

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

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

Steuerung und Führung pädagogischer Hochschulen

28. Jahrgang Heft 2/2010

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 Tremp, Universität Zürich, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Hirschengraben 84, 8001 Zürich, Tel. 044 634 41 44, peter.tremp@access.uzh.ch

Externe Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Buchbesprechungen

Jürg Rüedi, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Primarstufe Liestal, Kasernenstrasse 31, 4410 Liestal, Tel. 061 927 91 55 (70), juerg.rueedi@fhnw.ch

Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel

Kathrin Futter, Universität Zürich, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Hirschengraben 84, 8001 Zürich, Tel. 044 634 41 41, kathrin.futter@access.uzh.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-scse.ch

Cartoons

Ueli Halbheer, Allmendstrasse 394, 8427 Rorbas/ZH. <http://www.didacartoons.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

Anni Heitzmann, Alois Niggli, Christine Pauli, Kurt Reusser,
Annette Tettenborn, Peter Tremp 199

Schwerpunkt**Steuerung und Führung pädagogischer Hochschulen**

Lucien Criblez, Christina Huber und Lukas Lehmann Steuerung und
Führung pädagogischer Hochschulen. Zur Einführung in den
Themenschwerpunkt 201

**Gesamtschweizerische Diplomanerkennung und kantonale
Lehrerbildungspolitik**

Lukas Lehmann «Jeder Kanton bleibt im übrigen frei» – Zum Wandel der
Steuerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung 212

Hochschulkoordination durch Rektorenkonferenzen

Sonja Rosenberg und Willi Stadelmann Steuerung der koordinierten Weiter-
entwicklung der Hochschulinstitutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung 224

Ivo Brunner Führung und Steuerung pädagogischer Hochschulen im
Handlungskontext der österreichischen Rektorenkonferenz (RÖPH) 233

Antonio Loprieno Zur Rolle der CRUS in der Koordination der
schweizerischen Universitätslandschaft 241

Regionalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Christina Huber Regionalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung:
Argumente und Herausforderungen 248

Wie autonom sind pädagogische Hochschulen?

Erwin Beck Hochschulautonomie und gesellschaftliche Verantwortung 264

Michel Perriard Wie autonom können pädagogische Hochschulen sein?
Persönliche Perspektive eines Mitglieds einer Bildungsverwaltung 272

Liesel Hermes und Ilva Wagner Lehrerbildung an pädagogischen
Hochschulen in Baden-Württemberg 281

Die Rolle der Hochschulräte

Lucien Criblez und Chantal Oggenfuss
Die Hochschulräte an den pädagogischen Hochschulen der deutschsprachigen
Schweiz 287

Führungsstrukturen innerhalb der pädagogischen Hochschulen	
Claudio Zingg Führung einer Hochschule in einer Matrixorganisation – Erfahrungen und Folgerungen	303
Ausblick	
Hans Zbinden Schulen, Lehrkräfte und Pädagogische Hochschulen unter Druck: notwendige Suchbewegungen – ein essayistisches Nachwort	318
Rubriken	
Forschung an pädagogischen Hochschulen – Kurzberichte	327
Veranstaltungsberichte	
Pädagogische Hochschulen. Ihr Impact im Bildungsdiskurs. 15. Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 27.4.2010 in Lenzburg (Andres Hoffmann Ocon)	334
«Wie kann Qualitätsmanagement zur Entwicklung der Hochschullehre beitragen?» Tagung der Internationalen Bodensee Hochschule (IBH), 29.6 2010 in Rorschach (Erwin Beck und Verena Messerli)	336
Buchbesprechungen	
Keller-Schneider, M. (2010). Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen (Stefan Albisser)	338
Müller, F.H., Eichenberger, A., Lüders, M. & Mayr, J. (Hrsg.). (2010). Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung (Jürg Rüedi)	340
Escher, D. & Messner, H. (2009). Lernen in der Schule. Ein Studienbuch (Christoph Schmid)	342
Berner, H., Isler, R. & Bräm, D. (2009). Immer noch Lehrer! Portraits und Essays (Jürg Frick)	344
Neuerscheinungen	346
Zeitschriftenspiegel	351
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

Vor knapp 20 Jahren hat der Vorstand der Eidgenössischen Erziehungsdirektoren-Konferenz (EDK) eine Arbeitsgruppe eingesetzt mit dem Auftrag, ein möglichst konkretes Leitbild für pädagogische Hochschulen zu entwerfen. Im Vorwort der daraufhin publizierten «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» (EDK, 1993) heisst es, dass das «Problem der Transformation nichtuniversitärer Ausbildungsinstitutionen in Pädagogische Hochschulen» zwar nur als Kapitel des Anhangs aufgeführt werde, es aber dennoch sehr wichtig sei. Vor «überstürzt vorgenommenen Änderungen» wurde damals gewarnt, «Behutsamkeit» sollte den Change-Prozess begleiten, um die «hohe Qualität» der bisherigen schweizerischen Lehrerbildung nicht zu gefährden. In weiser Voraussicht formulierte man damals, «dass die Überführung bestehender Ausbildungsinstitutionen in pädagogische Hochschulen von allen Beteiligten eine grosse Kraftanstrengung verlangt, und zwar in finanzieller, persönlicher und zeitlicher Hinsicht.»

Unterdessen ist die Tertiarisierung der Lehrerbildung in der Schweiz formal vollzogen, einige «Kraftanstrengung» war tatsächlich notwendig. Dass sich die pädagogischen Hochschulen in so kurzer Zeit realisiert und etabliert haben, mag zum einen erstaunen, ist zum anderen aber auch durch einen enormen Reformwillen zu erklären, den die BzL seit dem dritten Jahr ihres Bestehens fortlaufend kommentierend begleitete: 1985 etwa mit der Nummer «10 Jahre «Lehrerbildung von morgen» (LEMO)», gefolgt von Themenheften wie «Neustrukturierung der Lehrer(innen)bildung» (BzL 2/1992), «Universitäre Lehrerbildung» (1/1993) oder «Bedingungen und Folgen der Akademisierung der Lehrerbildung» (3/1996). Andere Beiträge lassen sich heute auch als Dokumentation eines spannenden und rasanten Aufbaus lesen: «Forschung in der Lehrerbildung» (1/1998), «Die Modularisierung der Studiengänge in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (1/2002) oder «Die Entwicklung der pädagogischen Hochschulen» (2/2002). Immer wieder war mit diesen Heften auch der Anspruch verbunden, Bilanz zu ziehen, die Realisierungen mit den ursprünglichen Absichten zu vergleichen und gleichzeitig den sich ändernden Kontext zu berücksichtigen.

Die vorliegende Themenummer lässt sich ebenfalls hier einordnen: Sie diskutiert und bilanziert die Steuerung und Führung von pädagogischen Hochschulen. Wieder einmal zeigt sich die Situation deutlich verändert: Nicht nur wird über die EDK-Diplom-erkennung eine gesamtschweizerische Lehrerbildungspolitik, von der man in den 1970er- und 1980er-Jahren noch weit entfernt war, sichtbar, sondern es zeigen sich auch veränderte und teils komplexer gewordene Verhältnisse zwischen Einrichtungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und kantonaler Bildungspolitik bzw. Verwaltung. Damit ist dann auch die wichtige Frage nach der Autonomie pädagogischer Hochschulen im Vergleich zu anderen Hochschultypen gestellt.

Die Diskussion um die Autonomie pädagogischer Hochschulen kennt unterschiedliche Referenzbeispiele: So kann beispielsweise die Situation in den Vorgänger-Einrich-

tungen als Vergleichsgrösse gewählt werden. Dabei ist allerdings zu beachten, dass damit vorwiegend ein Leistungsbereich – nämlich die Ausbildung – ins Blickfeld gerät, andere Bereiche dagegen kaum zum Thema werden. Pädagogische Hochschulen sollten dagegen entsprechend ihres mehrfachen Leistungsauftrags (Aus- und Weiterbildung, Forschung, Entwicklung und Dienstleistung) auch mit anderen Hochschultypen verglichen werden: Welche Autonomie kennen universitäre Hochschulen und Fachhochschulen, wie sind dort Rahmenbedingungen und Leistungen insgesamt und für einzelne Mitarbeitende in Lehre und Forschung erfahrbar? Interessant sind zudem auch die Vergleiche mit Einrichtungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in benachbarten Ländern: Welche Einbettungen und Verstrickungen werden dort sichtbar?

Aus solchen Vergleichen leiten sich weitere wichtige Fragen ab: Zum Beispiel, ob die pädagogischen Hochschulen unter den heute gegebenen Rahmenbedingungen die geforderten Leistungen in Aus- und Weiterbildung, Forschung, Entwicklung und Dienstleistung überhaupt erbringen können. Oder auch, ob unter den vorgenommenen Änderungen, wie 1993 gefordert, die hohe Qualität der schweizerischen Lehrerbildung erhalten geblieben ist.

Steuerung und Führung pädagogischer Hochschulen in einem grundlegenden Change-Prozess haben aber auch eine «Innenseite», die gerade «intern» oft diskutiert wird: Wie werden grundlegende Entscheidungen getroffen und kommuniziert, welche Gremien sind einbezogen? Solche Fragen hängen eng mit der internen Strukturierung der Hochschulen zusammen, die beispielsweise auch einiges darüber verraten, wie die Kooperation der verschiedenen Fach- und Leistungsbereiche vorgeplant ist oder welche Autonomie auch einem einzelnen Wissenschaftler, einer einzelnen Wissenschaftlerin als Mitglied einer Hochschule zugestanden wird.

Die vorliegende Ausgabe der «Beiträge zur Lehrerbildung» kann nicht alle diese Fragen beantworten, sie wirft aber einen kritischen Blick in verschiedene Bereiche. Die Ausgabe wurde von einer Gastredaktion betreut. Wir bedanken uns herzlich bei **Lucien Criblez**, **Christina Huber** und **Lukas Lehmann** für die umsichtige und sorgfältige Konzeption und Realisierung sowie die erfreuliche Zusammenarbeit mit der Redaktion.

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

Steuerung und Führung pädagogischer Hochschulen. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt

Lucien Criblez, Christina Huber und Lukas Lehmann

Zusammenfassung Das vorliegende Themenheft zielt darauf ab, systematischer und analytischer als bisher über die Steuerung und Führung pädagogischer Hochschulen nachzudenken. Die Themenwahl reagiert auf unterschiedliche Signale, dass «Governance», wie sie in den Sozialwissenschaften seit einigen Jahren diskutiert wird, Einzug in die Diskussionen um die schweizerische Lehrerinnen- und Lehrerbildung hält. Die thematische Einführung zeigt die Entwicklung von der Bildungsplanung hin zur Governance-Perspektive auf und stellt die Diskussionen über die Steuerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in diesen Kontext. Die Beiträge im Themenheft richten das Interesse auf unterschiedliche Akteure, auf bisherige Erfahrungen sowie auf die Dynamik der Lehrerbildungsreform. Vergleichende Analysen erweitern die kantonalen Perspektiven, einzelne Beiträge mit internationaler Ausrichtung wiederum ergänzen die nationale Perspektive.

Schlagerworte Bildungspolitik, Governance, Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Governance of Universities of Teacher Education – The editorial focus

Abstract The current issue aims to stimulate a more systematic and, above all, cross-spanning debate on governance of Universities of Teacher Education. We approach the subject of «Governance» and relate the socio-scientific discussions to the actual reforms taking part in Swiss Teacher Education. The issue provides a comparative view of different areas under discussion, offers an insight into national and international experiences made, and analyses the dynamics of change within the domain of Governance of teacher education.

Keywords educational policy, governance, teacher education

Als die schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) 1993 die «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» publiziert hatte (EDK, 1993), rechnete wohl kaum jemand damit, dass die Lehrerinnen- und Lehrerbildung bereits zehn Jahre später vollständig hochschulförmig organisiert, die Weiterbildung für Lehrerinnen und Lehrer mindestens teilweise aus den Bildungsverwaltungen ausgelagert und in die Hochschulen integriert und die neuen Institutionen mit einem Forschungsauftrag ausgestattet sein würden. Für schweizerische bildungspolitische Verhältnisse unerwartet schnell haben sich die Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als

pädagogische Hochschulen¹, in einzelnen Fällen auch als Teil der Universität (Genf) oder der Fachhochschule (Aargau, Basel-Landschaft, Basel-Stadt, Solothurn, Tessin) neu formiert. Dieser grundlegende Wandel der institutionellen Gestalt der Lehrerinnen- und Lehrerbildung oder allgemeiner: die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung seit 1990 ist in zwei gemeinsamen Tagungen der EDK und der Schweizerischen Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der pädagogischen Hochschulen (COHEP) im Januar 2008 und im Juni 2010 bilanziert worden (Ambühl & Stadelmann, 2010; Criblez, 2010).

Mit der ersten Bilanztagung ist insbesondere der institutionelle Wandel der Lehrerinnen- und Lehrerbildung thematisiert worden (Ambühl & Stadelmann, 2010), mit der zweiten standen unter der Frage der «Wirksamkeit» zwei Themen im Vordergrund (Bucher et al., 2010a): Einerseits sollten Befürchtungen bearbeitet werden, dass sich die hochschulformige und an Wissenschaft und Forschung orientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu weit vom Bedarf der Praxis entfernt, andererseits sollte das Verhältnis zwischen Staat und Lehrerinnen- und Lehrerbildung thematisiert werden. In diesem zweiten Themenbereich (Bucher et al., 2010b) wurden u. a. Fragen zur Selbst- und Fremdsteuerung der pädagogischen Hochschulen, zur Koordination zwischen den pädagogischen Hochschulen sowie zum Einfluss und zu unterschiedlichen Vorstellungen von Steuerungsakteuren bzw. «Stakeholdern» (wie der Bildungspraxis bzw. der Lehrprofession, der Bildungsverwaltung, der Bildungspolitik und der pädagogischen Hochschulen selbst) zur Diskussion gestellt. Mit dieser Themenwahl hält das, was in den Sozialwissenschaften seit einigen Jahren unter dem Stichwort «Governance» thematisiert wird, Einzug in die Diskussionen um die schweizerische Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

1 Von der Bildungsplanung zur «Governance»

Die Aufmerksamkeit für «Governance» (vgl. Benz, 2004; Benz et al., 2007; zur historischen Entwicklung: Blatter, 2007) kann einerseits darauf zurückgeführt werden, dass das Interesse und der Wille in der Politik – und auch in der Bildungspolitik –, einzelne Politikfelder (wieder) gezielt zu steuern, zugenommen haben. Das beste bildungspolitische Beispiel dafür in der Schweiz ist das Projekt von EDK und Bund zur Etablierung eines «Bildungsmonitorings»². Andererseits haben die Politik ganz allgemein und die Bildungspolitik im Besonderen die eingeschränkte Wirksamkeit traditioneller Steuerungskonzepte erfahren. Die Governance-Perspektive als Forschungsansatz bietet jedoch keine wirklich neue politische Steuerungsidee an, sondern vielmehr einen

¹ Der Einfachheit halber werden im Folgenden unter dem Begriff «pädagogische Hochschulen» alle hochschulformigen Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung subsumiert, auch wenn sie nicht als eigentliche pädagogische Hochschulen formiert sind.

² Vgl. dazu <http://www.edk.ch/dyn/11663.php> [recherchiert am 30.10.2010]; vgl. auch LISUM, bm:ukk & EDK, 2008; SKBF, 2010.

heuristischen Rahmen, um politische Steuerungsprozesse besser analysieren und verstehen zu können. Die bildungspolitische Aufmerksamkeit für Governance-Analysen deutet denn auch weniger auf ein grosses wissenschaftliches Interesse am Zuwachs an Wissen über Steuerung hin als vielmehr auf die Dringlichkeit, staatliche Steuerung zu reformieren und neu zu legitimieren. Die Hinwendung zur Governance-Perspektive soll der Praxis in dieser Sicht folglich vor allem zur Lösung von Legitimations- und Regierbarkeitsproblemen dienen. Dementsprechend ist der Governance-Begriff bisher für Unterschiedliches verwendet worden (vgl. Schuppert, 2007) und in der Governance-Debatte werden alles andere als einheitliche Konzepte vertreten: Die Spannbreite reicht von Publikationen mit normativ-programmatischem Charakter über theoretisch und empirisch ausgerichtete Beiträge bis hin zu historischen Analysen des Wandels von Steuerungsformen und -konzepten.

Insgesamt ist die Aufmerksamkeit für den Governance-Ansatz vor dem Hintergrund der im Folgenden kurz und vereinfacht beschriebenen Entwicklung zu erklären: Während der Bildungsexpansion der 1960er- und 1970er-Jahre rückten – unter Bezugnahme auf die Humankapital-Theorie – Konzepte der (Bildungs-)Planung in den Vordergrund des Interesses (vgl. u. a. Lehmpfuhl, 2004; Luhmann, 1975; Mayntz, 1997; Rolff 1980). Auf der Grundlage von Bildungsstatistik und entsprechenden Prognosen versuchte man eine «rationale Bildungspolitik» (Widmaier, 1966) zu begründen. In diesem Kontext und aufgrund des Lehrermangels, der in den 1960er-Jahren rasch zugenommen hatte, wurden erstmals Lehrerbedarfsprognosen errechnet, mit denen man das Problem zu bearbeiten versuchte (vgl. u. a. Pfenninger, 1972; Reichhold, 1967; Tuggener, 1966). Erstmals erschienen in dieser Zeit auch Studien zur Planung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. zum Beispiel Aregger & Hubler, 1977). Dieser Steuerungsoptimismus bzw. die Planungseuphorie wich nach der Wirtschaftskrise ab 1975 einer skeptischen «Ernüchterung» (Widmer, 1976, S. 13 ff.), da sich die Bildungsprognosen wegen der Wirtschaftskrise als nicht zutreffend erwiesen oder die eingesetzten Instrumente nicht die gewünschten Erfolge erzielten. Zudem setzte sich ein Teil der Akteure gegen die Planung «von oben» zur Wehr und verlangte mehr Mitsprache und Autonomie (Recum, 1997, S. 30f.).

Die Steuerungsideen verlagerten sich anschliessend auf die Inhalte: «Bildungsreform als Revision des Curriculum» (Robinson, 1969) wurde zum Programm und Curriculumtheorie dominierte die Steuerungsdiskussion bis Anfang der 1980er-Jahre (stellvertretend für viele: Frey et al., 1975). Gesteuert werden sollten nun nicht mehr die Bildungssysteme und deren Weiterentwicklung im Kontext der Expansion, sondern das Lernen in den Schulen und im Unterricht. Aus der Kritik an der Bildungsplanung als Steuerung «von oben», die in den Schulen kaum Wirkung erzeugt habe, entstanden parallel dazu Postulate nach Reformen «von unten». Der «Konkurs der Bildungspolitik» sei kein Bankrott, welcher der einzelnen Schule anzulasten sei (Rolff, 1984, S. 14), deshalb müsse eine Schulreform «unten» ansetzen, in den Schulhäusern: «Die Reformfähigkeit der Einzelschule entscheidet über die Reformfähigkeit des Systems. Deshalb

hat die Stärkung der Einzelschule Priorität, damit sich überhaupt etwas bewegt» (Rolff, 1994, S. 115). Mit dieser Perspektive wurde zudem eine breit abgestützte Partizipation bei Schulreformen eingefordert (Altrichter & Maag Merki, 2010; Berkemeyer, 2009; Maag Merki, 2008). In der Schulreform sei ferner zwischen einer strategischen und einer operativen Ebene zu unterscheiden: Bildungspolitik und Bildungsverwaltung sollten sich auf die strategische Entscheidungsebene beschränken, die operativen Entscheide sollten in den Schulen gefällt werden.

Auf der Suche nach alternativen Formen der Steuerung wurde nun auch der Markt wiederentdeckt, in der Hoffnung, dass mehr Selbstinteresse und Konkurrenz in den politischen Prozessen und Abläufen bessere Steuerungsmöglichkeiten zulassen würden (Recum, 1997, S. 32). Bildungspolitik und Bildungsverwaltung führten in der Folge sogenannte «New Public Management (NPM)»-Modelle in die Bildungsverwaltungen ein (Dubs, 1996; Vogt, 2004; kritisch: Bellmann, 2009; Criblez, 1996), zumal die Postulate aus der Schulentwicklungsdebatte und die NPM-Reformen in der Forderung nach mehr Autonomie ihre Konvergenz fanden. Mit der stärkeren Marktorientierung waren für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zwei Folgen verbunden: Erstens wurden die Lehrerinnen- und Lehrerbildungseinrichtungen in eine Konkurrenzsituation versetzt, weil einerseits deren Diplome gesamtschweizerisch anerkannt wurden (vgl. Criblez, 2010 und den Beitrag von Lehmann in diesem Heft) und andererseits die freie Studienortwahl für Studierende eingeführt wurde, indem die Studiengänge der pädagogischen Hochschulen in den Anhang der Fachhochschulvereinbarung³ aufgenommen wurden.⁴ Damit wurde die territoriale (kantonale) Steuerung der Ausbildung eingeschränkt und die hoheitliche Vergabe von ausschliesslich kantonale gültigen Diplomen weitgehend aufgehoben. Zweitens wurden – der NPM-Logik entsprechend – marktförmige Steuerungsformen auch in den neuen pädagogischen Hochschulen eingeführt, indem ihnen eine eigenständige Rechtspersönlichkeit zugeordnet wurde und sie durch die Einführung von Leistungsauftrag und Globalbudget mehr Autonomie im Bereich der operativen Führung erhielten (vgl. unten und den Beitrag von Perriard in diesem Heft).

Obwohl mit Postulaten nach mehr «Evidence in Education» (OECD, 2007) neuerdings eigentlich wieder auf Steuerungsideen der Bildungsplanung zurückgegriffen wird, scheint mit der Hinwendung zu Steuerung als Governance mindestens für die bildungspolitische Analyse ein wissenschaftlicher Paradigmenwechsel verbunden: Das bisher auf Steuerungsobjekte konzentrierte Leitkonzept politischer Steuerung, das auf die Frage der Steuerungsfähigkeit (des Staates) ausgerichtet war, wird zugunsten einer Analyse der Steuerbarkeit von Systemen mit komplexen Strukturen und Institu-

³ Zum aktuellen Stand vgl. «Interkantonale Fachhochschulvereinbarung (FHV) ab 2005 vom 12. Februar 2003»; online unter: <http://edudoc.ch/record/2011/files/3-3d.pdf> [31.10.2010] und «FHV – Anhang pädagogische Hochschulen (Stand 20. November 2009)»; online unter http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/fh_anh_ph_201109.pdf [31.10.2010].

⁴ Eine erste Studie zum Studienort-Wahlverhalten der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer ist kürzlich von Denzler und Wolter (2009) vorgelegt worden.

tionenverflechtungen (Mayntz, 1996, S. 150) relativiert. Mit dem Governance-Ansatz wird der einschränkende Fokus auf staatliche Aktivitäten einerseits und hierarchische Koordinationsformen zwischen Steuerungssubjekt und Steuerungsobjekt andererseits erweitert, indem möglichst viele beteiligte Akteure in ihrem Interdependenzgeflecht in die Analyse einbezogen werden. Verschiedene Autoren sehen denn in der Verhandlungsstruktur des Netzwerks – und nicht in der hierarchischen Koordinationsform – den empirisch am häufigsten auftretenden Fall von gestaltender Handlungskoordination zwischen Akteuren (Grande, 1995; Mayntz & Scharpf, 1995; Schimank, 2002). Die drei Perspektiven – Handlungskoordination, Akteurskonstellation und Mehrebenenanalysen (Altricher & Heinrich, 2007) – machen den Governance-Ansatz für Analysen im Bildungsbereich und insbesondere in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung interessant, weil wir es hier erstens mit Mehrebenensystemen, zweitens mit unterschiedlichen Akteursgruppen und deren Verflechtungen und drittens mit unterschiedlichen Formen der Handlungskoordination zwischen den Akteuren zu tun haben.

2 Steuerung und Führung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz

Vor dem Hintergrund der neueren Governance-Diskussion einerseits und des «Einzugs» der Governance-Perspektive in die schweizerische Lehrerinnen- und Lehrerbildungsdiskussion ist der Themenschwerpunkt dieses Heftes auf Fragen der Steuerung und Führung pädagogischer Hochschulen ausgerichtet. Beides – Steuerung und Führung – lässt sich dabei nicht vollständig und widerspruchsfrei voneinander trennen, auch nicht, wenn man die idealtypische Unterscheidung der NPM-Konzepte zwischen strategischer und operativer Führung übernimmt (vgl. Lehmann et al., 2007, S. 119 f.). In diesem Themenheft wird allgemein von Steuerung gesprochen, wenn es um die bildungspolitische Definition und Beeinflussung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geht. Steuerung findet in einer solchen Sicht also auf der Makroebene des bildungspolitischen Systems statt. Steuerungsakteure wirken vor allem auf kantonaler, zunehmend aber auch auf regionaler, interkantonalen, nationaler und supranationaler Ebene. Dabei ist zu berücksichtigen, dass auf den unterschiedlichen Makroebenen durchaus unterschiedliche Steuerungs«philosophien» mit unterschiedlichen Folgeproblemen und zum Teil widersprüchlichen Zielsetzungen anzutreffen sind: Während in den Kantonen nach wie vor die Versorgung eines lokalen und hoheitlich geregelten Arbeitsmarktes mit ausgebildetem Personal die Interessenlagen der Akteure bestimmt, stehen auf regionaler Ebene Fragen der mehrkantonalen Trägerschaft von Hochschulinstitutionen und auf interkantonaler Ebene die Akkreditierung von Lehrdiplomen und damit verbunden die Durchsetzung von vergleichbaren Ausbildungsstandards sowie die Garantie des freien Zugangs zu den Hochschulen im Vordergrund des Wirkens. Auf nationaler Ebene stellt sich im Hinblick auf das neue Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetz vor allem die Frage, wie die Pädagogischen Hochschulen in ausschliesslich kantonaler Trägerschaft, die vom Bund bislang auch nicht subventioniert worden sind, sinnvoll in

eine «Hochschullandschaft Schweiz»⁵ integriert werden können. Auf internationaler Ebene schliesslich interessieren im Hinblick auf die internationale Mobilität des Personals vor allem Fragen der gegenseitigen Anerkennung der Diplome. Hervorzuheben gilt insbesondere, dass die Kantone der Steuerung der Ausbildung für den Lehrberuf als geregelten Beruf, in dem die Kantone als Monopolarbeitgeber auftreten, gegenüber der Steuerung anderer Ausbildungsgänge nach wie vor eine besondere Bedeutung zuweisen – obwohl die Ausbildungsstandards immer weniger kantonal definiert werden können.

Die bisherige Bilanzierungsdebatte zur Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat einige wichtige Themen einer breiteren Diskussion zugänglich gemacht, andere werden erst seit ganz kurzer Zeit thematisiert, so etwa das Thema der Quereinsteiger in den Lehrberuf, das erst mit dem sich immer schärfer abzeichnenden Mangel an Lehrpersonen seit dem Frühjahr 2010 in einer breiten Öffentlichkeit diskutiert wird. Wiederum andere wichtige Themen werden bislang kaum oder nur von kleinen, spezialisierten Akteursgruppen diskutiert, so etwa die Frage national gültiger Professionsstandards oder eben diejenige der (politischen) Steuerung und Führung pädagogischer Hochschulen. Das vorliegende Themenheft nimmt sich des letztgenannten Themas an; dies nicht zuletzt, weil wir davon ausgehen, dass allein schon die vollständige Integration der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Hochschulbereich die Handlungskoordination und die Steuerungsprozesse verändert hat und weiter verändern wird.

Die EDK hat, um die gegenseitige Diplomanerkennung innerhalb der Schweiz und mit Ländern des EU-Raumes (Stichwort: Bilaterale Verträge; vgl. Kreis, 2009) zu ermöglichen, steuernd in den im Bildungsföderalismus genuin kantonalen Reformprozess der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eingegriffen und Anerkennungsreglemente für die Lehrdiplome erlassen. Da sich die Kantone auch im übrigen Hochschulbereich um eine stärkere Koordination und Steuerung bemühen, steht dieser stärkere Steuerungsanspruch zumindest zur Integration der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Hochschulbereich in keinem Widerspruch. Allerdings begrenzten die Vorgaben der EDK erstmals die Freiheit der Kantone in der Lehrerinnen- und Lehrerbildungspolitik. Der Beitrag von Lukas Lehmann zeichnet diese Veränderung in der Steuerungspolitik der EDK im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nach.

Die Freiheit der Kantone wurde in denjenigen Fällen, in denen mehrkantonale Lehrerinnen- und Lehrerbildungseinrichtungen geschaffen wurden, zusätzlich relativiert und auch die Konstellation der Steuerungsakteure wurde massgeblich verändert: Nicht mehr ein einzelner Kanton mit den politischen Steuerungsinstanzen von Parlament und Regierung steuert die Hochschule, sondern es mussten neue, interkantonalen Steuerungsformen und -gremien gefunden werden. Der Beitrag von Christina Huber skiz-

⁵ Zur Vorbereitung des Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetzes sowie zur «Hochschullandschaft Schweiz» vgl. http://www.sbf.admin.ch/htm/themen/uni/hls_de.html [31.10.2010].

ziert an den Beispielen des Kantons Aargau respektive der Schaffung der PH FHNW sowie des Kantons Zug und seiner Beteiligung an der PH Zentralschweiz, wie die interkantonale Steuerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung organisiert ist und welche Herausforderungen sich damit im Bereich der Steuerung abzeichnen.

Die Handlungskoordination im Lehrerbildungsbereich innerhalb der Kantone ist traditionell hierarchisch strukturiert. Die Koordination von Hochschulen auf interkantonalen Ebene dagegen konnte im föderalistischen Bildungssystem allein schon deshalb nicht «top down» erfolgen, weil die Interessen prinzipiell gleichberechtigter Kantone berücksichtigt werden mussten. Die «freiwillige» Hochschulkoordination hat deshalb im traditionellen Gremium der Hochschulrektorenkonferenz (gegründet 1904; heute: CRUS) bereits Tradition. Mit der Neugründung von Fachhochschulen und pädagogischen Hochschulen ist die CRUS durch zwei weitere Gremien ergänzt worden: die Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz (KFH) und diejenige der pädagogischen Hochschulen (COHEP). Drei Beiträge zeigen Möglichkeiten und Grenzen der Handlungskoordination durch die Rektorenkonferenzen als eine Art Deliberationsforen auf: Die Generalsekretärin der COHEP, Sonja Rosenberg, und der ehemalige Präsident der COHEP, Willi Stadelmann, positionieren die COHEP im nicht ganz widerspruchsfreien Beziehungsgefüge zwischen «individuellen» Steuerungsansprüchen der Kantone gegenüber ihrer Lehrerinnen- und Lehrerbildung und Autonomieansprüchen gegenüber übergeordneten Koordinationsversuchen der EDK, der freiwilligen Koordination durch die Rektorenkonferenz und den Bemühungen dieser Konferenz, sich im Rahmen des Hochschulraumes Schweiz gegenüber den andern Hochschultypen zu positionieren und zu behaupten. Antonio Loprieno, Rektor der Universität Basel und Präsident der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS), zeigt Möglichkeiten der Zusammenarbeit und freiwilligen Koordination zwischen den Universitäten, insbesondere im Bereich der strategischen Planung auf. Ivo Brunner, Rektor der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg und Präsident der Rektorenkonferenz der öffentlichen pädagogischen Hochschulen Österreichs, erläutert die Koordinationsformen in Österreich und macht insbesondere auf die Schwierigkeiten aufmerksam, in einem zentralstaatlich organisierten Bildungswesen wie demjenigen Österreichs jenseits hierarchischer Dienstordnungen koordinativ tätig zu sein.

Die pädagogischen Hochschulen sind bei der Gründung in der Regel mit einem eigenen Rechtsstatus versehen worden und werden seither – entsprechend den Ideen des NPM – mit Leistungsauftrag und Globalbudget geführt. Da aber Schule in der Schweiz nach wie zum Kernbereich des *Service public* gehört und die Kantone als «Monopolarbeitgeber» für deren Qualitätssicherung zuständig sind, haben Bildungspolitik und Bildungsverwaltung – gerade im Vergleich zu anderen Hochschul-Studiengängen – ein besonderes Interesse an der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Dies generiert bisweilen Steuerungsansprüche, die im Widerspruch zu den Ideen des NPM stehen. Es zeigt sich überdies, dass der Grad der Autonomie zwischen den Institutionen stark variiert und nicht zuletzt von der Gremienstruktur abhängig ist. Drei Beiträge thematisieren als

Fallbeispiele die Autonomieräume der pädagogischen Hochschulen und zeigen auf, wo alte Abhängigkeitsverhältnisse weiter bestehen und wo allenfalls neue Abhängigkeitsverhältnisse entstanden sind. Erwin Beck macht als Rektor der Pädagogischen Hochschule St. Gallen darauf aufmerksam, wie Hochschulleitung und Hochschulrat in der strategischen Ausrichtung der Hochschule kooperieren müssen. Michel Perriard vertritt die Sicht der Bildungsverwaltung und weist unter anderem auf die Autonomiegrenzen der pädagogischen Hochschulen hin, die für einen staatlich monopolisierten Arbeitsmarkt ausbilden. Liesel Hermes und Ilva Wagner berichten über Möglichkeiten und Grenzen der Hochschulautonomie an pädagogischen Hochschulen des Bundeslandes Baden-Württemberg in Deutschland.

Die Orientierung an New-Public-Management-Konzepten führte bei der Neugründung der meisten pädagogischen Hochschulen zu Versuchen einer stärkeren Trennung zwischen der strategischen und der operativen Führung. Erstere wurde meist einem neuen Aufsichtsgremium, dem Hochschulrat zugeordnet. Der Beitrag von Lucien Criblez und Chantal Oggenfuss nimmt die Hochschulräte an pädagogischen Hochschulen erstmals systematisch und vergleichend in den Blick und zeigt auf, dass die Schaffung von Hochschulräten unterschiedlichen ideellen Traditionen verpflichtet sein kann.

Die Steuerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist jedoch nicht nur eine Frage der Steuerungsstruktur auf der Makroebene, die durch die Politik sowie die von ihr eingesetzten Aufsichtsgremien wahrgenommen wird, sondern auch eine Frage der Führung im Innern der Organisation. Zwar geben die inneren Führungsstrukturen der pädagogischen Hochschulen innerhalb der Institutionen immer wieder zu Diskussionen Anlass, aber bislang ist kaum institutionen- oder kantonsübergreifend über Führungsstrukturen diskutiert worden. Der Beitrag von Claudio Zingg analysiert kritisch die bisherige Matrix-Führungsstruktur der Pädagogischen Hochschule Zürich und weist darauf hin, dass Führungspersonen der pädagogischen Hochschulen – unabhängig von der gewählten Führungsstruktur – in ihrem Führungsalltag immer Matrixprobleme bearbeiten müssen.

Abgeschlossen wird das Heft mit einem essayistischen Ausblick: Wenn die Bundesversammlung demnächst ein neues Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetz verabschiedet wird, sind damit mindestens zwei Entwicklungen verbunden: Erstens werden durch das neue Gesetz auch neue Verfahren und Gremien der Koordination eingesetzt. Ob damit eine Veränderung von Steuerungsgremien und -prozessen einhergehen und wie weit diese reichen könnte, ist zurzeit kaum abschätzbar. Zweitens kommen die pädagogischen Hochschulen mit diesem Gesetz in eine Vergleichssituation mit Universitäten und Fachhochschulen. Hans Zbinden, Präsident der Eidgenössischen Fachhochschulkommission (EFHK), wagt in seinem Essay zum Schluss einen Ausblick in die nahe Zukunft.

Das vorliegende Themenheft ist ein erster Versuch, systematischer als bisher und vor allem kantonsübergreifend über Steuerung und Führung pädagogischer Hochschulen nachzudenken. Es thematisiert einige wichtige Bereiche, kann aber die eigentlich notwendigerweise in die Diskussion einzubeziehenden Frage- und Problemdimensionen nur teilweise bearbeiten. Weitere Studien werden notwendig sein. Einige solcher Fragen und Probleme seien abschliessend – im Sinne einer Anregung zur Fortsetzung der Diskussion – einfach genannt: Das Beziehungsgeflecht zwischen Steuerung der Schule und Steuerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wäre genauer zu analysieren; hinsichtlich der Steuerung wäre stärker, als dies im vorliegenden Themenheft erfolgt ist, zwischen den Leistungsbereichen Ausbildung, Weiterbildung sowie Forschung und Entwicklung zu unterscheiden; die Rolle weiterer Akteure – etwa der Lehrerverbände – wäre in Erwägung zu ziehen; das Verhältnis der unterschiedlichen Hochschultypen zueinander und die gegenseitigen Abgrenzungskriterien wären detaillierter zu analysieren; die Personalpolitik als zentrales Führungsinstrument wäre vergleichend zu untersuchen und die unterschiedlichen Organisations- und Führungsmodelle der pädagogischen Hochschulen wären genauer zu prüfen – dies nur einige mögliche Themen zur Fortsetzung der Diskussion.

Literatur

- Altrichter, H. & Heinrich, M.** (2007). Kategorien der Governance-Analyse und Transformation der Systemsteuerung in Österreich. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 54–103). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H. & Maag Merki, K.** (2010). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.
- Ambühl, H. & Stadelmann, W.** (Hrsg.). (2010). *Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bilanztagung I. Bern: EDK.
- Aregger, K. & Hubler, P.** (1977). *Planungsgrundlagen für die Lehrerbildung*. Zürich: Erziehungsdirektion/pädagogische Abteilung.
- Benz, A.** (Hrsg.). (2004). *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen, Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Benz, A., Lütz, S., Schimak, U. & Simonis, G.** (Hrsg.). (2007). *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bellmann, J. & Weiss, M.** (2009). Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (2), 286–308.
- Berkemeyer, N.** (2010). *Die Steuerung des Schulsystems: theoretische und praktische Explorationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blatter, J.** (2007). *Governance – theoretische Formen und historische Transformationen*. Baden-Baden: Nomos.
- Bucher, B. et al.** (2010a). *Neun Thesen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz*. Bern: EDK & COHEP (unveröffentlichtes Arbeitspapier).
- Bucher, B. et al.** (2010b). *Governance in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Eine Skizze*. Bern: EDK & COHEP (unveröffentlichtes Arbeitspapier).
- Criblez, L.** (1996). Schulreform durch New Public Management? *Schweizer Schule*, 93 (11), 3–22.

- Criblez, L.** (2010). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz seit 1990: Reformprozesse, erste Bilanz und Desiderata. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 22–58). Bern: EDK.
- Denzler, St. & Wolter, St. C.** (2009). Sorting into Teacher Education. How the Institutional Setting Matters. *Cambridge Journal of Education*, 39 (4), 423–441.
- Dubs, R.** (1996). *Schule, Schulentwicklung und New Public Management*. St. Gallen: IPW.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren]**. (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Bern: EDK.
- Frey, K.** (Hrsg.). (1975). *Curriculumhandbuch*, 3 Bde. München: Piper.
- Grande, E.** (1995). Regieren in verflochtenen Verhandlungssystemen. In R. Mayntz & F. W. Scharpf (Hrsg.), *Gesellschaftliche Selbstregelung und politische Steuerung* (S. 325–368). Frankfurt/M.: Campus.
- Kreis, G.** (Hrsg.). (2009). *Schweiz – Europa: wie weiter? Kontrollierte Personenfreizügigkeit*. Zürich: NZZ.
- Lehmann, L., Criblez, L., Guldemann, T., Fuchs, W. & Perisset D.** (2007). *Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz: Bericht im Rahmen der Bildungsberichterstattung 2006*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Lehmpfuhl, U.** (2004). *Ratgeber Schulentwicklungsplanung. 2. Dialogische Berufsschulentwicklungsplanung*. Dortmund: IFS-Verl.
- LISUM, bm:ukk & EDK.** (Hrsg.). (2008). *Bildungsmonitoring, Vergleichsstudien und Innovationen. Von evidenzbasierter Steuerung zur Praxis*. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Luhmann, N.** (1975). *Politische Planung. Aufsätze zur Soziologie von Politik und Verwaltung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Maag Merki, K.** (2008). Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung. Strukturanalyse und Interdependenzen. *Journal für Schulentwicklung*, 12 (2), 22–30.
- Mayntz, R.** (1997). *Soziologie der öffentlichen Verwaltung*. Heidelberg: Müller Juristischer Verlag.
- Mayntz, R. & Scharpf, F. W.** (1995). *Gesellschaftliche Selbstregelung und politische Steuerung*. Frankfurt/M.: Campus.
- OECD.** (2007). *Evidence in Education. Linking Research and Policy*. Paris: OECD/CERI.
- Pfenniger, P.** (1972). *Der Lehrermangel. Ursachen, Wirkungen und Lösungsmöglichkeiten, dargestellt am Beispiel des Kantons Luzern*. Luzern: Kantonaler Lehrmittelverlag.
- Recum, H. v.** (1997). Bildungspolitische Steuerung – oder: Die Kunst, das Unmögliche möglich zu machen. In H. von Recum, (Hrsg.), *Steuerung des Bildungssystems: Entwicklung, Analysen, Perspektiven* (S. 17–48). Weinheim: Juventa.
- Reichhold, F.** (1967). Ökonomische Determinanten des Lehrerberarfs. *Schweizerische Zeitschrift für Nachwuchs und Ausbildung*, 6, 329–360.
- Robinson, S. B.** (1969). *Bildungsreform als Revision des Curriculums* (2. Aufl.). Neuwied: Luchterhand.
- Rolff, H.-G.** (1980). *Soziologie der Schulreform: Theorien, Forschungsberichte, Praxisberatung*. Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G.** (1984). *Schule im Wandel. Kritische Analysen zur Schulentwicklung*. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Rolff, H.-G.** (1994). Schule als lernende Organisation. In Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung Bonn, Bundesministerium für Unterricht und Kunst Wien & EDK Bern (Hrsg.), *Was können Schulen für die Schulentwicklung leisten?* (S. 95–115). Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Schimank, U.** (2002). Organisationen: Akteurkonstellationen – korporative Akteure – Sozialsysteme. In J. Allmendinger & T. Hinz (Hrsg.), *Soziologie der Organisation* (S. 29–54). Köln: Westdeutscher Verlag (=Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft).
- Schuppert, G. F.** (2007). Was ist und wozu Governance? *Die Verwaltung. Zeitschrift für Verwaltungsrecht und Verwaltungswissenschaft*, 40 (4), 463–511.
- SKBF [Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung]**. (2010). *Bildungsbericht Schweiz 2010*. Aarau: SKBF.

