

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

Räume

29. Jahrgang Heft 3/2011

Beiträge zur Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

Erscheint 3-mal jährlich

Herausgeber und Redaktion

Anni Heitzmann, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Sekundarstufe I und II, Clarastrasse 57, 4058 Basel, Tel. 061 690 19 12, anni.heitzmann@fhnw.ch

Alois Niggli, Pädagogische Hochschule Freiburg, Forschungsstelle, Murtengasse 36, 1700 Freiburg, Tel. 026 305 72 55, Fax 026 305 72 11, NiggliA@edufr.ch

Christine Pauli, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Tel. 044 634 27 73, Fax 044 634 49 22, cpauli@ife.uzh.ch

Kurt Reusser, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Tel. 044 634 27 68 (27 53), Fax 044 634 49 22, reusser@ife.uzh.ch

Annette Tettenborn, Institut für pädagogische Professionalität und Schulkultur (IPS), Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern, Töpferstrasse 10, 6004 Luzern, Tel. 041 228 70 17, annette.tettenborn@phz.ch

Peter Tresp, Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Forschung und Entwicklung, Waltersbachstrasse 5, 8090 Zürich, Tel. 043 305 62 30, peter.tresp@phzh.ch

Lektorat

Jonna Truniger, bzl-lektorat@bluewin.ch

Externe Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Buchbesprechungen

Jürg Rüedi, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Primarstufe, Benzburweg 30, 4410 Liestal, Tel. 061 925 77 77, juerg.ruedi@fhnw.ch. Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel

Sandro Biaggi, Pädagogische Hochschule Luzern, Frohburgstrasse 3, 6002 Luzern, Tel. 041 228 33 65, sandro.biaggi@phz.ch

Forschung an pädagogischen Hochschulen – Kurzberichte

Urs Vögeli-Mantovani, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, Tel. 062 833 23 90, www.skbf-scscsre.ch

Cartoons

Ueli Halbheer, Agnesstrasse 6, 8406 Winterthur, ulrich.halbheer@phzh.ch

Manuskripte können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden.

Richtlinien für die Gestaltung von Beiträgen sind auf www.bzl-online.ch verfügbar (siehe «Autoren/ Autorinnen» «Manuskriptgestaltung»). Diese Richtlinien sind verbindlich und müssen beim Verfassen von Manuskripten unbedingt eingehalten werden.

Editorial

Annette Tettenborn, Peter Tremp, Anni Heitzmann, Alois Niggli,
Christine Pauli, Kurt Reusser 299

Schwerpunkt**Räume**

Annette Tettenborn und Peter Tremp Räume der Lehrerinnen- und
Lehrerbildung: Eingangspassagen ins Thema 301

Andreas Hoffmann-Ocon und Peter Metz Orte der Ausbildung von
Lehrerinnen und Lehrern – bildungshistorischer Kommentar aufschlussreicher
Quellen 312

Marian Füssel Akademische Frei-Räume – ein historischer Rückblick 325

Tobias Schelling Die Bibliothek – ein Lernort im ständigen Wandel 333

Dorothee Brovelli, Raffael von Niederhäusern und Markus Wilhelm
Ausserschulische Lernorte in der Lehrpersonenbildung – Theorie,
Empirie und Umsetzung an der PHZ Luzern 342

Neubauten von pädagogischen Hochschulen – drei Beispiele: 353

Frank Bürgi Das neue UNI/PHZ-Gebäude in Luzern 354

Silja Rüedi Neue Hüllen für die Pädagogische Hochschule Zürich –
von der Stadtentwicklung zur Hochschulentwicklung 360

Kilian Bühlmann Die PH Bern und das Projekt vonRoll 366

Forum

Barbara Kohlstock und Christine Bieri Buschor Weiterbildung mit
Sabbaticalcharakter – ein Beitrag der Pädagogischen Hochschule Zürich
zur professionellen Weiterentwicklung von Schulleitenden 372

Walter Bircher Die pädagogischen Hochschulen im «Bundesgesetz
über die Förderung und die Koordination im schweizerischen
Hochschulbereich» (HFKG) 381

Christine Böckelmann Profil und Perspektiven: Arbeitssituation und Laufbahnperspektiven von Führungspersonen auf der dritten und vierten Führungsebene an pädagogischen Hochschulen der Schweiz	387
--	-----

Rubriken

Forschung an pädagogischen Hochschulen – Kurzberichte	399
--	-----

Buchbesprechungen

Hoffmann-Ocon, A. & Metz, P. (Hrsg.). (2010). Schuljugend unter nationalem Anspruch. Bildungshistorische Untersuchungen zur schulpädagogischen Publizistik und zu visuellen Medien in der Schweiz und in Deutschland in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts (Frédéric Voisard-Horisberger)	404
---	-----

Huber, S.G., Hader-Popp, S. & Schneider, N. (2010). Beratung – Kompetenzen zur Unterstützung nutzen (Eva Maria Waibel)	406
--	-----

Rüedi, J. (2011). Wie viel und welche Disziplin braucht die Schule? Möglichkeiten, Wege und Versuchungen. Plädoyer für ein antinomisches Verständnis von Disziplin und Unterrichtsstörungen (Michael Fuchs)	408
---	-----

Zander, M. (Hrsg.). (2011). Handbuch Resilienzförderung (Jürg Frick)	410
--	-----

Neuerscheinungen	412
-------------------------	-----

Zeitschriftenspiegel	414
-----------------------------	-----

Vorschau auf künftige Schwerpunktthemen

Eine Vorschau auf die Schwerpunktthemen künftiger Hefte finden Sie auf unserer Homepage (<http://www.bzl-online.ch>). Manuskripte zu diesen Themen können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden (vgl. dazu die Richtlinien zur Manuskriptgestaltung, verfügbar auf der Homepage).

Editorial

Die Geschichte der modernen Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann auch als Geschichte ihrer Orte beschrieben werden. Die jüngste Etappe – die Etablierung in pädagogischen Hochschulen – spiegelt sich inzwischen in einigen Neu- und Umbauten wider. Damit werden gleichzeitig gross angelegte Fusionsprozesse und die Hochschulformigkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung räumlich abgebildet.

Lernräume und Schulbauten können immer auch als Ausdruck bestimmter Lehr- und Lernkonzepte verstanden werden. Dies gilt einerseits für den einzelnen Seminarraum und Hörsaal, andererseits aber auch für einen «Campus». In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat denn auch die Diskussion um den richtigen Ort der Ausbildung eine lange Tradition.

Gleichzeitig hat die moderne Lehrerinnen- und Lehrerbildung immer auch die Volksschule in ihr Ausbildungskonzept integriert. Allerdings verändert sich aus der Perspektive der Lehrerinnen- und Lehrerbildung deren Funktion: Als «Übungsschule» werden die Schulzimmer und Schulhäuser vom Ort des Lernens von Kindern und Jugendlichen zum Ort der Erkundung und Bewährung von angehenden Lehrpersonen.

Das vorliegende Themenheft greift einige Raum-Bezüge der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf. Nach dem einleitenden Beitrag von **Annette Tettenborn und Peter Tremp** beschreiben **Andreas Hoffmann-Ocon und Peter Metz** und **Marian Füssel** Raumkonzeptionen und Raumordnungen im Rahmen gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse und Konzepte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung respektive von akademischer Bildung.

Die Beiträge von **Tobias Schelling** und von **Dorothee Brovelli, Raffael von Niederhäusern und Markus Wilhelm** zeigen Möglichkeiten spezifischer Lernorte ausserhalb von Hörsaal und Seminarraum auf.

Anhand dreier Neubauten von pädagogischen Hochschulen präsentieren **Frank Bürgi** (PH Luzern), **Silja Rüedi** (PH Zürich) und **Kilian Bühlmann** (PH Bern) schliesslich je spezifische Überlegungen, welche die vorgestellten Hochschulen begleiten – und damit räumliche Antworten auf einige traditionelle Fragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dokumentieren.

Im Forum werden drei Beiträge publiziert: **Barbara Kohlstock und Christine Bieri Buschor** entwerfen eine spezifische Form der beruflichen Qualifizierung für Schulleiterinnen und Schulleiter, die sie als «Weiterbildung mit Sabbaticalcharakter» bezeichnen.

Der Beitrag von **Walter Bircher** – Rektor der Pädagogischen Hochschule Zürich und Vorstandsmitglied der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung – diskutiert schliesslich auf Einladung der BzL das neue Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (HFKG) sowie seine Bedeutung für die pädagogischen Hochschulen und plädiert dabei für eine eigenständige Positionierung dieses Hochschultyps unter veränderten gesetzlichen Rahmenbedingungen.

Christine Böckelmann präsentiert Ergebnisse ihrer Explorativstudie, welche Arbeitssituation und Laufbahnmöglichkeiten von Personen auf der dritten und vierten Führungsebene an pädagogischen Hochschulen analysierte.

Annette Tettenborn, Peter Tremp, Anni Heitzmann, Alois Niggli, Christine Pauli, Kurt Reusser



Räume der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Eingangspassagen ins Thema

Annette Tettenborn und Peter Tremp

Zusammenfassung Welche Hinweise bieten Orte und Räume auf das, was dort stattfindet? Lern- und Studienräume wie Hörsaal, Bibliothek oder Praktikumsschule zeigen immer auch Zusammenhänge mit spezifischen Lehr- und Lernkonzeptionen für zukünftige Lehrerinnen und Lehrer auf. Und umgekehrt lässt sich akademische Bildung freilich nicht einfach in Räume sperren, sondern charakterisiert sich gerade durch «Freiräume des Denkens», die ermöglicht und realisiert werden. Der einleitende Beitrag erörtert unterschiedliche Raum-Bezüge der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und führt damit zugleich in die Beiträge dieses Themenhefts ein.

Schlagworte Räume – Lernort – Architektur – Schulhaus

Places and Spaces in Teacher Education: Introductory Passages into the Issue

Abstract What are the hints revealed by places, spaces, and localities about what happens inside? Learning places and study rooms like lecture halls, libraries, or teacher training schools reflect connections with specific teaching-learning concepts for prospective teachers. And vice versa, academic education cannot simply be locked up in rooms or spaces, but is, as it were, characterized by the creation and existence of «free scope for thinking». Thus, the introductory article discusses various spatial relations and spatial concepts of teacher training and teacher education, and at the same time introduces the papers contributed to our current editorial focus.

Keywords rooms and spaces – learning place – architecture – school building

Institutionalisierter Unterricht und akademisches Studium kennen ihre traditionellen Orte: Schulhaus oder Hörsaal sind hier sichtbarer Ausdruck der spezifischen «Schulformigkeit» des Lernens. Die Räume und Bauten prägen denn auch unsere Erinnerung an Schul- und Studienzeiten. Die Verbindung von räumlichen Konzepten und akademischer Bildung ist immer auch begleitendes Thema bei der Entstehung neuer Hochschulbauten. Doch zeigen «Räume» vielfältige Bezüge zu Fragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die weit über Architektur hinausreichen. Die folgenden Eingangspassagen bieten einen Einstieg ins Themenheft – und gleichzeitig einige Anregungen zum Eigensinn von Lernorten.

1 Raumbegriffe

«Räume» werden von verschiedenen Disziplinen thematisiert. Alltagssprachlich meint «Raum» zunächst den physikalischen Raum, den Erdraum bzw. die Landschaft im Sinne des materiell Vorfindlichen. Die kantisch geprägte Erkenntnistheorie setzt Raum wie auch Zeit als a priori gegebene Kategorien der Anschauung voraus. Ausserhalb von Raum und Zeit sind Denken und Erkenntnisgewinnung schlicht unmöglich. Neben Geografie und Erkenntnistheorie erwähnt Reichert (2009) den analytischen Raumbegriff der Logik, der Mathematik und der Geometrie. Der Zahlen- oder Merkmalsraum ist ein gedachter Raum, der Ordnung im Denken ermöglicht, wie etwa der Farbraum die Wellenlängen des Lichtes in einem linearen Spektrum räumlich anordnet. Skizzen, Modellabbildungen oder Mental Maps stellen in einem visualisierten Raum Beziehungen zwischen Begriffen und Konzepten her. Der gedachte Raum ermöglicht eine Ordnung der Gedanken, so wie wir im realen Raum Dinge auf- oder wegräumen und an ihren Ort stellen.

Aber selbst der physikalische Raum einer bestimmten Landschaft enthält in seiner kartografischen Abbildung zugleich Hinweise auf kulturelle und wirtschaftliche Bedeutungen der Region. Anhand von Karten des Bergells aus dem 16. bis 19. Jahrhundert lässt sich beispielsweise eindrücklich zeigen, wie Landschaftskarten «den Zweck oder auch die unausgesprochene Absicht der jeweiligen Kartierung» abbilden, «sei das nun militärischer, ökonomischer oder wissenschaftlicher Art». Topografische Karten seien zwar «Abbilder eines Gebiets, verraten aber häufig mehr über den Kartografen als über das Gebiet selbst» (Furrer, 2008, S. 33).

Historisch gesehen frühe Raumvorstellungen enthalten in der Regel einen Handlungsbezug zum erfahrbaren Lebensraum, was an Raumkartierungen von Naturvölkern sichtbar wird, während der Wechsel in den abstrakten, analytischen Raumbegriff sich erst seit der Renaissance mit der Entstehung eines naturwissenschaftlichen Weltbildes durchzusetzen begann (vgl. Läßle, 1991).

Überträgt man solche Überlegungen auf das Thema «Räume» im Zusammenhang mit Lehrerinnen- und Lehrerbildung, so fällt auf, dass der Raumbegriff auch hier in verschiedener Weise verwendet wird. Einmal geht es um den physikalisch gebauten Raum, um neuere Hochschulbauten (vgl. die Beiträge von Bürgi, Ruedi und Bühlmann in diesem Heft). Beschrieben werden Raumabmessungen, Fassadengestaltung, Grösse und Gestaltung verschiedener Funktionsräume. Schule und Hochschule sind im Grunde für einen spezifischen Ort zu einer bestimmten Zeit entwickelte räumliche Strukturen (Neubauten, Umbauten bzw. Erweiterungsbauten, Umnutzungen), welche in ihren äusseren Ausmassen und inneren Raumgestaltungen mögliche Handlungsräume markieren.

Die räumlichen Gegebenheiten der Hochschulen und ihrer Umgebung sind dabei aber auch Träger gedanklicher Überlegungen zu zeitgemässen Bildungsprozessen an den

Hochschulen. Gebaut wird für «Kommunikation und Begegnung»; das räumlich bestimmte Unterrichtsmodul muss angesichts wechselnder hochschuldidaktischer Lehr- und Lernformen und wechselnder Gruppengrößen möglichst ein «Alleskönner» sein (vgl. Beitrag Bühlmann) bzw. eine «breite Auswahl und Vielfalt an Möglichkeiten und Lernarrangements» (vgl. Beitrag Bürgi) zulassen. Betont wird, dass das Hochschulgebäude erst durch seinen Gebrauch in Aus- und Weiterbildung, Forschung und Entwicklung, d.h. durch seine Nutzerinnen und Nutzer zu einem Bildungsort auf Hochschulstufe wird (vgl. Beitrag Rüedi).

Die Frage, ob der physikalisch-materielle Ort des Lernens und Arbeitens die Handlungsräume für Lehren, Lernen und Forschen beeinflusst, wird jedoch unterschiedlich beantwortet. Denkt man an den Neu- oder Umbau von Schulen, so geht es zumeist (auch) um die «Schaffung neuer pädagogischer Möglichkeiten durch schularchitektonische Veränderungen» (vgl. Vogel, 2011, S. 494; für einen Überblick auch Watschinger & Kühbacher, 2007). Brett Steele, Leiter der angesehenen, 1917 gegründeten Architectural Association School of Architecture, die für eine Architekturhochschule unüblich in kleinen georgianischen «Reihenhäusern» aus dem späten 18. Jahrhundert am Bedford Square in London untergebracht ist, vertritt eine gegenteilige Meinung: «I don't ever see space as an obstacle in a school. I think it is simply a condition that you either learn to understand and to work with, or you ignore it» (Interview mit Brett Steele, 2010, S. 43).¹

2 Lernräume und Lernkonzepte

Traditionelle Studienräume an Hochschulen sind Ausdruck bestimmter Lernkonzepte. So lässt sich beispielsweise ein Hörsaal charakterisieren durch ein Verständnis von Lernen, bei dem Studierende vorwiegend «rezeptiv» tätig respektive als «aktive Zuhörerinnen und Zuhörer» fungieren. Der *Hörsaal* ist die räumliche Entsprechung der Vorlesung, welche ein systematisches Grundlagen- und Orientierungswissen vermitteln will. Hier wird Expertise präsentiert. Entsprechend sind die hochschuldidaktischen Anstrengungen, die Aktivierung der Studierenden und generell die Interaktivität zu erhöhen, immer wieder mit der Logik der Gegebenheiten konfrontiert. Hier zeigt sich auch, wie der Hörsaal mit typischen Abläufen verbunden ist, die sich als Erwartungen an Studierende manifestieren.

In dieser Verbindung von räumlicher Anordnung und Lehr- respektive Lernform übernimmt der Hörsaal eine bestimmte Funktion in einem Studienkonzept, das sich gerade durch die Kombination verschiedener Räume beschreiben lässt. Dazu gehören insbesondere

¹ So eignete sich das neue Gebäude der PH Thurgau offenbar auch dafür, in der bekannten Krimireihe «Tatort» in der Folge «Wer schön sein will, muss sterben» als Schönheitsklinik zu dienen (vgl. NZZ-Beitrag vom 10. Juli 2010).

- der *Seminarraum* als Ort des Austauschs. Hier wechseln sich Information und diskursive Durchdringung ab, hier wird das «wissenschaftliche Gespräch» als Form des Lernens gepflegt.
- Das *Labor* als Ort der (naturwissenschaftlichen) Untersuchung. Hier wird gemessen und überprüft, hier wird erprobt und protokolliert. Lernen ist hier als eigenständige «kontrolliert-systematische Erfahrung» strukturiert.
- Oder die *Bibliothek*. Diese ist Ort des Selbststudiums, das sich mit dem bestehenden Wissensschatz auseinandersetzt und sich in individueller Erarbeitung und Vertiefung zeigt.

Diese traditionelle Unterteilung von Hochschulräumen greift heute allerdings zu kurz. Zwar gibt es weiterhin Hörsäle, Seminarräume und Bibliotheken, doch zeigen sich in diesen traditionellen Studienräumen veränderte Ausstattungen und technologische Entwicklungen, die damit auch neue Lehr- und Lernkonzepte ermöglichen. Dazu gehören beispielsweise der inzwischen weitgehende Verzicht auf die klassische Wandtafel und die zunehmende Verbreitung von Beamer und Internetzugang. Die technologische Entwicklung hat zudem eine Entgrenzung ermöglicht, die «Hochschulkommunikation» nicht mehr an einen gemeinsamen Ort und eine gemeinsame Zeit bindet. So können Vorlesungen beispielsweise in andere Räume übertragen oder aber zu individuellen Zeiten abgerufen werden. Der Beitrag von Schelling (in diesem Heft) über den informellen Lernraum Hochschulbibliothek zeigt auf, was erweiterte Lernkonzepte, neue Medien und veränderte Formen der Wissenskommunikation aus dem einstmaligen stillen Leseraum gemacht haben.

Selbstverständlich: Lernen und Studium haben sich nie lediglich auf Schulhäuser und Hochschulräume beschränkt, sondern finden auch «ausserhalb» statt, sei es bei der Exkursion in Museen, anlässlich von Beobachtungen auf Stadtwanderungen oder bei Erkundungen eines Ökosystems. Prinzipiell kann nun jeder Ort zu einem Ort des Lernens werden, indem sich die Perspektive verändert und damit eine «Funktionsverschiebung des Raumes» stattfindet. Mit «Lernort» sind dann Erwartungen an didaktische Qualitäten verbunden. Nach Nuissl sind mit dem «didaktisierten Lernortbegriff» (vgl. Nuissl, 2006) einige Ansprüche verknüpft, damit sich in ihm und durch ihn ein spezifisches didaktisches Konzept auch realisieren lässt:

- «Lernorte sind handlungsbezogen, ermöglichen Praxis und eigene Erfahrungen damit, ermöglichen die Reflexion der Praxis, eigene Wissenskonstruktionen und Interpretationen;
- Lernorte ermöglichen einen eigenen Interessenszugang, eigene Freiheitsgrade und persönliche Entwicklungsperspektiven;
- Lernorte ermöglichen einen emotionalen Zugang zum Gegenstand;
- Lernorte ermöglichen eine ganzheitliche Verbindung von sozialen, inhaltlichen und persönlichen Bezügen» (Nuissl, 2006, S. 75).

Der Beitrag von Brovelli, von Niederhäusern und Wilhelm (in diesem Heft) fragt danach, welche Kompetenzen Lehrpersonen benötigen, um das Potenzial ausserschul-

lischer Lernorte für die Schülerinnen und Schüler lernwirksam werden zu lassen. Ihre Beispiele machen deutlich, dass es für den Kompetenzaufbau der Studierenden nötig sein kann, die Lernorte Hochschule und Schule für einmal auch zu verlassen.

Zwar werden sowohl die Bedeutung von solchen «ausser(hoch)schulischen Lernorten» als auch die Möglichkeiten des technologieunterstützten Studiums seit einiger Zeit intensiver diskutiert, doch bleiben die spezifischen Lern- und Studienräume weiterhin zentral. Hochschulen sind nach wie vor Einrichtungen, die anregende Austauschorte und gleichzeitig Orte des stillen Studiums und der individuellen Tätigkeit sein wollen. Und wie akademische Bildung mehr ist, als was in einer Vorlesung vorgetragen wird, so ist Hochschule mehr als der Hörsaal. Hochschulen sind immer auch als «Gesamtformen» verstanden worden. Dies drückt sich wohl an den klassischen Campus-Universitäten am deutlichsten aus mit ihrer spezifischen Verbindung von Studium, studentischen Freizeitaktivitäten und studentischem Wohnen. Damit ist auch eine bestimmte Konzeption von Hochschulen verbunden, die akademische Bildung gerade auch als Erziehungsprojekt versteht. So hat beispielsweise der Deutsche Wissenschaftsrat vor 50 Jahren – und damit zu Beginn eines grossen Ausbaus der Universitäten in Deutschland – angeregt, vermehrt Kollegienhäuser in einer neu zu denkenden Hochschulumgebung zu bauen, gerade weil Lehrveranstaltungen einige erzieherische Anliegen nicht in genügendem Masse erfüllen könnten (vgl. Schelsky, 1963, S. 254). Die räumliche Gestaltung der Hochschule hat hier die Integration verschiedener Funktionen von Hochschulen zu unterstützen, die Kollegienhäuser sollen «zum Mittelpunkt der akademischen Lebens- und Studiengemeinschaft werden». Der Vorschlag wurde freilich schon damals sehr kontrovers diskutiert, zeigt aber, dass räumliche Gegebenheiten sehr wohl Zusammenhänge mit Zielsetzungen akademischer Bildung haben können.

Selbstverständlich: Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat diese «Bildungswirkung» von räumlichen Gegebenheiten schon lange gekannt und betont. Eine Reihe von traditionellen Lehrerbildungseinrichtungen der deutschsprachigen Schweiz haben ihre baulichen und räumlichen Verhältnisse als Ermöglichung spezifischer Lebensformen gesehen und genutzt. Geradezu idealtypisch zeigte sich dies beispielsweise im seminarristischen Internatskonzept mit landwirtschaftlicher Fundierung im ehemaligen Kloster Wettingen und also in kirchlich geprägter Raumstruktur. Dass die Wahl des richtigen Ortes der Lehrerbildungsanstalten auch von bestimmten Konzeptionen von Professionalisierung des Lehrberufs bestimmt ist, dokumentiert der Beitrag von Andreas Hoffmann-Ocon und Peter Metz (in diesem Heft) anhand eines Kommissionsberichts von 1930.

Auch moderne Campus-Konzepte von neuen Hochschulen, wie sie beispielsweise in der Folge der Bildungsexpansion entstanden sind, verstehen sich als Konkretisierungen von Bildungskonzeptionen. So formuliert beispielsweise das Architektenteam der Campus-Universität Bielefeld:

Keinen Repräsentationspalast galt es zu bauen, sondern eine Werkstatt für geistige Auseinandersetzung. Sie lässt Spielraum zu schöpferischem Handeln. Dennoch sollte keine Funktionskiste, sondern Umwelt für hochempfindliche Kommunikationsprozesse entstehen. Einerseits werden die funktionalen Anforderungen immer komplexer und wird Offenheit für alles, bis hin zu völliger Neutralität verlangt, andererseits besteht das Bedürfnis der Menschen nach Identität, sinnlicher Erfahrbarkeit, Entfaltungsmöglichkeit und Mitgestaltung, aber auch nach Geborgenheit und Überschaubarkeit. (zitiert nach Schäfers, 2010, S. 51)

Die Planung «auf der grünen Wiese» erleichtert zwar die Realisierung solcher Konzepte, umgekehrt allerdings wird «durch die städtebauliche Isolierung die wissenschaftliche Praxis dem Modell der Industriearbeit angeglichen» (zitiert nach Schäfers, 2010, S. 53–54).

In Bezug auf den jüngeren schweizerischen Hochschulbau vertritt der Architekt André Bideau (1999) die These, dass die grössere Nähe zur Wirtschaft bzw. allgemein zur Berufswelt für den Fachhochschulbau im Vergleich zur Universität eine andere, in der Raumkonzeption sichtbare Identität nahelege. Während die Universität ohne einen urbanen Kontext im Grunde nicht denkbar ist (vgl. den Beitrag von Füssler in diesem Heft) – auch die Idee der Universität auf der grünen Wiese, die Campus-Universität, versteht sich als «Stadt» mit Arbeits- und Wohnbereich, Einkaufsmöglichkeiten und Kultureinrichtungen –, zeige sich im regionalen, weniger innerstädtisch verorteten Fachhochschulbau die Tendenz, städtische Kommunikationsformen des Flanierens und des informellen Austausches gestalterisch im Sinne eines «hausinternen Städtebaus» ins Gebäude hineinzuverlegen (Bideau, 1999). Die drei im vorliegende Heft vorgestellten Neubauten pädagogischer Hochschulen in Luzern, Zürich und Bern, zwei davon in gemeinsamer Nutzung mit der Universität (Luzern/Bern), scheinen in dieser Hinsicht weniger den Fachhochschulen als den Universitäten zugehörig zu sein. Sie liegen im Universitätsquartier (PH Bern), betont werden jeweils der innerstädtische Standort und die damit verbundene enge Verbindung zur städtischen Öffentlichkeit (PHZ Luzern, PH Zürich).

Hochschulbauten zeigen nicht nur Zusammenhänge mit Konzeptionen akademischer Bildung, sondern können auch Verbindungen zu detaillierten didaktischen Konzeptionen und Leitlinien für Lehre und Studium dokumentieren. Besonders schön sichtbar wird dies beispielsweise in Hochschulen, die einem besonderen Lehrprofil verpflichtet sind und entsprechende räumliche Situationen schaffen konnten. So hat beispielsweise die Universität Maastricht – eine Hochschule mit pointiertem Problem-Based-Learning-Ansatz – ihre räumliche Struktur entsprechend organisiert: Eine Reihe von Kleingruppenräumen mit der Bibliothek im Zentrum.

Auch das 2010 eröffnete ROLEX Learning Center der EPF in Lausanne, das nach EPFL-Präsident Patrick Aebischer als Gebäude die Vorstellung einer zukünftigen Universität

ohne disziplinäre Schranken widerspiegelt (vgl. Pressemitteilung vom 17.2.2010²), bildet gleichsam das Herz des EPFL-Campus.³ Das eingeschossige, über 20'000 Quadratmeter grosse Gebilde aus Glas und Beton mit einer Deckenkonstruktion aus Stahl und Holz, das nach Gerhard Mack (2010) «einer Untertasse von einem anderen Stern» gleicht, ist in seiner äusseren Form kaum beschreibbar. Die weiten eingeschossigen «Gangräume» verlaufen in leichter Berg- und Talfahrt um mehrere kleinere und grössere Lichthöfe. Besucherinnen und Besucher durchwandern eine leicht gewölbte Landschaft mit immer wieder unterschiedlichen Ausblicken gegen innen wie nach aussen durch die durchgehenden Fensterbänder. Trennende Wände fehlen, der Raum lädt ein zu ungestörtem Flanieren durch eine eigenartige Lernlandschaft. In Talböden oder auf Bergplateaus befinden sich insgesamt 860 studentische Arbeitsplätze. Sitzgelegenheiten für Arbeitsgruppen oder stille Einzelarbeit finden sich an vielen Stellen. Das Learning Center enthält neben der umfangreichen EPFL-Bibliothek eine Mensa, ein Café und ein Restaurant, neben Büroräumen auch einen Buchladen, eine Bank und ein multifunktionales Forum. Es bleibt abzuwarten, welche Lernpraktiken, Arbeits- und Kommunikationsformen das neuartige, von seiner Architektur her viel gerühmte Gebäude bei seinen Nutzerinnen und Nutzern auslösen wird.

3 Raummetaphern

Auch Reden und Schreiben über Bildung und Erziehung sind geprägt von «Räumen»: Raummetaphern sind in pädagogischen und didaktischen Diskussionen sehr verbreitet (vgl. insgesamt z.B. Guski, 2007). Dabei werden unterschiedliche Aspekte ins Zentrum gerückt: Lernen und Bildung werden beispielsweise als Weg oder Aufstieg beschrieben und damit in einen räumlichen Bezug gesetzt, Lehrpersonen werden entsprechend zu Weg- und Reisebegleitern. Die Metapherntheorie verweist auf den handlungsleitenden Charakter solcher Sprachbilder, die viel von «dahinterliegenden» Konzeptionen aufgreifen, dabei zugleich immer auch mehrdeutig bleiben und damit der Interpretation bedürfen. Werden Studierende aufgefordert, ihren Kompetenzzuwachs im Studium rückblickend zu beschreiben, so verwenden sie manchmal das Bild vom «(Bildungs-)Rucksack»: «Der Inhalt des Rucksackes, welchen wir aus der Studienzeit an der PHZ mitnehmen, reicht für eine gute Zwischenmahlzeit, nicht aber für ein komplettes Menü» (These einer Studentin für die Abschlussprüfung in den Bildungs- und Sozialwissenschaften der PHZ Luzern, 2011). Im Gespräch mit der Studentin bildete das Sprachbild vom gepackten Rucksack die Möglichkeit, über den selbst- oder fremdbestimmten Packzettel und Vorstellungen zu notwendigem und überflüssigem Proviant für die weitere Wanderung im Berufsfeld zu diskutieren.

² Die betreffende Pressemitteilung zur Eröffnung des Rolex Learning Center ist online einsehbar unter: <http://actualites.epfl.ch/presseinfo-com?id=873> (11.01.2012).

³ Einen visuellen Einblick bietet ein Video auf der Website der EPFL unter: <http://rolexlearningcenter.epfl.ch/> (12.02.2012).

Nach Herzog (2002) finden sich in der Sprache der Pädagogik über Erziehung und Unterricht häufig Architektur- und Baumetaphern: «Aus Begriffen wie Skizze, Modell, Grundlegung, Fundament, Pfeiler, Aufbau, Gerüst, Träger, Umbau, Renovation sowie weiteren einschlägigen Termini werden pädagogische und didaktische Konzepte» (Herzog, 2002, S. 54). Als Protagonist der Bezugnahme auf Architektur zitiert Herzog Klaus Pranges «Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer» (Prange, 1986). Die Konstruktion des Wissens durch Unterricht folgt nach Prange einem Bauplan, stützt sich auf ein Fundament, kennt Grundmauern, Rohbau, Geschosse und den Schlussstein (vgl. Herzog, 2002, S. 54).

Eng verknüpft mit solcherart Raumvorstellungen der Didaktik ist auch die räumliche Anordnung des Wissens in einem Gebäude und seinen verschiedenen Zimmern, durch welche nun dieser Bildungsweg führt. Als im Kanton Bern in der Primarschule aus Kostengründen Schullektionen gestrichen wurden, titelte «Der Bund»: «Der Bildungsturm beginnt zu wackeln» (Der Bund vom 26.11.2011). Offenbar sollte mit dieser Zeile daran erinnert werden, dass man am Fundament eines Bildungsturmes nicht zu viel graben darf, soll der Bildungsgang «inhouse» ohne Erschütterungen weiterverfolgt werden können. Der Turm – allerdings aus Elfenbein – hat sich als Metapher für Hochschulen gehalten. Beklagt wird damit die unterstellte Abgeschiedenheit der Hochschulen von gesellschaftlichen Bezügen und Fragestellungen, also eine Bildungs- und Forschungseinrichtung, die sich selbst unterhält und genügt.

Die metaphorische Verwendung des Raumes zeigt sich auch in der Konzeption der Hochschule als «Freiraum» (vgl. Beitrag Füssel in diesem Heft). Hochschulen sind dann Orte, die Raum geben und diesen auch abstecken müssen, um zu klären, wo diese Besonderheiten denn gelten. Füssel zeichnet bauliche Entwicklungen der Hochschulen von der Klosterarchitektur der Kollegien über schlossähnliche Hochschulanlagen hin zu den städtischen Repräsentationsbauten einschliesslich der Campushochschule nach und parallelisiert diese «Raumentwicklung» mit der Entwicklung akademischer Freiräume des Denkens und Forschens. Räumliche Strukturen – so Füssel – sind «Ergebnisse sozialer Praxis». Dies zu begreifen, könnte Gegenstand einer neuen Raum-Bildung sein.

4 Raum-Bildung

Architektur und Raum sind auch – vergleichsweise neue – Lerninhalte in Schule und Hochschule. Unterrichtsprojekte mit Kindern und Jugendlichen zu den Themen gebaute Umwelt, Wohnen und Einrichten, zu Architekturwahrnehmung und raumplanerischen Fragen finden sich in jüngeren Veröffentlichungen zum Thema (vgl. Gaus-Hegener, Hellmüller, Wagner & Weber-Ebnet, 2009). Die auf Initiative des emeritierten ETH-Professors Alexander Henz seit 1998 durchgeführten Schulprojekte mündeten 2008 in die Gründung eines Vereins, der – unterstützt vom Bund der Schweizer Architekten – eine Internetplattform für interessierte Lehrpersonen betreibt (www.spacespot.ch). Space-

spot geht es um die «Sensibilisierung für Architektur und den gestalteten Lebensraum». Auf der Website befinden sich Unterrichtsmaterialien für verschiedene Zielstufen und Hinweise auf Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen. Seit 2009 besteht zudem ein weiteres Netzwerk, Bildung und Architektur (www.netzwerk-bildung-architektur.ch/), das sich schwerpunktmässig mit dem Thema Schul(um)bauten beschäftigt. Schule als zu gestaltender Lebensraum für Kinder und Jugendliche ist ein Leitmotiv des Netzwerks.

Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung stellt sich die Frage, ob zukünftige Lehrpersonen (und Dozierende) über fachwissenschaftliche und fachdidaktische Expertise in den entsprechenden Unterrichtsfächern hinausgehend einer «Raum-Bildung» bedürfen. Schulentwicklungsprozesse gehen häufig mit einer veränderten Schulraumgestaltung einher, die These von den Räumen, die bilden, und vom Raum als drittem Pädagogen ist vielfach belegt worden (vgl. dazu Hammerer & Koch, 2011; Kahl, 2011). Lehrpersonen sitzen bei solchen Raumentwicklungsprozessen meist in den Steuer- oder Begleitgruppen. Eine gewisse Expertise beim Thema Raum und Raumgestaltung wäre sicher wünschenswert (vgl. hierzu auch die Beiträge in Watschinger & Kühebacher, 2007).

Breckner und Sturm (1997) plädieren in ihrem Aufsatz zur Raum-Bildung weniger in Richtung «Architekturvermittlung», sondern in Anlehnung an Läßple (1991) für ein gesellschaftstheoretisch begründetes Raum-Verstehen. Anhand von drei Fallbeispielen aus ihrer universitären Lehrpraxis zeigen sie auf, wie sie Raum-Bildung als interdisziplinäre Theorie und Praxis in ihren Ortserkundungen mit Studierenden didaktisch umsetzen. Ihr Konzept beruht auf der reflektierten Wahrnehmung wesentlicher Elemente des aus ihrer Sicht immer schon gesellschaftlich konstituierten Raums. Mit Blick auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit den beiden (Lern-)Orten Schule und Hochschule könnten Lernschritte zur Raum-Bildung folgendermassen beschrieben werden: Erfahre sinnlich die Materialität (Fassade, Raum- und Farbeindruck, Gerüche, Temperatur, Licht, Klima). Beobachte und reflektiere, welche Interaktions- und Handlungsstrukturen bzw. welche institutionalisierten und normativen Regulationssysteme der Raum für welche Akteursgruppen zulässt. Wer darf und kann den Raum in welcher Art und Weise zu welchen Zwecken nutzen? Welche Zeichen-, Symbol- und Repräsentationssysteme sind erkennbar, wie läuft die «grammar of schooling» in Schule und Hochschule?

5 Lehrerinnen- und Lehrerbildung und schulförmiges Lernen

Schulhäuser können als sichtbarer Ausdruck einer bestimmten Form des Lernens verstanden werden. Lernen können wir zwar prinzipiell jederzeit und überall. Der Erfolg der modernen Schule verdankt sich nicht zuletzt der Tatsache, dass dem Lernen nun Zeit und Raum zugeordnet werden und dieses Lernen systematisch – in einem längerfristigen Aufbauprozess – organisiert wird. Diese Schulförmigkeit des Lernens wird in der entsprechenden räumlichen Struktur abgebildet.

Auch die Geschichte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann als Geschichte ihrer Orte beschrieben werden. Die moderne Lehrerinnen- und Lehrerbildung der letzten knapp 200 Jahre setzt auf einen eigenständigen Raum. Sie entscheidet sich also für ein Modell, das die Ausbildung separiert vom Ort, an dem sich die Schülerinnen und Schüler befinden, und führt damit die «Schulförmigkeit» des Lernens auch auf dieser Stufe fort. Damit stellen sich zum einen Fragen nach der Ausgestaltung dieses spezifischen Ortes, zum anderen – und schwergewichtiger – die Frage nach dem Verhältnis dieses Ortes zu den Orten des Volksschulunterrichts.

Die sogenannten Übungsschulen können hier als Scharnierstelle verstanden werden: Übungsschulen – gewissermassen die seminaristische Antwort auf das Konzept der Normalschulen und den Vorbehalt der Praxisferne (zur Gegenüberstellung von Lehrerseminar und Musterschule vgl. beispielsweise Criblez, 2000) – sind ein zentrales Element der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geworden. Allerdings verändert sich damit der Blick auf die Volksschule, deren Funktion nun verschoben wird: Aus der Sicht der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird die Volksschule eben als «Übungsschule» verstanden, nicht als Ort des Lernens von Kindern und Jugendlichen. Die «Übungsschule» wird zum Ort der Erkundung und der Bewährung unter Berücksichtigung einer spezifischen Logik, die hier eben gilt und die sich vom «Seminar» respektive der «Hochschule» unterscheidet. Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist traditionell also gleichzeitig auf mindestens zwei hauptsächliche Orte verteilt und zeigt sich damit in der Struktur der Berufsbildung: Das «schulförmige» Lernen im Seminar einerseits, die einübende Umsetzung in den Schulhäusern und Schulzimmern der Volksschule andererseits.

Die einphasige Ausbildung von Lehrpersonen, wie sie der Tradition in der Schweiz entspricht, lässt sich damit gerade durch ihre häufigen Ortswechsel charakterisieren. Aber nicht nur die Studierenden nehmen solche Ortswechsel vor: Dozierende machen Praktikumsbesuche vor Ort, Schulmentorinnen und -mentoren und Praxislehrpersonen haben Lehraufträge, die sie in die Räume der Hochschule führen.

Über die Auswirkungen solcher Ortswechsel auf die Handlungsräume der Beteiligten ist bisher wenig bekannt. Das Themenheft möchte dazu anregen, über die Qualität und den Eigensinn der verschiedenen Orte und Räume der Lehrerinnen- und Lehrerbildung weiter nachzudenken. Die Frage danach, wie die Lernräume von Hochschule und Praxisort, Bibliothek und ausserschulischen Lernorten erlebt werden und wie sie sich zielgerichtet gestalten lassen, verdient mehr Aufmerksamkeit.

Literatur

- Bideau, A.** (1999). Areale des Lernens. *Werk, Bauen + Wohnen (Thema: Bildungswege. Berufsschulen, Gewerbeschulen, Fachhochschulen in der Schweiz)*, Heft 10, 4–37.
- Breckner, I. & Sturm, G.** (1997). Raum-Bildung: Übungen zu einem gesellschaftlich begründeten Raum-Verstehen. In J. Eccarius & M. Löw (Hrsg.), *Raumbildung – Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse* (S. 213–236). Opladen: Leske+Budrich.

- Criblez, L.** (2000). Das Lehrerseminar – Zur Entwicklung eines Lehrerbildungskonzeptes. In L. Criblez & R. Hofstetter (Hrsg.), *Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen: Geschichte und aktuelle Reformen* (S. 299–338). Bern: Lang.
- Furrer, R.** (2008). Der Blick der Geografen: Topografie im Bergell, 16. bis 19. Jahrhundert. *Quarto, Zeitschrift des Schweizerischen Literaturarchivs*, Nr. 26, 25–34.
- Gaus-Hegner, E., Hellmüller, A., Wagner, E. & Weber-Ebner, J.** (Hrsg.). (2009). *Raum erfahren – Raum gestalten. Architektur mit Kindern und Jugendlichen*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Guski, A.** (2007). *Metaphern der Pädagogik: Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart*. Bern: Lang.
- Hammerer, F. & Koch, Th.** (2011). Schulentwicklung, Unterrichtsentwicklung und ihre Entsprechung im Raum. Modelle einer zukunftsweisenden Schulraumgestaltung. *Erziehung und Unterricht, 161* (5–6), 502–520.
- Herzog, W.** (2002). *Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: Velbrück.
- Interview mit Brett Steele.** (2010). Prototype AA. An Ongoing Experiment. *archithese (Thema: Universitäre Räume/Space and Pedagogy)*, Heft 3, 40–47.
- Kahl, R.** (2011). Der Raum als der dritte Pädagoge. *Erziehung und Unterricht, 161* (5–6), 470–476.
- Läpple, D.** (1991). Essay über den Raum. In H. Häussermann, D. Ipsen & T. Krämer-Badoni (Hrsg.), *Stadt und Raum, Soziologische Analysen* (S. 157–207). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Mack, G.** (2010). Eine Bibliothek zum Flanieren. *art. Das kunstmagazin* vom 24.2. Online unter: http://www.art-magazin.de/architektur/26817/rolex_learning_center_sanaa (11.1.2010).
- Nuissl, E.** (2006). Orte und Netze lebenslangen Lernens. In R. Fatke & H. Merckens (Hrsg.), *Bildung über die Lebenszeit* (S. 69–83). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- NZZ.** (2010). *Eine Hochschule dient als Schönheitsklinik*. Artikel vom 10. Juli. Online unter: http://www.nzz.ch/nachrichten/panorama/eine_hochschule_dient_als_schoenheitsklinik_1.6509441.html (11.01.2012).
- Prange, K.** (1986). *Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer* (2., durchges. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reichert, D.** (2009). Räumliches Denken als Ordnen der Dinge. In E. Gaus-Hegner, A. Hellmüller, E. Wagner & J. Weber-Ebner (Hrsg.), *Raum erfahren – Raum gestalten. Architektur mit Kindern und Jugendlichen* (S. 24–31). Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Schäfers, B.** (2010). Die Universität als Lehrgemeinschaft. Soziologische Anmerkungen über ihren Wandel und ihre Architektur. In K. G. Beuckers (Hrsg.), *Architektur für Forschung und Lehre: Universität als Bauaufgabe. Beiträge zur Tagung des Kunsthistorischen Instituts der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel am 5. bis 7. Juni 2009* (S. 41–55). Kiel: Ludwig.
- Schelsky, H.** (1963). *Einsamkeit und Freiheit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Vogel, W.** (2011). Schularchitektur und Unterricht: Wie der Raum den Unterricht beeinflusst. *Erziehung und Unterricht, 161* (5–6), 493–501.
- Watschinger, J. & Kühnle, J.** (Hrsg.). (2007). *Schularchitektur und neue Lernkultur. Neues Lernen – Neue Räume*. Bern: hep.

Autorin und Autor

Annette Tettenborn, Institut für pädagogische Professionalität und Schulkultur (IPS),
Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern, Töpferstrasse 10, 6004 Luzern,
annette.tettenborn@phz.ch

Peter Tresp, Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Forschung und Entwicklung,
Waltersbachstrasse 5, 8090 Zürich, peter.tresp@phzh.ch

Orte der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern – bildungshistorischer Kommentar aufschlussreicher Quellen

Andreas Hoffmann-Ocon und Peter Metz

Zusammenfassung Gestützt auf zwei historische Quellen aus der Geschichte der basel-städtischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung unterscheidet der Beitrag sechs Ausbildungskonzeptionen, die sich in der Schweiz in den letzten 150 Jahren realisiert haben. Die Entscheidung für eine Variante der Ausbildungskonzeption war stets verknüpft mit den Fragen nach dem geeigneten «Ort» für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der dazu passenden Professionalisierungsidee. Der Beitrag unterscheidet diesbezüglich zwischen räumlicher, konzeptioneller und struktureller Situierung, was seit jeher gesellschaftlich und fachlich strittig war. Vor dem Hintergrund dieser Problematik gelangt der Beitrag zur Einschätzung, dass auch die aktuelle Situierung der pädagogischen Hochschule kaum als definitiv betrachtet werden kann.

Schlagerworte Ausbildungskonzeption – Bildungsgeschichte – Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Places for Teacher Education – an Educational Commentary on Revealing Sources

Abstract Based on two primary sources from the history of teacher education in the canton of Basel-Stadt, this article identifies six educational concepts that have been implemented in Switzerland in the last 150 years. The decision for one of these concepts has always been linked with questions about the appropriate «place» for teacher education, and with a matching concept of professionalization associated with it. This article differentiates between spatial, conceptual and structural settings for teacher education, each of which has been controversially discussed both from social and professional vantage points. Based on this analysis, the article concludes that the current «placement» of institutes for teacher education can hardly be regarded as definitive.

Keywords training design – history of education – teacher education

Die Frage nach «Orten» der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist mehrdeutig und komplex. «Ort» kann sich auf den Siedlungsraum oder enger auf die architektonische Gestaltung der Räumlichkeit beziehen. Die Verortung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung stellt sich aber auch als Frage ihrer Situierung im Bildungssystem (Sekundar- oder Tertiärstufe) oder dann enger als Frage der Einordnung in ein Bildungskonzept bzw. in ein Konzept von Profession und von Professionalisierung. Dieser Mehrdeutigkeit entspricht die Komplexität der Fragestellung, die bis heute in ihren Zusammenhängen diskutiert wird. Aktuell wird die Lehrerinnen- und Lehrerbildung örtlich und konzeptionell in der Nachbarschaft von Universität und Fachhochschule gesehen, modular und oft campusmässig zusammengefasst. Historisch – zumal im 19. Jahrhundert – fokus-

sierten die öffentliche und die fachliche Diskussion die Frage nach dem «richtigen» Ort der «Lehrerseminare» auf die Thematik von Stadt oder Land, mit oder ohne Konvikt und Übungsschule, Klostergebäude oder Neubau, selbstständig oder Teil der «Landeschule». Stets wurde die Frage nach dem Ort der «Lehrerbildung» mit der Frage nach dem Ausbildungsziel verknüpft: Wie und wo muss die Ausbildung erfolgen, damit sich der junge Mensch zum «Lehrer» heranbilde?

