum erarbeiten aufgrund der Ergebnisse des Bildungsberichts Massnahmen im Sinne der Bildungsplanung und setzen diese bildungspolitisch in Form von Steuerungsentscheidungen um. Im Prozess von Bildungsplanung und bildungspolitischen Entscheidungen entstehen neue Fragen, die der Wissenschaft für die nächste Berichterstattung zur Bearbeitung in Auftrag gegeben werden.



Abbildung 4: Regelkreismodell für das Bildungsmonitoring in der Schweiz (EDK, 2003)

Dieses Modell geht allerdings von impliziten Annahmen aus, die vor einer definitiven Festlegung eines Monitoringkonzepts sinnvollerweise explizit zu diskutieren sind. Auf einige wenige solcher Annahmen sei kurz verwiesen: Das Modell spricht allgemein von Bildungspolitik bzw. Bildungsplanung, trägt damit aber den komplexen Verhältnissen horizontaler und vertikaler Politikverflechtung wenig Rechnung. Es wird ein Auftragsverhältnis zwischen Politik und Forschung unterstellt, ohne die grundlegenden Schwierigkeiten von Auftragsforschung zu thematisieren. Es fehlen Überlegungen dazu, wie die Bildungsforschung sinnvoll zur Generierung von steuerungsrelevanten Daten ausserhalb von punktueller Auftragsforschung animiert werden könnte. Neue Fragen entstehen nicht einfach in der Bildungspolitik, sondern in einem öffentlichen Diskurs über Forschungsergebnisse. Ein solcher Diskurs fehlt in der Schweiz bislang. Und aus der Forschung zur Verwendung sozialwissenschaftlicher Forschungsergebnisse wissen wir, dass der Rezeptionsprozess von Forschungsergebnissen in der Bildungspolitik nicht einfach linear funktioniert. Solche und weitere Fragen sind explizit zu diskutieren, bevor die impliziten Prämissen in ein Monitoringkonzept einfließen.

Dem Schwerpunktbericht Lehrerinnen- und Lehrerbildung liegt ein Monitoringverständnis zugrunde, das sich wie folgt umschreiben lässt (Lehmann et al., 2007, S. 115):

Durch das Bildungsmonitoring Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden im Sinne einer gesellschaftlichen Dauerbeobachtung Systemdaten und Systemanalysen zum Lehrerinnen- und Lehrerbildungssystem Schweiz zum Zwecke der politischen Steuerung periodisch zur Verfügung gestellt. Die Daten und Analy-

sen beschreiben das Lehrerinnen- und Lehrerbildungssystem Schweiz in definierten Bereichen, ermöglichen nach mehreren Monitoringdurchgängen die Beschreibung von Entwicklungen über Zeit (Zeitreihen) in diesen Bereichen und situieren diese Daten und Analysen im Rahmen der allgemeinen Entwicklung des Bildungssystems Schweiz und vergleichend im internationalen Kontext.

Grundsätzlich wird zwischen Monitoring als (Dauer-)Beobachtung und Steuerung unterschieden – obwohl beide wechselseitig aufeinander verwiesen sind: Zielorientierte Steuerung ist ohne Datengrundlage aus dem Monitoring gar nicht möglich, Monitoring zum Selbstzweck dürfte kaum sinnvoll und finanzierbar sein.

Im Hinblick auf die Steuerung wird im Modell der wirkungsorientierten Verwaltungsführung zwischen strategischer und operativer Führung unterschieden. Diese Unterscheidung ist für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu wenig differenziert. Die Steuerung erfolgt auf mehreren Ebenen des politischen Systems je nach Bereich unterschiedlich und mit unterschiedlichen Instrumenten. Die Akteurlage ist komplex und den jeweiligen Akteuren der Steuerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung stehen verschiedene Steuerungsinstrumente zur Verfügung. So verfügen etwa die Direktionen bzw. Rektorate der Hochschulen über die Steuerungsinstrumente Studienpläne, Reglemente, Weisungen und Evaluationen. Zudem definieren sie weitgehend die Personalpolitik. Die Aufsichtsgremien (Hochschulräte) legen die Strategie fest, definieren das Controlling und veranlassen Evaluationen. Die Bildungsbehörden erteilen einen Leistungsauftrag, stellen ein Globalbudget zur Verfügung und erlassen Ausführungsbestimmungen zur Lehrerbildungsgesetzgebung. Die Parlamente verabschieden die Lehrerbildungsgesetze und/oder Staatsverträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Sie regeln zudem meist die Anstellungsbedingungen und die Berufszulassung für Lehrerinnen und Lehrer. Die Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen fasst konsensual Beschlüsse und erlässt Richtlinien und Empfehlungen, welche die Hochschulen zumindest moralisch binden. Die EDK wiederum steuert über interkantonale Staatsverträge (insbesondere die Diplomanerkennungsvereinbarung), die Diplomanerkennung sowie durch Beschlüsse, Empfehlungen und Richtlinien. Letztlich schafft der Bund u.a. mit der Hochschulförderungsgesetzgebung Rahmenbedingungen für die Hochschullandschaft Schweiz, zu der auch die Pädagogischen Hochschulen gehören. Eine systematische Analyse dieser komplexen Gemengelage von Akteuren und deren Steuerungsmöglichkeiten, die sich im Detail noch viel komplexer präsentiert und mit Sicherheit zu Zielkonflikten führt, fehlt bislang.

Nicht alle Steuerungsinstrumente verfügen zudem über dasselbe Wirkungspotential. Während gesetzliche Grundlagen als «harte» Instrumente bezeichnet werden können, gelten Empfehlungen und Richtlinien als eher «weiche» Instrumente.