- Tuggener, H.** (1966). *Lehrerstand und Lehrermangel. Untersuchungen zum Strukturwandel der Volksschullehrerschaft im Kanton Zürich*. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Vogt, F.** (2004). Politisches System und New Public Management in Primarschulen im internationalen Vergleich. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 26 (1), 69–81.
- Widmaier, P.** (1966). *Bildungsplanung. Ansätze zu einer rationalen Bildungspolitik*. Stuttgart: Klett.
- Widmer, K.** (1976). *Bildungsplanung und Schulreform*. Frauenfeld/Stuttgart: Haupt.

Autorin und Autoren

Lucien Criblez, Prof. Dr., lcriblez@ife.uzh.ch

Christina Huber, lic. phil., chuber@ife.unzh.ch

Lukas Lehmann, lic. rer. soc., llehmann@ife.uzh.ch

Alle: Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Zürich, Freiestrasse 36, 8032 Zürich

«Jeder Kanton bleibt im übrigen frei» – Zum Wandel der Steuerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Lukas Lehmann

Zusammenfassung Steuerung basiert nicht allein auf dem Einsatz von Geld und Gesetz, sondern als Gestaltungseingriffe gelten auch strukturierende Interventionen sowie der Einsatz von Wissen. Anhand konkreter Interventionen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) wird für das Feld der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz aufgezeigt, welche politischen Steuerungsinstrumente zur gesamtschweizerischen Koordination der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eingesetzt werden und wie sich diese im Laufe der Zeit verändert haben.

Schlagworte Steuerungsinstrumente, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Governance, Bildungspolitik

«For all, every canton is free» – Changes in the governance of Swiss teacher education

Abstract Policy-Instruments include much more than financial and regulatory tools, and also contain structuring means and the concerted use of knowledge. The following article aims to describe the use of different instruments for Swiss teacher education by analyzing specific field-intervention of the Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education. The analysis then shows the change within the clusters of instruments used over time.

Keywords policy-instruments, teacher education, governance, policy of education

Ausgehend von den Erkenntnissen aus dem DORE-Projekt «Kantonale Lehrerbildungsreform und gesamtschweizerische Diplomanerkennung»¹, das sich mit der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildungspolitik seit den 1990er-Jahren beschäftigt, werden im Folgenden die Dynamiken zwischen Kantonen und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) anhand des Einsatzes von politischen Steuerungsinstrumenten analysiert. In einem ersten Teil folgen einige theoretische Überlegungen zur Kategorisierung von Politikinstrumenten. Der Einsatz von Steuerungsinstrumenten wird in einem zweiten Teil mittels konkreter Interventionen der EDK veranschaulicht, um abschliessend identifizierte Muster aufzuzeigen.

¹ SNF-DORE-Projekt (117961; Laufzeit: Februar 2008 bis Juli 2011) «Kantonale Lehrerbildungsreform und gesamtschweizerische Diplomanerkennung», ein Kooperationsprojekt zwischen der Pädagogischen Hochschule der FHNW und dem Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich unter der Leitung von Lucien Criblez.

1 Steuerungsinstrumente: Theorie und Kategorisierung

In der klassischen Föderalismusforschung (vgl. König & Dose, 1993) gelten Recht und Finanzen als die wichtigsten Mittel der Steuerung: Durch gesetzliche Vorschriften (für Inhalte und Verfahren) sowie durch die Zuweisung von Finanzen wird zu steuern versucht, welche Probleme wie gelöst werden sollen.² Politische Steuerung kann allgemein gefasst aber viele Formen annehmen: von der einfachen Weitergabe von Informationen bis zur Anwendung von Zwang. Steuerungsinstrumente als Mittel der Beeinflussung gesellschaftlichen Handelns lassen sich so nach ihrer Wirkungseinschätzung in *direkte* und *indirekte* Instrumente unterscheiden (vgl. Braun & Giraud, 2003, vgl. Tab. 1).

Tabelle1: Kategorisierung der Steuerungsinstrumente

Direkte Beeinflussung/ harte Instrumente		Indirekte Beeinflussung/ weiche Instrumente		
Regulative Politik	Finanzierung	Strukturierung	Überzeugung	Finanzierung

1.1 Instrumente direkter Steuerung

Als Instrument des *direkten* Eingriffs gilt die Regulierung. Sie zielt darauf ab, individuelles oder kollektives Handeln zu beeinflussen, indem gewisse Verhaltensweisen erlaubt und andere verboten werden (Braun & Giraud, 2003, S. 165). In dieser Logik fallen auch Standards unter die regulativen Politikinstrumente, sofern diese als Gebote formuliert sind (z.B. das Festlegen von Qualitätsstandards für Schulen). Auch die Finanzsteuerung kann als direkte Einflussnahme konzipiert werden, nämlich dann, wenn der Staat in direkter Weise als Anbieter von Dienstleistungen und Produzent von Gütern fungiert oder gezielte Subventionen ausschüttet.

1.2 Instrumente indirekter Steuerung

Bei der *indirekten* Beeinflussung gesellschaftlichen Handelns kann nach drei Arten von Instrumentkategorien unterschieden werden (vgl. Braun & Giraud, 2003, S. 162): Strukturierung, Überzeugung oder Finanzierung. Bei Eingriffen von der Art der *Strukturierung* versucht der Staat, «die Adressaten über die Bereitstellung von Verhaltensangeboten» (Braun & Giraud, 2003, S. 166) zu beeinflussen. Darunter fallen entsprechend höchst unterschiedliche Mittel, so zum Beispiel Rahmenordnungen, Verfahrensvorschriften, Selbsthilfeeinrichtungen etc. Der Staat setzt damit am Modus von Entscheidungsprozessen an, nicht an den Entscheidungen selbst, «wobei der Modus in mehr oder weniger engen Grenzen das Resultat präjudizieren soll» (Offe, 1975, S. 12). Unter das Mittel der Strukturierung fallen in diesem Sinn auch Entscheidungen dar-

² Als «klassische Ressource» (vgl. Recum, 1997, S. 77) gilt in der Regel auch Macht. Diese ist jedoch eine Vorbedingung und bezieht sich somit auf eine andere, übergeordnete Ebene.

über, einen Policy-Bereich nicht oder nicht mehr regeln zu wollen (Howlett & Ramesh, 1995, S. 84 f.).

Das Mittel der *Überzeugung* «ist das aktive Bemühen, andere – Personen, Gruppen oder Organisationen – dazu zu bewegen, sich einer vorgegebenen Meinung oder Absicht anzuschliessen» (Braun & Giraud, 2003, S. 86). Dies wird im Allgemeinen via Information gewährleistet, aber auch via politische Werbung, Appelle und Kampagnen; dazu gehört auch die Anleitung zu gemeinsamen Lernprozessen. Und immer häufiger wird auf die Wissenschaft zurückgegriffen, um Adressaten vom Sinn einer Massnahme zu überzeugen: «Studien, Forschungsberichte oder ein Benchmarking sollen eine begründete, möglichst konsensfähige Betrachtungsweise oder Anschauung eines Problems verschaffen» (Braun & Giraud, 2003, S. 165) und haben damit nicht nur die Funktion von Informieren, sondern auch diejenige des Legitimierens. Nach Schubert (1991, S. 173) ist «Überzeugung sicher das wichtigste Element politischer Gestaltung». Die Information als das zentrale Medium von Überzeugungsstrategien ist nicht nur auf kurzfristige Entscheidungen ausgerichtet (z.B. Wahl- und Abstimmungspropaganda), sondern kann auch auf eine längerfristige Änderung der Werthaltung abzielen (z.B. Kampagnen zur Lohnpolitik bei Lehrpersonen).

Die indirekte Finanzsteuerung funktioniert als Anreiz sowohl auf der Ausgabenseite als auch auf der Einnahmeseite (Braun & Giraud, 2009, S. 166). Beispielsweise soll die Erhebung von Steuern indirekt ein Verhalten beeinflussen. Das indirekte Moment zeigt sich daran, dass Personen oder Gruppen von Personen für bestimmte Handlungen gewonnen werden sollen, wobei die Entscheidung aber bei den Adressaten bleibt.

1.3 Der konkrete Einsatz von Instrumenten

Die vorangehende Kategorisierung von Instrumenten darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass Steuerung oft als Instrumenten-Mix realisiert wird – nicht zuletzt, um die erhoffte Wirkung zu verbessern. Dazu ist die Wahl der einzusetzenden Instrumente nicht einfach ein technischer Akt, sondern meist selbst Gegenstand politischer Auseinandersetzungen (vgl. Howlett & Ramesh, 1995, S. 80). Insofern werden immer auch neue Instrumente entworfen, während ältere an Bedeutung verlieren. An die Kategorisierung schliesst somit die Frage an, welche Instrumente zu welchem Zeitpunkt eingesetzt werden und ob sich Muster der Instrumentenwahl identifizieren lassen. Für die Zeit der 1990er-Jahre beispielsweise stellen Braun und Giraud (2003, S. 180) fest, dass das Modell des kooperativen Staates «weiche» Steuerungsinstrumente bevorzugt.

2 Steuerungsinstrumente der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die EDK als interkantonale Konferenz versuchte bereits vor den 1970er-Jahren, die Freizügigkeit von Primarlehrpersonen zu verbessern – jedoch mit wenig Erfolg (Bardtscher, 1997, S. 74). Institutionalisiert wurde das Betätigungsfeld erst durch die Ar-

beiten am Bericht «Lehrerbildung von morgen» (LEMO) (Müller et al., 1975). Die nachfolgende Analyse beginnt deshalb in den 1970er-Jahren und soll bis zur Schaffung der Anerkennungsreglemente der EDK für den Bereich der Grundausbildung der Lehrpersonen für die Vor- und Volksschule (1998–1999) verfolgt werden.

2.1 Schulkonkordat und die Lehrerbildung von morgen

Das Konkordat über die Schulkoordination (EDK, 1970) stellt für die Koordination des kantonalen Schulwesens zwar einen Meilenstein dar, hat für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung (LLB) jedoch kaum direkte Auswirkungen. Denn die LLB ist nicht Teil der verbindlichen Vorgaben der Koordination. Dennoch: Gemäss Art. 3 soll die EDK die Anerkennung von Examensabschlüssen und Diplomen sowie die Gleichwertigkeit der LLB fördern. Die Zusammenarbeit beruht damit auf Freiwilligkeit, mit dem Mittel der Empfehlungen³. Der Wille, auch im Bereich der LLB eine koordinierende Rolle übernehmen zu wollen, lässt sich aber klar erkennen. Dieser manifestiert sich konkret im Herbst 1970, als die Plenarversammlung die Pädagogische Kommission (PK) beauftragt, eine Beurteilung der Primarlehrpersonenausbildung vorzunehmen, die später als *LEMO-Bericht* bekannt wird. Der Arbeiten nach der Vernehmlassungsphase mündeten in Empfehlungen (EDK, 1978b), die jedoch keine Strukturharmonisierung vorsehen, sondern explizit auf die Harmonisierung durch gemeinsam geteilte Inhalte setzen (vgl. Müller et al., 1975).

Ende der 1970er-Jahre erarbeitet das Generalsekretariat EDK einen Bericht zum Ist-Zustand der LLB der Sekundarstufen I & II. Die nachfolgend verfasste Prospektivstudie zur LLB der Sekundarstufe I (EDK, 1983) mündet ebenso in Empfehlungen (EDK, 1985) wie der Bericht zur Ausbildung der Lehrpersonen der Sekundarstufe II (EDK, 1991). Im Zentrum dieser Berichte standen allgemeine Grundlagen einer stufenbezogenen LLB. Ab den 1990er-Jahren entstanden weitere Berichte zu einzelnen Aspekten der LLB (bspw. 1992: Eignungsabklärung, 1994 Lehrerbildung für Berufsleute sowie zur Sonderpädagogik in der LLB).

Übertragen auf die Fragen der Instrumente kann festgehalten werden:

- Auf der regulativen Ebene besitzt die EDK bis Anfang der 1990er-Jahre kaum Möglichkeiten, gestalterisch Einfluss auf die LLB zu nehmen. Der entsprechende Artikel im Schulkonkordat und darauf abstützende Empfehlungen beruhen auf dem Prinzip der freiwilligen Koordination.
- Als strukturierende Eingriffe der EDK gelten mehrere Instrumente: Erstens fördert sie mit der Einsetzung einer Expertenkommission (Pädagogische Kommission) die Selbstorganisation und die überkantonale Optik in einem Policy-Bereich, der

³ Gemäss Weber (1976, S. 23) stellen Empfehlungen ein Koordinationsinstrument zweiter Stufe dar: «Die Wirkung dieser Empfehlungen ist jedoch eher gering, liegt es doch im Wesen der Empfehlung, dass sie keinen verpflichtenden Charakter hat und demnach nur beschränkt koordinierend wirkt.»

bis anhin fast ausschliesslich kantonal organisiert war.⁴ Durch die gezielte Mandatsvergabe strukturiert sie zweitens die Diskussionsgegenstände grösstenteils vor, ohne dabei aber die konkreten Inhalte zu bestimmen. Drittens können durch den Einsitz in die Kommission auch die Art der Diskussion sowie deren Ergebnisse beeinflusst werden (Entwicklung einer «gemeinsamen und geteilten Vision»). Strukturierend wirken weiter auch das Generalsekretariat, die Departementsekretärenkommission (DSK) sowie die EDK-Regionalkonferenzen. In diesen Organen werden Informationen gesammelt und ausgewertet, sie verbinden die inhaltliche Arbeit der Kommissionen mit der politischen Ebene. Und sie sind insofern die Entstehensorte gemeinsamer Überzeugungen und Handlungsperspektiven.

- Als Mittel der Überzeugung steht das Weitergeben von aufbereiteten Informationen im Mittelpunkt, und zwar auf verschiedenen Ebenen. Über den Vernehmlassungsprozess wird nicht nur via die Verteilung an die üblichen politischen und wissenschaftlichen Akteure operiert, sondern es wurden auch Orientierungsveranstaltungen und Klausurtagungen durchgeführt und es wurde via Tageszeitungen über Themen orientiert (vgl. EDK, 1978a, S. 11). Zudem muss auch das Berichtverfassen selbst als Überzeugungsstrategie gelesen werden, weil damit ein gegenseitiger Lernprozess angeregt wird: Berichte und Vernehmlassungsverfahren führen zu einer kantonsübergreifenden Beschäftigung mit den jeweiligen Problemen. Die Berichte wiederum münden in der Regel in Empfehlungen.

Das Schulkonkordat hat kaum direkte Auswirkungen auf die LLB. Dennoch ist es für die Wahrnehmung der EDK als bildungspolitischer Akteur von hoher allgemeiner Bedeutung. Sie erlangt dadurch den Status einer Behörde: «Was mit dem Signet EDK auftrat, galt eben doch als mehr oder weniger offiziell» (Arnet, 1997, S. 232). Mittelbar führte das Schulkonkordat also dazu, dass beschlossene Empfehlungen ungeachtet ihres rechtlichen Stellenwerts eine nicht zu unterschätzende symbolische Bedeutung und als solche (kaum fassbare) Wirkungen erhalten. Im Bereich der LLB beschränken sich die Steuerungsmassnahmen der EDK einerseits darauf, die Koordination auf der Ebene des Austausches zu institutionalisieren. Andererseits versucht sie sich durch Strukturierungsangebote einzubringen. Das Vorgehen beim Verfassen des LEMO-Berichts entspricht damit eigentlich einem «liberalen» Muster weicher Steuerung. Dieses fusst jedoch nicht einfach in der Überzeugung, dass nur so Konsens erreicht werden kann bzw. nur weiche Steuerungsimpulse Akzeptanz finden, sondern der EDK fehlen alternative Mittel für einen wirkungsvollen Eingriff in kantonale Zuständigkeiten.

Die im LEMO-Bericht formulierten Zielsetzungen blieben bis in die 1990er-Jahre weitgehend bestehen, Veränderungen vollziehen sich, wenn überhaupt, innerhalb der

⁴ Jecklin (2007, S. 150) zeigt für die Schweizerische Seminardirektorenkonferenz auf, dass dort lediglich eine lose Koppelung («Selbsthilfegruppe») bestand. Die Seminardirektorenkonferenz hatte zudem keine institutionalisierte Verbindung zu überkantonalen Entscheidungsträgern.

Kantone. Die Grenzen der Koordinationsbemühungen werden Ende der 1970er-Jahre von der EDK erkannt und weitere Koordinationsbemühungen zur Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung werden aufgrund mangelnder Eingriffsmöglichkeiten vorerst nicht weiterverfolgt. Dass für die Steuerungsinstrumente Reformbedarf besteht, wird nicht zuletzt auch durch den LEMO-Bericht selbst festgehalten (vgl. EDK, 1975, S. 312 f.).

2.2 Diplomanerkennung

Eine gewichtige Veränderung bezüglich der Steuerung der LLB wird Anfang der 1990er-Jahre eingeleitet: Der EDK-Vorstand nimmt 1989 ein Geschäft wieder auf, das bereits 1985 in den Regionen diskutiert wurde und jetzt unter dem Druck europäischer Einigung (vgl. Badertscher 1997, S. 223), nationaler Berufsmobilität (fehlende Freizügigkeit der nicht durch das Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit geregelten Berufe) und einer veränderten Arbeitsmarktsituation («Lehrpersonenüberschuss») neu lanciert wird: die gegenseitige Anerkennung der Lehrdiplome (EDK, Protokoll der Plenarversammlung [PPV] vom 26./27.10.1989). In der Diskussion um entsprechende Empfehlungen stellt die Plenarversammlung auch ein neues Konkordat in Aussicht, das eine einheitliche Regelung der EWR-Freizügigkeit für alle Kantone vorsieht (PPV 25./26.10.1990). Dieser Vorschlag wird 1990 weiterdiskutiert: Es sei zu prüfen «mindestens bestimmte Punkte wie gegensätzliche [*sic*] Anerkennung von Diplomen ... in das Abkommen aufzunehmen» (PPV 25./26.10.1990). Grundsätzlich basiert die Diplomanerkennungsvereinbarung zwar nicht auf einem spezifischen Gestaltungswillen für die LLB, sondern auf einer allgemein geführten Diskussion über internationale Anerkennung und die Wettbewerbsstrukturen im Bildungsbereich. Die LLB wurde nur als Teilproblem wahrgenommen: «Da nicht anzunehmen ist, dass die internationale Lehrermobilität im Volksschulbereich eine grosse Rolle spielen wird, und da die Diplomanerkennung ja noch kein Recht auf Anstellung begründet, ist die Frage vielleicht mehr theoretisch als praktisch» (PPV 22.2.1990, S.6). Im Zweifelsfall, so der formulierte Ausweg, könne ja verlangt werden, die Lehrdiplome von einer Freizügigkeitsvereinbarung auszunehmen.

Ein entsprechender Entwurf einer Vereinbarung zur Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen wird 1991 erarbeitet, und nach Diskussion und Vernehmlassung am 18. Februar 1993 verabschiedet (EDK, 1993a). Die Basis für eine schweizweite Anerkennung der Lehrdiplome war damit gelegt. Doch die Strukturen der LLB werden auch durch die neue Vereinbarung nicht thematisiert, die Diplomvereinbarung wird denn auch als «leeres Gefäss» kritisiert. Der Frage der Strukturen nimmt sich noch vor Verabschiedung der Vereinbarung eine vom Vorstand der EDK 1992 beauftragte Expertengruppe an: Im Anschluss an den Bericht über die Thesen zur Entwicklung von Fachhochschulen und Berufsmaturitäten (EDK, 1993c) sollen Thesen zu pädagogischen Hochschulen (EDK, 1993b) ausgearbeitet werden. Zum Anpassungsdruck seitens des europäischen Umlands wirkt nun also auch die Gründung von Fachhochschulen auf die Harmonisierungsbestrebungen und die Reform der LLB (Badertscher, 1997, S. 224). Entgegen der im LEMO-Bericht vertretenen Sicht wird durch die Thesen eine radikalere Transformati-

on in Aussicht gestellt. Nichtsdestotrotz schliesst sich 1993 die grosse Mehrheit dem Grundsatz an, die LLB künftig auf Tertiärstufe einzurichten (PPV 28./29.10.1993). Die durch die PH-Thesen eingeschlagene Richtung wird 1995 in den Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den pädagogischen Hochschulen (EDK, 1995b) bestätigt bzw. konsequent weitergeführt.

Die Reformen betreffen also nicht nur die inhaltliche Ebene, sondern auch die der Strukturierung: 1995 wird ein weiteres Koordinationsgremium gewählt und eingesetzt, der Fachhochschulrat EDK. Als «Planungs- und Koordinationsorgan» (PPV 2.3.1995) der Fachhochschulen stellt er einen erweiterten Ausschuss der Planerkonferenz und ein interkantonales Pendant zur Fachhochschulkommission des Bundes dar.⁵ Anträge der Fachkonferenz der pädagogischen Hochschule (vgl. Beitrag von Rosenberg & Stadelmann in diesem Heft) werden an ihn gestellt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden:

- Eine gewichtige Veränderung geschieht durch die Ratifizierung eines neuen Vertrags: Mit dem als Rahmenordnung verstandenen Mittel schafft sich die EDK ein neues regulatives Instrument, das ihr Steuerungskompetenzen in einem ursprünglich rein kantonalen Bereich verschafft. Durch die Vereinbarung über die interkantonale Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen kann die EDK Abschlüsse, die von den Kantonen verliehen werden, gesamtschweizerisch anerkennen und für deren Anerkennung Mindestnormen festlegen.
- Kaum Veränderungen ergeben sich für die strukturierenden Eingriffe und die Mittel der Überzeugung: Die EDK steuert die Genese und den Vollzug der Geschäfte nach wie vor auch über die Erarbeitung von Expertenberichten und über Konferenz-Organen (siehe oben), wobei Letztere 1995 durch den Fachhochschulrat EDK erweitert werden. Die Pädagogische Kommission wird 1996 aufgelöst und in neue Strukturen überführt. Arnet (1997, S. 235) folgert daraus, dass eine Verschiebung der Gewichtung von Pädagogik hin zu Verwaltung erfolgt sei: «Die Logik dieser Reorganisation ist klar: Die Kantone sollen schon bei der Vorbereitung der Geschäfte so eingebunden werden, dass die spätere Umsetzung problemloser erfolgen kann. ... Die Expertise soll künftig auf der Ebene Projektarbeit zum Tragen kommen». Alles in allem kann eine Akzentuierung der Prozess-Steuerung durch das Generalsekretariat EDK festgestellt werden.

Die interkantonale Koordination war bis zur Diplomanerkennungsvereinbarung von 1995 stark auf weiche Instrumente beschränkt, welche nur zur freiwilligen Teilnahme aufforderten. Mit der neuen Vereinbarung haben sich sowohl bei Akteuren, Institutionen wie auch Instrumenten der Lehrerinnen- und Lehrerbildungspolitik weitreichende Veränderungen vollzogen. Für die Gesamtheit der eingesetzten Mittel gilt, dass «äl-

⁵ Der Fachhochschulrat funktioniert als eigentliche Behörde und besteht mehrheitlich aus Regierungsräten (vgl. EDK-Statut, Art. 14 [EDK, 2005]).

tere» Instrumente (Empfehlungen und Berichte sowie spezifische Entscheidungsstrukturen und die Einbindung von Expertise) erhalten bleiben bzw. weiterhin eingesetzt werden, zudem aber ein gewichtiges neues Instrument auf der regulativen Ebene hinzukommt. Die Akzentuierung der Prozess-Steuerung durch das Generalsekretariat zusammen mit der Schaffung dieses neuen Instruments führt nicht zuletzt zu einer Verstärkung der kumulativen Wirkung der Steuerungsinstrumente.

2.3 Anerkennungsreglemente

Die Diplomanerkennungsvereinbarung setzte nun den Rahmen für die Ausarbeitung der Anerkennungsreglemente, welche die Anerkennungsvoraussetzungen und die Anerkennungsverfahren festlegen (EDK, 1993, Art. 6). Durch die Vereinbarung wird die EDK als Anerkennungsbehörde eingesetzt und zu deren Vollzug berechtigt (EDK, 1993, Art. 4 f.). Da aber die Diplomanerkennungsvereinbarung im Bezug auf die Anerkennungsbedingungen gesamtschweizerisch gültiger Diplome keine inhaltlichen Vorgaben enthält, kommt den Anerkennungsreglementen für die schweizweite und internationale Freizügigkeit, schlussendlich auch für die Reform und die Tertiarisierung der LLB, eine entscheidende Bedeutung zu.⁶

1995 beauftragt der Vorstand EDK das Generalsekretariat EDK, die Arbeiten zu organisieren und via die «Koordinationsgruppe Anerkennungsreglemente» (PPV14./15.11.1996) die nötigen Expertengruppen zu bilden, welche die Reglemente auszuarbeiten haben. Diese Expertengruppen reichten ihre Entwurfsarbeiten im Laufe der Jahre 1996 bis 1999 dem Vorstand EDK ein und das Generalsekretariat organisierte jeweils darauffolgend die einzelnen Vernehmlassungsverfahren. Zwischen 1998 und 2000 gelangten so alle Reglemente zu ihrer Verabschiedung durch die Plenarversammlung EDK. Ungeachtet der unterschiedlichen Inhalte der jeweiligen Reglemente sind folgende Punkte des Instruments «Anerkennungsreglement» beachtenswert:

- Sowohl während der Erarbeitungsphase der Entwürfe als auch in der Vernehmlassungsphase und der jeweiligen Beschlussphase wird immer wieder betont, dass die von der EDK erlassenen Reglemente (nur) die minimalen Anforderungen definieren, die für eine Anerkennung erfüllt sein müssen. Die EDK hält dabei fest, dass es den Kantonen durchaus möglich ist, weitergehende Bestimmungen zu erlassen.
- Die EDK hält auch mehrfach fest, dass die Anerkennungsreglemente nur die allgemeine Gültigkeit der Diplome ermöglichen, nicht jedoch die Anstellungsbedingungen regeln. Den Kantonen stehe es also frei, auch Inhaberinnen und Inhaber anderer Diplome zum Lehrberuf zuzulassen.
- In den Reglementen werden nicht nur die Mindestnormen für die Anerkennung geregelt, sondern – wie durch die Diplomanerkennungsvereinbarung (Art. 6) festge-

⁶ In der Vereinbarung wird nur festgehalten, dass die Anerkennungsreglemente zwingend Vorgaben über den Abschluss sowie über die Prüfungsverfahren enthalten müssen (Art. 7, Abs. 2). Vorgaben zu Dauer, Zulassung, Lehrgegenständen und Qualifikation des Personals sind als mögliche, aber nicht notwendige Inhalte vorgesehen (Art. 7, Abs. 3).

legt wurde – auch die eigentlichen Anerkennungsverfahren und die sprachregionale Zusammensetzung der zuständigen Kommissionen.

Der EDK liegt mit den Anerkennungsreglementen ein weiteres neues Steuerungsinstrument vor, das erstmals in der Geschichte der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung auch im Bereich der Strukturen Vorgaben macht. Die Inhalte der LLB werden hingegen nur knapp umrissen. Somit setzte die gegenseitige Anerkennung von Lehrdiplomen eigentliche (Hoch-)Schulentwicklungsarbeiten in Gang. Auf der Ebene der Strukturierung wird der sich bereits zu Beginn der 1990er-Jahre abzeichnende Weg fortgeführt: «Straffung der Organisation, Selbstkonsolidierung und Effizienzsteigerung scheinen wie andernorts in der Politik die arbeitsleitenden Begriffe der EDK» (Badertscher, 1997, S. 226). Auch der Vorstand EDK hat mit dem revidierten Statut von 1995 (EDK, 1995a) eine stärkere Führungsrolle erhalten.

Das (Re-)Distribuierten von Informationen wird zu Beginn der Arbeiten an den Anerkennungsreglementen weitergeführt. Allerdings werden in den Veröffentlichungen nun weniger einzelne Stufenkategorien abgehandelt, sondern berichtet wird auch über übergreifende Themen der (akademischen) LLB. Die mit den Anerkennungsreglementen beginnende Umsetzung einer neuen LLB verlangt nicht mehr nach «prospektiven» Arbeiten, entsprechend nimmt die «Produktion» von wissenschaftlichen Expertisen und Berichten durch die EDK nach 2000 rasch ab.

3 Vom Wandel der Instrumente und der Institutionen: Fazit und Ausblick

Ziele entscheiden zwar nicht direkt über die einzusetzenden Instrumente, aber zwischen beiden Punkten existieren starke Zusammenhänge (Blum & Schubert, 2009, S. 95). Und nicht zuletzt ist die (Veränderung der) Steuerung selbst ein Ziel von Reformen. Mit dem Wandel in der Zielsetzung – von der Zusammenarbeit zwecks Verhinderung einer nationalen Lösung durch den Bund hin zum Willen zu einer prospektiven Gestaltung der LLB – ändern sich also auch die eingesetzten Steuerungsinstrumente. Im theoretischen Teil wurde hierzu zweierlei dargelegt:

- Steuerungsinstrumente haben eine historisch-politische Komponente, d.h. die Wahl und der Einsatz von Instrumenten variiert im raum-zeitlichen Kontext; gegebenenfalls lassen sich für unterschiedliche Kontexte unterschiedliche Muster feststellen.
- Steuerungsinstrumente lassen sich nach ihrer Art der Beeinflussung (indirekt oder direkt) kategorial unterscheiden.

Die Rekonstruktion hat gezeigt, dass vor den 1970er-Jahren auf interkantonaler Ebene kaum steuernd Zugriff auf die LLB genommen wird. Die EDK versteht sich zu dieser Zeit als eher loser Zusammenschluss, die LLB bleibt aussen vor. Dies ändert sich in den folgenden Jahren: Mit der Berichtverfassung und dem Erlass von Empfehlungen im

Rahmen von LEMO beginnt sich die EDK um die Koordination der LLB zu kümmern. Die Instrumente, die ihr dabei zur Verfügung stehen, sind aber vornehmlich unter die Kategorien «Überzeugung» und «Strukturierung» zu subsumieren: Die EDK versucht durch die konzentrierte Bearbeitung von Problemfeldern eine flächendeckende Auseinandersetzung anzuregen und einen gegenseitigen Lernprozess zu fördern. Die Berichte, welche nach und nach für alle Lehrkategorien verfasst werden, münden regelmässig in Handlungs- bzw. Strukturierungsempfehlungen zuhanden der Kantone. Diese Steuerungsmittel werden über die Jahre auch weitergeführt, erhalten durch eine neue Komponente – die Verabschiedung einer neuen Vereinbarung – aber zusätzliches Gewicht. Und: Durch die Vereinbarung werden zum ersten Mal Regulierungs- und Vollzugsrechte der kantonalen LLB an die EDK delegiert. Den vorläufigen Höhepunkt erreicht die EDK durch die Schaffung von Anerkennungsreglementen und die Durchführung der entsprechenden Verfahren. Sie definiert damit primär die strukturellen Anforderungen an die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, sofern diese eine gesamtschweizerische Gültigkeit erlangen wollen.

Auch wurde festgehalten, dass nicht alle Steuerungsinstrumente über denselben Wirkungsgrad verfügen (vgl. Tabelle 1). Während beispielsweise gesetzliche Grundlagen als «harte» Instrumente bezeichnet werden, gelten Empfehlungen und Richtlinien als eher «weiche» Instrumente. Wie oben erwähnt, gehen Braun und Giraud (2003) davon aus, dass der Einsatz von weichen Instrumenten zugenommen hat. Die Gründe sehen sie in der Erhöhung der Legitimation, die letztlich auch auf erhöhte Erfolgsaussichten durch eine bessere Akzeptanz hoffen lässt. Natürlich gilt: Das Wissen über die Ziele, die Objekte und die Akteure sowie das Wissen über Mechanismen und deren Verteilung und Publikmachung sind wichtige Instrumente des Steuerungsprozesses. Und dies gilt nicht nur für das Verfassen von Berichten, sondern auch für die Strukturierungseingriffe, die von der Verwaltung, die die Interessen bündelt, aber auch plant (Agenda-Setting) und aufbereitet, vorgenommen werden.

Die Analyse hat jedoch gezeigt, dass die von Braun und Giraud konstatierte Verschiebung zumindest für die Steuerung der LLB durch die interkantonale Konferenz nicht zutrifft. Einerseits arbeitet die EDK schon seit Beginn mit weichen Instrumenten – dies liegt aber vor allem im Mangel an Alternativen bzw. im Fehlen einer rechtlichen Basis für anderweitige Koordinationsmöglichkeiten. Andererseits ist der Bedeutungswandel der weichen Instrumente stark gekoppelt an die Zunahme von «harten» Steuerungsinstrumenten. So hält etwa Badertscher (1997, S. 226) für die 1990er-Jahre resümierend fest: «Dem Primat der Schulentwicklung und Schulkoordination, von denen die Konferenz einst ihre Identität ableitete, längst entwachsen, versteht sie sich als das schweizerische bildungspolitische Organ.» Eine solche Entwicklung ist aber nicht einfach abzuleiten von der zunehmenden Bedeutung von weichen Steuerungsinstrumenten, sondern gekoppelt an die Kombination von «harten» und «weichen» Instrumenten: Durch die Verabschiedung eines Vertragswerks wird die EDK als Behörde wahr- und vor allem ernst genommen. Dies wird auch von Ambühl (2000, S. 54) klärend angeführt: «Für die

interkantonale Anerkennung der Lehrerbildungsdiplome entscheidend wurden erst die verschiedenen Diplomanerkennungsreglemente, welche die EDK als Sekundärnormen gestützt auf die interkantonale Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen erlassen hat.»

Was nun die Unterscheidung in direkte und indirekte Mittel der Steuerung betrifft, so zeigt die Analyse, muss weiter differenziert werden. Die Kompetenzverschiebung zuhanden einer interkantonalen Konferenz ist Ausdruck des spezifischen schweizerischen föderalen Strukturprinzips: Während die EDK mit ihren Rahmenvorschriften für die schweizweite Gültigkeit der Diplome normierend wirkt, bleibt die Umsetzung und Ausführung nach wie vor bei den Kantonen. De jure setzt die EDK damit also keine direkten regulativen Mittel ein, denn auch mit der Diplomvereinbarung bleibt «jeder Kanton ... im übrigen frei, eine andere Lehrerbildung anzubieten» (PPV 25.2.1999). Durch das freiwillige Beitreten der Kantone wirkt die EDK insofern also nicht legiferierend, sondern vielmehr normierend (vgl. Ambühl, 2000). Diese juristische Ebene ist jedoch klar zu unterscheiden von der faktischen Wirkung der Anerkennungsreglemente: Im Zuge des nationalen und internationalen Standortwettbewerbs bleibt den Kantonen kaum die Möglichkeit, auf die gesamtschweizerische Anerkennung ihrer Lehrdiplome zu verzichten.⁷ Die Diplomvereinbarung und vor allem die Anerkennungsreglemente haben in diesem Sinn sehr wohl einen direkten Einfluss auf die LLB in der Schweiz. Insofern mag Badertscher (1997, S. 226) richtig liegen, wenn er Ende der 1990er-Jahre bezüglich der Anerkennungsverfahren festhält: «Dieses Instrument dürfte die interkantonale Koordination der LLB vermutlich schneller vorantreiben als alle Empfehlungen zu deren institutioneller und struktureller Ausgestaltung.»

Literatur

- Ambühl, H.** (2000). Notwendigkeiten und Möglichkeiten föderalistischen Zusammenwirkens. Zu staatsrechtlichen und bildungspolitischen Aspekten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In H.-R. Schärer (Hrsg.), *Lehrerbildung im Wandel: Grundlagen, Ansprüche, Impulse* (S. 35–67). Aarau: Sauerländer.
- Arnet, M.** (1997). Von den Aufgaben und den Kompetenzen der EDK und von deren Organisation. In H. Badertscher (Hrsg.), *Die Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren 1897 bis 1997: Entstehung, Geschichte, Wirkung* (S. 228–236). Bern: Haupt.
- Badertscher, H.** (Hrsg.). (1997). *Die Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren 1897 bis 1997: Entstehung, Geschichte, Wirkung*. Bern: Haupt.
- Blum, S. & Schubert, K.** (2009). *Politikfeldanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Braun, D. & Giraud, O.** (2003). Politikinstrumente im Kontext von Staat, Markt und Governance. In K. Schubert & N. C. Bandelow (Hrsg.), *Lehrbuch der Politikfeldanalyse* (S. 159–186). München: Oldenbourg.
- Dettling, R. & Lehmann, L.** (2006). *Bestandesaufnahme der verkürzten Studiengänge für Lehrpersonen der Vorschul-, Primar- und Sekundarstufe I*. Bern: COHEP.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren]**. (1970). *Konkordat über die Schulkoordination (Schulkonkordat) vom 29. Oktober 1970*. Bern: Generalsekretariat EDK.

⁷ Versuche dieser Art wurden relativ schnell aufgegeben, vgl. Dettling & Lehmann (2006).

- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren].** (1978a). *Auswertung der Vernehmlassung zum Bericht «Lehrerbildung von morgen»*. Bern: Generalsekretariat EDK.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren].** (1978b). *Beschlüsse und Empfehlungen zur Lehrerbildung von morgen vom 26. Oktober 1978*. Bern: Generalsekretariat EDK.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren].** (1983). *Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I. Prospektive Überlegungen zur Verbesserung und Koordination der Lehrerbildung in der Schweiz*. Bern: Generalsekretariat EDK.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren].** (1983-2007). *Protokolle der Plenarversammlung der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Bern: Generalsekretariat EDK.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren].** (1985). *Empfehlungen über die Ausbildung für die Lehrer der Sekundarstufe I*. Bern: Generalsekretariat EDK.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren].** (1991). *Empfehlungen über die Ausbildung der Lehrer der Sekundarstufe II*. Bern: Generalsekretariat EDK.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren].** (1993a). *Interkantonale Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen vom 18. Februar 1993*. Bern: Generalsekretariat EDK.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren].** (1993b). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Bern: Generalsekretariat EDK.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren].** (1993c). *Thesen zur Entwicklung von Fachhochschulen und Berufsmaturitäten*. Bern: Generalsekretariat EDK.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren].** (1995a). *EDK-Statut vom 2. März 1995*. Bern: Generalsekretariat EDK.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren].** (1995b). *Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen vom 26. Okt. 1995*. Bern: Generalsekretariat EDK.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren].** (2005). *EDK-Statut vom 3. März 2005*. Bern: Generalsekretariat EDK.
- Howlett, M. & Ramesh, M.** (1995). *Studying public policy: policy cycles and policy subsystems*. Toronto: Oxford University Press.
- Jecklin, A.** (2007). SKDL und SKPH: Von der Selbsthilfegruppe zur professionellen Institution. In W. Bircher, S. Larcher Klee, M. Schmied & P. Sieber (Hrsg.), *Der Weg zur Pädagogischen Hochschule Zürich: Würdigungsschrift zum Rücktritt von Prof. Dr. Walter Furrer* (S. 70–74). Zürich: Pestalozzianum.
- König, K. & Dose, N.** (1993). *Instrumente und Formen staatlichen Handelns*. Köln: Carl Heymanns Verlag.
- Müller, F., Gehrig, H., Jenzer C. Kaiser, L. & Strittmatter, A.** (1975). *Lehrerbildung von morgen: Grundlagen, Strukturen, Inhalte: Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen»*. Hitzkirch: Comenius.
- Offe, C.** (1975). *Berufsbildungsreform: eine Fallstudie über Reformpolitik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Recum, H. von** (1997). Überlegungen zur Rekonstruktion bildungspolitischer Steuerung. In W. Böttcher, H. Weishaupt & M. Weiss (Hrsg.), *Wege zu einer neuen Bildungsökonomie: Pädagogik und Ökonomie auf der Suche nach Ressourcen und Finanzierungskonzepten* (S. 72–83). Weinheim: Juventa.
- Schubert, K.** (1991). *Politikfeldanalyse: eine Einführung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Weber, A.** (1976). *Die interkantonale Vereinbarung, eine Alternative zur Bundesgesetzgebung?* Bern: Universität, Rechts- und wirtschaftswissenschaftliche Fakultät.

Autor

Lukas Lehmann, lic. rer. soc., Assistent am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich und wissenschaftlicher Mitarbeiter des Instituts für Forschung und Entwicklung der Pädagogischen Hochschule der FHNW, lukas.lehmann@ife.uzh.ch

Steuerung der koordinierten Weiterentwicklung der Hochschulinstitutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Möglichkeiten und Grenzen der COHEP

Sonja Rosenberg und Willi Stadelmann

Zusammenfassung Der Beitrag der Hochschulinstitutionen für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (insbesondere der pädagogischen Hochschulen) zusammen mit der COHEP an die Steuerung der Bildungsentwicklung wird am Beispiel der Strategiearbeit der COHEP, der Arbeitsbezüge zu Bildungsverwaltung und Bildungspraxis sowie am Beispiel des «Bildungsmonitorings Schweiz» diskutiert. Zu berücksichtigen ist dabei die spezifische strukturelle und rechtliche Ausgangslage, welche den Rahmen für die Koordinationsarbeit der COHEP absteckt. Um von allen Steuerungsakteuren aus Bildungspolitik, Bildungspraxis und Bildungswissenschaft als relevante Partnerinnen für pädagogische, lehrerprofessionelle als auch wissenschaftliche Expertise wahrgenommen zu werden, müssen diese Lehrerbildungsinstitutionen (unter der Koordination durch die COHEP) entsprechendes steuerungsrelevantes Know-how aufbauen und «mediativ» wirken.