1 Hinführung zur historischen Quelle

Wirft man einen Blick in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts, fällt auf, dass es im deutschsprachigen Raum ähnlich schwer war wie heutzutage, einen Konsens über die angemessene Verortung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bei ihren Anspruchsgruppen herzustellen. Besonders deutlich wird dies an dem historischen Text «Die Lehrerbildungsanstalten» von Wilhelm Brenner (1930), der im Rahmen eines vom Erziehungsdepartement Basel-Stadt initiierten Rechenschaftsberichtes anlässlich des Basler Schulgesetzes von 1930 herausgegeben wurde. Im Kontext der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurde Brenner durch das Werk «Die Lehrerseminare der Schweiz» (1941) bekannt, das als eine Art vergleichende Institutionenforschung die Ergebnisse einer Umfrage zur Ausbildung und zu Bildungsstätten der Primarlehrpersonen anlässlich der schweizerischen Landesausstellung 1939 präsentierte.

Brenners Text (1930) basiert in hohem Masse auf einem Bericht der Kommission, welcher für die Bestimmung der Zugangsbedingungen von Lehrpersonen zum Ort der Lehrpersonenausbildung bedeutsam werden sollte (Bericht 1890). Dieser Bericht war wegbereitend für die – im deutschsprachigen Raum – überaus frühe Einführung des Maturitätsobligatoriums hinsichtlich aller Lehramtsausbildungen bzw. -studien in Basel. Als besonderer Quellentext sticht der Text von Brenner hervor, weil er verschiedene Situierungsmöglichkeiten der Lehrpersonenausbildung in Form eines Gedankenexperimentes durchspielt und dabei Vor- und Nachteile des jeweiligen Ausbildungs- oder Studienortes hervorhebt. Die Materialgrundlage unserer bildungshistorischen Kontextualisierung fusst unter anderem auf bisher kaum beachteten Dokumenten des Erziehungsdepartements Basel-Stadt zu den Anfängen des Lehrerseminars, die im Staatsarchiv Basel-Stadt (StA BS) verwahrt werden.

Die These unseres Beitrags zielt auf die Vorstellung, dass jeder mögliche Ort der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, sei er räumlich, konzeptionell oder systemisch gedacht, ein spezifisches Professions- und Professionalisierungsverständnis impliziert. Sechs Orte bzw. Verständnisweisen von Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden in der Quelle des «Berichtes 1890» als Gedankenexperiment bearbeitet. Seinen historischen Ausgangspunkt nimmt der Bericht in einer Bestimmung und Beurteilung des Status quo.

2 Wilhelm Brenner als schweizerischer Experte für Orte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Wilhelm Brenner, 1875 in Frenkendorf als Sohn des dortigen Pfarrers C. Brenner-Burckhardt geboren, wuchs in Zürich auf, wo er das Gymnasium und dann die Universität besuchte. Zunächst studierte er Theologie, später aber an den Universitäten Basel, Montpellier und Halle Naturwissenschaften. Er doktorierte mit Botanik als Hauptfach im Jahr 1900 in Basel. Nach «einer Praxis» am Seminar Unterstrass in Zürich gelangte Brenner 1903 als Lehrer für Naturwissenschaften an die Realschule in Basel. Er wurde 1925 vom Erziehungsdepartement und vom Präsidenten der Seminarkommission damit beauftragt, innert eines Jahres «eine neue Lehrerbildungsanstalt ins Leben zu rufen» (StA BS, ED-REG 9a (1) 5-1-1, 1924–1941, 14.11.1924). Gegenüber dem Erziehungsdepartement machte er seine Amtsübernahme von der Bedingung abhängig, dass er zu Studienzwecken eine mehrwöchige Reise zu Ausbildungsstätten für Lehrpersonen in der Schweiz und in Deutschland unternehmen durfte. Ausgestattet mit einem wohlwollenden Kredit des Kantons Basel-Stadt studierte er in der Schweiz vor Ort zwölf Ausbildungsstätten: Das aargauische Lehrerseminar in Wettingen, das zürcherische kantonale Lehrerseminar in Küsnacht, die Lehramtsschule der Universität Zürich und die Kurse für Kandidaten des höheren Lehramts, das luzernische katholische Lehrerseminar in Hitzkirch, das private Institut Schloss Baldegg für Lehrerinnen, das private Lehrerseminar St. Michael in Zug, das bernische Unterseminar in Hofwil und das Oberseminar in Bern, das Lehrerseminar in Thun, die Lehramtsschule der Universität Bern und das waadtländische Seminar für Primar-, Sekundar- und Gymnasiallehrpersonen in Lausanne. In Genf besuchte er noch das Institut J. J. Rousseau. In Deutschland führte seine Studienfahrt zu sechs Ausbildungsinstituten für Lehrpersonen in Göttingen, Braunschweig, Berlin, Leipzig, Jena und Weimar. An diesen Orten traf er zu (wissenschaftlichen) Konsultationen die Protagonisten der deutschen universitären Pädagogik, u. a. Eduard Spranger, Theodor Litt, Herman Nohl und Peter Petersen. Insgesamt bietet der knapp 40-seitige Reisebericht als bildungshistorische Quelle einen detaillierten Einblick in Orte der Lehrpersonenbildung und ihre Protagonisten in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts.

Aus heutiger Perspektive kann Brenner als vehementer Vertreter der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung betrachtet werden, der den Aufbau der pädagogischen Akademien in Preussen genau verfolgte und unterstützte. Den preussischen Ministerialrat von den Driesch beglückwünschte er 1926 zu dem Mut, die vielfach umstrittenen Akademien einzuführen, und fügte hinzu:

Wir in der Schweiz sind noch nicht so weit. Das «muss» ist uns durch das Fehlen der unmittelbaren Kriegserfahrung nicht so eindrücklich geworden. Manches, was bei Ihnen offen heraus gesagt werden darf, wird noch vom herrschenden Relativismus unterdrückt, und die Pädagogen sind noch von den Wirtschaftlern überschrien [sic!]. Aber irgendwo muss der Bann zuerst gebrochen werden. (StA BS, ED-REG 9a (1) 5-1-1, 1924-1941, 04.06.1926)

Diese unterstützende Geste für einen elementaren Tertiarisierungsprozess der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Freistaat Preussen korrespondierte mit Brenners Irritation über den Begriff «Lehrerseminar» ab 1926 in Basel. Seiner Auffassung nach hätte die Institution die Bezeichnung «Pädagogisches Institut» führen müssen, da sie «als spezielle Berufsschule wie die im Ausland neu geschaffenen Lehrerbildungsanstalten eine Mittelstellung zwischen den allgemeinbildenden höheren Schulen und der der wissenschaftlichen Forschung dienenden Universität bzw. den speziellen Fachschulen» einnehme (StA BS, ED-REG 9a (1) 5-1-1, Verschiedenes). Sie greife sogar über den Rahmen der preussischen pädagogischen Akademien hinaus, weil sie nicht nur die pädagogische Ausbildung der Volksschullehrer (Primar- und Sekundarlehrer) umfasse, sondern ebenfalls die der Mittellehrer (Lehrpersonen der oberen Gymnasialklassen), der Fachlehrer (Zeichen- und Musiklehrer an mittleren und höheren Schulen) sowie der Fachlehrerinnen (Arbeits-, Koch- und Haushaltungslehrerinnen sowie Kindergärtnerinnen). Damit wäre das Basler «Pädagogische Institut» am ehesten mit den konsekutiven Studiengängen der heutigen pädagogischen Hochschulen in der Schweiz vergleichbar.

3 Orte und Modelle der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

3.1 Die Ausgangslage der «Lehrerbildung» in Basel – ein «Importmodell»

Das Volksschulwesen in Basel war bis in die 1890er-Jahre von Lehrpersonen als «Arbeitsmigranten» abhängig – was politisch allerdings auch gewollt war bzw. billigend in Kauf genommen wurde. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurden die Primarlehrpersonen des Kantons Basel-Stadt nach Aussage des Erziehungsdepartements aus den staatlichen Seminaren der Kantone Bern, Solothurn, Aargau, Luzern, Zürich, St. Gallen, Thurgau, Graubünden und des Grossherzogtums Baden sowie aus den Privatseminaren in Muristalden (BE), Unterstrass (ZH), Schiers (GR) und Beuggen (Baden) rekrutiert (vgl. StA BS, ED-REG 9a (2) 1-2, 1890–1926, Bericht 1890, S. 4). Hinsichtlich dieser Konstellation wurden die unterschiedliche Vorbildung und die «Lehrart» der Lehrpersonen moniert, die auf die enormen Ausbildungsunterschiede zurückgeführt wurden. Als positive Auswirkung des «Importmodells» wurde hervorgehoben, dass die basel-städtischen Anstellungsbehörden bei den Berufungen auf die Lehrstellen «gewöhnlich eine vortreffliche Auswahl» hätten, allerdings könne dieser Gesichtspunkt die Nachteile, welche aus der verschiedenartigen Herkunft der Lehrpersonen resultierten, nicht aufwiegen, sondern vergrössere diese stellenweise sogar. Die Erfahrungen zeigten, dass «von auswärts, meist vom Lande, kommende Lehrer sich nur schwer in städtische Verhältnisse im allgemeinen und insbesondere in diejenigen eines grossen zusammenhängenden Schulorganismus hineinzufinden vermögen» (vgl. StA BS, ED-REG 9a (2) 1–2, 1890–1926, Bericht 1890, S. 5). Diese Situationsbeschreibung spielte auf den immensen Ausbau des basel-städtischen Schulsystems Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts an. Zwischen 1875 und 1914 verdreifachte sich die Bevölkerung des Kantons durch die Zuwanderung aus Baden und Württemberg,

Elsass-Lothringen und den angrenzenden schweizerischen Kantonen. Diese Entwicklung hatte einen enormen Anstieg an Schülerinnen und Schülern zur Folge. Daraus resultierte wiederum eine einmalige Epoche des Schulhausbaus (vgl. Stirnimann, 2000, S. 386). In dieser Zeit der Bildungsexpansion reichte es nicht mehr aus, auswärtige Lehrpersonen mit dem Angebot eines vergleichbar guten Salärs dazu zu motivieren, in Basel zu unterrichten.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der aus Sicht des Erziehungsdepartements für einen Ausbildungsort der Volksschullehrpersonenausbildung in Basel sprach, war der Vorwurf aus anderen Kantonen, «dass wir ihre besten Lehrkräfte an uns ziehen, ohne an die Kosten ihrer Ausbildung etwas beigetragen zu haben, während diese Kantone selbst Mangel an Lehrern leiden» (vgl. StA BS, ED-REG 9a (2) 1–2, 1890–1926, Bericht 1890, S. 6). Dieses bildungspolitisch inspirierte Argumentarium zeigt, dass die Lehrpersonenausbildung bereits Ende des 19. Jahrhunderts nicht ausschliesslich im Sinne einer kantonalen Hermetik betrachtet werden durfte, sondern dass die Verortung der Lehrpersonenbildung für die aufnehmenden, aber ebenso auch für die abgebenden Kantone bzw. Länder interkantonale bzw. internationale Fragen der Koordination aufwarf.

Hinsichtlich des Importmodells lassen sich noch keine spezifischen Professionalisierungsvorstellungen rekonstruieren, da Anstellungsbehörden Lehrpersonen wählten, die nach unterschiedlichen Konzeptionen in unterschiedlichen Regionen ausgebildet worden waren. Ein Professionskriterium deutete sich jedoch bereits an: Die Lehrpersonen sollten sich in einem «Passungsverhältnis» zum städtischen Milieu und Schulsystem befinden. Diese in Basel geforderte Bedingung verweist darauf, dass hinsichtlich des Professionalitätsaufbaus von Volksschullehrpersonen die sozialisatorische Wirkung von ländlichen Lehrerseminaren mit an Klöstern oder Kasernen orientierten Hausreglementen (vgl. Lundgreen, 2011, S. 17) einen Typ von Lehrperson hervorbrachte, der wenig kompatibel mit den Anforderungen einer durch Migration, Bevölkerungswachstum und Industrialisierung geprägten Grossstadt war.

3.2 Lehrerbildung mit Konvikt auf dem Land – das Modell Wettingen, ein Ort als Erziehungsagentur

Brenner beginnt die Problemerkörterung mit einem Zitat aus dem Entwurf für die «Einrichtung von Fachkursen zur Ausbildung von Primarlehrern», der 1890 von einer Kommission, die hauptsächlich aus Basler Schulrektoren und -inspektoren bestand, erarbeitet wurde. 1892 wurde die Expertise nach einem Vernehmlassungsprozess, an dem sich Lehrerkonferenzen beteiligten, dem Grossen Rat vorgelegt und auch von ihm angenommen. Das Zitat darf als eine Anspielung auf das Aargauer Seminar in Wettingen gelten, da der Text das Seminarwesen des «Bildungskantons» zuvor erwähnt:

Die Organisation der Lehrerbildungsanstalten ist eine vielumstrittene. Bekanntlich sind die älteren Anstalten Seminare von drei bis vier Jahreskursen in Verbindung mit einem Konvikt, in dem die Zöglinge nach durchgemachter Primar- oder Sekundarschule sowohl ihre wissenschaftliche als ihre pädagogische

Ausbildung erhalten, im Alter von 17-18 oder 19 Jahren. Die vielen Missstände, die das Konviktleben mit sich bringt, haben da und dort zur Aufhebung des Konvikts geführt, während die übrige Organisation beibehalten wurde. ... Von einem Konvikt kann von vornherein keine Rede sein. (Brenner, 1930, S. 292)

Bereits in den frühen 1820er-Jahren diskutierten in dem jungen Kanton Aargau die bildungspolitischen Entscheidungsträger über den angemessenen Ort, die angemessene Situierung der Lehrerbildung. Zunächst bekamen die städtischen Varianten den Vorrang. Mit der Einrichtung des Lehrerseminars 1822 in Aarau lag in der Schweiz die erste kantonale Gründung einer Ausbildungsstätte für männliche Lehrpersonen vor. 1835 wurde die Institution nach Lenzburg verlegt. Schon in der Gründungsphase, in den früheren 1820er-Jahren, brachten einzelne Akteure des Schulrats die Überlegung ins Spiel, das Lehrerseminar in eine Landgemeinde zu verlegen. Argumentiert wurde mit der sittlichen Lebensführung der Landbevölkerung: Zum einen sprach man ihr einen höheren Vorbildcharakter für den Erziehungsprozess der angehenden Lehrpersonen zu, zum anderen sollten die «Seminarzöglinge» auf das Leben auf dem Land vorbereitet werden (vgl. Frey, 1946; Metz, 2001; Schäfer, 1972). Das Konviktmodell charakterisierte aber nicht nur jahrzehntelang die aargauische Lehrerbildung, sondern auch die Ausbildungsgänge anderer Kantone. In diesem Zusammenhang kann das Lehrerseminar des Kantons Zürich in Küsnacht erwähnt werden, das 1831/32 noch mit einem zweijährigen Ausbildungsgang eröffnet wurde (vgl. Grob, 1882, S. 21).

Im Allgemeinen müsste der Erziehungsaspekt in der Lehrerbildung dem Gedanken, dass die Lehrpersonenausbildung sich an wissenschaftlichem Wissen zu orientieren habe, nicht widersprechen. Historisch gesehen hat allerdings die Ausbildung in einem (Unter-)Seminar einen Zugang begünstigt, der aus persönlich bevorzugten Stilen, Tradierungswissen und Plausibilitätserwägungen von «Lehrerbildnern» Regelwissen anbot, das habitualisiert als konkretes Verhaltensrepertoire von den Novizinnen und Novizen verfügbar gehalten werden sollte (vgl. Duncker, 2002, S. 22). Die Erziehungsdimension in der Lehrpersonenbildung konnte sich in einem stark asymmetrischen Verhältnis von Seminarlehrenden und Seminaristen entfalten. Historisch-interpretativ zu kurz gegriffen wäre jedoch die Vorstellung, dass diese Ausbildungsform sich durch Theorieabstinenz kennzeichnen lasse. Dieser Weg der Lehrerinnen- und Lehrerbildung basierte auf konsensualen Grundüberzeugungen, die auf dem Willen kantonaler Bildungspolitikern beruhten. Insbesondere die Seminardirektoren – wie z. B. Walter Guyer (1892–1980), Hans Gehrig (1931–2009) in Zürich und Willi Schohaus (1897–1981) in Kreuzlingen – etablierten neben der universitären Erziehungswissenschaft einen Diskurs zur Pädagogik für Lehrpersonen und schufen somit einen Ort von theoriegeleiteter Praxis, der Alltagstheorien von Lehrpersonen reflexiv infrage stellen konnte. Jedoch muss einschränkend gesagt werden, dass die eben aufgeführten Seminardirektoren eher städtische Lehrerbildungsmilieus bedienten. Allerdings weiss man aus dem Beispiel der preussischen Stiehlschen Regulative von 1854, dass die Verbindung einer erzieherischen Funktion der Lehrpersonenbildung mit einer antiwissenschaftlichen Orientierung auf der Intentionsebene nicht intendierte Eigendynamiken auslösen kann. Paradoxerweise wird aus der bildungshistorischen Retrospektive festgestellt, dass die

Verschulung und Lehrbuchmässigkeit, antiwissenschaftlich intendiert, zur Etablierung eines Vorläufers der Schulpädagogik (Schulkunde) mit gesichertem Wissenskanon samt Lehrmittel führte (vgl. Grell, 1998). Auch für die Schweiz ist bekannt, dass die Seminarleiter seit Beginn des 20. Jahrhunderts ihren Pädagogikunterricht, der in der Regel Historische Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Methodik, Schulkunde (sowie -recht) und Lehrübungen umfasste, auf der Grundlage von selbst verfassten Lehrbüchern bzw. Einleitungen hielten, die sie oftmals durch das Erziehungsdepartement als obligatorisch für die Seminaristinnen und Seminaristen erklären liessen (vgl. Grunder, 1993, S. 69). Die Differenz zwischen Intention und Wirkung deutet die Problematik bereits an, dass hinsichtlich der verschiedenen Ausbildungsorte für Volksschullehrpersonen ein naheliegendes dualistisches bildungshistorisches Interpretationsangebot im Sinne eines Duals «hier Erziehung, dort Wissenschaftlichkeit als zentrale Elemente der Lehrpersonenausbildung» zu kurz greift (vgl. Hoffmann-Ocon, 2008, S. 482).

3.3 Lehrerbildung als pädagogische Abteilung einer Mittelschule – das Modell Solothurn, ein Ort als Allgemeinbildungsagentur

Brenner greift weitere Überlegungen aus dem Kommissionsbericht von 1890 auf, um einen nächsten Ausbildungstypus zu charakterisieren:

Innere und äussere Gründe bestimmten andere, das Seminar mit der obern Mittelschule (Kantonsschule) in der Weise zu verbinden, dass die letztere nun aus drei Abteilungen: Gymnasium, Realschule und Lehrerseminar besteht (Solothurn, Graubünden, Genf – später auch Schaffhausen). Man erreicht dadurch den hochzuschätzenden Vorteil, dass die zukünftigen Lehrer nicht einseitig und fernab von der Welt, sondern gemeinsam mit den Vertretern der andern höhern Berufsarten erzogen werden. Jedoch ist nicht zu verkennen, dass auch diese Organisation keineswegs als vollkommen gelten kann, obwohl sie in andern Verhältnissen angehen mag. ... Mit diesen [obere Realschule und Gymnasium; d. Verf.] lässt sich das Seminar nicht verbinden: mit dem Gymnasium nicht, weil dieses doch wesentlich andere Zwecke verfolgt, und mit der Realschule nicht, weil diese schon ohnehin in zwei Abteilungen, die Real- und Handelsabteilung zerfällt und durch Einfügung einer weiteren, pädagogischen Abteilung der Zersplitterung anheimfiele. (Brenner, 1930, S. 292–293)

An dieser Stelle wird erwo-gen, ob das Lehrerseminar in Verbindung mit dem Gymnasium einen Ort als Allgemeinbildungsagentur darstellen könne. Der Text selbst spricht derartige Modelle in anderen Kantonen an. In Solothurn wurde das in den 1850er-Jahren gegründete Kantonale Lehrerseminar 1888 mit der Kantonsschule vereinigt (vgl. Brenner, 1941, S. 26). Für Graubünden war in Chur das kantonale Lehrerseminar als selbstständige Abteilung der Kantonsschule eingerichtet worden, während in Schiers nach dem badischen Vorbild der Anstalt Beuggen aus einer Armenschule mit Lehrerkursen ein Gymnasium hervorging (vgl. Brenner, 1941, S. 28 f.). Von 1872 bis 1919 wurden an Genfer Gymnasien pädagogische Abteilungen für die Lehrerbildung gehalten (vgl. Brenner, 1941, S. 37). Die Kantonsschule Schaffhausen unterhielt seit 1897 eine Seminarabteilung (vgl. Brenner, 1941, S. 28).

Auch wenn in diesem Modell der Erziehungsgedanke eine gewisse Rolle gespielt haben dürfte, wird ein anderer Professionalisierungsgedanke vorrangig gewesen sein. Als Professionalisierungsüberlegung könnte das Bild von der «gebildeten Lehrper-

son» als Orientierungsgrösse gedient haben. Während beim Konviktsmodell eine fast handwerkliche Vorstellung mit Meister und Lehramtsnovize auf instruktionaler Basis plausibel war, könnte die pädagogische Abteilung einer Mittelschule die Chancen der Professionalisierung in der Allgemeinbildung gesehen haben. So jedenfalls lässt sich die Ausbildungskonzeption von Theodor Wiget (1850–1933) verstehen, einem in Chur, Rorschach und Trogen wirkenden Direktor, Mittelschullehrer und Lehrerbildner (vgl. Metz, 1992). Er sprach sich dafür aus, mit Seminaristen antike und klassische Literatur zu studieren und diese auf ihren pädagogischen Gehalt hin auszuwerten. Dieser Professionalisierungsgedanke stand gleichzeitig in der geisteswissenschaftlichen Tradition «kultivierter Bescheidenheit der Theorie» (Duncker, 2002, S. 29).

3.4 Lehrerbildung als selbstständiges Institut in zwei Phasen mit Unter- und Oberseminar in der Stadt – das Modell Zürich, ein Ort als eigenständige Berufsbildungsagentur

Brenner zitierte den Kommissionsbericht von 1890, der die Zukunft der Lehrpersonenausbildung in Basel auch aus bildungsökonomischen Gesichtspunkten einschätzte: «Bei der voraussichtlichen bescheidenen Frequenz ... [kann] von einer eigenen vollständigen Lehranstalt neben unsern obern Mittelschulen [keine Rede sein]» (Brenner, 1930, S. 293). Sowohl das Modell des eigenständigen Seminars als auch das Modell der pädagogischen Abteilung einer Mittelschule wurden abgelehnt; der gleichzeitige Aufbau von wissenschaftlichen (im Sinne von allgemeinbildenden) und beruflichen Fähigkeiten wurde als nicht realistisch erachtet, «da entweder die wissenschaftliche oder die berufliche Ausbildung Schaden leiden [wird]» (Brenner, 1930, S. 293). Allerdings anerkannten sowohl der Kommissionsbericht als auch Brenner allgemeinbildendes Wissen auf Maturitätsniveau und berufliches Wissen als wesentliche Elemente der Wissensbasis für Lehrpersonen. Diesen Vorstellungen zufolge konnte man beiden Ansprüchen nur genügen, wenn man sie auf unterschiedliche Bildungszyklen verteilte. Insofern favorisierten der Kommissionsbericht von 1890 und später auch Brenner eine nachmaturitäre Lehrpersonenausbildung.

Was die Modelle Solothurn und Zürich – historisch situiert auf der Sekundarstufe II – in ihrer Ausbildungskonzeption leitete, wiederholt sich heute in Begründung und Problematik in der Kontroverse der integrativen versus konsekutiven Sekundarlehrpersonenausbildung auf der Tertiärstufe: die Chance für die Fachausbildung, dank einem frühen Praxisbezug ihre Relevanz für die Arbeit im künftigen Beruf zu erkennen, versus die Gefährdung einer breiten und tiefen Fachausbildung durch die einengende Perspektive des Anspruchs auf Praxistauglichkeit.

Der Trennung von Unter- und Oberseminar liegt die Professionalitätsvorstellung einer deutlichen Differenz von Vermittlungsphasen bezüglich der allgemeinen Bildung und bezüglich des berufsfeldorientierten Fachwissens, das eine exklusive Berufskompetenz glaubhaft zu machen versucht, zugrunde (vgl. Lundgreen, 2011, S. 9).

3.5 Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Universität – das Sekundar- und Gymnasiallehramtsmodell, ein Ort als Wissenschaftsagentur

Vor dem Hintergrund der in Basel-Stadt nur schwer institutionell zu situierenden Ausbildung von Volksschullehrpersonen wurde auch die Universität als Ort der Lehrerinnen- und Lehrerbildung diskutiert. Es überwog jedoch das Argument der «absoluten Lehr- und Lernfreiheit der Universität», die die Aspekte der Berufsbildung von Primarlehrpersonen nicht genügend berücksichtigen könne. Auch wenn die Integration der Primarlehrpersonenausbildung in die Universität Basel sich nicht durchsetzte, entschied man sich bildungspolitisch bewusst dafür, die Strukturen der Universität mit einem breit gefächerten Vorlesungswesen und einer Bibliothek für Lehramtskandidaten zur Verfügung zu stellen (vgl. Brenner, 1930, 293 f.). Diese Öffnung fiel den Verantwortlichen umso leichter, als zwischen 1873 und 1926 für Studierende des höheren Lehramts an der Universität ein pädagogisches Seminar eingerichtet wurde, das die angehenden Gymnasiallehrpersonen sowohl mit den systematischen Problemen des höheren Unterrichtswesens als auch mit der Methodik einzelner Unterrichtsfächer wissenschaftlich und praktisch vertraut machen sollte (vgl. Brenner, 1930, S. 290).

Das von Brenner ab 1926 geleitete «Lehrerseminar», welches er – wie oben bereits angeführt – eher als Pädagogisches Institut denn als Seminar verstanden wissen wollte, siedelte er als einen tertiarisierten Ort zwischen Gymnasium und forschender Institution an. Als besonderes Merkmal dieses Ortes hob er hervor, dass für die pädagogische Ausbildung Lehrpersonen verschiedener Kategorien zusammengefasst seien. Dies sei nicht als Sparmassnahme gedacht worden, sondern aus der Erwägung heraus erfolgt, dass Studierende verschiedener Stufenberechtigungen zum einen das Verbindende aller Lehrberufe erkennen und zum anderen die Arbeit der Lehrpersonen auf anderen Stufen verstehen lernen sollten (vgl. ED-REG 9a (1) 5-1-1, Verschiedenes, Kantonales Lehrerseminar 1931).

Das letztlich verworfene Ausbildungsmodell der Volksschullehrperson an Universitäten orientierte sich professionspolitisch an der Referenzgruppe der Sekundar- und Gymnasiallehrpersonen. Tendenziell waren mit einem derartigen Modell andere Ausbildungsprobleme verbunden: Die wichtige Professionsfrage nach der Vorbereitung und Einübung in das Berufsfeld blieb unzureichend beantwortet, ebenso verhielt es sich mit der (fehlenden) Begründung zum tiefen Stellenwert der Pädagogik (vgl. Lundgreen, 2011, S. 11). Das Professionalisierungskonzept der Lehrperson als einer Fachvertreterin zielte idealiter auf einen Wissenstyp, der in keinem funktionalen berufsspezifischen Verwertungszusammenhang steht. Im Praxisvollzug wurde diesem Professionalisierungsmodell vorgeworfen, mit dem Kosmos des sich selbst genügenden Fachwissens keine schulbildende Perspektive zu entfalten, welche Sichtweisen von Schülerinnen und Schülern und Kontexte der Lebenswelt mit einbezieht (vgl. Duncker, 2002, S. 27 f.).

3.6 Lehrerbildung als nachmaturitärer Fachkurs – das Modell Basel-Stadt, ein Ort als Weiterbildungsagentur

Die Kommissionsmitglieder waren sich Ende des 19. Jahrhunderts bewusst, dass sie im deutschsprachigen Raum besondere Ansprüche an die Ausbildung von Volksschullehrpersonen formulierten: «Wir sind der Überzeugung, dass mit deren Durchführung unser Kanton ein bahnbrechendes Beispiel geben würde, das nicht ohne Nachfolge bliebe» (vgl. Brenner, 1930, S. 293). Forderungen dieser Art gab es seit Beginn des 19. Jahrhunderts, als Protagonisten der Volksschullehrerbewegungen – wie etwa Rudolf Hanhart (1780–1856), der als Gymnasialrektor in Basel 1820 ein Volksschullehrerseminar gründete, das ab 1822 zu einer Abteilung der Universität wurde (vgl. Messmer, 1999, S. 47), oder Adolph Diesterweg, der die Wissensform eines reflektierten Praktikers für Lehrpersonen postulierte (vgl. Tenorth, 2003, S. 231) – die Frage aufwarfen, in welcher Form das Primar- bzw. Volksschullehramt akademisiert werden könne.

Der von Brenner zitierte Kommissionsbericht plädierte 1890 für das Modell der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als nachmaturitären Fachkurs:

Wir halten dafür, dass der Primarlehrer – Volksschullehrer – eine den übrigen höhern Berufsarten ebenbürtige wissenschaftliche Vorbildung haben soll. Eine solche befähigt ihn nicht nur, die besondere berufliche Bildung leichter und mit besserem Verständnis zu empfangen, sondern auch in seiner zukünftigen Lebensstellung eine seines Standes würdige Stufe einzunehmen. Sodann darf wohl im allgemeinen gefordert werden, dass der spätere Volksbildner die Fähigkeit erlange ... wissenschaftlich zu denken. Wir verlangen also für den Primarlehrer so gut wie für Lehrer höherer Stufen die Absolvierung der obern Mittelschule, Realschule oder Gymnasium, und die Erlangung eines Reifezeugnisses von einer dieser Anstalten. (Brenner, 1930, S. 293)

Das Modell des nachmaturitären Fachkurses bestimmte die Basler Lehrpersonenbildung von 1892 bis 1926. Auch wenn der Begriff «Lehrerweiterbildung bzw. -fortbildung» in den 1920er-Jahren und den Jahrzehnten davor ein noch nicht so gebräuchlicher Begriff war, bleibt zu prüfen, ob die nachmaturitären Fachkurse für Primarlehrpersonen aus der heutigen Perspektive den Professionalisierungsgedanken der Weiterbildung auf akademischem Niveau in sich tragen. Die Weiterbildung von Lehrpersonen wurde in Basel parallel zum Lehrerbildungsgesetz von 1922 mit der Einrichtung einer «permanenten Schulausstellung» 1924 initiiert (vgl. Stirnimann, 2000, S. 389). Die an dem reformpädagogischen Postulat der «Erziehung vom Kinde aus» orientierte Basler Schulausstellung wurde wenige Jahre nach der Gründung zusätzlich programmatisch als «Institut für Behandlung neuzeitlicher Erziehungs- und Unterrichtsfragen» (später Institut für Unterrichtsfragen und Lehrer/innenfortbildung ULEF, aktuell: Pädagogisches Zentrum PZ.BS) betitelt (vgl. Rüegg, Dunkel & Schuppli, 2009, S. 2 f.). Damit orientierte sich die Basler Einrichtung an der 1875 gegründeten «Schweizerischen permanenten Schulausstellung», aus der das Pestalozzianum in Zürich als Archiv, pädagogisches Informationszentrum und Fortbildungsstätte für Lehrpersonen hervorging (Horlacher, 2009; Wymann, 1975).

Professionalisierung als Weiterbildung ist Ausdruck eines labilen Übergangs. Dieses Modell ist räumlich, konzeptionell und systemisch die wohl ökonomischste Lösung und insofern auch historische Vorform jeder weiteren Differenzierung des Ausbildungssystems. Primär stellen sich bloss drei Fragen: Sind genügend Räume vorhanden, welches sind die Zugangsbedingungen und wie lange soll die Weiterbildung dauern? Die konzeptionellen und systemischen Anschlussfragen folgen auf dem Fuss, denn jede Weiterbildung generiert Differenzierung bezüglich Lohn, Ausbildungskonzeption und systemischer Rückwirkung auf die Grundausbildung – ein prominentes Beispiel dafür bietet der Lemo-Bericht (Müller, 1975, S. 254 ff.) mit seinem Vorschlag, die Ausbildung zum «Lehrer für die Sekundarstufe I» als Weiterbildung zu konzipieren. In Basel hielt sich die Konzeption der Ausbildung von Lehrpersonen als Weiterbildungsagentur von 1890 bis 1926, als man mit der Gründung des Kantonalen Lehrerseminars von Basel-Stadt eine nachmaturitäre, ausseruniversitäre grundständige Lehrerbildung schuf.

4 Resümee

Die Verbindung der historischen Diskussion um den angemessenen Ort der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit Professionalisierungskonzepten des Lehrberufs zeigt, wie schwierig es war, die Existenz einer spezifischen Wissensbasis der Volksschullehrpersonen z. B. gegenüber den Sekundar- und Gymnasiallehrpersonen nachzuweisen, denen man eine solidere Wissensbasis in den Unterrichtsfächern unterstellte (Terhart, 2011, S. 205). Am Beispiel eines Basler Berichts von 1890 und seiner Auswertung durch Wilhelm Brenner wird deutlich, dass die damaligen Gutachter gewillt waren, anhand von verschiedenen Verortungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung die spezifischen Eigenwilligkeiten des Lehrberufs jenseits des klassischen Professionalisierungskonzeptes von niedergelassenen Ärzten oder Juristen zu berücksichtigen. Ihr Aufriss ist insofern bis heute interessant, als er die Komplexität einer Verortung der «Lehrerbildung» unter Bezug auf real existierende Ausbildungen systematisch diskutiert und Stärken und Schwächen räumlicher, konzeptioneller und systemischer Lösungen deutlich werden lässt. Insgesamt repräsentierten die ab den 1890er-Jahren diskutierten Orte der «Lehrerinnen- und Lehrerbildung» Grundvarianten von Professionalisierungsideen des Volksschullehrberufs, deren Kenntnis für heutige berufsspezifische Selbstverständigungsdebatten aufschlussreich ist.

Der konzeptionelle Ort und die systemische Verortung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung waren und sind gesellschaftlich strittig. Fraglich ist heute, ob der Ort ein Teil der kantonalen Bildungsdirektion, ein Teil einer Fachhochschule, ein Teil der Universität oder eine eigenständige Hochschule sein soll. Überdies herrschen unterschiedliche Vorstellungen zur räumlichen Situierung vor. Soll die Institution der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im ländlichen oder im urbanen Raum angesiedelt werden? Im Fall der eigenständigen pädagogischen Hochschule stellt sich die Anschlussfrage, ob diese Insti-

tution die Möglichkeit für den Erwerb eines eigenständigen Promotionsrechts erhalten soll – wie es in der Konzeptionsphase vorgesehen war (vgl. EDK, 1993, S. 9) – und ob der Charakter der Forschung begrenzt sein soll durch Berufsfeldorientierung sowie Verwaltungsnähe oder erweitert durch Grundlagenorientierung. Im Rahmen des tertiären Bildungssystems gelten die pädagogischen Hochschulen als Fachhochschulen. Allerdings unterscheiden sie sich von dem Grundtyp der Fachhochschule durch die gymnasiale Maturität als Regelvoraussetzung der Studienaufnahme, durch die kantonale Finanzierung und durch die Ausbildung für das durchregulierte öffentliche Berufsfeld der Schule – um die wesentlichen, aber nicht alleinigen Unterscheidungsmerkmale der schwierigen Verortung betreffend die Fachhochschule zu nennen. Im «Weissbuch der Akademien» wird die Einrichtung von pädagogischen Hochschulen als «Fortsetzung und Ausdruck eines pragmatisch-funktionalistischen Bildungsverständnisses» verstanden, das «die Tradition der Lehrerseminarien mit ihrer charakteristischen Mischung von Allgemeinbildung und Berufslehre diesseits akademischer Studien» fortsetze und damit «die Grenzziehung zwischen den universitär ausgebildeten Gymnasiallehrpersonen und denen der Primar- und Sekundarschulen mit den damit verbundenen berufspolitischen Konsequenzen» weiterschreibe (Akademien der Wissenschaften, 2009, S. 24). Diesem Anschein nach wären die pädagogischen Hochschulen eine Übergangslösung, bevor sie in Universitäten integriert würden. Der Interpretation des Weissbuchs wird mit dem Hinweis widersprochen, dass die heutige Verortung der pädagogischen Hochschulen kantonale Traditionen widerspiegeln, sich an der bildungspolitischen Machbarkeit orientieren und die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ohne Promotionsrecht auskomme (vgl. NZZ, 2009).

Quellen

Staatsarchiv Basel-Stadt (StA BS). ED-REG 9a (2) 1-2 1890-1926, *Entstehung und Anfänge des Lehrerseminars von 1890 bis 1926* [darin: Bericht über die Errichtung eines Lehrerseminars im Kanton Basel-Stadt. Basel 1890].

Staatsarchiv Basel-Stadt (StA BS). ED-REG 9a (1) 5-1-1, *1924–1942 Seminardirektor*.

Staatsarchiv Basel-Stadt (StA BS). ED-REG 9a (1) 5-1-1, *Verschiedenes*.

Literatur

Akademien der Wissenschaften. (2009). *Zukunft Bildung Schweiz. Anforderungen an das schweizerische Bildungssystem 2030*. Bern: Akademien der Wissenschaften Schweiz.

Brenner, W. (1930). Die Lehrerbildungsanstalten. In Erziehungsdepartement Basel-Stadt (Hrsg.), *Das Basler Schulwesen 1880–1930* (Redaktion Prof. Dr. F. Mangold) (S. 286–306). Basel: Lehrmittelverlag des Erziehungsdepartements.

Brenner, W. (1941). *Die Lehrerseminare der Schweiz. Ausbildung und Bildungsstätten der schweizerischen Primarlehrer*. Frauenfeld: Huber.

Duncker, L. (2002). Schulpraxis «im Lichte von Theorien». Die Bedeutung von Theorie und Praxis in der Professionalisierung des Lehrerberufs. *Die Deutsche Schule*, 94 (1), 21–38.

- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren].** (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen. Dossier 24*. Bern: EDK.
- Frey, A.** (1946). *Das aargauische Lehrerseminar. Zur Erinnerung an seine Gründung vor hundertfünfundzwanzig Jahren und seine Verlegung nach Wettingen vor hundert Jahren*. Wettingen: A. Häfliger.
- Grell, F.** (1998). Die Stiehlschen Regulative (1854) und die Destruktion des Allgemeinen in der Pädagogik. In W. Brinkmann & J. Petersen (Hrsg.), *Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik* (S. 334–359). Donauwörth: Auer.
- Grob, C.** (1882). *Das Lehrerseminar des Kantons Zürich in Küsnacht*. Zürich: Genossenschaft-Buchdruckerei.
- Grunder, H.-U.** (1993). *Seminarreform und Reformpädagogik*. Bern: Peter Lang.
- Hoffmann-Ocon, A.** (2008). «Die Deutsche Schule». 100 Jahrgänge im Spannungsfeld von Bildungspolitik, Wissenschaft, Gesellschaft und pädagogischer Praxis. *Die Deutsche Schule, 100* (4), 478–488.
- Horlacher, R.** (2009). Von der Geschichte der Pädagogik zur Historischen Bildungsforschung – Das Pestalozzianum zwischen Universität und Lehrerseminar. In M. Caruso, H. Kemnitz & J.-W. Link (Hrsg.), *Orte der Bildungsgeschichte* (S. 221–236). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lundgreen, P.** (2011). Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive. *ZfPäd, 57. Beiheft*, 9–39.
- Messmer, R.** (1999). *Orte und Nicht-Orte der Lehrerbildung. Eine historische und empirische Untersuchung zur Handlungs- und Wissensorientierung und der damit verbundenen Mythen in der Lehrerbildung*. Bern: Peter Lang.
- Metz, P.** (1992). *Herbartianismus als Paradigma für Professionalisierung und Schulreform*. Bern: Peter Lang.
- Metz, P.** (2001). Bildungspolitik und Lehrerbildung: historische Problemlagen und ihre Lösungen im Aargau. *Argovia. Jahresschrift der Historischen Gesellschaft des Kantons Aargau, Band 113*, 121–171.
- Müller, F.** (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte* [Lemo-Bericht]. Hitzkirch: Comenius.
- NZZ.** (2009). «Wir brauchen weder Promotionsrecht noch akademischen Mittelbau». *Die Reaktionen eines Rektors einer pädagogischen Hochschule auf die Reformvorschläge des Weissbuchs* (Ausgabe vom 14. Dezember). Online unter: http://www.nzz.ch/nachrichten/startseite/wir_brauchen_weder_promotionsrecht_noch_akademischen_mittelbau_1.4179896.html (09.12.2011).
- Rüegg, S., Dunkel, S. & Schuppli, C.** (2009). *Von der Idee zum Institut. 40 Jahre ULEF – eine Erfolgsgeschichte*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Schäfer, P.** (1972) *Lehrerbildung in Wettingen*. Wettingen: o. V.
- Stirnemann, C.** (2000). Die Öffnung des Bildungssystems. Vom Schulgesetz von 1880 zur Bildungsexpansion der 1960er-Jahre. In G. Kreis & B. von Wartburg (Hrsg.), *Basel – Geschichte einer städtischen Gesellschaft* (S. 384–394). Basel: Christoph Merian.
- Tenorth, H.-E.** (2003). Schulmänner, Volkslehrer und Unterrichtsbeamte: Friedrich Adolph Wilhelm Diersterweg, Friedrich Wilhelm Dörpfeld, Friedrich Dittes. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik. Band 1* (S. 224–245). München: C. H. Beck.
- Terhart, E.** (2011). Lehrberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *ZfPäd, 57. Beiheft*, 202–224.
- Wymann, H.** (1975). *100 Jahre Pestalozzianum Zürich*. Zürich: o.V.

Autoren

Andreas Hoffmann-Ocon, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, Zentrum für Schulgeschichte, Waltersbachstrasse 5, 8090 Zürich (vormals: Pädagogische Hochschule FHNW), a.hoffmann-ocon@phzh.ch
Peter Metz, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Sekundarstufe I und II, Clarastrasse 57, 4058 Basel, peter.metz@fhnw.ch

Akademische Frei-Räume – ein historischer Rückblick

Marian Füssel

Zusammenfassung Universitäten als raumgewordene Institutionen zu begreifen, ist keine Selbstverständlichkeit, sondern das Ergebnis eines langen historischen Prozesses. Das Sesshaftwerden des privilegierten Personenverbands in den Städten Europas vollzog sich über Jahrhunderte und machte durch diese Aneignung aus unterschiedlichen Orten akademische Wissens- und Freiräume. Ob Hörsaal, Büro oder botanischer Garten – an der Genese universitärer Räume lässt sich die Entwicklung akademischer Wissenschaftskultur ebenso ablesen wie die Entwicklungen der von Professorenschaft und Studierenden geschaffenen sozialen Räume. So waren die Freiräume der Universitäten nie frei von Konflikten. Von der räumlichen Symbolisierung von Statusdifferenzen bis zur disziplinarischen Wirkung von Raumordnungen erweist sich der universitäre Raum bis heute als Gegenstand sozialer Aushandlungsprozesse.

Schlagworte Universität – Institution – Raum – akademische Freiheit

Academic Spaces and Liberties – a Historical Review

Abstract To conceive of university as a spatial institution, as a proper place for the learned, is not self-evident. It is the achievement of a long historical process resulting in the spatial settlement of a privileged community of scholars and students. By appropriating different places in cities all over Europe, academics created spaces of knowledge, separated from their social environment by privileges and rules of their own. No matter whether lecture room, office, or botanic garden – in the development of academic spaces we can trace the history of knowledge cultures as well as the social space created by professors and students. But academic space as a realm of academic freedom has never existed without conflict. From spatial symbolizations of hierarchy to the disciplinary regimes of spatial orders, academic space remains an object of social negotiation until today.

Keywords university – institution – space – academic freedom

1 Vom Sesshaftwerden der Wissenschaft: Die Entstehung akademischer Räume

Institutionen zeichnen sich meist durch ein spezifisches Verhältnis zum Raum aus. Sie usurpieren bestimmte Orte, schaffen neue oder eignen sich vorhandene Räume an. Eine Dynamik, die in besonderem Masse auch die europäischen Universitäten als «Orte des Wissens» auszeichnet (vgl. Jacob, 2007; Schwinges, 2008). Die Universität als konkreten physischen Ort im Sinne eines Gebäudes zu denken, ist jedoch erst das Ergebnis eines Jahrhunderte andauernden Prozesses des Sesshaftwerdens akademischer

Gemeinschaften. Blicken wir zurück auf die Anfänge der Universitäten in Bologna, Paris, Oxbridge oder Prag, so haben wir es mit relativ mobilen Gruppen zu tun, die noch über keine feste institutionelle Räumlichkeit verfügten. Am Beginn steht mit der sogenannten *authentica habita* Kaiser Friedrichs I. von 1155 ein Privileg, das die räumliche Mobilität sicherte und rechtliche Immunität der Scholaren garantierte. Aus diesem Privileg entwickelte sich in der Folge ein Ideal «akademischer Freiheit», das auf einem vor Umwelteinflüssen geschützten Rechtsraum basierte (vgl. Horn, 1905). Die *universitas* der Magister und Scholaren bildete fortan einen privilegierten korporativen Personenverband, der sich in bestimmten Orten einnistete und diese im Zweifelsfall auch zugunsten einer anderen, gastfreundlicheren Stadt wieder verlassen konnte. Hier erweist sich eine analytische Unterscheidung von Räumen und Orten als hilfreich. Mit der prägnanten Formulierung Michel de Certeaus ist «*der Raum ein Ort*, mit dem man etwas macht» (Certeau, 1988, S. 218). Der Ort im Sinne eines konkreten Gebäudes ist zunächst tot, er wird erst durch die Aneignung seiner Bewohnerinnen und Bewohner sowie Benutzerinnen und Benutzer lebendig, wird zu einem Raum, in diesem Fall einem Raum des Wissens, zu einer Universität. Während die frühen Universitäten sich in bereits vorhandenen angemieteten oder gekauften städtischen Orten niederliessen, entstanden ab dem 14. Jahrhundert auch erste architektonische Gesamtwürfe von Universitäten. Diese gingen von den Kollegien aus und orientierten sich an der Architektur der Klöster und Abteien. Frühe Beispiele sind das *Collegio di Spagna* in Bologna, das *New College* in Oxford oder das *Collège de Sorbon* in Paris. Von nun an existierten in Europa zwei Modelle akademischer Räumlichkeit: Eine diffus über den städtischen Raum ausgedehnte Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden, die sich auf eine Vielzahl von Professorenhäusern und einige wenige zentrale Hörsaalgebäude verteilte, und eine genau lokalisierte klosterähnliche Gemeinschaft, die bis heute das Modell der sogenannten Campus-Universität verkörpert (Ridder-Symoens, 1996, S. 165–169). Die Kollegarchitektur versuchte alle Elemente der Institution in ein räumliches Gesamtensemble zu integrieren. Lehrende und Lernende sollten idealerweise ebenso an einem Ort wohnen, wie Bibliothek, Hörsäle, anatomisches Theater oder der Karzer darin vereinigt sein sollten. In der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts entstanden bedeutende Kollegbauten mit der *Sapienza* in Rom, dem Neubau der *Sorbonne* in Paris oder im Deutschen Reich mit den Neugründungen der Universitäten Helmstedt und Würzburg. Vor allem im Zuge der Konfessionalisierung und Territorialisierung kam es im Reich zu einer Welle von Neugründungen, die sich ihren Raum erst aneignen mussten. Die Beschaffung und Errichtung grosser Gebäude für den akademischen Unterricht war zunächst einmal ein finanzielles Problem, weshalb vielfach auf bestehende Einrichtungen, wie etwa auf säkularisierten Klosterbesitz, zurückgegriffen wurde (vgl. Mai, 2004).