Neben demokratisch legitimierten politischen Akteuren ist auf «informelle» Akteure hinzuweisen, die zwar nicht über wirkmächtige Steuerungsinstrumente verfügen, das System der Lehrerinnen- und Lehrerbildung jedoch trotzdem beeinflussen. Es sind dies zum Beispiel die Standes- und Berufsorganisationen der Lehrerinnen und Lehrer aller

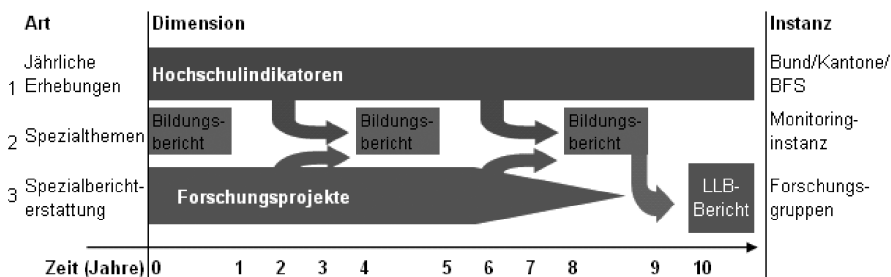


Abbildung 5: Monitoringkonzept Lehrerinnen- und Lehrerbildung; Periodizität und Reportingarten

Stufen und Fächer, wissenschaftliche Gesellschaften und andere Interessengruppierungen, auf der Ebene der einzelnen Institution aber auch das Personal und die Studierenden.

Vor dem Hintergrund der vielen offenen Fragen und Probleme und in Umsetzung der ersten zur Verfügung gestellten, aber vorläufigen Klärungen und Definitionen von Steuerungsinstanzen, Zielvorgaben und Steuerungsinstrumenten schlagen die Autoren und die Autorin des Berichtes für das Monitoring Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz drei unterschiedliche Reportingarten mit je unterschiedlicher Zuständigkeit für Datenerhebung, -aggregation und -interpretation sowie unterschiedlicher Periodizität vor.

Die dabei vorgenommene Prioritätensetzung im Sinne einer kürzeren und längeren Periodizität der Erhebungen kann sowohl inhaltlich als auch pragmatisch begründet werden: Einerseits sollen bei den jährlichen Erhebungen, welche ausschliesslich durch das BFS vorgenommen werden, für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung die gleichen Indikatoren erhoben werden wie für alle anderen Institutionen des Hochschulsystems auch. Andererseits handelt es sich bei diesen Hochschulindikatoren um basale Informationen, die für weitere Analysen zentral sind; sie erlauben Aussagen über Zeit (Zeitreihen). Für andere Indikatoren (zum Beispiel die institutionellen Kontexte) ist eine längere Periodizität sinnvoll, weil die Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nach einer intensiven Reformphase ihre Strukturen nicht mehr in so hoher Kadenz verändern werden wie in den letzten Jahren. Daten zu Strukturen werden deshalb sinnvollerweise in längeren Zyklen beobachtet. Grössere vergleichende, empirische Analysen benötigen dagegen in der Regel mehr Zeit. Die Bildungsforschung im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz ist nicht so etabliert, dass sich synthetisierende Überblicke in kurzer Periodizität aufdrängen.

Aus Sicht der Autoren und der Autorin des Spezialberichtes zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung wäre es auf jeden Fall sinnvoll, die vorliegenden Resultate der Versuchsphase in einem breiteren Rahmen zu diskutieren. Die Festlegung der Steuerungsziele ist

dabei sicher Aufgabe der Bildungspolitik. Aber ein guter Teil der zukünftigen Analysen fällt in den Aufgabenbereich der Bildungsforschung. Und ein wichtiger Teil der Steuerung des Lehrerbildungssystems Schweiz liegt bei den Rektorinnen und Rektoren der entsprechenden Hochschulen.

Literatur:

Badertscher, H. et al. (1993). *Handbuch zur Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz. Strukturen, Bedingungen Unterrichtsberechtigungen*. Bern: EDK.

Criblez, L. (1994). Lehrerbildung in der Schweiz. Vielfalt ohne Koordination? *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 16, 139–160.

EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2003). Bildungsmonitoring Schweiz. Definition und Ziele. *EDUCATION*, 5 (Dezember), 4.

EDK (2007). *Tätigkeitsprogramm der EDK*. Bern: EDK.

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.

Lehmann, L. (2007). *Harmonisierung der Stufen- und Fächerprofile in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung. Expertise z. H. der Kommission Ausbildung der SKPH*. Bern: SKPH.

Lehmann, L., Criblez, L., Guldemann, T., Fuchs, W. & Périsset Bagnoud, D. (2007). *Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Schwerpunktthema der Bildungsberichterstattung 2006*. Aarau: SKBF.

SKBF [Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung] (2006). *Bildungsbericht Schweiz 2006*. Aarau: SKBF.

Autoren

Lukas Lehmann, lic.rer.soc., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut Forschung und Entwicklung der Pädagogischen Hochschule FHNW, Schwerpunkt Bildungsorganisation und Schulqualität, Kasernenstrasse 20, 5001 Aarau, lukas.lehmann@fhnw.ch

Lucien Criblez, Prof. Dr., Leiter des Instituts Forschung und Entwicklung der Pädagogischen Hochschule FHNW, Kasernenstrasse 20, 5001 Aarau, lucien.criblez@fhnw.ch