Schlagworte Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Governance, Hochschulinstitutionen, Rektorenkonferenz

Governing the coordinated development of tertiary level teacher training institutions: COHEP – Opportunities and Limitations

Abstract The contribution of the tertiary level teacher training institutions (in particular the universities of teacher education) and COHEP to the governance of educational development is discussed, taking as examples COHEP's strategic planning, the working relationship with educational administration and practice, and «Education Monitoring in Switzerland» («Bildungsmonitoring Schweiz»). Particular note should be taken of the specific structural and legal conditions which determine the framework for COHEP's coordination work. In order to be perceived by all those concerned with governance in the fields of educational policy, practice and science as relevant partners with expertise in matters relating to all aspects of teacher training, both practical and academic, the teacher training institutions (under COHEP's coordination) must build up a body of know-how on governance and assume a mediatory role.

Keywords Teacher training, governance, tertiary level institutions, rector's conference

1 Pädagogische Hochschulen in der Schweiz

Die pädagogischen Hochschulen (PH) bilden den jüngsten Hochschultyp in der Schweiz. Sie gehen zurück auf die «Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen

Hochschulen» der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) vom 26. Oktober 1995. Diese Empfehlungen basieren auf dem Bericht «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» vom Juli 1993 und den Vernehmlassungsergebnissen dazu. Auf der Basis dieser Empfehlungen haben die Kantone vor rund zehn Jahren die pädagogischen Hochschulen aufgebaut. Im Jahr 2001 waren die ersten pädagogischen Hochschulen bereits installiert. Inzwischen wurde dieser Aufbau anlässlich einer von EDK und COHEP gemeinsam organisierten Tagung unter historischer Perspektive bilanziert (vgl. Ambühl & Stadelmann, 2010).

Im Kontext der Steuerung sei hier darauf hingewiesen, dass die Entwicklung der pädagogischen Hochschulen ursprünglich auf *Empfehlungen* basierte, also nicht auf strikten Weisungen. Diese Empfehlungen liessen den Kantonen einen gewissen Handlungsspielraum. Die Anerkennungsreglemente allerdings (wie z. B. das «Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschule und der Primarstufe» vom 10. Juni 1999) sind für die Kantone verbindlich, sofern sie eine interkantonale Anerkennung ihrer Diplome anstreben. Gewisse Eckwerte sind deshalb einzuhalten, aber auch diese Reglemente sind mit einigen Freiheitsgraden versehen (vgl. den Beitrag von Lehmann in diesem Heft).

Heute, nach einem Jahrzehnt der Entwicklung, lässt sich deshalb feststellen, dass sich die pädagogischen Hochschulen recht individuell und weitgehend unabhängig voneinander entwickelt haben; vor allem bezüglich Lehrerkategorien und Anzahl Fächer, für die ausgebildet wird, aber auch bezüglich Zugangsvoraussetzungen, Führungs- und Personalstrukturen, Forschung und Entwicklung, Qualitätsmanagement, Grad der Tertiärisierung und Grösse (Anzahl Studierende und Dozierende). Pädagogische Hochschulen widerspiegeln die föderalistische Bildungsstruktur der Schweiz in recht hohem Masse. Zudem sind die pädagogischen Hochschulen bisher keiner institutionellen Akkreditierung, sondern nur der bereits erwähnten «Programmakkreditierung» auf der Basis der Anerkennungsreglemente unterstellt, was eine Vereinheitlichung des Typus Pädagogische Hochschule im Vergleich beispielsweise zu Universitäten weiter erschwert.

2 Die COHEP – ein Steuerungsorgan?

«Steuern meint in einem sozialwissenschaftlichen Kontext, Handlungen zu setzen und Entscheidungen zu treffen, die weitere Handlungen und Entscheidungen relevanter Akteure in *bestimmter Richtung* beeinflussen» (Büeler, Buholzer & Roos, 2005). Wichtige Voraussetzung für Steuerung ist die Sichtbarkeit einer *Langzeitstrategie* für die Bildungsentwicklung. Es liegt an der Bildungspolitik, eine solche Langzeitstrategie aufzuzeigen und immer weiterzuentwickeln und zu kommunizieren. Zu berücksichtigen ist dabei, dass Steuerung im Sinne von Governance als Handeln verschiedener Akteure in gegenseitigen Abhängigkeiten in einem Mehrebenensystem zu verstehen ist (Altrichter & Maag Merki, 2010). Gerade im Bildungsbereich sind Steuerungsprozesse im Mehr-

ebenensystem Gemeinde – einzelne Kantone und Regionen – EDK zu vernetzen. Vernetzungen müssen zusätzlich, insbesondere was «Bologna» und Anerkennungen von Lehrerdiplomen betrifft, auch international erfolgen. Wie kann die COHEP in diesen Prozessen mitwirken?

Die Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen SKPH, heute COHEP genannt, wurde im Juni 2002 als interkantonale Fachkonferenz der EDK gegründet. Die COHEP ist also in die EDK-Struktur eingebaut, entsprechend Artikel 23 des EDK-Statuts vom 2. März 1995. Das Gründungsstatut der heutigen COHEP vom 18. Januar 2002 umschreibt die Ziele und Aufgaben. So vertritt die COHEP die pädagogischen Hochschulen und allgemein die Interessen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gegenüber den politischen Behörden, gegenüber pädagogischen, sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Organisationen sowie gegenüber der Öffentlichkeit. Die COHEP fördert die Koordination, den Aufbau und die Weiterentwicklung der pädagogischen Hochschulen. Sie unterstützt ihre Integration ins Hochschulsystem und bildet eine nationale Plattform für den Informations- und Erfahrungsaustausch wie auch für Koordination und Kooperation. Die COHEP berät die EDK, erarbeitet Stellungnahmen, übernimmt Vertretungen im In- und Ausland und erfüllt Aufträge der EDK. Sie fördert die Kontakte und den Informationsaustausch mit anderen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen im Ausland. Schliesslich nimmt sie gegenüber der Öffentlichkeit Stellung zu fachlichen Fragen, welche die Koordination unter den Hochschulen betreffen.

Die Aufzählung der Ziele und Aufgaben («vertritt», «fördert», «berät», «nimmt Stellung») macht deutlich, dass die COHEP nicht als Steuerungsorgan gedacht ist und auch nicht über die dafür notwendigen Kompetenzen verfügt. Sie ist keine politische Behörde, sondern ist selbst abhängig von politischen Behörden; sie kann also keine verbindlichen Vorgaben oder Regelungen erlassen, die steuerungswirksam sind. Die höchstmögliche Wirksamkeit kann die COHEP mit dem Erlass von Empfehlungen und Vereinbarungen, die von der Mitgliederversammlung verabschiedet sind, erreichen.

Die COHEP ist enger an die Kantone gebunden als die Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS) und die Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz (KFH), weil der Lehrberuf sowohl interkantonal als auch in Bezug auf die gegenseitige Anerkennung bilateral mit der EU geregelt ist. Die Kantone sind gleichzeitig *Besteller* der Studiengänge als auch *Abnehmer* der Studierenden sowie *Träger* der pädagogischen Hochschulen. Zudem sind die Kantone gemeinsam als EDK *Regulierungs- und Akkreditierungsinstanz* der Studiengänge. Als Anstellungsbehörden haben die Kantone ein ureigenes Interesse, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu regeln (vgl. Anerkennungsreglemente). In dieser Hinsicht sind die pädagogischen Hochschulen einer Produktregulierung unterworfen, und die EDK erwartet auf dieser regulativen Basis von der COHEP (im Gegensatz zu CRUS und KFH) eine *Produktkoordination*.

Wenn also die Frage der Steuerungskompetenz der COHEP im Fokus der Diskussion steht, muss diese spezifische Ausgangslage mitgedacht werden.

Zudem ist zu berücksichtigen: «Personen, Institutionen und Systeme sind träge Lernende, geprägt von tief sitzenden und nicht leicht zu ändernden (latenten) Überzeugungen und Gewohnheiten» (Reusser, 2007). Dies gilt insbesondere für Bildungsinstitutionen und Bildungssysteme. Eine gesamtschweizerische Steuerung ist letztlich schwierig – sie ist aber nötig. Die COHEP kann also nicht selbst verbindlich steuern; sie kann aber (und das ist nicht zu unterschätzen) als Akteurin vieles zur Steuerung *beitragen*. In den folgenden Abschnitten wird auf einige solche Beiträge hingewiesen.

3 Möglichkeiten und Grenzen der Steuerung durch strategische Ziele der COHEP

Nach der Gründung hat die COHEP (damals noch SKPH) eine erste Strategie ausgearbeitet und im Januar 2006 verabschiedet. Die Arbeit an dieser Strategie stellte sich zu Beginn als schwierig heraus. Die pädagogischen Hochschulen waren jung und politisch noch auf labilem Grund gebaut. Der Einbau dieser Hochschulen in die Fachhochschulen war da und dort noch ein akutes Thema. Auch mussten die verschiedenen Leistungsbereiche der pädagogischen Hochschulen (Lehre, Forschung, Weiterbildung, Dienstleistung) noch entsprechend Form annehmen. Es galt, im Rahmen der COHEP eine erste gemeinsame Ausrichtung zu finden. Die Strategie der COHEP fokussierte deshalb einerseits auf die Positionierung der PH im Rahmen der Hochschullandschaft und andererseits auf die Qualitätsaspekte in Forschung, Lehre, Weiterbildung sowie Beratung (Personalentwicklung in der Praxis).

Die COHEP hat sich in den letzten Jahren stark für die *Positionierung* der pädagogischen Hochschulen als eigenen Hochschultypus eingesetzt und dies, mit Unterstützung der EDK, auch insofern erreicht, als im Entwurf des Bundesgesetzes über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (HFKG) die pädagogischen Hochschulen entsprechend vorgesehen sind. Auch kann im schweizerischen Kontext inzwischen auf einer gut etablierten Zusammenarbeit mit den Partnerkonferenzen, der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS) und der Rektorenkonferenz der Fachhochschulen Schweiz (KFH), aufgebaut werden. Die drei Rektorenkonferenzen haben einen gemeinsamen Leitungsausschuss eingerichtet und können inzwischen einige gemeinsame Entscheidungen und Produkte vorweisen, obwohl auch diesem gemeinsamen Gremium keine Weisungsbefugnis zusteht. Zu erwähnen sind beispielsweise die Durchlässigkeitsvereinbarung CRUS, KFH, COHEP vom 5. Februar 2007 (Stand 1. Februar 2010) sowie der Nationale Qualifikationsrahmen für den Hochschulbereich nqf-HS.ch vom 23. November 2009 (vgl. www.cohep.ch).

Die bessere Positionierung der Pädagogischen Hochschulen in der Hochschullandschaft Schweiz hat es der COHEP erlaubt, sich in der Formulierung der zweiten Strategie für die Jahre 2007-2011 stärker dem eigentlichen Kerngeschäft zu widmen, der *Qualität* der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Allerdings hängen Möglichkeiten und Grenzen der Erarbeitung gemeinsamer strategischer Ziele im Rahmen der COHEP stark von den kantonal unterschiedlichen Ausprägungen der Autonomie der pädagogischen Hochschulen einerseits und den Gegebenheiten der kantonalen Bildungssysteme andererseits zusammen.

4 Die COHEP zwischen Bildungspolitik und Bildungspraxis

Die Steuerungsmöglichkeiten der COHEP sind in einem Governance-Konzept zu situieren, welches den realen Verhältnissen bzw. dem komplexen Zusammenspiel der unterschiedlichen Akteure (pädagogische Hochschulen, Bildungspolitik, Berufsfeld Schule, Bildungswissenschaften) auf verschiedenen Ebenen (lokal, regional, kantonal, national) Rechnung trägt (vgl. Bucher et al., 2010). Oft sind entsprechende Entscheidungen auf verschiedenen Ebenen zu koordinieren, dies macht die Komplexität der Governance aus.

Die COHEP ist hier nur einer der Akteure. Vonseiten der EDK wird sie als fachliche Instanz regelmässig in die Entscheidungsfindung betreffend Vorlagen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung einbezogen, z. B. im Rahmen von Arbeitsgruppen und/oder im Rahmen von Vernehmlassungen (analog zu den PH, welche ihrerseits von den kantonalen Bildungsverwaltungen in gewisse Entscheidungsprozesse einbezogen werden). Die COHEP hat, wie erwähnt, keine politische Entscheidungsbefugnis, als Instanz der Expertise wird sie aber politisch durchaus wahrgenommen.

Im Verhältnis der COHEP zur Bildungspraxis (Berufsfeld Schule) ist auch die Bildungsverwaltung mitzudenken, welche insbesondere die Anstellungspraxis der Lehrkräfte regelt. Die Anforderungen der Anstellungspraxis (z. B. in Bezug auf die Unterrichtsberechtigungen) als auch der Bildungspraxis (z. B. schulorganisatorische Bedingungen, Veränderungen der Volksschulgesetzgebung, neue Lehrpläne usw.) haben entsprechenden Einfluss auf die Gestaltung der Studiengänge an den PH. Regionale bzw. lokale Anforderungen der Anstellungs- und Bildungspraxis können in Widerspruch zu den in der Strategie der COHEP formulierten Qualitätsansprüchen stehen. Wenn die COHEP etwas erreichen bzw. als Gesprächspartner ernst genommen werden will, kommt sie nicht umhin, diese Anforderungen ernst zu nehmen und – jedoch unter Wahrung der Qualitätsansprüche – entsprechende Antworten zu erarbeiten. Gleichzeitig hat die COHEP ein Interesse an einer hochschulförmigen Ausgestaltung der Studiengänge, um in der schweizerischen und europäischen Hochschullandschaft bestehen zu können. Hier sind also «koproduktive» Koordinationsleistungen verschiedener Akteure notwendig, die hierarchisch wechselseitig voneinander abhängig sind: Es sind diese Prozesse der

Interaktion, mit denen kollektive Akteure in wechselseitiger Abhängigkeit ein kollektives Gut – in unserem Fall: gute Lehrpersonen für eine gute Schule – erzielen wollen, die in der Governance-Perspektive interessieren (vgl. Bucher et al. 2010, S. 9). Angesichts der Tatsache, dass die Bildungspraxis stark durch kantonale Vorgaben geprägt ist und die Ausgangslagen dadurch heterogen sind, stellt die Aufgabe der Koordination auf schweizerischer Ebene zwischen bildungspolitischen und bildungspraktischen Ansprüchen für die COHEP eine komplexe Herausforderung dar (z. B. im Hinblick auf die Lösungsfindung in Bezug auf die Problematik des Lehrermangels).

5 Der Beitrag der COHEP zum Bildungsmonitoring

Das von Bund und EDK gemeinsam installierte Bildungsmonitoring sieht folgende Prozesse vor (vgl. Bildungsbericht Schweiz, 2010): a) Erarbeiten eines Bildungsberichts Schweiz mit einer Daten- und Informationsgrundlage zum ganzen Bildungssystem; b) Auswertung der Ergebnisse (Sammeln von Stellungnahmen); c) Erstellen eines neuen Programms (zur Schliessung der Datenlücken) sowie d) Erstellen eines neuen Produkts (Bildungsbericht 2014). In diesem Regelkreismodell steht und fällt der Erfolg des Bildungsmonitorings mit der Verzahnung von Wissenschaft (Forschung, Evaluation, Statistik), Bildungspolitik (und Bildungsplanung) und letztlich Bildungspraxis, dies im Rahmen einer Langzeitstrategie, die immer wieder überprüft, infrage gestellt und weiterentwickelt wird.

In diesem Kreislauf spielen die pädagogischen Hochschulen (allgemein die Hochschulinstitutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung) eine *dreifache Rolle*: Erstens können die pädagogischen Hochschulen bei der Erarbeitung von relevanten Daten, aus welchen «Steuerungswissen» gewonnen werden kann, durch wissenschaftliche Arbeiten in eigener Regie oder im Auftrag politischer Behörden mitwirken. Zweitens arbeiten die pädagogischen Hochschulen mit der Bildungsplanung im Hinblick auf die Vorbereitung von Steuerentscheiden zuhanden der Politik zusammen und wirken damit auch an einer Langzeitstrategie für die Entwicklung der pädagogischen Hochschulen und der Bildungslandschaft mit. Schliesslich haben die Pädagogischen Hochschulen die Steuerungsentscheide in der eigenen Institution umzusetzen und dies auch in den Schulen zu fördern, z. B. durch das Angebot von Aus- und Weiterbildungen für Lehrpersonen, Coachs, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Bildungsverwaltungen usw. (*«Mediation»*). Aus- und Weiterbildungen können einen bedeutenden Beitrag zur Kommunikation der Langzeitstrategie, des Sinns und der (pädagogischen) Bedeutung von Steuerungsentscheiden und ihrer angestrebten Wirkungen vermitteln.

Die COHEP nimmt hier eine ergänzende und für die pädagogischen Hochschulen eine unterstützende Rolle ein, indem sie ihre Stimme wahrnimmt und den Verantwortlichen des Bildungsmonitorings entsprechende fachliche Rückmeldungen und Anregungen für weitere bzw. notwendige Analysen gibt. Des Weiteren kann die COHEP dahin ge-

hend unterstützend wirken, dass sie die Mitwirkung der pädagogischen Hochschulen, ihrer Mitgliederinstitutionen, bei der Erarbeitung dieser wissenschaftlichen Analysen fordert. Die Forschung ist Teil des Leistungsauftrags der pädagogischen Hochschulen. In diesem Sinne ist es Ziel der COHEP, dass die Pädagogischen Hochschulen als relevante Wissenschaftspartner wahrgenommen werden. Die COHEP hat auch in diesem Bereich keine Entscheidungsfunktion, kann aber durch fachlich versierte Stellungnahmen Einfluss generieren.

6 «Mediationsfunktion» der Hochschulinstitutionen für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der COHEP zwischen Bildungspolitik, Bildungswissenschaft und Bildungspraxis

Die Hochschulinstitutionen für Lehrerinnen- und Lehrerbildung positionieren sich also im Dreieck von Bildungspolitik, Bildungswissenschaften und Bildungspraxis und haben zu Akteuren in diesen drei Feldern verschiedenste Arbeitsbezüge (vgl. Bucher et al., 2010). Hochschulinstitutionen für Lehrerinnen- und Lehrerbildung haben in diesem Sinne eine grosse Bedeutung als eigentliche Drehscheiben innerhalb des Bildungsmonitoring-Prozesses und für die Umsetzung der Steuerungsentscheide. Und damit hat die COHEP eine Rolle für *die Koordination und Abgleichung der Drehscheiben-Tätigkeit* der Lehrerbildungsinstitutionen in der Schweiz. Um diese Drehscheiben-Funktion auszuüben, müssen die Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen koordiniert kompetente Personen qualifizieren, die in der Lage sind, entsprechende Aufgaben in Institutionen und Behörden zu übernehmen. Wer hat heute in Politik, Verwaltungen und Hochschulen die fachliche Kompetenz, wissenschaftliche Resultate in politische und pädagogische Massnahmen umzusetzen? Die Forschung kann die dazu nötige «Mediation» nicht selbst leisten. Personen mit «Mediations»-Kompetenzen in Politik, Verwaltung und Hochschulen fehlen weitgehend. Solche Fachleute müssen eben, zum Beispiel an pädagogischen Hochschulen, ausgebildet werden.

Die Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer hat Vorbildfunktion für den Umgang mit Bildungsmonitoring und Steuerungswissen. Dozierende, Forschende und zukünftige Lehrpersonen müssen lernen und weitervermitteln, was Steuerung von Bildungsinstitutionen bedeutet, wie durch Forschung und Evaluation Steuerungswissen generiert werden kann und wie politische Steuerungsentscheide in den Hochschulinstitutionen für Lehrerinnen- und Lehrerbildung *und* in den Schulen bis hinunter auf die Ebene Lehrperson/Klasse wirken können; dies insbesondere im Zusammenhang mit Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung an den tertiären Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen selbst: Qualitätssicherungs- und Entwicklungsmassnahmen sind Steuerungsmassnahmen. Qualitätsverhalten an der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitution hat Vorbildfunktion für die Schulpraxis. Was künftige Lehrpersonen diesbezüglich mitbekommen – so die Hoffnung –, werden sie dann in der Schulpraxis anwenden. Wir sprechen vom «Pädagogischen Doppeldecker» in der Lehrerbildung:

«Mit dem Doppeldeckerprinzip ist die Doppelung von Lehr- und Lernprozessen gemeint, in denen das Medium gleichzeitig die Botschaft ist, d.h. im Kurs, Seminar oder in der Unterrichtsstunde geschieht genau das, worüber reflektiert wird.» Bezogen auf Steuer- bzw. Qualitätsmassnahmen bedeutet dies, «dass sie nicht nur Informationen zur Verbesserung bei der Entwicklung für angehende Lehrpersonen generieren, sondern sie auch als Modell dienen sollen, wie Qualitätssicherung in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern angelegt und genutzt werden kann» (Fuchs & Zutavern, 2005, S. 30f.). Zukünftige Lehrpersonen lernen so verschiedene institutionelle Ebenen, die es bei der Generierung und Umsetzung von Steuerungswissen zu berücksichtigen gilt, «aus einer doppelten Perspektive kennen: als betroffene Lernende und als künftige Lehrende» (ebd.).

Die Rolle der COHEP könnte nun darin bestehen, in strategischer und fachlicher Hinsicht entsprechende Vorarbeiten zur Unterstützung bzw. Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses und gemeinsamer Parameter für die Umsetzung dieser Mediationsfunktion zu leisten, welche z.B. in Form von Empfehlungen ihren Mitgliederinstitutionen, den Hochschulinstitutionen für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, zur Verfügung gestellt werden können.

7 Optimierung der Steuerungsvoraussetzungen für Hochschulinstitutionen für Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Zur Wahrnehmung der oben dargestellten «Mediationsfunktion» benötigen die Hochschulinstitutionen für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (hier sind insbesondere die pädagogischen Hochschulen gemeint) und die COHEP als deren Rektorenkonferenz eine klare Positionierung in der schweizerischen Hochschullandschaft. Dies ist, wie erwähnt, heute im Entwurf des HFKG so angelegt. Es ist vorgesehen, dass die pädagogischen Hochschulen gleichwertig zu Universitäten und Fachhochschulen in der schweizerischen Hochschullandschaft als eigenständige Hochschulen Bedeutung erhalten.

Für eine erfolgreiche «Mediationsfunktion» der Hochschulinstitutionen für Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird ausschlaggebend sein, dass sie sich fachlich und strukturell so weiterentwickeln, dass ihre Lehre, Forschung und Weiterbildung auch für Steuerungsprozesse im Rahmen des Bildungsmonitoring nutzbar und wirksam werden können. So muss die professions- und berufsfeldrelevante, nutzenorientierte Forschung gestärkt und noch intensiver mit Lehre sowie berufspraktischer Ausbildung gekoppelt werden. Erst dadurch entsteht eine *pädagogische, lehrerprofessionsrelevante und zugleich wissenschaftliche Expertise*, die in den Regelkreis des Bildungsmonitorings auch im Sinne von «Mediation» eingebracht werden und als relevant hinsichtlich politischer Steuerungsfragen wahrgenommen werden kann.

Hier besteht noch Entwicklungsbedarf. Die COHEP muss und kann einen Beitrag zu dieser Entwicklung leisten. Das Gelingen wird unter anderem davon abhängen, ob die Hochschulinstitutionen für Lehrerinnen- und Lehrerbildung ihre individuelle Entwicklung auf gemeinsame Ziele, eben auch auf Ziele des Bildungsmonitorings fokussieren können.

Literatur

- Altrichter, H. & Maag Merki, K.** (2010). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ambühl, H. & Stadelmann, W.** (Hrsg.). (2010). *Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I* (Studien + Berichte 30A). Bern: EDK.
- Bucher, B., Leder, Ch., Bircher, W., Rohner, R., Rosenberg, S., Salzmänn, M. & Schärer, H.-R.** (2010). *Governance in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Erste Skizze für die 2. Bilanztagung EDK-COHEP am 10./11. Juni 2010*. Bern: EDK.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren]**. (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Bern: EDK. Online unter: <http://edudoc.ch/record/17489/files/D24neu.pdf> [22.10.2010].
- EDK.** (1995). *Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen vom 26. Oktober 1995*. Bern: EDK. Online unter: <http://edudoc.ch/record/25492/files/19951026d.pdf> [22.10.2010].
- Reusser, K.** (2007). *Konsequenzen aus Schulleistungstudien, Bildungsmonitoring und ihre Umsetzung auf unterschiedlichen Ebenen*. Vortrag am OECD/CERI-Regionalseminar der deutschsprachigen Länder am 29.09.2010 in Potsdam. Online unter: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbs/bildung_und_gesellschaft/bildungsdiskussion/OECD-CERI/Dokumentation/CERI_Reusser.pdf [22.10.2010].
- SKBF [Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung]**. (2010). *Bildungsbericht Schweiz 2010*. Aarau: SKBF.
- Büeler, X., Buholzer, A. & Roos, M.** (2005). *Schulen mit Profil*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Fuchs, M. & Zutavern, M.** (2005). Pädagogischer Doppeldecker und Qualitätssicherung – eine Lerngelegenheit für Dozierende und Studierende. *Journal für lehrerInnenbildung*, 5 (3), 29–36.

Autorin und Autor

Sonja Rosenberg, Dr. Generalsekretärin COHEP, sonja.rosenberg@cohep.ch
Willi Stadelmann, Prof. Dr., Rektor Pädagogische Hochschule Zentralschweiz PHZ und Präsident COHEP, willi.stadelmann@phz.ch

Führung und Steuerung pädagogischer Hochschulen im Handlungskontext der österreichischen Rektorenkonferenz (RÖPH) – Möglichkeiten und Grenzen

Ivo Brunner

Zusammenfassung Die im europäischen Hochschulraum aktuellen Diskussionen um Führung tertiärer Bildungsinstitutionen wirken sich in förderlicher Weise auf die Handlungsräume der im Jahre 2007 gegründeten pädagogischen Hochschulen Österreichs aus. Diesem jüngsten Hochschultypus, der für die Aus-, Fort- und Weiterbildung in pädagogischen Berufsfeldern des tertiären Bildungssektors zuständig ist, fehlt zur effizienten Steuerung zwar noch der echte Autonomiestatus, das wachsende Zusammenwirken der Bundesministerien mit den einzelnen pädagogischen Hochschulen und der Rektorenkonferenz gewinnt aber an Substanz und dient somit der verbesserten hochschulischen Handlungskoordination, insbesondere im Sinne der Weiterentwicklung der Lehrer- und Lehrerinnenbildung.

Schlagworte Hochschulwesen, Führungsrolle, Autonomie, Handlungskoordination

Leadership and controlling management of University Colleges of Teacher Education within the context of action of Austria's Rectors' Conference (RÖPH) – chances and limitations

Abstract The topical European discussions about leadership at tertiary institutions of learning generate a positive effect on all areas of action of Austria's University Colleges of Teacher Education. This youngest institutional type in the higher education area, founded in the year 2007, is responsible for initial and further training in various pedagogical fields. Although the Colleges still lack the degree of autonomy necessary for efficient management, a growing cooperation between the Ministry of Education, the individual University Colleges and the Rectors' Conference leads to a substantial developmental improvement and thus furthers the coordination of tertiary actions in general as well as the development of teacher education in particular.

Keywords system of higher education, role of leadership, autonomy, coordination of action

1 Themenaufriß

Die aktuellen Autonomiebestrebungen im europäischen Hochschulraum, die sich zum Teil mit einer zu rigorosen staatlichen Steuerung des Bildungswesens wenig kompatibel zeigen, haben zu neuen Handlungsmaximen der Steuerung geführt. Alle vier «Deliberationsforen» Österreichs – die Universitätskonferenz (UNIKO), die Fachhochschulkonferenz (FHK), die Privatuniversitätenkonferenz (PUK) und die Rekto-

renkonferenz der öffentlichen pädagogischen Hochschulen (RÖPH) – haben sich im Sinne des österreichischen Vereinsgesetzes einen von den Bundesbehörden unabhängigen Status verliehen, um ihre Aufgaben der Vernetzung, der Steuerung, der Führung, der Koordination und der Kooperation flexibel, autonom und weisungsfrei erfüllen zu können. Dass die einstige Verankerung solcher Rektorenkonferenzen in den jeweiligen Bundesgesetzen auch Vorteile hatte, vor allem hinsichtlich einer effizienten Umsetzung bundesweiter Koordinationsangelegenheiten, wird im Zuge neuer Führungsstrukturen, besonders im Bereich der staatlichen Lehrer- und Lehrerinnenbildung, mit zu berücksichtigen sein.

2 Die pädagogischen Hochschulen im Kontext des österreichischen Hochschulwesens

Das österreichische Hochschulwesen charakterisiert sich durch eine Mischung von Hochschultypen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen, unterschiedlichem Autonomiestatus, unterschiedlichen Finanzierungsmodellen, unterschiedlicher inhaltlicher Führung und unterschiedlichen Managementverantwortungen. Derzeit zählt Österreich 21 staatliche Universitäten, 19 Fachhochschulen, 12 Privatuniversitäten, 14 pädagogische Hochschulen – davon 9 in staatlicher und 5 in privater Trägerschaft – sowie zahlreiche weitere akademische Einrichtungen wie Konservatorien und Bildungszentren mit einer Gesamtzahl von etwas mehr als 300'000 Studierenden.

Das angestrebte, sehr ambitionierte monetäre Förderungsziel der Bundesregierung, bis zum Jahre 2020 zwei Prozent des Bruttonationalproduktes für das Hochschulwesen aufzuwenden, ist in Zeiten finanzieller Unwägbarkeiten ein schwer kalkulierbarer Parameter der österreichischen Hochschulpolitik. Neben diesen Versprechungen der Politik richtet sich die studentische Kritik aber auch gegen unausgereifte Implementierungen von Teilbereichen der Bologna-Architektur, gegen die Zulassungsbeschränkungen in einigen Massenfächern wie Psychologie, Publizistik oder Wirtschaftswissenschaften sowie gegen Pläne der Wiedereinführung von Studiengebühren.

Die pädagogischen Hochschulen nehmen im Kontext des österreichischen Hochschulwesens eine besondere Stellung ein. Obwohl sie als tertiäre Bildungsinstitutionen gemäss der Bologna-Studienarchitektur ihre Bachelor- und Masterstudien ausrichten, berufsfeldbezogene Forschung betreiben und sich den Wissenschaftsprinzipien verpflichten, sind sie nicht dem Ministerium für Wissenschaft und Forschung, sondern dem Ministerium für Unterricht, Kunst und Kultur unterstellt. Dies mag als ein österreichisches Politspezifikum gewertet werden. Das Faktum selbst hat aber Auswirkungen auf Bereiche der allgemeinen tertiären Handlungskoordination hochschulischer Themen wie Forschung, Internationalität, Qualitätssicherung sowie auf die Führungs- und Verantwortungsstrukturen und den Autonomiestatus der pädagogischen Hochschulen. An einem besseren und koordinierteren Zugang zu all diesen hochschulischen Themen

und ihrer Dissemination an den pädagogischen Hochschulen ist noch zu arbeiten, wobei insbesondere durch den Ausbau der hochschulischen Autonomie eine diesbezügliche Verbesserung erzielt werden könnte.

Die pädagogischen Hochschulen Österreichs weisen einerseits junge dynamische Strukturen, wie sie teilweise im europäischen Hochschulraum des jungen 21. Jahrhunderts zur Bewältigung neuer Bildungsherausforderungen eingeführt wurden, auf, andererseits fehlen noch die dazu notwendigen Begleitgesetze, die eine autonomere Hochschulführung ermöglichen. Die Erarbeitung eines von allen Hochschulen geforderten neuen Dienstrechtes, das die hochschulischen Ansprüche der Personalentwicklung, der Forschung und der Weiterbildung im Sinne autonomer Hochschulgestaltung berücksichtigen soll, steht zwar an vorderster Stelle des ministeriellen Arbeitsplanes, es befindet sich aber noch nicht auf dem Weg in die politischen Entscheidungsgremien.

Die zahlreichen Verordnungen, die seit der Kundmachung des Hochschulgesetzes 2005 erlassen worden sind, präzisieren zwar da und dort einzelne Handlungsfelder, gleichzeitig schränken sie aber auch den Autonomiestatus ein. So ermöglicht beispielsweise die Hochschul-Planungs- und Steuerungsverordnung ein besseres bundesweites Controlling aller pädagogischen Hochschulen, damit wird aber auch die Finanzmittelvergabe z. B. für die Profilbildung individueller Hochschulen zentralstaatlich gesteuert. In diesem Zusammenhang soll auch darauf hingewiesen sein, dass ein Globalbudget, wie es die österreichischen öffentlichen Universitäten gemäss Universitätsgesetz 2002 zur autonomen Verwendung zugewiesen bekommen, für die pädagogischen Hochschulen noch nicht vorgesehen ist.

Auch die bundesgesetzlichen Verordnungen über Grundsätze für die nähere Gestaltung der Curricula und der Prüfungsordnungen sowie die Hochschulevaluierungsverordnung grenzen teilweise den autonomen Hochschulentwicklungsraum ein. Obwohl an jeder einzelnen Pädagogischen Hochschule die Studien-Kommission für das Studienangebot und dessen Qualitätsansprüche ihre Verantwortung trägt, behält sich das Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur durch diese Verordnungen eine bundesweite Vorgabe mit dem Argument der Durchlässigkeit von Bildungsangeboten im Sinne einer gegenseitigen Anrechenbarkeit von Studien vor.

Die unterschiedlichen gesetzlichen Grundlagen im österreichischen Hochschulwesen – Fachhochschulgesetz 1994, Universitätsgesetz 2002 sowie das für die pädagogischen Hochschulen relevante Hochschulgesetz 2005 – führen einerseits zu einer Vielgestaltigkeit des Hochschulraumes, andererseits wird der Ruf nach einem gesamtösterreichischen Hochschulplan mit typenspezifischen Handlungsfeldern immer lauter. Die pädagogischen Hochschulen werden ihre Führungs- und Steuerungsposition in einem solchen Plan des Hochschulwesens noch präziser definieren müssen.

3 Die pädagogische Hochschule – Rolle, Profil, Führung

Das österreichische Bundesgesetz über die Organisation der pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005) ist vom Nationalrat am 7. Dezember 2005 mit den Stimmen der Regierungsparteien beschlossen worden. Der Studienbetrieb an diesen neu etablierten Institutionen der pädagogischen Bildung wurde per 1. Oktober 2007 aufgenommen. Die Gründung der 14 pädagogischen Hochschulen, davon 5 in privater Trägerschaft, erzeugte an den jeweiligen Standorten der neun Bundesländer optimistische pädagogische Aufbruchstimmung in eine neue tertiäre Welt des Lehrens und Lernens.

Die primäre Ausrichtung der pädagogischen Hochschulen inkludiert wissenschaftlich fundierte Bildungsangebote in pädagogischen Berufsfeldern. Neben den Lehramtsstudien für allgemeinbildende Pflichtschulen werden auch die Studiengänge für Lehrämter an berufsbildenden Schulen angeboten. Im Sinne des Professionalisierungskontinuums und des lebenslangen Lernens bildet die umfassende Fort- und Weiterbildung in allen pädagogischen Berufsfeldern und für alle Lehrerinnen und Lehrer einen weiteren Schwerpunkt. Die Studienabschlüsse – Bachelor- (BEd) und Mastergrade (MEd) – sind durch die Einbettung in die Bologna-Studienarchitektur europäisch und international vergleichbar.

Trotz der bildungspolitischen Etablierung der pädagogischen Hochschulen Österreichs im europäischen Hochschulraum und trotz ihrer kollektiven Mitgliedschaft in der European University Association (EUA) weist das Hochschulgesetz 2005 Spezifitäten auf, die mit der Rolle der pädagogischen Hochschulen als autonome hochschulische Bildungsinstitutionen noch wenig korrelieren. Die öffentlichen pädagogischen Hochschulen sind Einrichtungen des Bundes und stehen als sogenannte «nachgeordnete Dienststellen» in einem direkten Weisungszusammenhang mit dem zuständigen Bundesminister in erster und letzter Instanz. Dieser Status einer unselbstständigen Anstalt wird jedoch in verschiedenen Bereichen, «insbesondere im Bereich der über den öffentlich-rechtlichen Bildungsauftrag hinausgehenden Lehr- und Forschungstätigkeit sowie der Erwachsenenbildung» (Hochschulgesetz 2005, S. 32), mit einer eigenen Rechtspersönlichkeit komplementiert, sodass die Pädagogische Hochschule ausserhalb der staatlichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung eigene Rechtsgeschäfte abschliessen kann.

Im Gegensatz zu den österreichischen Universitäten sind die pädagogischen Hochschulen dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur – die Agrar- und Umweltpädagogische Hochschule ist zusätzlich dem Lebensministerium zugeordnet – unterstellt. Für das Rollenverständnis und für die Profilbildung der pädagogischen Hochschulen hat diese Verankerung in jenem Ressort, das auch für alle Schulen und ihre Entwicklungen zuständig ist, nicht unwesentliche Auswirkungen. Es ermöglicht u.a. die enge Zusammenarbeit mit dem Berufsfeld der regionalen Schullandschaft, eine

Situation, die gesetzlich verankert, finanziell gesteuert und politisch gewollt ist. Es sollte aber zugleich zur Aufgabe und zur Rolle der pädagogischen Hochschulen gehören, das im österreichischen Grundgesetz verankerte allgemeine Recht der Staatsbürgerin und des Staatsbürgers, welches lautet: «Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei», in besonderer Weise einzufordern. Die an den Hochschulen wirkenden leitenden Organe wie Hochschulrat, Rektorat oder Studienkommission tragen erfahrungsgemäss eine solche Forderung mit und verhelfen damit der Meso-Ebene der Lehrer- und Lehrerinnenbildung, den pädagogischen Hochschulen, den autonomen Handlungsraum auszugestalten.

4 Die Rektorenkonferenz der öffentlichen pädagogischen Hochschulen Österreichs (RÖPH) – Möglichkeiten und Grenzen der Handlungskoordination

Wahrscheinlich sind es natürliche strategische Notwendigkeiten wie Networking, Kooperation und Koordination, die europaweit eine so hohe Anzahl an Hochschulvernetzungen begründen. Allein der tertiäre Bildungssektor Österreichs weist vier Vereinigungen (siehe Abschnitt 1) auf, in denen die Leitungsorgane der Hochschulen in Konferenzen zusammengeschlossen sind.

Analog zu den Universitäts- und Fachhochschulkonferenzen wurde 2002 ein im Sinne des österreichischen Vereinsgesetzes schlankes Statutenwerk von den Rektorinnen und Rektoren erarbeitet und am 19. September 2007 im historischen Loos-Haus am Michaelerplatz im 1. Bezirk in Wien von denselben in der Plenarsitzung beschlossen. Per 16. November 2007 wurde von der bundespolizeilichen Vereinsbehörde der Nichtuntersagungsbescheid zugestellt und somit war der Verein mit Sitz in Wien gegründet – die handelnden Personen der RÖPH waren zu diesem Zeitpunkt schon tief in die inhaltliche Vereinsarbeit eingetaucht. Die Tätigkeit der Rektorenkonferenz, die nicht auf Gewinn gerichtet ist, «umfasst die Koordination der Aufgaben der pädagogischen Hochschulen im Sinne der nationalen und internationalen Kompatibilität» (Statuten der RÖPH, S. 1).

Durch den gleichen Gründungszeitpunkt von Rektorenkonferenz und den einzelnen pädagogischen Hochschulen im Herbst 2007 konnten viele Kräftesynergien vom Beginn des neuen Hochschulsektors an gewonnen werden. Für unzählige Fragen zum neuen Hochschulbetrieb mussten die einzelnen Hochschulen nicht nach Individualantworten suchen, sondern sie wurden einer gemeinsamen und koordinierten Lösungsstrategie zugeführt. Die bildungspolitische Wirksamkeit und Handlungskompetenz der Rektorenkonferenz der öffentlichen pädagogischen Hochschulen Österreichs (RÖPH) hängen, das hat sich in den nun drei Jahren ihres Bestehens eindrücklich erwiesen, sehr wesentlich mit den Führungs- und Inhaltskompetenzen der einzelnen pädagogischen Hochschulen zusammen. Neben den strategischen und organisatorischen Vorberei-

tungen der Vereinsaktivitäten durch den dreiköpfigen RÖPH-Vorstand ist es primär das Wissens- und Erfahrungsspektrum aller neun Rektorinnen und Rektoren, die in den mindestens zweimal jährlich stattfindenden Plenarsitzungen zur Verwirklichung des Vereinszweckes ihre Beiträge leisten. Einmal pro Studienjahr findet zusammen mit allen Vizerektorinnen und Vizerektoren eine «erweiterte» Plenarsitzung statt, um sowohl die persönlichen als auch die inhaltlichen Ebenen der pädagogischen Hochschulen besser zu vernetzen. «Die Ziele streben wir aus verschiedenen Sichtweisen an, die geleistete Arbeit ist aber ein gemeinsames Produkt» (Brunner, 2002, S. 5), lautet ein mehrjährig anhaltendes Motto für diese Art der Arbeit.

Der Aufgabenumfang, für den sich die Mitglieder der RÖPH verantwortlich zeigen, ist enorm. So widmet sich die RÖPH Aufgaben wie Unterstützung der Hochschulleitungen, Beratung und Stellungnahme zu Gesetzesentwürfen, Artikulation gemeinsamer Standpunkte bis hin zur Durchführung von gemeinsamen Projekten und Veranstaltungen.