In der Entwicklung der Universitätsarchitektur spiegelt sich die geschichtliche Entwicklung der Institution und ihrer Selbstverwaltung (Rückbrod, 1977). In der Frühen Neuzeit wich das im monastischen Bautyp verkörperte Ideal einer autonomen Genossenschaft von Lehrenden und Lernenden zunehmend der Herrschaft des Territo-

rialstaates. Die Ästhetik des Klosters wurde durch die des Schlosses ersetzt und die höfische Repräsentation prägte die landesherrlichen Stätten der Bildung. Besonders sinnfällig wird dies selbst an einer Universitätsgründung, die als Inbegriff der modernen Reformuniversität gilt: Als 1810 in Berlin eine neue Hochschule errichtet wurde, bezog man das umgebaute Palais des Prinzen Heinrich unter den Linden. Der neue Palast des Wissens stand nun in unmittelbarer Nachbarschaft zu anderen herrschaftlichen Gebäuden und wurde Teil fürstlicher Machtdarstellung. Eine Repräsentationsstrategie, die bis heute in zahllosen Universitäten und Forschungseinrichtungen fortlebt, die in Schlössern (z.B. Bonn, Münster, Mannheim, Osnabrück) und Villen (Dahlem) untergebracht sind, und gegenwärtig wiederum in Berlin einen besonderen Ausdruck findet. So soll der Neubau des Berliner Stadtschlusses künftig unter anderem die akademischen Sammlungen der Humboldt-Universität beherbergen.

Vom ausgehenden 19. Jahrhundert an dominierte eher das Prinzip, der Ausdifferenzierung der Wissenschaft räumlich möglichst viel Freiheit zuteilwerden zu lassen. Eine Tendenz, die in idealtypischer Weise von der amerikanischen Campus-Universität verkörpert wird. In der Mitte der 1960er-Jahre kam es in Westdeutschland zu einer weiteren Gründungswelle von Hochschulen an Orten wie Bielefeld, Bremen, Bochum oder Konstanz, mit der auch neue räumliche Konzepte zur Anwendung kamen (vgl. Friese & Wagner, 1993, S. 36–49). Die bundesdeutsche Reformuniversität fusste auf Ideen wie Funktionalität, Interdisziplinarität, Entwicklungsfähigkeit und Öffnung zur Öffentlichkeit. Die Fakultäten und Fachbereiche wurden in räumlicher Nähe zueinander angesiedelt, um den interdisziplinären Austausch zu fördern. Kurze Wege sollten mehr Kommunikation ermöglichen und Reibungsverluste minimieren. Das kommunikative Ideal der Zeit realisierte sich augenfällig in der zentralen Halle der Universität Bielefeld, die als ein Marktplatz bzw. eine Bahnhofshalle des Wissens imaginiert wird und dabei nicht nur ästhetisch durchaus ambivalente Wertungen erfuhr.

2 Zur räumlichen Ausdifferenzierung der Wissenschaft: Frei-Räume des Denkens

Moderne Universitätsarchitektur vereint Räume für Lehre, Forschung und Administration an einem Ort. Neben den öffentlichen Hörsälen verfügen die Lehrenden über Labore und Büros, die sowohl ihrer Kommunikation mit den Studierenden in der Sprechstunde wie auch eigener Forschungsarbeit dienen. Entsprechende Räumlichkeiten folgen instrumentellen wie symbolischen Logiken. Das Büro als Statussymbol konstituiert stumme Hierarchien, die nicht beständig neu ausgehandelt werden müssen, sondern unmittelbar evident werden:

Das Büro weist durch seine Quadratmeterzahl, noch mehr durch seine Fensterzahl darauf hin, mit wem man es zu tun hat. 4 Fenster für den C4 Professor, 3 Fenster für den C3 Professor. Ebenso erkennt man das typische Ordinariatsbüro an seinem Vorzimmer, von dem aus Frau Schulze den Zugang zum Chef lückenlos kontrolliert. (Vec, 2006, S. 203)

Das Büro ist erst ein sehr junger Raumtypus. Vom Mittelalter bis weit in das 19. Jahrhundert hinein fanden akademische Lehre und Forschung hingegen meist im Privathaus des Professors statt (vgl. Meiners, 1804/1973, S. 237–248; Oberdiek, 1989, S. 41–46). Im Mikrokosmos des Professorenhauses existierte eine ähnliche funktionale und hierarchische Differenzierung wie im öffentlichen Hörsaalgebäude. Die Räume für Frau und Kinder blieben deutlich getrennt vom eigenen Auditorium sowie vom eigentlichen Arbeitszimmer des Gelehrten. Seit der Renaissance hat sich in Gestalt des *Studiolo* ein symbolisch hoch aufgeladener Ort gelehrter Arbeit konstituiert, der sich am Beginn der Moderne in der humboldtschen Universität im Ideal von «Einsamkeit und Freiheit» aufhob (vgl. Thornton, 1997; Schelsky, 1960). So spielten sich auch die berühmten historischen Seminare Leopold von Rankes in seiner Privatwohnung ab, nicht in öffentlichen Seminarräumen. Aus den Professorentischen akademischer Speisegemeinschaften entwickelten sich spätere Oberseminare (vgl. Mulsow, 2007). Räumliche Nähe zwischen Studierenden und Professoren war hier ein entscheidender Faktor. Vom 17. bis ins 19. Jahrhundert dozierten zahlreiche Professoren im Hausmantel (einer Art Morgenrock), denn sie befanden sich ja «zu Hause». Die Trennung von privatem und öffentlichem Lehrraum begann erst und wurde durch obrigkeitliche Verbote eines entsprechenden Aufzugs sowohl für Studierende wie Lehrende forciert. Das Professorenhaus markierte die ständischen Freiheiten des Professors gegenüber seiner Umwelt; insbesondere die Frage der Lärmbelästigung durchzieht die Universitäts- und Gelehrtengeschichte von Beginn an (vgl. Füssel, 2009, S. 221–222).

Eine Freiheit der Lehre war damit allerdings noch nicht gegeben. Erst im 18. Jahrhundert transformierte sich ausgehend von aufgeklärten Universitätsgründungen wie Halle oder Göttingen die akademische Freiheit vom Privileg zu einer universalistisch gedachten Freiheit der Wissenschaft (Müller & Schwinges, 2008). Erneut war es die Obrigkeit, welche die Freiheit gewährte. In der langen Geschichte der Universitäten traten Professoren jedoch immer wieder als politisch engagierte Intellektuelle in Erscheinung. Von den Wittenberger Reformatoren über die Göttinger Sieben bis hin zur 1968er-Zeit gingen von den Kathedern ebenso kritische wie konservative Stimmen aus, deren Publikum längst nicht mehr allein die Öffentlichkeit des Hörsaals bildete.

Mit dem digitalen Zeitalter dynamisierte sich die Räumlichkeit des Wissens ein weiteres Mal auf drastische Weise. Auch akademische Lehrformen weichen auf den virtuellen Raum des Internets aus und universitäre Homepages entwickeln sich zu zentralen Werkzeugen der Vernetzung und Repräsentation. Einige Universitäten wie Harvard, Bielefeld oder Madrid sind bereits in der seit 2003 zugänglichen Internetwelt des *Second Life* mit virtuellen Varianten präsent (vgl. Birkenkrahe, 2010).

3 Zwischen Disziplin und Eigensinn: Die Grenzen akademischer Frei-Räume

Als privilegierte Korporationen dehnten sich die Universitäten seit dem Mittelalter mit ihren Gebäuden auf zahlreiche Orte der Stadt aus, die von nun an eigene Rechtsräume bildeten (vgl. Oberdiek, 1989, S. 52 f.). In den kleinteiligen städtischen Face-to-face-Gesellschaften der Vormoderne bildete dies einen beständigen Quell von Konflikten. Universitäten schenkten in Universitätskellern eigenes, unbesteuertes Bier aus, bauten eigene Pranger oder dominierten die Stadtkirchen mit den Epitaphen ihrer Professoren, während die Studenten auf den Strassen die Nacht zum Tag machten und mit Musik, Zweikämpfen und anderen symbolischen Manifestationen akademischer Freiheit den Bürgern und Handwerkern zu Leibe rückten. Auch wenn es nur an manchen Hochschulorten zur Ausbildung eines eigenen *Quartier Latin* kam, so ist der das Stadtbild prägende Einfluss vielerorts erfahrbar. Insofern zeigt sich hier in aller Deutlichkeit, dass nicht ihr Ort allein das Wesen einer Institution bestimmt, sondern das, was ihre Mitglieder damit machen. Erst so werden aus architektonischen Ensembles gelebte Frei-Räume.

Der privilegierte Schutz akademischer Freiheit und die räumliche Struktur der Kollegiengebäude verweisen allerdings von Beginn der Universitäten an auf das Spannungsverhältnis von Disziplin und Eigensinn. Vormoderne universitäre Räume waren stets streng hierarchisiert. Von der Frage des Zugangs bis hin zu den genau geregelten Rang- und Sitzordnungen im Hörsaal, dem Senat, der Universitätskirche oder öffentlichen Prozessionen – kein Ort, keine akademische Zusammenkunft entging dem *ordo differentie* (vgl. Füssel, 2004). Diese disziplinarische Rangordnung übertrug sich spätestens im 18. Jahrhundert auch auf die Schulen (Foucault, 1977, S. 187 f.). Akademische Frei-Räume bilden insofern eine paradoxe Relation aus. Sie disziplinieren ihre Mitglieder nach innen und gewähren ihnen Freiheiten nach aussen. Wurde diese akademische Freiheit von den Studenten missbraucht, war die Konsequenz im schwersten Fall eine Exklusion aus der Institution in Gestalt der Relegation.

Der Bau- und räumliche Organisationstyp der Universitäten übte massgeblichen Einfluss auf die Entwicklung studentischer Frei-Räume aus. Während an den Kollegienuniversitäten wesentlich bessere Kontrollmöglichkeiten bis hin zum konkreten Einschliessen bestanden, war das Leben in Universitätsstädten, in denen die Studenten privat bei Bürgern oder Professoren logierten, im wahrsten Sinne des Wortes freizügiger. Im 19. Jahrhundert entstanden in allen deutschen Hochschulorten zudem eigene Häuser studentischer Verbindungen und Burschenschaften, die bis heute das Stadtbild von Städten wie Jena, Göttingen oder Heidelberg prägen. Mit dem Bau dieser Häuser veränderten sich auch manche Praktiken und ihre Sichtbarkeit, wie etwa die Entwicklung von Duell, Mensur oder Trinkkomment verdeutlicht.

Der Wandel der räumlichen Organisation lässt sich ebenso an der Praxis des wissenschaftlichen Arbeitens wie an den Formen des Protests ablesen. Öffentliche Universitätsbibliotheken kristallisierten sich während der Frühen Neuzeit erst langsam heraus, da der Buchbesitz mehrheitlich in der privaten Hand der Professoren lag. Auch sie bildeten hierarchisierte Wissensräume, die einer genauen Ordnung der Fakultäten, Disziplinen und Themen folgten und deren Zugang streng reglementiert war. An der Öffnung der Bibliotheken für ihre studentischen Benutzer zeigt sich auch die Entwicklung zu einer modernen Forschungsuniversität. Zu bedeutenden Orten für empirische Forschungen wurden auch akademische botanische Gärten, die von Italien aus (Pisa 1544) bald in ganz Europa Verbreitung fanden (z.B. Leipzig 1580, Leiden 1587, Oxford 1621). Mit der Einrichtung anatomischer Theater, botanischer Gärten oder universitärer Sammlungen und Museen vollzog sich eine räumliche Disziplinierung im doppelten Sinne. Eigene Disziplinen wie Kunstgeschichte, Anthropologie, Biologie oder Chemie differenzierten sich aus und regulierten sich über ein bestimmtes Regelwerk in einer eigenen disziplinären Matrix. In einem Göttinger Universitätsführer von 1927 kündigt sich der räumliche Bedeutungszuwachs der naturwissenschaftlichen Disziplinen wie folgt an: «Die zahlreichen Anzeichen neuer Bauten und Anbauten verraten, wie stark die Vertreter der Naturwissenschaften in Göttingen nach vorwärts drängen, um neuen Erkenntnissen die Bahn frei zu machen» (Meinardus, 1927, S. 9).

Blicken wir auf Formen studentischer Protestkultur, so kommt einem rasch das Bild eines besetzten Hörsaals in den Sinn. Die Aneignung des öffentlichen akademischen Raumes ist seit der 1968er-Zeit das Sinnbild studentischen Protests. An einer vormodernen Universität war dies in der Form kaum denkbar, hier artikulierten sich studentische Proteste allein auf der Strasse. Vielfach drohten die Studenten auch mit einem kollektiven Auszug aus der Universitätsstadt, einem Vorgang, an dem sich die Historizität einer primär als Personenverband institutionalisierten Universität besonders deutlich zeigt (Bahnsen, 1973). Allerdings erinnern auch im 20. Jahrhundert noch manche Abwanderungen wie etwa des Frankfurter Instituts für Sozialforschung angesichts des Nationalsozialismus oder von Teilen der Berliner Universität infolge der deutschen Teilung formal an vormoderne Universitätsauszüge (vgl. Friese & Wagner, 1993, S. 39). Lebten die männlichen Studenten bereits seit Jahrhunderten in Wohngemeinschaften bei Bürgern und Professoren zur Untermiete, so entwickelten sich in den 1960er-Jahren studentische Wohngemeinschaften bis hin zu Extremformen wie der Kommune zu neuen, gemischtgeschlechtlichen sozialen Freiräumen.

Dennoch sollten die Liberalisierungstendenzen der 1960er-Jahre nicht dazu verleiten, einem Fortschrittsmodell akademischer Räume zu immer mehr Freiheit zu folgen. Eher ist im Sinne einer Dialektik der Aufklärung davon auszugehen, dass die Rationalisierungstendenzen der Gruppenuniversitäten auch neue Techniken der Kontrolle und Disziplinierung entwickelten. So ist die planende Vernunft der akademischen Raumgestalterinnen und -gestalter von einer Mathematisierung und Ökonomisierung geprägt, die im Zeichen der Produktivitätssteigerung jeden Quadratmeter nach funktionalistischem

Kalkül verplant. Während aufgeklärte Kameralisten und Universitätsreformer im 18. Jahrhundert die Universitäten metaphorisch als Bergwerke oder Fabriken bezeichneten, so sind die Hochschulen am Beginn des 21. Jahrhunderts dem Modell eines Betriebes praktisch näher als je zuvor. Hier gewinnen mithin die augenfälligen Analogien zwischen Kloster- und Fabrikdisziplin an Realität (vgl. Treiber & Steinert, 1980). Über die räumliche Konstitution akademischer Lebenswelten nachzudenken, eröffnet insgesamt neue Einblicke in scheinbare Selbstverständlichkeiten. Von der Universitätsarchitektur bis zur Sitzordnung in der akademischen Selbstverwaltung – die räumlichen Strukturen der Universität sind keine Naturgegebenheiten, sondern Ergebnisse sozialer Praxis. Sich ihre historische Gewordenheit zu vergegenwärtigen, bedeutet damit auch, ihre Veränderbarkeit zu erkennen. So lässt die lange Geschichte akademischer Räume und ihrer schöpferischen Aneignung auch weiterhin ein vielfältiges Wuchern akademischen Eigensinns erwarten. Der historische Rückblick auf unterschiedliche Universitätsgründungen verweist schliesslich auch auf die unterschiedlichen Massstäbe räumlicher Verflechtung einer Universität mit ihrer Umwelt (Paletschek, 2011, S. 178). Von Klein(st)städten wie Eichstädt oder Vechta über Regionen wie das Ruhrgebiet bis hin zu Metropolen wie Berlin beeinflussen die lokalen Umwelten auch die Wissenskulturen einer Hochschule, ebenso wie deren überregionale Verbindung in sogenannten Bildungslandschaften bis hin zu internationalen Verflechtungen über Kooperationsverträge, Austauschprogramme, Dependancen oder internationale Hochschulrankings.

Literatur

- Bahnson, K.** (1973). *Akademische Auszüge aus deutschen Universitäts- und Hochschulorten*. Dissertation. Saarbrücken: Universität des Saarlandes.
- Birkenkrahe, M.** (2010). Interaktive Lehre im Virtuellen Raum. Ein Beitrag zur Hochschuldidaktik. In S. Meyer & B. Pfeiffer (Hrsg.), *Die gute Hochschule. Ideen, Konzepte und Perspektiven. Festschrift für Franz Herbert Rieger* (S. 219–232). Berlin: Edition Sigma.
- Certeau, M. de.** (1988). *Kunst des Handelns*. Berlin: Merve.
- Foucault, M.** (1977). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Friese, H. & Wagner, P.** (1993). *Der Raum des Gelehrten. Eine Topographie akademischer Praxis*. Berlin: Edition Sigma.
- Füssel, M.** (2004). Rang und Raum. Gesellschaftliche Kartographie und die soziale Logik des Raumes an der vormodernen Universität. In C. Dartmann, M. Füssel & S. Rüter (Hrsg.), *Raum und Konflikt. Zur symbolischen Konstituierung gesellschaftlicher Ordnung in Mittelalter und Früher Neuzeit* (S. 175–197). Münster: Rhema.
- Füssel, M.** (2009). Die zwei Körper des Professors. Zur Geschichte des akademischen Habitus in der Frühen Neuzeit. In H. Carl & F. Lenger (Hrsg.), *Universalität in der Provinz – die vormoderne Landesuniversität zwischen korporativer Autonomie, staatlicher Abhängigkeit und gelehrten Lebenswelten* (S. 209–232). Darmstadt: Hessische Historische Kommission.
- Horn, E.** (1905). *«Akademische Freiheit». Historisch-kritische Untersuchung und freimütige Betrachtung nebst einem Anhang über studentische Ausschüsse*. Berlin: Trowitzsch & Sohn.
- Jacob, C.** (Hrsg.). (2007). *Lieux de savoir: Espaces et communautés*. Paris: Albin Michel.
- Mai, H.** (2004). Mittelalterliche Klosterkirchen im Gebrauch deutscher Universitäten seit Einführung der Reformation. *Wissenschaft und Weisheit*, 67 (2), 234–255.

- Meinardus, W.** (1927). *Führer durch die Universität Göttingen*. Göttingen: Universitäts-Buchdruckerei.
- Meiners, C.** (1804/1973). *Geschichte der Entstehung und Entwicklung der hohen Schulen unseres Erdteils* (Band 3). Göttingen: Röwer (Neudruck: Aalen: Scientia).
- Müller, R. A. & Schwinges, R. C.** (Hrsg.). (2008). *Wissenschaftsfreiheit in Vergangenheit und Gegenwart*. Basel: Schwabe.
- Mulsow, M.** (2007). Von der Tischgesellschaft zum Oberseminar. Zur historischen Anthropologie mündlicher Wissenschaftskommunikation. In M. Mulsow, *Die unanständige Gelehrtenrepublik. Wissen, Libertinage und Kommunikation in der Frühen Neuzeit* (S. 121–142). Stuttgart: Metzler.
- Oberdiek, A.** (1989). *Göttinger Universitätsbauten. 250 Jahre Baugeschichte der Georg-August-Universität*. Göttingen: Verlag Göttinger Tageblatt.
- Paletschek, S.** (2011). Stand und Perspektiven der neueren Universitätsgeschichte. *N.T.M. Zeitschrift für Geschichte der Wissenschaften, Technik und Medizin*, 19, 169–189.
- Ridder-Symoens, H. de.** (1996). Organisation und Ausstattung. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa, Band 2: Von der Reformation bis zur Französischen Revolution (1500-1800)* (S. 139–179). München: Beck.
- Rückbrod, K.** (1977). *Universität und Kollegium. Baugeschichte und Bautyp*. Darmstadt: WBG.
- Schelsky, H.** (1960). *Einsamkeit und Freiheit. Zur sozialen Idee der deutschen Universität*. Münster: Aschendorff.
- Schwinges, R. C.** (Hrsg.). (2008). *Universität im öffentlichen Raum*. Basel: Schwabe.
- Thornton, D.** (1997). *The scholar in his study. Ownership and experience in Renaissance Italy*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Treiber, H. & Steinert, H.** (1980). *Die Fabrikation des zuverlässigen Menschen. Über die «Wahlverwandtschaft» von Kloster- und Fabrikdisziplin*. München: Moos.
- Vec, M.** (2006). *Der Campus-Knigge. Von Abschreiben bis Zweitgutachten*. München: Beck.

Autor

Marian Füssel, Prof. Dr., Georg-August-Universität Göttingen, Marian.Fuessel@phil.uni-goettingen.de

Die Bibliothek – ein Lernort im ständigen Wandel

Tobias Schelling

Zusammenfassung Bibliotheken nehmen innerhalb einer Hochschule eine zentrale Stellung als informeller Lernraum ein. Die Anforderungen an diesen Raum wandeln sich ständig. Dieser Beitrag zeigt, wie Bibliotheken den hohen und wechselnden Anforderungen gerecht werden und nach welchen Prinzipien sie sich dabei richten. Anhand von zwei Beispielen wird aufgezeigt, dass es keinen Königsweg für die Konzeption einer guten Bibliothek gibt, sondern dass eine Bibliothek immer auch von der jeweiligen Situation und der jeweiligen Hochschule geprägt wird.

Schlagworte Bibliothek – Lernort – informelles Lernen

The library – a learning space in permanent change

Abstract In universities and colleges, libraries play a crucial part as informal learning spaces. The demands made on these spaces are in permanent change. This article contributes to a deeper understanding of how libraries try to fulfil the varying needs of their users, and of the principles which guide this process. As the examples of Lucerne and Warwick show, there is no single best way of planning well-designed informal learning spaces, because a library is always shaped and influenced by the current situation and the environment of the local university or college.

Keywords library – learning space – informal learning

1 Einleitung: Funktionen und Wandel der Bibliotheken

Informationen sammeln und bewahren, Informationen vermitteln, Informationen und Infrastruktur bereitstellen: Das sind seit jeher drei der wichtigsten Funktionen von Bibliotheken, wodurch diese in Wissenschaft, Forschung und Lehre eine unerlässliche Aufgabe erfüllen. Mit dem Aufkommen elektronischer Medien und Angebote wird seit ca. 20 Jahren immer wieder auch das Ende der Bibliotheken prognostiziert. Dass dies ausgerechnet in einer Zeit der Informationsflut geschieht, ist im Grunde paradox und zeugt von einer engen und verkürzten Sicht auf die Funktionen von Bibliotheken im 21. Jahrhundert. Denn Bibliotheken sind seit jeher nicht nur ein Bücherspeicher, sondern sammeln, konservieren und bewahren auch Informationen auf anderen Datenträgern. Handelte es sich dabei bis vor nicht allzu langer Zeit um Materialien wie Mikrofichen oder Mikrofilme, so müssen heute Lösungen für elektronische Inhalte gefunden werden. Die Herausforderung der Speicherung elektronischer Daten wird in der Schweiz kooperativ angegangen: Die Nationalbibliothek, die Bibliotheken der Eidgenössischen Technischen Hochschulen, der Universitäten und der Fachhochschulen

lancierten das Projekt «Elektronische Bibliothek Schweiz», welches zu einem nutzerfreundlichen elektronischen Portal werden soll (vgl. www.e-lib.ch).

Mit der gestiegenen Komplexität und Menge von – insbesondere elektronischen – Medien haben sich auch die Ansprüche an die Informationsvermittlung, die zweite Kernaufgabe von Bibliotheken, erhöht. Die Recherche, das «Information Retrieval», hat sich zu einem eigenen Fachgebiet entwickelt, das Nutzende vor grosse Herausforderungen stellt. Bibliotheksmitarbeitende übernehmen deshalb in diesem Bereich eine aktive Rolle und unterstützen auch Lehrende in ihrer Tätigkeit, indem sie sogenannte Informationskompetenz-Kurse anbieten – teilweise handelt es sich dabei um einzelne Datenbank- oder Katalogschulungen, mittlerweile bieten aber viele Bibliotheken, in Kooperation mit ihrer Hochschule, auch ganze Lehrveranstaltungen an und sind damit im Lehrplan fest verankert. Das Tätigkeitsfeld der Informationsvermittlung und der Informationskompetenz wird zukünftig weiter an Bedeutung gewinnen. Umso wichtiger ist es, dass die damit betrauten Personen in den Bibliotheken nicht nur fachlich kompetent sind, sondern auch die notwendigen pädagogischen und didaktischen Fähigkeiten erwerben.

Die dritte Hauptaufgabe von Bibliotheken besteht im Bereitstellen der notwendigen Infrastruktur. Das heisst einerseits, dass Bibliotheken Medien beschaffen und zur Verfügung stellen und über WLAN oder Computerarbeitsplätze auch die Nutzung von lizenzierten Datenbanken und anderen elektronischen Angeboten gewährleisten. Andererseits ist es aber auch Aufgabe einer Bibliothek – und darauf liegt der Fokus in diesem Beitrag – attraktive Lernräume für ihre Nutzergruppen zu schaffen. Im Folgenden wird kein historischer Abriss über die Bibliothek als Lernort geboten. Vielmehr beschränken sich die Ausführungen auf Konzepte und konkrete Planungen von Bibliotheken in den letzten zehn Jahren.

2 Vielseitige informelle Lernräume

Eine der grundlegendsten Änderungen im Hochschulwesen der letzten Jahre war die Umsetzung der Bologna-Reform. Wiestler (2009, S. 17) führt dazu aus, dass die Reform auch Auswirkungen auf die Ausgestaltung von Lernräumen habe, da der Campus durch längere Präsenzzeiten als Aufenthaltsort wichtiger werde. Ob dem tatsächlich so ist, sei dahingestellt – es ist aber offensichtlich, dass sich in den letzten Jahren die Anforderungen an Lernräume multipliziert haben. Nebst den formellen Lernräumen – damit sind gemeinhin die Unterrichtsräume gemeint, auf die hier nicht weiter eingegangen wird – betrifft dies vor allem die informellen Lernräume, zu denen auch die Bibliotheken gehören. Informelles Lernen wird bei Jamieson (2009, S. 19) definiert als

course-related activity undertaken individually and collaboratively on campus that occurs outside the classroom and does not directly involve the classroom teacher. Informal learning is generally viewed as those «other» activities students do to learn between formal classes, including course reading, class preparation, and assignments and project activity.

Allein schon durch die Tätigkeiten, die an einem «informellen Lernort» erledigt werden, ergibt sich ein weites Spektrum von Anforderungen an den Raum. Dazu kommen sehr unterschiedliche Lernarten: «Styles of learning are as variable as the individual and call for learning spaces that support a diversity of teaching and learning approaches» (Denison University, 2004, S. 2). Um den verschiedenen Lernsituationen und den individuellen Lernbedürfnissen Rechnung zu tragen, müssen also einerseits Räume geschaffen werden, die konzentriertes Arbeiten erlauben, andererseits solche, die interaktives und kommunikatives Lernen ermöglichen. Dies ist der Spagat, den Bibliotheken als zentraler informeller Lernort zu bewältigen haben.

Ruhige Arbeitsplätze sind immer noch ein wichtiges Anliegen vieler Lernender und Forschender. Die Bibliothek ist dabei der zentrale Anbieter von solchen ruhigen Arbeitsorten – der Lesesaal ist das klassische Beispiel. Viele Bibliotheken richten auch sogenannte «Carrels» – abgetrennte Einzelarbeitsplätze – ein. Wie Fansa (2008) zeigt, sollte aber auch bei ruhigen Arbeitsplätzen eine gewisse Vielfalt in der Ausgestaltung erreicht werden. Denn während ein Teil der Nutzenden absolute Ruhe möchte, wirken für andere ein akustisches «Hintergrundrauschen» oder auch Blicke in die Ferne und auf andere Lernende stimulierend. Ausserhalb der Bibliothek sind ruhige Lernorte eher spärlich. Gewisse Hochschulen bieten Lernräume an, die aber nur allzu häufig wenig attraktiv gestaltet sind. Auf der anderen Seite gibt es eine ganze Reihe von Lernorten, die Kommunikation ermöglichen oder fördern. Schliesslich entscheiden die Lernenden, welche Räume sie als kommunikative Lernräume nutzen. Auf dem Campus kann das die Mensa oder eine Cafeteria sein, das Pärkchen vor dem Gebäude, ein leer stehender Seminarraum oder eine eigens dafür geschaffene Lernwerkstatt. Seit einigen Jahren bieten auch Bibliotheken immer häufiger Kommunikationsräume oder Kommunikationsbereiche an. Vielfach sind es abgeschlossene Gruppenräume, häufig spartanisch eingerichtet mit Tisch und Stühlen, Flipchart und Stromanschluss. Es gibt aber auch Beispiele, wo den Nutzenden nebst Stühlen auch Sofas und nebst Flipcharts auch Smartboards für Präsentationen zur Verfügung gestellt werden. Kommunikationsräume können ebenfalls offene Räume, sogenannte «Social Learning Spaces» sein. Dabei handelt es sich um tendenziell grossflächige Lautbereiche, die meist mit mobilen Sofamöbeln bestückt sind, sodass sich Gruppen für Diskussionen oder gemeinsames Lernen zusammensetzen können. Wie weiter unten am Beispiel der Universitätsbibliothek Warwick gezeigt wird, können Kommunikationsräume in Bibliotheken aber auch dazu dienen, dass Dozierende neue Lehr- und Präsentationstechniken in speziell dazu ausgerüsteten Räumen testen können.

3 Die Bibliothek als zentraler Lernort

In Hochschulen hat die Bibliothek nicht nur als Literaturversorgerin eine wichtige Funktion inne, sie ist vielfach auch sozialer Treffpunkt. Es ist der Ort, an dem sich Dozierende und Studierende ausserhalb des «Arbeitsortes Unterrichtsraum», aber doch

in einem arbeitsnahen Umfeld treffen und austauschen können. In den Informationswissenschaften hat sich dafür der Begriff «Library as Third Place» durchgesetzt: Ein dritter Ort als Unterscheidung und Ergänzung zum Arbeitsort und zum privaten Raum. In den meisten Beiträgen zum studentischen Ideenwettbewerb «Lebendige Lernorte», welcher von der Deutschen Initiative für Netzwerkinformation (DINI) durchgeführt wurde und an dem sich verschiedene studentische Gruppen über die Zukunft von Lernorten Gedanken gemacht haben, wird der Bibliothek aber auch eine Vorreiterrolle als Lernort zugeordnet (DINI, 2010). Auch Jamieson (2009, S. 19) hält fest: «No facility has been more essential to the university's status as a place of learning than the central campus library.» Weiter führt Jamieson (2009, S. 19) aus, dass sich die Bibliothek vom «knowledge center» hin zum «learning center» entwickelt habe, welches als «hub for the teaching, learning, and research activity on campus» diene. Verschiedentlich wird die schwierig in Worte zu fassende «besondere Atmosphäre» in Bibliotheken genannt, welche die Bibliothek von anderen Lernorten abhebt. Gayton (2008) nennt dies den «communal spirit» – ein «Spirit», der nicht erklärt werden könne, der aber in der Luft liege. Auch Fansa (2008, S. 32) sucht Erklärungen für die Einzigartigkeit der Bibliothek. Er kommt zum Schluss, dass «die schiere Tatsache, andere arbeitende Menschen zu sehen, bereits motivierend» sei. Es unterscheidet sich im Einzelfall erheblich, wie die Bibliotheken dem Anspruch als zentraler Lernort, als «learning hub», gerecht zu werden versuchen. Das ist nicht weiter verwunderlich, spielen doch Faktoren wie die Art der Institution, die Grösse der Hochschule oder das Budget für einen Bibliotheksbau, aber auch für den Regelbetrieb eine nicht unwesentliche Rolle. Anhand der Hochschulbibliotheken in Luzern und Warwick soll beispielhaft gezeigt werden, wie unterschiedliche Lösungen für ähnliche Problemstellungen gefunden werden können.

4 Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern

4.1 Nutzungskonzept des UNI/PHZ-Gebäudes

In Luzern wurde im September 2011 das UNI/PHZ-Gebäude eröffnet, welches insbesondere der Universität Luzern, aber zusätzlich auch der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz Luzern sowie der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern dringend benötigte Flächen zur Verfügung stellt. Ziel der Integration von Universität, Pädagogischer Hochschule und Bibliothek war die Nutzung von Synergien. So werden die Räumlichkeiten im Untergeschoss sowie im Erdgeschoss (Mensa, Cafeteria, Hörsäle, Ruheräume etc.) von Universität und PHZ gemeinsam genutzt. In den Obergeschossen zwei bis vier haben die beiden Institutionen ihre Seminarräume und ihre Büros. Im ersten Obergeschoss betreibt die Zentral- und Hochschulbibliothek eine grosse wissenschaftliche Bibliothek, welche aus der Integration von fünf universitären Teilbibliotheken und der Studienbibliothek der Pädagogischen Hochschule entstand.¹

¹ Vgl. dazu die Informationen zur Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern, Standort UNI/PHZ-Gebäude, unter: <http://www.zhbluzern.ch/index.php?id=1219> (9.11.2011).

4.2 Lernräume in der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern

Die Erfahrungen aus den kleinräumigen Vorgängerbibliotheken zeigten, dass die neue Bibliothek unterschiedliche Vorgaben erfüllen muss. So war es seitens der Universität ein zentrales Anliegen, dass erstens grosse Freihandbestände aufgestellt, zweitens ruhige Arbeitsplätze geschaffen werden und drittens ein Doktorandenlesesaal zur Verfügung steht. Seitens der Pädagogischen Hochschule lag der Fokus auf Kommunikationsräumen und Lautbereichen. Für die Zentral- und Hochschulbibliothek war die Schaffung von vielen und vor allem vielen unterschiedlichen Arbeitsplätzen von Anfang an eine Grundmaxime. Nebst einem Freihandbestand von rund 200'000 Bänden konnten in der auf einem Stockwerk untergebrachten Bibliothek für die knapp 4'000 Studierenden rund 670 Arbeitsplätze eingerichtet werden. Die grosse und durch verschiedene Lichthöfe vorstrukturierte Grundfläche schuf dabei ideale Voraussetzungen für unterschiedliche Arbeitsplatzsituationen. Der Ostteil ist tendenziell der Lautbereich der Bibliothek. Es gibt einen sogenannten «Social Learning Space», einen mit Sofamöbeln loungeartig eingerichteten Teilraum, der für Gruppenarbeiten genutzt werden soll. Zudem sind im Ostteil attraktive Arbeitsplätze um die Lichthöfe mit Blick ins Erdgeschoss angesiedelt. Im Westteil wiederum sind die ruhigen Plätze untergebracht. Nebst «normalen» Tischarbeitsplätzen befindet sich dort der Doktorandenlesesaal, und der einzige abgeschlossene Raum wurde zu einem modernen Lesesaal ausgebaut. Drei Gruppenarbeitsräume runden das Angebot ab. Was in der Bibliothek fehlt, sind durch Sichtschutz abgetrennte Einzelarbeitsplätze. Die Präsenz der Universität im Gebäude entschärft jedoch diesen Mangel. Denn im Gebäude sind nebst der Bibliothek noch weitere informelle Lernräume untergebracht. Im Untergeschoss gibt es die angesprochenen Einzelarbeitsplätze. Auf der Etage der Pädagogischen Hochschule wurden zudem zwei Lernwerkstätten eingerichtet. Mit der Cafeteria, der Mensa und Sitzcken auf allen Etagen konnte so ein umfassendes Angebot an informellen Arbeitsplätzen geschaffen werden.

4.3 Exkurs: Die Integration von unterschiedlichen Bibliothekstypen

Die ursprüngliche Planung sah zudem vor, das Pädagogische Medienzentrum, dessen zentrale Funktion es ist, «die Lehrerinnen und Lehrer mit aktuellen und pädagogisch wirkungsvollen Unterrichtsmedien»² zu versorgen, ebenfalls im selben Gebäude zu integrieren. Das Projekt wurde schliesslich nicht aufgrund organisatorischer Fragen, sondern vielmehr aufgrund von knappen Platzressourcen nicht realisiert. Denn dass ein Nebeneinander respektive die organisatorische Kooperation von Bibliotheken mit doch sehr unterschiedlichen Medienbeständen funktionieren kann, zeigen verschiedene Beispiele. In Helsinki wird für eine Filiale der Stadtbibliothek Helsinki sowie für eine Campusbibliothek ein gemeinsames Gebäude genutzt.³ Während die Stadtbibliothek vielfältige Medien wie DVDs, Hörbücher, CD-ROMs und Printbestände anbietet, sind

² Vgl. dazu die Website des Pädagogischen Medienzentrums Luzern: <http://www.dienstleistungen.luzern.phz.ch/paedagogische-medienzentren/pmz-luzern/> (9.11.2011).

³ Vgl. dazu Viikki Campus: Info Centre Korona – the heart of the Viikki campus: http://147.88.230.242/liberlag/PP_LAG_10/Thursday/Liber_viikki_final-100415_bearb_un.pdf (9.11.2011).

es bei der Campusbibliothek naturgemäss überwiegend wissenschaftliche Bestände. Es gibt nur einen Schalter für beide Bibliotheken und das Personal arbeitet teilweise für beide Filialen. Die Erfahrungen sind durchwegs positiv – das unterschiedliche Angebot der Bibliotheken führt zu einer gegenseitigen Befruchtung. Eine Vollintegration von öffentlicher und wissenschaftlicher Bibliothek ist auch in Worcester (England) geplant.⁴ Da in vielen Bibliotheken schon jetzt sehr unterschiedliche Lern- und Medienbereiche geschaffen werden, scheitert die Integration verschiedener Bibliothekstypen kaum an den differierenden Medienbeständen und auch nicht an unterschiedlichen Nutzergruppen. Darauf können sich Bibliotheken einstellen, sofern sie denn die benötigten Flächen und Mittel dazu erhalten.

4.4 Fazit

Dank der überschaubaren Grösse konnten die gesamte Universität sowie Teile der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz Luzern und der Bibliothek in einem Gebäude untergebracht werden. Das Gebäude entwickelt dadurch eine besondere Qualität als Lernraum, da die Wege sehr kurz und die Angebote vielfältig sind. Die Bibliothek mit ihren 670 diversifizierten Arbeitsplätzen nimmt dabei eine herausragende Stellung als informeller Lernraum ein. Sie wird jedoch ergänzt durch weitere informelle Räume, die im Gebäude ebenfalls vorhanden sind. Gerade in kleineren Hochschulen ist es zielführend, die Hochschule in ihrer Gesamtheit als Lernraum zu verstehen, wobei der Bibliothek immer eine spezielle Funktion zukommen wird. Gleichwohl bleibt aber die Möglichkeit bestehen, wichtige Aspekte des Lernens, die aus Platz- oder architektonischen Gründen nicht in der Bibliothek Platz finden, an andere Orte in der Hochschule «auszulagern».

5 University Library Warwick (England)

5.1 Das Grid-Konzept

Die University of Warwick wurde 1965 gegründet und hat heute knapp 20'000 Studierende. Die auf dem Hauptcampus angesiedelte Bibliothek⁵ umfasst einen Bestand von ca. 1.3 Millionen Medien. Im Jahre 2003 entschied sich die Universität, auf dem Campus ein «University House» zu errichten, welches verschiedene studentische Einrichtungen beherbergt, darunter ein Café, eine Jobvermittlung etc. (Hohmann, 2010a, S. 163 f.). Daneben wurde ein pionierhafter Lernort geschaffen: Das Learning Grid. Da dieses sehr gut aufgenommen wurde, entstanden in den Folgejahren weitere ähnliche Einrichtungen: Teaching Grid, BioMed Grid, Modern Records Centre und Research Exchange. Der Begriff des «Grids» ist für Bibliotheken und Lernzentren noch wenig geläufig. Er stammt ursprünglich aus der Informatik und wird dort verwendet

⁴ Vgl. dazu Worcester Library and Historic Center: http://147.88.230.242/liber-lag/PP_LAG_10/Thursday/JKeene-100415_bearb_un.pdf (9.11.2011).

⁵ Vgl. dazu die Website der University of Warwick Library: <http://www2.warwick.ac.uk/services/library/> (9.11.2011).

für Computeranwendungen, die sehr grosse Ressourcen benötigen und diese aus heterogenen Quellen beziehen. Ein Grid in den Informationswissenschaften kann beschrieben werden als Einrichtung, die möglichst umfassende technologische und inhaltliche Ressourcen und Anwendungen bereitstellt. Im Folgenden beschränke ich mich auf die Darstellung des Learning Grids und des Teaching Grids.

5.2 Learning Grid

Mit dem Learning Grid will die Universitätsbibliothek Warwick das eigenverantwortliche Lernen fördern (Hohmann, 2010b, S. 45). In der Konzeption wurde Wert darauf gelegt, dass das Grid auch weitere studentische Dienstleister wie eine Berufsberatung integriert. Zudem sollte eine anregende und spannende Arbeitsatmosphäre geschaffen werden, wie auch die Architekten festhalten: «The facility is designed to provide a relaxed environment that encourages students to work in whatever way suits them best – alone or in groups; at any time of the day; at desks or on sofas» (MJP Architects, 2005, S. 1). Dadurch sollen die Studierenden auch ermuntert werden, verschiedene Lernmethoden auszuprobieren und anzuwenden. Das gesamte Learning Grid ist mit modernster Technologie ausgestattet: Es gibt Smartboards, Multimediastationen, PC-Terminals, aber auch Arbeitsräume, in denen Studierende Präsentationstechniken ausprobieren können. Das Personal setzt sich aus zwei Bibliotheksmitarbeitenden und 14 studentischen Arbeitskräften, sogenannten «student advisors» zusammen. Es war ein bewusster Entscheid, überwiegend auf Studierende zu setzen. So wird eine Peer-to-Peer-Situation geschaffen, damit die Hemmschwelle der Nutzenden, sich an das Auskunftspersonal zu wenden, sinkt. Das 2004 eröffnete Learning Grid war anfangs auch eine Versuchsanordnung, um verschiedene Themen bezüglich Lernräumen und Lerntechnologien, aber auch unterschiedliche Dienstleistungen zu testen (Green, 2009, S. 20). Der grosse Erfolg bestärkte die Verantwortlichen in ihrem stark nutzerorientierten Ansatz.

5.3 Teaching Grid⁶

Das ebenfalls im «University House» untergebrachte Teaching Grid steht allen Dozierenden der University of Warwick offen. Es bietet die Möglichkeit, neue Lehrtechniken auszuprobieren. Dazu gibt es verschiedene Angebote. Kernstück des Teaching Grids ist der online buchbare «Experimental Teaching Space», ein mit modernen technologischen Hilfsmitteln ausgerüsteter Raum. Zur nicht alltäglichen Infrastruktur gehört die Möglichkeit, Skype-Videokonferenzen durchzuführen; weiter gibt es verschiedene kabellose Projektoren, wobei Vorhänge als Projektionsfläche dienen. Dadurch sollte die Möglichkeit geboten werden, «virtuelle Räume oder Atmosphären» (Hohmann, 2010a, S. 169) zu erzeugen. Das zweite Kernstück des Teaching Grids ist die Collaboration Area, die ihrerseits wieder aus einer Consultation Area, einer Demonstration Area, einer Social Area und der Staff Development Collection besteht. Die Staff Develop-

⁶ Wenn nicht anders vermerkt, stammen die Informationen über das Teaching Grid in diesem Abschnitt von der Website der Architekten, vgl. MJP Architects (2005).

ment Collection bietet eine Handbibliothek. Die Literatur kann beispielsweise in der Social Area gelesen werden, einer Lounge mit Kaffeemaschine. Die Consultation und die Presentation Area können für Sitzungen oder Gruppenarbeiten, für Präsentationen oder Workshops genutzt werden. In beiden Räumen sind zwei Smartboards für Präsentationen vorhanden. Zudem können beim Personal weitere technische Hilfsmittel wie Diktafone, Digitalkameras oder Laptops geordert werden.

5.4 Fazit

Die Grids der University Library Warwick basieren auf einer äusserst hochwertigen technologischen Ausstattung und einer radikalen Nutzerorientierung. Die Bedürfnisse der einzelnen Nutzergruppen werden explizit und in eigenen Räumen erfüllt. Dies ist ein interessanter Ansatz, da so in den einzelnen Grids sehr spezifisch auf Bedürfnisse reagiert werden kann. Das Learning Grid entspricht im Grunde einem «normalen» Lernzentrum, hat aber eine starke Nutzerorientierung, indem beispielsweise Peers – also in diesem Fall Studierende – als Arbeitskräfte des Grids eingesetzt werden. Das Teaching Grid ist eine zukunftssträchtige Novität, gerade auch im Hinblick auf die Konzeption der Bibliotheken von pädagogischen Hochschulen. Denn der Lehre respektive den Lehrenden wurde bei der Planung von Lernzentren und Bibliotheken bis anhin kaum besondere Beachtung geschenkt. Die angebotenen Arbeitsräume mussten allen Nutzergruppen genügen. Dass es seitens des Lehrpersonals aber durchaus eine Nachfrage nach experimentellen Lehrräumen gibt, zeigt der grosse Erfolg des Teaching Grids: Die angebotenen Räume und Dienstleistungen werden von den Dozierenden sehr stark genutzt.

6 Schluss: Planen für die Zukunft!

Wie dieser Beitrag zeigt, sind Bibliotheken die zentralen informellen Lernorte der Hochschulen. Die Anforderungen an den Bibliotheksraum sind dabei vielfältig, wobei sich gewisse Grundmaximen für die Gestaltung definieren lassen. Erstens muss die technische Infrastruktur den aktuellen Ansprüchen genügen – ein schwieriges Unterfangen, wenn man sich die rasante technische Entwicklung vor Augen führt. Zweitens müssen innerhalb der Bibliothek im Spannungsfeld zwischen Kommunikation und Konzentration, zwischen Offenheit und Intimität unterschiedliche Arbeitsplatzformen geschaffen werden. Und drittens ist bei Bibliotheksplanungen immer auch das Umfeld zu beachten – welche anderen Lernräume existieren, was für Nutzungen stehen im Vordergrund etc.? Wie die Beispiele von Luzern und Warwick zeigen, entwickeln die Bibliotheken massgeschneiderte Lösungen in ihrem jeweiligen Hochschulumfeld – in Luzern eher auf traditionelle Art und Weise, im Falle von Warwick mit viel Mut zu Neuem. Die umgesetzten Lösungen sind aber naturgemäss immer nur am jeweiligen Zeitpunkt ausgerichtet. Um langfristig ihren Auftrag als Dienstleister gegenüber der Hochschule erfüllen zu können und als Lernort attraktiv zu bleiben, müssen Bibliotheken daher immer auch wandelbar und anpassungsfähig bleiben. Oder wie es Beiser (2003, S. 8) formuliert: «[Die Bibliothek ist] zu einem kontinuierlichen Wandel gezwungen, so dass

selbst wenn ein neues Bibliotheksgebäude gerade eröffnet wurde, die Bibliothek nie fertig ist.» Es ist deshalb von entscheidender Bedeutung, dass «flexible Bibliotheken» (Faulkner-Brown, 1997, S. 260) gebaut werden, damit auf Veränderungen reagiert und die Bibliothek den neuen Gegebenheiten angepasst werden kann. In dieser ständigen Anpassungsfähigkeit und Weiterentwicklung liegt die grosse Herausforderung der Bibliotheken im 21. Jahrhundert. Sie müssen technische Entwicklungen wahrnehmen und idealerweise voraussehen sowie das Angebot entsprechend ausbauen. Ebenfalls sollen die Lernräume allfälligen neuen Anforderungen an Lern- und Lehrmethoden angepasst werden können. Wenn sich die Bibliotheken dergestalt flexibel verhalten und die notwendigen Mittel zur Umsetzung von Neuerungen erhalten, können sie ihre Funktionen – Informationen sammeln und bewahren, Informationen vermitteln und Informationen und Infrastruktur bereitstellen – auch zukünftig wahrnehmen und dadurch als Institution unentbehrlich bleiben. Denn in Zeiten eines überbordenden Informationsangebots ist die geordnete Zugänglichkeit von Informationen, wie sie von Bibliotheken geboten wird, wichtiger denn je!

Literatur

- Beiser, S.** (2003). *Trends und Visionen im modernen Bibliotheksbau. Mit den Beispielen Seattle Public Library, Sendai Médiathèque, Phoenix Central Library*. Stuttgart: Hochschule der Medien.
- Denison University – Learning Spaces Project.** (2004). *Checklist for Improving Your Learning Spaces*. Denison: University.
- DINI [Deutsche Initiative für Netzwerkinformation].** (2010). *Studentischer Ideenwettbewerb «Lebendige Lernorte» 2009: Betrachtungen der DINI-Arbeitsgruppe «Lernräume»*. Göttingen: DINI.
- Fansa, J.** (2008). *Bibliotheksführt: Bibliothek als öffentlicher Raum*. Bad Honnef: Bock+Herchen.
- Faulkner-Brown, H.** (1997). Design Criteria for Large Library Buildings. In UNESCO (Hrsg.), *World Information Report 1997/98* (S. 257–267). Paris: UNESCO Publishing.
- Gayton, J. T.** (2008). Academic Libraries: «Social» or «Communal»? The Nature and Future of Academic Libraries. *Journal of Academic Librarianship*, 34 (1), 60–66.
- Green, R.** (2009). Reworking the University of Warwick Library. *SCONUL Focus*, 46, 20–22.
- Hohmann, T.** (2010a). Neue Lernorte: Learning und andere Grids an der Universität von Warwick. *Bibliothek Forschung und Praxis*, 34 (2), 163–170.
- Hohmann, T.** (2010b). Idea Stores and Learning Grids – neue Konzepte aus Grossbritannien. In U. Hohoff & C. Schmiedeknecht (Hrsg.), *Ein neuer Blick auf Bibliotheken*, 98. *Deutscher Bibliothekartag in Erfurt 2009* (S. 40–51). Hildesheim: Olms.
- Jamieson, P.** (2009). The Serious Matter of Informal Learning. *Planning for Higher Education*, 37 (2), 18–25.
- MJP Architects.** (2005). *University of Warwick – Learning Grid*. Online verfügbar unter: http://www.mjparchitects.co.uk/education/Warwick%20LG_screen_051123.pdf (10.11.2011).
- Wiestler, S.** (2009). *Lernzentren in wissenschaftlichen Bibliotheken – Entwicklungen eines neuen Konzepts für das Informationszentrum der Bibliothek der Universität Konstanz*. Stuttgart: Hochschule der Medien.

Autor

Tobias Schelling, M.A., Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern, Sempacherstrasse 10, 6002 Luzern, tobias.schelling@zhbluzern.ch

Ausserschulische Lernorte in der Lehrpersonenbildung – Theorie, Empirie und Umsetzung an der PHZ Luzern

Dorothee Brovelli, Raffael von Niederhäusern und Markus Wilhelm

Zusammenfassung Dem Lernen an ausserschulischen Lernorten werden positive Wirkungen auf kognitiver und affektiver Ebene bescheinigt. Gleichzeitig finden sich in der Forschung aber auch Hinweise darauf, dass die professionelle Kompetenz von Lehrpersonen eine entscheidende Voraussetzung ist, um das Potenzial ausserschulischer Lernorte lernförderlich ausschöpfen zu können. Der Beitrag trägt solche Ergebnisse zusammen und erläutert anhand der Bereiche pädagogisches Wissen, fachdidaktisches Wissen, Fachwissen und Überzeugungen bzw. motivationale Orientierungen, welche spezifischen Kompetenzen für die Durchführung ausserschulischer Lernanlässe erforderlich sind. Wie diese in der Lehrpersonenbildung entfaltet werden können, zeigen jeweils Umsetzungsbeispiele aus dem Studiengang Sekundarstufe I an der PHZ Luzern im Fach Naturwissenschaften. Aus der Bedeutung des Lernens an ausserschulischen Orten ergibt sich dabei die Forderung, diesen Aspekt der Professionalisierung bei angehenden Lehrpersonen zu unterstützen und in der Lehrpersonenbildung fest zu verankern.

Schlagworte ausserschulische Lernorte – Exkursion – professionelle Kompetenz – Lehrpersonenbildung

Learning in out-of-school settings as part of teacher education – theory, empirical research and implementation at the University of Teacher Education Central Switzerland (PHZ) Lucerne

Abstract Learning in out-of-school contexts is said to have positive effects on the cognitive and affective level. Concomitantly, research indicates that a teacher's professional competence is a crucial precondition for tapping the full potential of out-of-school learning settings. This article reviews such studies and discusses what specific professional competences are required in the domains of pedagogical knowledge, pedagogical content knowledge and content knowledge as well as beliefs and motivational orientations in order to teach in out-of-school settings. Various examples from the teacher training program for lower secondary school science teachers at the University of Teacher Education Central Switzerland (PHZ) Lucerne show how these competences can be promoted in teacher education. The importance of out-of-school learning settings leads to a call for support in this aspect of prospective teachers' professional development and for its implementation in teacher education.

Keywords out-of-school learning settings – field trip – professional competence – teacher education

1 Einleitung

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung kennt zwei hauptsächliche Lernräume: die Hochschule und die Schulen der Zielstufe. Daneben aber gibt es eine Reihe von weiteren Räumen, die eine mehr oder weniger grosse Rolle spielen: Bei Exkursionen begegnen die Lehramtsstudierenden ausserschulischen Lernorten. Darunter verstehen wir Orte ausserhalb des Schulhauses, an denen Personen jeglichen Alters im Rahmen formaler, nonformaler oder informeller Bildung¹ lernen können. Konstitutiv für diese Lernorte ist die Möglichkeit der *unmittelbaren Begegnung* mit einem Lerngegenstand und/oder Sachverhalt. Ausserschulisches Lernen findet statt, wenn solche Begegnungen – bewusst oder unbewusst – in den Lernprozess integriert sind und zu einem Kompetenzerwerb beitragen. Dies kann in originaler Begegnung geschehen, wenn der Lerngegenstand bzw. Sachverhalt in seiner ursprünglichen Situation eingebettet ist (Bachlauf, Nationalpark, Landwirtschaftsbetrieb, Kraftwerk, Denkmal etc.). Als ausserschulische Lernorte eignen sich auch Orte, an denen Lerngegenstände bzw. Sachverhalte dekontextualisiert und in künstlicher Umgebung vorliegen (Museen, historische Archive). Ausserschulische Lernorte lassen sich weiter nach dem Grad der methodisch-didaktischen Aufbereitung unterscheiden. Die Spannweite reicht von fehlender Didaktisierung (beispielsweise Altstadt, Wirtschaftsbetrieb) bis zu Lernorten, die eigens für das Lernen geschaffen werden (Science Center, Lehrpfad, Lernlabor etc.). Nach diesem Begriffsverständnis eignen sich ausserschulische Lernorte für alle Schulfächer und -stufen.

Das Potenzial ausserschulischer Lernorte für die Verfolgung kognitiver und affektiver Lernziele mit Schülerinnen und Schülern ist unbestritten und empirisch belegt (siehe z.B. die Analyse des Forschungsstandes zu schulischen Museumsbesuchen von Lewalter & Geyer, 2005). Dennoch betrachten viele Lehrpersonen den Besuch solcher Orte eher als unterhaltsamen Ausflug denn als gut geplante Lernerfahrung, auf die sie ihre professionellen Kompetenzen anwenden müssten (Tal, Bamberger & Morag, 2005). Dies zeigt sich auch darin, dass die Besuche häufig nur in geringem Masse in den aktuellen Unterricht integriert werden (Engeln, 2004; Guderian, 2007). Olson, Cox-Petersen und McComas (2001) sehen als Grund dafür, dass die Lehrpersonenbildung stark auf den Unterricht im Klassenzimmer fokussiert, während nur wenige Einrichtungen die Gestaltung von Lernarrangements an ausserschulischen Lernorten thematisieren. Entsprechend stellen auch wir vor Ort häufig fest, dass die angewandten Leitideen und Vorgehensweisen von bestandenen Lehrpersonen wie auch Lehramtsstudierenden stark auf überkommener Pragmatik basieren und sowohl theoretisch-konzeptionell als auch empirisch meist nur schwach untermauert sind. Aufgrund der Überzeugung, dass die Potenziale des Lernens an ausserschulischen Lernorten oft unzureichend ausgeschöpft

¹ Unter formaler Bildung wird das öffentliche Bildungssystem vom Kindergarten bis zur Universität verstanden. Nonformale Bildung bezieht sich auf jedes ausserhalb des formalen Curriculums geplante Programm zur Bildung von Menschen. Informelle Bildung umfasst lebenslanges Lernen unter Einfluss von Familie, Arbeitsplatz, Massenmedien, Freizeit usw.

werden und es einer institutionellen Stärkung bedarf, wurde im Dezember 2009 an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz (PHZ) Luzern eine Fachstelle für Didaktik Ausserschulischer Lernorte gegründet.

2 Professionelle Kompetenzen beim Lernen an ausserschulischen Lernorten: Ziele und Umsetzung am Beispiel des Fachs Naturwissenschaften an der PHZ Luzern

Aus der Forschung sind zahlreiche Faktoren bekannt, auf die Lehrpersonen achten sollten, um das Potenzial ausserschulischer Lernorte optimal nutzen zu können. Es muss Aufgabe der Lehrpersonenbildung sein, die angehenden Lehrpersonen dafür zu sensibilisieren und Umsetzungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Die Ausbildung von Lehrpersonen an der PHZ Luzern thematisiert deshalb bewusst auch das Lernen an ausserschulischen Lernorten. Damit wird eine Reihe von Zielen verfolgt, die wir hier anhand gängiger Kompetenzmodelle für Unterrichtskompetenz diskutieren, wie sie z.B. von Baumert und Kunter (2006), basierend auf Shulmans Topologie der Wissensdomänen im Lehrberuf (Shulman, 1986), verwendet werden. Dabei unterscheidet man *content knowledge* (Fachwissen), *pedagogical knowledge* (pädagogisches Wissen) und *pedagogical content knowledge* (pädagogisches Inhaltswissen bzw. fachdidaktisches Wissen) als zentrale Kompetenzfacetten (Shulman, 1986), die wir hier in Anlehnung an Baumert und Kunter (2006) um die Komponenten motivationale Orientierungen und Überzeugungen/Werthaltungen (*Beliefs*) ergänzen. Anhand dieser Aspekte sollen im Folgenden, ausgehend von Forschungsergebnissen zur Wirksamkeit von ausserschulischen Lernorten bei Schülerinnen und Schülern, die Bedeutung des Lernens an ausserschulischen Orten in der Lehrpersonenbildung aufgezeigt und dabei jeweils Umsetzungsbeispiele aus dem Studiengang Sekundarstufe I an der PHZ Luzern im Fach Naturwissenschaften angeführt werden. Dementsprechend beschränken wir uns auf die Bedeutung ausserschulischer Lernorte für die formale Bildung und gehen nicht näher auf nonformale und informelle Kontexte ein. Dabei sind verschiedene Perspektiven von Bedeutung: das Wissen über das Lernen der Schülerinnen und Schüler an ausserschulischen Lernorten, die Kompetenzen der Lehrperson für das Arbeiten mit Schülerinnen und Schülern an ausserschulischen Lernorten und die Lehr- und Lernarrangements an der Hochschule zum Aufbau von Kompetenzen für den Unterricht mit ausserschulischen Lernformen.

2.1 Pädagogisches Wissen (*pedagogical knowledge*)

Das pädagogische Wissen einer Lehrperson umfasst nach Shulman (1986) Wissen über Massnahmen und Strategien, die von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen unabhängig sind. Dazu gehören auch Massnahmen zur Förderung von Interesse an einem Thema und Strategien der Störungsprävention. Diese beiden Punkte werden im folgenden Abschnitt für ausserschulische Lernorte am Beispiel der Naturwissenschaften beschrieben.

Ausserschulische Lernorte gelten als geeignet, das Interesse von Schülerinnen und Schülern an einem Thema zu wecken, sei es durch ihre Authentizität (bei Lernorten ohne didaktische Aufbereitung, z.B. Wald, Altstadt), ihre anregende Gestaltung (z.B. Besucherzentrum, Museum) oder die Möglichkeit, selbstbestimmte Lernerfahrungen machen zu können. Aus diesem Grund wurden im deutschsprachigen Raum – so auch an der PHZ Luzern – seit den 1990er-Jahren über 200 naturwissenschaftliche Schülerlabore eingerichtet, vor allem mit dem Ziel der Interessenförderung. Mehrere Studien (Brandt, 2005; Engeln, 2004; Glowinski, 2007; Guderian, 2007; Pawek, 2009; Scharfenberg, 2005) bestätigen grundsätzlich die interesse fördernde Wirkung dieser Einrichtungen. Allerdings zeigt sich, dass Schülerlabore dabei vor allem als «Catch»-Komponente zur Stimulierung von aktuellem Interesse nach dem «person-object approach to interest» (Krapp, 2004) geeignet sind (Guderian, 2007). Obwohl dieses aktuelle oder situationale Interesse nur kurzfristig besteht, führt es nach Krapp (2001) zu einer Fokussierung und Intensivierung der kognitiven Funktionen beim Lernen. Das dispositionale Interesse nach Krapp (2004) andererseits ist nur langsam veränderlich und lässt sich – entgegen manchen hochgesteckten Erwartungen (Pawek, 2009) – nicht durch einen einmaligen Besuch eines Schülerlabors steigern. Dafür konnte Guderian (2007) zeigen, dass eine Einbindung der Inhalte des Schülerlaborbesuchs in den Klassenunterricht das geweckte Interesse der Lernenden stabilisieren kann. Zur professionellen Kompetenz der Lehrperson gehört also, dass sie für «Hold»-Komponenten im Sinne von Krapp (2004) sorgen kann, indem sie z.B. die wahrgenommene Relevanz der Inhalte durch die Einbindung verdeutlicht. Die Kompetenz, dies lernförderlich zu tun, geht dabei über das pädagogische Wissen hinaus und erfordert sowohl Fachwissen als auch fachdidaktisches Wissen.

Eine Einbindung in den Klassenunterricht kann auch einem weiteren bekannten Problem beim Besuch eines ausserschulischen Lernorts vorbeugen und damit der Prävention von Störungen dienen: Die starke kognitive Belastung der Schülerinnen und Schüler durch die neue Umgebung wird verantwortlich gemacht für Überforderung, höhere Vergessenseffekte und «Off-task»-Verhalten wie Unaufmerksamkeit, Störungen und aggressives Verhalten (Falk & Balling, 1982). Orion (1993) fasst psychologische, geografische und kognitive Faktoren beim Lernortbesuch zu einem «Novelty Space» zusammen, der sich durch gute Vorbereitung einer Exkursion reduzieren lässt. Dies soll bewirken, dass die Schülerinnen und Schüler weniger abgelenkt und überfordert sind und ihre kognitiven Ressourcen besser auf das Lernen konzentrieren können. Ein weiterer Grund dafür, dass an ausserschulischen Lernorten oft Disziplinprobleme auftreten, könnte darin liegen, dass Lehrpersonen dort die gleichen Strategien anwenden wie im Klassenzimmer, z.B. Erklärungen für die ganze Klasse geben (Cox-Petersen & Pfaffinger, 1998). Professionelle Kompetenz erfordert von der Lehrperson aber auch die Fähigkeit, für ihren Unterricht an den jeweiligen Lernort angepasste Methoden und Strategien zu wählen.

An der PHZ Luzern werden solche Forschungsergebnisse z.B. im Naturwissenschaftsmodul «Technik und Verkehr» diskutiert und daraus geeignete Massnahmen abgeleitet. Olson et al. (2001) stellen empirisch fest, dass die Beschäftigung der Studierenden mit Forschungsergebnissen zwar nützlich ist, wichtiger sei aber, angehenden Lehrpersonen modellhaft die Erfahrung von Exkursionen mit wirkungsvollen Lernstrategien zu ermöglichen. Im Sinne des pädagogischen Doppeldeckers (Wahl, 2001) werden daher an der PHZ Luzern Exkursionen, an denen die Studierenden teilnehmen, entsprechend aufbereitet. Beispielsweise wird der Besuch einer Herzklappenfabrik in Horw (LU) sowohl organisatorisch als auch inhaltlich vor- und nachbereitet. Auch sind Besuche in verschiedenen Kraftwerken in einen Kontext aus passenden Lehrveranstaltungen im Modul «Arbeit und Energie» eingebunden und werden ergänzt durch die Auseinandersetzung mit Vor- und Nachbereitungsmaterial einer erfahrenen Lehrperson.

2.2 Fachdidaktisches Wissen (*pedagogical content knowledge*)

Eine weitere Gefahr isolierter Exkursionen ordnen wir hier bereits dem Bereich *pedagogical content knowledge* zu, also dem fachdidaktischen Wissen, das zum einen das Wissen über spezifische Schülervorstellungen und deren Einbezug in den Unterricht beinhaltet und zum anderen das Wissen über Unterrichtsstrategien und Darstellungen des Fachinhalts.

Das Wissen der Lehrperson um Präkonzepte der Schülerinnen und Schüler ist beim Lernen vor Ort besonders bedeutsam. Aus der oft wenig strukturierten und eher selbstbestimmten Lernerfahrung an ausserschulischen Lernorten ergibt sich gemäss mehreren Autoren (z.B. Guderian, 2007; Wilde, 2004) nämlich die Gefahr, dass Lernende individuelle Fehlkonzepte konstruieren. Beispielsweise stellen Anderson, Lucas, Ginns und Dierking (2000) fest, dass sich bei der selbstständigen Auseinandersetzung mit Exponaten überraschende, aber teilweise auch vollkommen falsche Konzepte ausbilden, und fordern daher eine inhaltliche Nachbereitung im Unterricht:

Failure to follow-up visits to informal learning centers is of concern, not only because of missed opportunities to support newly learned scientific concepts, but also because of the likelihood of the visit giving rise to, and sometimes reinforcing, unexpected and potentially inhibiting alternative conceptions in many students. (S. 659)

Aktuelle Studien an der PHZ konnten diese Ergebnisse für biologische Themen bestätigen. Bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I scheint bereits das Aufarbeiten des Gelernten am Ende eines ausserschulischen Anlasses (moorökologische Feldarbeit) die individuelle Konstruktion von Fehlkonzepten zu verringern (Medici, 2010), und eine nur kurze inhaltliche Nachbereitung einer waldökologischen Feldarbeit im Schulzimmer bewirkt schon signifikant höhere und signifikant länger anhaltende Kompetenzentwicklungen (Gisler, Hodel & Zraggen, 2011).

Die Wirksamkeit einer in den Unterricht eingebetteten ausserschulischen Lernerfahrung bestätigen auch Waltner und Wiesner (2009) in einer Studie zum Physiklernen

im Deutschen Museum in München. Dabei zeigen sie, dass eine Verbesserung des Lernerfolgs nur dann gelingt, wenn beim Museumsbesuch lernförderliches Material herangezogen wird; ansonsten waren die kognitiven Leistungen nach dem Unterricht im Klassenzimmer besser. Sie folgern: «Nur aufgrund einer geeigneten Strukturierung des Lernmaterials ist damit zu rechnen, dass mit einem Museumsbesuch der Physikunterricht in der Schule erfolgreich ergänzt werden kann» (S. 215).

Neben einer theoretischen Auseinandersetzung mit diesen Befunden wird an der PHZ Luzern die Gestaltung einer Lernumgebung am ausserschulischen Lernort (hier Verkehrshaus der Schweiz, Luzern) mit dem Verfahren der didaktischen Rekonstruktion (Kattmann, Duit, Gropengießer & Komorek, 1997) vorbereitet. Dabei wird nach einem konstruktivistischen Lehr- und Lernverständnis auf der einen Seite die thematische Sachstruktur des Lernorts erschlossen und parallel dazu werden die Präkonzepte und Interessen der Lernenden zur Thematik des Lernorts einbezogen. Ausserschulisches Lernen im Sinne der didaktischen Rekonstruktion heisst demnach: Es stehen jene Lernprozesse im Vordergrund, mit denen Lernende, ausgehend von ihren Präkonzepten, durch originale Begegnungen und Auseinandersetzungen vor Ort wissenschaftsnahe Konzepte rekonstruieren können (Wilhelm, Messmer & Rempfler, 2011).

In Bezug auf Lernwirksamkeit und Motivation kommt der Einbettung einer Exkursion in den Klassenunterricht offensichtlich eine zentrale Rolle zu. Um den ausserschulischen Lernort besser mit dem Klassenunterricht verknüpfen zu können, fordern in einer Studie der Stiftung Umweltbildung Schweiz befragte Deutschschweizer Lehrpersonen weiterführendes Unterrichtsmaterial (Schäfli, 2009): «Die Einbettung im Unterricht kann gezielter erfolgen, wenn auf aufbereitetes Unterrichtsmaterial zurückgegriffen werden kann. Gewünscht wird vor allem Unterrichtsmaterial, das bedürfnisgerecht adaptiert/verändert werden kann» (S. 13). An der PHZ Luzern bereiten Studierende der Naturwissenschaften solches Material vor, etwa beim Projekt «Physik im Verkehrshaus» oder in der fächerübergreifenden «Studienwoche Technikgeschichte», ebenfalls im Verkehrshaus der Schweiz in Luzern, und tauschen es untereinander aus. Daneben wird Material zur Vor- und Nachbereitung von Studierenden im Rahmen von Qualifikationsarbeiten und von Dozierenden im Rahmen von Drittmittelaufträgen in Zusammenarbeit mit ausserschulischen Lernorten entwickelt und zur Verfügung gestellt.

Auch das andere Kernelement von Shulmans (1986) *pedagogical content knowledge*, das Wissen über Unterrichtsstrategien und Darstellungen des Fachinhalts, ist für das ausserschulische Lernen relevant. Dieser Form von Lehrpersonenwissen werden geeignete Darstellungen, Analogien, Illustrationen, Beispiele, Erklärungen und Veranschaulichungen zugeordnet. Sollen Lehrpersonen in ihrem Unterrichtsrepertoire also über Lernformen an ausserschulischen Lernorten verfügen können, so benötigen sie ein Wissen über Exkursionsziele, die sich lernwirksam und passend zu den intendierten Lernzielen nutzen lassen, sowie über dazupassende Methoden für die Gestaltung des Lernarrangements. Dass die Studierenden der PHZ Luzern dieses Wissen erlangen,

wird durch eine Vielzahl an Exkursionen zu lokalen und nationalen ausserschulischen Lernorten – vom nahe gelegenen Bach bis zum grössten naturwissenschaftlichen Forschungsinstitut der Schweiz (Paul Scherrer Institut) – gewährleistet.

Mit dem sich durch den Lehrplan 21 abzeichnenden Paradigmenwechsel, der sich von der bisherigen Inputorientierung mittels Bildungs- und Lernzielen löst und eine moderate Outputorientierung über eine erwartbare Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler anstrebt, gilt es die diesbezüglichen Chancen von ausserschulischen Lernorten neu auszuloten. Dass diese grundsätzlich gegeben sind, bescheinigen unter anderem Schockemöhle (2011) und Lersch (2010). In der Tat legen zahlreiche der zu entwickelnden Kompetenzen, wie sie z.B. in den Grundkompetenzen für die Naturwissenschaften der Nationalen Bildungsstandards (EDK, 2011) aufgeführt sind, eine Umsetzung an ausserschulischen Lernorten nahe. Wie eine bewusste Förderung der Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern – auch an ausserschulischen Lernorten – angeleitet werden kann, wird zurzeit mit PHZ-Studierenden unter anderem im Modul «Naturwissenschaftsdidaktik» erarbeitet, in Masterarbeiten erforscht und an ausgewählten Beispielen im naturwissenschaftlichen *Lernlabor Luzern* umgesetzt.

2.3 Fachwissen (*content knowledge*)

Wie bei Schülerinnen und Schülern kann man bei Lehramtsstudierenden mit dem Besuch eines ausserschulischen Lernorts eine Reihe von fachlichen Lernzielen verfolgen, die durch den Besuch entweder ergänzt werden können oder überhaupt erst ermöglicht werden. Die erworbene fachliche Sicherheit ist wiederum Voraussetzung dafür, dass die Studierenden nach dem Berufseinstieg solche Exkursionen lernförderlich in ihren Unterricht einbetten können (Baumert & Kunter, 2006).

Ein Beispiel aus der PHZ Luzern für eine Exkursion, die der Vertiefung und Veranschaulichung von bereits erworbenem Wissen dient, ist der Besuch der Einstein-Ausstellung im Historischen Museum Bern während der Studienwoche «Einsteins Relativitätstheorie und die Geschichte der Atombombe». Da die Studierenden den Besuch mit relativ grossem Vorwissen antreten, hat es sich als wenig sinnvoll erwiesen, eine der angebotenen Führungen zu buchen. Dafür zeigen sich die Studierenden den gezeigten Exponaten wie Experimenten, Simulationen und Bildmaterial besonders zugänglich und empfinden die Ausstellung als optimale Ergänzung.

Andere Lehrplaninhalte lassen sich – für Schülerinnen und Schüler wie für Studierende – grundsätzlich nur an ausserschulischen Lernorten erarbeiten. Ein Beispiel ist das Lernziel «Die nähere Umwelt am Beispiel eines Ökosystems erkunden» aus dem Zentralschweizer Lehrplan. Die für dessen Verfolgung nötigen Kenntnisse über ökologische Zusammenhänge, Pflanzen- und Tierarten und nicht zuletzt felduntersuchungsmethodische Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben PHZ-Studierende in gut einem Dutzend systematischer und ökologischer Exkursionen sowie einer abschliessenden Feldforschungswoche zu terrestrischer Ökologie.

Ausserschulische Lernorte dienen in der Lehrpersonenbildung aber auch dazu, Fachwissen in nicht von den Studierenden besuchten Studienfächern zu erweitern. Die Vielschichtigkeit zahlreicher Exkursionsinhalte erfordert ein fächerübergreifendes Denken. Der Forderung nach Themen- und Kontextorientierung im Unterricht können angehende Lehrpersonen nur nachkommen, wenn sie sich auch in anderen Fachdisziplinen Wissen aufgebaut haben, soweit es zur Bearbeitung eines Themas notwendig ist. Guderian (2007) sieht als einen Grund für die mangelnde Einbindung im Unterricht, dass viele Lehrpersonen fachlich nicht für die Inhalte des ausserschulischen Lernorts ausgebildet sind, vor allem wenn es um fächerübergreifende Inhalte geht. An der PHZ Luzern beispielsweise besuchen Naturwissenschaftsstudierende das Kraftwerk Rathausen der Centralschweizerischen Kraftwerke CKW mit der Ausstellung «Stromwelt». Dies fördert nicht nur ihr Verständnis der physikalisch-technischen Grundlagen, sondern auch von Aspekten aus Wirtschaft, Geschichte, Geografie und Politik und zeigt entsprechende Zusammenhänge auf.

2.4 Überzeugungen, Werthaltungen und motivationale Orientierungen

Zur professionellen Kompetenz von Lehrpersonen gehören nach Baumert und Kunter (2006) neben dem reinen Wissen weitere Komponenten wie die Überzeugungen und Vorstellungen der Lehrperson zu Unterricht und Fach (*Beliefs System*), deren Zustandekommen meist sozialisatorisch erklärt wird. Dazu lässt sich auch die berufliche Identität einer Lehrperson zählen. Die Entwicklung einer Identität als reformorientierte Naturwissenschaftslehrperson stellt gemäss Luehmann (2007) eine wichtige Voraussetzung für die Bereitschaft dar, neuere fachdidaktische Erkenntnisse in der Schule umzusetzen. Da für Lehramtsstudierende im schulischen Umfeld immer die Gefahr besteht, in selbst erlebte Rollenmuster zu verfallen, sollten Studierende auch Unterrichtserfahrung an ausserschulischen Lernorten als sicherem Übungsterrain sammeln können. Luehmann (2007) fordert daher den Einbezug ausserschulischer Lernorte als grundlegendes Element einer Lehrpersonenbildung und beschreibt «the need to create safe places and scaffolded ways for beginning science teachers to try on and develop their identities as reform-minded science teachers, which may include capitalizing on the unique opportunities of practice teaching in out-of-school contexts» (S. 822).

Angehende Naturwissenschaftslehrpersonen an der PHZ Luzern erhalten diese Möglichkeit im Modul «Technik und Verkehr», in dem sie Lernumgebungen für Museumsbesucherinnen und -besucher des Verkehrshauses der Schweiz in Luzern nach fachdidaktischen Vorgaben vorbereiten. Sie führen mehrere solche Unterrichtsminiaturen unter Einbezug der Exponate im Verkehrshaus sowie ergänzender Experimente durch. Dabei kommt der Fähigkeit zur Differenzierung wegen des sehr heterogenen Publikums eine besondere Rolle zu. Nach Möglichkeit werden diese Präsentationen videografiert und analysiert. Während auf der einen Seite also versucht wird, die Möglichkeiten des pädagogischen Doppeldeckers (Wahl, 2001) im Studium zu nutzen, werden bewusst auch Kontexte für Unterrichtserfahrungen bereitgestellt, für die weniger auf eigene schulische Erfahrungen zurückgegriffen werden kann.

Weitere Zielsetzungen von Besuchen außerschulischer Lernorte gelten für Schülerinnen und Schüler wie für Studierende: Es können Wirkungen auf Werthaltungen z.B. hinsichtlich Naturschutz angestrebt werden, wie sie etwa Bogner (2011) bei Schülerinnen und Schülern für außerschulische Lernanlässe im Biologieunterricht untersucht. Zudem ist zu erwarten, dass auch bei den Studierenden das Interesse und die Motivation für die Beschäftigung mit den Themen des außerschulischen Lernorts gefördert (siehe Abschnitt 2.1) und sie zudem motiviert werden, solche Lehrausgänge auch im eigenen Unterricht umzusetzen. In den naturwissenschaftlichen Exkursionen an der PHZ Luzern wird darauf geachtet, dass die «*Basic Needs*» für die Entstehung von Motivation befriedigt werden, nämlich das Erleben von eigener Kompetenz, Autonomie bzw. Selbstbestimmung und sozialer Eingebundenheit (Deci & Ryan, 1993). Der letzte Punkt wird von den Studierenden aktiv unterstützt, indem sie z.B. Feldexkursionen in der Biologie mit Kaffeeauschank und spontanen Grillfesten ergänzen und so dem Lehrausgang doch noch einen Ausflugscharakter geben.

3 Fazit

Der vorliegende Beitrag soll die Bedeutung von außerschulischen Lernorten für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung aufzeigen. Lehrpersonen brauchen eine Reihe von professionellen Kompetenzen, um das Potenzial außerschulischer Lernorte durch lernförderliche Lernumgebungen und geeignete Einbindung im Unterricht optimal nutzen zu können, wobei wir mit den oben angeführten keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Wir wollen vielmehr aufzeigen, dass es Aufgabe der Lehrpersonenbildung sein sollte, diesen Aspekt der Professionalisierung bei angehenden Lehrpersonen zu unterstützen. Als mögliche Vorgehensweisen bieten sich beispielsweise die theoretische Beschäftigung mit Forschungsergebnissen, die modellhafte Durchführung von Exkursionen oder die Gestaltung von außerschulischen Lernumgebungen mit den Studierenden an. So formuliert Klaes (2008) Ansprüche an eine gute Lehrerinnen- und Lehrerbildung:

Zum einen sollten die zukünftigen Lehrkräfte sich bereits im Studium mit außerschulischem Lernen befassen. Dies beinhaltet im besten Fall, dass sie Exkursionen selbst erleben und auf der Metaebene darüber nachdenken. ... Wünschenswert ist eine vertiefte Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und außerschulischen Lernorten. (S. 265)

Als mögliche Schritte in Richtung institutioneller Stärkung außerschulischen Lernens in der Lehrpersonenbildung verfolgt die PHZ Luzern zwei sich ergänzende Pfade. Einerseits tritt sie als Betreiberin bzw. Co-Betreiberin außerschulischer Lernorte auf (z.B. des Lernlabors Luzern, der Lernburg Luzern, des Lernorts Sempachersee), andererseits hat sie durch die Schaffung der Fachstelle für Didaktik Außerschulischer Lernorte eine inter- und transdisziplinäre Plattform geschaffen, die Forschung, Lehre und Praxis zum außerschulischen Lernen zusammenführen will.

Literatur

- Anderson, D., Lucas, K. B., Ginns, I. S. & Dierking, L. D.** (2000). Development of Knowledge about Electricity and Magnetism during a Visit to a Science Museum and Related Post-Visit Activities. *Science Education*, 84 (5), 658–679.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Bogner, F. X.** (2011). Förderung umweltspezifischer Handlungs- und kognitiv-emotionaler Kompetenzen: Erfassung und Modellierung der Kompetenzstruktur in der Umweltbildung. In K. Messmer, R. von Niederhäusern, A. Rempfler & M. Wilhelm (Hrsg.), *Ausserschulische Lernorte – Positionen aus Geographie, Geschichte und Naturwissenschaften*. Tagungsband zur 1. Tagung Ausserschulische Lernorte der PHZ Luzern vom 10. September 2010 (S. 109–134). Münster: LIT.
- Brandt, A.** (2005). *Förderung von Motivation und Interesse durch außerschulische Experimentierlabors*. Göttingen: Cuvillier.
- Cox-Petersen, A. M. & Pfaffinger, J. A.** (1998). Teacher Preparation and Teacher-Student Interactions at a Discovery Center of Natural History. *Journal of Elementary Science Education*, 10 (2), 20–35.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M.** (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 224–238.
- EDK.** (2011). *Grundkompetenzen für die Naturwissenschaften – Nationale Bildungsstandards*. Bern: EDK. Online unter: http://edudoc.ch/record/96787/files/grundkomp_nawi_d.pdf (15.08.2011).
- Engeln, K.** (2004). *Schülerlabors: authentische, aktivierende Lernumgebungen als Möglichkeit, Interesse an Naturwissenschaften und Technik zu wecken*. Berlin: Logos.
- Falk, J. H. & Balling, J. D.** (1982). The Field Trip Milieu: Learning and Behaviour as a Function of Contextual Events. *Journal of Educational Research*, 76 (1), 22–28.
- Gisler, C., Hodel, L. & Zraggen, M.** (2011). *Lernwerkstatt Allmend – Modul Eichwald*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Luzern: PHZ.
- Glowinski, I.** (2007). *Schülerlabore im Themenbereich Molekularbiologie als Interesse fördernde Lernumgebungen*. Dissertation. Kiel: Christian-Albrechts-Universität. Online unter: http://eldiss.uni-kiel.de/Macau/receive/dissertation_diss_2564 (27.06.2011).
- Guderian, P.** (2007). *Wirksamkeitsanalyse außerschulischer Lernorte: Der Einfluss mehrmaliger Besuche eines Schülerlabors auf die Entwicklung des Interesses an Physik*. Dissertation. Berlin: Humboldt-Universität. Online unter: <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/guderian-pascal-2007-02-12/PDF/guderian.pdf> (27.06.2011).
- Kattmann, U., Duit, R., Gropengießer, H. & Komorek, M.** (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 3 (3), 3–18.
- Klaes, E.** (2008). Stand der Forschung zum Lehren und Lernen an ausserschulischen Lernorten. In D. Höttecke (Hrsg.), *Kompetenzen, Kompetenzmodelle, Kompetenzentwicklung – Empirische Forschung in den Fachdidaktiken. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik (GDGP). Jahrestagung in Essen 2007* (= Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik; Band 28) (S. 263–265). Münster: LIT.
- Krapp, A.** (2001). Interesse. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 286–294). Weinheim: Beltz PVU.
- Krapp, A.** (2004). An Educational-Psychological Theory of Interest and Its Relation to SDT. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of Self-Determination Research* (S. 405–427). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Lersch, R.** (2010). Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. *Schulpädagogik heute*, 1 (1), 1–28. Online unter: <http://www.schulpaedagogik-heute.de> (15.08.2011).
- Lewalter, D. & Geyer, C.** (2005). Evaluation von Museumsbesuchen unter besonderer Berücksichtigung von Schulklassenbesuchen. *Zeitschrift für Pädagogik. Themenheft: Lernort Museum*, 51 (6), 774–785.
- Luehmann, A.** (2007). Identity Development as a Lens to Science Teacher Preparation. *Science Education* 91 (5), 822–839.

- Medici, M.** (2010). *Öko-Botox für Teenager – Naturexkursionen und ihr Einfluss auf das Umweltbewusstsein und den Wissenszuwachs von Lernenden*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Luzern: PHZ.
- Olson, J.K., Cox-Petersen, A.M. & McComas, W.F.** (2001). The Inclusion of Informal Environments in Science Teacher Preparation. *Journal of Science Teacher Education*, 12 (3), 155–173.
- Orion, N.** (1993). A Model for the Development and Implementation of Field Trips as an Integral Part of the Science Curriculum. *School Science and Mathematics*, 93 (6), 325–331.
- Pawek, C.** (2009). *Schülerlabore als interessefördernde außerschulische Lernumgebungen für Schülerinnen und Schüler aus der Mittel- und Oberstufe*. Dissertation. Kiel: Christian-Albrechts-Universität. Online unter: http://www.dlr.de/schoollab/Portaldata/24/Resources/dokumente/Diss_Pawek.pdf (27.06.2011).
- Schäfli, B.** (2009). Außerschulische Lernangebote im Bereich Umweltbildung – Qualitative Bedürfnisabklärung bei Schulen. In Stiftung Umweltbildung Schweiz (Hrsg.), *Umweltbildung: Grundlagen, Analysen, Vorschläge, Band 3*. Bern: Stiftung Umweltbildung Schweiz.
- Scharfenberg, F.J.** (2005). *Experimenteller Biologieunterricht zu Aspekten der Gentechnik im Lernort Labor: empirische Untersuchung zu Akzeptanz, Wissenserwerb und Interesse*. Dissertation. Bayreuth: Universität Bayreuth. Online unter: <http://opus.ub.uni-bayreuth.de/volltexte/2005/176/pdf/diss.pdf> (27.06.2011).
- Schockemöhle, J.** (2011). Regionales Lernen – Kompetenzen fördern und Partizipation stärken. Zur Wirksamkeit des außerschulischen Lernens in der Region. In H. Bayrhuber, U. Harms, B. Muszynski, B. Ralle, M. Rothgangel, L.-H. Schön et al. (Hrsg.), *Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken* (S. 201–215). Münster: Waxmann.
- Shulman, L.** (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.
- Tal, R., Bamberger, Y. & Morag, O.** (2005). Guided School Visits to Natural History Museums in Israel: Teachers' Roles. *Science Education*, 89 (6), 920–935.
- Wahl, D.** (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), 157–174.
- Waltner, C. & Wiesner, H.** (2009). Lernwirksamkeit eines Museumsbesuchs im Rahmen von Physikunterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 15, 195–217.
- Wilde, M.** (2004). *Biologieunterricht im Naturkundemuseum im Spannungsfeld zwischen Instruktion und Konstruktion. Eine empirische Untersuchung zu kognitiven und affektiven Lerneffekten (am Beispiel des Umweltschutz-Informationszentrums Lindenhof in Bayreuth)*. Dissertation. Bayreuth: Universität Bayreuth. Online unter: <http://opus.ub.uni-bayreuth.de/volltexte/2004/116/pdf/diss.pdf> (15.08.2011).
- Wilhelm, M., Messmer, K. & Rempfler, A.** (2011). Außerschulische Lernorte – Chance und Herausforderung. In K. Messmer, R. von Niederhäusern, A. Rempfler & M. Wilhelm (Hrsg.), *Außerschulische Lernorte – Positionen aus Geographie, Geschichte und Naturwissenschaften*. Tagungsband zur 1. Tagung Außerschulische Lernorte der PHZ Luzern vom 10. September 2010 (S. 8–24). Münster: LIT.

Autorin und Autoren

Dorothee Brovelli, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Luzern, Ausbildung Sekundarstufe I – Naturwissenschaften, Institut für Lehren und Lernen, Museggstrasse 37, 6004 Luzern, dorothee.brovelli@phz.ch

Raffael von Niederhäusern, lic. phil., Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Luzern, Fachstelle für Didaktik Außerschulischer Lernorte, Frohburgstrasse 3, 6002 Luzern, raffael.vonniederhaeusern@phz.ch

Markus Wilhelm, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Luzern, Ausbildung Sekundarstufe I – Naturwissenschaften, Institut für Lehren und Lernen, Museggstrasse 37, 6004 Luzern, markus.wilhelm@phz.ch

Neubauten von pädagogischen Hochschulen – drei Beispiele

Mit Neubauten, Umbauten oder auch Umnutzungen sind immer hohe Erwartungen verbunden. Gerade Neubauten bieten die Möglichkeit, neue Antworten auf traditionelle Fragen zu geben. Bei Hochschulbauten beispielsweise, wie Studium und Lehre räumlich vorstrukturiert sein sollten, damit gleichzeitig anregende Austauschorte und Möglichkeiten des stillen Studiums und der individuellen Tätigkeit geschaffen werden können.

Nach der Etablierung der pädagogischen Hochschulen vor knapp zehn Jahren – sie fand weitgehend in den Räumlichkeiten der Vorgängerinstitutionen statt – lässt sich inzwischen eine vermehrte Bautätigkeit feststellen: Verschiedene pädagogische Hochschulen beziehen nun neue Gebäude oder haben kürzlich solche bezogen. Die mit der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gross angelegten Fusionsprozesse werden nun auch räumlich abgebildet.

Mit den Neubauten erhalten die pädagogischen Hochschulen Gelegenheit, mit ihren Räumlichkeiten die Hochschulförmigkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu unterstreichen. Dafür sind allerdings hochschulgemässe Konzepte von Lehre und Studium gefragt, die sich nicht nur in einer veränderten Begrifflichkeit – aus Klassenzimmer und Unterrichtsraum werden Hörsaal und Seminarraum – manifestieren.

Die im Folgenden vorgestellten Beispiele sind betont urbane Modelle. Hochschulen werden damit zu städtischen Entwicklungs- und Kulturzentren, sie sind städtisch vernetzt und gebunden. Sie gehören ebenso in eine Stadt wie Kunsthäuser oder die Theater- und Opernhäuser.

Die folgenden drei Beiträge – sie liessen sich durch weitere Beschreibungen kürzlich bezogener Neubauten (beispielsweise PH Thurgau und PH Schwyz) oder in Bau befindlicher Hochschulen (beispielsweise PH FHNW) ergänzen – präsentieren zudem je spezifische Überlegungen, welche die vorgestellte Architektur begleiten. Damit zeigt sich erneut eine Absicht, welche unsere Zeitschrift verfolgt: Die *Beiträge zur Lehrerbildung* wollen Entwicklungen aufmerksam begleiten und dokumentieren. Es wird später zu prüfen sein, inwiefern sich die an die neuen Orte und Räume der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gerichteten Erwartungen auch tatsächlich realisieren liessen.

Annette Tettenborn und Peter Tresp

Das neue UNI/PHZ-Gebäude in Luzern

Frank Bürgi

Zusammenfassung Das neue UNI/PHZ-Gebäude in Luzern ist für die Zentralschweiz ein Novum. Es besticht durch sein prägnantes Äusseres. Im Innern erfüllt es ein anspruchsvolles Raumprogramm für drei Institutionen. Mit dem Neubau ist die Hochschule Luzern der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz im urbanen Umfeld an zentralster Lage in der Stadt Luzern auch baulich präsent und der Raum Zentralschweiz um ein bemerkenswert multifunktionales Bildungsgebäude reicher geworden.

Schlagworte Architektur – Bildungsgebäude – Lernräume – Stadtraum

The new building of the University of Lucerne and the University of Teacher Education Central Switzerland (PHZ) Lucerne

Abstract Located next to the station and the famous KKL, the new building of the University of Lucerne and the University of Teacher Education Central Switzerland (PHZ) Lucerne reactivates an urban area. Its defensively expressive facade gives it an appropriate presence. It offers teacher education a variety of different learning spaces, and it is a remarkably multifunctional study and knowledge building in Central Switzerland.

Keywords architecture – buildings for education – learning spaces – urban space

1 Das neue Bildungsgebäude «hinter dem KKL»

Am 1. September 2011 wurde in unmittelbarer Nachbarschaft zum Bahnhof Luzern das neue UNI/PHZ-Gebäude eingeweiht und in den darauffolgenden Tagen dem Betrieb übergeben. Damit hat der Kanton Luzern als Bauherr ein bemerkenswertes Bauwerk geschaffen und im Bereich der Bildungsbauten in der Zentralschweiz einen neuen Massstab gesetzt.