Einen hohen Anteil an Kräften verwendet die RÖPH für eine gedeihliche Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, wobei in besonderer Weise und über alle konkreten Aufgabengebiete hinweg das Thema Autonomie für die Hochschulen (vgl. Abschnitt 2) im Vordergrund steht. Als nachgeordnete, weisungsgebundene Dienststellen des Ministeriums (bmukk) stellen sich bei den einzelnen pädagogischen Hochschulen demgemäss gewisse Grenzen des Handelns ein:

- Das bmukk erteilt an einzelne Pädagogische Hochschulen Bildungsaufträge, die nicht in eine Gesamtkoordination eingebunden sind. So werden z. B. Fort- und Weiterbildungs- oder didaktische Zentren an einzelne Pädagogische Hochschulen «vergeben», was mitunter das Gefühl ungerechter Aufgabenverteilung unter den Hochschulen hervorruft.
- Die topografischen und gesellschaftspolitischen Diversitäten der neun öffentlichen pädagogischen Hochschulen sind enorm – städtische versus ländliche Standorte, Einsprachigkeit versus Zweisprachigkeit, Standorte mit Berufspädagogik versus Standorte ohne, Universitätsnähe versus Alleinstellungssituation – eine solche Pluralität an Bedingungen erfordert vom bmukk eine ausgleichende Hochschulpolitik, zu der die RÖPH einen Beitrag leisten will.
- Die Zuteilung der bmukk-Ressourcen ist weniger nach den Aufgabenprofilen, als fast ausschliesslich nach der Anzahl der Studierenden an einer Pädagogischen Hochschule ausgerichtet. Die daraus abzuleitenden Grenzen des (finanziellen) Handelns sind ebenfalls Diskussionsgegenstand der RÖPH-Vereinsarbeit.

Die RÖPH unternimmt daher alle Anstrengungen, diese Grenzen des Handelns aufzuweichen. Als ein nicht nur terminologischer Erfolg der RÖPH ist zu werten, dass die bislang vom Ministerium zentral geführten und tagungsordnungsbestimmten «Dienstbesprechungen» in kooperative, gemeinsam gestaltete Rektorinnen- und Rektorentagungen umgewandelt wurden. Der Frau Bundesministerin sei Dank, denn die ersten

Reaktionen führender Beamter des Ressorts auf die Gründung der RÖPH sprachen noch eine andere Sprache: «Die Befassung eines privaten Vereins mit Sachthemen der pädagogischen Hochschulen ist – nicht zuletzt aus rechtlichen Gründen – auch in Zukunft nicht vorgesehen», hiess es noch im Oktober 2007 in einem Brief eines leitenden Ministeriumsbeamten an den Gründungsvorstand der RÖPH.

Hinsichtlich Akzeptanz der RÖPH durch das Bundesministerium hat sich also das Blatt zum Positiven gewendet:

- Mitglieder der RÖPH werden mittlerweile offiziell für internationale Vertretungen nominiert – als jüngstes Beispiel gilt die Entsendung eines RÖPH-Mitgliedes durch die Ministerin zur Bologna-Ministerkonferenz in Ungarn und Wien.
- Der RÖPH-Vorsitzende vertritt die pädagogischen Hochschulen als Kollektiv in der European University Association (EUA).
- Ein Vorstandsmitglied der RÖPH arbeitet stellvertretend für alle pädagogischen Hochschulen, auch für die privaten, in der hochschultypenübergreifenden Bologna-Follow-Up-Gruppe Österreichs.
- Eine Reihe von RÖPH-Mitgliedern wurde vom Unterrichtsministerium zum Hochschuldialog des Wissenschaftsministeriums entsandt.
- Die RÖPH ist Mitglied in der Task Force (eine Arbeitsgruppe aller 4 österreichischen Rektorenkonferenzvorsitzenden) für die Erarbeitung von curricularen Bologna-Leitlinien.
- Die bisher inhaltlich wohl erfolgreichste koordinative Handlung der RÖPH war die Erstellung des «Memorandums der pädagogischen Hochschulen» (Brunner et al., 2009), das mit der Frau Bundesministerin diskutiert und durch sie in der Folge an die Experten- und Expertinnenrunde für die Reform der Lehrer- und Lehrerinnenbildung weitergeleitet wurde.

Es ist sehr ermutigend, dass eine Tendenz zu wachsender Zusammenarbeit zwischen der RÖPH, den einzelnen pädagogischen Hochschulen, den Ministerien des Bundes sowie mit anderen Stakeholdern der Bildungslandschaft festzustellen ist. Die steigenden geschäftlichen Anforderungen an die RÖPH werden dadurch in den kommenden Jahren eine erweiterte Arbeits- und Kommunikationsstruktur der RÖPH mit sich bringen müssen. Aktuelle themenbezogene Arbeitsgruppen wie das sehr erfolgreich wirkende RÖPH-Forschungsforum oder anlassbezogene Arbeitstreffen wie die Experten- und Expertinnengruppe für das Qualitätsmanagement sollten dann auf ein professionell eingerichtetes Geschäftsleitungsbüro der RÖPH zugreifen können.

5 Konklusion

Sowohl die pädagogischen Hochschulen als Einzelinstitutionen als auch die Rektorenkonferenz der öffentlichen pädagogischen Hochschulen als Kollektiv haben sich in der gesamthochschulischen Landschaft Österreichs sehr gut etabliert. Die einst geradezu

existentiellen Ängste dieser neuen Einrichtungen sind der Gewissheit, dass sie unverzichtbare Träger zukunftsorientierter Lehrer- und Lehrerinnenbildung geworden sind, gewichen. In der retrospektiven Einschätzung der bisher dreijährigen Arbeit der Rektorenkonferenz scheint dabei insbesondere mit der Erarbeitung des «Memorandums LehrerInnenbildung Neu» ein diesbezüglich entscheidender Beitrag geleistet worden zu sein. Auch die unermüdlichen Governance-Diskussionen der RÖPH-Mitglieder mit den einzelnen Abteilungen des Bundesministeriums haben bereits Wirkung hinsichtlich erweiterter autonomer Führung und Steuerung der Hochschulen gezeigt. Analog zu den anderen drei «Delibertationsforen» österreichischer Rektorenkonferenzen der Fachhochschulen, Universitäten und Privathochschulen wird sich auch die RÖPH weiterhin vermehrt um eine autonome, qualitätsvolle und zukunftsorientierte Hochschulbildung bemühen. Da sich die Vereinsarbeit solcher Foren nicht auf ein bundesrechtlich verankertes Mandat stützen kann, müssen die dialogische Überzeugungskraft gegenüber den Bediensteten des Ministeriums und der manchmal so hilfreiche Imperativ des Pragmatismus den angestrebten Vereinszielen dienen. Sowohl der Novellierung des bestehenden Hochschulgesetzes 2005 als auch einer Neuordnung der gesamten österreichischen Lehrer- und Lehrerinnenbildung wird auch insofern hoffnungsvoll entgegen gesehen, als eine Ausweitung der autonomen Handlungskompetenz der Institutionen mit einhergehen könnte. Hinsichtlich Budgethoheit, curricularer Gestaltungsmöglichkeiten, individueller Hochschulstandortproblematiken und administrativer Selbststeuerung sollte dann der Spielraum grösser sein.

Die Rektorenkonferenz der öffentlichen pädagogischen Hochschulen Österreichs und ihre Partner dürfen nicht müde werden, diesen Weg der autonomen hochschulischen Führung und Steuerung weiterzugehen.

Literatur

- Brunner, I.** (Hrsg.). (2002). *Verschieden, aber gemeinsam ...: Arbeitsbericht des ersten BLK-Präsidiums 1999–2002*. Feldkirch: Pädagogische Akademie des Bundes in Vorarlberg.
- Brunner, I., Koller, A. & Schachl, H.** (Hrsg.). (2009). *LehrerInnenbildung neu: Memorandum der pädagogischen Hochschulen*. Feldkirch: Pädagogische Hochschule Vorarlberg.
- Jonak, F.** (Hrsg.). (2009). *Die Pädagogische Hochschule (Hochschulgesetz 2005)* (3. erw. Aufl.). Zirl: Innverlag.
- Rektorenkonferenz der öffentlichen pädagogischen Hochschulen. Vereinsstatuten im Sinne des Vereinsgesetzes.** (2002). <http://www.paedagogischehochschulen.at/rektorenkonferenz/statuten/index.html>.

Autor

Ivo Brunner, Mag. Dr., Rektor der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg, A-6800 Feldkirch; Vorsitzender der Rektorenkonferenz der öffentlichen pädagogischen Hochschulen Österreichs, A-1100 Wien, ivo.brunner@ph-vorarlberg.ac.at

Zur Rolle der CRUS in der Koordination der schweizerischen Universitätslandschaft

Antonio Loprieno

Zusammenfassung Der Autor zeigt anhand der beiden Beispiele strategische Planung und Bolognaprozess die Rolle der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS) in der Koordination der schweizerischen Universitätslandschaft auf. Er veranschaulicht die Zusammenarbeit der Partner im Bildungs-, Forschungs- und Innovationsbereich anhand der Durchlässigkeitsvereinbarung zwischen Hochschultypen sowie des nationalen Qualifikationsrahmens. Schliesslich äussert er sich zu den Perspektiven, welche das künftige Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich im Hinblick auf die Koordination bietet.

Schlagnworte universitäre Koordination, strategische Planung, Bolognaprozess

The Role of the CRUS in the Coordination of the Swiss University Landscape

Abstract The author presents the role of the Rector's Conference of the Swiss Universities (CRUS) in the coordination of the Swiss University landscape taking strategic planning and Bologna process as examples. He then illustrates the collaboration with partners in the field of education, research and innovation with the Convention on permeability between higher education institutions of different types as well as with the national qualification framework. He further looks at the prospects for coordination under the future federal Law on Promotion of higher Education Institutions and Coordination in the higher Education Field

Keywords University coordination, strategic planning, Bologna process

1 Die CRUS

Die im Jahr 1904 als Vereinigung der Schweizer Universitäten gegründete CRUS (Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten) erfüllt seit Inkrafttreten der Vereinbarung zwischen dem Bund und den Universitätskantonen über die Zusammenarbeit im universitären Hochschulbereich im Januar 2001 (Zusammenarbeitsvereinbarung; SUK, 2000) die Funktion des gemeinsamen Organs der Leitungen der universitären Hochschulen. Dieses findet seine Verankerung im Universitätsförderungsgesetz vom 8. Oktober 1999 (UFG, 1999) sowie im interkantonalen Konkordat über universitäre Koordination vom 9. Dezember 1999 (SUK, 1999). Als gemeinsames Organ der Leitungen der universitären Hochschulen nimmt die CRUS mehrere Aufgaben wahr, die für die Koordination der schweizerischen Universitätslandschaft von zentraler Bedeu-

tung sind. Nachfolgend wird im Sinne von Beispielen kurz auf die Erarbeitung der strategischen Planung der Universitäten zuhanden der Schweizerischen Universitätskonferenz (SUK) sowie auf die Gestaltung des Bolognaprozesses in den Schweizer Universitäten eingegangen. Anschliessend illustrieren wir die Zusammenarbeit der CRUS mit ihren Schwesterkonferenzen KFH (Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz) und COHEP (Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen). Schliesslich wird ein vorausschauender Blick auf die Möglichkeiten gewagt, welche das Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (HFKG; SBF, 2009) bietet, das derzeit vom Parlament behandelt wird.

2 Strategische Planung der Universitäten

Die Erarbeitung einer strategischen Planung von nationaler Reichweite, die den Strategien der einzelnen Institutionen unter Wahrung ihrer Autonomie sowie derjenigen der jeweiligen Träger angemessen Rechnung trägt, stellt in sich eine Herausforderung dar. Aufgrund ihrer Zusammensetzung verfügt die CRUS über eine einzigartige Ausgangslage, um diesen inhärenten Widerspruch zu lösen.

Die Ausarbeitung einer strategischen Planung von nationaler Reichweite, welche den institutionellen Strategien Rechnung trägt, setzt eine Konsolidierung der Planungen der einzelnen Institutionen voraus. Allerdings erarbeiten die Institutionen ihre Planungen in erster Linie zuhanden ihrer Träger und folgen damit verschiedenen Rhythmen, manchmal auch unterschiedlichen Logiken. Auf dieser Grundlage kommt die Erarbeitung einer strategischen Planung von nationaler Reichweite somit der unmöglichen Aufgabe gleich, zu einem gegebenen Zeitpunkt unterschiedlich weit entwickelte Dokumente unterschiedlicher Natur zu konsolidieren.

Nun könnte man natürlich versuchen, die Träger zu bitten, ihre Planungsprozesse zu harmonisieren und zu synchronisieren. Man könnte andererseits die Institutionen veranlassen, zwei Planungsprozesse gleichzeitig zu führen – zuhanden ihrer Träger einerseits und als Vorbereitung für die nationale strategische Planung andererseits. Allerdings würde diese Vorgehensweise – die eine grobe Einmischung in die Autonomie der Institutionen und ihrer Träger bedeutete – kaum in eine brauchbare strategische Planung münden: Die so erarbeiteten Schlussfolgerungen könnten in den Planungen der einzelnen Institutionen nicht berücksichtigt werden, da sie ja bereits vor Ausarbeitung der nationalen Planung fertiggestellt würden.

Auch der umgekehrte Ansatz, eine nationale strategische Planung im Vorfeld der strategischen Planungen der einzelnen Institutionen zu erarbeiten, würde die Autonomie der Institutionen und ihrer Träger verletzen. Nicht zuletzt würde dieser Ansatz das Risiko

beinhalten, dass die frühzeitige nationale Planung zum Zeitpunkt der Umsetzung ihrer Zielsetzungen allenfalls bereits wieder überholt wäre.

Die CRUS vereinigt die Strategieverantwortlichen der zwölf universitären Hochschulen. Sie ist damit in der Lage, das Paradox zu lösen und in einem konzertierten Prozess eine strategische Planung mit nationaler Reichweite zu erarbeiten. Diese Strategie:

- trägt den Strategien der einzelnen Institutionen Rechnung, ungeachtet dessen, wie weit diese entwickelt sind, da die Mitglieder der CRUS für deren Ausarbeitung verantwortlich zeichnen;
- findet, aus demselben Grund, in der Erarbeitung der individuellen Planungsprozesse Berücksichtigung;
- respektiert die Autonomie der Institutionen und diejenige ihrer Träger.

Auf diese Weise hat die CRUS die strategischen Prioritäten für die folgenden Perioden festgelegt, dies unter Zustimmung der zwölf universitären Hochschulen und mit Unterstützung der zuständigen politischen Instanzen.

- | | |
|-----------|--|
| 2004–2007 | Verstärkung der universitären Bildung und Erneuerung der Lehre (Bologna) (CRUS, 2002). |
| 2008–2011 | Modernisierung der Forschung, Erneuerung der Lehre und Stärkung der Internationalisierung der Universitäten (CRUS, 2006). |
| 2012–2016 | Nachhaltige Verbesserung der Betreuungsverhältnisse; Verbesserung und Konsolidierung der Reform der Lehre in den Universitäten (Bologna); Modernisierung der Ausbildung von Forschenden auf den Ebenen Doktorat und Postdoc; Verbesserung der Arbeitsbedingungen und der Karriereaussichten von jungen Forschenden (CRUS, 2010). |

Voraussetzung für die Ausarbeitung einer gemeinsamen strategischen Planung und die Definition strategischer Zielsetzungen, welche allseitige Zustimmung finden, ist, dass die am Prozess beteiligten Partner – insbesondere im Hinblick auf ihre Aufgaben und Zielsetzungen – eine Anzahl gemeinsamer Anliegen verfolgen.

3 Umsetzung der Bolognareform

Als die Umsetzung des durch die Bologna-Erklärung angestossenen Prozesses bevorstand, haben die für die Universitäten verantwortlichen politischen Instanzen – die Schweizerische Universitätskonferenz (SUK) und das Staatssekretariat für Bildung und Forschung (SBF) – zweifach weise Voraussicht bewiesen:

1. Sie haben die Führung des Prozesses den Universitäten übertragen, welche durch die CRUS vertreten werden, und
2. für die Anfangsphase des Prozesses während der Periode 2004 bis 2007 eine Anschubfinanzierung vorgesehen.

Diese Entscheidungen bilden die Basis für die koordinierte Umsetzung der Bolognareform in den Schweizer Universitäten.

3.1 Die Bologna-Richtlinien

Als Erstes hat die CRUS in enger Zusammenarbeit mit der SUK Richtlinien für die koordinierte Erneuerung der Lehre an den universitären Hochschulen der Schweiz im Rahmen des Bolognaprozesses ausgearbeitet (Bologna-Richtlinien; SUK, 2003). Der durch die SUK am 4. Dezember 2003 verabschiedete Text berücksichtigte im Grossen und Ganzen die Vorschläge der CRUS; allerdings bildete der Artikel zum Zugang zum Masterstudium Anlass zu Verhandlungen zwischen den beiden Konferenzen. Die simple Tatsache, dass zu einer so zentralen Frage wie der Zulassung zum Masterstudium eine sowohl für die Universitäten wie auch für die Bildungspolitik einvernehmliche Lösung ausgehandelt werden konnte, zeigt die Bereitschaft der beiden Konferenzen zum Dialog und zur Zusammenarbeit. Ohne diese wäre die Koordination im Bereich der Universitätspolitik nur schwer umzusetzen.

3.2 Die Empfehlungen der CRUS

Mit der Verabschiedung der Bologna-Richtlinien hat die SUK die CRUS mit der Durchführung der koordinierten Erneuerung der Lehre im Rahmen des Bolognaprozesses betraut. Um diese Aufgabe zu erfüllen, hat die CRUS Empfehlungen für die koordinierte Erneuerung der Lehre an den universitären Hochschulen der Schweiz im Rahmen des Bolognaprozesses erarbeitet (CRUS, 2008, 2010). Dabei wirkten sowohl Vertreter sämtlicher schweizerischer Universitäten als auch Vertreter der Studierenden und weiterer interessierter Institutionen mit, darunter das Staatssekretariat für Bildung und Forschung (SBF), das Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung (OAQ) und die beiden Konferenzen KFH und COHEP. Diese Empfehlungen beinhalten auch bindende Reglementierungen, beispielsweise zur Benennung der Studienabschlüsse oder zur Zuteilung von Bachelorprogrammen zu Studienfächern im Hinblick auf die Zulassung zum Masterstudium.

Die Erarbeitung der Reglementierungen bildete einen wichtigen Bestandteil der koordinierten Umsetzung der Bolognareform im Rahmen des Kooperations- und Innovationsprojekts 2004-2007, für welches die SUK einen Betrag von 30 Millionen Franken in Form von projektgebundenen Beiträgen des Bundes bewilligt hat. Die Tatsache, dass die Führung der CRUS anvertraut wurde, hat die aktive Mitwirkung sämtlicher Universitäten bedeutend vereinfacht.

3.3 Monitoring

Im Rahmen des Bolognaprozesses fallen auch in der Periode 2008 bis 2011 Koordinationsaufgaben an. Der Fokus liegt dabei auf dem Monitoring: So wird die weitere Implementierung der Bolognastrukturen verfolgt und sichergestellt, dass diese gut funktionieren. Dabei verfügen lediglich die Universitäten über ausreichend vertiefte Kenntnisse der bestehenden Verfahren und Mechanismen, um beurteilen zu können,

ob die Umsetzung den gemeinsamen Prinzipien entspricht, und um allfällige Missstände aufzudecken. Die CRUS bildet als Verbund der Universitäten das ideale Gremium für den Austausch zwischen den Universitäten, der einerseits notwendig ist, um die Strukturen zu vergleichen und deren Funktionieren zu beurteilen, und andererseits, um den politischen Instanzen – sofern nötig – Vorschläge im Hinblick auf eine allfällige Anpassung der Rahmenbedingungen zu unterbreiten.

4 Zusammenarbeit mit den Partnern im Bildungs-, Forschungs- und Innovationsbereich

Als Organ, welches sich aus den Leitungen sämtlicher schweizerischer Universitäten zusammensetzt, interagiert die CRUS regelmässig nicht nur mit den zuständigen Instanzen der Universitätspolitik, sondern auch mit weiteren Partnern des Bildungs-, Forschungs- und Innovationsbereichs. Im Bereich der Bildung betrifft dies insbesondere die Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz (KFH) und die Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (COHEP).

Mit diesen beiden Partnern hat die CRUS am 5. November 2007 eine Vereinbarung über die Durchlässigkeit zwischen den Hochschultypen abgeschlossen (CRUS, COHEP & KFH, 2007). Diese Vereinbarung enthält die Grundsätze des Zugangs zu den Studiengängen eines anderen Hochschultypus mit einem Bachelordiplom einer schweizerischen Hochschule. Sie regelt, insbesondere, die Modalitäten des direkten Übergangs zu einem Masterstudium eines anderen Hochschultypus. Die Grundlage hierzu bildet eine Konkordanzliste, welche die möglichen Übergänge eines Bachelorstudiengangs zu einem Masterstudiengang eines anderen Hochschultypus bei entsprechender fachlicher Ausrichtung aufführt, allenfalls mit zusätzlichen Auflagen.

Ferner hat die CRUS im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung und Forschung (SBF) mit ihren beiden Schwesterkonferenzen den im Rahmen des Bolognaprozesses vorgesehenen Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich erarbeitet (nqf.ch-HS; CRUS, COHEP & KFH, 2009). Dieses Dokument beschreibt und definiert die Stufen sowie die entsprechend erworbenen Qualifikationen der Hochschulbildung in der Schweiz. Es bietet ferner eine vergleichende Beschreibung der Universitäten (inklusive eidgenössische technische Hochschulen), der Fachhochschulen und der pädagogischen Hochschulen in Bezug auf ihre Aufgaben in der Gesellschaft, ihre Tätigkeiten in Lehre und Forschung sowie die verliehenen Diplome und die Qualifikation der Lehrenden.

Wie auch im Falle der Durchlässigkeitsvereinbarung beruhte die Ausarbeitung des Qualifikationsrahmens einerseits auf gemeinsamen Überlegungen der Institutionen desselben Hochschultypus, um die spezifischen Ausprägungen ihrer Aufgaben und ihrer Tätigkeiten in Lehre und Forschung besser zu definieren, und andererseits auf in-

tensiven Verhandlungen zwischen den Vertretern der drei Hochschultypen, um die Besonderheiten der Aufgaben sowie der Tätigkeiten in Lehre und Forschung eines jeden Hochschultypus zu identifizieren. Die gemeinsamen Überlegungen der Universitäten haben im Kreise der CRUS stattgefunden, und deren Verhandlungen mit der KFH und der COHEP haben schliesslich zur Verabschiedung des Dokuments durch den gemeinsamen Leitungsausschuss der drei Konferenzen am 23. November 2009 geführt, dem alle Mitglieder jeder Konferenz zugestimmt haben.

5 Ausblick

Die künftigen Modalitäten der Koordination im Bereich der Hochschulen sind Gegenstand der parlamentarischen Debatten im Rahmen des künftigen Bundesgesetzes über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (HFKG; SBF, 2009). Unter den Neuerungen des Gesetzes findet sich die Umsetzung der Aufgabenteilung zwischen den Hochschulen in den besonders kostenintensiven Bereichen, welche in Artikel 63a Absatz 5 der Bundesverfassung vorgesehen ist.

Die CRUS hat sich bereits mehrfach zu ihrem Verständnis der Aufgabenteilung in den besonders kostenintensiven Bereichen geäussert. Ihre Überlegungen beruhen auf der Feststellung, dass die besonders hohen Kosten, welche in bestimmten Bereichen zu tragen sind, nicht an einzelne Disziplinen gebunden sind. Vielmehr ergeben sie sich aus dem Zugriff auf Infrastrukturen, die aufgrund der zu tätigen Investitionen, aufgrund ihres Betriebs oder des notwendigen Personals kostenintensiv sind.

Eine effiziente Aufgabenteilung in den besonders kostenintensiven Bereichen betrifft daher nicht die Tätigkeiten in Lehre und Forschung an sich, sondern die Koordination neuer Infrastrukturen, insbesondere dann, wenn diese die Kapazitäten einer einzelnen Institution übersteigen. Diese Vorgehensweise für die Aufgabenteilung in den besonders kostenintensiven Bereichen würde ferner sicherstellen, dass die Lehrenden und Forschenden der Schweizer Universitäten Zugang zu denjenigen Infrastrukturen haben, welche sie zur Ausübung ihrer Tätigkeiten benötigen.

Die CRUS hat gezeigt, dass sie in der Lage ist, schwierige Entscheide zu fällen, welche sowohl den Interessen der einzelnen Institutionen als auch denjenigen des Universitäts-systems als Ganzem Rechnung tragen. Dies zum Beispiel bei der Auswahl von Innovations- und Kooperationsprojekten: Im Rahmen einer im Frühling 2009 durchgeführten internen Selektion hat die CRUS von insgesamt 17 Gesuchen lediglich sechs Projekte berücksichtigt und in der Folge der SUK zur Genehmigung vorgelegt. Es ist daher davon auszugehen, dass die CRUS konsensuelle Lösungen vorschlagen wird, um gewichtige Infrastrukturen zu koordinieren, welche die Kapazitäten einer einzelnen Institution übertreffen und der Gesamtheit von Lehrenden und Forschenden in den betroffenen Bereichen zur Verfügung stehen sollen.

Allerdings gehen die Meinungen hinsichtlich der Form der Aufgabenteilung in den besonders kostenintensiven Bereichen derzeit noch auseinander. Für die CRUS wäre es zweifelsohne sehr schwierig, ernsthafte Vorschläge zu machen, wenn sich herausstellen würde, dass die Koordination von grossen Infrastrukturprojekten – die in aller Regel insbesondere der Forschung dienen – nicht ausreicht, um das verfassungsmässige Mandat zu erfüllen, und wenn in der Folge einzelnen Universitäten bestimmte als besonders kostenintensiv definierte Tätigkeiten in Lehre und Forschung verboten würden – ungeachtet der strategischen Bedeutung, welche sie diesen Tätigkeiten beimessen.

Literatur

- CRUS. (2002). *Renforcement de la formation universitaire – renouvellement de l'enseignement*. Online unter: <http://www.crus.ch/dms.php?id=3204> [14.06.2010].
- CRUS. (2006). *Strategische Planung 2008-2011 der Schweizerischen Universitäten*. Online unter: <http://www.crus.ch/dms.php?id=875> [14.06.2010].
- CRUS. (2008 und 2010). *Empfehlungen der CRUS für die koordinierte Erneuerung der Lehre an den universitären Hochschulen der Schweiz im Rahmen des Bolognaprozesses*. Online unter: <http://www.crus.ch/dms.php?id=12987> [14.06.2010].
- CRUS. (2010). *Strategische Planung der CRUS für die Entwicklung der universitären Hochschulen in der Periode 2012-2016*. Online unter: <http://www.crus.ch/dms.php?id=14914> [14.06.2010].
- CRUS, COHEP & KFH. (2007). *Durchlässigkeit zwischen den Hochschultypen: Vereinbarung der CRUS, der KFH und der COHEP vom 5. November 2007*. Online unter: <http://www.crus.ch/dms.php?id=4422> [14.06.2010].
- CRUS, COHEP & KFH. (2009). *Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich (nqf.ch-HS)*. Online unter: <http://www.crus.ch/dms.php?id=9662> [14.06.2010].
- SBF. (2009). *Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich* (HFKG, Entwurf). Online unter: <http://www.admin.ch/ch/d/ff/2009/4697.pdf> [14.06.2010].
- SUK. (1999). *Interkantonales Konkordat über universitäre Koordination*. Online unter: <http://www.cus.ch/wDeutsch/portrait/rechtliches/konkordat.php> [14.06.2010].
- SUK. (2000). *Vereinbarung zwischen dem Bund und den Universitätskantonen über die Zusammenarbeit im universitären Hochschulbereich*. Online unter: <http://www.cus.ch/wDeutsch/portrait/rechtliches/zusammenarbeitsvereinbarung.php> [14.06.2010].
- SUK. (2003). *Richtlinien für die koordinierte Erneuerung der Lehre an den universitären Hochschulen der Schweiz im Rahmen des Bologna-Prozesses (Bologna-Richtlinien) vom 4. Dezember 2003 inkl. Kommentar, Stand: 1. August*. Online unter: <http://www.crus.ch/wDeutsch/publikationen/richtlinien/BOL-RL-2008-Dt-V2.pdf> [14.06.2010].
- UFG. (1999). *Bundesgesetz vom 8. Oktober 1999 über die Förderung der Universitäten und über die Zusammenarbeit im Hochschulbereich*. Online unter: http://www.admin.ch/ch/d/sr/c414_20.html [14.06.2010].

Autor

Antonio Loprieno, Prof. Dr., Rektor der Universität Basel, Präsident der CRUS, A.Loprieno@unibas.ch

Regionalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Argumente und Herausforderungen

Christina Huber

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

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

Regionalisation of Teacher Education: Arguments and Challenges

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

Keywords regional governance, teacher education, intercantonal cooperation, governance

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

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

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

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

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

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

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

1.1 Vergleichender Überblick über die Reformprozesse

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2 Argumente im Reformdiskurs

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 Interkantonale Steuerung pädagogischer Hochschulen

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

2.1 Steuerung der Pädagogische Hochschule Zentralschweiz

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

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

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

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

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

2.2 Steuerung der Pädagogischen Hochschule FHNW

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

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

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

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

2.3 Vergleich der beiden Fälle: Herausforderungen der interkantonalen Steuerung

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

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

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

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

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

3 Die Herausforderungen der Regionalisierung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

Autorin

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

Hochschulautonomie und gesellschaftliche Verantwortung

Erwin Beck

Zusammenfassung Den Fragen der Autonomie von pädagogischen Hochschulen soll hier am Beispiel der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen (PHSG) nachgegangen werden. Die PHSG ist vor drei Jahren durch eine Fusion der beiden bestehenden Pädagogischen Hochschulen in Rorschach und St. Gallen entstanden. Im gleichen Zug, in dem man die Autonomie anspricht, werden auch die neuen Anforderungen diskutiert, die für Institutionen mit hoher Autonomie in Bezug auf ihre Führung bestehen. Letzteres wird dann oft unter Begriffen wie «Good Governance» oder auch «Corporate Governance» diskutiert, während hier zur Diskussion gestellt wird, ob für den Hochschulbereich, und da speziell für die pädagogischen Hochschulen, nicht viel treffender von «Corporate Social Responsibility» gesprochen werden sollte, d. h. von einem Konzept zur gesellschaftlichen Verantwortung von Organisationen.

Schlagworte Hochschulautonomie, pädagogische Hochschulen, Good Governance, gesellschaftliche Verantwortung von Organisationen

The autonomy of institutions in higher education and social responsibility

Abstract To what extent are universities of teacher education in Switzerland autonomous? This question is analysed using the University of Teacher Education of St. Gallen (Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen – PHSG) as a case study. The St. Gallen University of Teacher Education was formed following a merger of two institutions of higher education in Rorschach and St. Gallen. In analysing aspects of autonomy, the challenges for the management of an institution with a high degree of autonomy are discussed. These are often related to concepts such as «Good Governance» or «Corporate Governance». However, for institutions of higher education and more specifically for universities of teacher education the term «Corporate Social Responsibility» is suggested, to emphasize the social responsibility of such organisations.

Keywords autonomy of institutions, university of teacher education, good governance, corporate governance, corporate social responsibility

1 Mehr Autonomie als je zuvor

Ich habe die sankt-gallische Lehrerinnen- und Lehrerbildung (LLB) etwa zehn Jahre vor ihrer Tertiarisierung als Rektor des damals klassischen Primarlehrerseminars Rorschach (einem von vieren im Kanton neben einem Kindergärtnerinnenseminar und einem Arbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnenseminar) erlebt und erfahre nun die tertiarisierte LLB bald zehn Jahre als Rektor der gesamten sankt-gallischen Lehrerinnen-

und Lehrerbildung, die neu an der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen (PHSG) stattfindet.

Die Antwort auf die Frage «Wie autonom sind pädagogische Hochschulen?» lässt sich vor meinem Erfahrungshintergrund leicht beantworten: Die Autonomie ist grösser als je zuvor. Aber, und das mag vielleicht sehr provokativ anmuten: Es ist immer noch zu wenig Autonomie, um aus den pädagogischen Hochschulen (PH) wirklich gute Bildungs- und Kulturhochschulen entwickeln zu können. Dazu aber später mehr.

Es lohnt sich also, die Frage der neu gewonnenen Autonomie etwas genauer zu analysieren und differenzierter darzustellen. Vor der Tertiarisierung der LLB standen die Lehrerseminare als Mittelschulseminare in direkter Konkurrenz zu den kantonalen Mittelschulen und Gymnasien. Schon damals genossen die Lehrerseminare aufgrund der hohen Bedeutung, welche das Bildungsdepartement der kantonalen LLB zumass, gewisse Privilegien, die den andern Mittelschulen nicht zustanden. Für die Gestaltung der LLB an den Seminaren bestand eine höhere Autonomie als an den Mittelschulen.

Nach der Tertiarisierung steht nun der Vergleich mit den Universitäten und mit den Fachhochschulen an. Damit die spät geborenen pädagogischen Hochschulen mit den vom Bund gesamtschweizerisch gesteuerten Fachhochschulen und den kantonal beheimateten, aber mit den grössten Gestaltungsfreiheiten ausgestatteten Universitäten überhaupt in einen Dialog auf gleicher Augenhöhe treten konnten, sind sie mit den Insignien der Autonomie ausgestattet worden: Recht auf selbstbestimmtes Handeln, Leistungsauftrag und Globalbudget. Als strategisches Steuerungsorgan wurde ein Hochschulrat eingesetzt, der sich im Gegensatz zu den in einzelnen Kantonen bestehenden Erziehungsräten dank seines ausschliesslich auf die PH ausgerichteten Auftrags als schnelles und entscheidungsfreudiges Organ entpuppte, das die PH unterstützt und strategisch steuert, ohne dass diese in ihrer Autonomie eingeschränkt würde.

Es ist nun aber je nach kantonalen Gesetzgebung nicht so einfach, das Recht auf selbstbestimmtes Handeln auch wirksam zu nutzen. Im Kanton St. Gallen sind beispielsweise die gesetzlichen Bestimmungen für die Pädagogische Hochschule relativ eng auf die Ausbildung von Volksschullehrpersonen fokussiert, was die Autonomie in gewissen Bereichen einschränkt. So bedeutete etwa die Ausdehnung des Leistungsauftrags auf andere Lehrerkategorien, beispielsweise Berufsschullehrpersonen oder schulische Heilpädagogen und -pädagoginnen, eine Gesetzesänderung, was einen ziemlich aufwendigen Prozess durch die gesetzgebenden Instanzen mit allen Unwägbarkeiten demokratischer Entscheidungsfindung nach sich zieht. Auch die Forschung ist klar auf angewandte Berufsfeldforschung ausgerichtet und ohne deutliche Zweckbestimmung mit Bezug zur Lehre und zur allgemeinen Hochschulentwicklung formuliert. Ein progressiver Hochschulrat weiss diese Gesetzesbestimmungen frei und entwicklungsorientiert zu deuten, einem weniger mutigen Hochschulrat dienen sie als Förderbremse.

So haben unsere Erfahrungen mit der Eingabe und auch erfolgreichen Durchführung von Nationalfonds-Projekten wie etwa der Studie zum Thema «Adaptive Lehrkompetenz» aus dem Bereich der Professionsforschung mehrfach gezeigt, dass genau darzustellen ist, warum es sinnvoll ist, solche Forschung an einer PH durchzuführen. Auch einzelne Hochschulräte glauben, dass solche Projekte doch eher an die Universität gehören. Im Kantonsrat wurden sogar mehrfach Voten abgegeben, in denen der PHSG das Forschen grundsätzlich abgesprochen worden ist, da die Hauptaufgabe einer PH doch ausschliesslich in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern bestehen würde. Wären die gesetzlichen Bestimmungen so formuliert, dass Forschung eine notwendige Voraussetzung für eine gute Lehre und für die eigene Nachwuchsbildung sowie für attraktive Arbeitsplätze für Dozierende darstellt, so wäre die autonome Entwicklung einer eigenen Forschungskultur auch politisch eine Selbstverständlichkeit, so wie das für andere Hochschulen auch gilt.

Noch eindeutiger ist es in Bezug auf die Weiterbildung, dem dritten Standbein der innovativen Entwicklung einer Hochschule. Die Weiterbildung muss nach der sankt-galischen Gesetzgebung kostenneutral sein und ist kein Pflichtauftrag, sondern dank einer vagen «Kann»-Formulierung im Gesetz höchstens im Kür-Bereich. Die Weiterbildung hat sich aber an der PHSG trotz dieses schmalen gesetzlichen Auftrags bisher als sehr innovativ erwiesen.

Geht es ausschliesslich darum, Volksschullehrpersonen auszubilden und allenfalls noch ein optionales Angebot an Weiterbildung bereitzustellen, dann ist die gewährte Autonomie für eine freie Gestaltung durchaus gegeben. Doch reicht dies allein nicht, die pädagogischen Hochschulen zu selbstbewussten, innovativen und für ihre Region auch kulturfördernden Bildungshochschulen mit hoher wissenschaftlicher Qualität zu entwickeln. Was bräuchte es mehr?

- Forschung wird dann zur Selbstverständlichkeit für eine Hochschule, wenn sie dank Promotions- und Habilitationsrecht auch dazu dient, den eigenen Nachwuchs auszubilden.
- Die PH muss wissenschaftlich fundierte Masterstudiengänge entwickeln können, die u. a. auf der eigenen Forschung basieren.
- Expertise z. B. im Qualitätsmanagement oder in der Lehr/Lern-Beratung muss über die grundlegenden Leistungsaufträge hinaus in Dienstleistungen für Dritte dienstbar gemacht werden können.

Dafür ist Autonomie ein konstituierendes Element, und zwar letztlich im gleichen Mass, wie das für Universitäten gilt.

2 Bildungs- und Kulturhochschulen

Ausmass und Bedeutung der Hochschulautonomie kann man eigentlich erst angemessen beurteilen, wenn auch klar ist, wozu diese Autonomie dienen soll. Mag sein, dass mittlerweile vielen klar geworden ist, was pädagogische Hochschulen auszeichnet, wie sie sich in den Kreis der bereits längere Zeit bestehenden älteren Hochschularten einpassen und welchen Leistungsauftrag sie zu erfüllen haben.

Stephan Bieri (2009) formulierte den Auftrag der pädagogischen Hochschulen am Hochschultag der PHSG im November des vergangenen Jahres folgendermassen: «Für mich sind es letztlich zwei Merkmale, die eine Hochschule auszeichnen: (1) das strukturierte Angebot in Lehre, Forschung und Dienstleistung im obersten denkbaren Tertiär-Segment; (2) die kritische, engagierte und gesellschaftlich verantwortungsbewusste Arbeitsweise» (Bieri, 2009, S. 1). Spezifisch auf die pädagogischen Hochschulen bezogen leitete er dann zwei strategische Forderungen ab: (1) «Themenführerschaft im erziehungswissenschaftlich-pädagogischen Bereich, (2) die PH als Ort, wo sich Theorie und Praxis treffen – als lebendiger Campus» (Bieri, 2009, S. 5). Er wies klar darauf hin, dass die pädagogischen Hochschulen sowohl Bildungs- als auch Kulturhochschulen sind, und das – wohlgemerkt – mit der für Bildung und Kultur damit verbundenen gesellschaftlichen Verantwortung. Beide Ausrichtungen haben in Bezug auf die autonome Steuerung der Hochschule ihre Tücken. Im Bildungsbereich ist es aufgrund der Aufgabe, die künftigen Lehrpersonen für eine Region auszubilden, verständlich, dass das Bildungsdepartement, das Amt für Volksschule und der Erziehungsrat wesentlich mitbestimmen wollen, wenn es um die Definition des Profils der für den Kanton erwünschten Volksschullehrpersonen geht. Auch die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) wirkt entscheidend mit, bestimmt sie doch im Auftrag der Kantone über die Anerkennungsrichtlinien den Rahmen, in welchem sich das Profil der Volksschullehrpersonen entwickeln darf (vgl. den Beitrag von Lukas Lehmann in diesem Heft). Diese präskriptiven Profilm Merkmale schränken die Hochschulautonomie der PH deutlich ein. Sie ist sich dessen bewusst, bildet sie doch den Nachwuchs für einen geregelten Beruf aus. Dennoch sorgen die pädagogischen Hochschulen mit kreativen Modellen der LLB für eine respektable Vielfalt an verschiedenartig ausgebildeten Lehrpersonen.

Mit dem kulturellen Auftrag ist es ähnlich. Will man etwa – wie dies die PHSG versucht hat – mit einem «Artist in Residence» die Schnittstelle zwischen Schule und Kunst wirksam beleben, muss man sich darauf gefasst machen, zuerst des Übergriffs in fremde Aufgabenbereiche bezichtigt zu werden, bevor man dann mit der gelebten Praxis nach und nach als Förderer von Kunst und Schule anerkannt wird.

Da die Beherbergung eines «Artist in Residence» auf einem Hochschulcampus nur mittelbar mit der Ausbildung von Studierenden zu tun hat, rechnete der Hochschulrat damit, dass er nicht über den ordentlichen Etat finanziert wird. Also hatte dieses viel-

versprechende Projekt nur Erfolg dank dem Umstand, dass eine Stiftung das Honorar der Künstlerin bzw. des Künstlers übernahm. Innovative, eher unkonventionelle Projekte schlüpfen daher nicht so leicht durch die relativ engen Maschen des Controllings, das vor allem auf den grundlegenden Leistungsauftrag der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern ausgerichtet ist.