Mit der Umnutzung des nur knapp dreissigjährigen ehemaligen Postverteilzentrums ist im Schatten des bekannten Luzerner Kultur- und Kongresszentrums, des KKL, ein urbaner Ort aktiviert worden.¹ Das Zürcher Architektenteam Evelyn Enzmann und Philipp Fischer schuf ein in mehrerer Hinsicht aussergewöhnliches Bauwerk, das heute nebst der Universität Luzern (gegründet 2000) und Teilen der Pädagogischen Hoch-

¹ Postbetriebsgebäude, erbaut 1981–1985 durch die Architekten Hans-Peter Ammann und Peter Baumann, Luzern; Kultur- und Kongresszentrum, erbaut durch AJN-Architectures Jean Nouvel, Paris (vgl. dazu Gmür, 2003, S. 98–107).

schule Luzern PHZ Luzern (gegründet 2003) auch eine Aussenstation der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern ZHB aufnimmt.² Enzmann und Fischer verfügen über ein breites Repertoire an bereits ausgeführten, innovativen Bildungsbauten (Tschanz, 2007).

Auffallend ist die Fassadentextur des neuen Gebäudes, die ihm – neben dem Bahnhofsgebäude und dem KKL – erst die ihm zustehende Präsenz verleiht. Die plastisch gestaltete Fassade bildet seine Signatur. Geschossweise alternierende und leicht abgedrehte Fensterflächen wollen diagonale Blickbeziehungen zum See und zur (Alt-)Stadt ermöglichen. Die Faltung ist eine Art Membrane, ähnlich einem gefalteten Papier, und wird so zur Metapher für das Innenleben (vgl. Abbildung 1).³



Abbildung 1:
Luzern, UNI/PHZ-Gebäude,
Fassadenausschnitt
(Foto: Kanton Luzern,
Dienststelle Immobilien)

Im vorliegenden Fall war die Ausgangslage eine vor allem die Statik betreffende, hochwertige Bausubstanz. Sie ermöglichte eine «konsequent horizontal gegliederte Organisation» (Kanton Luzern, Amt für Hochbauten und Immobilien, 2005, S. 12). Zwei Untergeschosse und das Erdgeschoss beherbergen die Hörsäle⁴, im Erdgeschoss sind zusätzlich das Foyer und die Mensa untergebracht. Das 1. Obergeschoss ist ausschliesslich der Bibliothek vorbehalten und wird so zum Bindeglied zu den darüberliegenden Geschossen und ihren Nutzenden, der Pädagogischen Hochschule Luzern im 2. und der Universität Luzern im 3. und 4. Obergeschoss.

² Im Gebäude sind zusätzlich eine Postfiliale und die Technikzentrale für benachbarte Gebäude untergebracht.

³ Ursprünglich waren vorgefertigte Fassadenelemente in Beton vorgesehen, eine Absicht, die aus Kostengründen fallen gelassen werden musste (vgl. Wieser, 2011, S. 54).

⁴ Auditorium Maximum mit 381 Plätzen, zwei Hörsäle mit je 270 und vier kleinere Säle mit je 112 Plätzen (vgl. Hartmann Schweizer, 2011, S. 46).

2 Innenräumliche Dramaturgie

Der Umgang mit der bestehenden Struktur war präventiv. Das Architektenteam nahm ihn zum Anlass, im Innern ungewöhnliche Raumkompositionen zu schaffen, «... lange und gedrückte Raumkompositionen stehen im Dialog mit schlanken und hohen», wie sie präzisieren (Enzmann & Fischer, 2011, S. 13). Es gelang ihnen so, besondere Raumatmosphären zu schaffen, die mit unterschiedlichen Raumvariationen und mit der Lichtführung immer andere Perspektiven wahrnehmen und erleben lassen (vgl. z.B. das Auditorium Maximum, Abbildung 2). Der Umgang mit komplexen innenräumlichen Gebilden findet sich in mehreren bisher von Enzmann und Fischer ausgeführten Bauten (Tschanz, 2007).

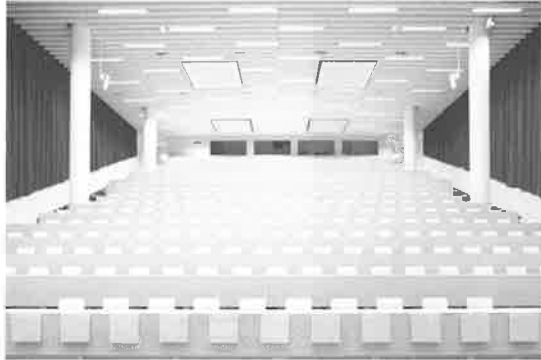


Abbildung 2:
Lucerne, UNI/PHZ-Gebäude,
Auditorium Maximum
(Foto: Kanton Lucerne,
Dienststelle Immobilien)

Beim Betreten des Gebäudes fällt die zentrale, doppelt geführte und sich nach oben verjüngende Treppenanlage als Herzstück auf (vgl. Abbildung 3). Bereits hier offen-



Abbildung 3:
Lucerne, UNI/PHZ-Gebäude, Treppenanlage
(Bild: Mitch Enzmann)

baren sich die vielfältigen Raumstrukturen und verdeutlichen dies durch die unterschiedlichen, an das Treppenhaus angrenzenden öffentlichen Bereiche: Mal eng, lang und niedrig, mal breiter, höher und grösser, oder als «Platz» ausgebildet – immer anders. Immer anders sind auch die zahlreichen präzise gesetzten Durchblicke in andere Nutzungen (Hartmann Schweizer, 2011). Die Dramaturgie der Treppenanlage als Ort, wo sich alles trifft und sieht, bildet eine Art Plattform der Kommunikation und des nutzungsübergreifenden Austausches unter den im Haus Tätigen.

3 Neue Lehr-, Lern- und Erfahrungsräume

Im Entstehungszeitraum des neuen UNI/PHZ-Gebäudes ist die PHZ Luzern hinsichtlich ihrer Studierenden um mehr als fünfzig Prozent gewachsen. Sie wird auch zukünftig auf mehrere Gebäude verteilt bleiben, insbesondere was die in baulicher Hinsicht teuren Fachräume betrifft. Das neue Lehrgebäude bildet den Schwerpunkt einer über die Stadt gelegten virtuellen Achse derjenigen Gebäude, die durch die PHZ Luzern genutzt werden und die Dozierende und Studierende weiterhin aufzusuchen haben.

Schwerpunktmässig bietet das UNI/PHZ-Gebäude ein Zusammengehen von Aus- und Weiterbildung am gleichen Ort. Diese neue Ausgangslage schafft den Austausch genau dort, wo er gewünscht wird. Für die Aus- und Weiterbildung ist die gute Erreichbarkeit durch die zentrale Lage am Bahnhof Luzern von essenzieller Wichtigkeit.

Das neue Gebäude ermöglicht durch die vorhandenen differenzierten Unterrichtsräume eine breite Auswahl und Vielfalt an Möglichkeiten von Lernarrangements. Dies ist in der Region Zentralschweiz nicht nur für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung neu und einzigartig. Zudem darf der ökonomische Gewinn, der durch die Synergie der Mehrfachnutzung mit der Partnerinstitution und anderen entsteht, hervorgehoben werden. Verschieden grosse Büro- und Besprechungsräume unterstützen eine Nutzungsflexibilität und decken die unterschiedlichsten Anforderungen an Arbeitswelten ab. Doch sind es nicht nur die innerinstitutionellen Begegnungen, sondern auch die Durchmischung im Haus, die für eine geplante, zukünftige Zusammenarbeit fördernd wirken. Unterstützt wird dies durch die visuelle Durchlässigkeit, die einen auf Schritt und Tritt begleitet und doch nie zu überfordern scheint. Zwei unterschiedlich dimensionierte, in den Baukubus «eingestanzte» Lichthöfe durchdringen die horizontalen Schichten und Nutzungen, visualisieren damit einerseits die Grösse und die Tiefe der Anlage und machen andererseits die Nachbarschaften geschossübergreifend räumlich transparent (Wieser, 2011) (vgl. Abbildung 4).

«Schweizweit einmalig» ist laut Tobias Schelling (2011) die Inhouse-Bibliothek, die speziell auf die Ansprüche der Pädagogischen Hochschule und der Universität ausgerichtet ist, aber auch von der Öffentlichkeit genutzt werden kann. Sie bietet Platz für 290'000 Bände und umfasst 670 Arbeitsplätze. Mehr noch ist die Vielfalt der Be-



Abbildung 4:
Luzern, UNI/PHZ-Gebäude,
Foyer Erdgeschoss,
mit Blick ins 1. Obergeschoss
mit Bibliotheksbereich,
Belichtung von oben über Lichthof
(Foto: Roger Frei)

nutzerarbeitsplätze eine Erwähnung wert. Sie reicht von Gruppenarbeitsplätzen als «Lautbereichen» (social learning space) über Gruppenarbeitsräume bis hin zu ruhigen Bereichen, wie zum Beispiel dem grossen Lesesaal (vgl. dazu auch Schelling, in diesem Heft).

Ganz spezifisch auf das Innenleben und die Nutzenden ist die Kunst am Bau fokussiert. Sie hat in den öffentlichen Bereichen eine gewollte, hohe Präsenz und darf auch, am Beispiel der sich in einem bestimmten Rhythmus und sporadisch bewegenden Eule im Lesesaal, bewusst ironisch sein.

4 Präsenz der Pädagogischen Hochschule im Stadtraum

Nur wenige Jahre nach ihrer Gründung ist die Pädagogische Hochschule Luzern mit ihrer Aus- und Weiterbildung durch das UNI/PHZ-Gebäude im Stadtraum auch baulich präsent. Anders als die benachbarten Bildungsbauten will der Neubau sich als Gebäude des Wissens und Lernens und als erweiterter Stadtraum verstanden wissen, will bewusst als öffentliches Gebäude nicht nur wahrgenommen, sondern auch genutzt werden. Dies ist, unterstützt durch seine auffällige Signatur im Gefüge hinter dem Bahnhof, bereits wenige Monate nach der Eröffnung erfolgreich umgesetzt.

Gerhard Schmitt (2007) nennt auf die ETH Zürich bezogen drei Bedingungen für eine erfolgreiche Campus-Planung: eine gemeinsame Vision, ein sich ergänzendes Programm und ein integrales und nachhaltiges Konzept. Luzern hat die sich ihm bietende Chance mit dem Kauf des ehemaligen Postbetriebsgebäudes genutzt und diese Vision umzusetzen gewagt. Bemerkenswert ist die Strategie des Architektenteams, das mit einer pragmatischen Eindringtiefe auf den Bestand eingegangen ist und dennoch das anspruchsvolle Konzept umzusetzen verstanden hat. In nur kurzer Planungs- und Bau-

zeit ist so an zentralster Lage in Luzern ein zukunftsweisendes und multifunktionales Bildungsgebäude für die Zentralschweiz entstanden.

Literatur

- Enzmann, E. & Fischer, Ph.** (2011). Transformation als räumliches Potential. In Kanton Luzern, Dienststelle Immobilien (Hrsg.), *Universität Pädagogische Hochschule Frohburgstrasse, Luzern* (S. 12–15). Online unter: <http://www.immobilien.lu.ch/pdf-immo-baubroschuere-uni-20110829.pdf> (20.12.2011).
- Gmür, O.** (2003). *Spaziergänge durch Raum und Zeit. Architekturführer Stadt Luzern* (herausgegeben von der Baudirektion der Stadt Luzern, Abteilung Stadtplanung). Luzern: Quart.
- Hartmann Schweizer, R.** (2011). Im Kanon mit der Struktur. *TEC 21*, Heft 35, 41–51.
- Kanton Luzern, Amt für Hochbauten und Immobilien.** (Hrsg.). (2005). *Umbau Postbetriebsgebäude für die Universität Luzern und die Hochschule Luzern der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz. Architekturwettbewerb: Bericht des Preisgerichts*. Luzern: Finanzdepartement des Kantons Luzern.
- Schelling, T.** (2011). *Hier ging einmal die Post ab ... Die Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern in einem nachgenutzten Industriegebäude*. Online unter: <http://edoc.hu-berlin.de/miscellanies/secondhand-38495/55/PDF/55.pdf> (20.12.2011).
- Schmitt, G.** (2007). Three Conditions for Successful Campus Planning. In K. Hoeger & K. Christiaanse (Hrsg.), *Campus and the City, Urban Design for the Knowledge Society* (S. 28–33). Zürich: gta.
- Tschanz, M.** (2007). Dicht, vielfältig, integrierend. In H. Wirz (Hrsg.), *Enzmann + Fischer* (S. 44–49). Luzern: Quart.
- Wieser, Ch.** (2011). Transformation. In H. Wirz (Hrsg.), *Transformation: Vom Industriebau zum Luzerner Hochschulgebäude* (S. 23–73). Luzern: Quart.

Autor

Frank Bürgi, Leiter Gebäudemanagement, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern, Museggstrasse 37, 6004 Luzern, frank.buergi@phz.ch

Neue Hüllen für die Pädagogische Hochschule Zürich – von der Stadtentwicklung zur Hochschulentwicklung

Silja Rüedi

Zusammenfassung Die drei markanten Campusgebäude der PH Zürich, die Anfang September 2012 ihre Türen öffnen werden, sind Monumente der Zürcher Stadtentwicklung. Es sind die ersten Bauten an der «Europallee», in denen ab Sommer 2012 gearbeitet und gelebt wird. Mit der Nutzung der massiven, hochstrebenden Gebäude für eine Hochschule am Knotenpunkt des öffentlichen Verkehrs der Stadt Zürich manifestiert der Kanton Zürich einerseits die zentrale Bedeutung von Bildung, Forschung und Entwicklung für den Standort. Andererseits gibt er ein sichtbares Bekenntnis zu den Institutionen pädagogische Hochschule und öffentliche Schule ab, wenn er der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit Forschung und Entwicklung diesen Standort zuweist. Für die PH Zürich bedeutet die Fokussierung ihrer bisher 19 Standorte auf diesen einen Standort eine grundlegende Veränderung. Die Zürcher Stadtentwicklung gibt der PH Zürich einen Schub, der von aussen kommt, sich nach innen fortsetzt und wiederum nach aussen wirken wird.

Schlagworte Stadtentwicklung – Hochschulentwicklung – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Campus

New Sleeves for the Zurich University of Teacher Education – From Urban Development to Higher Education Development

Abstract The three striking campus buildings of the Zurich University of Teacher Education open their doors to the public in September 2012. These constructions are monuments of Zurich's urban development. They are the first buildings of the area «Europallee» in which people will actually work and live. The massive high-rise university buildings at a central junction of public transportation show the importance of education, research and development for the Canton of Zurich. Moreover, they can be read as a declaration of belief in the institution of teacher education at university level and just as well in public schools. Bringing together 19 sites in one marks a fundamental change to the Zurich University of Teacher Education. All at once, urban development sends drive from outside the institution that continues inside and will show its effect outside again.

Keywords urban development – higher education development – teacher education – campus

All buildings are predictions.
All predictions are wrong.
(Brand, 1997b, S. 178)

1 Stadtentwicklung mit Hochschulen

Ende 2004 reichten die SBB der Stadt Zürich den privaten Gestaltungsplan für das Projekt «Stadtraum HB» ein, den sie in Zusammenarbeit mit der Schweizerischen Post und der Stadt Zürich entwickelt hatten. 2006 wurde der Gestaltungsplan im Stadtparlament und im Rahmen eines fakultativen Referendums an der Wahlurne vom Zürcher Stimmvolk gutgeheissen. Seit April 2009 trägt das Stadtentwicklungsprojekt den verheissungsvollen Titel «Europaallee». Es bildet auf der Westseite der Geleise des Hauptbahnhofs Zürich ein Dreieck zwischen der Kasernenstrasse, der Lagerstrasse und der neu zu erbauenden Europaallee, das sich mit einem Schenkel an den historischen Industriebau der Sihlpost anlehnt. Von 2009 bis 2020 entstehen auf der in acht Baufelder aufgeteilten Fläche von 78'000 Quadratmetern etappenweise neue Wohn- und Arbeitsräume. Das neue Quartier soll als Erweiterung und Ergänzung der Zürcher Innenstadt im Spannungsfeld zwischen den Kreisen 1 (zwischen Bahnhofstrasse und Altstadt), 4 und 5 (Stauffacher, Langstrasse und Limmatplatz) verschiedenen Ansprüchen an gelebte Urbanität gerecht werden (SBB, 2010).

Es ist der Standortstrategie für die Zürcher Fachhochschulen aus dem Jahr 2005 zu verdanken, dass die PH Zürich in diese mächtigen Gebäude gleich neben dem HB Zürich einquartiert wird. Die Platznot der Fachhochschulen und Universitäten im Kanton Zürich veranlasste die kantonale Bildungsdirektion damals dazu, eine Strategie auszuarbeiten mit dem Ziel, die über 60 Standorte von Fachhochschulen in der Stadt Zürich auf einige wenige grosse Gebäude zu konzentrieren: die neue Hochschule der Künste (ZHdK) im brachliegenden Toni-Areal, die Zürcher Hochschule der Angewandten Wissenschaften (zhaw) auf dem zu erweiternden Winterthurer Campus und die PH Zürich auf den Fundamenten des nicht denkmalgeschützten Teils der Sihlpost. Gleichzeitig wurden der Masterplan für die Universität Zürich und die ETH Zürich sowie der Erweiterungsbau des Zürcher Kunsthouses konkretisiert. Dies waren Pläne, die die Verlegung der PH Zürich an den neuen Standort, der verkehrstechnisch nicht zentraler situiert sein könnte, sicherlich beschleunigten. Die PH Zürich erhält zudem neue Gebäudehüllen, die kaum solider wirken könnten, mit einem Innenausbau, der dem aktuellsten Stand der Technik entspricht. Der Kanton Zürich legt mit diesen Investitionen ein eindeutiges bildungspolitisches Bekenntnis ab zu seiner Pädagogischen Hochschule als Hochschule. Die Voten aller Parteien in der Debatte des Zürcher Kantonsrats zum Mieterausbau des Campus PH Zürich gehen in diese Richtung: «Die bis anhin mittelschulähnlich geführte Pädagogische Hochschule wird so nun frei für eine Hochschullandschaft und kann sich somit auf den Hochschulbetrieb ausrichten» (Kantonsrat Zürich, 2007, S. 14668).

Anordnung und Gestaltung der Gebäude für die Hochschule wurden vom Architekturbüro des international bekannten Schweizer Baumeisters Max Dudler entworfen und gebaut. Er entschied den Wettbewerb zur Überbauung des ersten Baufelds 2007/2008 für sich. Weitere bekannte Architekturbüros erhielten den Zuschlag für die Gestaltung der übrigen Baufelder, die bis 2020 etappenweise überbaut werden. Die neuen Campusgebäude sind die ersten Gebäude der Europaallee, die im Sommer 2012 bezugsbereit sind. Tausende angehende und amtierende Lehrpersonen, Hunderte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Besucherinnen und Besucher der öffentlichen Bibliothek und der Veranstaltungen der PH Zürich gewährleisten, dass das neue Quartier von Beginn an mit einer bunten Mischung von Generationen, Tätigkeiten, Bezügen und Erfahrungen belebt wird.

2 Gebäude für die Pädagogische Hochschule Zürich

Das neue Raumprogramm für die PH Zürich in den Campusgebäuden zeugt vom Verständnis einer Hochschule, die über Vorlesungssäle, Seminarräume, eine Bibliothek, Sporträume sowie Arbeitsplätze für Studierende, Begegnungs- und Verpflegungsmöglichkeiten verfügen muss, um ihren Auftrag zu erfüllen. Die Anordnung der Räume berücksichtigt überdies, dass für Lehre, Forschung und Entwicklung – mit Ausnahme der Physik- und Chemieräume – zwar keine Labors, aber doch geeignete Arbeitsräume benötigt werden. Das Raumprogramm im Campus PH Zürich stellt dafür Büros zur Verfügung, in denen die physischen Hindernisse für den informellen Austausch und Informationsfluss möglichst niedrig sind. Die Arbeitsplätze in den Gruppenbüros sind dementsprechend nicht durch Türen, sondern lediglich durch dazwischengeschobene grössere und kleinere Besprechungszimmer getrennt. Offene Bereiche, in denen sich Kolleginnen und Kollegen ad hoc treffen und etwas bereden können, ohne andere damit zu stören, stehen ebenfalls zu Verfügung. Einzelbüros bilden die Ausnahme. Dieses neue Hochschulverständnis wurde auch im Zürcher Kantonsrat vertreten:

Mit dem Neubau Sihlpost kann die PHZH ihr heutiges Raumprogramm, das immer noch auf dem Betrieb einer Mittelschule beruht und von Klassengrößen von 22 bis 24 Studierenden ausgeht, auf einen Hochschulbetrieb ausrichten. Gegenwärtig müssen Vorlesungen doppelt und dreifach in kleinen Räumen abgehalten werden, was kosten- und zeitintensiv ist. Dringend benötigt werden in diesem Zusammenhang grössere Seminarräume sowie Hörsäle und Vorbereitungsräume zu den Unterrichtsräumen. Handlungsbedarf besteht auch bei den Büros, die teilweise durch Umwandlung bestehender Schulräume entstanden sind. Diese sind für eine Einzelnutzung häufig zu gross und verloren. (Kantonsrat Zürich, 2006, S. 4)

Die Innenarchitektur der neuen Gebäude folgt Annahmen über die Ko-Konstruktion von Wissen und Problemlösungen, Wissens- und Informationsmanagement, die Konzepte wie die «Community of Practice» (Wenger & Snyder, 2000; Wenger, McDermott & Snyder, 2002) beschreiben, und hat entsprechenden Aufforderungscharakter (Gibson, 1977). Für bekannte Institute wie das Massachusetts Institute of Technology (MIT) in Boston bilden solche offenen Raumkonstellationen die unabdingbare Voraussetzung

für die innovative Entwicklung. Der Campus-Planer des MIT, Robert Simha, geht sogar so weit, zu sagen:

The thing which has characterized MIT's success is a physical environment which does not impair communication and set up arbitrary barriers to it. There are no boundaries, no locked doors, no signs that say this is mine and that is yours. ... The action at MIT occurs in the public ways and intersections, just like in any town. We've seen that areas which are physical cul-de-sacs soon become intellectual cul-de-sacs. (zitiert nach Brand, 1997b, S. 177)

Wohl aus ähnlichen Gründen setzt auch der Novartis-Campus in Basel mit dem sogenannten Multi-Space-Konzept auf den hindernisfreien Austausch über Fach- und Aufgabengrenzen hinweg (Novartis AG, 2011).

Der Einfluss der PH Zürich auf den Bau und auf den Mieterausbau war aufgrund der Eigentums- und Mietverhältnisse und der hohen ästhetischen Ansprüche insbesondere an die Innenarchitektur gering. Erst die detaillierte Zuweisung der drei Gebäude und der auf dem Plan fix vorgegebenen Räume an die Nutzerinnen- und Nutzergruppen bestimmte die PH Zürich auf der Basis ihrer Aufbau- und Arbeitsorganisation um 2009/2010 selber. Die Frage, was anders geworden wäre, hätte sie ihre neuen Gebäude auf der grünen Wiese ganz nach ihren eigenen Vorstellungen erbauen können, wurde nie gestellt. Entsprechend fehlen die Antworten dazu. Überlegungen, die die Anordnung, Gestaltung und Zugänglichkeit der Räume hätten beeinflussen können, wurden erst 2010 im Rahmen der Vorbereitung des «Lernforums» angestellt, das die PH Zürich im Campus aufbauen wird. Es soll unter anderem seinen Nutzerinnen und Nutzern – primär sind dies die Studierenden der Ausbildung sowie Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Weiterbildungen – im Campus der PH Zürich eine attraktive Lernumgebung für curriculares und extracurriculares Lernen bieten. Seine Struktur sollte dazu einladen, den eigenen Prozess der Professionalisierung je nach Bedarf und Bedürfnis mit unterschiedlicher Unterstützung und in unterschiedlichen Sozialformen selber zu gestalten (PH Zürich, 2010). Die Flexibilität der Raummöblierung mit verstellbaren Tischen, optimal platzierten Stromanschlüssen und Beleuchtungskörpern sowie die leichte Zugänglichkeit der Räume, insbesondere der Bibliothek, möglichst rund um die Uhr wären dafür ideale Rahmenbedingungen gewesen, die der Innenausbau des neuen Campus nicht hergeben wird. Die konzeptuellen Vorstellungen der PH Zürich kamen dafür um Jahre zu spät. Folgt man der Theorie von Stuart Brand, lassen sich aber alle Gebäude nach dem Motto «Function melts Form» anpassen. Sie sind im übertragenen Sinn lernfähig (Brand, 1997a, 1997b). Die Benutzung der Gebäude und Räumlichkeiten würde demnach dazu führen, dass sie sich an Anforderungen eines Lernforums und an andere Ziele der Nutzerinnen und Nutzer (Laage, 2008) anpassen lassen und damit «lernende» Gebäude (Brand, 1997b) werden, die die Entwicklung der PH Zürich somit nicht blockieren, sondern zulassen.

3 Ausblick: Entwicklung der Hochschule

Die PH Zürich wird sich in den neuen Gebäuden und Räumen in wesentlichen Teilen als Hochschule neu erfinden. Seit ihren Anfängen war diese neue Fachhochschule auf 19 Standorte – von Zürich Oerlikon bis hinüber zum Kreuzplatz, von der Schönberggasse oben bis zum Sihlhof hinunter – über die ganze Stadt Zürich verteilt. Es standen lediglich zwei grössere Hörsäle an unterschiedlichen Standorten zur Verfügung. Die anderen 17 Gebäude waren ehemalige Schulgebäude mit grösseren und kleineren Klassenzimmern sowie den obligaten Lehrerzimmern, Foyers oder Küchen, in denen sich die immer gleichen Leute trafen. Die Bibliothek war über verschiedene Standorte verteilt und lud nirgends zum studierenden und lesenden Verweilen ein. Je nach Standort konnte leicht aus dem Blick geraten, dass die PH Zürich in sehr vielfältiger Weise und aus unterschiedlichen Perspektiven Beiträge zum Bildungs- und Schulsystem sowie zur akademischen Berufsbildung und wissenschaftsbasierten Professionalisierung von der Ausbildung über den Berufseinstieg und die Intensivweiterbildungen bis hin zur Vorbereitung auf den Berufsausstieg und somit über alle Phasen der Berufsbiografie hinweg leistet.

Ob und wie die äusserliche Fragmentierung, die Raumgrössen und die Anordnung der Räume die Entwicklung der PH Zürich zur Hochschule beeinflussten, die 2001 aus der Fusion von über zehn Lehrpersonenaus- und -weiterbildungsstätten gegründet wurde, lässt sich nur vermuten. Die PH Zürich kennt keine anderen Verhältnisse. Umso neugieriger darf man sein auf das, was geschieht, wenn ab Sommer 2012 alle 600 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus Verwaltung, Lehre, Forschung, Entwicklung und Beratung, die rund 2'500 Studierenden und Tausende von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Weiterbildungsveranstaltungen und Beratungen am gleichen Standort ein- und ausgehen und sich erstmals des physischen Ausmasses der Institution, aber auch der Vielfalt der Mitglieder der Hochschule und ihres Publikums bewusst werden.

Literatur

- Brand, S.** (1997a). *How Buildings Learn: BBC TV*. Online unter: <http://video.google.com/videoplay?docid=8639555925486210852#> (07.02.2012).
- Brand, S.** (1997b). *How buildings learn. What happens after they're built* (revised paperback edition). London: Phoenix.
- Gibson, J. J.** (1977). The Theory of Affordances. In R. E. Shaw (Hrsg.), *Perceiving, acting, and knowing. Toward an ecological psychology* (S. 127–143). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kantonsrat Zürich.** (2006). *Beschluss des Kantonsrates über die Bewilligung eines Kredits für den Vermieterausbau in der Liegenschaft Sihlpost (Baufeld A) für die Pädagogische Hochschule Zürich* (19.07.2006). Online unter: http://www.kantonsrat.zh.ch/Geschaefte_Details.aspx?ID={D6247DAF-1B81-4E85-B1F1-F4DEF534523D} (21.02.2012).
- Kantonsrat Zürich.** (2007). *Bewilligung eines Kredits für den Vermieterausbau in der Liegenschaft Sihlpost (Baufeld A) für die Pädagogische Hochschule Zürich (Ausgabenbremse)*. 02.04.2007, 207. KR-Protokoll, Vorlage Beschluss Nr. 4338a. Online unter: <http://www.kantonsrat.zh.ch/Protokolle.aspx> (21.02.2012).

Laage, G. (2008). *Architektur bekommt Sinn nur durch Menschen. Ansätze einer nutzerorientierten Theorie der Architekturplanung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts – Ein Beitrag zum Stadtmarketing Anfang des 21. Jahrhunderts?* Promotionsschrift. Hamburg: HafenCity Universität Hamburg.

Novartis AG. (2011). *Multi-Space*. Online unter: <http://www.novartis.ch/about-novartis/campus/multi-space.shtml> (19.12.2011).

PH Zürich. (2010). *Inhaltliches Konzept Lernforum PH Zürich* (unveröffentlichtes Dokument). Zürich: PHZH.

SBB. (2010). Ein Stadtteil entsteht. *europaallee Journal*, Nr. 2. Online unter: http://www.europaallee.ch/index_de.php (02.12.2011).

Wenger, E. & Snyder, W.M. (2000). Communities of Practice: The Organizational Frontier. *Harvard Business Review*. (January–February), 139–145.

Wenger, E., McDermott, R.A. & Snyder, W.M. (2002). *Cultivating communities of practice. A guide to managing knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Autorin

Silja Rüedi, lic. iur. et dipl. paed., Stabsmitarbeiterin und Dozentin Prorektorat Weiterbildung und Forschung, Hirschengraben 28, 8090 Zürich, silja.ruedi@phzh



Die PH Bern und das Projekt vonRoll

Kilian Bühlmann

Zusammenfassung In Bern entsteht für die Pädagogische Hochschule Bern (PH Bern) und Teile der Universität ein neues Hochschulzentrum. Die Anlage wird im Herbst 2013 in Betrieb genommen. Der vorliegende Beitrag zeigt auf, welche übergeordneten Zielvorstellungen aus der Sicht der Nutzenden und Betreiber die Planung leiteten und wie sie baulich umgesetzt wurden.

Schlagworte Hochschulbau – Planungsprozess – Flexibilität – Kommunikation

The Bern University of Teacher Education (PH Bern) and the Project vonRoll

Abstract In Berne, a new site is being developed for the Bern University of Teacher Education (PH Bern) and some institutes and services of the University of Bern. The buildings will be operational in autumn 2013. The present article demonstrates which higher objectives from the perspective of the future occupants and operators guided the planning process and how these objectives were structurally realized in the buildings.

Keywords higher education facility – planning process – flexibility – communication

1 Einleitung

Die Pädagogische Hochschule Bern (PH Bern) entstand im Jahr 2005. Als eigenständige Hochschule löste sie die bisherige Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern mit den traditionellen dezentralen Seminarinen für die Vorschul- und Primarstufe sowie einer der Universität angegliederten Ausbildung für die Sekundarstufen ab. Diese umfassende organisatorische Umgestaltung wird begleitet von einer neuen räumlichen Unterbringungsstrategie: Die Ausbildungsinstitute der PH Bern sollen an einem Standort im Universitätsquartier zusammengefasst werden. Mit dem ehemaligen Industrieareal der Firma von Roll steht für diesen Zweck ein geeignetes Areal zur Verfügung, das von der neuen PH Bern und der Universität Bern gemeinsam genutzt werden soll. Seitens der PH Bern werden alle Ausbildungsinstitute (Vorschulstufe und Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II und Schulische Heilpädagogik) hier zusammengefasst. Seitens der Universität werden die neue philosophisch-humanwissenschaftliche Fakultät (mit den Instituten für Psychologie, Erziehungswissenschaft und Sportwissenschaft) und das Departement Sozialwissenschaften an diesen Standort verlegt. Dadurch entsteht ein von zwei Hochschulen getragenes Kompetenzzentrum im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Erziehungs-, Verhaltens- und Sozialwissenschaften. Aus einem internationalen Architekturwettbewerb ging das Projekt der Zürcher Architekten giuliani.hönger als Sieger für diese Bauaufgabe hervor. Das Hörsaalgebäude ist seit

2010 in Betrieb, die Bauarbeiten für das durch eine Totalunternehmung realisierte Institutsgebäude sind noch in vollem Gange. Das neue Zentrum wird mit über 4000 Studierenden (PH Bern und Universität) im Herbstsemester 2013 den Vollbetrieb aufnehmen. Die Konzeption des Gebäudekomplexes für die Pädagogische Hochschule und die Universität stellt die Planenden vor einige aussergewöhnliche und spezifische Herausforderungen; auf drei davon sei in den folgenden Abschnitten kurz eingegangen.

2 Bauen für eine neue Institution

Pädagogische Hochschulen sind in der Schweiz junge Institutionen, die auf dem Weg sind, ihre Identität zu definieren und zu festigen. So entstand die PH Bern – wie einleitend bereits erwähnt – erst vor wenigen Jahren aus den traditionellen Lehrerinnen- und Lehrerseminarien und der der Universität angegliederten Ausbildung für die Sekundarstufen; beides starke und traditionelle Bildungsinstitutionen mit jedoch unterschiedlichen Betriebs- und Baukulturen: Die Lehrerinnen- und Lehrerseminarien der Vorschul- und Primarstufe orientierten sich mit dem Klassenprinzip betrieblich wie räumlich am klassischen Schulmodell. Ihre dezentralen Standorte waren regional gut verankert und die baulichen Anlagen wiesen eine überschaubare Grösse bei geringer baulicher Dichte auf. Anders hingegen die Situation an der Universität: Mit 15000 Studierenden ist sie eine Grossinstitution mit hoch verdichteten Standorten in einem urbanen Umfeld. An welchem dieser beiden Vorbilder sollte sich das Neubauprojekt für die PH Bern orientieren? Bewusst wurde versucht, aus beiden Welten die Kernqualitäten zu übernehmen und zu einem neuen Gesamtkonzept zu vereinen. Aus der universitären Welt stammen zum Beispiel das Hörsaalzentrum und die Bibliothek (vgl. Abbildung 1). Das bereits in Betrieb stehende Hörsaalzentrum vonRoll (ein Hörsaal mit 500 Plätzen, drei Hörsäle mit je 250 Plätzen sowie drei Hörsäle mit je 125 Plätzen) lässt für Vorlesungen, Tagungen und Spezialanlässe wohl kaum Wünsche offen. Der von den Architekten giuliani.hönger projektierte und realisierte Bau stösst auch in der Architekturszene auf grosse Beachtung und ist bereits mehrfach ausgezeichnet worden. Ähnliches ist von der gemeinsamen Bibliothek zu erwarten: Durch das Zusammenführen der Bibliotheken der PH Bern mit den Bibliotheken der philosophisch-humanwissenschaftlichen Fakultät und der Sozialwissenschaften entsteht eine der umfassendsten Fachbereichsbibliotheken im erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Bereich.

Aus dem Umfeld der Lehrerinnen- und Lehrerbildung stammen eine Vielzahl räumlicher Massnahmen, die mit Nutzungs- und Aufenthaltsqualitäten zu tun haben und die ihren Ursprung in dem Umstand haben, dass die Studierenden der Pädagogischen Hochschule in der Regel ihren ganzen Studientag im Hochschulareal verbringen. Dies beginnt mit der grossen in das Gebäude integrierten Fahrradeinstellhalle und der daran angegliederten Schrankhalle, wo den Studierenden schliessbare Schrankabteile zur Verfügung stehen. Vielfältig sind die Möglichkeiten für individuelles Lernen: Die 400 Leseplätze der Bibliothek bieten vom klassischen gemeinschaftlichen Lesesaal-

tisch über die Zeitschriftenbar bis hin zu individuellen Langzeitarbeitsplätzen und einem 24 h/365 Tage zugänglichen Studienraum unterschiedliche Lernumgebungen an (vgl. Abbildung 1).



Abbildung 1:
Visualisierung der
Freihandbibliothek im
Institutsgebäude vonRoll
(Visualisierung: Copyright
© baumag generalbau ag)

Daneben gibt es in dem Gebäude aber insbesondere auch im Aussenraum unzählige Orte zu entdecken, die zum individuellen Lernen einladen. Ein zentrales Thema ist das Lernen in Gruppen: Viele Lehrveranstaltungen der Pädagogischen Hochschule operieren mit einem Wechselspiel von Plenum und Gruppenarbeit. Stark zunehmend ist aber auch der Trend zum Gruppenlernen ausserhalb des formalen Unterrichts. VonRoll ist für beides gut gerüstet: Auf dem Bibliotheksgeschoss und auf sämtlichen Lehrraumgeschossen stehen insgesamt 25 Gruppenräume zur Verfügung. Daneben gibt es eine Vielzahl offener Nischen und Ecken im Gebäude wie im Aussenraum, wo sich Gruppen ad hoc zusammenfinden können. Das Verpflegungsangebot nimmt Rücksicht auf die ganztägige Präsenz der Studierenden der Pädagogischen Hochschule: Mensa und Cafeteria wurden entsprechend dimensioniert. Als Spezialität kommen ein Raum der Stille und ein kleiner Gymnastikraum mit Garderoben dazu; die zugehörigen Duschen dienen gleichzeitig denen, die sportlich mit dem Rad zur Hochschule fahren oder den nahe gelegenen Wald für Laufsport nutzen.

3 Bauen für den Wandel

Bauen ist ein langsamer Prozess. Von der ersten Idee eines Neubaus bis zu dessen Bezug vergehen oft zehn Jahre. Die Raumbedürfnisse von Hochschulen sind wesentlich rascheren Veränderungsprozessen unterworfen; für die jungen pädagogischen Hochschulen gilt dies sogar noch mehr. Sollen die Büroräumlichkeiten nach Ausbildungsinstituten oder nach Fachbereichen gruppiert werden? Sollen Sekretariate zusammengefasst oder bei den einzelnen Betriebseinheiten angegliedert werden? Wie ist das Verhältnis von Einpersonen- und Mehrpersonenbüros? In welchen Gruppengrößen

findet der Unterricht statt? Wie viele Studierende werden in den einzelnen Instituten ausgebildet? Hätte man bei der Erstellung des Raumprogramms diese Fragen definitiv entschieden und in massgeschneiderte räumliche Strukturen umgesetzt, würde die PH Bern 2013 ein Gebäude mit einer bereits weitgehend überholten Raumkonzeption beziehen. Die Vertreterinnen und Vertreter der PH Bern haben aber immer betont, dass vieles im Wandel sei und Organisationsformen und Ausbildungskonzepte morgen schon anders aussehen als heute. Eine maximale Nutzungsflexibilität wurde deshalb zu der grössten Herausforderung des Projektes vonRoll. Der konkrete Schlüssel dazu sind eine konsequente Modularität und Nutzungsneutralität der Räume und eine flexible Erschliessungsstruktur. Von den Spezialnutzungen abgesehen gibt es in dem grossen Gebäudekomplex nur drei Raummodule: ein Unterrichtsmodul und zwei Büromodule.

Das Unterrichtsmodul ist mit 90 m² Nutzfläche ein wahrer «Alleskönner». Es ist ein komfortabler Klassen- bzw. Seminarraum für 24 Personen. In immer noch kommunikativer Hufeisenbestuhlung finden aber auch 36 Personen noch gut darin Platz. Mit raumsparender Reihenbestuhlung oder einer fest eingebauten Bestuhlung lässt sich die Kapazität bis auf 72 Plätze steigern. Das gleiche Raummodul lässt sich aber dank eines hochflexiblen Installationskonzepts und Doppelboden auch als Fachraum für Gestalten, Naturwissenschaften, Informatik etc. nutzen. Veränderten Gruppengrössen oder anderen Fächerkombinationen sieht das Projekt vonRoll gelassen entgegen. Gleiches gilt für die Büroräume: Das Grundmodul mit 17 m² Nutzfläche lässt sich sowohl als Einzelpersonenbüro mit Besprechungsmöglichkeit, aber auch als Zwei- oder Dreipersonenbüro nutzen. Als zweiachsige Variante mit 34 m² Nutzfläche wird es als Poolbüro für Mitarbeitende mit kleinen Pensen oder als Projektraum für Forschungsprojekte eingesetzt. In allen Büroräumen nimmt eine eingebaute, raumhohe Bücherwand platzsparend die Bücherbestände auf; die oberen Tablare können wie in alten Buchhandlungen mittels einer Schiebeleiter erreicht werden. Auf der gegenüberliegenden Seite ist die Fensterbrüstung als raumbreite Fensterbank ausgebildet: Für Besprechungen bietet sie zusätzliche Sitzgelegenheiten; man kann sich aber auch einmal mit einem Buch auf die Fensterbank zurückziehen oder sie als zusätzliche Ablagefläche nutzen (vgl. Abbildung 2). Dank dieser zwei fest eingebauten Einrichtungselemente kann sich die restliche Möblierung auf wenige nutzungsspezifische Möbelstücke beschränken.



Abbildung 2:
Im Musterbüro auf der Baustelle:
Die Fensterbank wird erprobt
(Foto: Kilian Bühlmann)

Wie hilfreich dieses modulare Konzept ist, zeigt sich schon heute: Die betrieblichen Strukturen der zukünftigen Nutzerinnen und Nutzer haben sich während der Realisierungsphase in der Tat stark geändert – der Albtraum aller Bauprojekte. Dank der modularen Raumstruktur sind im vonRoll-Projekt daraus jedoch keine baulichen Änderungen entstanden.

4 Bauen für Kommunikation und Begegnung

Ob pädagogische Hochschule oder Universität, ob Lehre, Forschung oder Dienstleistung – eines bleibt gleich: Rohstoff und Kerngeschäft sind das Wissen und vor allem der intensive, lebhaft und ungehinderte Austausch von Wissen. Hochschulgebäude sollen deshalb vielfältige Begegnungen unter allen involvierten Akteuren – Dozierenden, Assistierenden und Studierenden – unterstützen, fördern und herausfordern.

Im Projekt vonRoll spielen dabei die Erschließungsflächen die zentrale Rolle. Sie sind weit mehr als gewöhnliche Korridore: Dank der sicherheitstechnischen Konzeption als Kombizonen sind sie aktiv nutz- und möblierbar. Insbesondere im Institutsbereich werden aus den Korridoren attraktive Kommunikations- und Begegnungszonen: Gleich nach dem Eingang befinden wir uns im «Social Hub», der Drehscheibe des Instituts: Hier treffen Studierende, Besucherinnen und Besucher auf Institutsangehörige, man trinkt Kaffee, diskutiert, liest Zeitung, informiert sich oder macht einfach eine Pause. In den angrenzenden Büros befinden sich die Sekretariate und weitere Anlaufstellen. Der Arbeitstitel «Social Hub» deutet darauf hin, dass dieser Ort weit mehr ist als ein üblicher Aufenthaltsraum (vgl. Abbildung 3).

Einige Schritte weiter durchqueren wir den offenen Infrastruktur-Stützpunkt mit Postfächern, Kopierer, Drucker, Schneidemaschinen, Bindegeräten und den vielen weiteren Bürohilfsmitteln, die gemeinsam genutzt werden. Trotz oder vielmehr wegen dieser



Abbildung 3:
Visualisierung des «Social Hub»
bei den Institutseingängen vonRoll
(Visualisierung: Copyright
© baumag generalbau ag)

funktionalen Zweckbestimmung wird diese Zone zu einem Ort vieler spontaner Begegnungen und Kontakte. Der Korridor weitet sich danach zu einer offenen Kommunikationszone. Sie spielt im Institutsleben eine zentrale Rolle:

Geplante, aber auch spontane Besprechungen finden hier statt, Forschungsteams halten ihre Meetings ab, Assistierende besprechen mit Studierenden deren Arbeiten. Stehhohe Tische mit Barhockern regen zu spontanen «Debatten am Wegrand» an. Wer sich durch die offene Bürotür von der Diskussion angesprochen fühlt, gesellt sich dazu, wen sie stört, schliesst die Türe oder zieht sie ein Stück weit zu. Für Gespräche, die einen geschützteren Rahmen erfordern, stehen im Zentrum der Kommunikationszone drei geschlossene Besprechungsräume zur Verfügung. Den Abschluss des Institutsbereichs bildet ein zweiter kleinerer «Social Hub». Er ist das introvertierte Gegenstück zur lebhaften Kontaktzone beim Instituteingang. Hier kann man sich auch mal alleine oder in einer kleinen Gruppe zurückziehen. Tiefes Sitzen und ein visueller Schutz gegenüber dem Durchgangsbereich unterstreichen diese Funktion. (Bühlmann & Krähenbühl, 2012, S. 7)

Diese Raumkonzeption verbindet die kommunikativen Vorteile von Grossraumbüros mit dem im Hochschulbereich wichtigen Anliegen störungsarmer Arbeitsplätze.

5 Fazit

Allgemeingültige Rezepte für den Bau pädagogischer Hochschulen gibt es wohl kaum, zu unterschiedlich dürften die jeweiligen betrieblichen, räumlichen und städtebaulichen Rahmenbedingungen sein. Die PH Bern und die Universität Bern hoffen, dass auf der Basis der beschriebenen übergeordneten Zielvorstellungen und des Projektes der Architekten giuliani.hönger ein Hochschulzentrum entsteht, das Studierenden und Mitarbeitenden bestmögliche Bedingungen für motiviertes Lernen, Lehren und Forschen bietet. Ab Herbstsemester 2013 sind die geeigneten Leserinnen und Leser herzlich willkommen, sich ein persönliches Bild dieser Anlage zu machen.¹

Literatur

Bühlmann, K. & Krähenbühl, S. (2012). Kommunikative Orte – die Herausforderung universitärer Architektur. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 7 (1), 1–10.

Autor

Kilian Bühlmann, dipl. Architekt ETH, Psychologe lic. phil., Universität Bern, Abteilung Bau und Raum, Gesellschaftsstrasse 6, 3012 Bern, kilian.buehlmann@bau.unibe.ch

¹ Zusätzliche Informationen zum Projekt Hochschulzentrum vonRoll finden sich unter den folgenden Links: Universität Bern, Abteilung Bau und Raum: Laufende Projekte – Hochschulzentrum vonRoll. Online unter: http://www.bau.unibe.ch/projekte/laufende/vonroll/hsz_vonroll.htm (20.01.2012). baumag generalbau ag: Bern, vonRoll-Areal, Neubau Institutsgebäude (Film). Online unter: <http://www.baumag.com/docs/large.aspx?id=24455&domid=1043&sp=D&m1=21295&m2=21408&m3=24455> (20.01.2012).

Weiterbildung mit Sabbaticalcharakter – ein Beitrag der Pädagogischen Hochschule Zürich zur professionellen Weiterentwicklung von Schulleitenden

Barbara Kohlstock und Christine Bieri Buschor

Zusammenfassung Schulleitenden kommt seit ihrer Einführung im Zuge der Reformen in den 1990er-Jahren eine zentrale Rolle zu. Die Führung einer Schule im komplexen bildungspolitischen Kontext ist eine anspruchsvolle Aufgabe, die voraussetzt, dass sich Schulleitende ständig weiterbilden, um den hohen Erwartungen zu genügen. Der vorliegende Artikel liefert einen Beitrag zur Diskussion rund um die professionelle Entwicklung von Schulleiterinnen und Schulleitern. Der Schwerpunkt liegt auf einer spezifischen Form der beruflichen Qualifizierung, einer Weiterbildung mit Sabbaticalcharakter. Am Beispiel des Kantons Zürich werden das mögliche Design einer derartigen Weiterbildung und deren mögliche Wirksamkeit aufgezeigt.

Schlagworte Schulleiterinnen und Schulleiter – Professionalisierung – Weiterbildung – Sabbatical

Sabbatical-Like Programme for Principals – Professional Development for Educational Leaders Designed by the Zurich University of Teacher Education

Abstract Principals have been perceived as key figures since the implementation of New Public Management in the canton of Zurich. The complexity of their tasks and roles demands not only initial training but also further education and professional development throughout their career. A programme for continuous education for principals was designed at the Zurich University of Teacher Education in order to enhance their professional development. The aim of this paper is to present the conceptual framework of the programme and to discuss its purpose, form, efficiency and possible implementation.

Keywords principals – professional development – continuous education – sabbatical

1 Einleitung

Seit den 1990er-Jahren werden Schulen im Kanton Zürich in die Reformen im Kontext von New Public Management einbezogen. In der Folge wurden flächendeckend Schulleitungen eingerichtet. Die Handlungsfelder der Schulleitenden beziehen sich zum einen auf die pädagogische und administrative, organisatorische Gestaltung der Schule (vgl. dazu Fend, 1986 sowie Fend, 2008, S. 166), zum anderen auf die Steuerung von Entwicklungs- und Innovationsprozessen (Ball, 2008, S. 138–143; Holtappels, 2007,

S. 12) sowie auf die Führung der Mitarbeitenden (Dubs, 2005, S. 393–394).¹ In ihrer Funktion werden sie als treibende Kraft wahrgenommen, die in der Kooperation mit den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren die Schulkultur verändert (Fullan, 1993, S. 10). Um die ihnen neu zugeschriebene Rolle professionell auszuüben, müssen sich Schulleitende kontinuierlich weiterbilden. Der vorliegende Artikel liefert einen Beitrag zur Diskussion rund um die professionelle Entwicklung von Schulleiterinnen und Schulleitern. Professionalität bezieht sich dabei auf den konstitutiven Aspekt des Anforderungsprofils, das die berufliche Tätigkeit umreisst, auf einen Autonomiespielraum bezüglich der eigenen Praxis, auf eine spezifische Wissensbasis sowie auf eine starke Orientierung an den Bedürfnissen der Beteiligten (Pfadenhauer, 2005, S. 13). Anreize wie etwa Weiterbildungen in Form von Sabbaticals werden heute auch im Schulfeld als Personalentwicklungsmassnahmen empfohlen, um den hohen Ansprüchen an die Profession sowie der zunehmend hohen Arbeitsbelastung und dem Personalmangel zu begegnen (Hoos, 2009; Rothland, 2011b).

2 Sabbaticals als Beitrag zur Professionalisierung

Unter «Sabbaticals» sind unterschiedliche Formen eines zeitlich begrenzten Ausstiegs aus der Erwerbstätigkeit bei fortbestehendem Arbeitsverhältnis zu verstehen. Der Begriff, der ursprünglich aus dem religiösen Kontext stammt, wird mit der professionellen Entwicklung, der Entlastung von Arbeitsroutine und «Erneuerung» (*renewal*) in Verbindung gebracht (Davidson et al., 2010; Gaziel, 1995; Hoos, 2009; Mlodzian, 1997; Rothland, 2010a). Im Hochschulkontext werden Sabbaticals als Forschungs- bzw. Freisemester im Sinne einer ungebundenen Form von Weiterbildung (z.B. im Hinblick auf das Verfassen von Publikationen) verstanden. In der Privatwirtschaft dienen sie häufig dem Abbau von Überzeit oder der Arbeitszeitflexibilisierung. Unter der organisationspsychologischen Perspektive scheint der Begriff auch im Zusammenhang mit Arbeitszufriedenheit, Autonomie, Gesundheit, Motivation und Lernen auf. Die Mitarbeitenden selbst nehmen Sabbaticals häufig als Zeitguthaben für besondere Leistungen wahr (Korth, 2002, S. 3–7). Sabbaticals lassen sich generell durch drei Merkmale beschreiben (Siemers, 2005, S. 53–55). Erstens zeichnen sie sich durch Optionalität aus. Dies bedeutet, dass die Entscheidung, ob ein Angebot angenommen wird, bei den Arbeitnehmenden selbst liegt. Charakteristisch ist zweitens ihre Langfristigkeit. Der zeitliche Umfang kann bis zu zwölf Monate betragen. Drittens sind Sabbaticals durch ihre Gestaltungsfreiheit gekennzeichnet.

Bislang wurde das Sabbatical vor allem für die Privatwirtschaft erforscht (Korth, 2002; Siemers, 2005; Thom, Blum & Zaugg, 2002). So kommt Korth (2002), die das Thema

¹ Zu den spezifischen Aufgaben einer Schulleitung sei an dieser Stelle auf die Beschreibungen bei Buchen und Rolff (2006), Bonsen et al. (2002), Cammans (1997), Fend (1998), Huber (2002), Seitz und Capaul (2005), Schratz (1998) sowie Wissinger (1996) verwiesen.

aus betriebswirtschaftlicher Perspektive untersucht hat, zum Schluss, dass das Sabbatical einen wesentlichen Beitrag zur Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden leistet. Als Vorteile für die Arbeitgebenden werden die Attraktivitätssteigerung des Arbeitgebers sowie die Motivation und die damit verbundene Bindung an das Unternehmen genannt. Allerdings stehen diesem Effekt auch Nachteile gegenüber. So wird etwa auf den hohen Aufwand bezüglich der Stellvertretung und der Reintegration, aber auch auf die Gefahr einer anschließenden Kündigung hingewiesen. Siemers (2005) nimmt im Rahmen ihrer Arbeit eine Typenbildung vor, die sich auf die subjektive Nutzung des Bildungsurlaubs bezieht. Die Typen werden wie folgt umrissen: Regeneration, Auszeit für Kinderbetreuung, Weiterbildung, Neuorientierung und eigene Projekte. Diese fünf idealtypischen Ausprägungen weisen unterschiedliche Grade an Selbstbestimmung auf, wobei der fünfte Typus über die meisten Freiheitsgrade verfügt. Die Ergebnisse der Untersuchung führen zur Forderung nach neuen Arrangements zwischen Arbeit und Freizeit, wobei die Argumentation der professionellen Weiterentwicklung im Vordergrund steht. Für den akademischen Bereich zeigt die Studie von Davidson et al. (2010) positive Effekte auf, die ein Sabbatical sowohl auf der persönlichen als auch auf der beruflichen Ebene mit sich bringt.

Neu werden Sabbaticals auch im schulischen Bereich insbesondere in Deutschland diskutiert und empirisch untersucht (Hoos, 2009; Rothland, 2010a, 2010b, 2011a, 2011b). So beschreibt etwa Hoos (2009) ein Sabbatical-Modell, das vorgängig zu einem halb- oder ganzjährigen Freistellungszeitraum ohne inhaltliche Vorgaben eine mehrjährige Ansparphase bezüglich der Arbeitszeit vorsieht. Beweggründe für diese Form sind unter anderem die Arbeitsmarktsituation von Lehrerinnen und Lehrern, gezielte Fortbildungsüberlegungen sowie Auseinandersetzungen im Rahmen der Belastungs- und Beanspruchungsforschung von Lehrpersonen (Hoos, 2009, S. 19–21). Die Wirksamkeit dieser Angebote wurde bislang jedoch kaum untersucht (Rothland, 2010b); Hoos (2009, S. 310) fordert daher entsprechende Längsschnittstudien.

Aufgrund der noch fehlenden Untersuchungen zur Wirksamkeit von Sabbaticals im schulischen Kontext werden im Folgenden die von Lipowsky (2010, S. 64) vorgeschlagenen Kriterien zur Wirksamkeit von Weiterbildungen beigezogen. Als entscheidende Merkmale solcher Angebote werden der längere Zeitraum sowie die Zeitintensität genannt. Idealerweise weisen diese Weiterbildungen einen klaren Fokus auf und kombinieren Reflexions- und handlungspraktische Erprobungsphasen, die durch gezielte Feedbackschlaufen zusätzlich unterstützt werden. Veränderungswirksam sind solche Weiterbildungen dann, wenn es zu Dissonanzen zwischen den eigenen Erwartungen und Überzeugungen auf der einen Seite und der eigenen Praxis bzw. deren Wirkung auf der anderen Seite kommt. Externe Expertise sowie die entsprechende Professionalität der Ausbildenden können dies zusätzlich unterstützen (ebd.). Schellenbach-Zell und Gräsel (2007, zitiert nach Lipowsky, 2010, S. 53) weisen nach, dass insbesondere das Erleben von Autonomie und die wahrgenommene Relevanz der Professionalisierungsmassnahme einen positiven Einfluss auf die Teilnahmemotivation ausüben. Allerdings

sollte dabei vermieden werden, dass sich die Teilnehmenden bei selbst organisierten Anlässen lediglich in ihren bisherigen Überzeugungen und ihrem bisherigen Defizitdenken bestärken, weshalb gezielt Impulse gesetzt werden sollten. Der Einbezug der Teilnehmenden in die Ausgestaltung der Weiterbildung wirkt sich positiv auf ihre Zufriedenheit aus (Nir & Bogler, 2008), ebenso der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen sowie die Unterstützung durch Vorgesetzte (Lipowsky, 2010, S. 65). Rosenbusch und Warwas (2008) betonen den nachhaltigen Lerneffekt handlungsorientierter Methoden mit einem konkreten Bezug zum eigenen Tätigkeitsfeld:

Durch Mentoren begleitete Praktika und Hospitationen an hervorragenden Schulen im In- und Ausland [sind] unerlässlich, um die Führungsstrategien erfolgreicher Schulleiter und Schulleiterinnen kennen zu lernen und um ein Lernen anhand anschaulicher praktischer Beispiele, vorbildhafter Modelle und unter aktiver eigener Beteiligung zu ermöglichen. (Rosenbusch & Warwas, 2008, S. 24)

Dem Transfer des erworbenen Wissens und Könnens in den Schulalltag muss gebührend Aufmerksamkeit geschenkt werden. Um ihre Funktion als «change agents» (Holtappels, 2007) wahrzunehmen, neue Ideen umzusetzen und ihre erweiterten Kompetenzen wirksam einzubringen, benötigen Schulleitende vielfältige Formen der Unterstützung. Als Unterstützungsformen sind etwa Austausch mit Peers, Vorgesetzten, Weiterbildenden oder ein gezieltes Coaching am Arbeitsplatz denkbar. Eine Weiterbildungsform, die sich über einen längeren Zeitraum erstreckt und ein solches Design ermöglicht, ist die im Folgenden dargestellte Langzeitweiterbildung mit Sabbaticalcharakter.

3 Eine Weiterbildung mit Sabbaticalcharakter für Schulleitende im Kanton Zürich

3.1 Angebotskonzeption

Die Weiterbildung für Schulleitende im Kanton Zürich wurde nach den in Abschnitt 2 beschriebenen Merkmalen eines Sabbaticals konzipiert und orientiert sich an den Kriterien wirksamer Weiterbildungen. Aus diesem Grund wurde für das vorliegende Angebot die Bezeichnung «Weiterbildung mit Sabbaticalcharakter» gewählt.²

Für die Angebotskonzeption wurde 2009 bei den ca. 450 Mitgliedern³ des Verbands der Schulleitenden im Kanton Zürich (VSLZH) eine Erhebung durchgeführt. Die Schulleitenden wurden nach ihren spezifischen Bedürfnissen hinsichtlich einer entsprechenden Weiterbildung befragt (Kohlstock, Bieri, Peter, Stirnemann & Wenger, 2009). 25 Schulleitende füllten den Fragebogen aus. Generalisierte Aussagen liessen sich vor dem Hintergrund der geringen Rücklaufquote (6%) keine ableiten, die eingegangenen Antworten zeigten jedoch einen ersten Trend auf und wurden daher in der Ausgestaltung des

² Das Konzept wurde erarbeitet von Barbara Kohlstock, Christine Bieri, Brigitte Stirnemann und Ruedi Wenger.

³ Mitgliederstand nach Auskunft von Peter Gerber, Präsident VSLZH, 16.12.2011.

Angebots berücksichtigt. Nach mehrjähriger Zeit im Amt haben diese Schulleitenden das Bedürfnis, ihre Schulleitungspraxis zu reflektieren, einzelne Wissensaspekte aufzufrischen und sich beruflich, aber auch persönlich sowie in ihrem Führungsverständnis neu zu verorten. Die offenen Antworten liessen sich in sechs Cluster um die Themenbereiche «Reflexion», «Regeneration», «Vernetzung», «Einblick in andere Organisationen» und «Kompetenzvertiefung und -erweiterung» gruppieren. Inhaltlich soll in einer entsprechenden Weiterbildung in erster Linie Raum geschaffen werden, um die Auseinandersetzung mit Führungsthemen zu vertiefen; dazu werden auch Bereiche wie beispielsweise das Konflikt- und Krisenmanagement oder ein adäquates Selbstmanagement gezählt. Ebenfalls von Interesse sind aktuelle Themen aus Pädagogik und Didaktik bzw. der Bildungspolitik. Weniger häufig genannt wurden demgegenüber Inhalte wie das Projektmanagement, finanzielle Fragen, Schulrecht oder die Organisation und Prozesse der administrativen Tätigkeiten. Bezüglich der gewünschten Arbeitsformen dominiert in der schriftlichen Befragung der Wunsch nach inspirierenden, gehaltvollen Vorträgen, gefolgt vom Wunsch nach Workshops sowie einem längeren Praktikum. Vernetzende Arbeitsformen wie z.B. Gruppenarbeiten und die Bildung von Netzwerken stellen ebenfalls Möglichkeiten dar, die Schulleitende begrüssen (Kohlstock et al., 2009).

Das vorliegende Weiterbildungsangebot baut auf einem Bildungsurlaub von 8 bis 13 Wochen auf (Kohlstock et al., 2008). Dieses Kernelement ist in vor- und nachbereitende, berufsbegleitende Anlässe eingebettet, die insbesondere der Organisation, der Gruppenbildung und Vernetzung der Teilnehmenden sowie dem Transfer gewidmet sind. Ausgangspunkt der Weiterbildung und begleitendes Element bilden eine individuelle, sowohl persönliche als auch berufliche Standortbestimmung und die damit verbundene entsprechende Reflexion. Intervision und Lernpartnerschaften sowie Peer-Feedback im Verlauf der Weiterbildung ergänzen diesen individuellen Zugang. Der inhaltliche Fokus liegt auf den von den Schulleitenden genannten Bedürfnissen in den Bereichen der Führung, der Regeneration und Selbstregulation sowie auf fachspezifischen Themen. Für die inhaltliche Konkretisierung entwickelt die Angebotsleitung der Pädagogischen Hochschule Zürich gemeinsam mit den Teilnehmenden ein entsprechendes Programm. Externe Expertise wird in diesem Zusammenhang gezielt einbezogen und bei der Programmgestaltung berücksichtigt. Ein besonderes Gewicht erhält auch ein individuelles Praktikum der Teilnehmenden in einer anderen Organisation, wobei dafür sowohl Organisationen aus einem anderen beruflichen Kontext oder einer anderen Branche als auch innovative pädagogische Einrichtungen gewählt werden können. Die moderierte, gemeinsame Ausgestaltung der konkreten Weiterbildung fördert die Motivation der Teilnehmenden und unterstützt die Ausarbeitung eines massgeschneiderten und für den pädagogischen Kontext kohärenten Angebots.

Als spezifisches Element wird ein rotierendes Co-Leitungsteam eingeführt, das jeweils aus der Angebotsleitung und ergänzend dazu aus einzelnen Teilnehmenden besteht. Dieses Co-Leitungsteam zeichnet jeweils für einen Veranstaltungsblock verantwort-

lich und erhält dadurch eine weitere Chance der Mitgestaltung sowie die Möglichkeit, die eigenen führungsrelevanten Kompetenzen (in Bereichen der Organisation und Konzeptentwicklung, bezüglich Projektmanagement, Kommunikation und Teamwork, Moderation und Auftritt) zu zeigen und ein gezieltes Feedback zu erhalten. Nach jedem Veranstaltungsblock folgt daher als integraler Bestandteil ein differenzierter Auswertungs- und Feedbackprozess, der verschiedene Aspekte abdeckt – wie beispielsweise die Zufriedenheit des Angebotsleitungsteams mit dem Resultat, die Zusammenarbeit als Angebotsleitungsteam, die Zusammenarbeit im Rahmen der rotierenden Co-Leitung, die jeweilige Selbsteinschätzung der eigenen Rolle als Co-Leiterin oder Co-Leiter – und ein umfassendes Feedback durch die Angebotsleitung zur individuellen Ausgestaltung der Führungsrolle während des Anlasses beinhaltet. Durch dieses Lernsetting werden die entsprechenden Kompetenzen während der Weiterbildung anlässlich konkreter Erfahrungen reflektiert und durch Feedback der Teilnehmenden evaluiert. Diese Gegenüberstellung von Selbst- und Fremdeinschätzung durch verschiedene Akteure kann zu Dissonanzen zwischen eigenen Erwartungen und Überzeugungen auf der einen Seite und der eigenen Praxis und deren Wirkung auf der anderen Seite führen. Tabelle 1 setzt diese Kernelemente des Angebots in einen Bezug zu den Kriterien wirksamer Weiterbildungen (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Kriterien wirksamer Weiterbildungen und deren Umsetzung im vorliegenden Angebot

Angebotsmerkmale und -elemente in Bezug auf die Kriterien nach Lipowsky (2010, S. 64)	
Bildungsurlaub von 8-13 Wochen Dauer, mit vor- und nachbereitenden, berufsbegleitenden Elementen	Zeitintensität und Zeitraum
Führung, Selbstregulation sowie fachspezifische Themen	Fokus
Standortbestimmung, Reflexionsphasen sowie Anleitung zur Intevision	Anregung zu vertieftem Nachdenken über die eigene Praxis
Erprobungsphasen und Feedbackmöglichkeiten u.a. im Rahmen des rotierenden Co-Leitungsteams	Kombination von Reflexions- und handlungspraktischen Erprobungsphasen inkl. Feedback
Angeleitete Gegenüberstellung von Selbst- und Fremdeinschätzungen	Dissonanzen zwischen eigenen Erwartungen und Überzeugungen und der eigenen Praxis bzw. deren Wirkung
Angebotsleitung durch Mitarbeitende der Pädagogischen Hochschule Zürich mit ausgewiesenen Kompetenzen in der Prozesssteuerung und -begleitung sowie anerkannten Qualifikationen und entsprechender beruflicher Erfahrung in der Führung von Bildungsorganisationen	Professionalität und Kompetenzen der Angebotsleitung
Für einzelne Elemente Bezug externer Fachpersonen sowie Praktikum der Teilnehmenden in einer anderen Organisation	Einbezug externer Expertise

Die derartige Ausgestaltung des Angebots zielt auf eine möglichst hohe Wirksamkeit der Professionalisierungsmassnahme ab. Überdies liegen der Angebotskonzeption verschiedene Ziele auf individueller Ebene der teilnehmenden Schulleitenden

in den Bereichen der Weiterbildung, Vernetzung, Selbstregulation und Regeneration, Reflexion sowie Handlungsorientierung zugrunde. Diese Ziele können auf der Ebene der Arbeitgebenden ergänzt werden, indem damit Beiträge geleistet werden zur Professionalisierung der noch jungen Funktion der Schulleitenden, zur Förderung der Innovationsbereitschaft, zur Steigerung der Arbeitgeberattraktivität und damit verbunden zur Personalbindung. Nicht zuletzt besteht damit auch die Möglichkeit, ein Zeichen der Wertschätzung und Anerkennung auszusprechen.

3.2 Aufnahmebedingungen und Stellvertretungsregelung

Abgeleitet aus den Zielen sind entsprechende Anforderungen und Aufnahmebedingungen an die Teilnahme geknüpft. Schulleitende sollen über einen Erfahrungshintergrund im Amt verfügen, den sie mit den angebotenen Inhalten und methodischen Arbeitsweisen verbinden können. Als Voraussetzung wird daher empfohlen, dass die Teilnehmenden in der Regel über eine sechsjährige Führungspraxis als Schulleitung und idealerweise über eine vierjährige Unterrichtspraxis verfügen. Sie sollten mindestens zu 50% als Schulleitende angestellt sein. Die Vorleistungen der Teilnehmenden werden «sur dossier» geprüft. Die Zielsetzungen sowie der erwartete Nutzen der Weiterbildung werden im Rahmen von vorbereitenden Kleingruppengesprächen geklärt. In diesem Zusammenhang werden die spezifischen Aspekte des Angebots noch einmal thematisiert, das Weiterbildungsvorhaben konkretisiert und mögliche Entwicklungsstränge besprochen.

Damit die Formalia sowie das Aufnahmeverfahren und die für den Urlaub nötigen Schritte eingeleitet und geklärt werden können, braucht es lange Vorlaufzeiten (mindestens ein halbes Jahr). Ebenfalls gilt es, die Stellvertretungsregelung für Schulleitende zu prüfen, da für diese spezifische Form der Weiterbildung von einer mehrwöchigen Abwesenheit am Arbeitsplatz ausgegangen wird und zudem Vor- und Nachbereitungsarbeiten erforderlich sind, die die Teilnehmenden in Ergänzung zu ihrem Tagesgeschäft absolvieren müssen.

4 Aktueller Stand der Entwicklung und Ausblick

Im Kanton Zürich kann die skizzierte Weiterbildung zurzeit noch nicht konkretisiert werden, da Entscheide bezüglich der Stellvertretungsregelung, der Finanzierung und der möglichen Dauer einer solchen Weiterbildung noch nicht geklärt sind. Die Überlegungen und ersten Angebotsskizzen wurden jedoch an mehreren Veranstaltungen sowohl den Schulleitenden als auch der Arbeitgeberseite (Bildungsdirektion, Verband der Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten) präsentiert und stiessen auf eine hohe Akzeptanz und ein positives Feedback. Ein Interesse an einer Zusammenarbeit wurde auch von den umliegenden Kantonen signalisiert, deren Schulleitende ebenfalls noch keine entsprechende Weiterbildung besuchen können. Die Akteurinnen und Akteure sind sich einig: Die Weiterbildung mit Sabbaticalcharakter könnte einen wesentlichen

Beitrag zur professionellen Entwicklung der «change agents» und zur Attraktivität der Schulleitungsfunktion leisten. Die Implementierung dieser Weiterbildung mit Sabbaticalcharakter ist durch die PH Zürich vorgespurt, weitere Entscheide anderer Akteure sind nun erforderlich.

Literatur

- Ball, S. J.** (2008). *The Education Debate*. Bristol: The Policy Press.
- Bonsen, M., von der Gathen, J., Ighaut, C. & Pfeiffer, H.** (2002). *Die Wirksamkeit von Schulleitung*. Weinheim: Juventa.
- Buchen, H. & Rolff, H.-G.** (Hrsg.). (2006). *Professionswissen Schulleitung*. Weinheim: Beltz.
- Cammans, K.** (1997). Die besondere Situation der Schulleitungen im Bildungssystem. In A. Müller, H. Gampe, G. Rieger & E. Risse (Hrsg.), *Leitung und Verwaltung einer Schule* (S. 22–34). Neuwied: Luchterhand.
- Davidson, O. B., Eden, D., Westman, M., Hammer, L. B., Krausz, M., O'Driscoll, M. et al.** (2010). Sabbatical Leave: Who Gains and How Much? *Journal of Applied Psychology*, 95 (5), 953–964.
- Dubs, R.** (2005). *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*. Zürich: Verlag SKV.
- Fend, H.** (1986). Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Einheit. *Die Deutsche Schule*, 78 (3), 275–293.
- Fend, H.** (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Fend, H.** (2008). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fullan, M. G.** (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- Gaziel, H. H.** (1995). Sabbatical leave, job burnout and turnover intentions among teachers. *International Journal of Lifelong Education*, 14 (4), 331–338.
- Holtappels, H. G.** (2007). Schulentwicklungsprozesse und Change Management. In N. Berkemeyer & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulische Steuergruppen und Change Management* (S. 11–39). Weinheim: Juventa.
- Hoos, S.** (2009). *Lehrersabbaticals. Beitrag zur Lehrerbildung und Lehrerergesundheit?* Kassel: kassel university press GmbH.
- Huber, S. G.** (2002). Schulleitung im internationalen Trend – erweiterte und neue Aufgaben. *journal für schulentwicklung*, 1, 7–19.
- Kohlstock, B., Bieri, C., Peter, A., Stirnemann, B. & Wenger, R.** (2009). *Weiterbildungsurlaub für Schulleitende? Wir sammeln Ihre Wünsche!* (Unveröffentlicht). Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- Kohlstock, B., Meier, A., Müller, W., Peter, A., Ramsauer, S., Vollenweider, D. et al.** (2008). Zur Gestaltung von Langzeitweiterbildungen. Balanceakt Intensivweiterbildung. *ph akzente*, Heft 3, 18–22.
- Korth, J.** (2002). *Sabbaticals in der Privatwirtschaft*. Hamburg: Diplomica GmbH.
- Lipowsky, F.** (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–70). Münster: Waxmann.
- Mlodzian, W.** (1997). Das Sabbatjahr – eine besondere Form der Teilzeitbeschäftigung. *SchulVerwaltung NRW*, 8 (6/7), 165–168.
- Nir, A. & Bogler, R.** (2008). The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs. *Teaching and Teacher Education*, 24 (2), 377–386.
- Pfadenhauer, M.** (2005). Die Definition des Problems aus der Verwaltung der Lösung. In M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Professionelles Handeln* (S. 9–26). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Rosenbusch, H. S. & Warwas, J.** (2008). Schulleitung als Profession. In R. Pfundner (Hrsg.), *Grundwissen Schulleitung* (S. 15–26). Köln: Luchterhand.
- Rothland, M.** (2010a). «Ich bin dann mal weg!» Was wissen wir über die Nutzung und Wirkung des Sabbatjahres? *Friedrich Jahresheft*, 80–82.
- Rothland, M.** (2010b). Warum entscheiden sich Lehrerinnen und Lehrer für das Sabbatjahr? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (4), 661–681.
- Rothland, M.** (2011a). Berufsbezogene Verhaltensstile von Sabbatical-Lehrkräften. *Unterrichtswissenschaft*, 39 (2), 173–192.
- Rothland, M.** (2011b). Das Sabbatjahr für Lehrerinnen und Lehrer. *Erziehungswissenschaft und Beruf*, 59 (1), 31–42.
- Schellenbach-Zell, J. & Gräsel, C.** (2007). *Warum beteiligen sich Lehrkräfte an Innovationsprojekten?* Poster präsentiert an der 70. Tagung der Arbeitsgruppe Empirische Pädagogische Forschung (AEPF), Lüneburg, Leuphana Universität.
- Schratz, M.** (1998). Schulleitung als change agent: Vom Verwalten zum Gestalten von Schule. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 160–189). Innsbruck: Studienverlag.
- Seitz, H. & Capaul, R.** (2005). *Schulführung und Schulentwicklung*. Bern: Haupt.
- Siemers, B.** (2005). *Sabbaticals: Optionen der Lebensgestaltung jenseits des Berufsalltags*. Bremen: Lang.
- Thom, N., Blum, A. & Zaugg, R. J.** (2002). Arbeitszeitmanagement. Zur Verbreitung und Implementation von flexiblen Arbeitszeitsystemen in schweizerischen Unternehmungen und Institutionen. *Die Betriebswirtschaft*, 62 (5), 488–511.
- Wissinger, J.** (1996). *Perspektiven schulischen Führungshandelns. Eine Untersuchung über das Selbstverständnis von SchulleiterInnen*. Weinheim: Juventa.

Autorinnen

Barbara Kohlstock, lic. oec. publ., Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Weiterbildung und Nachdiplomstudien, Bereich Management und Leadership, Birchstrasse 95, 8090 Zürich, barbara.kohlstock@phzh.ch

Christine Bieri Buschor, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Forschung und Entwicklung, Forschungsgruppe Professionalisierung und Kompetenzentwicklung, Waltersbachstrasse 5, 8090 Zürich, christine.bieri@phzh.ch

Die pädagogischen Hochschulen im «Bundesgesetz über die Förderung und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich» (HFKG)

Walter Bircher

Zusammenfassung Das neue Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (HFKG) will im Rahmen einer zukunftsgerichteten Hochschulpolitik durch vermehrte Steuerung die Qualität und Wettbewerbsfähigkeit des Schweizer Hochschulsystems fördern. Die Rolle der kantonal gesteuerten, in ihren Organisationsstrukturen sehr heterogenen und noch jungen pädagogischen Hochschulen ist wenig transparent. Die pädagogischen Hochschulen müssen in einem Prozess der Selbstharmonisierung Voraussetzungen schaffen, damit sie sich als eigenständigen Hochschultypus im HFKG positionieren können.

Schlagworte Hochschulen – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Bildungspolitik

Universities of Teacher Education in the New Federal Act on Funding and Cooperation in the Higher Education Sector (HFKG)

Abstract A new federal act on higher education has been designed to coordinate the Swiss university system. Its purpose is to direct and support institutions of higher education in order to ensure high quality standards and competitiveness. At present, the part of the cantons in running their universities of teacher education still varies remarkably. Furthermore, the organizational structures of this relatively new type of university are not transparent enough. Therefore, universities of teacher education are required to establish processes of and lay the foundations for self-harmonization so that they can position themselves effectively as an independent type of university within the bounds of this new law.

Keywords universities – teacher education – education policy

1 Koordination durch Steuerung

Das neue Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz setzt den Gesetzgebungsauftrag des neuen Artikels 63a der Bundesverfassung um, wonach Bund und Kantone gemeinsam für einen wettbewerbsfähigen und koordinierten gesamtschweizerischen Hochschulbereich von hoher Qualität sorgen sollen. Das Gesetz legt dazu die notwendigen erweiterten Koordinations- und Förderungsgrundlagen fest und löst das Universitätsförderungsgesetz und das Fachhochschulgesetz ab. Die Koordination soll neu durch drei Organe wahrgenommen werden: die Hochschulkonferenz, die Rektorenkonferenz sowie den Akkreditierungsrat. Die Eidgenössischen Räte haben das Gesetz am 30. No-

vember 2011 verabschiedet, die Referendumsfrist lief Ende Januar 2012 ab. Zwischen Bund und Kantonen muss zur Umsetzung ein entsprechendes Konkordat ausgearbeitet werden. Frühester Zeitpunkt für eine Inkraftsetzung des Gesetzes dürfte 2014 sein.

Aus der Sicht der pädagogischen Hochschulen ist die nachträglich erfolgte Aufführung im Gesetz als eigenständiger Hochschultyp ein zentraler Aspekt. Denn dies bedeutet, dass die pädagogischen Hochschulen in einer noch zu definierenden Kammer der Rektorenkonferenz vertreten sein werden und dass sie den gleichen institutionellen Akkreditierungsrichtlinien unterliegen wie die Universitäten und Fachhochschulen. Überdies schafft das Gesetz einheitliche Rahmenbedingungen für alle drei Hochschultypen. Wesentliche Aspekte dabei sind die Qualitätssicherung durch Akkreditierung (einheitliche und international kompatible Vorschriften) und gemeinsame Voraussetzungen zur Finanzierung der Hochschulen.

Obwohl die gesamtschweizerische Zusammenarbeit und die Abstimmung zwischen den Hochschulen und ihren Trägern sowie zwischen Bund und Kantonen in den letzten Jahrzehnten stark ausgebaut wurden, zeigen sich in der aktuellen Praxis verschiedene Schwachstellen:

- Vielfalt von hochschulpolitischen Koordinationsorganen: z.B. Schweizerische Universitätskonferenz (SUK), Eidgenössische Fachhochschulkommission (EFHK), Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) sowie drei Rektorenkonferenzen: Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS), Rektorenkonferenz der Fachhochschulen Schweiz (KFH), Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (COHEP).
- Eingeschränkte Trägerverantwortung und -zuständigkeit im Fachhochschulbereich: Bei den pädagogischen Hochschulen existieren zurzeit drei verschiedene Organisationsformen: integriert in eine Universität, integriert in eine Fachhochschule, selbstständige kantonale Organisationseinheit.
- Unterschiedliche Regelungen in den Bereichen Qualitätssicherung und Akkreditierung.
- Unterschiedliche Regelungen in Bezug auf akademische Personalkategorien aufgrund fehlenden Promotionsrechts der Fachhochschulen und pädagogischen Hochschulen.
- Unterschiedliche Regelungen in Bezug auf die Finanzierung von Universitäten, Fachhochschulen und pädagogischen Hochschulen.
- Defizite bei der Aufgabenteilung unter den Hochschulen, insbesondere in kostenintensiven Bereichen.

Als wichtigste Folgerung aus diesen Feststellungen ergibt sich die Notwendigkeit einer einheitlichen, gesamtschweizerisch konzipierten Koordination bzw. Steuerung, die für den Hochschulraum Schweiz mindestens die Erreichung folgender Ziele sicherstellt:

- Eine für alle Hochschulen verbindliche Rahmenordnung über Studienrichtzeiten und über die Anerkennung von Studienleistungen und Studienabschlüssen, die es der Schweiz erlaubt, weiterhin aktiv am Ausbau des europäischen und weltweiten Bildungsraums teilzunehmen. Für die pädagogischen Hochschulen bedeutet dies eine weiterführende Harmonisierung in der Organisation als Hochschule und in ihren Produkten.
- Zur Entwicklung eines zukunftsgerichteten Hochschulraumes Schweiz ist die Frage des Promotionsrechts für alle Hochschultypen in den nächsten Jahren zu lösen. Dabei steht nicht das uneingeschränkte Promotionsrecht für Fachhochschulen und pädagogische Hochschulen im Zentrum. Es geht vielmehr darum, alternative Modelle zu entwickeln. Referenz könnte da das norwegische Modell sein – dort können Hochschulen für einzelne Fächer/Bereiche von einer nationalen Akkreditierungsagentur das Promotionsrecht zugesprochen erhalten. Pädagogische Hochschulen könnten allenfalls in Kooperationen Themencluster bilden und für diese dann das Promotionsrecht erwerben.
- Für alle Hochschulinstitutionen einheitliche und international kompatible Vorschriften über die Qualitätssicherung und die Sicherstellung der Qualitätssicherung (Akkreditierung). Für die pädagogischen Hochschulen ist in den EDK-Diplom- anerkennungsreglementen bereits eine minimale Qualitätssicherung gegeben – eine institutionelle Akkreditierung ist zu realisieren.
- Die Finanzierung der kantonalen Hochschulen über Bundesbeiträge; die pädagogischen Hochschulen erhalten weiterhin keine Bundesbeiträge.
- Interkantonale Beiträge nach einheitlichen und transparenten Grundsätzen ausrichten; Voraussetzung dieser Steuerung sind mehrjährige Finanzplanungen – in den kantonal gesteuerten pädagogischen Hochschulen sind solche noch nicht überall vorhanden.
- Eine klare Aufgabenteilung in den kostenintensiven Bereichen; die pädagogischen Hochschulen mit ihren kantonalen Trägern werden davon nicht profitieren können.

Obwohl das HFKG offiziell auf eine Definition der Hochschultypen verzichten will, wird in Art. 2, Abs. 2 eine entsprechende Differenzierung vorgenommen. Die pädagogischen Hochschulen weisen gegenwärtig zu heterogene Strukturen auf – eine Etablierung als eigenständiger Hochschultyp, der im HFKG allenfalls mit besonderen Ausdifferenzierungen integriert werden kann, bedarf weiterer schweizweiter Harmonisierungen.

Die Bilanztagung II «Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – gute Schulpraxis, gute Steuerung» der EDK und der COHEP aus dem Jahr 2010 zeigt interessante Befunde bezüglich Strukturen und Steuerung der pädagogischen Hochschulen (vgl. EDK, 2011).

2 Hochschultyp pädagogische Hochschule – Spannungsfeld zwischen individuellen Profilierungen und Selbstkoordination

Die ersten pädagogischen Hochschulen wurden vor zehn Jahren gegründet. Nach einer ersten Phase der Kooperation und Koordination sind die Harmonisierungsbestrebungen – trotz intensiver Bemühungen der jeweiligen COHEP-Kommissionen – jedoch ins Stocken geraten, zum Beispiel die Harmonisierung der Zulassung, die Harmonisierung der Diplomkategorien und Stufen, die Festlegung der Personalkategorien und die Organisationsstrukturen als Hochschule.

Ursachen dafür sind der Wettbewerb im Hochschulmarkt, die kantonalen Unterschiede und die grosse Heterogenität der Strukturen der pädagogischen Hochschulen (Grösse, Potenzial für Forschung und Entwicklung, Freiheitsgrade gegenüber dem Trägerkanton, Grad der Verwaltungsanbindung, Nähe zu einer Universität, Kooperationsfähigkeit als Hochschule usw.). Das Ziel muss sein, neben der Umsetzung der Ansprüche an die innere und äussere Tertiarisierung, das gemeinsame Produkt, die Lehrdiplome, zu harmonisieren und sich in Forschungsfragen und Parametern der Weiterbildung und Dienstleistungen zu koordinieren. Die Stellung der pädagogischen Hochschulen als jüngster, kleinster und aufgrund ihrer bedeutenden politischen Funktion als eigenständiger Hochschultyp ist noch wenig etabliert. Die pädagogischen Hochschulen sollten sich daher im Hinblick auf die Etablierung eines eigenen Hochschultypus im künftigen Schweizer Hochschulsystem im Rahmen der COHEP strukturell zu einer verstärkten Selbstharmonisierung zusammenfinden.

Mit der im HFKG geplanten «Steuerung auf gesamtschweizerischer Ebene» könnte das Gesetz als Motor der indizierten «Harmonisierung» dazu beitragen, die heutigen Ungleichheiten in der Ausgestaltung der gemeinsamen Leistungen zu reduzieren. Es geht nicht darum, die Autonomie und die Spielräume der verschiedenen pädagogischen Hochschulen einzuschränken, sondern vielmehr darum, eine qualitative Harmonisierung, die zur Profilierung des eigenständigen Hochschultypus führt, zu unterstützen. Dazu braucht es Kooperation und Unterstützung durch die EDK bzw. die jeweiligen Trägerkantone.

3 Die pädagogischen Hochschulen im HFKG – eine vorläufige Beurteilung

Das Gesetz HFKG definiert die gemeinsamen Organe und deren Kompetenzen; das Hochschulkonkordat wird die Rechtsgrundlage sein, welche es den Trägerkantonen ermöglicht, Koordinationen mit dem Bund bzw. der Hochschulkonferenz zu tätigen. Im Hochschulkonkordat wird insbesondere geregelt, wie die Trägerschaften im Hochschulrat vertreten sind und wie die Stimmen gewichtet werden. Die folgenden Themen

und Fragen resultieren aus dem vorliegenden Gesetzestext und es kann davon ausgegangen werden, dass sie im noch zu erarbeitenden Konkordat geregelt werden.

- Eine zukunftsgerichtete schweizerische Hochschulpolitik basiert auf einem einvernehmlich gestalteten Rahmen. Es stellt sich die Frage, ob die Balance zwischen Steuerung und Autonomie der Hochschulen erreicht ist bzw. ob sich dieses Spannungsfeld je auflösen lässt. Art. 5 betont die Gewährleistung der Autonomie der Hochschulen; die Kompetenzen des Hochschulrats (Art. 10) implizieren aber den Anspruch auf Wahrnehmung einer schweizweiten Steuerung.
- Als Ziel der Zusammenarbeit im Hochschulbereich wird unter anderem postuliert (Art. 3, c): «Förderung der Profilbildung der Hochschulen und des Wettbewerbs, insbesondere im Forschungsbereich.» Widersprüchlich bleibt, wie die gemeinsamen Organe auf der einen Seite die Förderung der Profilbildung und auf der anderen Seite die Wettbewerbsfähigkeit, insbesondere in der Forschung, steuern wollen.
- Die Zusammensetzung und die Organisation der Rektorenkonferenz der schweizerischen Hochschulen (Art. 19/20) werden massgebliche Auswirkungen haben auf das Gewicht des Hochschultypus pädagogische Hochschule. Unklar bleiben im Moment die künftige Organisation und die Zusammensetzung der COHEP, der CRUS und der KFH. Dieses entsprechende Organisationsreglement soll anlässlich der Konstituierung der Konferenz erarbeitet werden und muss dann vom Hochschulrat genehmigt werden.
- Zulassung zu den pädagogischen Hochschulen (Art. 24): Der schweizerische Hochschulrat legt die Zulassung zu den pädagogischen Hochschulen fest. Damit greift der Hochschulrat in die bisherige Kompetenz der Schweizer Erziehungsdirektorenkonferenz ein. Die Zulassungsvoraussetzungen zu den pädagogischen Hochschulen sind zurzeit in den Diplomanerkennungsreglementen definiert. Eine harmonisierende Regelung der Zulassung durch das Bundesgesetz hat im Einklang mit den Kantonen zu erfolgen.
- Die Steuerung der schweizerischen Hochschulpolitik bedingt mehrjährige Entwicklungs- und Finanzplanungen (Art. 37). Es stellt sich die Frage, inwieweit die pädagogischen Hochschulen mit Produkten, welche den oft rasch wechselnden kantonalen Bedürfnissen unterliegen, an der schweizerischen hochschulpolitischen Koordination beteiligt werden können. Die Kohärenz eines eigenständigen Hochschultypus würde durch eine stärkere gesamtschweizerische Harmonisierung wesentlich gefördert werden.
- Die Einführung des HFKG wird auf kantonaler Ebene im Bereich der Rechtsetzung Veränderungen ergeben, z.B. den Wegfall des eidgenössischen Fachhochschulgesetzes. Es bedarf im Zuge der Neuformulierung einer Neuregelung der Governance zwischen den pädagogischen Hochschulen und den kantonalen Bildungsverwaltungen.

4 Schluss

Das HFKG stellt ein geeignetes Koordinationsinstrument zur Entwicklung des Schweizer Hochschulsystems und zu dessen Qualitätssicherung dar. Es ist wichtig, dass die pädagogischen Hochschulen darin als eigenständiger Hochschultypus eingebettet sind. Aufgrund der spezifischen Aufgaben und Strukturen der pädagogischen Hochschulen werden in der Umsetzung des Gesetzes entsprechende Differenzierungsverfahren angewendet werden müssen. Die pädagogischen Hochschulen müssen jedoch durch die COHEP gesteuert ihre Strukturen und Produkte im Hinblick auf einen kohärenten Hochschultypus weiter harmonisieren. Als nächsten Schritt wird die Erziehungsdirektorenkonferenz mit dem Bund ein Konkordat für die Umsetzung ausarbeiten.

Quellen

Botschaft zum Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (HFKG) vom 29. Mai 2009. Online unter: <http://www.admin.ch/ch/d/ff/2009/4561.pdf> (12.02.2012).

Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich vom 30. September 2011. Online unter: http://www.sbf.admin.ch/htm/themen/uni/hls_de.html (12.02.2012).

EDK. (2011). *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II.* Herausgegeben von Hans Ambühl und Willi Stadelmann (Studien + Berichte, 33A). Bern: EDK. Online unter: <http://edudoc.ch/record/99752/files/StuB33A.pdf> (12.02.2012).

EDK – CDIP – CDPE – CDEP: Hochschulkoordination. Online unter: <http://www.edk.ch/dyn/11662.php> (12.02.2012).

Fachhochschule Schweiz – Thema: Zwischenstand HFKG – April 2011. Online unter: http://www.fhch.ch/~fhch/upload/2011_Mai_fhch_HFKG_Stand.pdf (12.02.2012).

HFKG-Workshop Netzwerk FUTURE, Präsentation von P. Bieri, Ständerat Kanton Zug, 7. September 2010. Online unter: http://www.netzwerk-future.ch/data/HFKG_Bieri%20Netzwerk%20FUTURE030910.pdf (12.02.2012).

Autor

Walter Bircher, Prof. Dr., Rektor der Pädagogischen Hochschule Zürich, Hirschengraben 28, 8090 Zürich, walter.bircher@phzh.ch

Profil und Perspektiven: Arbeitssituation und Laufbahnperspektiven von Führungspersonen auf der dritten und vierten Führungsebene an pädagogischen Hochschulen der Schweiz

Christine Böckelmann

Zusammenfassung Durch die Entstehung grösserer pädagogischer Hochschulen, Veränderungen im Bereich der Steuerungsfunktionen im Hochschulsystem und die damit verbundene Zunahme der Bedeutung von Führungsfunktionen sowie interner Führungsstrukturen entstand in den letzten Jahren eine grössere Gruppe von Führungspersonen auf der dritten und vierten Führungsebene. Über deren Arbeitssituation ist noch wenig bekannt. Daher wurde zwischen Juli 2010 und August 2011 eine Explorativstudie zu dieser Thematik durchgeführt, in der erste Anhaltspunkte dazu gewonnen wurden, wie das Stellenprofil dieser Führungspersonen aussieht, welche Laufbahnmöglichkeiten sie für sich selber sehen und welche Einfluss- und Gestaltungsmöglichkeiten sie haben. Ergänzend wurden die Ergebnisse Führungspersonen auf der ersten Ebene vorgelegt. Aus den Ergebnissen lassen sich Handlungsmöglichkeiten für die weitere Hochschulentwicklung ableiten.

Schlagworte Hochschulentwicklung – Arbeitsplatz Hochschule – Führungspersonen

Profile and prospects: working situation and career prospects of third- and fourth-level management staff at Switzerland's universities of teacher education

Abstract The emergence of large universities of teacher education, changes in the organisation of management functions at university level, and the concomitant rise in the importance accorded to management functions and internal management structures have boosted the numbers of third- and fourth-level managers in recent years. However, even now, not much is known about their working situation. Therefore, an exploratory study was carried out between July 2010 and August 2011 to obtain preliminary data on the nature of the function profiles of these managers, on how they see their career prospects developing, and on the degree of control they exert on their career trajectories. In a complementary move, the outcomes were presented to first-level managers. The results will provide a basis for developments at university level going forward.

Keywords university development – universities as work place – management staff

1 Einleitung

Die Gründung der pädagogischen Hochschulen der Schweiz geschah an einigen Orten durch Fusionen kleinerer Institutionen. In den dadurch entstandenen grösseren Institutionen war zumeist eine Ausdifferenzierung zusätzlicher Führungsebenen zur Ge-

währleistung der Steuerbarkeit und Integration der verschiedenen Einheiten notwendig. Während in kleineren Institutionen oftmals neben einer Gesamtleitung nur eine weitere Führungsebene existiert, finden sich in grösseren Institutionen regelmässig neben der mehr oder weniger differenzierten Gesamtleitung zwei bis drei weitere Führungsebenen und damit etwa folgende Struktur:

- Erste Führungsebene mit RektorInnen/Rektoren sowie allenfalls ProrektorInnen/Prorektoren oder Departementsleitenden.
- Zweite Führungsebene mit Funktionen, die als Institutsleitende, Abteilungsleitende u. Ä. bezeichnet werden.
- Dritte und allenfalls auch vierte Führungsebene mit Funktionen, die als Produktverantwortliche, Forschungsgruppenleitende, Fachbereichsleitende, Bereichsleitende, Ressortleitende u. Ä. bezeichnet werden.