Die bewusste Unterstützung von Musikzirkusprojekten und Kindertheater in der Region erfuhr zuerst dasselbe Schicksal. Auch hier ist eine angemessene Autonomie von grossem Vorteil. Solche Projekte brauchen Ressourcen und laufen nicht ohne Anschubfinanzierung. Die Freiheit, auch externe Projekte zu unterstützen, die den Anspruch erfüllen, Kunst und Schule näher zusammenzubringen, und auch die Ausbildung von Lehrpersonen entsprechend in solche Projekte einzubinden, geht nur dank einer weitreichenden Autonomie der Hochschulleitung und mit zusätzlichen Mitteln, die den Staatsbeitrag ergänzen.

Für den kulturellen Auftrag würde das bedeuten, dass für die im Leitbild der PHSG formulierte und vom Hochschulrat unterstützte Absicht – «Wir wollen von der Öffentlichkeit als kulturelle Institution mit regionaler und überregionaler Ausstrahlung wahrgenommen werden» – entsprechende gesetzliche und finanzielle Voraussetzungen bestehen, über deren Nutzung autonom entschieden werden kann.

3 Aufbau einer neuen Verantwortungskultur

Wie muss eine pädagogische Hochschule als autonome Organisation strukturiert und geleitet sein, damit sie dem Anspruch selbstständiger innovativer Entwicklung und der Wahrnehmung der geschilderten bildungs- und kulturpolitischen Anforderungen gerecht werden kann? In diesem Zusammenhang gelten Leitbegriffe wie «good governance» oder «corporate governance» oft als Zauberformeln aus der Wirtschaftswelt, die ein modernes und auf «good practice» ausgerichtetes Management garantieren sollen.

Da eine pädagogische Hochschule aufgrund ihrer Aufgabe stark verwurzelt ist in ihrer Region und auch ihrem kulturpolitischen Auftrag gerecht werden muss, stellt sich tatsächlich die Frage, ob mit «Corporate Governance» der Kern dieser neuen Verantwortungskultur für pädagogische Hochschulen beschrieben werden kann oder ob ein anderer Ansatz dazu geeigneter wäre. Müsste nicht viel eher die gesellschaftliche Verantwortung, die eine pädagogische Hochschule hat, deutlicher zum Ausdruck kommen? Vielleicht wäre es dann sinnvoller, nach dem Vorschlag des deutschen Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) von «Corporate Social Responsibility» zu sprechen und damit einen besser geeigneten Ansatz für die erfolgreiche Führung von pädagogischen Hochschulen zu konzipieren und umzusetzen. Folgt man den Ausführungen von Hans Weiler (2006) in einem Vortrag zur Lehrerbildung an der Ruhr-Universität Bochum, so

sind folgende Entwicklungen für die Beurteilung der Qualität von Strukturen jeder neu konzipierten Lehrerbildung auf Hochschulebene ausschlaggebend:

- die Einführung und angemessene Weiterentwicklung und Betreuung gestufter Studiengänge (Stichwort BA/MA),
- eine neu konzipierte, stärker strukturierte, kooperative und umfassende Form der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses (Stichwort Graduiertenschulen),
- eine intensivere und transparentere Verzahnung des Verhältnisses von Hochschule und Gesellschaft und von Ausbildung und Arbeitsmarkt (Stichwort Berufsfähigkeit),
- die deutlich zunehmende Bedeutung von Wissenstransfer und Weiterbildung für das deutsche Hochschulwesen und die deutsche Wirtschaft (Stichwort Lebenslanges Lernen),
- die Entstehung neuer Forschungsschwerpunkte und -prioritäten an den Schnittstellen herkömmlicher Forschungsfelder und Disziplinen (Stichwort Interdisziplinäre Forschung) und schliesslich
- eine stärkere Integration von universitärer und ausseruniversitärer Forschung an den Hochschulen. (Weiler, 2006, S. 6 f.)

Um solche Ziele erreichen zu können, braucht eine pädagogische Hochschule eine Leitung, die sich der besonderen Verantwortungskultur bewusst ist, in der eine so facettenreiche Aufgabe erfolgreich gelöst werden kann. Im November des letzten Jahres setzten sich auf Einladung des deutschen CHE in Gütersloh, Deutschland, 80 Personen aus Wissenschaft, Hochschulmanagement und Bildungsverwaltung zusammen, um der Frage nachzugehen, wie Hochschulleitungen organisiert sein müssen, die sowohl die hochschulinterne Steuerung als auch die Wahrnehmung gesellschaftlicher Aufgaben verantwortungsbewusst wahrnehmen können. Aus dem Bereich der institutionellen Führungslehre wurden Managementinstrumente wie Leistungsvereinbarungen und Globalhaushalt als Mittel zur wirksamen Verbesserung der institutionellen Eigenverantwortung diskutiert. In kontroversen Diskussionen wurde festgestellt, dass die Instrumente für ein wirksames Hochschulmanagement zwar die internen Abläufe und damit die Ergebnisse in Lehre und Forschung verbessern helfen. Es wurde aber auch bestätigt, dass es wesentlich auf die Personen ankäme, welche diese Instrumente anwenden.

Genau da haben die pädagogischen Hochschulen das Problem, da die Personen in ihren Führungsstrukturen für diese Aufgaben kaum oder schlecht ausgebildet sind, was sich hemmend auf die Steuerung und vor allem auch auf die geschickte Nutzung der neu gewährten Autonomie zur Entwicklung der Hochschule auswirkt. Dass mit dem kontinuierlichen Ausbau von erweiterten Leistungsbereichen der Forschung und der Dienstleistungen die Lehre entscheidend gestützt, gefördert und wissenschaftlich fundiert wird, ist nicht allen Dozierenden in Führungspositionen an den pädagogischen Hochschulen klar. Dass die Einbettung der pädagogischen Hochschulen in die Schweizer Hochschullandschaft nur mit grossen Anstrengungen in einer selbstständig und in Kooperationen betriebenen Forschung und in einem qualitätsbewussten Ausbau der Lehre erreicht werden kann, muss allen Mitwirkenden in der Hochschulleitung ein geradezu persönliches Anliegen sein. Die PHSG hat aus diesem Grund versucht, den Anteil an eigener Forschung kontinuierlich auf 10% der Ausgaben für die Lehre anzuheben. Dass dies im Bildungsbereich nicht mit einem Selbstfinanzierungsanteil mög-

lich ist, der weit über 30 % liegt, ist mittlerweile allen klar geworden, die Drittmittel im Bildungsbereich einwerben müssen.

Die PHSG versuchte zudem, in einem mehrstufigen demokratischen Entwicklungsprozess im Dialog mit allen Dozierenden ein charakteristisches Stärken-Profil zu definieren. Damit es nach innen und aussen sichtbar werden konnte, formulierte die PHSG ihre Kompetenzschwerpunkte. An diesem Prozess war auch der Hochschulrat beteiligt, hielt sich aber in der inhaltlichen Definition sehr zurück. Da spielte die Autonomie für inhaltlich-operative Entscheide ausgezeichnet. Dies erlaubte es, ein auf eigenen Stärken aufbauendes Profil zu entwickeln, das Lehre, Forschung, Berufseinführung und Weiterbildung bestimmt. In einem intensiven Prozess der gemeinsamen inhaltlichen Zielfindung wurden vier Profilm Merkmale festgelegt:

- Kernkompetenz Lehren und Lernen
- Das Lernen jüngerer Kinder
- Nachhaltigkeit lehren, lernen und leben
- Kunst – Kultur – Kommunikation

Diese für die PHSG charakteristischen Kompetenzschwerpunkte haben als Profilm Merkmale nicht nur deskriptiven Charakter. Sie treiben ihrerseits die Profilierung und Konzentration der Aktivitäten der PHSG voran und schaffen zusammen mit korrespondierenden Forschungsintituten Disziplinarität, wie das in anderen pädagogischen Hochschulen Professurenteams schaffen (vgl. Forneck, 2009). Insbesondere trugen die Profilm Merkmale dazu bei, das umfassende theoretische und praktische Potenzial der PHSG zu strukturieren und mit hoher Wirksamkeit für die Ausbildung der angehenden und die Weiterbildung der amtierenden Lehrpersonen sämtlicher Stufen der Volksschule sowie für die berufsfeldbezogene Forschung zu nutzen. Für einzelne Studienbereiche (wie die Fakultäten an der PHSG genannt werden) bedeutete die Möglichkeit der Durchführung von Forschungs- und Entwicklungsprojekten zur Klärung und Stärkung der Profilm Merkmale einen willkommenen Anreiz für Forschungsaktivitäten.

Leider fehlt den pädagogischen Hochschulen – wie bereits erwähnt – noch das Promotionsrecht, das einen wichtigen Schlüssel zur Förderung des eigenen Nachwuchses darstellt. Trotzdem muss alles getan werden, dass Mittelbaupersonal in Forschung und Lehre eingesetzt werden kann, und das unter Rahmenbedingungen, die es neben der ordentlichen Hochschularbeit auch auf geregelte Weise erlauben, innert nützlicher Frist ein Doktorat abzuschliessen. An der PHSG führte dies zu einem Mittelbaukonzept, das die PHSG mit Unterstützung ihres Hochschulrats einführen konnte (vgl. PHSG, 2008).

Auch die finanzielle Verantwortung ist Gegenstand einer auf Autonomie aufbauenden Hochschulleitung. An der PHSG hat die Einführung einer kennzahlenorientierten Geschäftsführung dazu geführt, dass das unternehmerisch verantwortungsvolle Handeln auf allen Führungsebenen zum verbindlichen Auftrag geworden ist. Gerade in den nun

anbrechenden Zeiten des knappen Geldes wird sich weisen müssen, ob diese Delegation der monetären Verantwortung dazu führt, auch mit weniger finanziellen Mitteln Projekte auf hohem wissenschaftlichen Niveau durchzuführen.

Das alles zieht eine ganze Reihe von Qualitätsevaluationen nach sich, mit welchen die Wirksamkeit hochschulstrategischer Entscheide und die Organisation des institutionellen Betriebs überprüft und ständig optimiert wird. Auch das gehört zur neuen Verantwortungskultur, die in einer heutigen Hochschulleitung aufgebaut werden muss. Es schafft zudem die Voraussetzungen für eine in wenigen Jahren anstehende institutionelle Akkreditierung, die für die pädagogischen Hochschulen zur «Nagelprobe» werden könnte.

Literatur

- Bieri, S.** (2009). *Die strategischen Chancen der Pädagogischen Hochschulen*. Festvortrag am Hochschultag der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen vom 13.11. 2009. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Centrum für Hochschulentwicklung (CHE).** (2009). *Hochschulsteuerung braucht Verantwortungskultur*. Medienmitteilung vom 19.11.2009. Online unter: <http://www.che.de/cms/?getObject=5&getNewsID=1045&getCB=398&getLang=de> (22.10.2010).
- Forneck, H. J.** (2009). Die Autonomie Pädagogischer Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (2), 250–256.
- PHSG.** (2008). *Konzept Mittelbau* (unveröffentlichtes Konzept-Manuskript). St. Gallen: Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen
- Weiler, H.** (2006). *Professionalisierung, Anwendungsbezug und Interdisziplinarität in der universitären Lehrerbildung: Das Strukturmodell der Professional School of Education*. Beitrag am 6. Bochumer Dialog zur Lehrerbildung an der Ruhr-Universität Bochum. Online unter: <http://www.ruhr-uni-bochum.de/imperia/md/content/zfl/pdfs/bodi/weilerpraesentation.pdf> (22.10.2010).

Autor

Erwin Beck, Prof. Dr., Rektor der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen, PHSG, und Vorsitzender der Internationalen Bodenseehochschule (IBH), Notkerstrasse 27, 9000 St. Gallen, erwin.beck@phsg.ch

Wie autonom können pädagogische Hochschulen sein? Persönliche Perspektive eines Mitglieds einer Bildungs- verwaltung

Michel Perriard¹

Zusammenfassung Zur Autonomie von Hochschulen gehören, rein theoretisch betrachtet, eine Reihe von Kriterien, deren Ausprägung in der föderalistischen Schweiz stark vom jeweiligen kantonalen Umfeld abhängig sind. Hinzu kommt, dass die verschiedenen Hochschultypen nicht ohne Weiteres miteinander vergleichbar sind. So sind etwa die pädagogischen Hochschulen (PH) in einem stark vom Staat reglementierten Bereich tätig und arbeiten dabei zwangsläufig eng mit den Bildungsdepartementen zusammen. Angesichts dessen kann Autonomie für die PH nicht die gleiche Bedeutung haben wie für andere Hochschulentypen. Deshalb haben die PH einen Weg in die ihnen eigene Autonomie zu finden.

Schlagworte Hochschulautonomie, Pädagogische Hochschulen, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Bildungspolitik

How much autonomy for the Universities of Teacher Education ?

Abstract The concept of Universities' autonomy or self-governance implies a set of assumptions that can be met in the abstract world, but not in the Swiss cantonal reality. However, one University can be very different from the other. Universities of Teacher Education work in a deeply regulated sector; they must cooperate with the cantonal Departments of education. In this context, autonomy or self-governance cannot mean the same thing for any kind of University. Yet the Universities of Teacher Education do have a ground to gain.

Keywords autonomy, self-governance, Universities, teacher education

2005 veröffentlichten die Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS), die Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz (KFH) und die Konferenz der Pädagogischen Hochschulen der Schweiz (SKPH, später COHEP) sechs Thesen zur Hochschulautonomie. Deren Grundpostulat lautet: «Wissensbasierte Gesellschaften sind auf exzellente Hochschulen angewiesen. In einem internationalen Wettbewerb haben jene Hochschulen die besten Chancen auf hervorragende Qualität ihrer Lehre und For-

¹ Volkswirtschaftler Dr. rer. pol. Michel Perriard ist Generalsekretär der Direktion für Erziehung, Kultur und Sport des Kantons Freiburg. Als Vizepräsident der EDK-Anerkennungskommission von Hochschuldiplomen für die Lehrpersonen der Vorschulstufe und der Primarstufe hatte er Gelegenheit, alle Gesuche um Anerkennung von Lehrdiplomen für den Kindergarten und die Primarschule zu prüfen. Er äussert hier seine persönliche Meinung.

schung, die über den grösstmöglichen Grad an Autonomie verfügen» (CRUS, KFH & SKPH, 2005). Hochschulautonomie wird somit als unverzichtbare Voraussetzung für eine hohe Qualität von Lehre und Forschung an den Hochschulen angesehen. Die erste These geht sogar noch weiter, indem Autonomie nicht nur als notwendig, sondern als hinreichend erachtet wird.² Die drei Konferenzen bedauerten, dass es «bis heute [...] zu keiner politischen Klärung dieses Begriffs gekommen» sei. Mit den sechs Thesen wollten die drei Rektorenkonferenzen zur Klärung des Begriffs der Hochschulautonomie beitragen, dies zu einer Zeit, als man im Zuge der Vorbereitungen zum Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen damit begann, die Befugnisse der Akteure der Schweizer Hochschullandschaft neu festzulegen – und dabei Gewinner und Verlierer zu schaffen.

1 Die ideale Autonomie der Hochschulen aus Sicht der Rektorenkonferenz im Jahr 2005

Der Begriff der Autonomie, wie ihn die drei Konferenzen verstehen, wird in einem Grundsatzpapier von Fredy Sidler (2005), dem damaligen Generalsekretär der KFH, erläutert. Dieser Text geht von einem Spannungsfeld «Marktwirtschaft vs. Planwirtschaft» aus, in welchem die besondere Stellung der Hochschulen untersucht wird. Ausgehend von der Annahme, dass die Hochschulen bezüglich Qualität und Leistungsfähigkeit im Wettbewerb miteinander stehen und dieser Wettbewerb die Autonomie der Hochschulen voraussetzt, stellt sich die Frage, welcher Kompromiss gefunden werden kann, um dennoch eine gewisse Koordination und damit ein gewisses Mass an Planung, die in der Schweiz angebracht erscheint, zu sichern. Für Sidler bedeutet Autonomie «Selbstbestimmungsrecht» (S. 5) – ein Selbstbestimmungsrecht gegenüber den Trägern, von denen die Hochschule abhängt, aber auch gegenüber Dritten, einschliesslich des Hochschulrats, in dem «keine Vertreter/innen des Trägers Einsitz nehmen» und auch keine Partikularinteressen vertreten sein sollten (S. 8). Finanziell soll die Autonomie durch ein Globalbudget mit einer verbindlichen Finanzplanung über die ganze Periode sowie einer Übertragung der Rechnungsergebnisse auf künftige Rechnungsperioden konkretisiert werden (S. 9). Autonomie bedeutet für Sidler auch ein eigenes Personalrecht, eigene Kompetenzen für die Anstellung von Personal und die Festlegung eines eigenen Gehaltssystems. Wettbewerb setzt zudem Eigentum an Produktionsmitteln voraus. Die Beziehungen zwischen Staat und Hochschule werden in einer Leistungsvereinbarung geregelt: «Der Träger bestellt und bezahlt, die Hochschule produziert und liefert» (S. 11). Der Staat übt eine Aufsichtsfunktion aus, allerdings ist «Aufsicht ... keine Führungsaufgabe» (S. 11). Sidler sieht schliesslich die Hochschule in einer besonderen Stellung zwischen der öffentlichen Verwaltung, die keinen Wettbewerb kennt, und einer privaten Unternehmung, deren Erfolg sich am finanziellen Ergebnis misst. Sidler verhehlt dabei nicht, dass er einen idealtypischen

² «Sie sichert ...», «Elle garantit ...»

Zustand beschrieben hat, den es in der Realität so nicht geben wird. So ist abzusehen, dass realpolitisch Abstriche an diesem idealtypischen Zustand vorgenommen werden müssen. Wichtig für ihn ist aber, dass für alle Hochschultypen der Schweiz die gleichen Rahmenbedingungen geschaffen werden.

Wie sieht die Lage für die pädagogischen Hochschulen im Jahr 2010 aus? Wie autonom sind sie oder könnten sie sein? Die nachfolgenden Überlegungen konzentrieren sich auf zwei allgemeine Fragen: 1. Ist die im Jahr 2005 geforderte Autonomie, wenn auch als Ideal dargestellt, mit dem politisch-administrativen System eines Kantons oder einer Gruppe von Kantonen vereinbar? 2. Sind die pädagogischen Hochschulen vom gleichen Typus wie alle anderen auch? Aus den Antworten auf diese beiden Fragen ergeben sich einige persönliche Überlegungen.

2 Die Hochschulautonomie und die Kantone

Der im Grundsatzpapier von 2005 (Sidler, 2005) dargelegte Ansatz stand gewissermassen unter dem Einfluss der Entwicklung, welche die öffentlichen Verwaltungen seit den 1990er-Jahren erlebten, nämlich des New Public Managements, der Führung mittels Leistungsauftrag oder der leistungsorientierten Führung. Die Abstriche, die bei der Anwendung dieses Konzepts zu machen sind, oder auch dessen Grenzen, sind mittlerweile bekannt. Für Berka (2002, S. 26) ist Hochschulautonomie daher «eher ein Programm als ein streng analytischer Begriff». Im Bezug auf den Spezialfall der in hohem Mass von den Trägerkantonen abhängigen Hochschulen werden nachfolgend einige Aspekte kurz kommentiert.

Finanzautonomie: Das System der Globalbudgets, der verbindlichen Mehrjahresfinanzpläne und der Übertragung von Rechnungsüberschüssen funktioniert auf abstrahierter Ebene an sich gut, es lässt sich jedoch aus verschiedenen Gründen nicht überall und jederzeit praktizieren. Die kantonalen Finanzhaushalte zeichnen sich nicht gerade durch mustergültige Stabilität aus. Sie vollführen mitunter einen schwierigen Balanceakt zwischen schwankenden Einnahmen und generell wachsenden Aufwendungen, zudem interferieren häufig auch konjunkturell oder strukturell bedingte Sparmassnahmen. Eine politische Behörde, die unter dem Druck der Mittelknappheit verschiedene Möglichkeiten abwägen muss, kann einer Einrichtung wohl kaum zusichern, sie werde als Einzige von den Sparmassnahmen verschont bleiben. In der Folge müsste die ganze Last durch diejenigen Stellen getragen werden, die das Prinzip des Kostenrahmens nicht kennen. Dies liesse sich weder politisch vertreten, noch gegenüber denjenigen rechtfertigen, von denen dieses Opfer verlangt würde. Die Politik sieht sich unter diesen Bedingungen also gezwungen, die Mehrjahresfinanzpläne zu ändern und von der Hochschule zu verlangen, in ihrem Jahresbudget gegebenenfalls Abstriche zu machen. Einige Direktionen, die mit einem Globalbudget arbeiten, bekunden mitunter Mühe, schmerzliche Budgetkürzungen vor ihrem Personal zu vertreten, ohne auf den

Umstand verweisen zu können, dies geschehe auf Anordnung einer vorgesetzten Behörde. Weiter ist mehr Finanzautonomie zwangsläufig mit einer strengeren Kontrolle verbunden, und die betreffenden Abteilungen müssen regelmässig Berichte erstellen (Reporting), in denen (fast) alles belegt werden muss. Zwar arbeitet man nach einer vorgegebenen Leistungsvereinbarung, auf deren Basis der Staat von der Hochschule Leistungen kauft. Doch wird dieses System stark durch den Umstand untergraben, dass der Staat den Input, den Output, die Mengen und die Preise festlegt. Schliesslich ist auch einzuräumen, dass die Kantonsparlamente sich bei der Prüfung der Budgets und der Rechnungen nicht gerne vorschreiben lassen, nur Ja oder Nein zum Budgetrahmen als Ganzes zu sagen, ohne sich im Detail zum Inhalt äussern zu können. Unweigerlich werden also auch von dieser Seite Fragen zu bestimmten Budgetposten gestellt. Die Kantonsparlamente halten das für ihr Vorrecht, auch wenn ursprünglich das Prinzip des Kostenrahmens akzeptiert wurde.

Personalautonomie: Ein eigenes Gehaltssystem und Flexibilität in der Personalführung lassen sich schwer mit einem öffentlich-rechtlichen Status vereinbaren, wie er in den meisten Kantonen besteht. Doch ohne eine solche Flexibilität wird der Spielraum der Direktion stark eingeschränkt und der Geltungsbereich des Leistungsvertrags teilweise beschnitten. Die Realität zeigt aber, dass einige Schweizer Hochschulen, allen voran die Universitäten, dennoch ein gewisses Mass an Selbstbestimmung bezüglich Personalentscheiden bei einer Stellenbesetzung errungen haben. Dies ist für eine Einrichtung sehr wohl ein strategischer Vorteil. Die Frage der Autonomie hat auf personaler Ebene aber auch noch andere Auswirkungen: Je autonomer eine Einrichtung wird, desto mehr muss sie Rechenschaft ablegen, sei es in finanzieller Hinsicht, aber auch in Form von Leistungs- und Qualitätskontrollen. So steht die Hochschule immer kurz nach einer und unmittelbar vor der nächsten Evaluation. Das für diese Kontrollen nötige System erfordert entsprechende Ressourcen, der damit verbundene administrative und organisatorische Aufwand bedingt entsprechend oft auch eine Erhöhung des Personalbestands, wodurch Mittel gebunden werden, was wiederum die Möglichkeiten der Hochschulen einschränkt, Personal für ihre primäre und eigentliche Aufgabe zu beschäftigen.

Selbstbestimmungsrecht: Hierfür ist ein starker Trend hin zur Freiheit der wissenschaftlichen Lehre und Forschung zu beobachten, wenn auch grosse Unterschiede zwischen den Schweizer Hochschulen bestehen,³ sowohl was das Studienprogramm, die Lehrmethoden, die Zulassungsverfahren als auch die Vergabe von Abschlüssen und Titeln betrifft. Diese Entwicklung ist sehr wichtig, ist doch die Autonomie in Lehre und Forschung eine unabdingbare, aber nicht hinreichende Voraussetzung für die Seriosität von Hochschulen. Bezüglich der internen Organisationsstruktur der Hochschule ist die Organisationsautonomie gegenüber dem Staat hingegen weniger gross. Die Forderung nach einem unabhängigen Hochschulrat, der weder den Staat noch irgendeine Par-

³ Bei diesem Aspekt von Autonomie geniessen die Universitäten seit ihrer Gründung eine besondere Stellung.

tikularinteressen vertritt, sondern seine Bestrebungen einzig auf den Erfolg der Hochschule ausrichtet, ist zwar verständlich, aber in Wirklichkeit nicht unbedingt zweckdienlich. So ist es zum Beispiel nicht unerheblich, dass Mitglieder des Kantonsparlaments im Hochschulrat sitzen, die in der Lage sind, eine Vermittlerrolle zu übernehmen und die Interessen der Hochschule im Parlament zu vertreten.

Strategische Autonomie: Laut Sidler soll der Staat sich an die Aufsichtsfunktion halten und keine Führungsaufgabe übernehmen. Die Hochschule sollte ihr Profil und ihre Prioritäten selber bestimmen. Doch in einer kleinräumig organisierten direkten Demokratie, wie sie in den Kantonen gelebt wird, ist die Trennlinie zwischen der politischen Steuerung einerseits und der Strategie der Hochschule und ihrer operativen Führung andererseits in der Praxis schwierig zu ziehen. Zudem kann sich diese Trennlinie je nach den Problemen, die auftreten, rasch verschieben. So kann eine Frage, die a priori rein die operative Führung betrifft, schnell eine politische Dimension annehmen. Wie könnte dies auch anders sein, in einer so kleinen Republik? Auch bei einem rein administrativen Fehler wird, je nach Art des Problems, politisch direkt die Vorsteherin oder der Vorsteher des Bildungsdepartements verantwortlich gemacht, die bzw. der in unseren Kantonen gleichzeitig die politische Führung und die operative Gesamtleitung innehat. In keinem Kanton der Schweiz kann die gewählte Person stets schlicht und einfach versichern, sie trage keinerlei Verantwortung für den Betrieb der Institutionen, die ihrem Departement unterstehen. Schliesslich: Die Hochschule steht unter der Oberaufsicht des Parlaments. Viele strategische Entscheide werden im Laufe einer Legislaturperiode durch parlamentarische Vorstösse beeinflusst, die ebenso das Profil der Hochschule wie auch die Anforderungen in der Zweitsprache oder das Niveau betreffen können, das von den Studierenden bei den Sportprüfungen verlangt wird.

Diese verschiedenen Dimensionen der Autonomie würden es verdienen, genauer unter die Lupe genommen zu werden, und die Analyse müsste dabei die Unterschiede in den Bereichen Lehre, Forschung und Dienstleistungen berücksichtigen. Die Leistungsmessung im Bereich der Lehre ist Gegenstand intensiver Forschungen und hitziger Debatten. In diesem Zusammenhang ist die Arbeit von Mäder (2006) von Interesse, der zur Messung der Autonomie von Hochschulen ein Indikatorenmodell mit einer subjektiven Einschätzung kombiniert und die Ergebnisse der beiden Herangehensweisen anschliessend vergleicht. Im Übrigen sind noch weitere Formen von Autonomie vorstellbar, insbesondere innerhalb der Institutionen bzgl. der körperschaftlichen Autonomie der Professorenschaft. Schliesslich gilt es auch zu bedenken, dass diese verschiedenen Dimensionen der Autonomie hier in «gegen-idealtypischer» Manier präsentiert worden sind, die in der Realität ebenso wenig anzutreffen ist wie das von Sidler erläuterte idealtypische Modell.

3 Die Besonderheit der pädagogischen Hochschulen

Nicht alle Hochschultypen sind gleich; vor allem nicht hinsichtlich ihrer Bildungsgänge. So vergeben pädagogische Hochschulen Abschlüsse in einem in der Schweiz stark reglementierten Berufsbereich, im Gegensatz etwa zu den technischen Fachhochschulen und den Hochschulen für Wirtschaft sowie den Universitäten (mit Ausnahme der Medizin). Während eine technische Fachhochschule einen neuen Studiengang und einen neuen Abschluss weitgehend autonom schaffen kann, müssen die von den pädagogischen Hochschulen (PH) abgegebenen Lehrdiplome bestimmten Anforderungen entsprechen, um von der EDK anerkannt zu werden. Diese Diplome sind nicht den Marktsanktionen ausgesetzt, da die Arbeitgeber von Lehrpersonen grösstenteils Gemeinwesen sind. Der Arbeitsmarkt ist somit eng mit den jeweiligen Praktiken dieser Gemeinwesen verknüpft, mit einem institutionalisierten, vereinheitlichten System für die Diplomanerkennung, mit genau vorausberechenbaren starren Gehaltsskalen sowie mit Gleichstellungsbestimmungen. Im Gegensatz zu den meisten anderen Hochschulen zeichnen sich die PH zudem dadurch aus, dass sie staatliche Einrichtungen sind und gleichzeitig Studierende ausbilden, die später vom Staat angestellt werden. Aus Sicht der leistungsorientierten Führung steht der Staat damit – über sein Bildungsdepartement – sowohl auf der Input- wie auch auf der Output-Seite. Aufgrund dieser Besonderheit befinden sich die PH in einer grösseren Distanz zum Bildungsmarkt als beispielsweise die technischen Fachhochschulen. Sollen die Hochschulen hinsichtlich ihrer Autonomie zum Staat positioniert werden, so sind die PH weniger in der Nähe der FH, sondern vielmehr in der Nähe des Staates einzuordnen. Allerdings ist eines klarzustellen: Diese weniger stark ausgeprägte Autonomie bedeutet weder, dass die Qualität der Ausbildung weniger gut ist, noch dass der tertiäre Anspruch der Ausbildung dort nicht überprüft werden kann.

Hinzu kommt noch eine weitere Eigenart. Die bisherigen Studien haben gezeigt, dass bei den PH rund 80% der Studierenden aus der eigenen Trägerregion stammen (SKBF, 2010, S. 229). Die Mobilität der Studierenden ist nicht oder noch nicht so stark ausgeprägt wie bei den übrigen Hochschulen. Dies trägt dazu bei, dass viele PH regional ausgerichtet sind. Es besteht jedoch eine Wechselbeziehung zwischen der Ausstrahlung einer Hochschule und ihrer Autonomie. Allerdings ist festzuhalten, dass eine Erhöhung der Anzahl Studierender nicht unbedingt ein Zeichen für die Qualität einer Hochschule ist, da dies auch auf geringere Anforderungen zurückgeführt werden könnte.

Die PH sind also in ihrem operativen Alltag zwangsläufig eng mit ihrem Bildungsdepartement bzw. mit den für die Bildung zuständigen Departementen verbunden. Damit verbunden sind zum Beispiel folgende Aufgaben:

- Sicherstellen, dass die Grund- und Weiterbildung den vom Kanton/der Region festgelegten Schulprogrammen entspricht, oder zumindest dafür sorgen, dass die Diplomierten in der Lage sind, mit dem jeweiligen kantonalen Lehrplan zu arbeiten;

- für die Studierenden in den Schulklassen des Kantons/der Region Praktikumsplätze finden;
- Praktikumslehrpersonen ausbilden, die hauptsächlich für den Kanton/die Region arbeiten;
- für die Prüfungssessionen Expertinnen und Experten aus den Kantonen beiziehen;
- die Begleitung von berufseinsteigenden Lehrpersonen, die von den Kantonen neu angestellt werden, gewährleisten;
- ein Weiterbildungsprogramm anbieten, das den Bedürfnissen der kantonalen Lehrpersonen und den kantonalen Prioritäten entspricht;
- angewandte Forschung betreiben, die häufig, aber nicht zwangsläufig einen Bezug zum Schulwesen des Kantons/der Region aufweist;
- Leistungen anbieten wie etwa die Nachkontrolle und Evaluation im Zuge der Einführung eines Lehrmittels in den Schulklassen des Kantons/der Region;
- eine Dokumentation oder pädagogische Ressourcen für die Lehrpersonen der Kantone bereitstellen;
- sich an der Erarbeitung kantonalen Lehrmittels beteiligen.

Diese Liste liesse sich fast beliebig weiterführen. Zusätzlich zu diesen organischen Kooperationen bleiben die gewohnten alten Strukturen weiter bestehen, vor allem wenn in der Hochschule wie auch in der Verwaltung des Bildungsdepartements immer noch die gleichen Leute tätig sind wie zur Zeit der Lehrerseminare. Die Macht der Gewohnheit ist gross, egal ob es sich schlicht und einfach um Trägheit oder um ein zu geringes Bedürfnis nach Veränderung oder gar um einen passiven Widerstand gegen den Paradigmenwechsel handelt. Nicht alle haben begriffen oder wollen begreifen, dass die Zeit der Lehrerseminare abgelaufen ist und dass die Bildungsdepartemente Hochschulen auf Tertiärstufe nicht am Gängelband führen können. Andere hingegen haben es sich zur Aufgabe gemacht, die Autonomie ihrer PH zu bekräftigen, wobei sie bisweilen gegenüber dem Bildungsdepartement eine Haltung einnehmen, die derjenigen eines Teenagers gegenüber seinen Eltern nicht unähnlich ist. Dies ist in einem Erziehungsprozess zweifellos normal, sollte aber irgendwann vorübergehen.

4 Perspektiven für die Autonomie der pädagogischen Hochschulen

Versuchen wir nun, über die lautstarken Forderungen nach Autonomie hinaus der Frage nachzugehen, wie denn die Autonomie der pädagogischen Hochschulen in den Schweizer Kantonen in ihren Grundzügen aussehen kann bzw. könnte.

Natürlich kann man den Standpunkt vertreten, dass die PH über sehr viel Autonomie verfügen. Denn der Staat erteilt ihnen einen sehr allgemein formulierten Auftrag, nämlich auf einer wissenschaftlichen Grundlage qualifizierte Lehrpersonen auszubilden, damit sie in der Lage sind, Lehrpläne – welcher Art auch immer – umzusetzen, sodass sie über einen gut gefüllten Rucksack mit pädagogischen Werkzeugen verfügen, die sie

in ihrer Klasse situationsabhängig gekonnt einzusetzen verstehen. Man könnte sich mit dieser Erklärung begnügen und hier aufhören. Aber wie wir gesehen haben, wird der Spielraum der PH in Wirklichkeit stark durch ihr besonderes Verhältnis zum Staat bestimmt. Die PH haben nicht völlig freie Hand in der Ausübung dieses Auftrags, sondern müssen sich an Vorgaben halten.

Ist Hochschulautonomie *a priori* und *per se* etwas «Gutes» oder ist sie das Ergebnis einer Entwicklung? Ist die Autonomie eine Voraussetzung, die *ex ante* gegeben sein muss, oder lässt sie sich erwerben? Sind autonome Hochschulen erfolgreicher oder sind erfolgreiche Hochschulen autonomer? Es ist fraglich, ob die Frage nach der Autonomie der PH als solche ein guter Weg ist, um dieses Thema anzugehen. Vielleicht hat deshalb diese Frage, wenn sie als Erste gestellt wurde, in der Praxis mehr als einmal entweder zu einer dogmatischen Spaltung zwischen der PH und dem Kanton geführt, zu Missverständnissen, scharfen Seitenhieben, ja sogar zu gegenseitigem Groll, oder sie hat dann allmählich eine bewusste wechselseitige Ignoranz entstehen lassen, die rasch einmal eine inkohärente kantonale Bildungspolitik zur Folge hatte.

Die Autonomie der pädagogischen Hochschulen wird daher stets notgedrungen und glücklicherweise aus Freiheiten und Wechselbeziehungen zwischen PH und kantonalem Bildungsdepartement bestehen. Sie wird sich nicht per Dekret verordnen lassen, sondern muss von unten her (mit)erarbeitet werden, und zwar konkret von Fall zu Fall, in einer Dialektik aus wissenschaftlicher und pädagogischer Qualität und der Verankerung in einem komplexen, sich wandelnden Umfeld.

Im Fortbildungsbereich könnte sich die Autonomie womöglich am besten zu entfalten beginnen. Für den Bereich der Aus- und Weiterbildung sowie der notwendigerweise damit verbundenen angewandten Forschung könnten die pädagogischen Hochschulen sich als Einrichtungen, die der Tertiärstufe angehören, Anerkennung verschaffen, indem sie sich weiterhin um eine Tertiarisierung bemühen (die in Wirklichkeit noch nicht in allen PH realisiert ist). Sie könnten auf Inhalte mit hohem wissenschaftlichem Gehalt und berufsbefähigender Zielsetzung hinarbeiten und dabei keine Kompromisse hinsichtlich der Qualität eingehen (bezüglich Inhalten, Didaktik und Methodik, aber auch bei der Zulassung von Studierenden, der Festlegung der Studienanforderungen, der Anstellung von Dozierenden, der Prioritätensetzung in der angewandten Forschung und der Mitwirkung der Ausbilderinnen und Ausbilder in der Forschung sowie bei den Zusatzqualifikationen, die gefördert werden), indem sie leistungsfähige Instrumente für die interne und externe (unabhängige) Evaluation entwickeln und sich mit ihresgleichen an einem umfassenden, aber nicht zu kostspieligen Monitoring beteiligen (da die Mittel mit anderen Verwendungszwecken konkurrieren müssen). Auf diese Weise können sich die pädagogischen Hochschulen die Autonomie einer voll ausgereiften Hochschulinstitution verschaffen.

Literatur

Berka, W. (2002). *Autonomie im Bildungswesen. Zur Topographie eines bildungspolitischen Schlüsselbegriffs*. Wien: Böhlau.

CRUS, KFH & SKPH [Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten, Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz & Konferenz der Pädagogischen Hochschulen der Schweiz]. (2005). *Mediencommuniqué: Hochschulautonomie – der Schlüssel zum Erfolg der schweizerischen Hochschulen*. Bern, 21. April 2005. Inkl. *Hochschulautonomie: Sechs Thesen der drei Rektorenkonferenzen*. Mediencommuniqué online unter: http://www.kfh.ch/uploads/dobo/doku/Autonomie_dMediencommuniqué.pdf?CFID=16147189&CFTOKEN=75694153; Thesen online unter: www.crus.ch/dms.php?id=847 [22.10.2010].

Mäder, F. (2006). *Hochschulautonomie, Sieben Universitäten und Fachhochschulen im Vergleich*. Bern: Diplomarbeit Nachdiplomstudium eingereicht an der Berner Fachhochschule. Online unter: <http://www.kfh.ch/uploads/doku/doku/Studie%20Hochschulautonomie1.pdf?CFID=16147189&CFTOKEN=75694153> [23.10.2010].

Sidler F. (2005). *Eine wettbewerbsorientierte Hochschul-Landschaft mit autonomen Hochschulen*. Bern, 27. Januar 2005. Online unter: <http://www.kfh.ch/uploads/doku/doku/Konzept%20Wettbewerb%20-%20Autonome%20Hochschulen%20de%20v2-5.pdf?CFID=16147189&CFTOKEN=75694153> [22.10.2010].

SKBF [Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung]. (2010). *Bildungsbericht Schweiz 2010*. Aarau: SKBF.

Autor

Michel Perriard, Dr. rer. pol., Generalsekretariat der Direktion für Erziehung, Kultur und Sport des Kantons Freiburg, perriardm@fr.ch

Lehrerbildung an pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg

Liesel Hermes und Ilva Wagner

Zusammenfassung Der vorliegende Text befasst sich mit der Situation der pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. Es werden die Steuerungs- und Führungsstrukturen dargestellt und aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen erläutert.

Schlagworte Lehrerbildung, Pädagogische Hochschulen Baden-Württemberg

Teacher education at Universities of Education in Baden-Württemberg

Abstract The following article describes the Universities of Education in Baden-Württemberg. Control and management structures as well as present developments, challenges and opportunities are included.

Keywords Teacher education, Baden-Württemberg Universities of Education

1 Kurzer historischer Rückblick

Die pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg wurden am 29. Mai 1962 als pädagogische Hochschulen eigenständiger Prägung gegründet und sind seit 1971 wissenschaftliche Hochschulen.

Von den zunächst neun pädagogischen Hochschulen des Landes wurden Mitte der 1980er-Jahre aufgrund der mangelnden Nachfrage nach Lehrpersonal drei geschlossen. Übrig blieben je drei Hochschulen in Baden (Heidelberg, Karlsruhe und Freiburg) und Württemberg (Ludwigsburg, Schwäbisch Gmünd und Weingarten). Die pädagogischen Hochschulen bilden für die Lehrämter an Grund- und Hauptschulen sowie Realschulen aus und haben damit das «Bildungsmonopol» für mehr als 60% aller Lehrkräfte im Bundesland. An den beiden Hochschulen in Heidelberg und Ludwigsburg, Aussenstelle Reutlingen, existiert der Studiengang zum Sonderschullehramt. Einige pädagogische Hochschulen bieten zudem gemeinsam mit benachbarten Hochschulen (ehemals Fachhochschulen) Lehramtsstudiengänge für Berufsschulen an (Master of Science).

Ein erster Meilenstein der wissenschaftlichen Hochschulen bestand in der Verleihung des eingeschränkten Promotionsrechts, welches mit dem Gesetz über die Pädagogischen Hochschulen von 1977 möglich wurde. Dieses Gesetz verlieh den Hochschulen einen spezifischen Forschungsauftrag in den Erziehungswissenschaften und der Fach-

didaktik. Da die pädagogischen Hochschulen schon seit 1971 wissenschaftliche Hochschulen waren, kann die Verleihung des Promotionsrechts als logische Konsequenz dieser Entwicklung verstanden werden. Die Ausübung des Promotionsrechts bedurfte zunächst der Kooperation mit einer Universität (insoweit handelte es sich also um ein eingeschränktes Promotionsrecht). Seit 1987 aber verfügen die pädagogischen Hochschulen über ein eigenständiges Promotionsrecht und verleihen je nach Forschungsschwerpunkt den Dr. paed. oder den Dr. phil.

Ab 1995 hatten die pädagogischen Hochschulen, wiederum zunächst in Kooperation mit einer Universität, das Habilitationsrecht; seit 2005 können sie es eigenständig ausüben. Seit dem Jahr 2000 existiert an den pädagogischen Hochschulen in Karlsruhe und Freiburg das sogenannte Europalehramt, ein achtsemestriger bilingualer Studiengang mit wahlweise Englisch oder Französisch als Fremdsprache und einem Sachfach, das in der jeweiligen Fremdsprache unterrichtet wird.