Die Entwicklung hin zu grösseren Institutionen und damit hin zu einer Ausdifferenzierung von Führungsebenen geschah im Kontext einer allgemeinen Hochschulentwicklungsthematik der letzten zwanzig Jahre, die sich als «verstärkte Organisationswerdung» beschreiben lässt. Diese basiert auf Veränderungen im Bereich der Steuerungsfunktionen im Hochschulsystem, einer Zunahme der Bedeutung von Führungsfunktionen sowie einer verstärkten Etablierung interner Führungsstrukturen:

- Im Kontext des «New Public Managements» wurden eine Reihe von staatlichen Steuerungs- und Regulierungsfunktionen auf die Ebene der einzelnen Hochschulen verlagert mit dem Ziel, diese zu autonomeren Handlungseinheiten zu machen. Die Hochschulen werden durch diese Entwicklung klarer als eigene Organisationen innerhalb des Bildungssystems abgegrenzt und sind nicht mehr so etwas wie «nachgelagerte Verwaltungseinheiten» (Pechar, 2006).
- Durch die dadurch bedingte verminderte Einflussnahme der staatlichen Verwaltung auf die innerinstitutionellen Prozesse nimmt die Bedeutung von Führungsfunktionen innerhalb der Hochschulen zu (Braun, 2001). Weiter werden Managementkompetenzen für die Führungspersonen wichtiger, um die neuen Steuerungsaufgaben adäquat wahrnehmen zu können (Kopsieker, Hachmeister & Hennings, 2010). Führungsfunktionen sollen keine Verwaltungsfunktionen mehr sein, sondern eine aktive Gestaltung im Bereich der Strategien, der Strukturen und der Prozesse ermöglichen.
- Früher gab es durch die ausgeprägte Verwaltungssteuerung kaum Bedarf, eine differenzierte interne Führungsstruktur auszubilden. Koordinations- und Organisationsmanagementaufgaben wurden zum Teil über informelle Prozesse übertragen und waren kaum mit einer formalen Positionsmacht verbunden (Böckelmann, 2010). Mit der «verstärkten Organisationswerdung» und der Erhöhung der Bedeutung von Führungspositionen entstand die Notwendigkeit, institutionsintern eine klare Führungsstruktur zu etablieren bzw. eine formale Ausdifferenzierung von Führungsebenen vorzunehmen.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen stellt sich die Frage, wie der Arbeitsplatz für Führungspersonen an pädagogischen Hochschulen unter den heutigen Bedingungen

aussieht. Insbesondere interessiert, wie sich die Situation von Führungspersonen auf der in den letzten Jahren vermehrt ausgebildeten dritten und vierten Führungsebene gestaltet, da es hierzu noch kaum Befunde gibt. Daher wurde eine Explorativstudie zu dieser Thematik durchgeführt, in der erste Anhaltspunkte dazu gewonnen wurden, wie das Stellenprofil dieser Führungspersonen aussieht, welche Laufbahnmöglichkeiten sie für sich selber sehen und welche Einfluss- und Gestaltungsmöglichkeiten sie haben bzw. welcher Status mit ihrer Funktion verknüpft ist. Um die Themenbereiche zu strukturieren, wurde auf verschiedene konzeptionelle Grundlagen Bezug genommen, die nachfolgend kurz skizziert werden. (Für eine ausführliche Beschreibung dieser Grundlagen sowie des gewählten methodischen Vorgehens vgl. Böckelmann, 2011).

2 Bezugsrahmen

2.1 Stellenprofil – erforderliche Kompetenzen für Führungsfunktionen an Hochschulen

Es ist unbestritten, dass es in Hochschulen zweckmässig ist, für Führungsfunktionen ein doppeltes Kompetenzprofil zu fordern: Zum einen ist ein Erfahrungshintergrund aus den Leistungsbereichen Lehre, Forschung oder Dienstleistungen wichtig und zum anderen sind Hochschulmanagementkompetenzen erforderlich (vgl. z.B. Nickel & Ziegele, 2010). Hochschulmanagement meint dabei spezifisch auf das Tätigkeitsfeld der Hochschule bezogene Aufgaben im Bereich der Organisation, der Finanzen und des Personals. Die Notwendigkeit spezifischer Managementkompetenzen ergibt sich aus der Komplexität des Wissenschaftssystems, das sich in Richtung grösserer Forschungsverbünde und vielfältigerer Finanzierungsquellen entwickelt, aus den zahlreichen Vernetzungs- und Dokumentationsansprüchen im Bereich der Lehre, durch den zunehmenden Bedarf in Bezug auf Transparenz und Rechenschaftslegung und nicht zuletzt durch die zunehmende Grösse der Hochschulen, welche einen erhöhten Steuerungs- und Koordinationsbedarf mit sich bringt (Krücken, 2008). Spezifische Managementkompetenzen reichen allerdings allein nicht aus, weil das wissenschaftliche Feld sehr von implizitem Wissen geprägt ist (im Sinne von Michael Polanyis «tacit knowledge», vgl. Polanyi, 1966), das stark personen- und situationsbezogen ist und sich fast nur in der konkreten Praxis des Handelns erschliessen lässt. Zudem ist das Wissenschaftssystem von informellen Netzwerken (Münch, 2007) geprägt, wodurch es primär auf der Basis persönlicher Kontakte und Beziehungen funktioniert, was die Abkoppelung der Managementaufgaben von der inhaltlichen Arbeit erschwert.

Eine offene Frage ist, ob sich die Gewichtung zwischen guten «Feldkompetenzen» im Sinne eines eigenen Bezugs zu den Leistungsbereichen der Hochschule bzw. eigene wissenschaftliche Tätigkeit auf der einen Seite und Managementkompetenzen auf der anderen Seite auf den unterschiedlichen Führungsebenen unterscheiden. Naheliegend ist die Annahme, dass bei Führungsfunktionen auf der dritten und vierten Ebene die gute eigene «Feldkompetenz» primär zu gewichten ist, weil es hier in der Regel um die fachliche Führung von Mitarbeitenden und die Entwicklung und Positionierung

der fachlichen Leistungen im Einzelnen geht. Bei Führungsfunktionen auf der ersten und zweiten Ebene könnte die Gewichtung in die andere Richtung gehen. Relevant in Bezug auf die Arbeitssituation von Führungspersonen auf der dritten und vierten Ebene ist die Frage, welchen Bedarf an spezifischen Managementkompetenzen sie selber für ihre Tätigkeit wahrnehmen und wie sie diesen im Vergleich zur eigenen wissenschaftlichen Tätigkeit gewichten. Weiter gibt es allenfalls eine Differenz zwischen dem für die eigene Tätigkeit als sinnvoll erachteten Verhältnis und der wahrgenommenen Arbeitsrealität. Dieser Punkt dürfte in Bezug auf die Arbeitszufriedenheit und in Bezug auf die Einschätzung von Laufbahnoptionen relevant sein.

2.2 Laufbahnen an Hochschulen

Die Übernahme von Aufgaben und Funktionen ist berufsbiografisch zumeist an den Gedanken von Zeitphasen gebunden. Kaum jemand hat das erklärte Ziel, sein Berufsleben lang an einer bestimmten Position zu verbleiben, obwohl eine gewisse Stabilität und vor allem Sicherheit von den meisten gewünscht wird. Auch wenn sich die motivationale Landschaft von Menschen in der Berufswelt interindividuell unterscheidet, so ist doch das Bedürfnis, bei sich selbst Lernen und Entwicklung beobachten zu können, ein zentrales, bei den meisten Menschen verankertes Motiv (Ulich, 2001, S. 194). Dieses Wachstumsbedürfnis ist oft auch an Funktions- und Positionswechsel gebunden, d.h. an eine Laufbahn im weitesten Sinne.

An Hochschulen ergeben sich je nach Fachbereich unterschiedlich differenzierte Laufbahnmöglichkeiten für das wissenschaftliche Personal. An den pädagogischen Hochschulen gibt es eher wenige Fachbereiche, in denen gute Laufbahnperspektiven in Arbeitsfelder ausserhalb des Hochschulbereichs vorhanden sind. Die Qualifikationen sind oft zu spezifisch. Weiter sind innerhalb des Systems aufgrund des fehlenden Promotionsrechts wissenschaftliche Karrieren nur unter erschwerten Bedingungen möglich. Damit ist die Frage, wie sich Laufbahnen hier entfalten können, besonders anspruchsvoll und zugleich besonders bedeutungsvoll. Dies gilt auch für die Thematik der Laufbahnmöglichkeiten von Mitarbeitenden, die Führungsfunktionen übernehmen. In Bezug auf die Führungspersonen auf der dritten und vierten Ebene ist relevant, welche Laufbahnoptionen sie für sich selber sehen: Haben sie den Eindruck, sich durch ihre Funktion weitere berufliche Perspektiven zu eröffnen, und wenn ja, in welchen Feldern? Welche weiteren Wege wünschen sie sich für sich selber?

2.3 Effekte von Führungspositionen auf Einfluss- und Gestaltungsmöglichkeiten

Wenn Führungsfunktionen übernommen werden, dann ist dies in der Regel mit einer Veränderung von Einfluss- und Gestaltungsmöglichkeiten und allenfalls mit einer Veränderung in Bezug auf Status oder Ansehen verbunden. Will man etwas über die Attraktivität von Führungsfunktionen erfahren, dann stellt sich die Frage, welche Effekte von den Beteiligten hier wahrgenommen werden. Um dies zu erfassen, eignen sich macht- und mikropolitische Ansätze, die in der Führungsforschung diskutiert werden. Sie ge-

hen primär auf die Arbeiten von Crozier und Friedberg (1979) zurück und wurden vor allem von Neuberger (1995) für die Führungsforschung erschlossen. Dabei geht es um vier grosse Machtquellen in Organisationen: *Expertentum* als Beherrschen eines spezifischen Sachwissens, *Kontrolle von Umweltnahtstellen* (Beziehungen zwischen einer Organisation und ihrer Umwelt), *Informationskontrolle* sowie *Definitionsmacht von Organisationsregeln*. – Es kann also danach gefragt werden, über welche dieser Machtquellen Führungspersonen auf der dritten und vierten Ebene verfügen.

Weiter kann das Konzept der verschiedenen Kapitalformen von Bourdieu (1997) aufgegriffen werden, das von Braun (2001) auf Universitäten übertragen wurde. Dieser unterscheidet *wissenschaftliches Kapital*, das an den Reputationserwerb im Wissenschaftssystem gebunden ist und von der disziplinären Wissenschaftsgemeinschaft vergeben wird, *erzieherisches Kapital*, das im Zusammenhang mit der Lehre entsteht und an den meisten Hochschulen dem wissenschaftlichen Kapital in seiner Wertigkeit untergeordnet ist, *ökonomisches Kapital*, welches in der Verfügungsmacht über Ressourcen besteht und notwendig ist, um überhaupt Tätigkeiten an der Hochschule ausüben zu können, sowie *politisches Kapital*, das es erlaubt, Verfügungsrechte zuzuteilen (z. B. dadurch, dass man Mitglied von Entscheidungsgremien oder Berufungskommissionen ist).

Für die vorliegende Fragestellung interessiert, wie Führungspersonen der dritten und vierten Ebene ihr wissenschaftliches, erzieherisches, ökonomisches und politisches Kapital einschätzen und welches Kapital für sie am wichtigsten ist. Eine solche Einschätzung muss gespiegelt werden an der Frage, welchen Wert die verschiedenen Kapitalformen aus der Sicht der Führungspersonen innerhalb ihrer Hochschule haben.

3 Vorgehen und Stichprobe

Aufgrund der sehr unterschiedlichen Führungssituationen in Hochschulen und des noch wenig bearbeiteten Themenfeldes ist es kaum möglich, über eine Erhebung empirisch gesicherter quantitativer Daten zu relevanten Erkenntnissen zu kommen. Zu unterschiedlich sind die Situationen, wodurch standardisierte Fragen so allgemein sein müssten, dass mit den Ergebnissen nicht viel angefangen werden könnte. Umgekehrt dürfte eine Fallstudie zur Situation von einzelnen Führungspersonen am Problem der Verallgemeinerbarkeit und Übertragbarkeit des Einzelfalls scheitern. Aus diesem Grund wurde der «Mittelweg» von problemzentrierten Interviews mit mehreren Führungspersonen aus verschiedenen Hochschulen gewählt. Damit kann der Komplexität der je gegebenen Einzelfallsituation Rechnung getragen und «subjektiver Sinn» erfasst werden (vgl. Helfferich, 2011). Zugleich ist es jedoch auch möglich, Muster von Gemeinsamkeiten zu identifizieren.

Zwischen Juni und Oktober 2010 wurden dreizehn Interviews mit Führungspersonen der dritten und vierten Führungsebene aus drei verschiedenen grösseren Schweizer päd-

agogischen Hochschulen durchgeführt. Mit dieser Anzahl handelt es sich um eine Explorativstudie, welche lediglich Tendenzen aufzeigen kann. Fünf der Befragten haben eine Führungsfunktion im Ausbildungsbereich, fünf führen eine Organisationseinheit im Bereich Forschung und drei im Bereich Weiterbildung und Dienstleistungen. Damit ist es möglich, Tendenzen in Bezug auf Unterschiede zwischen der Situation in verschiedenen Leistungsbereichen auszumachen. Von den dreizehn Befragten waren acht Frauen und fünf Männer. Die Altersspanne reicht von 41 bis 64 Jahre. Die Interviews wurden auf der Grundlage eines Leitfadens durchgeführt, der die drei Themenbereiche «Profil der Führungsfunktion», «Einfluss- und Gestaltungsmöglichkeiten/Status» sowie «Laufbahnoptionen» umfasste. Sie wurden wörtlich transkribiert und anschliessend mit einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet, da sich die Gespräche aufgrund des noch wenig strukturierten Gegenstandes nicht sinnvoll analytisch in Merkmalsausprägungen zergliedern liessen. Dem Ziel einer Explorativstudie angemessen wurden die Bedeutungszuschreibungen der Interviewpartnerinnen und -partner herausgefiltert, womit das Merkmal der Kommunikativität des Prozesses angemessen berücksichtigt wurde (vgl. Lamnek, 2010, S. 460 ff.).

Um nicht bei der Feststellung von Trends in Bezug auf die Arbeitssituation und die Laufbahnoptionen von Führungspersonen der dritten und vierten Ebene stehen zu bleiben und das vorhandene Erfahrungswissen in Bezug auf die Entwicklung der Führungsstruktur an den Hochschulen zu nutzen, wurden die Ergebnisse in einem zweiten Schritt den Führungspersonen der ersten Ebene zur Interpretation vorgelegt.

4 Zusammenfassung und mögliche Handlungsfelder für die Hochschulentwicklung

Nachfolgend werden in einer stark komprimierten Form die Ergebnisse der Befragung zusammengefasst. Für Details sei auf den ausführlichen Text verwiesen (Böckelmann, 2011). Beim entstandenen Bild handelt es sich klar um eine «Momentaufnahme», da die Institutionen noch relativ jung sind und in einer entsprechenden Veränderungsdynamik stehen. Vorauszuschicken ist, dass sich in den Ergebnissen insgesamt kaum Unterschiede zwischen den drei Hochschulen, aus denen die Befragten kommen, ausmachen lassen. Unterschiede ergeben sich jedoch in einzelnen Aspekten sehr deutlich in Bezug auf die Situation der Führungspersonen in den verschiedenen Leistungsbereichen, und zwar insbesondere zwischen dem Aus- und Weiterbildungsbereich auf der einen Seite und dem Forschungs- und Dienstleistungsbereich auf der anderen Seite.

(1) Führungsfunktionen auf der dritten und vierten Ebene haben sich vermutlich noch wenig als offene Laufbahnoption für Dozierende etabliert.

Viele der heutigen Positionen wurden noch nicht über eine offene Ausschreibung besetzt, sondern über direkte Anfragen an «bewährte Mitarbeitende». Dies könnte sich aber mit einer zunehmenden Etablierung der Hochschulstrukturen und mit einer Zu-

nahme von Stellenbesetzungsverfahren für solche Funktionen ändern, da auch die Rektorinnen und Rektoren hier eine hohe Transparenz anstreben.

(2) Die Funktion der Führungspersonen ist noch wenig über formal klare Stellenbeschreibungen und Leistungsaufträge an die Organisationseinheiten legitimiert und abgesichert.

Möglicherweise als Ausdruck von noch wenig konsolidierten Organisationsstrukturen verfügt nur etwa die Hälfte der Befragten über eine formal klare Stellenbeschreibung und nur drei Personen kennen einen expliziten Leistungsauftrag für ihre Organisationseinheit. Auch wenn die Situation aufgrund der gegenwärtigen institutionellen Entwicklungsphase erklärbar ist, dürfte dies Auswirkungen auf das Selbstverständnis und die Wahrnehmung der Führungspersonen haben: Die Position der Führungsfunktionen bleibt potenziell diffus bzw. im Alltag immer wieder verhandelbar. Aufgrund der Rückmeldungen der Führungspersonen auf der ersten Ebene ist zu vermuten, dass sich dies bald ändern wird, da Stellenbeschreibungen und Leistungsaufträge klar als zentrale Orientierungs- und Zielvereinbarungsinstrumente gesehen werden.

(3) Führungspersonen auf der dritten und vierten Ebene können vor allem über das «Wie» ihrer Arbeit (Strukturen und Prozesse im eigenen Arbeitsfeld) sowie über die Inhalte inklusive deren Kommunikation bestimmen. Im Bereich von Personal und Finanzen werden an sie nur sehr begrenzt Kompetenzen delegiert. Hier verbleibt die Macht zumeist auf der zweiten Führungsebene.

Diese Differenzierung von Entscheidungskompetenzen ist erklärbar, weil Dozierende selten allein mit der Perspektive auf einen Leistungsbereich angestellt werden und Organisationseinheiten auf der dritten und vierten Ebene oftmals zu klein dafür sind, um strategisch relevante finanzielle Ressourcen zu delegieren. Sie dürfte jedoch das Bild dieser Führungsfunktionen als institutionell nicht sehr gewichtige Positionen prägen, die wenig Einfluss auf zentral bedeutsame Machtbereiche haben. Weiter lässt sich feststellen, dass sich die Befragten zum Teil sehr unsicher sind, über welche Kompetenzen sie wirklich verfügen. Hier spiegelt sich das Thema der oftmals noch wenig formal etablierten Strukturen wider, das sich auch in den zum Teil noch fehlenden Stellenbeschreibungen und Leistungsaufträgen zeigt. Da die Führungspersonen der ersten Ebene ein anderes Ziel verfolgen, als es der aktuellen Situationswahrnehmung der Führungspersonen auf der dritten und vierten Ebene entspricht, könnte sich hier eine Veränderung abzeichnen, indem zukünftig mehr Kompetenzen delegiert und Gestaltungsbereiche ermöglicht werden.

(4) Führungspersonen in Aus- und Weiterbildung machen sich tendenziell kaum Sorgen um das Vorhandensein von finanziellen Ressourcen. Diese werden ihnen in der Regel nach Wunsch zur Verfügung gestellt. In den Leistungsbereichen Forschung, Entwicklung sowie Dienstleistungen ist die Frage der (knappen) Ressourcen jedoch ein zentrales Führungsthema.

In Bezug auf Fragen der finanziellen Steuerung sind die Führungspersonen in den verschiedenen Leistungsbereichen damit sehr unterschiedlich gefordert. Weiter können Spannungsverhältnisse zwischen den Funktionsträgern in den verschiedenen Leistungsbereichen entstehen, die sich ungleich behandelt fühlen. Führungspersonen der ersten Ebene möchten den strukturell bedingten Unterschieden vor allem mit dem Herstellen hoher Transparenz begegnen.

(5) Das zentrale Motiv für die Übernahme einer Führungsfunktion sind bei den Befragten das inhaltliche Interesse und der inhaltliche Gestaltungswille im Bereich ihrer wissenschaftlichen Kompetenzen. Da viele Führungspersonen der dritten und vierten Ebene von einer Überlast an Organisationsmanagementaufgaben berichten, entsteht ein Spannungsverhältnis zwischen persönlichen Zielen, die mit der Funktion verknüpft sind, und dem realen Arbeitsalltag.

Die institutionelle Entwicklung könnte entweder dahin gehen, Führungspersonen der dritten und vierten Ebene vermehrt von Organisationsmanagementaufgaben zu entlasten (allenfalls durch einen Ausbau von Mittelbau- oder Administrationsstellen) und sie in Richtung «fachlicher Leadership-Positionen» zu profilieren. Die andere Entwicklungsrichtung wäre, sie eher in Richtung von Stabsfunktionen mit Organisationsmanagementprofilen zu verändern. Die befragten Führungspersonen der ersten Ebene sind bezüglich der Frage, wohin die Entwicklung in welchen Leistungsbereichen gehen soll, unterschiedlicher Meinung. Weiter wird die Überlastung mit Organisationsmanagementaufgaben zum Teil auch in Zusammenhang mit fehlenden Kompetenzen in diesen Bereichen gebracht. Ein wichtiger Ansatzpunkt aus der Sicht der Führungspersonen der ersten Ebene ist eine transparente Ausschilderung des Profils der Führungsfunktion, damit realistische Erwartungen entstehen.

(6) Im Ausbildungsbereich wird Führung von den Befragten primär als Moderationsfunktion gesehen – Führung ist im Ausbildungsbereich eher auf Legimitation angewiesen als in anderen Leistungsbereichen.

Diese Differenzierung ist durch die unterschiedlichen Anforderungen an die Leistungserbringung in den verschiedenen Bereichen zum Teil nachvollziehbar. Wenn die Hochschulen die Leistungsbereiche weiterhin strukturell und personell voneinander getrennt führen, dann stellt sich die Frage, ob Führungsfunktionen in den verschiedenen Leistungsbereichen unterschiedlich positioniert werden sollen. (In der Ausbildung eher als Organisationsmanagement-Stabsfunktionen und in den anderen Leistungsbereichen eher als inhaltliche Führungsfunktionen.) In Bezug auf die Frage, wie sinnvoll dies ist, vertreten die befragten Führungspersonen der ersten Ebene unterschiedliche Meinungen.

(7) Die eigene wissenschaftliche Tätigkeit wird vor allem von den Befragten aus dem Forschungs- und Dienstleistungsbereich für ihre Führungsfunktion als wichtig erachtet. Dies, weil die Projektakquisition und die Beratung von Mitarbeitenden ein eigenes hohes Kompetenzniveau erfordern. Führungspersonen aus dem Ausbildungsbereich

schätzen die eigene wissenschaftliche Tätigkeit primär aus legitimatorischen Gründen gegenüber den Mitarbeitenden als notwendig ein.

Eine fachliche Führerschaft von Leitungspersonen zur Profilierung der eigenen Organisationseinheit ist explizit kaum ein Thema. Diese Selbstwahrnehmung der Führungspersonen dürfte die institutionelle Wahrnehmung der Führungsfunktionen beeinflussen, indem sie noch kaum in einen Zusammenhang mit einer profilierten eigenen wissenschaftlichen Tätigkeit gebracht wird.

(8) Das Portfolio einer Führungsperson auf der dritten oder vierten Ebene setzt sich in der Regel aus eigentlichen Führungsaufgaben sowie eigener Tätigkeit in Lehre, Forschung oder Dienstleistungen zusammen. Auch wenn sich die Frage nach einem adäquaten zeitlichen Anteil der Führungsaufgaben neben eigener wissenschaftlicher Tätigkeit nur mit Bezug zu den konkreten Funktionen beantworten lässt, so scheint es dennoch eine Untergrenze von ca. 30 Stellenprozenten zu geben, die für eine Führungsfunktion noch sinnvoll ist.

Dabei spielt die Frage der zeitlichen Disponibilität im Alltag eine wichtige Rolle, da etwa ein zu hoher Anteil an Lehrverpflichtungen die Handlungsmöglichkeiten als Führungsperson einschränkt. Weiter dürften die zeitlichen Ressourcen das eigene Selbstverständnis und die Fremdwahrnehmung als Führungsperson beeinflussen: Wenn die Führungstätigkeiten lediglich einen sehr kleinen Teil des eigenen Portfolios ausmachen, ist es schwieriger, sich selber als Führungsperson zu definieren und als solche von anderen wahrgenommen zu werden.

(9) Viele der Befragten arbeiten mit einem aus ihrer Sicht strukturell nicht gelösten Zeitdefizit für ihre Führungsfunktion. Es wird offen der Aspekt der Selbstausbeutung thematisiert.

Dieser Befund wirft nicht nur gesundheitliche Fragen auf. Er dürfte auch die Aussenwahrnehmung auf die Führungsfunktionen bzw. deren Attraktivität beeinflussen. Die Führungspersonen der ersten Ebene verweisen in diesem Zusammenhang darauf, dass eine Unterstützung im Bereich der Arbeitsgestaltung und des Zeitmanagements durch entsprechendes Coaching und allenfalls Weiterbildungen wichtig sind.

(10) Für eine Führungsfunktion auf der dritten oder vierten Ebene werden aus Sicht der Befragten vor allem Kompetenzen in den Bereichen Organisationsmanagement sowie Kommunikation und Konfliktmanagement benötigt. Darin spiegelt sich deutlich, dass diese Führungsebene vor allem für das operative Geschäft der Leistungserbringung verantwortlich ist.

Von den Führungspersonen aus dem Forschungs- und Dienstleistungsbereich werden ergänzend als wichtig genannt: Kompetenzen im Bereich der Führung und Förderung von Mitarbeitenden, der Organisationsentwicklung sowie der Finanzen. Diese Themen kommen bei Führungspersonen aus dem Ausbildungsbereich kaum vor, sie werden jedoch auch von den Führungspersonen der ersten Ebene als besonders relevant bezeichnet.

(11) Führungsfunktionen auf der dritten oder vierten Ebene bringen den Inhaberinnen und Inhabern solcher Positionen punkto Status tendenziell nicht viel, und zwar weder in der in der Scientific Community noch in der Hochschule selber.

Ein Wert der Führungsfunktion bezüglich Status in der Scientific Community entsteht aus der Sicht der Befragten vor allem dann, wenn sie an die Möglichkeit geknüpft ist, fachlich-inhaltliche Führung zu übernehmen. Da Führungspersonen der dritten und vierten Ebene oft Schwierigkeiten haben, genügend Zeit für die eigene wissenschaftliche Tätigkeit aufzubringen, entsteht ein Spannungsverhältnis: Viele von ihnen befassen sich im Alltag mit Tätigkeiten, die ihnen in Bezug auf ihren Status eher wenig bringen. Für das, was ihnen etwas bringen könnte, haben sie zu wenig Zeit. Innerhalb der Hochschule hängt der Status einer Person aus der Sicht der meisten der Befragten vor allem vom eigenen sozialen Netzwerk ab. Das wesentliche politische Kapital in den Hochschulen dürften vor allem die informellen Beziehungen und eher weniger die formalen Funktionen und Ämter in Gremien sein. Die Führungspersonen der ersten Ebene sehen diese Thematik als Effekt der Kultur von Bildungsinstitutionen und in Verbindung mit den vielen strukturellen Unsicherheiten und Veränderungen der letzten Jahre, in denen soziale Beziehungen Sicherheit boten. Weiter verweisen sie darauf, dass Führungsfunktionen an Hochschulen vor allem aus Interesse an der kreativen Gestaltung und Weiterentwicklung der Hochschule übernommen werden sollten und weniger aus Statusgründen.

(12) Ein Dialog über die beruflichen Perspektiven von Führungspersonen scheint noch nicht durchgängig etabliert. Eine gezielte Personalentwicklung für Führungspersonen der dritten und vierten Ebene ist aktuell noch nicht vorhanden. Es zeichnen sich aber Veränderungen ab.

Die Führungspersonen der ersten Ebene betonen jedoch, dass für sie die Unterstützung der Führungspersonen auf der dritten und vierten Ebene in ihrer beruflichen Entwicklung sehr wichtig ist (sorgfältige Einführung in die Funktion, Coaching, kollegialer Austausch, gezielte Weiterbildungen, aktive Thematisierung der Arbeitsgestaltung durch die Vorgesetzten). Hier dürfte in den nächsten Jahren somit einige Entwicklung stattfinden.

(13) Eine Mehrheit der befragten Führungspersonen auf der dritten und vierten Ebene wünscht sich für die weitere berufliche Laufbahn eine fachlich-inhaltliche Vertiefung, verbunden mit einer Führungsfunktion auf der gleichen Ebene wie bisher. Dies müsste bei der Personalentwicklung berücksichtigt werden.

Lediglich etwa ein Drittel der Befragten kann sich eine Linienkarriere innerhalb des Hochschulbereichs vorstellen, wobei dieser Schritt für die anderen vor allem unattraktiv ist, weil sie fachlich-inhaltlich interessiert sind und die Gestaltungsmöglichkeiten auf der ersten und zweiten Hierarchieebene in diesem Bereich als gering einstufen. Es stellt sich damit die Frage, ob es genügend potenziellen Nachwuchs für Führungsfunktionen auf der ersten und zweiten Führungsebene gibt.

(14) *Trotz aller Schwierigkeiten: Attraktiv an der aktuellen Führungsfunktion sind für die Befragten vor allem die Gestaltungsmöglichkeiten, die Aufgabenvielfalt, die Möglichkeit, mehr als andere Dozierende aktiv mitsteuern zu können, sowie der Austausch mit Personen in anderen Institutionen.*

Als belastend und unattraktiv werden von der Hälfte aller Befragten die institutionelle Position an sich und das Zusammenspiel mit der zweiten und ersten Führungsebene genannt sowie das nicht stimmige Verhältnis zwischen Aufgaben, Kompetenzen und den zur Verfügung stehenden Ressourcen.

Aufgrund der Ergebnisse der durchgeführten Explorativstudie lassen sich folgende Punkte als Handlungsfelder der Hochschulentwicklung ausmachen:

– *Erhöhung der Transparenz in Bezug auf die institutionelle Positionierung der Führungsfunktionen*

Führungsfunktionen auf der dritten und vierten Ebene sind im heutigen Ausmass noch relativ neu. Damit ist der Bedarf an Transparenz in Bezug auf deren institutionelle Positionierung hoch. Dazu gehören klare Beschreibungen der institutionellen Funktion (fachliche Leadership-Positionen? Organisationsmanagementfunktionen?), Leistungsaufträge für die Organisationseinheiten sowie Stellenbeschreibungen für die Führungspersonen, die u. a. deutlich machen, welchen Anspruch die Institution an eine wissenschaftliche Tätigkeit der Stelleninhaberinnen und Stelleninhaber stellt.

– *Überprüfung der Übereinstimmung zwischen Aufgaben, Verantwortlichkeiten und Kompetenzen*

Gegenwärtig haben viele Führungspersonen auf der dritten und vierten Ebene wenig Entscheidungskompetenzen im Bereich Personal und Finanzen. Dies erzeugt zum Teil ein Ungleichgewicht zu ihren Aufgaben und Verantwortlichkeiten. Es müsste institutionell geprüft werden, wie diese Situation verbessert werden kann. Weiter sollte aufgrund der vielen Voten zu einer Überlast an Organisationsmanagementaufgaben analysiert werden, welche Aufgaben tatsächlich in das Portfolio einer wissenschaftlich qualifizierten Führungsperson gehören und welche allenfalls an Sekretariate bzw. qualifizierte Sachbearbeitende abgegeben werden können.

– *Personalentwicklung für Führungspersonen*

Es gibt noch kaum Erfahrungen, wie die weiteren beruflichen Laufbahnen der Führungspersonen auf der dritten und vierten Ebene aussehen könnten. Zentral ist daher die regelmässige Thematisierung dieser Frage durch die Vorgesetzten, wobei die Kompetenzentwicklung sowohl im Wissenschaftsbereich als auch im Bereich des Hochschulmanagements sowie die Reflexion der alltäglichen Arbeitsgestaltung in Bezug auf das Verhältnis zwischen Führungsaufgaben und wissenschaftlicher Tätigkeit berücksichtigt werden müssen. Unterstützende Coachingangebote sind ebenfalls wichtig.

– *Hochschulmanagement als eigenen Kompetenzbereich institutionell positionieren*

Im Bereich Organisation, Personal und Finanzen sind für den Hochschulkontext spezifische Kompetenzen erforderlich. Diese sollten als solche wahrgenommen, thematisiert und bezüglich entsprechender Weiterbildungserwartungen unterstützt werden. Dies dürfte auch den institutionellen Status der Führungspersonen verbessern.

– *Thematisierung der unterschiedlichen Strukturen und Kulturen in den verschiedenen Leistungsbereichen*

Gegenwärtig scheinen die Unterschiede zwischen den Strukturen und Kulturen in den verschiedenen Leistungsbereichen sehr viel grösser zu sein als diejenigen zwischen verschiedenen Hochschulen. Führungspersonen in den verschiedenen Leistungsbereichen leben zum Teil in «verschiedenen Welten», insbesondere was die Ausstattung mit Ressourcen und damit auch den Umgang mit Aufträgen anbetrifft. Möglicherweise damit verbundene innerinstitutionelle Spannungsverhältnisse sollten thematisiert werden.

Literatur

- Böckelmann, Ch.** (2010). Die Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz im Kontext allgemeiner Fragen der Hochschulentwicklung. In U. Klingovsky, P. Kossack & D. Wrana (Hrsg.), *Die Sorge um das Lernen. Festschrift für Hermann J. Forneck* (S. 220–236). Bern: hep-Verlag.
- Böckelmann, Ch.** (2011). *Profil und Perspektiven: Arbeitssituation und Laufbahnperspektiven von Führungspersonen auf der dritten und vierten Führungsebene an Pädagogischen Hochschulen der Schweiz. Eine Explorativstudie* (Arbeitspapier). Online unter: <http://www.ph-karlsruhe.de/hochschule/rektorat/boeckelmann/publikationen/> (15.11.2011).
- Bourdieu, P.** (1997). Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In F. Baumgart (Hrsg.), *Theorien der Sozialisation* (S. 217–231). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Braun, D.** (2001). Regulierungsmodelle und Machtstrukturen an Universitäten. In E. Stölting & U. Schimank (Hrsg.), *Die Krise der Universitäten. Leviathan Sonderheft 20* (S. 223–242). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Crozier, M. & Friedberg, E.** (1979). *Macht und Organisation. Die Zwänge kollektiven Handelns*. Königstein: Athenäum.
- Helferich, C.** (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kopsieker, W., Hachmeister, C.-D. & Hennings, M.** (2010). *Personalauswahl für mittlere Hochschulmanagement-Positionen. Teil 1 – Aufgaben- und Anforderungsanalyse*. Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung.
- Krücken, G.** (2008). Lässt sich Wissenschaft managen? *Wissenschaftsrecht*, 41, 345–358.
- Lamnek, S.** (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Münch, R.** (2007). *Die akademische Elite. Zur sozialen Konstruktion wissenschaftlicher Exzellenz*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Neuberger, O.** (1995). *Mikropolitik und Moral in Organisationen*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Nickel, S. & Ziegele, F.** (2010). *Karriereförderung im Wissenschaftsmanagement – nationale und internationale Modelle. Eine empirische Vergleichsstudie im Auftrag des BMBF. Band 1*. Gütersloh: CHE. Online unter: <http://www.che-concept.de/cms/?getObject=249&getLang=de> (15.3.2010).
- Pechar, H.** (2006). *Bildungsökonomie und Bildungspolitik* (Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, Band 2). Münster: Waxmann.
- Polanyi, M.** (1966). *The Tacit Dimension*. New York: Doubleday.
- Ulich, E.** (2001). *Arbeitspsychologie*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Autorin

Christine Böckelmann, Dr., Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Bismarckstrasse 10, D-76133 Karlsruhe, christine.boeckelmann@ph-karlsruhe.de

Forschung an pädagogischen Hochschulen – Kurzberichte*

Soziale Beziehungen und Leistungsmotivation

Die Beziehungen zwischen Kindern und den für ihre Erziehung zuständigen Personen wie Lehrpersonen und Eltern haben sich in den letzten Jahrzehnten tiefgreifend gewandelt; eine Kultur des Befehlens und des Gehorsams ist abgelöst worden von einer Kultur des Aushandelns. Es wird angenommen, dass die Qualität der Beziehungen zu Eltern, Grosseltern, Lehrpersonen usw. für Bildung und Sozialisation eine bedeutende Rolle spielt. So ist etwa für Deci und Ryan ein gutes Verhältnis zu den wichtigen Bezugspersonen bedeutsam für die Lern- und Leistungsmotivation. Von der Schule wird erwartet, dass sie die Kinder und Jugendlichen immer wieder Erfolgserlebnisse und Kompetenzgefühle erleben lässt. Bei der Bewertung von Unterricht wären somit nicht nur «harte» Kriterien wie etwa bei PISA anzulegen, sondern auch die Faktoren, die sich in kürzerer oder längerer Sicht auf den Bildungserfolg auswirken oder auch etwa auf die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen.

Die hier vorzustellende Dissertation fragte nach den Wirkungen des sozialen Klimas, des Grads an Eingebundenheit und der Qualität der Beziehungen zu Lehrpersonen und Eltern auf die Leistungs- und die Weiterbildungsmotivation im Erwachsenenalter. Zu diesem Zweck wurde auf Daten aus der Life-Studie («Lebensverläufe ins frühe Erwachsenenalter»; siehe dazu etwa Meldung 10:076) zurückgegriffen, einer schweizerisch-deutschen Längsschnittstudie, welche die Lebensläufe von ca. 1500 Personen ab dem 12. bis ins 35. Lebensjahr verfolgte. Aufgrund seiner Analysen kommt der Autor zum Schluss, nach dem Besuch eines Gymnasiums verlaufe die Sozialisation auf anderen Bahnen als nach dem Besuch der Hauptschule; ehemalige Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zeichneten sich etwa durch eine wesentlich konstantere Leistungsmotivation aus und die Güte ihrer Beziehung zu ihren Lehrpersonen und Eltern habe einen bedeutenden Anteil an dieser Tatsache. (11:079)

Institution und Kontakt

Dölf Looser, Dr. phil., Dozent in Erziehungswissenschaft, wissenschaftlicher Mitarbeiter in F&E, Pädagogische Hochschule St. Gallen (PHSG), 9400 Rorschach (doelf.looser@phsg.ch)

Publikation

Looser, D. (2011). *Soziale Beziehungen und Leistungsmotivation*. Opladen: Budrich UniPress Ltd., 272 S. (als PDF verfügbar auf der Website des Verlags: http://www.budrich-unipress.de/product_info.php?products_id=109).

* Zusammengestellt von der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, Tel. 062 835 23 90, <http://www.skbf-csre.ch>. Die schweizerische Datenbank zur Bildungsforschung ist erreichbar unter: http://www.skbf-csre.ch/projekt_suchen.0.html.

Die Qualität des Erlebens von Lernenden in integrativen und separativen Schulformen

Die unterschiedlichen Formen integrativer Beschulung verfolgen alle das Ziel, die Entwicklung und das Lernen aller Schülerinnen und Schüler optimal zu fördern, ungeachtet der Frage, ob sie hochbegabt oder durchschnittlich, schulleistungsschwach oder verhaltensauffällig sind. Nur, lässt sich das in der alltäglichen Praxis auch umsetzen? Fühlen sich beispielsweise weniger leistungsfähige Lernende im integrativen Unterricht nicht konstant überfordert? Diese mit finanzieller Unterstützung des Nationalfonds realisierte Studie hat danach gefragt, wie Schülerinnen und Schüler (sei es aus integrativen, sei es aus homogenen Klassen) den konkreten Unterrichtsalltag erleben. Für die Datenerhebung wurde neben einem konventionellen Fragebogen die «Experience Sampling Method» verwendet, ein Verfahren, mit welchem zu zufällig ausgewählten Zeitpunkten Momentaufnahmen von der Tätigkeit und vom Befinden der Untersuchungsteilnehmenden erhoben werden. Die Antworten von Kindern mit besonderem Förderbedarf in Regelklassen wurden einerseits mit jenen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler, andererseits mit jenen von in Sonderklassen beschulten Lernenden verglichen. Die Ergebnisse der Untersuchung lassen den Schluss zu, dass sich vor allem Kinder mit Schulleistungsschwächen aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligen, offenbar ohne sich überfordert zu fühlen. Verhaltensauffällige Kinder berichten von nicht weniger positivem Erleben; allerdings erleben sie im Unterrichtsalltag mehr negative Befindenzustände wie Stress oder Ärger. Auch wenn positives Erleben im Schulunterricht allein noch keine Gewähr für Lernerfolge bietet und die Befunde auf subjektiven Aussagen beruhen, so liefern die Ergebnisse dennoch klare Hinweise darauf, dass Kinder mit besonderem Förderbedarf in integrativen Klassen im Allgemeinen emotional und motivational gut im Unterrichtsgeschehen integriert sind – was als gute Voraussetzung für schulische Lernprozesse zu verstehen ist. (11:077)

Institution und Kontakt

Hochschule für Heilpädagogik (HfH), Ressort Forschung, Schaffhauserstrasse 239, 8057 Zürich, www.hfh.ch; Martin Venetz (martin.venetz@hfh.ch)

Publikationen

Venetz, M. (2011). Aus dem Unterrichtsalltag einer integrativen Schule. In Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (Hrsg.), *Forschung bewegt. 10 Jahre Forschung und Entwicklung 2001–2011* (S. 12–15). Zürich: Hochschule für Heilpädagogik (HfH).

Venetz, M., Tarnutzer, R., Zurbriggen, C. & Sempert, W. (2010). *Die Qualität des Erlebens von Lernenden in integrativen und separativen Schulformen: Eine Untersuchung mit der Experience Sampling Method (ESM)*. Forschungsbericht 20.12.2010. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, 191 S. (als PDF verfügbar auf der Website der HfH: <http://www.hfh.ch/forschung/> → Forschung und Entwicklung → Projekt D.5).

Venetz, M. & Zurbriggen, C. (2011). Wie Schülerinnen und Schüler in integrativen Klassen den Unterrichtsalltag erleben. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 17 (5), 6–10.

Einstellungen nicht behinderter Kinder gegenüber Kindern mit körperlicher oder geistiger Behinderung in integrativen und nicht integrativen Schulklassen

Behinderung ist kein objektives Persönlichkeitsmerkmal, sondern ein intersubjektives Konstrukt von Personen, die sich selbst als normal und bestimmte andere als defizitär betrachten. Diese Betrachtungsweise lässt Behinderte als homogene Klasse erscheinen. Derartige Pauschalisierungen erschweren die Integration behinderter Kinder und auch die pädagogische Arbeit mit ihnen. Wenn Lehrpersonen zum Abbau solcher Vorurteile beitragen wollen, bedürfen sie gewisser Kenntnisse von der Art und der Entstehung der behinderungsbezogenen Einstellungen. Die vorliegende Studie fragte nach verschiedenen Aspekten der Wahrnehmung von Behinderung und nach den Faktoren, welche sie bestimmen. Es interessierte auch, ob sich die Tatsache, dass behinderte Kinder in der Klasse vorhanden waren, auf die Einstellungen auswirkt. Die Untersuchung betraf 463 Kinder im Kindergarten- und im Primarschulalter. Im Fall der Klassen, in denen behinderte Kinder integriert waren, wurde darauf geachtet, dass es sich um behinderte Kinder mit einer entweder physischen oder geistigen Behinderung handelte, nicht aber um Kinder mit beiden Arten von Behinderung zugleich. Zudem wurden behinderte Kinder ausländischer Herkunft ausgeschlossen, da man eine Vermischung oder Kumulation verschiedener Vorurteile zu vermeiden suchte.

Laut den Ergebnissen der Studie geben die allermeisten Kinder (89%) an, es sei falsch, behinderte Kinder auszuschliessen, wobei diese Haltung vor allem mit moralischen Argumenten begründet wird. Kindergartenkinder verurteilen den Ausschluss weniger stark als Primarschülerinnen und Primarschüler. Mädchen sind integrationsfreudiger als Jungen, aber nur leicht. Bei hypothetischen Entscheidungssituationen, in denen es um die Frage geht, ob man, wenn man die Wahl hat, das behinderte oder das nicht behinderte Kind in die Gruppe aufnehmen wolle, erwarten nur noch 53% der Kinder, dass die Gruppe sich für das behinderte Kind entscheidet. Die Studie weist auf die Bedeutung einer gezielten Förderung von sozialen und moralischen Kompetenzen hinsichtlich des Umgangs mit Andersartigkeit und mit individuellen Schwächen hin. (11:067)

Institution und Kontakt

Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern, Institut für Schule und Heterogenität (ISH), Luzern, <http://www.fe.luzern.phz.ch/ish>; Luciano Gasser (luciano.gasser@phz.ch)

Publikation

Gasser, L., Chilver-Stainer, J. & Buholzer, A. (2011). Einstellungen nichtbehinderter Kinder gegenüber Kindern mit körperlicher oder geistiger Behinderung in integrativen und nichtintegrativen Schulklassen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 17 (1), 30–35.

Inklusion durch vorübergehenden Ausschluss? Eine qualitative Untersuchung von Time-out-Klassen

Sogenannte Time-out-Klassen, wie es sie in der Schweiz immer häufiger gibt, sind als eine Form von sonderpädagogischer Unterstützung für Regelschulen gedacht. Einerseits sollen damit problematische Schülerinnen und Schüler (normalerweise der Sekundarstufe I) intensiv betreut und andererseits gleichzeitig die Regelklassen entlastet werden. Vor dem Hintergrund des international festzustellenden Trends zu einer «inclusive education» kann man nun die Frage stellen, welchen Beitrag die Time-out-Klassen zur Integration von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe leisten können. Verschiedene Erfahrungen deuten auf unbeabsichtigte Folgen derartiger Fördermassnahmen separativer Art hin. In diesem Projekt wurde mithilfe qualitativer Forschungsmethoden untersucht, ob, wie und was Time-out-Klassen zur schulischen Inklusion von vom Schulausschluss bedrohten Schülerinnen und Schülern beizutragen vermögen. Dazu wurden ethnografische Untersuchungen in zwei Time-out-Klassen im Kanton Thurgau durchgeführt.

Die Untersuchung hat gezeigt, dass die Time-out-Klassen zwar die Funktion einer Entlastung der Regelklasse völlig zu erfüllen vermögen, die Angelegenheit aus der Sicht der Schülerin oder des Schülers aber alles andere als klar ist. Eine Reintegration in die Regelklasse gelingt oft nur auf kürzere Sicht. Je stärker sich Strukturen und Prozesse in der Time-out-Klasse von jenen der Regelschule unterscheiden, desto schwieriger wird der Transfer des im Time-out Erworbenen. Je mehr die Zuweisung ins Time-out den Charakter einer Strafe hat (wird dies nun eingestanden oder nicht), desto grösser ist die Gefahr, dass die Massnahme sich letztlich als kontraproduktiv erweist und die Probleme verstärkt. Es ist auch darauf zu achten, dass der Schulstoff wichtig bleibt; wird er während des Time-outs völlig ausgeblendet, so wird die Wiedereingliederung in die Normalklasse umso schwieriger sein. (11:071)

Institution und Kontakt

Pädagogische Hochschule Thurgau, Forschung, Unterer Schulweg 3, 8280 Kreuzlingen 2, office@phtg.ch, <http://www.phtg.ch>; Christoph Maeder (christoph.maeder@phtg.ch), Susanne Brüggen (susanne.brueggen@phtg.ch)

Publikationen

Brüggen, S. (2010). School disaffection and adolescent identity. A case study from a special education programme for students with behavior disorders in Switzerland. *The International Journal on School Disaffection*, 7 (2), 40–44.