Als in den 1980er-Jahren in zahlreichen Bundesländern die pädagogischen Hochschulen auf unterschiedliche Weise in die Universitäten integriert wurden, wurde in Baden-Württemberg eine hochkarätig besetzte Kommission eingesetzt, die konzeptionelle Überlegungen zur Zukunft der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in diesem Bundesland erarbeiten sollte. Obwohl diese Kommission einstimmig für die Integration der pädagogischen Hochschulen in die Universitäten votierte, entschied die Landesregierung seinerzeit, die pädagogischen Hochschulen als eigenständige Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beizubehalten. In diesem Jahr hat die vom Wissenschaftsministerium eingesetzte Zukunftskommission «Pädagogische Hochschulen 2020» mit ihrem «Bericht zur Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg» den Anstoss zu einer weiteren politischen Diskussion gegeben. Die Entwicklung in den nächsten Jahren, gerade auch hinsichtlich der Autonomie der pädagogischen Hochschulen, bleibt abzuwarten.

Seit 2005 wurde das Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg (Landeshochschulgesetz – LHG) insgesamt achtmal novelliert. Hintergrund war zum einen die Absicht des Landesgesetzgebers, die Autonomie der Hochschulen zu stärken. Zum anderen wurden die Vorgaben des Bolognaprozesses sowie der Föderalismusreform umgesetzt. Grössere Änderungen ergaben sich aufgrund der Umwandlung der Berufsakademien in die Duale Hochschule Baden-Württemberg.

2 Gremien und Aufgaben

2005 wurden im LHG erstmalig die Regelungen für alle Hochschularten (Universitäten, pädagogische Hochschulen, Kunsthochschulen, Fachhochschulen, Berufsakademien [seit 2009: Duale Hochschule]) in einem Gesetz zusammengeführt. Das LHG ist die Ausgangsbasis für die derzeitige rechtliche Stellung auch der pädagogischen Hoch-

schulen, ihrer Ziele und Aufgaben. Vom Status her sind die pädagogischen Hochschulen den Universitäten gleichgestellt und verfügen über das Promotions- und Habilitationsrecht, aber dennoch sind sie in mancher Hinsicht weniger autonom und unterscheiden sich von den Universitäten vor allem durch eine deutlich geringere Ausstattung und Infrastruktur. Hinzu kommt, dass die pädagogischen Hochschulen dem Wissenschaftsministerium unterstehen, dass aber in allen Fragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, soweit sie Prüfungsordnungen und Studienstruktur betreffen, das Kultusministerium zuständig ist. Diese Doppelzuständigkeit ist sachlich sicher gerechtfertigt, kann aber Entscheidungsprozesse erschweren, da das Wissenschaftsministerium nicht ohne das Einverständnis des Kultusministeriums agieren kann.

Mit dem LHG 2005 wurde ein an das Gesellschaftsrecht angelehnter Aufsichtsrat (Hochschulrat) eingeführt. Dieser setzt sich aus sieben, neun oder elf Mitgliedern zusammen, wobei die Zahl der externen Mitglieder die der internen Mitglieder um mindestens eins übersteigen muss. Der Hochschulrat wählt die hauptamtlichen Vorstandsmitglieder (Rektor/Rektorin, Kanzler/Kanzlerin), die Wahl bedarf der Bestätigung durch den Senat¹. Der Aufsichtsrat trägt die Verantwortung für die Entwicklung der Hochschule und schlägt Massnahmen vor, die der Profilbildung und der Erhöhung der Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit dienen. Zudem beaufsichtigt der Aufsichtsrat die Geschäftsführung des Rektorats. Neben dieser allgemein formulierten Zuständigkeit führt das Gesetz einen konkreten Aufgabenkatalog auf. Der Aufsichtsrat ist unter anderem zuständig für die Beschlussfassung über Struktur- und Entwicklungspläne sowie über die Planung der baulichen Entwicklung, die Beschlussfassung über den Entwurf des Haushaltsvoranschlages sowie auf Vorschlag des Vorstands (Rektorat) für die Beschlussfassung über Grundsätze für die Ausstattung und für den wirtschaftlichen und aufgabengerechten Einsatz der Mittel für Forschung, Kunstausbildung, künstlerische Entwicklungsvorhaben und Lehre. Er beschliesst die Funktionsbeschreibung von Stellen für Hochschullehrer und Hochschullehrerinnen. Ferner nimmt der Aufsichtsrat Stellung zu grundsätzlichen Entscheidungen im akademischen Bereich (Einrichtung, Änderung oder Aufhebung von Studiengängen usw.) sowie zur Grundordnung und ist zuständig für die Erörterung des Jahresberichts des Rektors oder der Rektorin sowie die Entlastung des Vorstands.

Der Vorstand (Rektorat) leitet die Hochschule. Das Rektorat ist für alle Angelegenheiten zuständig, für die nach dem Gesetz oder der Grundordnung nicht eine andere Zuständigkeit festgelegt ist. Insbesondere ist das Rektorat zuständig für die Struktur-

¹ Nach § 19 LHG i.V.m. der Grundordnung der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe setzt sich der Senat wie folgt zusammen:

Amtsmitglieder: die Rektoratsmitglieder, die Dekane/Dekaninnen, die Gleichstellungsbeauftragte der Hochschule, der/die Beauftragte für die schulpraktische Ausbildung;
aufgrund von Wahlen: sechs Hochschullehrpersonen, drei Vertreterinnen/Vertreter der Akademischen Mitarbeitenden und der Lehrkräfte für besondere Aufgaben, vier Studierende bzw. eingeschriebene Doktoranden/Doktorandinnen, zwei sonstige Mitarbeitende.

und Entwicklungsplanung einschliesslich der Personalentwicklung, die Planung der baulichen Entwicklung, die Einrichtung und Nutzung eines Qualitätsmanagementsystems sowie die Aufstellung des Entwurfs des Haushaltsvoranschlags und den Vollzug des Haushaltsplanes. Ferner ist das Rektorat zuständig für die Verteilung der Stellen und Mittel sowie die Festsetzung von Leistungsbezügen sowie von Forschungs- und Lehrzulagen.

Der Senat entscheidet in Angelegenheiten von Forschung, Kunstausübung, künstlerischen Entwicklungsvorhaben, Lehre, Studium und Weiterbildung, soweit diese nicht durch Gesetz einem anderen zentralen Organ oder den Fakultäten zugewiesen sind. Dem Senat obliegt die Bestätigung der Wahl der hauptamtlichen Vorstandsmitglieder (Rektorin/Rektor, Kanzlerin/Kanzler). Unter anderem nimmt er Stellung zu Struktur- und Entwicklungsplänen, zu Entwürfen des Haushaltsvoranschlags sowie zu Funktionsbeschreibungen von Stellen für Hochschullehrpersonen. Im akademischen Bereich ist der Senat unter anderem zuständig für die Beschlussfassung im Zusammenhang mit der Einrichtung, Änderung und Aufhebung von Studiengängen, die Beschlussfassung im Zusammenhang mit der Festsetzung von Zulassungszahlen sowie die Beschlussfassung über Satzungen der Hochschule (Grundordnung, Studien- und Prüfungsordnungen, Benutzungsordnungen etc.). Der Senat erörtert ferner die Jahresberichte des Rektors/der Rektorin sowie der Gleichstellungsbeauftragten.

3 Forschung

Die pädagogischen Hochschulen sind im Rahmen ihrer Aufgabenstellungen, d.h. der Ausbildung von Lehrkräften in allen Schulformen und wissenschaftlichen Studiengängen, zur Forschung verpflichtet. Der theoretisch erhobene Anspruch, auf Augenhöhe mit den Universitäten zu forschen, kann aber in der Realität kaum eingelöst werden, da eine viel geringere finanzielle und vor allem räumliche Ausstattung sowie eine unzureichende Infrastruktur den pädagogischen Hochschulen nicht die entsprechenden Forschungsmöglichkeiten erlaubt. Zurzeit können sie sich nicht mit den Universitäten messen. Das Wissenschaftsministerium hat allerdings in den letzten Monaten seine Unterstützung deutlich verstärkt. So wird zurzeit an einem gemeinsamen Graduiertenkolleg gearbeitet. Ausserdem erfahren die Hochschulen personelle Unterstützung im Bereich der Forschung und Forschungsförderung. Damit verbessert sich die Infrastruktur zur Unterstützung der Forschung erheblich. Derzeitige Forschungsschwerpunkte der pädagogischen Hochschulen liegen unter anderem in den Bereichen der Schul-, Unterrichts- und Bildungsforschung.

Die Landesrektorenkonferenz hat zudem zusammen mit der schweizerischen COHEP eine Arbeitsgruppe eingesetzt, die sich mit Möglichkeiten der Kooperation in Forschung und Nachwuchsförderung befassen wird.

4 Finanzen

95% des jährlichen Etats werden in der Regel für Personalkosten verwendet, sodass die freie Verfügbarkeit über Finanzmittel denkbar gering ist. Problematisch ist zudem, dass Sondermittel meist erst im Herbst angewiesen werden. Die neuen BA-Studiengänge, die ab 2006 im Rahmen des Programms «Hochschule 2012» entwickelt wurden und finanziell bezuschusst werden, sind zurzeit gut ausgestattet. Diese Sondermittel werden den Hochschulen voraussichtlich bis 2015 zufließen. Problematisch ist aber, dass die Kosten für Studienplätze an pädagogischen Hochschulen deutlich geringer veranschlagt werden als universitäre Studienplätze. Wegen der insgesamt unzureichenden Grundfinanzierung sind die Hochschulen in hohem Masse von der Schöpfung von Mitteln aus nicht besetzten Stellen abhängig.

Für das Sommersemester 2007 wurden in Baden-Württemberg erstmals allgemeine Studiengebühren in einer Höhe von 500 Euro erhoben. Die Studiengebühren werden zwar direkt durch die Hochschulen eingenommen. Bereits zum Sommersemester 2009 erfuhren diese aber einen drastischen Einbruch aufgrund der neuen «Geschwisterregelung». Befreit werden können nach dieser Regelung im Landeshochschulgebührengesetz (LHGebG) Studierende, die zwei oder mehr Geschwister haben, die selbst keine Gebührenbefreiung in Anspruch nehmen bzw. genommen haben. Die Befreiung ist unabhängig davon, ob die Geschwister studieren oder Studiengebühren zahlen. Das bedeutete für die pädagogischen Hochschulen einen Einbruch um bis zu 50% der Einnahmen aus Studiengebühren. Es zeigte sich, dass gerade dieser Hochschultypus strukturell am meisten betroffen ist. Es bedeutet auch, dass keine Planungssicherheit mehr besteht. Ein entsprechender Finanzausgleich seitens der Landesregierung besteht nicht.

Der Solidarpakt II, der von den Hochschulen mit der Landesregierung abgeschlossen wurde und finanzielle Sicherheit bis 2014 garantiert, wird daher durch den Einbruch der Studiengebühren möglicherweise schon infrage gestellt, da der Rückgang der Studiengebühren im Haushaltsplan pauschal nur mit 20% berücksichtigt wird, bei den Pädagogischen Hochschulen aber 40% und mehr beträgt.

5 Personalpolitik

Berufungen auf Professuren gelten zusammen mit der Durchführung von Forschungsprojekten und der Einwerbung von Drittmitteln als wichtigste Aufgaben jeder Hochschule zur Profilbildung. Für die pädagogischen Hochschulen ist dabei § 47 Abs. 3 LHG entscheidend, wonach auf eine Stelle, deren Funktionsbeschreibung die Wahrnehmung erziehungswissenschaftlicher oder fachdidaktischer Aufgaben in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vorsieht, nur berufen werden soll, wer eine dreijährige Schulpraxis nachweist. Die geforderte Doppelqualifikation der wissenschaftlichen und fachdidaktischen bzw. pädagogischen Qualifikation ist angesichts der Aufgaben sicherlich gerechtfertigt,

kann sich allerdings bei strenger Auslegung als Hemmschuh erweisen, da zurzeit insbesondere wissenschaftlich ausreichend qualifizierte Fachdidaktikerinnen und -didaktiker nur schwer zu finden sind. Hier zeigt sich, dass die Nachwuchsförderung im Bereich der Fachdidaktiken jahrelang nicht mit hinreichendem Nachdruck betrieben worden ist. Das politische Ziel wird sein, hier flexible Regelungen zu finden und alternative schul- und unterrichtspraktische Erfahrungen anzuerkennen.

6 Ausblick

Seit 2007 haben die pädagogischen Hochschulen mit der Entwicklung von BA- und MA-Studiengängen ihr Angebot über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung hinaus erweitert. Im Gegensatz zu den bestehenden Lehramtsstudiengängen mit Abschluss Staatsexamen werden die Prüfungsordnungen in diesen Studiengängen von der Hochschule selbst gestaltet. Zwar bedürfen diese Studiengänge weiterhin der Zustimmung des Wissenschaftsministeriums, inhaltlich jedoch werden sie von der Hochschule entwickelt und im Rahmen eines obligatorischen Akkreditierungsverfahrens geprüft. Ausgangspunkt der Entwicklung neuer Studiengänge war zum einen die Problematik des Abiturjahrganges 2012, in dem Schülerinnen und Schüler des neunjährigen und des achtjährigen Gymnasiums im selben Jahr Abitur machen und ein erhöhter Andrang auf Studienplätze erwartet wird. Andererseits wird mittelfristig mit einem geringen Bedarf an Lehrkräften gerechnet. All diese strukturellen Neuentwicklungen bedeuteten zwar eine erhebliche Entwicklungsarbeit, sie bedeuten aber andererseits eine größere Autonomie der Hochschulen gerade im Bereich Studium und Lehre und bieten den Pädagogischen Hochschule auch die Chance, sich breiter aufzustellen und verstärkt polyvalent zu lehren und zu forschen.

Autorinnen

Liesel Hermes, Prof. Dr., Rektorin der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe

Ilva Wagner, Ass. iur., Persönliche Referentin der Rektorin der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe

Die Hochschulräte an den pädagogischen Hochschulen der deutschsprachigen Schweiz

Lucien Criblez und Chantal Oggenfuss

Zusammenfassung Im Zuge der stärkeren Orientierung der Hochschulen an Managementkonzepten wurde bei der Neugründung der meisten pädagogischen Hochschulen in der Schweiz versucht, die strategische und die operative Führung zu trennen; Erstere wurde in der Regel einem Hochschulrat zugeordnet. Der folgende Beitrag zeigt zunächst auf, dass und wie die Schaffung von Hochschulräten unterschiedlichen ideellen Traditionen verpflichtet ist, gibt in einem zweiten Abschnitt einen Überblick über die Situation der Hochschulräte an den pädagogischen Hochschulen der deutschsprachigen Schweiz und konkretisiert dies an zwei Beispielen (St. Gallen und Zürich). Im letzten Abschnitt wird zusammenfassend auf Grundfragen bei der Ausgestaltung von Hochschulräten und auf damit verbundene Forschungsdesiderata hingewiesen.

Schlagworte Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Pädagogische Hochschulen, Steuerung von Hochschulen, Hochschulräte, New Public Management, Governance

Boards of trustees at Universities of Teacher Education in German-speaking Switzerland

Abstract Following the strong orientation of universities to managerial concepts, the newly founded Universities of Teacher Education in Switzerland adopted the idea of separating the operational from strategic control. Thus, in the majority of cases, strategic control was allotted to boards of trustees (Hochschulräte). The following article shows the different ideological traditions these boards of trustees seem to follow, then overviews the current situation of the different Universities of Teacher Education in German-speaking Switzerland and focuses on two specific examples (St. Gallen and Zurich). Lastly, some key questions and research deficits concerning the organizational arrangements of these boards of trustees are pointed out.

Keywords: teacher education, Universities of Teacher Education, educational governance, Boards of Trustees, New Public Management

Die Schaffung von pädagogischen Hochschulen¹ seit Mitte der 1990er-Jahre (Criblez, 2010) erfolgte in der Schweiz zeitlich leicht später als diejenige von Fachhochschulen und orientierte sich – obwohl die pädagogischen Hochschulen im Bildungsföderalismus von den Kantonen geregelt werden – an den Eckwerten der eidgenössischen

¹ Im Folgenden wird für die Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vereinfacht von pädagogischen Hochschulen gesprochen, obwohl im Reformprozess unterschiedliche Organisationsformen entstanden sind; zur Struktur vgl. Lehmann et al. (2007), S. 7 ff.; vgl. auch Abschnitt 2.1.

Fachhochschulpolitik (Weber et al., 2010). Während die Kantone in der Organisation ihrer Universitäten und pädagogischen Hochschulen autonom sind, macht das eidgenössische Fachhochschulgesetz die Genehmigung zur Errichtung und Führung einer Fachhochschule durch den Bundesrat unter anderem von der zweckmässigen Organisation (FHSG, 1995/2007, Art. 14, Abs. 2, lit. b) abhängig.

Obwohl die Kantone für die Organisation der Hochschulen also nur unbedeutende Vorgaben zu berücksichtigen haben, sind die meisten Hochschulen in der Schweiz seit Mitte der 1990er-Jahren nach Konzepten des New Public Management organisiert worden. Dazu gehörte meist auch die Schaffung eines strategischen Führungs- und/oder Aufsichtsorgans in Form eines Hochschulrates². Der folgende Beitrag beschäftigt sich erstmals mit diesen Hochschulräten an pädagogischen Hochschulen. In einem ersten Abschnitt wird aufgezeigt, dass die Idee der Hochschulräte unterschiedlichen Denktraditionen verpflichtet ist. Im zweiten Teil wird die heutige Situation der Hochschulräte an pädagogischen Hochschulen im Überblick präsentiert und zwei Hochschulräte werden detaillierter vorgestellt. Der dritte Abschnitt weist zusammenfassend auf Kernfragen der strategischen Führung durch Hochschulräte und auf Forschungsdesiderata zur Steuerung von Hochschulen hin.

1 Hochschulräte im Schnittpunkt unterschiedlicher Denktraditionen

Im Verlaufe der 1990er-Jahre gerieten – ähnlich wie in andern Politikfeldern auch – sowohl die politische Steuerung des Hochschulbereichs (Hödl & Zegelin, 1999, S. 147 ff.; Kohler & Huber, 2006) als auch die traditionelle akademische Selbstverwaltung als ineffizient und zu wenig wirkungsvoll in Kritik (u. a. Weber, 2006). Die seitherigen Hochschulreformen sind denn auch allgemein mit einer Verstärkung der Managementorientierung verbunden gewesen (Kehm & Lanzendorf, 2005). Sie sind allerdings mit unterschiedlichen Zielsetzungen verbunden worden (Boer, 1998; Klenk, 2008, S. 82; Teichler, 2005, S. 36 f.): Erstens sollten die Hochschulen im zunehmenden nationalen und internationalen Wettbewerb autonomer werden, um sich durch schnelle und *innerhalb* der Hochschulen verantwortete Entscheidungen im internationalen Umfeld besser positionieren zu können. Zweitens sollten im Sinne einer *Public Private Partnership* (PPP) Kooperationsstrukturen zwischen staatlichen, privaten und zivilgesellschaftlichen Akteuren aufgebaut werden und drittens sollte mit der Einführung von Prinzipien des New Public Managements (NPM) die staatliche Detailaufsicht für administrativ-finanzielle Entscheidungen im Rahmen des «Wandels der Staatlichkeit» (Jansen, 2010) reduziert werden. Im Kontext dieser letzten Entwicklung stellte und stellt sich auch die Frage, wie Hochschulen trotz reduzierter Prozesskontrolle gesteuert werden

² Im Folgenden wird für diese hier analysierten Gremien generell der Begriff «Hochschulrat» verwendet, obwohl sie in den einzelnen Hochschulen unterschiedlich benannt werden und den Gremien unterschiedliche Funktionen zugewiesen sind (vgl. Abschnitt 2).

können. Neben Zielvereinbarungen mit Globalhaushalten/-budgets und Evaluationen gelten seit den 1990er-Jahren auch im deutschen Sprachraum Hochschulräte als wichtiges Reformkonzept: Die traditionelle Dualität von akademischer Selbstverwaltung und (politischer) Verwaltungssteuerung wird durch eine dritte Steuerungsgröße ergänzt, durch sogenannte «externe Stakeholder» (Amaral & Magalhães, 2002), welche die Profilbildung der Hochschulen unterstützen.

Schmidt (2004, S. 11) beschreibt unter juristischen Gesichtspunkten drei Merkmale von Hochschulräten: Ein Hochschulrat ist «ein unterhalb der ministeriellen Ebene anzusiedelndes Gremium ... (1), das mit Entscheidungsbefugnissen zur Einflussnahme auf die Hochschule ausgestattet ist (2) und das aufgrund seiner Besetzung die Funktion erfüllt, ausseruniversitären Sachverstand in die Hochschule zu tragen (3)». Mit dieser Umschreibung ist implizit auf Spannungsfelder hingewiesen, in denen sich Hochschulräte *per definitionem* befinden (Klenk, 2008, S. 253 ff.; Schreiterer, 2008, S. 233): Sie stehen zwischen Bildungspolitik und Bildungsverwaltung auf der einen und der Hochschule mit ihrem (Leitungs-)Personal auf der andern Seite. Sie entscheiden anstelle von Bildungspolitik und -verwaltung in strategischen Fragen und begrenzen damit sowohl die Selbstverwaltungsrechte und -ansprüche der Hochschulen (Rektorat und Professorenschaft) als auch die Detailsteuerung durch Bildungspolitik und -verwaltung. Sie repräsentieren neben dem Staat als Steuerungsakteur und Finanzierer der Hochschule und den Hochschulangehörigen mit ihren Ansprüchen auf individuelle Autonomie (Lehr- und Forschungsfreiheit) weitere gesellschaftliche «Stakeholder» (Amaral & Magalhães, 2002; Jansen, 2010, S. 39; Teichler, 2005, S. 38) bzw. die Anliegen der Öffentlichkeit, die die Hochschulen in der Regel mit Steuergeldern finanziert und entsprechende Relevanzerwartungen formuliert.

In diesem Spannungsfeld sind Hochschulräte meist Legitimations-, Kontroll- und Strategieentwicklungsgremium zugleich (Klenk, 2008, S. 240). Je nach Konzeption sind diese Funktionen unterschiedlich ausgeprägt, oftmals nicht klar voneinander abgegrenzt und nicht selten zusätzlich mit Beratungsfunktionen vermischt. Aber selbst wenn Aufgaben und Entscheidungskompetenzen zwischen den unterschiedlichen Gremien formal klar abgegrenzt sind, kommt es im Alltag zwischen den unterschiedlichen Funktionen und in den unterschiedlichen Spannungsfeldern zu Konflikten. Die Hochschulräte sind deshalb zu einem Politikum geworden (Kottusch, 1999, S. 335).

Dass Funktion, Aufgaben und Rollen der Hochschulräte selten sehr klar definiert sind, hängt unter anderem mit unterschiedlichen, meist nicht explizit formulierten Erwartungen an Hochschulräte zusammen, die sich drei unterschiedlichen Denktraditionen zuordnen lassen: der Tradition der Verwaltungsräte a), der Tradition der *buffer institutions* b) und der Tradition der Laienaufsicht c).

a) Insbesondere vor dem Hintergrund des zunehmenden Internationalisierungsdruckes und der Implementation von Mechanismen der Marktsteuerung in Hochschulen dienen

privatwirtschaftliche Verwaltungsräte seit den 1990er-Jahren bei der Einführung von Hochschulräten als Vorbild. Damit wurde das dualistische Leitungsmodell einer Aktiengesellschaft – ein Leitungsgremium und ein Gremium, das die Leitung kontrolliert (Klenk, 2008, S. 248 ff.) – auf Hochschulen übertragen und zum Teil mit der Trennung von operativer und strategischer Führung, wie sie in NPM-Modellen vorgesehen ist (für die Schweiz vgl. Buschor, 1998; Kopp, 1998; Senn, 2000), legitimiert. Kritisch wurde allerdings immer wieder betont, dass eine Hochschule kein privatwirtschaftlicher Betrieb sei und öffentliche Institutionen auch nach andern als Effizienzkriterien beurteilt werden müssten. Es könne deshalb weder darum gehen, Managementstrukturen der Wirtschaft einfach auf die Hochschulen zu übertragen, noch darum, Hochschulen in Dienstleistungsbetriebe umzuwandeln oder die akademische Kultur der Selbstverwaltung einfach aufzugeben (Müller-Böling & Fedrowitz, 1998, S. 15).

b) Die zweite Traditionslinie geht auf amerikanische Vorbilder zurück: Alle amerikanischen Universitäten und Colleges verfügen über einen Aufsichtsrat, ein Gremium, das die Hochschulen treuhänderisch führt, *board of trustees* oder *board of regents* genannt (Lange, 2010, S. 347 f.; Schreiterer, 2008, S. 219 ff.). Hochschulräte gelten in dieser Tradition als *buffer institutions*, die zwischen Staat und Hochschule stehen (Müller-Böling & Fedrowitz, 1998, S. 21).

Es [das Gremium LC/CO] ernennt die Hochschulleitung und nimmt deren Berichte entgegen, beschliesst die Eckdaten für die Haushaltsentwicklung und hat das letzte Wort in allen Angelegenheiten von grundsätzlicher und strategischer Bedeutung. Öffentliche Einrichtungen schirmt es darüber hinaus vor direkten Eingriffen und Steuerungsversuchen des Staates ab, ohne selbst an dessen Stelle zu treten oder dessen Funktionen zu übernehmen. (Schreiterer, 2008, S. 220)

Allerdings wird diese idealtypische Funktionsbeschreibung in neuerer Zeit infrage gestellt, weil von den Mitgliedern (den *trustees*) immer deutlicher erwartet wird, dass sie sowohl einen eigenen Beitrag zum *fundraising* leisten (auf das insbesondere die privaten Hochschulen angewiesen sind), als auch Zugang zu Netzwerken und wichtigen Personen verschaffen.

c) Die dritte Tradition ist vor allem in der Schweiz verhaftet. Hier hat sich – wie sonst nur in den USA – eine Tradition der Laienaufsicht im Bildungswesen entwickelt und erhalten, in der Schulen von demokratisch gewählten Gremien als Vertreter der Öffentlichkeit beaufsichtigt werden. Zudem haben verschiedene Kantone auch die während der Helvetischen Republik (1798 bis 1803) eingeführten Erziehungs- oder Bildungsräte beibehalten (Bütikofer, 2006, S. 52 ff.; Osterwalder, 1997, S. 256 ff.). Diese Bildungsräte haben teilweise beratende Funktion, in einzelnen Kantonen aber auch wichtige Entscheidungsfunktion. Die Bildungs- bzw. Erziehungsräte sind als Vertreter der Öffentlichkeit strukturell weder Teil der Legislative noch Teil der Exekutive; Sebastian Brändli hat sie deshalb als «vierte Gewalt» bezeichnet (Brändli, 1997). Im Sinne von *checks and balances* hat ein solcher Rat, der die Öffentlichkeit repräsentiert, ohne aber integraler Teil der Bildungsverwaltung zu sein, auch den Einfluss des Staates und seiner Verwaltung zu begrenzen, denn eine «staatliche Kontrolle ... der Schule könnte zu

leicht die Kontrolle der Bürger über den Staat ausser Kraft setzen und die Schule zu[r] Staatsschule schlechthin machen» (Osterwalder, 1997, S. 256).

Die Hinweise auf die drei Traditionslinien verdeutlichen, dass ein differenzierter Blick auf die Hochschulräte notwendig ist. Die Hochschulräte als solche sind weder die Inkorporation der Ökonomisierung der Hochschulen oder neoliberaler Bildungspolitik noch Instrument der Demokratisierung oder «Patent»-Lösung im Rahmen der Neudefinition des Verhältnisses von Staat und Hochschule. Welche der drei unterschiedlichen Steuerungsideen an einzelnen Hochschulen in welchem Ausmass zum Tragen kommt, hängt von der konkreten Ausgestaltung der Hochschulräte ab. Der folgende Abschnitt bemüht sich deshalb um weitere Differenzierungen am Beispiel der pädagogischen Hochschulen in der Schweiz.

2 Hochschulräte an pädagogischen Hochschulen in der Schweiz

Die bei den Universitätsreformen der 1990er-Jahre eingeführten Schweizer Modelle von Hochschulräten der Universität Basel (Gäbler, 2000; Soiron, 2000) und der ETH Zürich (Fulda, 1998) haben – neben der amerikanischen Tradition – die Diskussionen um Hochschulräte in Deutschland mit beeinflusst (Lange, 2010, S. 348 f.).³ Inzwischen liegt eine empirische Studie zu Zusammensetzung, Aufgaben, Kompetenzen, Arbeitsweisen, Entscheidungsprozessen und Erfahrungen der Hochschulräte an 231 Hochschulen in Deutschland und Österreich unter Berücksichtigung der deutschsprachigen Schweizer Universitäten vor (Bogumil et al., 2007; Gerber et al., 2009). Sie zeigt folgendes Bild: Den Hochschulräten kommt in der Regel die Funktion eines Aufsichtsorgans zu. Sie verfügen über weitreichende Kompetenzen, dazu gehört meist auch die Rektorenwahl. Durchschnittlich sitzen zehn Personen im Hochschulrat. In rund 60 Prozent aller untersuchten Gremien sind externe Vertreter sowie Hochschulangehörige vertreten. In universitären Hochschulräten stammt etwa ein Drittel der Mitglieder aus der Wirtschaft, an Fachhochschulen sind es mit 46 Prozent etwas mehr. Relevante Auswahlkriterien für die Mitglieder sind die Vernetzung mit anderen gesellschaftlichen Institutionen und Kenntnisse des Wissenschafts- und Hochschulsystems. Die Ergebnisse zeigen weiter, dass der durch die Hochschulräte eingebrachte externe Sachverstand den grössten Gewinn darstellt. Insgesamt lässt sich aus den vorliegenden Studien schliessen, dass die Hochschulräte die Funktion der strategischen Führung noch nicht wirklich erfüllen.

Eine allgemeine, überinstitutionelle und öffentliche Diskussion über Funktion und Aufgaben von Hochschulräten hat in der Schweiz bislang nicht stattgefunden. Weder die programmatische noch die analytische Literatur zur Entwicklung der Hochschulen

³ Der erste Hochschulrat in der Schweiz war allerdings 1949 an der Universität Freiburg im Üechtland eingesetzt worden, um der katholischen Kirche, die sich finanziell stark am Ausbau der Universität beteiligte, ein bestimmtes Mitspracherecht zuzuordnen (Biland, 2004).

noch die Rektorenkonferenzen haben sich (anders als in Deutschland; vgl. Hochschulrektorenkonferenz, 2000) bislang systematisch mit dieser Funktion auseinandergesetzt. Eine vergleichende Studie zur Hochschulautonomie (Mäder, 2006) hat zwar die Zusammensetzung der Hochschulräte als eines der Kriterien im Faktor Strategie operationalisiert, ohne aber detaillierter auf die Hochschulräte einzugehen. Für die pädagogischen Hochschulen fehlt eine überinstitutionelle Beschäftigung mit dem Thema vollständig. Der folgende Überblick kann deshalb nicht mehr als eine erste Skizze sein, an die sich weitere Analysen anschliessen müssen.

2.1 Überblick über die Hochschulräte der pädagogischen Hochschulen in der deutschsprachigen Schweiz

Eine Übersichtsdarstellung über die Gremien, die an pädagogischen Hochschulen der deutschsprachigen Schweiz eine Hochschulratsfunktion innehaben, ist nicht ganz einfach, weil die Funktionen zum Teil auf mehrere Gremien verteilt sind, weil die gesetzlichen Grundlagen und die über die Webseiten präsentierte aktuelle Situation nicht überall deckungsgleich sind und weil der Detaillierungsgrad der öffentlich zugänglichen Informationen sehr heterogen ist. Wir haben uns auf die deutschsprachige Schweiz konzentriert, weil die Situation in der französischsprachigen Schweiz für Aussenstehende noch schwieriger nachzuvollziehen ist als die in der deutschsprachigen Schweiz. Die folgende Darstellung stützt sich auf Internetrecherchen (Stand: 30. Oktober 2010) und die entsprechenden gesetzlichen Grundlagen der verschiedenen Kantone sowie auf eine im Rahmen einer Qualifikationsarbeit an der Universität Zürich erarbeitete Übersicht zu den Hochschulräten an pädagogischen Hochschulen (Oggenfuss, 2010, S. 13; vgl. Tab. 1).

Allein schon diese kleine und nicht sehr detaillierte Übersicht zeigt einige interessante Ergebnisse: Erstens unterscheiden sich die beiden pädagogischen Hochschulen, die Teil einer Fachhochschule sind (Nordwestschweiz und Zürich) von den eigenständigen pädagogischen Hochschulen: Während die eigenständigen pädagogischen Hochschulen über einen eigenen, nur für die pädagogische Hochschule zuständigen Hochschulrat verfügen, sind die Hochschulräte in den Organisationsmodellen, in denen die Lehrerinnen- und Lehrerbildung Teil einer Fachhochschule ist, für alle Fachrichtungen der Hochschule zuständig. Ob sich ein Hochschulrat aber vorwiegend mit Lehrerinnen- und Lehrerbildung oder in einer Mehrsparten-Hochschule mit unterschiedlichen Fakultäten, Fachgruppen, Disziplinen oder Departementen beschäftigt, ist im Hinblick auf die Zusammensetzung, aber auch für die Art und Weise der strategischen Führung von Bedeutung.

Zweitens zeigen sich massgebliche Unterschiede hinsichtlich der Grösse der Hochschulräte. Sie variiert zwischen mindestens 5 (Thurgau) und 16 (Wallis). Die meisten Hochschulräte haben zwischen 7 und 9 Mitglieder. Die mehrkantonale Trägerschaft (FHNW und PHZ) führt nicht zwingend zu grösseren Strategiegremien. Drittens zeigt diese Übersicht, dass die Hochschulräte unterschiedliche Konzeptionen hinsichtlich

Tabelle 1: Die Hochschulräte der pädagogischen Hochschulen in der deutschsprachigen Schweiz⁴

Institution	Strategische Führung	Aufsicht	Zusammensetzung des Hochschulrates	Anzahl Mitglieder
Pädagogische Hochschule Bern	Schulrat	Erziehungsdirektion	Präsident/in, 6 Mitglieder, Rektor/in PH, Dozierenden- und Studierendenvertretung	10
Pädagogische Hochschule Freiburg	PH-Kommission	PH-Kommission	Präsident/in, Vizepräsident/in, 9 weitere Mitglieder, darunter Studierenden- und Dozierendenvertretung; Direktionsrat mit beratender Stimme	11
Pädagogische Hochschule Graubünden	Hochschulrat	Hochschulrat	Angemessene Vertretung der drei Sprachregionen; Rektor/in, Prorektor/in und Vertretung der Dozierendenschaft mit beratender Stimme	7
Pädagogische Hochschule Zentralschweiz	Konkordatsrat	Geschäftsprüfungs-kommission	Erziehungsdirektorinnen und -direktoren der Trägerkantone	6
Pädagogische Hochschule St. Gallen	Hochschulrat	Hochschulrat	Vorsteher/in des Erziehungsdepartementes als Präsident/in; 6 weitere Mitglieder nach politischem Proporz im Kantonsrat	7
Pädagogische Hochschule Schaffhausen		Aufsichtskommission	Vorsteher/in des Erziehungsdepartementes als Präsident/Präsidentin, Rektor/Rektorin; 3 weitere Mitglieder, Dozierendenvertretung, Vertreter/in PH Zürich	7
Pädagogische Hochschule Thurgau	Schulrat	Regierungsrat	keine formalen Regelungen	mind. 5 aktuell 9
Pädagogische Hochschule Wallis	Direktionsrat	Erziehungsdepartement	keine formalen Regelungen	zurzeit 16
Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz	Fachhochschulrat der FHNW	Fachhochschulrat der FHNW	Vertreter/innen aus den Bereichen Gesellschaft, Bildung, Wissenschaft, Wirtschaft und Kultur	9–13
Pädagogische Hochschule Zürich	Fachhochschulrat der Zürcher Fachhochschule	Fachhochschulrat der Zürcher Fachhochschule	Vertreter/innen aus unterschiedlichen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bereichen	7–9

Steuerung und Aufsicht repräsentieren. In verschiedenen Kantonen sind die Hochschulräte sowohl mit Steuerung als auch mit Aufsicht betraut. Zwischen strategischer Steuerung und Aufsicht wird also nicht klar unterschieden. In andern Kantonen liegt die Steuerung beim Hochschulrat, die Aufsicht beim Erziehungsdepartement oder beim

⁴ Aus verschiedenen Gründen wurden in dieser Darstellung nicht berücksichtigt: die pädagogischen Hochschulen der französischsprachigen Schweiz und des Tessins, die Hochschule für Heilpädagogik Zürich, das Eidgenössische Hochschulinstitut für Berufsbildung (Zollikofen, Lausanne, Lugano), die Eidgenössische Hochschule für Sport Magglingen sowie die Universitäten und Fachhochschulen, die lediglich spezifische Stufen- oder Fachausbildungen anbieten.

Regierungs-/Staatsrat insgesamt. Von solchen Ausprägungen sind aber Stellung und Funktion des Hochschulrates und unter anderem der Autonomiestatus der Hochschulen abhängig. Drei Beispiele sollen dies dokumentieren: (a) Der Konkordatsrat als strategisches Führungsorgan der pädagogischen Hochschule Zentralschweiz besteht aus den sechs Bildungsdirektorinnen und Bildungsdirektoren der Trägerkantone, also direkt-demokratisch gewählten Exekutivmitgliedern. Diese Konzeption entspricht nicht der Idee eines Gremiums, das zwischen Staat und Hochschule angesiedelt ist (vgl. Abschnitt 1) und den Autonomiestatus der Hochschule gegenüber Bildungspolitik und -administration verteidigt, sondern es handelt sich klar um ein politisches Gremium, das selbst die strategische Führung übernommen hat. (b) Vielleicht nicht ganz zufällig sind die Gremien in Freiburg und Schaffhausen als «Kommissionen» und nicht als Hochschulrat bezeichnet: So nimmt zum Beispiel die Freiburger PH-Kommission Kontroll- und Beratungsfunktionen wahr; in wesentlichen Fragen entscheidet sie jedoch nicht selbst, sondern stellt Antrag an die Direktion für Erziehung, Kultur und Sport zuhanden des Staatsrates (Exekutive). Sie übernimmt also eher die traditionelle Aufsichtsfunktion als die in NPM-Modellen vorgesehene Steuerungsfunktion. Dies ist an der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen noch ausgeprägter: Ein Organ der strategischen Führung zwischen Bildungsverwaltung und operativ tätigem Rektorat ist in diesem Modell gar nicht vorgesehen. (c) Wie die folgenden Fallbeispiele (Abschnitt 2.2) zeigen, ist der Hochschulrat der Pädagogischen Hochschule St. Gallen nach politischem Proporz zusammengesetzt, repräsentiert also die Stärke der politischen Parteien (im Parlament). Dagegen ist die Zusammensetzung des Zürcher Fachhochschulrates eher an fachlichen Kriterien orientiert. Auch dies wirkt sich wesentlich auf Stellung und Funktion des Hochschulrates aus.

In verschiedenen pädagogischen Hochschulen ist die Oberaufsicht dem Regierungsrat (Exekutive, z. B. Freiburg) oder sogar dem Kantonsrat (Legislative, z. B. St. Gallen) zugeordnet, auch wenn der Hochschulrat über eine Aufsichtsfunktion verfügt. Da pädagogische Hochschulen in aller Regel Institutionen in öffentlicher Trägerschaft sind und die Kantone nach wie vor Monopolarbeitgeber im Schulbereich sind, dürfte diese Regelung im Interesse der Kantone liegen. Jedenfalls lässt sich am Beispiel der Hochschulräte an Pädagogischen Hochschulen der deutschsprachigen Schweiz zeigen, dass diese Gremien nicht als «Einfallstor» der Privatwirtschaft oder privater «Stakeholder» in den Hochschulbereich interpretiert werden können (in den meisten Fällen sind Dozierende und Rektorat zumindest mit beratender Stimme, zum Teil auch Studierende im Gremium vertreten), sondern eher eine öffentliche Legitimations- und Aufsichtsfunktion einnehmen.

2.2 Zwei Fallbeispiele: Die Hochschulräte der Pädagogischen Hochschulen St. Gallen und Zürich

Die beiden im Folgenden dargestellten Fallstudien basieren auf Analysen rechtlicher Grundlagen sowie Interviews mit je einem Hochschulratsmitglied⁵ der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (PHSG) und der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH). Die Ergänzung mit Interviews zielte darauf ab, zusätzliche Informationen zur Umsetzung der formalen Regelungen im Gremienalltag zu generieren. Bei der Dokumentenanalyse und den Interviews standen Aufgaben, Funktion und Zusammensetzung des jeweiligen Hochschulrates im Vordergrund des Interesses.

2.2.1 Der Hochschulrat der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (PHSG)

Die PHSG entstand 2007 durch Fusion aus den beiden bestehenden Pädagogischen Hochschulen St. Gallen und Rorschach; die PHSG ist eine eigenständige Institution (Gesetz PHSG, 2006, Art. 1, Abs. 1). Der Kanton führt die Oberaufsicht über die Pädagogische Hochschule. Der Kantonsrat beschliesst unter anderem den Kantonsbeitrag und wählt auch den Hochschulrat (Gesetz PHSG, 2006, Art. 7, Abs. 3). Die Regierung übt die allgemeine Aufsicht aus, erteilt den Leistungsauftrag und genehmigt die Rektorenwahl (Gesetz PHSG, 2006, Art. 8, Abs. 3).

Der Hochschulrat ist das oberste Organ der PHSG. Laut Gesetz werden ihm unter anderem folgende Aufgaben zugewiesen:

Erlass von Statut, ... Vorbereitung des besonderen Leistungsauftrags, Erstellung von Voranschlag, Rechnung und Geschäftsbericht, Erteilung von Aufträgen für anwendungsorientierte Forschung und Entwicklung, Wahl der Rektorin oder des Rektors und von Prorektorinnen oder Prorektoren, ... Wahl der Verwaltungsdirektorin oder des Verwaltungsdirektors, Wahl von hauptamtlichen Dozierenden und nebenamtlichen Dozierenden mit unbefristetem Lehrauftrag, Verleihung des Professortitels. (Gesetz PHSG, 2006, Art. 14, Abs. 5).

Die Kontaktpflege zu verschiedenen Tätigkeitsbereichen der Hochschule gehört ebenfalls in den Aufgabenkatalog:

Jedes Mitglied des Hochschulrates übernimmt einen Kontaktbereich. Die Vertretung des Hochschulrates trifft sich in der Regel ein bis zwei Mal pro Studienjahr mit der zuständigen Person oder den zuständigen Personen innerhalb der PHSG. ... Die Vertretung des Hochschulrates nimmt in Absprache an einzelnen Lehrveranstaltungen oder weitem Anlässen des betreffenden Kontaktbereiches teil. (Rahmenbedingungen, 2008, Art. 3).

Dem Rektorat (Rektor oder Rektorin, Prorektorinnen und Prorektoren, Verwaltungsdirektorin oder -direktor und zwei zusätzlich gewählte Vertreterinnen oder Vertreter) obliegen unter anderem die «strategische Planung für die Hochschule» und «die Sicherstellung des Qualitätsmanagements» (Statut PHSG, 2007, Art. 40, Abs. 6). Der Rektor oder die Rektorin leitet die Hochschule und übernimmt unter anderem die «Vorbereitung der Geschäfte des Hochschulrates ... die Leitung der Strategieentwicklung der Hochschule und Erarbeitung der Entwicklungspläne zuhanden des Hochschulrates»

⁵ Um die Anonymität der befragten Personen zu gewährleisten, wird hier auf nähere Angaben verzichtet.

(Statut PHSG, 2007, Art. 42, Abs. 6). Die Rektorin oder der Rektor reicht die Geschäfte im Sinne einer Antragsstellung dem Sekretariat des Hochschulrates ein. Das Sekretariat des Hochschulrates ist für die Vorprüfung und eigentliche Vorbereitung der Geschäfte zuhanden des Hochschulrates verantwortlich.

Der Hochschulrat übernahm in der Anfangsphase der PHSG wichtige Funktionen für die Weiterentwicklung der Organisation, die Konstituierung der Organe sowie den Erlass gemeinsamer Rechtsgrundlagen für die Lehre. Er kümmerte sich um die Positionierung und die strategische Ausrichtung der PHSG, indem er z.B. Profilverkmale und Entwicklungsziele der PHSG festlegte, ein Konzept für den Mittelbau erliess, neue Studiengänge und Studienpläne bewilligte oder die internationale Ausrichtung verstärkte (Einführung eines englischsprachigen Semesters, Fremdsprachenassistenten-Praktika, Kooperation mit ausländischen Hochschulen).

Der Hochschulrat übt seine Aufsichtsfunktion auf unterschiedliche Weise aus, so zum Beispiel durch die Erstellung der Jahresrechnung. Die Finanzkontrolle verfasst den Revisionsbericht. Beides dient der Rechenschaftslegung über die finanziellen Verhältnisse. Der Hochschulrat behandelt und berät die Ergebnisse externer Evaluationen für einzelne Leistungsbereiche. Weiter übt der Hochschulrat die Aufsichtsfunktion durch die direkte Kontaktpflege aus (siehe oben). Im Bereich des Qualitätsmanagements beschränkt sich die Aufgabe des Hochschulrates auf das Festlegen der Rahmenbedingungen: Er verabschiedet das Qualitätsmanagement-Konzept. Das Rektorat orientiert den Hochschulrat über die wesentlichen Ergebnisse der internen Qualitätsevaluation und über die daraus abgeleiteten Entwicklungsschritte. Dem Hochschulrat kommt keine unmittelbare Vermittlungsrolle zwischen Pädagogischer Hochschule, Politik und Öffentlichkeit zu.

Zur Zusammensetzung des Hochschulrates geben die gesetzlichen Grundlagen nur gerade vor, dass ihm die Vorsteherin oder der Vorsteher des Bildungsdepartements als Präsidentin oder Präsident sowie sechs (in der Übergangsphase bis 2012: acht) weitere Mitglieder angehören (Gesetz PHSG, Art. 13, Abs. 5). Der Hochschulrat ist wie die kantonsrätlichen Kommissionen nach einem politischen Verteilschlüssel zusammengesetzt. Die Fraktionen haben ein Vorschlagsrecht, die Wahl der Mitglieder erfolgt durch den Kantonsrat (Legislative). Zurzeit sind die SVP mit drei, die CVP, FDP und SP je mit zwei Mitgliedern vertreten. Die Mitglieder vertreten unterschiedliche gesellschaftliche Bereiche: Vier Personen sind in der Privatwirtschaft tätig, drei sind beruflich mit der Volksschule verbunden, drei sind zugleich Mitglied des Erziehungsrates.

Aufgrund der bisherigen Erfahrungen sind keine grundlegenden Veränderungen in der Funktionsweise des Hochschulrates geplant. Der Hochschulrat selbst hat sich letztmals 2009 mit seiner Amtsführung auseinandergesetzt. Aufgrund dieser Selbstevaluation wurde beschlossen, dass der Hochschulrat vermehrt in das Auswahlverfahren von unbefristet angestellten Dozierenden einbezogen werden soll.

2.2.2 Der Hochschulrat der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH)

Die Pädagogische Hochschule Zürich entstand 2002 aus den elf bisherigen Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Die PHZH ist Teil der Zürcher Fachhochschule (ZFH). Laut Fachhochschulgesetz des Kantons Zürich (FaHG) vom 2. April 2007 hat der Kantonsrat (Legislative) die Oberaufsicht über die Hochschule und beschliesst die Errichtung, Zusammenlegung oder Schliessung der staatlichen Hochschulen, legt Standorte fest, beschliesst die Globalbudgets für die Hochschulen und genehmigt die Wahl des Fachhochschulrates (FaHG, 2007, Art. 7, Abs. 2). Der Regierungsrat hat die allgemeine Aufsicht über die Hochschulen und ist für die Wahl der Fachhochschulmitglieder zuständig (FaHG, 2007, Art. 8, Abs. 2).

Das oberste Organ der Zürcher Fachhochschule ist der Fachhochschulrat. Er ist für die strategische Führung der Hochschulen der ZFH⁶ zuständig. Dies ist ein wesentlicher Unterschied zum Hochschulrat der PHSG, der alleine für die Pädagogische Hochschule zuständig ist. Die Aufgaben des Fachhochschulrates sind im Fachhochschulgesetz wie folgt festgehalten:

Der Fachhochschulrat legt Studienangebote und Strukturen der Hochschulen fest ..., beschliesst über die Berichterstattung an die zuständigen Bundesbehörden, erlässt die Prüfungs- und Promotionsordnungen, verabschiedet die Entwicklungs- und Finanzpläne der Hochschulen, entscheidet über die Verwendung der Rücklagen, genehmigt die Hochschul- und Departementsordnungen, genehmigt die Organisationsordnungen von Instituten sowie deren Gründungen und Auflösung, beschliesst über die Integration von Fachbereichen oder Studiengängen ..., wählt die Rektorinnen und Rektoren sowie deren Stellvertreterinnen und Stellvertreter auf eine Amtszeit von vier Jahren, stellt die übrigen Mitglieder der Hochschulleitung an, verleiht Professorinnen- und Professorentitel, regelt die kantonalen Zulassungsvoraussetzungen. (FaHG, 2007, Art. 10, Abs. 2)

Die Funktion des Fachhochschulrates lässt sich als kritische Begleitung der Hochschulen und als Vertretung der öffentlichen Hand umschreiben. So werden Anträge für neue Studiengänge abgesegnet oder Strukturentscheide begleitet. Beim Fachhochschulrat handelt es sich um ein Laiengremium, dessen fachliche und zeitliche Ressourcen nicht ausreichen, um strategische Konzepte zu entwickeln. Eine Ausnahme stellt ein Papier für die strategische Ausrichtung der Fachhochschule dar, welches Visionen für die Zukunft enthält. Die einzelnen Hochschulen müssen auf dieser Grundlage ihre eigenen strategischen Konzepte vorlegen. Die Entscheide des Fachhochschulrates basieren auf Anträgen der Hochschulen und des Hochschulamtes. Das Qualitätsmanagement ist Aufgabe der einzelnen Hochschulen. Die Qualitätsberichte und die Jahresberichte werden dem Fachhochschulrat vorgelegt.

Wichtiges Element der strategischen Führung des Fachhochschulrates ist die Wahl der Rektoren der einzelnen Hochschulen. Mit der Zeit hat sich die Zusammenarbeit zwi-

⁶ Zur Zürcher Fachhochschule gehören in staatlicher Trägerschaft neben der Pädagogischen Hochschule die Hochschule für Angewandte Wissenschaften und die Hochschule der Künste sowie in privater Trägerschaft und mit berufsbegleitenden Studiengängen die Hochschule für Technik und die Hochschule für Wirtschaft (vgl. <http://www.zfh.ch/ueber-uns/organisation.html>; Stand: 31. Oktober 2010).

schen Fachhochschulrat und Rektorinnen/Rektoren eingespielt – die Rektoren wissen, aufgrund welcher Kriterien entschieden wird. Dies führt auch zu einer Qualitätssteigerung, da Anträge an den Fachhochschulrat gut vorbereitet sind.

Neben der Aufgabe des kritischen Begleitens nimmt der Fachhochschulrat auch eine Vermittlerrolle zwischen Politik (Kantonsrat) und Schulen ein. Durch die Teilnahme an Sitzungen erhalten die Hochschulräte Einblick ins Tagesgeschäft der Hochschule und die Möglichkeit, persönliche Gespräche zu führen. Die Funktion der Vertretung der Öffentlichkeit spielt dabei offensichtlich eine untergeordnete Rolle.

Der Fachhochschulrat hat sieben bis neun (zurzeit: sieben) Mitglieder, Fachpersonen aus unterschiedlichen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bereichen. Geleitet wird der Fachhochschulrat von der Bildungsdirektorin des Kantons Zürichs. Während die Präsidentin einen rechtswissenschaftlichen Hintergrund mitbringt, sind aus der Wirtschaft ein selbstständiger Grafiker mit bildungspolitischen Erfahrungen und ein ehemaliges Mitglied einer Konzernleitung aus der Maschinenindustrie vertreten. Je ein Mitglied stammt aus den Bereichen Wissenschaft und Kunst. Ein weiteres Mitglied ist Verbandsekretär und Personalchef einer Gewerkschaft. In der Regel hält der Fachhochschulrat jährlich zehn Sitzungen ab. Daran nehmen neben den Fachhochschulratsmitgliedern die Rektoren der einzelnen Fachhochschulen, je eine Vertreterin oder ein Vertreter der Studierenden, der Dozierenden und des übrigen Hochschulpersonals sowie der Leiter des Hochschulamtes mit beratender Stimme teil.

Die PHZH wird wie die anderen Hochschulen von einem Rektor oder einer Rektorin geleitet, der bzw. die über die Zuteilung der Mittel im Rahmen des Globalbudgets entscheidet und für alle Aufgaben zuständig ist, die nicht explizit einem andern Organ zugeordnet sind. Die Hochschulleitung der PHZH setzt sich zurzeit aus dem Rektor oder der Rektorin, zwei Prorektorinnen oder Prorektoren sowie dem Verwaltungsdirektor zusammen. Der Fachhochschulrat hat sich so weit bewährt. Für eine weitergehende strategische Führung wäre ein grösseres Arbeitspensum unumgänglich, das von einem Laiengremium nicht zu bewältigen wäre. So ist es zum Beispiel unmöglich, sich für die Vergabe von Professorentiteln in Details einzuarbeiten. Das Hochschulamt übernimmt in diesem Fall die Triage anhand eines Kriterienrasters. Die strategische Führung ist für Fachhochschulratsmitglieder nur möglich, wenn einzelne Mitglieder eine Hochschule besser kennen, die Entscheide sehr gut vorbereitet sind und die operative Führung den einzelnen Hochschulen überlassen wird.

Aufgrund der vorliegenden Fallstudien lässt sich zusammenfassend sagen, dass dem Hochschulrat nicht wirklich die Funktion der strategischen Führung zugeschrieben werden kann. Denn diese Aufgabe ist zum grössten Teil ans Rektorat delegiert. Letztlich werden Konzepte oder Berichte dem Hochschulrat vorgelegt und von diesem genehmigt oder abgelehnt. Trotz der Tendenz, betriebswirtschaftliche Konzepte des New Public Managements zu übernehmen, findet die Trennung von strategischer und ope-

rativer Führung in der Umsetzung an den pädagogischen Hochschulen nicht wirklich Anwendung.

Es scheint, dass die Hochschulräte eher Aufsichtsfunktionen wahrnehmen. Dem Rektorat der einzelnen pädagogischen Hochschulen kommt durch die übertragenen Aufgaben im Bereich strategischer Führung und Qualitätsmanagement hohe Autonomie zu. Im Hinblick auf die Rechenschaftspflicht und Legitimationsfunktion gegenüber der Öffentlichkeit hat die Aufsichtsfunktion eine wichtige Bedeutung. Es stellt sich aber die Frage, ob und inwiefern die Laienaufsicht, insbesondere wenn die Besetzung der Hochschulratssitze nicht aufgrund von Expertise, sondern aufgrund von parteipolitischem Proporz erfolgt, dieser Aufgabe noch gerecht werden kann.

3 Ausblick

Hochschulräte sind auch in der Schweiz und auch im Bereich der pädagogischen Hochschulen sehr unterschiedliche Gremien. Sie unterscheiden sich hinsichtlich Grösse und Zusammensetzung, demokratischer Legitimation (wer wählt die Hochschulräte?), Stellung zwischen Hochschulleitung und Hochschul- bzw. Bildungsverwaltung und hinsichtlich ihrer Aufgaben, Funktionen und Entscheidungsbefugnisse. Je nach Ausprägung der einzelnen Merkmale ergeben sich sehr unterschiedliche Gremien. Renate Mayntz hat dies für die deutschen Hochschulräte in der folgenden Aussage zusammengefasst: «university councils have uncertain identities» (Mayntz, 2002, S. 27).

Diese Aussage trifft einerseits auf die Hochschulräte im Allgemeinen zu: Nur eine genaue Analyse der Gremienstruktur einer bestimmten Hochschule liesse eine Einschätzung zu, ob ein Hochschulrat eher als Element einer neoliberalen Bildungspolitik und der Ökonomisierung der Hochschulen oder aber eher als sinnvolles Element einer verwaltungsunabhängigen, demokratisch-öffentlichen Legitimation öffentlich finanzierter Hochschulen interpretiert werden kann. Je nach Ausprägung hat ein Hochschulrat – so hat die Analyse der Hochschulräte an pädagogischen Hochschulen der deutschsprachigen Schweiz gezeigt – lediglich eine Aufsichtsfunktion oder aber er kann zumindest teilweise die Funktion der strategischen Führung übernehmen. Eine gute und weitreichende strategische Führung scheint aber nur möglich zu sein, wenn normativ sinnvolle *checks and balances* zwischen Hochschulrat und Hochschulpolitik und -verwaltung einerseits und Rektorat und akademischer Selbstverwaltung andererseits institutionalisiert werden.

Andererseits ist die Identität bzw. die genaue Funktion eines Hochschulrates nicht nur von der Zusammensetzung und Funktionszuordnung abhängig, sondern von konkreten Akteurskonstellationen und im Alltag der Hochschulratsarbeit habituierten Funktionsweisen. Ein Blick in die normativen Grundlagen der Hochschulratsarbeit reicht offensichtlich nicht aus, um das, was in Hochschulräten geschieht, analysieren zu können.

Dies bedeutet einerseits, dass Analysen die Praxis der Ratstätigkeit mituntersuchen müssten, andererseits aber auch, dass der Wahl der Hochschulratsmitglieder eine entscheidende Bedeutung zukommt. «Who has the power?» (Tapper, 2007, S. 225 ff.) ist sicher eine Frage, der in der «governance» von Hochschulen eine zentrale Bedeutung zukommt. Im Hinblick auf eine demokratische Organisation und Legitimation öffentlicher Hochschulen scheint aber noch wichtiger zu sein, wie die Macht im Sinne von *checks and balances* zwischen den einzelnen Gremien verteilt ist und dass Machtdelegation mit sinnvoller Machtkontrolle einhergeht (Criblez, 1998). Hier ist insbesondere die Verteilung von Aufgaben und Entscheidungskompetenzen zwischen Bildungspolitik (Legislative), Bildungsverwaltung (Exekutive), Hochschulrat, Hochschulleitung und der akademischen Selbstverwaltung immer wieder auszutarieren. Dies ist einerseits eine normative Aufgabe, aber auch eine Aufgabe, die in Details zwischen den unterschiedlichen Akteuren immer wieder ausgehandelt werden muss.

Mit der Schaffung von Hochschulräten in pädagogischen Hochschulen ist das institutionalisierte System der ehemaligen Lehrerbildungsinstitutionen von *checks and balances*, von Machtdelegation und Machtkontrolle, aus dem Gleichgewicht geraten und die balance muss erst wieder hergestellt werden. Interessanterweise wissen wir heute über ein für die Balance wichtiges Gremium an pädagogischen Hochschulen, die Hochschulräte, systematisch nur sehr wenig. Es würde sich lohnen, hier empirisch gesichertes Wissen zu generieren, insbesondere über die Aufgaben und Funktionen von Hochschulräten, auch im Vergleich zwischen unterschiedlichen Hochschultypen und insbesondere im Hinblick auf die Klärung von Aufgaben und Funktionen der unterschiedlichen Steuerungsgremien.

Literatur

- Amaral, A. & Magalhães, A.** (2002). The Emergent Role of External Stakeholders in European Higher Education Governance. In A. Amaral, G.A. Jones & B. Karseth (Hrsg.), *Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance* (S. 1–22). Dordrecht: Kluwer.
- Biland, S.** (2004). *Der Hochschulrat der Universität Freiburg/Fribourg (1949-1947)*. Freiburg: Academic Press.
- Boer, H. de** (1998). Vom partizipatorischen System zum Managerialismus? Internationale Trends in der Leitung von Hochschulen. In D. Müller-Böling & J. Fedrowitz (Hrsg.), *Leistungsstrukturen für autonome Hochschulen* (S. 59-84). Gütersloh: Bertelsmann.
- Bogumil, J., Heinze, R. G., Grohs, St. & Gerber, S.** (2007). *Hochschulräte als neues Steuerungsinstrument? Eine empirische Analyse der Mitglieder und Aufgabenbereiche*. s.l.: Hans Böckler Stiftung [verfügbar unter: http://www.boeckler.de/pdf_fof/S-2007-981-5-1.pdf [30.10.2010].
- Brändli, S.** (1997). Der Griff nach der vierten Gewalt. Die «Produktive» – Leistungsgarant für die Staatstätigkeit. *Neue Zürcher Zeitung*, 23.8.1997, 17.
- Buschor, E.** (1998). New Public Management als Tor zur virtuellen, globalen Universität. In M. Hermann, H. Leuthold & Ph. Sablonier (Hrsg.), *Elfenbeinturm oder Denkfabrik. Ideen für eine Universität mit Zukunft* (S. 137–142). Zürich: Chronos.
- Bütikofer, A.** (2006). *Staat und Wissen. Ursprünge des modernen schweizerischen Bildungssystems im Diskurs der Helvetischen Republik*. Bern: Haupt.

- Criblez, L.** (1998). Anforderungen an eine demokratische Bildungsorganisation. In J. Oelkers, F. Osterwalder & H. Rhyn (Hrsg.), *Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie* (S. 191–208). Weinheim: Beltz (=38. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik).
- Criblez, L.** (2010). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz seit 1990. Reformprozesse, erste Bilanz und Desiderata. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I* (S. 22–58). Bern: EDK.
- FaHG.** (2007). *Fachhochschulgesetz des Kantons Zürich* vom 2. April 2007 (Stand Oktober 2007) [verfügbar unter: [http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/WebView/5C80894541402C8AC125774C003E8751/\\$File/414.10_2.4.07_69.pdf](http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/WebView/5C80894541402C8AC125774C003E8751/$File/414.10_2.4.07_69.pdf); Stand 30.10.2010].
- FHSG.** (1995/2007). Bundesgesetz über die Fachhochschulen (Fachhochschulgesetz, FHSG) vom 6. Oktober 1995 (Stand: 1. Januar 2007). *Systematische Sammlung des Bundesrechts 414.71* [verfügbar unter: <http://www.admin.ch/ch/d/sr/4/414.71.de.pdf>; Stand 30.10.2010].
- Fulda, J.** (1998). Führungsorganisation des Bereiches der Eidgenössischen Technischen Hochschulen. In D. Müller-Böling & J. Fedrowitz (Hrsg.), *Leistungsstrukturen für autonome Hochschulen* (S. 117–130). Gütersloh: Bertelsmann.
- Gäbler, U.** (2000). Das Modell Universität Basel – Stärken und Schwächen. In Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), *Hochschulräte als Steuerungsinstrumente von Hochschulen* (S. 30–33). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Gerber, S., Bogumil, J., Heinze, R. G. & Grohs, St.** (2009). Hochschulräte als neues Steuerungsinstrument. In J. Bogumil & R. G. Heinze (Hrsg.), *Neue Steuerung von Hochschulen. Eine Zwischenbilanz* (S. 93–122). Berlin: sigma.
- Gesetz PHSG.** (2006). *Gesetz über die Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen* vom 19. April 2006 [verfügbar unter: <http://www.gallex.ch/gallex/2/fs216.0.html>; Stand 30.10.2010].
- Hochschulrektorenkonferenz.** (Hrsg.). (2000). *Hochschulräte als Steuerungsinstrumente von Hochschulen*. 2. Berliner Bildungsdialog. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Hödl, E. & Zegelin, W.** (1999). *Hochschulreform und Hochschulmanagement. Eine kritische Bestandsaufnahme der aktuellen Diskussion*. Marburg: Metropolis.
- Jansen, D.** (2010). Von der Steuerung zur Governance: Wandel der Staatlichkeit? In D. Simon, A. Knie & St. Hornbostel (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftspolitik* (S. 39–50). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kehm, B.M. & Lanzendorf, U.** (2005). Ein neues Governance-Regime für die Hochschulen – mehr Markt und weniger Selbststeuerung? In U. Teichler & R. Tippelt (Hrsg.), *Hochschullandschaft im Wandel* (S. 41–55). Weinheim: Beltz (=50. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik).
- Klenk, T.** (2008). *Modernisierung der funktionalen Selbstverwaltung. Universitäten, Krankenkassen und andere öffentliche Körperschaften*. Frankfurt: Campus.
- Kohler, J. & Huber, J.** (Hrsg.). (2006). *Higher Education Governance Between Democratic Culture, Academic Aspirations and Market Forces*. Strasbourg: Council of Europe.
- Kopp, D.** (1998). *New University Management. Aktuelle Hochschulreformen am Beispiel der Universität Basel*. Basel: WWZ.
- Kottusch, P.** (1999). Zur neuesten Entwicklung des schweizerischen Hochschulorganisationsrechts (unter besonderer Berücksichtigung der Führungsstrukturen). *Wissenschaftsrecht*, 32, 315–145.
- Lange, St.** (2010). Hochschulräte. In D. Simon, A. Knie & St. Hornbostel (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftspolitik* (S. 347–360). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lehmann, L., Criblez, L., Guldemann, T., Fuchs, W. & Périsset Bagnoud, D.** (2007). *Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz*. Aarau: SKBF.
- Mäder, F.** (2006). Hochschulautonomie. Sieben Universitäten und Fachhochschulen im Vergleich. Diplomarbeit Berner Fachhochschule [verfügbar unter: <http://www.kfh.ch/uploads/doku/doku/Studie%20Hochschulautonomie1.pdf?CFID=16147189&CFTOKEN=75694153>; Stand: 30.10.2010].
- Mayntz, R.** (2002). University Councils: an Institutional Innovation in German Universities. *European Journal of Education*, 37 (1), 21–28.
- Müller-Böling, D. & Fedrowitz, J.** (Hrsg.). (1998). *Leistungsstrukturen für autonome Hochschulen*. Gütersloh: Bertelsmann.

- Oggenfuss, Ch.** (2010). *Steuerung Pädagogischer Hochschulen. Aufgaben, Zusammensetzung und Funktion der Fachhochschulräte*. Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft.
- Osterwalder, F.** (1997). Schule denken: Schule als linear gegliederte, staatliche und öffentliche Institution. In H. Badertscher & H.-U. Grunder (Hrsg.), *Geschichte der Erziehung und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert* (S. 237–277). Bern: Haupt.
- Rahmenbedingungen.** (2008). *Rahmenbedingungen zur Schaffung von Bereichen zur Kontaktpflege zwischen dem Hochschulrat und den Verantwortlichen in den Tätigkeitsbereichen der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen vom 6. Februar 2008*. St. Gallen: Pädagogische Hochschule.
- Schmidt, Th.** (2004). *Deutsche Hochschulräte. Begriff, Darstellung und rechtliche Analyse*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Schreiterer, U.** (2008). *Traumfabrik Harvard. Warum amerikanische Hochschulen so anders sind*. Frankfurt: Campus.
- Senn, P.** (Hrsg.) (2000). *Fachhochschulmanagement auf dem praktischen Prüfstand*. Chur: Rüegger.
- Soiron, R.** (2000). Das Basler Modell: Konsequent und grosszügig. In Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), *Hochschulräte als Steuerungsinstrumente von Hochschulen* (S. 25–29). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Statut PHSG.** (2007). *Statut der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen vom 16. August 2007* [verfügbar unter: <http://www.gallex.ch/gallex/2/fs217.11.html>; Stand: 17.4.2010].
- Tapper, T.** (2007). *The Governance of British Higher Education. The Struggle for Policy Control*. Dordrecht: Springer.
- Teichler, U.** (2005). *Hochschulstrukturen im Umbruch*. Frankfurt/M.: Campus.
- Weber, K., Tremel, P., Balthasar, A. & Faessler, S.** (2010). *Programmatisierung und Entwicklung der Schweizer Fachhochschulen*. Bern: ZUW [verfügbar unter: http://www.zuw.unibe.ch/content/e4720/e5652/Arbeitsbericht38ZUW_ger.pdf; Stand: 30.10.2010].
- Weber, L.** (2006). European University Governance in Urgent Need of Change. In J. Kohler & J. Huber (Hrsg.), *Higher Education Governance Between Democratic Culture, Academic Aspirations and Market Forces* (S. 63–76). Strasbourg: Council of Europe.

Autor und Autorin

Lucien Criblez, Prof. Dr., lcriblez@ife.uzh.ch

Chantal Oggenfuss, cand. phil., coggenfuss@suisse.com

Beide: Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich

Führung einer Hochschule in einer Matrixorganisation – Erfahrungen und Folgerungen

Claudio Zingg

Zusammenfassung Die Pädagogische Hochschule Zürich war in ihrer Pionierphase von 2002 bis 2010 in einer Matrixorganisation aufgestellt. Damit eröffnete sich die Möglichkeit, die Kompetenzen des wissenschaftlichen Personals flexibler und breiter zu nutzen. Die Matrixorganisation kann den Wissensaustausch fördern und dem wissenschaftlichen Personal vielfältige Karrieren innerhalb der Organisation eröffnen. Eine Matrixorganisation ist jedoch eine grosse Herausforderung für die Führungspersonen. Das Funktionieren der Organisation ist noch stärker als sonst von der klaren Definition der Kompetenzen und der Übernahme der Führungsrollen abhängig.

Schlagworte Hochschulmanagement, Organisationsentwicklung, Pädagogische Hochschulen, Führung, Lehrerbildung

Management of a university in a matrix organization – experiences and consequences

Abstract In its pioneer phase from 2002 to 2010 the Zurich University of Teacher Education (PH Zürich) was set up in a matrix organization. This opened the potential to use the competencies of the scientific personnel more flexibly and more broadly. The matrix organization promotes knowledge exchange and opens to the scientific personnel various careers within the organization. A matrix organization is however a big challenge in terms of leadership. It depends even more than other forms of organisation on the clear definition of the leadership role and a strong role taking of its leaders.

Keywords higher education management, university management, organizational development, leadership, educational universities, teacher education

Die Pädagogische Hochschule (PH) Zürich hat bei ihrer Neugründung¹ 2002 eine Matrixorganisation gewählt. Ende 2008 hat die Hochschulleitung der Pädagogischen Hochschule Zürich entschieden, diese Matrixorganisation zugunsten einer Linienorganisation aufzulösen. Ich möchte diesen auf Herbstsemester 2010 vollzogenen Übergang zum Anlass nehmen, Erfahrungen und Folgerungen für die Führung einer Hochschule

¹ Zusammenführung von zehn Institutionen der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften im Kanton Zürich: Seminar für Pädagogische Grundausbildung (2 Abteilungen), Kindergärtnerinnen- und Hortnerinnenseminar, Primarlehrpersonenseminar (2 Abteilungen), Real- und Oberschullehrpersonenseminar, Sekundar- und Fachlehrpersonenausbildung, Handarbeitslehrerinnenseminar, Hauswirtschaftslehrerinnenseminar, Pestalozzianum Zürich (ohne Sekundarstufe II).

als Matrixorganisation aus der Perspektive eines der Mitglieder der zweiten Leitungsebene² festzuhalten.

Nach Pellert ist die Expertenorganisation Hochschule grundsätzlich durch eine Matrixstruktur von Fachlichkeit und Leistungsauftrag der gesamten Hochschule gekennzeichnet (vgl. Pellert, 2006a, S. 10, 2006b, S. 48). Die PH Zürich wird auch mit der Neuordnung 2010 nicht nach Fakultäten, sondern nach Ausbildungs-, Weiterbildungs-, Forschungs- und Beratungsdepartementen gegliedert sein. In diesen Departementen werden die fachlichen Gruppierungen ihre Leistungen erbringen. So wird sich die von Pellert aufgezeigte Matrixstruktur nicht nur in der Gesamtorganisation, sondern in jedem der Departemente zeigen – ob dies nun in einem Organigramm ausgewiesen wird oder nicht.

1 Was ist eine Matrixorganisation?

Matrixorganisationen zeichnen sich durch die gleichberechtigte Aufteilung der Verantwortung von Funktionsaufgaben (wer, wie) und Produkt- bzw. Projektaufgaben (was, wann) auf die beiden Ebenen der Matrix aus. Die Matrixleitung hat dabei die Aufgabe, für den Ausgleich der zu koordinierenden Matrixstellen zu sorgen. Allgemein lässt sich eine Matrixorganisation wie folgt darstellen (vgl. Abb. 1).

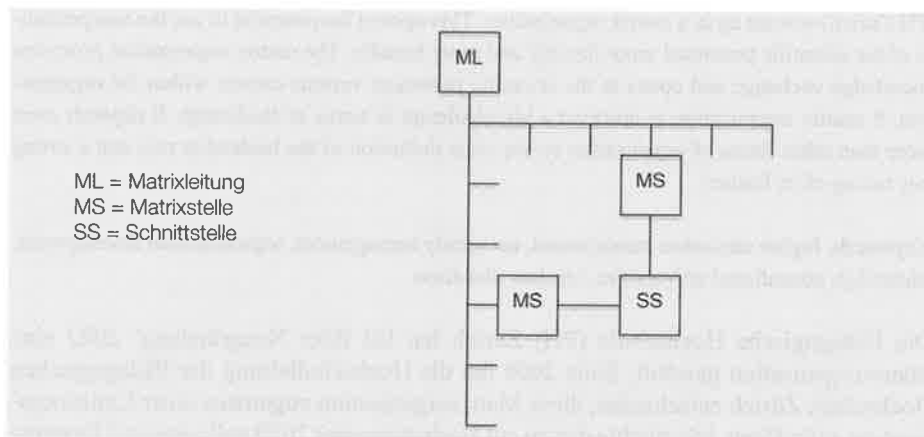


Abbildung 1: Matrixorganisation (aus Bühner, 1999, S. 170)

² Von 2002 bis 2006 leitete ich im Prorektorat Weiterbildung und Beratung das Departement Berufseinführung und Zusatzqualifikationen und nach der Reorganisation 2006 im Prorektorat Fachbereiche die Abteilung Entwicklung, Interaktion und Gesundheit. Dies ermöglichte mir Einblick in beide Perspektiven der Matrix.

Da es in der Matrixorganisation zu einer Überlagerung von Weisungssystemen kommt, ist die Zuordnung und Abgrenzung von Kompetenzen zwischen den Matrixstellen von zentraler Bedeutung (vgl. Bühner, 1999, S. 167 ff.).

Die Matrixorganisation hat das Potenzial zu einer produktiven Organisation, aber auch zu einer Organisation, in der sich die Matrixstellen gegenseitig blockieren. «Die Matrixorganisation schafft folglich gezielt und bewusst den institutionalisierten Konflikt. Von solchen Divergenzen wird eine vitalisierende Wirkung für das Gesamtsystem erwartet» (Siedenbiedel, 2001, S. 24). Dabei geht es nach Siedenbiedel darum, im kritischen Diskurs zwischen den Fachleuten die Entscheidungsqualität zu verbessern. Voraussetzung ist allerdings eine grosse Kooperationsbereitschaft und vor allem die Fähigkeit der Führung, den «Dissensdialog» aufrechtzuerhalten und Differenzen zur Sprache zu bringen (vgl. Jarmai, 1996; Laske, 2006, S. 111).

Damit die Matrix als komplexe Organisationsform sinnvoll ist, müssen nach Bühner (1999, S. 172 f.) die folgenden Bedingungen erfüllt sein. Sind diese Bedingungen nicht erfüllt, rät er von einer Matrixorganisation ab:

- Die Lösung von komplexen Aufgabenstellungen legitimiert das Bestehen der Organisation. Eine Zusammenarbeit aus verschiedenen Perspektiven ist zur Problemlösung darum unumgänglich.
- Die Informationsverarbeitungskapazität der Mitarbeitenden zur Behandlung eines Problems aus unterschiedlichen Perspektiven ist vorhanden.
- Wenn gleichzeitig mehrere unterschiedliche Ziele mit unterschiedlicher Dauer erreicht werden sollen, ermöglicht die gemeinsame optimale Ressourcennutzung die bestmögliche Erfüllung der Aufgaben.

2 Die Matrixorganisation an der Pädagogischen Hochschule Zürich 2002 bis 2010

Vor der Fusion funktionierten die zehn Institutionen weitgehend unabhängig voneinander. Die strategische und operative Leitung war fast ausschliesslich bei den einzelnen Institutionen und deren politischen Aufsichtsgremien angesiedelt, wobei die Bildungsverwaltung bei wichtigen personellen und finanziellen Entscheidungen zentralen Einfluss hatte. Ein Austausch von Dozierenden zwischen den Institutionen existierte praktisch nicht. In einer Seminardirektorenkonferenz wurden übergreifende Themen der Entwicklung der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften zusammen mit der kantonalen Bildungsverwaltung koordiniert. Im Unterschied zu den meisten anderen Kantonen war in Zürich neben der Ausbildung der Gymnasial- und Sekundarlehrkräfte auch diejenige der Primarlehrkräfte als nachmaturitäre dreijährige Ausbildung konzipiert.

Im beschriebenen Zeitraum sind zwei Hauptphasen in der Aufstellung der Pädagogischen Hochschule Zürich als Matrixorganisation unterscheidbar.

2.1 Phase 1: 2002–2006

Für die Aufstellung der Pädagogischen Hochschule Zürich 2002 entschied man sich für eine Matrixorganisation (vgl. Abbildung 2). Damit eröffnete sich die Chance, die unterschiedlichen Ausbildungs- und Weiterbildungskulturen von Beginn weg näher zusammenzubringen. Die Bereiche des vierfachen Leistungsauftrags (Ausbildung, Weiterbildung, Forschung und Dienstleistungen) wurde durch die fachliche und personelle Verknüpfung aufeinander bezogen. Das Personal sollte flexibel einsetzbar sein und interne Laufbahnmöglichkeiten sollten eröffnet werden, was gemeinsame Regeln und Prozesse der Personalentwicklung und des Personalmanagements voraussetzte. Im Zusammenspiel zwischen transdisziplinärer Sichtweise der Produktdepartemente und der fachlichen und personellen Perspektive der Abteilungen und deren Fachbereiche sollten die vier Leistungsbereiche entwickelt und positioniert werden.

Die Departementsleitungen als Produktmanagerinnen und -manager waren verantwortlich für die organisatorische und inhaltliche Ausrichtung ihrer Produkte (was, wann).

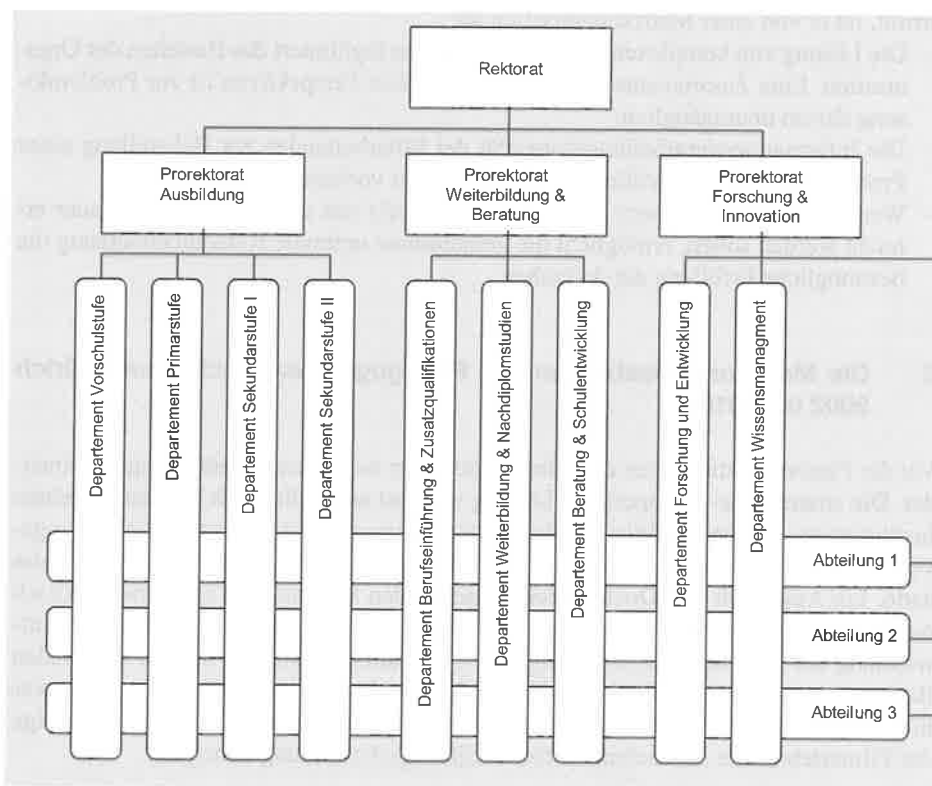


Abbildung 2: Organigramm Pädagogische Hochschule Zürich 2002 (überarbeitet; ohne Department Dienstleistungen)

Sie waren federführend in der übergreifenden Studiengangsplanung, erteilten Aufträge für die Studiengangsentwicklung und entschieden z. B. über Schwerpunktsetzungen zwischen den Ansprüchen der einzelnen Fachlichkeiten. Die fachlich ausgerichteten Abteilungen (Bildung und Erziehung; Sprachen und Künste; Mensch und Umwelt; Mathematik und Sport) übernahmen das Funktionsmanagement (wer, wie) (vgl. Osterloh, 2003, S. 128). Von den Abteilungen wurde der Personaleinsatz über die Departemente hinweg koordiniert, in Absprache mit den Departementen Personal eingestellt und im Auftrag der Departemente wurden neue Produkte entwickelt.

Von Beginn weg war die Funktionalität der Matrixorganisation umstritten. Sie wurde zur Projektionsfläche für die Nachteile der grossen Organisation und ermöglichte eine willkommene Aussenattribution, um etwas zu erklären, was nicht funktionierte – und es funktionierte zu Beginn vieles nicht, denn zu vieles wurde mit den Mitteln und Vorgehensweisen der bisherigen Kleinorganisationen zu bewältigen versucht. Die Matrixorganisation mit ihrem zusätzlichen Absprachebedarf war da nicht erleichternd. Der Gründungsrektor legte jedoch gegen den Widerstand einer Minderheit der Hochschulleitung fest, dass frühestens 2005 über eine Veränderung der Matrix entschieden werde. Der Organisationsform sollte eine Chance gegeben werden und die hohe Belastung durch die Aufbauarbeit nicht zusätzlich erhöht werden.

2.2 Phase 2: 2006–2010

Ende 2005 entschied die Hochschulleitung, die Organisation auf Sommersemester 2006 anzupassen, jedoch an der Matrixorganisation festzuhalten. Das Prorektorat «Forschung und Innovation» wurde aufgelöst, dafür wurde die Funktionsebene (Abteilungen und Fachbereiche) neu im Prorektorat Fachbereiche organisiert. Damit war die Matrix auch auf der Ebene der Prorektorate abgebildet (vgl. Abbildung 3).

Nach einer im Jahr 2008 vorgenommenen Analyse der Prozesse in den drei Prorektora-ten entschied die Hochschulleitung unter dem neuen Rektor, die Matrixorganisation per 1.7.2010 zugunsten einer Linienorganisation aufzulösen. Die Abteilungen wurden aufgelöst. Die Fachbereiche verloren ihre operative Bedeutung und sind mit dem Auftrag des Wissensmanagements direkt der Hochschulleitung unterstellt. Die Departemente bleiben weitgehend bestehen³ und übernehmen auch die personelle und fachliche Verantwortung. Damit ist das wissenschaftliche Personal sowohl personell als auch fachlich in der Linie einem Departement unterstellt.