Brüggen, S., Maeder, C. & Kosorok Labhart, C. (2010). *Spannungsfeld Time-out-Klassen: Eine qualitative Untersuchung zu Integration durch vorübergehenden Ausschluss*. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau, 32 S. (PHTG-Forschungsbericht 9; als PDF verfügbar unter: <http://www.phtg.ch/forschung/publikationen/forschungsberichte>).

Benchmarking der Schlussprüfungen in Sprachen am Ende der kaufmännischen Berufslehre

Den angehenden Kaufleuten in der Schweiz steht es frei, die Lehrabschlussprüfung (LAP) im Bereich Fremdsprachen durch international anerkannte Sprachzertifikate zu ersetzen. Diese Möglichkeit wird mehr und mehr genutzt, und natürlich drängen zunehmend auch private Anbieter in diesen Bereich. Diese Entwicklung stellt je länger, je mehr die Aussagekraft der kaufmännischen Lehrabschlussprüfung zumindest im Fremdsprachenbereich infrage, und so ist die Idee aufgekommen, zur Erhaltung der Konkurrenzfähigkeit die eigenen Fremdsprachenprüfungen ebenfalls eichen und in der Folge auch zertifizieren zu lassen. In diesem Zusammenhang ist der Ursprung der hier beschriebenen Untersuchung zu sehen, einer systematischen vergleichenden Evaluation, an der über 1200 Schülerinnen und Schüler des Ausbildungsprofils E aus zehn Schulen in den Kantonen Aargau, Basel-Stadt, Bern, Genf, Luzern, Neuenburg, Solothurn, Waadt und Zürich teilgenommen haben.

Die Evaluation zeigt unter anderem, dass in einem international kalibrierten objektiven Leistungstest nur rund die Hälfte der Geprüften das Mindestniveau B1 an Kompetenzen erreicht, welches der erteilte Fremdsprachenunterricht den Schülerinnen und Schülern des Profils E zu vermitteln beabsichtigt (der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GER) kennt sechs Niveaus: A1, A2, B1, B2, C1 und C2, wobei letzteres das höchste ist). Im Hörverstehen schneiden die Jugendlichen besser ab als im Leseverstehen und in Englisch besser als in Französisch. Zwischen den Sprachregionen bestehen erhebliche Unterschiede. Die Jugendlichen scheinen übrigens ihre Fremdsprachenkompetenzen zu überschätzen; ihre Selbsteinschätzungen liegen systematisch über den realen Testleistungen. Formal entsprechen die KV-Prüfungen hinsichtlich Inhalten, Ansprüchen und Aufgabenzusammensetzung einigermassen dem gemäss GER Verlangten; wenn aber an der Absicht festgehalten wird, sie wirklich «europakompatibel» zu machen, sind noch eine Reihe von Veränderungen unumgänglich. Entscheidungen dazu sollen im Jahr 2012 fallen. (11:075)

Institution und Kontakt

Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB), Lausanne und Zollikofen, in Zusammenarbeit mit dem Kaufmännischen Verband KV Schweiz und der Schweizerischen Konferenz der kaufmännischen Berufsfachschulen (SKLBS), unter Beizug weiterer Instanzen (etwa Association of Language Testers in Europe (ALTE) oder Cambridge ESOL); Verena Péquignot (verena.pequignot@bluewin.ch), Lars Balzer (lars.balzer@ehb-schweiz.ch)

Publikationen

Péquignot, V. & Balzer, L. (2011). *Benchmarking Sprachen Kaufmännische Grundbildung E-Profil: Schlussbericht*. Zollikofen: EHB/Zürich: KV Schweiz, 30 S.

Péquignot, V. & Balzer, L. (2011). Projekt Benchmarking: Fremdsprachen in der kaufmännischen Grundbildung. *Babylonia*, 20 (1), 89–93.

Péquignot, V. & Balzer, L. (2011). Wie kommen die Lernenden mit den Fremdsprachen zurecht? *BCH Folio*, 136 (2), 48–51.

Buchbesprechungen

Hoffmann-Ocon, A. & Metz, P. (Hrsg.). (2010). *Schuljugend unter nationalem Anspruch. Bildungshistorische Untersuchungen zur schulpädagogischen Publizistik und zu visuellen Medien in der Schweiz und in Deutschland in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren/Zürich: Verlag Pestalozzianum, 230 Seiten.

Das bereits 2010 erschienene Buch «Schuljugend unter nationalem Anspruch» ist nicht nur für Forschende im Bereich der Bildungshistorik interessant, sondern stellt auch für Lehrpersonen eine Bereicherung dar. Der methodologisch ausgefeilte Blick auf schulpädagogische Publizistik und visuelle Medien liefert nämlich wertvolle Hinweise darauf, welche Funktionen derartigen Medien in ihrer pädagogisch-didaktischen Form bildungspolitisch zugeschrieben werden und welche Wirkungserwartungen damit verbunden sind. Die Konstruktionen von Volk und/oder Nation werden im ersten Teil des schmalen Bandes an Fachzeitschriften sowie Verbandsorganen und im zweiten Teil anhand visueller Medien wie Fotografien, Darstellungen in Fibeln und der noch immer bekannten Schulwandbilder aufgezeigt. Rekontextualisiert werden sie für den Zeitraum von 1900 bis 1950 zum einen mit Bezug zur Nationalisierung in Deutschland und zum anderen auf die Krisen- und Kriegsjahre in der Schweiz. Der Band zielt also darauf ab, Gestalt, Inhalt und Geltungsmacht pädagogischer Medien in den Krisen- und Kriegsjahren und in der NS-Zeit zu rekonstruieren und zu beschreiben. Dies geschieht nach einer thematischen Einführung in sechs methodisch eigenständigen Beiträgen, denen formal das Interesse an einem historischen Vergleich eigen ist. Dieser wird als Länder- und Kulturvergleich, als Vergleich über die Zeit und Zeiten hinweg oder als Vergleich visueller und textlicher Formen nationaler Erziehung ausgeführt.

Andreas Hoffmann-Ocon untersucht mit seiner bildungshistorischen Dokumentanalyse den Beitrag der Zeitschrift «Die Deutsche Schule» zur Konstruktion und Verbreitung von pädagogischen NS-Ideologemen. Seine Fragen zielen bezüglich Kontinuitätsmomenten und Diskontinuitätsmomenten auf eine Analyse der Inhalte und der vorherrschenden Semantik ab. Peter Metz beleuchtet in seinem Beitrag die Diskursgeschichte zur «politischen Bildung» im Umfeld des (Deutsch-)Schweizerischen Lehrervereins zwischen 1925 und 1950. Ins Zentrum seiner Analyse rückt er die begriffliche Fassung und den Wandel dieses Diskurses im zeitgeschichtlichen Kontext. Die Charakterisierung der sogenannten «Schweizerischen Lehrertage» und der verbandliche Blick auf Entwicklungen in den Nachbarländern Deutschland, Österreich und Italien bilden die wesentlichen Ankerpunkte. Als Quellen dienen die Verbandsorgane und Schriften, die im Rahmen der Verbandsanlässe veröffentlicht wurden. Daniel Moser-Léhot zeigt auf der Grundlage von Artikeln der Zeitschrift «Educatteur» und den Kongressakten von 1914 und 1942 der «Société des Enseignants de la Suisse Romande» die Diskussion um die politische Bildung in der Westschweizer Lehrerschaft auf. Gisela Miller-Kipp

geht in ihrem Beitrag dem «nationalen Anspruch» an die Schuljugend in den Erstlesebüchern der Volksschule des nationalsozialistischen Deutschlands nach. Diese Bücher sind ein Quellenbestand von einzigartiger Kontinuität, dem sich die historische Schulbuchforschung besonders angenommen hatte. Der darin niedergelegte Appell an die nationale Gesinnung konnte so auch in seiner mentalitären Kontinuität nachgezeichnet werden. Martina Späni nimmt sich dem «Schweizerischen Schulwandbilder Werk» an. Dieses wurde 1930 geschaffen, seinen Fortbestand fand es aber bis in die jüngere Gegenwart. Kaum ein Schulhaus in der Schweiz, in dem nicht noch ein paar Exemplare lagern. Vor diesem Hintergrund scheint die Frage nach den mit den Schulbildern verbundenen pädagogischen Absichten und transportierten Inhalten besonders lohnenswert zu sein. Besonders interessieren der Entstehungszusammenhang des Werks und die Akteurskonstellation bei der Schaffung dieses anschaulichen Bildungskanons. Ebenfalls mit Bildern beschäftigt sich Adrian Schmidtke. Anhand ausgewählter Fotografien untersucht er die fotografischen Darstellungen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland und der Schweiz zwischen 1933 und 1945. Es geht ihm darum, die mit dem Ablichten von Kindern und Jugendlichen verbundenen Vorstellungen von Nation und Volk, von Erziehung sowie von Kindheit und Jugend an sich herauszulesen.

Für Lehrmittel gilt dabei einmal mehr, dass offenbleiben muss, welche Inhalte im Unterricht behandelt wurden, und somit auch, ob und wie sie Wirkung entfalten konnten. Es lassen sich lediglich Funktionszuschreibungen und Wirkungserwartungen rekonstruieren, nicht jedoch Wirkungen selber. Trotz dieser Einschränkung sind solche Untersuchungen vor allem unter bildungspolitischen und bildungssoziologischen Gesichtspunkten interessant. Weil der Band einzelne Akteure, Medien, Adressaten und Konzepte differenziert erfasst und vergleicht, ermöglicht er eine Art Gesamtschau auf den Untersuchungsgegenstand «nationale Erziehung». Tatsächlich ist die Darstellung pädagogischer Medien anhand von schulpädagogischen Zeitschriften, Lehrmitteln, veröffentlichten Protokollen von Lehrertagen und visuellen Medien in ihrer Vielgestaltigkeit der bildungshistorische Zugewinn dieses Bandes – besonders, weil dies im Vergleich zwischen der Schweiz und Deutschland geschieht. Der zeitlich distanzierte und differenzierte Blick in die Vergangenheit lehrt, auch gegenwärtig in der Rezeption und Verwendung schulpädagogischer Publizistik und visueller Medien aufmerksam und fragend zu bleiben. Dies gilt wohl dann besonders, wenn die Gegenwart als Krisenzeit betitelt wird.

Frédéric Voisard-Horisberger, Dr. des., Stv. Leiter Stabsstelle Bildung des Kantons Basel-Landschaft, Rheinstrasse 31, 4410 Liestal, frederic.voisard@bl.ch

Huber, S.G., Hader-Popp, S. & Schneider, N. (2010). *Beratung – Kompetenzen zur Unterstützung nutzen. Schulverwaltung spezial, 1/2010. Kronach: Wolters Kluwer Deutschland, 48 Seiten.*

Schulen und damit Schulleitungen stehen heute vor vielfältigen Herausforderungen: In den Klassenzimmern nimmt die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler zu, mit Diversität muss integrierend umgegangen werden, Erziehung wird mehr und mehr an Institutionen (und damit auch an die Schulen) delegiert, Wissensinhalte sind in ständigem Fluss, Autoritäten nicht mehr selbstverständlich akzeptiert und bei alledem ist die Notwendigkeit der Vermittlung von Werten eher grösser geworden. Kurz: Die Aufgaben der und die Ansprüche an die Schulen und die Schulleitungen sind vielfältiger, aber auch widersprüchlicher geworden. Zur Bewältigung all dieser Aufgaben in Unterricht, Erziehung und Schulalltag sowie zum Gelingen von Schulentwicklung bedarf es nachhaltiger Unterstützung. Qualifizierte Beratung kann Lehrpersonen und Schulleitungen in ihrer Professionalität und in ihrer eigenen sowie in der Weiterentwicklung von anderen unterstützen.

Beratung in der Schule ist nichts Neues. Es ist eine ebenso alltägliche Aufgabe wie Unterrichten und Erziehen. Oft wird es (von Beratungsprofis, also Lehrkräften mit Zusatzausbildung einmal abgesehen) dem persönlichen Engagement der einzelnen Lehrperson oder der individuellen Schulleiterin bzw. dem individuellen Schulleiter überlassen, inwieweit die eigene Lebens- und Berufserfahrung noch durch zusätzliches Wissen etwa über Kommunikationsprozesse, Gelingensbedingungen und Beratungsarrangements und explizites Trainieren von geeigneten Beratungstechniken erweitert und vertieft wird. Dieses Bedürfnis nach zunehmender Professionalisierung findet seinen Niederschlag auch in der Weiterbildung. Denn Beratung im schulischen Kontext wird auf allen Ebenen des Bildungssystems geleistet und von allen Ebenen genutzt: von Einzelnen, von Akteursgruppen, von der ganzen Schule als Organisationseinheit, von Schulträgern und der Schulaufsicht sowie von Ministerien. Interessant ist, dass mit zunehmender Professionalisierung aller Akteure im Schulsystem erkannt wird, dass alle sich zur (verbesserten) Bewältigung ihrer Funktionen und Aufgaben gut durch Beratung unterstützen lassen können und alle wiederum gleichzeitig für andere für Beratung zur Verfügung stehen sollten. Beratung wird damit zunehmend zu einem wichtigen Aspekt professionellen Handelns. Beratung bedeutet aber nicht, Ratschläge zu erteilen, sondern setzt das Verstehen der anderen Person sowie den Einsatz von geeigneten Instrumentarien voraus. Eine qualifizierte Beratungskultur ist daher ein Qualitätsmerkmal einer guten Schule.

Wichtiges Ziel muss es dabei deshalb sein, die Beratungskompetenz von allen, die für die Qualität der Arbeit der Schule verantwortlich sind, stetig weiterzuentwickeln. Das gilt insbesondere für alle (Fach- und Klassen-)Lehrkräfte, alle Funktionsstelleninhaberinnen und -inhaber, Mitglieder der Steuergruppe, das Schulleitungspersonal, die Schulaufsicht, aber darüber hinaus durchaus auch für die Beratungskompetenz von Schülerinnen und Schülern sowie – idealerweise – Eltern.

Dem Thema Beratung in der Schule widmet sich die Ausgabe 1/2010 der «SchulVerwaltung spezial» zum Thema «Beratung – Kompetenzen zur Unterstützung nutzen». Damit ist aber nicht ein weiterer Ratgeberband veröffentlicht worden, sondern die insgesamt 16 unterschiedlich ausgerichteten Beiträge richten sich an reflektierter Praxis aus. In den gut lesbaren, vom Umfang her «handlichen» Beiträgen werden wesentliche Grundlagen zum Thema Beratung im schulischen Kontext skizziert: Die zwei Herausgeberinnen und der Herausgeber – alle drei selbst Beratungsprofis mit unterschiedlichen Schwerpunkten – führen Gelingensbedingungen für eine Weiterentwicklung der Beratungskultur an der Schule auf, fächern die Aktionsfelder von Beratung im schulischen Kontext auf, in denen Lehrkräfte, Schulleitung, Schülerinnen und Schüler, Eltern sowie ausserschulische Partner einerseits Beratung suchen und andererseits auch selbst Beratende sind, und zeigen, wie sich Kolleginnen und Kollegen gegenseitig unterstützen können, indem sie durch kollegiale Beratung von- und miteinander lernen. Den Schwerpunkt bilden schliesslich Erfahrungsberichte aus der Praxis: Wie können Lernberatung und Coaching im Förderkreis gelingen? Welche Chance zur Verbesserung der Schulberatung bietet Sozialarbeit vor Ort in der Schule? Welchen Anforderungen sieht sich schulische Beratung im interkulturellen Kontext gegenüber? Wie kann Beratung Lehrkräfte beim Berufseinstieg unterstützen? Was leistet Coaching für Lehrpersonen in Belastungssituationen? Kann externe Beratung Schulleitung auch schwächen? Wie begleiten Führungcoachings Schulleitungen? Wie läuft ein Schulentwicklungsberatungsprozess ab? Was leistet Beratung insbesondere für sogenannte «Failing Schools»? Können auch Schulträger von Beratung profitieren? Wie können Schulen sich für Krisen wappnen? Die Autorinnen und Autoren dieser Praxisberichte kommen aus Tätigkeitsfeldern der Schulleitung, Schulverwaltung, Lehrpersonenweiterbildung, Organisationsberatung etc.

Sehr hilfreich ist in dieser Ausgabe die «Werkstatt». Mithilfe eines Instrumentariums lässt sich Beratung an der eigenen Schule reflektieren und optimieren, indem Schritt für Schritt ein schulspezifisches Beratungskonzept erarbeitet werden kann, von der Bestandsaufnahme (dem Ist-Stand) über die Zielfindung und Planung (den Soll-Stand) hin zur Intervention bzw. Umsetzung.

Die Herausgeber sind Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber und Nadine Schneider, M.A. (Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB), Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZ) Zug), und StD. Sigrid Hader-Popp (Gymnasiallehrerin und Schulpsychologin). Weitere Informationen sowie Materialien zum Download unter: www.Bildungsmanagement.net/Beratung.

Eva Maria Waibel, Prof. Dr., Dozentin für Bildungs- und Sozialwissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Zug, Zugerbergstrasse 3, 6300 Zug, EvaMaria.Waibel@phz.ch

Rüedi, J. (2011). *Wie viel und welche Disziplin braucht die Schule? Möglichkeiten, Wege und Versuchungen. Plädoyer für ein antinomisches Verständnis von Disziplin und Unterrichtsstörungen*. Bern: Verlag Hans Huber, 315 Seiten.

Am 28. März 2011 verwendete die Neue Luzerner Zeitung den folgenden Aufmacher: «Den Lehrern fehlen Ideen für gute Strafen.» Diese Äusserung einer Schulpsychologin zeigt: Die Thematik der Klassenführung ist immer aktuell und Publikationen zu dieser Kompetenz sind besonders gefragt. Das Ziel von Jürg Rüedi besteht darin, «eine Reihe von Thesen, wissenschaftlich abgestützten Handlungsstrategien und Hilfestellungen zur Klassenführung und zum Umgang mit Unterrichtsstörungen» (S. 9) zu vermitteln. Rüedis Buch enthält drei Teile: eine Zusammenschau zentraler Begründungen und Theorien zur Klassenführung (1), einen Exkurs zum Bestrafen (2) und einen Praxisteil mit zwanzig Handlungsstrategien, die einen gelingenden Umgang mit Klassenführung und Unterrichtsstörungen ermöglichen (3).

Als Erstes klärt Rüedi den Disziplinbegriff, wobei er sich an Bernhard Bueb orientiert und sich bewusst von ihm abgrenzt. Rüedi versteht Disziplin als Bestehen auf einem gewissen Ordnungsrahmen, der nicht stur und mit allen Mitteln durchzusetzen ist. Lehrpersonen sollen situativ handeln und Milde, Verständnis und Intuition walten lassen. Dem Emotionalen und dem Klima soll bei gleichzeitiger Beachtung der Ordnung Raum gegeben werden. Rüedi zeigt auf, wie vielschichtig das Phänomen der gelingenden Klassenführung ist und wie Unterrichtsstörungen zur emotionalen Belastung für alle werden können. Theoretisch untermauerte Hinweise zeigen ab Kapitel vier den Leserinnen und Lesern konkrete Handlungsmöglichkeiten zur Klassenführung auf und geben Hilfen für eine «Selbstdiagnose für die Verbesserung des eigenen Unterrichts» (S. 52 f.). Strategien zur Klassenführung und zum Disziplinmanagement aus der angloamerikanischen Forschung (Kounin; Evertson) geben Hinweise darauf, wie die Beziehungsförderung in der Schule durch Klarheit, Entschiedenheit und Bereitschaft zur Lenkung gelingen kann. Das Schwergewicht liegt klar auf präventiven Handlungsmaßnahmen. Aber auch der Umgang mit schwierigen Lernenden, vor allem mit den unter- und überforderten, wird thematisiert und der wechselseitige Bezug von Unterrichtsstörungen und didaktischer Gestaltung des Unterrichts beleuchtet. Das Einzelgespräch gerät ebenso in den Blick wie lehrpersonenzentrierte Kurzinterventionen oder Klassenratsmodelle. Sehr hilfreich sind dreizehn Reaktionsmöglichkeiten auf Störungen, die in Kapitel 7.3.1 (S. 174 ff.) kompakt dargestellt werden.

In einer Art Exkurs wird im achten Kapitel die Strafe behandelt, wobei Rüedi diese als Mittel zur «Entstörung» kritischer Situationen nicht eigentlich im Blick hat. Er zeigt differenziert Bedingungen und Voraussetzungen «diskutierbarer Strafen» auf (Kapitel 8.6).

Der Überblicks- und Theorieteil des Buches wird abgerundet durch ein Kapitel zum Thema «Wie Pädagogik gelingen kann». Anhand eines Fallbeispiels aus der Unterstufe wird geschildert, wie eine antinomische Klassenführung aussieht: Individuelles, individualpsychologisches Eingehen auf das Kind bei gleichzeitiger Entschiedenheit der Lehrperson auf ein Verhaltensziel hin. Dieses Kapitel ist eine gut lesbare, konkrete Umsetzung und Anwendung des im Buch Erarbeiteten.

Abgeschlossen wird das Buch mit zwanzig Kurzkapiteln, die schildern, welche Voraussetzungen für einen gelingenden Umgang mit der Klassenführung und mit Unterrichtsstörungen gegeben sein müssen. Das Fazit beginnt mit der Feststellung, dass Unterrichtsstörungen zum pädagogischen Alltag gehören, und endet damit, dass die einzelne Lehrperson sich auf den Weg zu einem eigenen Klassenführungskonzept begeben muss. Dazwischen liegen *Setzungen* (z.B. «Universalrezepte gibt es nicht!»), *Appelle* («Werden Sie eine reflektierende Praktikerin!»), *Analysen* («Sowohl Unter- wie Überforderung erhöhen die Wahrscheinlichkeit von Unterrichtsstörungen») und konkrete *Interventionsmöglichkeiten*, z.B. die Arbeit mit Vereinbarungen.

Gegenüber der im Jahr 2002 erschienenen ersten Publikation von Rüedi zur Klassenführungsthematik ist das vorliegende Werk inhaltlich angereichert, differenzierter und nimmt vor allem *Unterrichtsstörungen* in den Fokus. Was das neue Buch besonders interessant und anregend macht, sind viele konkrete Fallbeispiele, welche die Theorien illustrieren. Rüedi ist eine gründliche, gehaltvolle, aufklärende und gut lesbare Auseinandersetzung mit der Disziplinproblematik gelungen. Man kann sein Buch als Kompendium bezeichnen.

Auch der «neue» Rüedi wird in der Bibliothek jeder Lehrerbildnerin und jedes Lehrerbildners seinen Platz als einführendes Grundlagenwerk bekommen und auch manchen Studierenden den Weg in die Thematik weisen. Gewünscht hätte ich mir allerdings, dass der Auseinandersetzung mit den reaktiven Massnahmen etwas mehr Platz eingeräumt worden wäre. Gerade die Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger könnten von Rüedis differenziertem Blick profitieren. Da die eigenständige Reflexion im Buch als Königsweg für den antinomischen Umgang mit Unterrichtsstörungen propagiert wird, wäre zudem eine Auseinandersetzung mit Ansätzen zur Bearbeitung von Lehrpersonenkognitionen sinnvoll gewesen (z.B. Konstanzer Trainingsmodell von Humpert & Dann oder Weingartner-Appraisal-Legetechnik von Wahl). Diese bieten materielle Hilfen und Werkzeuge zur Reflexion. Ohne solche konkreten Umsetzungen verbleibt die Aufforderung zur Reflexion etwas appellativ.

Michael Fuchs, Prof. Dr., PHZ Luzern, Museggstrasse 37, 6004 Luzern, michael.fuchs@phz.ch

Zander, M. (Hrsg.). (2011). *Handbuch Resilienzförderung*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 690 Seiten.

Zurzeit sind in der Fachwelt die Begriffe «Resilienz» und «Resilienzförderung» in aller Munde. Das umfangreiche Handbuch versucht dazu eine umfassende Orientierung zu geben.

Im 1. Teil kommen namhafte Autorinnen und Autoren des angelsächsischen Raumes zu Wort. Ein mittlerer Teil reflektiert die grundsätzlichen Chancen, Hindernisse und Grenzen des Konzepts, fragt aber auch nach dem gesellschaftlichen Kontext, in welchem dieser neue Ansatz wirken soll. Was bedeutet hier ein Perspektivenwechsel hin zu den Stärken von Kindern und Jugendlichen? Wem kann überhaupt geholfen werden? Welche sozialen Schief lagen, ja Hindernisse bleiben bestehen? Was bedeutet es, jemanden zu «stärken» in einer Gesellschaft, die längst mehrheitlich auf die «Starken» und die Privilegierten setzt? Ein umfangreicher Praxisteil (Teil 3) dokumentiert dann die Vielfalt der auf verschiedensten Feldern bisher verfolgten Ansätze, gibt Anregungen für die alltägliche Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und versucht, das spezifisch Neuartige von Resilienzförderung herauszustellen. Aus der Fülle der Anregungen und Erkenntnisse können hier nur einige wenige Aspekte beleuchtet werden.

Resilienz als die Fähigkeit, starke seelische Belastungen, ungewöhnliche Entwicklungsrisiken, auch erlebte Traumata «unbeschadeter» zu bewältigen, als zu erwarten wäre – das ist die vielleicht knappste Definition dieses Begriffs. Werner stellt in ihrem Beitrag klar, dass Resilienz nicht einfach ein Charaktermerkmal, sondern vielmehr das Endprodukt von Pufferungsprozessen darstellt – ursprünglich verstand diese Pionierin Resilienz nämlich zu vereinfacht als festes (Charakter-)Merkmal und sprach von unverwundbaren Kindern. Heute ist klar: Die Prozessperspektive muss bei allen Untersuchungen immer im Zentrum stehen. Ergänzend legt sie in einer Folgestudie dar, dass die Eröffnung von neuen Chancen in der dritten und vierten Lebensdekade nachhaltige positive Veränderungen, z.B. bei Teenager-Müttern oder straffälligen Jungen, bewirkte.

Allerdings weisen verschiedene Beiträge (z.B. Ungar) zu Recht wiederholt darauf hin, dass Resilienz immer kulturgebunden, gesellschaftskritisch und kontextspezifisch betrachtet werden muss. So kann sogenannt unerwünschtes Verhalten oder Gefährdung etwa aus der Sicht eines Strassenkindes durchaus eine resiliente Überlebensstrategie darstellen. Ebenso wird der Begriff der Anpassung von mehreren Autorinnen und Autoren kritisch beleuchtet – und hinterfragt: Anpassung wohin, wozu, wann ist Anpassung sogar schädlich für das Individuum? Und ebenso bedeutsam: Ohne eine Unterstützung von aussen (Bezugspersonen, Lehrkräfte usw.) ist Resilienz – als rein personale Fähigkeit – nicht möglich; auch dies stellen verschiedene Autorinnen und Autoren unmissverständlich klar. Und schliesslich gibt es auch Lebensumstände, unter denen kein Kind gedeihen kann.

Fingerle betont in seinem Beitrag unter anderem, dass nicht nur das Vorhandensein von Schutzfaktoren und Ressourcen von Bedeutung sei, sondern auch, ob sie im Sinne bestimmter Zielsetzungen sozusagen als Bewältigungskapital genutzt werden können: Ohne zusätzliche soziale Ressourcen verpuffen vorhandene Ressourcen vielfach. Damit wird einmal mehr der interaktionale Aspekt von Resilienzprozessen betont: Ohne Rückgriff auf ein soziales Netzwerk nützen vorhandene Schutzfaktoren wenig.

Von Freyberg kritisiert das Resilienzkonzept grundlegend und weist auf – tatsächlich vorhandene – Gefahren und den möglichen Missbrauch hin. Zwei Stichworte dazu: Resilienz als Erlösungskonzept und die politische Funktionalisierbarkeit der Idee. Beides sind bedenkenswerte Stichworte angesichts zunehmender neoliberaler Tendenzen, auch im Sozial- und Bildungsbereich.

Zander zeigt in ihrem Beitrag unter anderem, wie massiv Armut die altersspezifischen Entwicklungsaufgaben und das Wohlbefinden beeinträchtigt. Spannend ist hier, dass nicht in erster Linie die materielle Notlage der Familie, sondern die damit verbundenen psychosozialen Belastungen (z.B. Diskriminierung usw.) für die Kinder das eigentliche Problem darstellen.

Im Beitrag von Richter-Kornweitz werden erste Erkenntnisse zu geschlechts- und altersspezifischen Schutzfaktoren aufgeführt. Zwei wichtige Aussagen daraus: Ein nicht geschlechtsstereotypes Verhalten erweist sich als Schutzfaktor und resilienzfördernd, und Frauen mobilisieren mehr soziale Unterstützung als Männer.

Weiss betont die Bedeutung einer Halt gebenden, signifikanten Bezugsperson in Kindergärten oder Schulen, insbesondere für belastete Kinder: Hier bestätigt die Bindungsforschung entsprechende Ergebnisse. Zu Möglichkeiten und Grenzen von Präventionsprogrammen für die Förderung von seelischer Gesundheit und Resilienz in Kindertagesstätten bieten Rönnau-Böse und Fröhlich-Gildhoff einen Überblick. Der Aufsatz zur Resilienzförderung als schulischer Aufgabe von Göppel sei allen Lehrpersonen und Bildungspolitikerinnen und -politikern wärmstens zu empfehlen: Die Schule kann nämlich Schutz- wie Risikofaktor («Glückskiller») für Kinder sein. Schliesslich skizziert Göppel wichtige Forderungen an eine humane, kindgerechte Schule.

Spannend wäre es, aus der Biografieforschung weitere Erkenntnisse zu Resilienzprozessen zu gewinnen: Die Herausgeberin weist dazu kurz – als Beispiel – auf Albert Camus hin. Dies scheint in der Forschung – und in der Transformation – noch eine Lücke darzustellen, wäre aber ausserordentlich spannend und erkenntnisreich. Müller nennt das treffend die «vertiefende qualitative Rekonstruktion von Einzelfällen». Das Buch ist allen Interessierten wärmstens zu empfehlen.

Jürg Frick, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, ZfB – Zentrum für Beratung, Birchstrasse 95, Postfach, 8090 Zürich, juerg.frick@phzh.ch

Neuerscheinungen

Allgemeine Pädagogik

- Barakat, H.** (2011). *John Lockes «Education»*. Erziehung im Dienst der Bildung. Münster: Waxmann.
- Berner, H.** (2011). *Über-Blicke – Ein-Blicke*. Pädagogische Strömungen durch fünf Jahrzehnte (4., ergänzte Auflage). Bern: Haupt.
- Manz, K.** (2011). *«Schulkoordination ja – aber nicht so!» Die Anfänge der schweizerischen Schulkoordination (1960–1985)*. Bern: h.e.p.

Bildungsforschung / Unterrichtsforschung

- Behörde für Schule und Berufsbildung.** (Hrsg.). (2011). *LAU – Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung. Klassenstufen 5, 7 und 9*. Münster: Waxmann.
- Fischer, N., Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L. & Züchner, I.** (Hrsg.). (2011). *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. Weinheim: Juventa.
- Krüger, M. & Neuber, N.** (Hrsg.). (2011). *Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgemässen Bildungsdibatte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Osterwalder, F.** (2011). *Demokratie, Erziehung und Schule*. Bern: Haupt.

Didaktik / Fachdidaktik / Mediendidaktik

- Conzelmann, A., Valkanover, S. & Schmidt, M.** (2011). *Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport. Theorie, Empirie und Praxisbausteine der Berner Interventionsstudie Schulsport (BISS)*. Bern: Huber.
- Drollinger-Vetter, B.** (2011). *Verstehenselemente und strukturelle Klarheit. Fachdidaktische Qualität der Anleitung von mathematischen Verstehensprozessen im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Knobloch, R.** (2011). *Analyse der fachinhaltlichen Qualität von Schüleräußerungen und deren Einfluss auf den Lernerfolg. Eine Videostudie zu kooperativer Kleingruppenarbeit*. Berlin: Logos.
- Noack, M., Unger, A., Geretschläger, R. & Stocker, H.** (Hrsg.). (2011). *Mathe mit dem Känguru 3. Die schönsten Aufgaben von 2009 bis 2011*. München: Carl Hanser.
- Rieder, S.** (2011). *Museen und Kindergärten – Gemeinsam für frühkindliche kulturelle Bildung in Museen. Eine explorative Studie zum Projekt des Bundesverbands Museumspädagogik e.V. und ein Beitrag zur Didaktik der Frühpädagogik*. Hamburg: Kovac.
- Windt, A.** (2011). *Naturwissenschaftliches Experimentieren im Elementarbereich. Evaluation verschiedener Lernsituationen*. Berlin: Logos.

Hochschuldidaktik / Hochschulbildung

- Arnold, R.** (2012). *Wie man lehrt, ohne zu belehren. 29 Regeln für eine kluge Lehre*. Heidelberg: Carl Auer.
- Hans-Böckler-Stiftung.** (Hrsg.). (2011). *Expertisen für die Hochschule der Zukunft. Demokratische und soziale Hochschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Konrad, K.** (2011). *Wege zum erfolgreichen Lernen. Ansatzpunkte, Strategien, Beispiele*. Weinheim: Juventa.
- Weil, M., Schiefner, M., Eugster, B. & Futter, K.** (Hrsg.). (2011). *Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs*. Münster: Waxmann.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen / Lehrerberuf

- Cihlars, D.** (2011). *Die Förderung der Berufszufriedenheit von Lehrkräften. Individuelle, soziale und organisationsbezogene Maßnahmen der schulischen Personalentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hillert, A., Lehr, D., Koch, S., Bracht, M., Ueing, S. & Sosnowsky-Waschek, N.** (Hrsg.). (2012). *Lehrergesundheit. AGIL – das Präventionsprogramm für Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf*. Stuttgart: Schattauer.
- Kiel, E. & Pollak, G.** (2011). *Kritische Situationen im Referendariat bewältigen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Pädagogische Psychologie

- Dawirs, R.** (2012). *Riskante Jahre. Überlebenswichtige Anmerkungen zur Kindheit*. Weinheim: Beltz.
- Kubli, F.** (2011). *Denken als soziale Errungenschaft. Eine genetische Erkenntnistheorie im Dialog*. Wien: LIT-Verlag.
- Lock, J.** (Hrsg.). (2012). *The Oxford handbook of child and adolescent eating disorders: developmental perspectives*. New York: Oxford University Press.
- Schlag, S.** (2011). *Kognitive Strategien zur Förderung des Text- und Bildverstehens beim Lernen mit illustrierten Sachtexten. Theoretische Konzeptualisierung und empirische Prüfung*. Berlin: Logos.

Schul- und Unterrichtsqualität

- Bentke, U.** (2011). *Zur Implementation eines output- und kompetenzorientierten curricularen Steuerungsmodells in die Schulpraxis. Ein empirischer Beitrag zur Educational-Governance-Diskussion*. Hamburg: Kovac.
- Brinkkötter, A.** (Hrsg.). (2011). *Begeisterung ist der Atem des Lebens. Konzepte und Erfahrungen aus der Präventionsarbeit der Fritz-Winter-Gesamtschule*. Münster: Waxmann.

Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

- Bergold, S.** (2011). *Identifikation und Förderung von begabten und hochbegabten Schülern*. Berlin: Logos.
- Lanphen, J.** (2011). *Kooperatives Lernen und Integrationsförderung. Eine theoriegeleitete Intervention in ethnisch heterogenen Schulklassen*. Münster: Waxmann.
- Raser, J.** (2011). *Erziehung ist Beziehung. Sechs einfache Schritte, Erziehungsprobleme mit Jugendlichen zu lösen* (Neuausgabe, 4. aktualisierte Auflage). Weinheim: Beltz.

Zeitschriftenspiegel

Allgemeine Pädagogik

- Casale, R.** (2011). Über die Aktualität der Bildungsphilosophie. Antrittsvorlesung, gehalten an der Bergischen Universität Wuppertal am 13.1.2011. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 87 (2), 322–332.
- Oelkers, J.** (2011). Replik auf Theodor Schulze. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (5), 780–785.
- Schulze, T.** (2011). Thesen zur deutschen Reformpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (5), 760–779.
- Tenorth, H. E.** (2011). «Bildung» – ein Thema im Dissens der Disziplinen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (3), 351–362.

Bildungsforschung / Unterrichtsforschung / Lehrerforschung

- Blatchford, P., Bassett, P. & Brown, P.** (2011). Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher-pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools. *Learning and Instruction*, 21 (6), 715–730.
- Blüthmann, I., Ophardt, D., Thiel, F. & Felsberger, G.** (2011). Wissenserwerb zum Thema Klassenmanagement im Lehramtsstudium. *Unterrichtswissenschaft*, 39 (4), 290–309.
- Diemer, T. & Kuper, H.** (2011). Formen innerschulischer Steuerung mittels zentraler Lernstandserhebungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (4), 554–571.
- Hascher, T. & Hofmann, F.** (2011). Hausaufgaben aus der Sicht von (angehenden) Lehrpersonen. *Die Deutsche Schule*, 103 (3), 219–234.
- Karing, C., Matthäi, J. & Artelt, C.** (2011). Genauigkeit von Lehrerurteilen über die Lesekompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I – Eine Frage der Spezifität? *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 25 (3), 159–172.
- Kohler, B.** (2011). Hausaufgaben. Überblick über didaktische Überlegungen und empirische Untersuchungen. *Die Deutsche Schule*, 103 (3), 203–118.
- Matter, B.** (2011). Kluger Spass: Programmieren in der Primarschule. *Bildung Schweiz*, 156 (11a), 13–16.
- Schönbächler, M.-T., Herzog, W. & Makarova, E.** (2011). «Schwierige» Schulklassen: Eine Analyse des Zusammenhangs von Klassenzusammensetzung und wahrgenommenen Unterrichtsstörungen. *Unterrichtswissenschaft*, 39 (4), 310–327.
- Villiger, C., Niggli, A., Wandeler, C. & Kutzelnann, S.** (2011). Does family make a difference? Mid-term effects of a school/home-based intervention program to enhance reading motivation. *Learning and Instruction*, 22 (2), 79–91.
- Warwas, J., Hertel, S. & Labuhn, A. S.** (2011). Bedingungsfaktoren des Einsatzes von adaptiven Unterrichtsformen im Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (6), 854–867.
- Wirkala, C. & Kuhn, D.** (2011). Problem-based learning in K-12 Education: Is it effective and how does it achieve its effects? *American Educational Research Journal*, 48 (5), 1157–1186.

Didaktik / Fachdidaktik

- Cahunecy, M. S.** (2011). Learning to open up history for students: Preservice teachers' emerging pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education*, 62 (3), 260–272.
- Ennemoser, M., Krajewski, K. & Schmidt, S.** (2011). Entwicklung und Bedeutung von Mengen-Zahlen-Kompetenzen und eines basalen Konventions- und Regelwissens in den Klassen 5–9. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 43 (3), 228–242.
- Hardy, I., Hertel, S., Kunter, M., Klieme, E. & Warwas, J.** (2011). Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule: Merkmale, methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrkompetenzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (6), 819–833.

- Klieme, E. & Warwas, J.** (2011). Konzepte der Individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (6), 805–818.
- Kollar, I., Wecker, C., Langer, S. & Fischer, F.** (2011). Webbasiertes Forschendes Lernen im naturwissenschaftlichen Unterricht. Interventionsstudien zur Bedeutung von individuellen Lernvoraussetzungen und instruktionalen Gestaltungsmerkmalen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 58 (4), 280–292.
- Kopp, B. & Mandl, H.** (2011). Fostering argument justification using collaboration scripts and content schemes. *Learning and Instruction*, 21 (5), 636–649.
- Kühberger, C.** (2011). Sich in Neuen Medien historisch orientieren? Historisches Denken als Teil gesellschaftlicher Partizipation. *Erziehung und Unterricht*, 161 (7–8), 717–724.
- Pyke, A.A. & LeFevre, J.A.** (2011). Calculator use need not undermine direct-access ability: the roles of retrieval, calculation, and calculator use in the acquisition of arithmetic facts. *Journal of Educational Psychology*, 103 (3), 607–616.
- Rezat, S.** (2011). Wozu verwenden Schüler ihre Mathematikschulbücher? Ein Vergleich von erwarteter und tatsächlicher Nutzung. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 32 (2), 153–177.

Hochschuldidaktik

- Eder, F. & Scholkmann, A.** (2011). Lehrende als Coaches: Lernbegleitung von Studierenden am Beispiel des Tutoring im problem-based learning (PBL). *Journal Hochschuldidaktik*, 22 (2), 6–10.
- Hanke, U.** (2011). Möglichkeiten der Realisierung von Fallarbeit in Blended Learning-Lernumgebungen. *SEMINAR*, 17 (3), 46–59.
- Szczyrba, B. & Wiemer, M.** (2011). Forschungsfeld Tutorien: vom Nachhilfebetrieb zum Motor guter Lehre an Hochschulen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6 (3), 165–170.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen / Lehrerberuf

- Bieri Buschor, C. & Schuler Braunschweig, P.** (2011). Check-point Assessment Centre für angehende Lehrkräfte. Empirische Befunde zur prognostischen Validität und zur Übereinstimmung von Selbst- und Fremdeinschätzung eignungsrelevanter Merkmale. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (5), 695–710.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Döhrmann, M.** (2011). Bedingungsfaktoren des fachbezogenen Kompetenzerwerbs von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 77–103.
- Fraefel, U.** (2011). Vom Praktikum zur Arbeits- und Lerngemeinschaft. Partnerschulen für Professionsentwicklung. *journal für lehrerInnenbildung*, 11 (3), 26–33.
- Hascher, T.** (2011). Vom «Mythos Praktikum» ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *journal für lehrerInnenbildung*, 11 (3), 8–16.
- Reinmann, G.** (2011). Blended Learning in der Lehrerausbildung: Didaktische Grundlagen am Beispiel der Lehrkompetenzförderung. *SEMINAR*, 17 (3), 7–16.
- Rothland, M. & Tirre, S.** (2011). Selbsterkundung für angehende Lehrkräfte: Was erfassen ausgewählte Verfahren der Eignungsabklärung? *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (5), 655–673.
- Terhart, E.** (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 202–224.

Pädagogische Psychologie

- Dadaczynski, K. & Paulus, P.** (2011). Psychische Gesundheit aus Sicht von Schulleitungen. Erste Ergebnisse einer internationalen Onlinestudie für Deutschland. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 58 (4), 306–318.
- Kauer, M. & Roebbers, C.M.** (2011). Unterschiede in spezifischen kognitiven und motorischen Kompetenzen zwischen beliebten und zurückgewiesenen Kindern in der ersten Klasse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 58 (4), 173–188.

Kleickmann, T., Hardy, I., Pollmeier, J. & Möller, K. (2011). Zur Struktur naturwissenschaftlichen Wissens von Grundschulkindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 43 (3), 200–212.

Lüftenegger, M., Schober, B., van de Schoot, R., Wagner, P. & Finsterwald, M. (2012). Lifelong learning as a goal – Does autonomy and self-regulation in school result in well prepared pupils? *Learning and Instruction*, 22 (1), 27–36.

Tabbers, H. K. & van der Spoel, W. (2011). Where did the modality principle in multimedia learning go? A double replication failure that questions both theory and practical use. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 25 (4), 221–230.

Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

Kriebs, S. (2011). Gar nicht erst in den Teufelskreis kommen. Wie man im Unterricht auffälligem Schülerverhalten vorbeugen kann. *Pädagogik*, 63 (11), 16–19.

Maaß, B. (2011). Es gibt keine Einzelfälle. Wie man Schüler mit autistischem Verhalten fördern und fördern kann. *Pädagogik*, 63 (11), 24–27.

Scholz, M. (2011). Neue Medien im Schulalltag – ein Überblick über Einsatzmöglichkeiten aus der Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 56 (3), 232–248.

Wettstein, A., Byjova, J., Fassnacht, G. & Jakob, M. (2011). Aggression in Umwelten frühadoleszenter Jungen und Mädchen. Vier Einzelfallstudien mit Kamerabrillen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 58 (4), 293–305.

Impressum

Abdruckerlaubnis

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

Inserate und Büro

Kontakt: Heidi Lehmann, Büro CLIP, Schreinerweg 7, Postfach 563, 3000 Bern 9, Tel. 031 305 71 05, heidilehmann@bluewin.ch

Abonnementspreise

Mitglieder SGL: im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Nichtmitglieder SGL: CHF 60.–, Institutionen CHF 70.–

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

Abonnementsmitteilungen/Adressänderungen

Schriftlich an: Geschäftsstelle SGL/BzL, Brandschenkesteig 8, 8002 Zürich (Dr. Francis Rossé)

Tel. 043 344 54 40, francis.rosse@phz.ch

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu CHF 20.– (exkl. Versandkosten) bestellt werden (solange Vorrat).

Internetadressen

Beiträge zur Lehrerbildung: <http://www.bzl-online.ch>

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL): <http://www.sgl-ssfe.ch>

Gestaltung

Regula Wernli, Birchstrasse 8, 8057 Zürich, regula.wernli@bluewin.ch

Layout

Büro CLIP, Postfach 563, 3000 Bern 9, Tel. 031 305 71 05, heidilehmann@bluewin.ch

Druck

Suter Print AG, Postfach, 3072 Ostermundigen

Annette Tettenborn und Peter Tremp Räume der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Eingangspassagen ins Thema

Andreas Hoffmann-Ocon und Peter Metz Orte der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern – bildungshistorischer Kommentar aufschlussreicher Quellen

Marian Füssel Akademische Frei-Räume – ein historischer Rückblick

Tobias Schelling Die Bibliothek – ein Lernort im ständigen Wandel

Dorothee Brovelli, Raffael von Niederhäusern und Markus Wilhelm Ausserschulische Lernorte in der Lehrpersonenbildung – Theorie, Empirie und Umsetzung an der PHZ Luzern

Frank Bürgi Das neue UNI/PHZ-Gebäude in Luzern

Silja Rüedi Neue Hüllen für die Pädagogische Hochschule Zürich – von der Stadtentwicklung zur Hochschulentwicklung

Kilian Bühlmann Die PH Bern und das Projekt vonRoll

Barbara Kohlstock und Christine Bieri Buschor Weiterbildung mit Sabbaticalcharakter – ein Beitrag der Pädagogischen Hochschule Zürich zur professionellen Weiterentwicklung von Schulleitenden

Walter Bircher Die pädagogischen Hochschulen im «Bundesgesetz über die Förderung und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich» (HFKG)

Christine Böckelmann Profil und Perspektiven: Arbeitssituation und Laufbahnperspektiven von Führungspersonen auf der dritten und vierten Führungsebene an pädagogischen Hochschulen der Schweiz