³ Das Departement Beratung und Schulentwicklung wird in ein Zentrum umgewandelt.

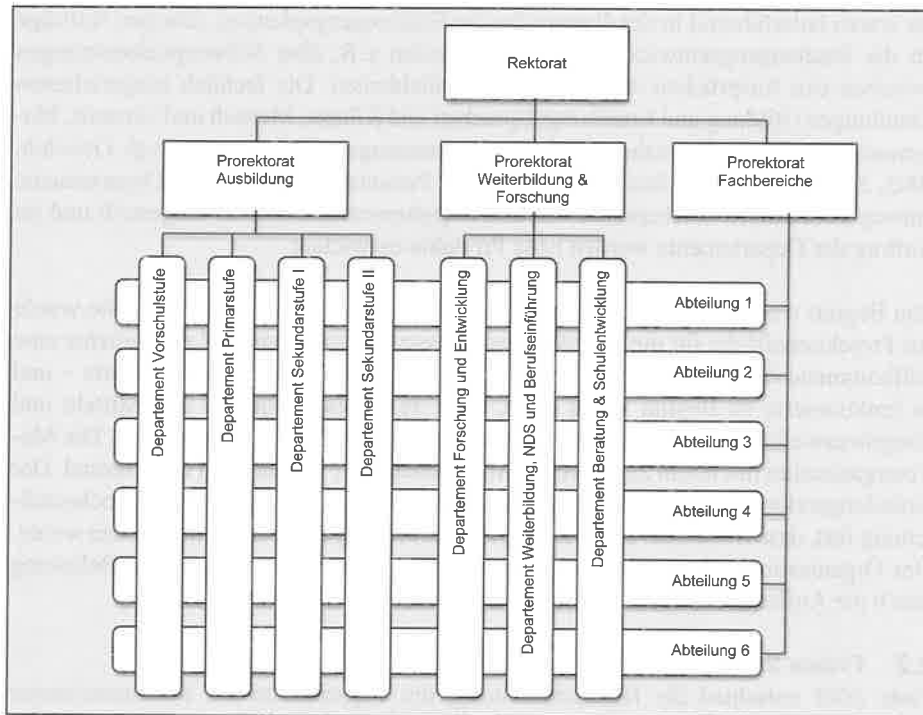


Abbildung 3: Organigramm Pädagogische Hochschule Zürich 2006

3 Erfahrungen aus acht Jahren Matrixorganisation an der PH Zürich

Im Folgenden versuche ich einige Erfahrungen aus acht Jahren Arbeit in einer Matrixorganisation in Bezug auf förderliche und hinderliche Bedingungen darzulegen. Dabei werden einige ausgewählte Beispiele der organisatorisch-strukturellen Bedingungen, der strategischen Führung, der Produktsteuerung und der Steuerung der Personalprozesse beleuchtet.

3.1 Organisatorisch-strukturelle Bedingungen

Die Setzung einer Matrixstruktur hat das relativ schnelle Zusammenwachsen der Organisation PH Zürich begünstigt, denn diese Organisationsform erforderte die Zusammenarbeit über die Leistungsbereiche hinweg und unterstützte damit die Annäherung der verschiedenen Kulturen in Aus- und Weiterbildung. Träger des übergreifenden Fach- und Kulturwissens waren in erster Linie das wissenschaftliche Personal sowie die Leitungen der Fachbereiche und Abteilungen. In der Matrixorganisation muss die Führung so installiert sein, dass eine Person über ihre Funktion bei Differenzen in der Matrix abschliessend entscheiden kann (vgl. Bühner, 1999). Die zentrale Position der

Matrixleitung wurde in Zürich sowohl bei der Matrixaufstellung 2002 als auch 2006 nicht nach dem Modell der klassischen Matrixorganisation gesetzt. Die ausgleichende und entscheidende Leitungsposition fiel somit weg, was Aushandlungsprozesse zwischen den Matrixstellen (Departemente, Abteilungen) zusätzlich verlängerte und Vorteile der Matrixorganisation zunichtemachte. In der Startaufstellung 2002 standen sich in der Matrix unter der Leitung des Rektors zudem zwei unterschiedliche Führungsebenen gegenüber (Prorektorinnen/Prorektoren und Abteilungsleitungen), was zu Hierarchiekonflikten führte.

Bei der zweiten Aufstellung 2006 wurde die Matrixleitung im Grunde dem Rektor zugewiesen, wobei nur die drei Prorektorate als Matrixstellen direkt ihm unterstellt waren (vgl. Abbildung 3). Da Matrixfragestellungen und -konflikte praktisch immer auf der operativen zweiten Führungsebene zwischen Departementen und Abteilungen entstanden, mussten Entscheide entweder in die Hochschulleitung gebracht werden oder sie wurden nicht bearbeitet.

Die erwähnten Problemlagen könnten mit einer alternativen Matrixstruktur mit zwei klaren Matrixleitungen mit abschliessender Entscheidungskompetenz in übersichtlicheren Einheiten reduziert werden (vgl. Abbildung 4). Entscheide der unteren Hierarchieebene müssten in einer solchen Matrix nicht in die Hochschulleitung getragen werden.

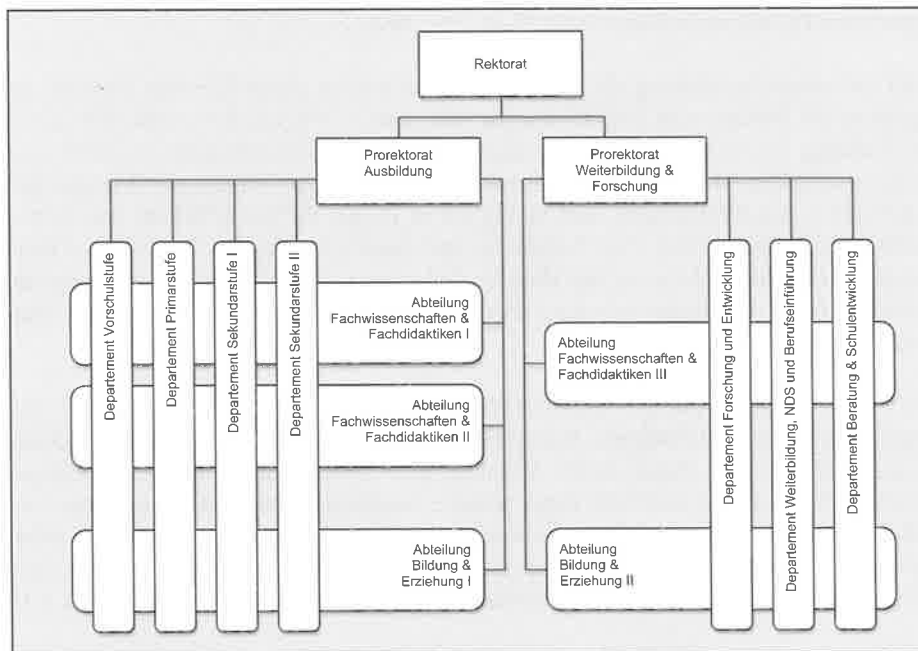


Abbildung 4: Matrix mit Matrixleitung in Prorektoraten

3.2 Strategische Führung durch die Hochschulleitung

Es ist zwar gelungen, die pädagogischen Hochschulen neben Fachhochschulen und Universitäten als eigenständigen Hochschultypus auch in nationalen Gesetzen zu positionieren,⁴ doch haben die pädagogischen Hochschulen seit ihrer Gründung sehr unterschiedliche Wege in der Profilierung als eigenständiger Hochschultypus beschritten. Die Herausbildung eines eigenständigen Profils der pädagogischen Hochschulen wird durch den kaum geführten Diskurs über den Zweck der pädagogischen Hochschulen und deren Unterscheidung von anderen Hochschulen behindert (vgl. Forneck, 2009, S. 9).

Die Spannung zwischen oft an Modellen universitärer Hochschulen ausgerichteter wissenschaftlicher Ausbildung und dem Auftrag der Berufsausbildung hat als ungelöste Identitätsfrage viele Matrixkonflikte zwischen Fachlichkeit und Produktesicht belastet. Während sich der grössere Teil der Departementsleitenden stärker der transdisziplinären beruflichen Fachlichkeit verpflichtet fühlte, orientierten sich Vertretungen der Fachbereiche stärker an der jeweiligen Wissenschaftsgemeinschaft. Dies führte dazu, dass die Einflussnahme durch die Produktverantwortlichen als «Gefährdungspotenzial der Fachlichkeit einer Bildungsinstitution» (B&E, 2008, S. 8) kritisiert wurde. Diese Gruppe plädierte für eine stärker aus der Fachlichkeit heraus geführte Hochschule, die am traditionellen Modell der Hochschule als Kooperationsprojekt bzw. Gelehrtenengemeinschaft orientiert ist. Dabei soll die Hochschule den Infrastrukturrahmen für hoch autonome Fachbereiche bieten (vgl. Nullmeier, 2000, S. 101 f.).

Mit der neuen Aufstellung der PH Zürich 2010 scheint dieser Konflikt definitiv zugunsten der Produktsicht entschieden zu sein. Damit entwickelt sich die PH Zürich in Richtung Hochschule als Bildungsagentur, welche Nullmeier (2000, S. 102 ff.) wie folgt beschreibt: «Die Hochschule emanzipiert sich von den Trägern der Wissenschaft und Lehre, dem Professoriat, und nimmt sie in Dienst für die Erfüllung von zentral definierten Aufgaben in Lehre, Forschung und wissenschaftlichem Transfer ... Damit ist gleichsam die Umkehrung des alten Modells der Hochschule als Gelehrtenengemeinschaft erreicht. Als Hochschule fungieren jene, die gerade nicht Gelehrte sind: Verwalter, Manager ... »

In vielen Veröffentlichungen zu Hochschulmanagement wird die nicht auf Managementkompetenzen aufbauende Karrierelogik der Hochschulen als Risikopotenzial bezeichnet (vgl. z. B. Baier, 2006). Verstärkt wird dieses Risikopotenzial an pädagogischen Hochschulen durch die meist primäre berufliche Sozialisation in einem Umfeld (Volksschule), welches Führung und Macht kritisch betrachtet und bis vor wenigen Jahren stark basisdemokratisch orientiert war. Dies kann zu einem für Experten-/Expertinnenorganisationen charakteristischen Leitungsdefizit führen (vgl. dazu z. B.

⁴ Vgl. Entwurf Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (HFKG) und Botschaft des Bundesrates vom 29.5.2009.

Pellert, 2000b, S. 46). Zudem besteht die Gefahr, dass Mikropolitik⁵ eine zentrale Bedeutung erlangt (vgl. Neuberger, 2002, S. 680 ff.). Innerhalb der Matrix mit vielen Entscheidungsschnittpunkten eröffnen sich damit unzählige zusätzliche Einflussgrößen, welche den Entscheidungsprozess immer wieder ins Stocken bringen können. Diese Gefahren hat für die PH Zürich der Bericht Werren (2009)⁶ aufgezeigt.

3.3 Produktsteuerung in den Prorektoraten

Die PH-interne Wahrnehmung, dass die Matrixorganisation schlecht funktioniert, wurde durch das Fehlen einer der Grösse und Komplexität angemessenen Führungsstruktur im *Prorektorat Ausbildung* verstärkt. Die alten Ausbildungsgänge waren vor 2002 von sieben Direktorinnen und Direktoren und acht Stellvertretenden bzw. Schulleitenden geführt worden. Mit der Fusion wurden diese Leitungsfunktionen auf einen Prorektor und drei Departementsleitungsstellen⁷ reduziert. Verbunden mit der sprunghaften Zunahme der Studierendenzahlen entstand damit im Prorektorat Ausbildung eine massive Überlastung der Departementsleitungen. Das Bemühen um eine schlanke Führungsstruktur wurde dysfunktional; die nächste funktionale Führungsebene (Fachbereichsleitungen und Abteilungsleitungen) übernahm die Entscheidungen zur Entwicklung der Studiengänge. Dadurch entstand eine Abhängigkeit der Departementsleitungen von den Fachbereichsleitungen, die in die Nähe einer ungleichberechtigten «unreifen» Matrix führte (vgl. Bühner, 1999, S. 170 f.). Dieses Führungsungleichgewicht wurde 2006 mit der Verdoppelung der Leitungsstellungen bei den Abteilungen akzentuiert.

Die Departementsleitungen dagegen versuchten nach und nach mit dem Einsatz von Stufenverantwortlichen aus den Fachbereichen einen direkteren Einfluss auf die inhaltliche Studiengangsentwicklung der Fachbereiche zu erhalten. Damit wurden die relativ einflussreich gewordenen Fachbereichsleitungen zurückgebunden. Dies führte wegen der nicht klar deklarierten Positionierung der Stufenverantwortlichen zu einer Art sanktionierter Mikropolitik, welche teilweise zu Differenzen und Konflikten zwischen Stufenverantwortlichen und Fachbereichsleitungen führte.

Die Departemente im *Prorektorat Weiterbildung und Beratung* bzw. Weiterbildung und Forschung mussten im Fusionsprozess weniger institutionelle Kulturen zusammenführen. Es erfolgte mehr ein Passungs- denn ein Fusionsprozess. Die meisten Fachbereiche wurden bei fachlichen Entwicklungen im Prorektorat Weiterbildung und Forschung bzw. Weiterbildung und Beratung zu Beginn nur am Rande einbezogen und mussten

⁵ «Mikropolitik bezeichnet das Arsenal jener alltäglichen ‚kleinen‘ (Mikro-!)Techniken, mit denen Macht aufgebaut und eingesetzt wird, um den eigenen Handlungsspielraum zu erweitern und sich fremder Kontrolle zu entziehen» (Neuberger, 2002, S. 685).

⁶ Anlass für den Bericht: Der Verwaltungsdirektor der Pädagogischen Hochschule Zürich musste im April 2008 wegen Verdachts der unrechtmässigen Verwendung staatlicher Mittel freigestellt werden.

⁷ ohne Sekundarstufe II

sich ihre Position im «Spiel» der Matrix erkämpfen. Im Unterschied zum Prorektorat Ausbildung wurden hier auf der dritten Führungsebene gut positionierte Bereichsleitungen eingesetzt, welche oft auch die funktionale Steuerung übernahmen (wer, wie). Dieses Ungleichgewicht wurde durch die Belastung begünstigt, welche die Fachbereichsleitungen mit der Führung der Aufbauarbeit im Prorektorat Ausbildung erlebten. Dies führte so weit, dass einzelne Fachbereichsleitungen noch 2007 von «wir in der Ausbildung» sprachen und die Weiterbildung, Beratung und Forschung als anderen Teil der PH Zürich wahrnahmen, der nichts mit ihnen zu tun hat oder haben will. Nach Bühner (1999) könnte man grössere Teile des Prorektorats Weiterbildung und Forschung wahrscheinlich der Kategorie «unvollständige Matrixorganisation» zuweisen.

Durch den grossen Personalbedarf des Prorektorats Ausbildung wurde wissenschaftliches Personal mit dem Beschäftigungsschwerpunkt in Weiterbildung und Forschung sehr schnell auch in der Grundausbildung eingesetzt. Dies erleichterte das «Zusammenwachsen» der PH Zürich. Die Möglichkeiten der Mitarbeit in der Weiterbildung, Beratung und Forschung für Dozierende mit Schwerpunkt Ausbildung wurde jedoch erst nach dem ersten Boom der Ausbildung erweitert.

3.4 Steuerung des Personaleinsatzes und der Personalentwicklung

Eine Matrixorganisation an pädagogischen Hochschulen hat vor allem im Personalbereich grosses Potenzial. Im Folgenden werden Personaleinsatz, Wissenstransfer und Laufbahnentwicklungen als Beispiele erläutert. Die Abteilungen und vor allem die Fachbereiche und deren Mitglieder bildeten von Beginn weg die inhaltliche Klammer der Angebote der verschiedenen Departemente. Das vielfältige Wissen und Können des wissenschaftlichen Personals aus Grundausbildung, Weiterbildung, Beratung und Forschung wurde durch die Fusion der ganzen Organisation zugänglich gemacht. Damit wurde die wichtigste Ressource der PH Zürich, das im Personal aufgehobene Wissen und Können, potenziert und der Wissenstransfer sichergestellt.

Die inhaltliche Entwicklung der Angebote wurde praktisch durchwegs Gruppen und nicht Einzelpersonen übertragen. Damit wurde das Wissen und Können des wissenschaftlichen Personals als wichtigste Ressource einer Hochschule innert kürzester Zeit ohne formalisierte Weiterbildung in grossem Ausmass erweitert. Zudem hatte das wissenschaftliche Personal relativ viele Modelle, wie die Herausforderung der Verbindung von wissenschaftlicher Fundierung und Praxisausrichtung gemeistert werden kann, zur Auswahl. Die Notwendigkeit der diskursiven Auseinandersetzung unterstützte den Kulturwechsel von den Seminarien zur Hochschule.

Die Führung des Personals als Funktionsaufgabe in einer Matrixorganisation erlaubt es, Schwankungen beim Einsatz in den Studiengängen oder bei vorübergehenden grossen Dienstleistungsaufträgen besser aufzufangen. Dafür zwei Beispiele:

Zu Beginn startete die PH Zürich jedes Semester auf allen Stufen der Grundausbildung neue Studiengänge. Seit Herbst 2007 beginnen die Studiengänge nur noch jährlich. Dies brachte zwar für die Studiengangorganisation eine Vereinfachung, der Personaleinsatz unterliegt nun jedoch in den einzelnen Fachrichtungen zwischen den Semestern grossen Schwankungen. Oft ist dies nur durch eine Verbreiterung des Einsatzfeldes in der PH Zürich oder des fachlichen Portfolios des wissenschaftlichen Personals zu erreichen. Diese Aufgabe übernahmen die Abteilungen.

Die schulinternen Weiterbildungen im Rahmen des Projekts «Umsetzung neues Volksschulgesetz des Kantons Zürich» (vgl. Bildungsdirektion, 2007) generierten einen mehrere Jahre dauernden Grossauftrag, der ohne eine funktionierende Matrix nicht zu leisten gewesen wäre. Nur dank dem Zusammenspiel in der Matrix und vor allem dem grossen Einsatz von wissenschaftlichem Personal, das vorher zu einem rechten Teil nur in der Grundausbildung tätig war, konnten die Auftragsspitzen bewältigt werden.

Mit dem Start der PH Zürich hatte das ganze wissenschaftliche Personal die Chance, sich in der neuen Organisation neu zu positionieren. Die Arbeitsmöglichkeiten wurden durch die Matrixorganisation potenziell für alle Leistungsbereiche und Stufenausbildungen geöffnet. Für den grössten Teil des wissenschaftlichen Personals bedeutete dies eine Erweiterung des Portfolios, die Chance einer abwechslungsreichen internen Berufslaufbahn und damit eine vielfältigere Arbeitssituation. Diese Möglichkeiten wurden auch wahrgenommen: Etwa 70% des wissenschaftlichen Personals (270 Personen) arbeiteten 2008 gleichzeitig im Prorektorat Ausbildung und in einem der Departemente im Prorektorat Weiterbildung und Forschung. Zudem arbeiteten innerhalb des Prorektorats Ausbildung etwa 60% (185 Personen) für mehr als ein Departement.⁸

Der interne Arbeitsmarkt war vor allem für hoch qualifiziertes wissenschaftliches Personal ein Anreiz, an der PH Zürich zu bleiben und Angebote anderer Hochschulen auszuschlagen. Dies führte aber auch zu einem «Schlaraffenlandeffekt»: Viele Dozierende mussten mit dem Zielkonflikt der Selbstwertsteigerung durch hohe Nachfrage und latenter Überforderung durch zu viele Aufträge zurechtkommen. Die Abteilungsleitungen hatten die Aufgabe, das wissenschaftliche Personal in seiner beruflichen Planung zu beraten und zu unterstützen und das Wohl der gesamten Organisation im Auge zu behalten. Dies brachte die Abteilungsleitungen, die als Schiedsrichter im internen «war for talents» auftraten, unweigerlich in einen Gegensatz zu den Produktverantwortlichen. Von den Departementsleitungen wurde die Möglichkeit der beruflichen Veränderung innerhalb der Organisation nämlich nicht immer geschätzt. Sie hatten einiges in die Entwicklung von Produkten und damit ebenfalls in das Wissen von Personen investiert. Eine Matrixorganisation setzt deshalb Transferregeln sowohl für das Verlassen als auch das Hineinkommen in einen Leistungsbereich vor allem bei grösseren Pensen notwendig voraus. Da in der neu installierten Linienorganisation der Ein-

⁸ Stand 3.7.2008

satz über die Leistungsbereiche hinweg erhalten werden soll, werden Transferregeln in Zukunft noch wichtiger. Für die Organisation als Ganzes waren solche Transfers und der bisherige Wissens- und Könnensaufbau meist ein Gewinn.

Im offenen, aber relativ gesicherten Arbeitsmarkt der PH Zürich gab und gibt es immer auch Personal, das schwer vermittelbar war bzw. sein wird. Die Matrixorganisation erlaubte es den Departementsleitungen, diese undankbare Aufgabe den Abteilungsleitungen zu delegieren. Das Bemühen um das Fernhalten von leistungsschwachem Personal aus den Produkten führte zu einem weiteren Spannungsfeld in der Matrix. Die immer wieder neuen Vorgesetzten in den Matrixstellen erschwerten zudem den ohnehin schwierigen Trennungsprozess von ungenügenden Mitarbeitenden.

3.5 Das Zusammenspiel an der Matrixschnittstelle

Eine Matrixorganisation lebt von der Qualität der gemeinsamen Entscheidungen an den Schnittstellen und damit vom Zusammenspiel der Führungspersonen. Dieses Zusammenspiel war von Anfang an trotz grosser gegenseitiger Wertschätzung labil und immer wieder gefährdet durch ungeklärte Zuständigkeiten. Das klassische gleichberechtigte Aushandeln von Entscheidungen an der Matrixschnittstelle musste vor dem Hintergrund einer Organisation erfolgen, deren formelle und informelle Regeln neu entwickelt werden mussten. So waren die Absprachen immer überlagert von Aushandlungsprozessen bezüglich Regeln und Kultur, was die Effizienz und Effektivität des Systems reduzierte. Ohne ein relativ grosses Mass an Respekt und Vertrauen wären sehr schnell massive Konflikte aufgebrochen. Dies vor allem auch, weil in der Organisation keine klare Matrixleitung bezeichnet wurde (vgl. Abschnitt 3.1).

Es muss rückblickend als grosse Qualität gesehen werden, dass trotz gegensätzlicher Positionen lange Zeit die gegenseitige Wertschätzung der geleisteten Arbeit beim Aufbau der PH Zürich sehr hoch war und auf der zweiten Führungsebene (Departementsleitungen, Abteilungen) relativ wenig offene Konflikte entstanden.

Die Hochschulleitung verzichtete nach der Pionierphase darauf, bei der ersten Reorganisation 2006 die Kompetenzen in der Matrix klar zu regeln. Vorschläge für eine Regelung lagen zwar vor und gingen in die Richtung einer «reifen» statt einer gleichberechtigten Matrixorganisation (Bühner, 1999): klare Zuweisung von Entscheidungsvorrechten in der Matrix. Solche Entwicklungen sind in Matrixorganisationen häufig anzutreffen (vgl. Osterloh, 2003, S. 128). Insgesamt blieb aber das Problem der Matrixleitung auch für die zweite Phase nach 2006 bestehen.

4 Einige Folgerungen

Zu den Stärken der Matrixorganisation der PH Zürich gehörten aus der Sicht der Organisation die Erleichterung des kulturellen Zusammenwachsens nach der Fusion, die gute

Nutzung der personellen und fachlichen Ressourcen und der damit verbundene Ausbau und Erhalt von Wissen in der Gesamtorganisation. Für die einzelnen Dozierenden war die Möglichkeit zu internen Laufbahnen sehr attraktiv.

Die fehlende Funktion der Matrixleitung, Zurückhaltung in der Wahrnehmung der Führungsverantwortung, ungeklärte Verantwortlichkeiten und ungeklärte Identität als Hochschule gehörten zu den wichtigsten Schwächen der an der PH Zürich gelebten Matrixorganisation. Allein mit der Einführung einer neuen Organisationsform lassen sich diese Schwächen nicht beheben. In der Matrixorganisation wurden die erwähnten Schwächen jedoch akzentuiert und führten zur Lähmung der Organisation.

Betrachtet man die von Bühner (1999, S. 172 f.) formulierten drei Anwendungsbedingungen einer Matrix, dann kann festgestellt werden, dass an der PH Zürich zwei Bedingungen erfüllt waren:

- Sowohl die Perspektive der Fachlichkeit als auch die Perspektive des Produktmanagements sind für die Problemlösungen notwendig.
- Die gemeinsame optimale personelle Ressourcennutzung bei Aufgaben mit unterschiedlichen Zielen und bei unterschiedlicher Dauer erleichtert die Auftrags Erfüllung.

Eine wichtige Bedingung war jedoch offensichtlich nicht erfüllt:

- Die Informationsverarbeitungskapazität der Mitarbeitenden auf allen Ebenen, vor allem auch auf der Führungsebene, reichte für die Problemlösung in einer Matrixorganisation offenbar nicht aus.

Zudem haben sich alle sechs von Bühner (1999, S. 173) aufgeführten Gefahren von Matrixorganisationen an der PH Zürich gezeigt: Probleme hinausschieben, «faule» Kompromisse, Umdefinition von Sachkonflikten zu persönlichen Konflikten, Überlastung der Leitung, Innengerichtetheit und steigende Koordinationskosten.

Für ein möglichst gutes Funktionieren einer Matrixorganisation an Hochschulen sind aus meiner Sicht dies wichtige Erfolgsbedingungen:

1. geklärte Matrixleitung mit klaren Kompetenzen;
2. Fähigkeit und Wille der Führung, den Dissensdialog aufrechtzuerhalten und in der Matrixleitung zu entscheiden;
3. geklärte Führungs- und Entscheidungsfunktionen in den Matrixstellen und der angegliederten Verwaltung bezüglich Aufgaben, Verantwortungen und Kompetenzen bei der inhaltlichen, finanziellen, infrastrukturellen und personellen Führung;
4. kommunizierbare Grundlagen des Personalmanagements und der Personalentwicklung inklusive klarer Regeln für den Transfer des wissenschaftlichen Personals innerhalb der Organisation;
5. funktionierende Qualitätskontrolle durch die nächsthöhere Führungsebene;
6. räumliche Nähe, Sichtbarkeit und Erreichbarkeit von Führungspersonen;

7. gegenseitiger Respekt und Vertrauen der beteiligten Führungspersonen;
8. hohes Commitment der Mitglieder der Hochschulleitung zur Matrixorganisation und ihren Regeln.

Für Hochschulen gibt es sicher nicht *die* gute Organisationsform, wie es auch nicht *die* gute Führung einer Hochschule gibt (vgl. Neuberger, 2002). Matrixorganisationen sind zudem in der Führung sehr anspruchsvoll. Für eine Hochschule, welche wie die PH Zürich eine stark produktorientierte und interdisziplinäre Ausrichtung hat, ist eine Matrixorganisation mit der Fachlichkeit als zweiter Matrixstelle jedoch Garant für eine Balance zwischen den Ansprüchen von Produktverantwortlichen und den der Wissenschaft und Forschung verpflichteten fachlichen Gruppierungen. Mit dem Entscheid, die Fachlichkeit in der neuen Organisation ab 2010 wieder in viele Teilbereiche aufzuteilen und weitgehend von den Produkten her zu steuern, ist ein Entscheid Richtung Fachhochschule erfolgt. Dies ist aus meiner Sicht nicht falsch, geht in der Relativierung der Fachlichkeit jedoch zu weit und gefährdet damit die wichtigste Ressource der PH Zürich.

Trotz allem bin ich der Meinung, dass eine gut geleitete und gut aufgestellte Matrixorganisation (vgl. das Beispiel in Abbildung 4) für die Erfüllung des Leistungsauftrags einer Pädagogischen Hochschule eine gute Organisationsform ist. Nicht die Matrix war an der PH Zürich das Problem, sondern deren unzureichende Umsetzung.

Literatur

- B&E, Arbeitsgruppe Kern-Curriculum.** (2008). *Funktion und Schwerpunkte von «Bildung & Erziehung» (B&E) in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der PHZH (ein Vorschlag)*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- Baier, St.** (2006). Universitäre Personalarbeit im Umbruch. In H. Welte, M. Auer, C. Meister-Scheytt (Hrsg.), *Management von Universitäten zwischen Tradition und (Post-)Moderne* (2. Aufl., S. 295–306). München: Hampp.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich.** (2007). *Umsetzung neues Volksschulgesetz*. Online: <http://www.vsa.zh.ch/internet/bi/vsa/de/projekte/home.html> [22.10.2010].
- Böckelmann, Ch.** (2007). *Handbuch Personalmanagement Dozierende, wissenschaftliche Mitarbeitende und Assistierende (internes Dokument)*. Zürich: Pädagogische Hochschule.
- Bühner, R.** (1999). *Betriebswirtschaftliche Organisationslehre* (9., bearb. und erg. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Forneck, H. J., Düggeli, A., Künzli David, Ch., Linneweber-Lammerskitten, H., Messner, H. & Metz, P.** (2009). *Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Orientierungsrahmen für die Pädagogische Hochschule FHNW*. Bern: hep.
- Jarmai, H. & Zauner, A.** (1996). *NPO-Management. Perspektiven für ein eigenständiges Verständnis der Architektur und Führung*. Wien (unveröffentlichtes Manuskript).
- Laske, St. & Meister-Scheytt, C.** (2006). Leitungskompetenz. In A. Pellert (Hrsg.), *Einführung in das Hochschul- und Wissenschaftsmanagement ein Leitfaden für Theorie und Praxis* (S. 103–118). Bonn: Lemmens.
- Neuberger, O.** (2002). *Führen und führen lassen. Ansätze, Ergebnisse und Kritik der Führungsforschung* (6., völlig neu bearb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Lucius und Lucius.

- Nullmeier, F.** (2000). Moderne Organisationsmodelle und die Zukunft der Hochschulen. In A. Hanft (Hrsg.), *Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien* (S. 99–118). Neuwied: Luchterhand.
- Osterloh, M.** (2003). *Organisation II: Das Management von Strukturen und Prozessen. Vorlesungsunterlagen SS 03*. Zürich: Universität Zürich.
- Pellert, A.** (2006a). Zur Professionalisierung des Feldes Hochschulmanagement. In A. Pellert (Hrsg.), *Einführung in das Hochschul- und Wissenschaftsmanagement. Ein Leitfaden für Theorie und Praxis* (S. 7–13). Bonn: Lemmens.
- Pellert, A.** (2006b). Die Leitung von Universitäten oder die Herausforderung Hochschulmanagement. In H. Welte, M. Auer & C. Meister-Scheytt (Hrsg.), *Management von Universitäten zwischen Tradition und (Post-)Moderne* (S. 47–59). München: Hampp.
- Siedenbiedel, G.** (2001). *Organisationslehre*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Werren, A.** (2009). *Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH). Besondere Untersuchung über die administrativen und personellen Abläufe in der Verwaltungsdirektion der Pädagogischen Hochschule*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.

Autor

Claudio Zingg, Prof., Pädagogische Hochschule Thurgau, Prorektor Weiterbildung und Dienstleistungen, Hafenstrasse 50d, 8280 Kreuzlingen, claudio.zingg@phtg.ch

Zur Einführung des Beitrags von Hans Zbinden

Die Gründung der pädagogischen Hochschulen hat die Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Verlaufe der letzten 15 Jahre massgeblich verändert. Die politische Steuerung und die Führung von pädagogischen Hochschulen setzen andere Rahmenbedingungen, andere Strukturen und andere Prozesse voraus, als dies noch in den 1990er-Jahren für die meist übersichtlichen Seminare und andere Ausbildungsinstitutionen notwendig war. Pädagogische Hochschulen werden formal als Fachhochschulen definiert. Wir haben deshalb Dr. Hans Zbinden, Präsident der eidgenössischen Fachhochschulkommission und als ehemaliger Aargauer Nationalrat Auslöser des Prozesses, der zur neuen Bildungsverfassung geführt hat, um einen Ausblick gebeten. Entstanden ist ein Essay, der die Weiterentwicklung pädagogischer Hochschulen in den Kontext sich weiterentwickelnder Schulen stellt und davon ausgeht, dass die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bei Weitem nicht abgeschlossen ist. Der Essay möge das Nachdenken über die Zukunft der pädagogischen Hochschulen anregen.

Lucien Criblez, Christina Huber, Lukas Lehmann

Schulen, Lehrkräfte und Pädagogische Hochschulen unter Druck: notwendige Suchbewegungen – ein essayistisches Nachwort

Hans Zbinden

Im folgenden Beitrag geht es um die Wahrnehmung und die Analyse der Signale, die in letzter Zeit von den Schulen selbst, vom Lehrpersonal, von ihren Aus- und Weiterbildungsinstitutionen sowie von den Lehrpersonal-Märkten an Politik, Wissenschaft und Medien gesendet werden, und die daraus abzuleitenden Folgerungen. Das schweizerische Bildungswesen, insbesondere die Volksschule und mit ihr das Lehrpersonal, ist durch die zahlreichen Reformen und die knappen Mittel noch stärker als bisher auf den Prüfstand der Öffentlichkeit gehoben worden. Diese Symptome der Verunsicherung und des Ressourcenmangels können – wie oft bei gesellschaftlich-wirtschaftlichen Herausforderungen – grundsätzlich auf zwei unterschiedliche Arten interpretiert werden: Entweder handelt es sich um Erscheinungen oberflächlicher, kurzfristiger oder konjunktureller Art, die grundsätzlich das Wesen des Ganzen nicht infrage stellen. Sie erheischen schnelle Antworten durch Sofortmassnahmen und Kompensationen. Oder es handelt sich um tiefer greifende und wesentliche Probleme, die das bisherige praktizierte Modell grundsätzlich zur Disposition stellen und entsprechend seine mögliche Weiterentwicklung und Zukunftsperspektive thematisieren.

Ich vertrete im Folgenden die zweite Interpretation. Wenn es zutrifft, dass das Schulwesen vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels mit tief greifenden Veränderungen konfrontiert ist, dann bleibt auch das Personal der Schulen davon nicht verschont. Ich zeichne zunächst in wenigen groben Federstrichen einige zentrale Veränderungen der Schule vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels nach, skizziere anschliessend «Bilder» der möglichen Zukunft von Institutionen und Personalgruppen des Bildungswesens und zeige abschliessend auf, dass zwar mit einer Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf die Umbrüche und Verunsicherungen reagiert worden ist, dass diese Reformen aber noch wesentlich weiter gehen könnten.

1 Inventar der gesellschaftlichen Herausforderungen

Ich beginne mit einer allgemeinen Situations- und Tendenzbeschreibung von Gesellschaft und Bildungswesen. Der unaufhaltsame Aufstieg der Bildung auf den politischen Agenden und in den Parteiprogrammen der letzten Jahre in der Schweiz weist darauf hin: Die Zeiten einer von der Gemeinschaft getragenen, funktional auf Kernaufgaben fokussierten und in Ziel und Zweck unumstrittenen Volksschule sind vorbei. Damit geraten direkt und indirekt die Lehrerschaft mit ihren Aufgaben und Kompetenzen sowie die vorbereitenden Ausbildungsinstitutionen ins Kreuzfeuer einer zunehmend parzellierten, uneinigen und widersprüchlichen Öffentlichkeit.

1.1 Gesellschaftliche Veränderungen und deren Folgen für Bildungsinstitutionen

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit und im Bewusstsein, dass eine solche Kurzdarstellung letztlich zu kurz greift, will ich als Ausgangspunkt auf einige gesellschaftliche Herausforderungen aufmerksam machen, mit denen Schulen aller Stufen konfrontiert sind.

Die Anpassungs- und Entwicklungsleistungen infolge des global geführten und verschärften Wettbewerbs zwischen den regionalen und nationalen Standorten mit Bildungsambitionen überfordern immer mehr unser nach wie vor binnenorientiertes und traditionsbewusstes Schulwesen. Dazu kommen des Weiteren seine zunehmende Ausrichtung auf die Bedürfnisse einer innovations- und leistungsorientierten Ökonomie, der Wandel der Werte in der Gesellschaft und ein verstärkter Pluralismus der Kulturen, Sprachen, Ethnien, Religionen und Lebensumstände.

Verschiedenste Institutionen und Interessengruppen artikulieren sich gegenüber dem Bildungswesen und insbesondere gegenüber der nach wie vor gemeinwesenorientierten Volksschule. Wachsende Reformvielfalt und beschleunigte Reformkadenz sind die Antworten der Politik darauf. Die davon betroffenen Hauptträger der Schule, die Schüler und Schülerinnen, die Lehrpersonen und die Schulleitungen, sehen sich so in

ihrem Alltag mit Anpassungsforderungen konfrontiert, die sie neben ihrer täglichen Kernarbeit schlicht nicht zu leisten imstande sind. Ihre traditionell gewachsene organisatorische Kultur, ihre breite Einbettung in die örtliche oder regionale Öffentlichkeit, ihre komplizierte demokratische Steuerung und schliesslich ihre ständige und ausreichende Versorgung mit qualifiziertem und entwicklungs-offenen Personal durch praxisnahe pädagogische Hochschulen setzt im grossen Ganzen ein Reformpotenzial voraus, das so nicht vorhanden ist.

Die wachsende Komplexität der Bildungsinstitutionen auf allen Bildungsebenen und in allen Bildungsbereichen erschwert die Übersicht, Zusammenarbeit, Steuerbarkeit und Überprüfbarkeit des ganzen Bildungswesens und verlangt auf allen Ebenen zusätzlichen Informations- und Koordinationsaufwand, der dann oft von den Betroffenen kaum nachvollziehbar und durchschaubar als sinnloser bürokratischer Aufwand wahrgenommen wird.

In einem unübersichtlichen und sich rasend schnell modernisierenden gesellschaftlich-kulturellen Umfeld sind die dabei leitenden Ziele, Werte und Akteure für wachsende Kreise der Öffentlichkeit nicht mehr erschliessbar und erkennbar. Die damit verbundenen ständigen Umbrüche, Irritationen und Verunsicherungen schaffen nicht nur einen Nährboden für populistische Ideen. Sie drängen die Schule auch unfreiwillig und zusehends in eine symbolische Stellvertretungsfunktion: Auf sie richtet sich das öffentliche Brennglas, in dem sich alle die partikularen und privaten Weltentwürfe und Interessenkündgebungen sammeln. Die Schule wird zur Projektionswelt und erfährt dabei eine massive emotionale und gesellschaftliche Bedeutungsladung. Sie sieht sich als Adressatin von politisch-gesellschaftlichen, elterlichen und wirtschaftlichen Leistungs- und Rechtfertigungsansprüchen in der Wissensgesellschaft, deren Interessenvertreter in weiten Teilen mit ihr direkt gar nichts zu tun haben.

Die für Lehrerinnen und Lehrer im Alltag persönlich erfahrbaren Folgen dieses «Bildungsmolochs» sind um sich greifende Orientierungsschwierigkeiten, Motivations- und Attraktivitätsverluste, persönliche Identifizierungsschwierigkeiten, berufliche Erschöpfungszustände, innere Emigrationen und schliesslich Abwanderungsbereitschaft. Konkret und situativ kann sich dieser breite Unmut in einem – wie zum Beispiel im Kanton Basel-Landschaft fast geschehen – kollektiven Aufruf zur Reformblockierung Luft machen. Kein Wunder denn, wenn diese Kette von Unsicherheiten, Erschwernissen und Problemen schwer auf der Personalplanung der Kantone, Gemeinden und Schulen lastet, und nicht zuletzt die entsprechenden Berufsaus- und -weiterbildungskonzeptionen an den pädagogischen Hochschulen unter Druck geraten.

Bei aller Empathie und Sympathie für Schule und Lehrerschaft stellt sich vor dem Hintergrund dieses groben Inventars an Herausforderungen für die Schule die Frage, ob die an den schulöffentlichen Veranstaltungen für das Malaise verantwortlich gemachte Schulbürokratie und der «Reformwahn» vom Himmel gefallen und eine Art

Selbsterfindung des Bildungswesens sind. Oder ob diese Entwicklungen nicht selbst nur indirekte Folge von gesellschaftspolitisch-wirtschaftlichen Zielen und Strategien sowie eindimensionalen Modernisierungslogiken sind, die einmal grundsätzlich von den Bildungsverantwortlichen, Bildungsinteressierten und Bildungsbetroffenen – unverkürzt und differenziert – analysiert, offengelegt, politisch artikuliert und diskutiert werden müssten – in diesem Falle vor allem von den Schul-, Lehrer- und Lehrerausbildungskreisen in den politisch-öffentlichen Foren.

1.2 Geschichte als Schlüssel zur Zukunft

Die Suche nach Lösungen vor dem Hintergrund dieses schwer durchschaubaren und komplizierten Rahmeninventars kann nur gelingen, wenn man sich der Geschichte bewusst ist, in deren Verlauf die Volksschule und mit ihr die Lehrkräfte ihre öffentliche Bedeutung, ihren Status, ihre Wertschätzung und ihre entsprechende Honorierung erreicht haben – bis heute notabene im Sinne eines historisch-gesellschaftlich verliehenen Bonus, der oft ihnen selbst und auch der massgeblichen Politik nicht bewusst ist. Den im Vergleich zum Ausland bisweilen hoch erscheinenden Lohn verdanken unsere Lehrkräfte einer staatspolitischen Leistung im 19. Jahrhundert. Für die freisinnigen Bundesstaatsgründer von damals waren die Lehrkräfte verlässliche und treue Stützen in den harten politischen Auseinandersetzungen um ein neues, das alte Staatenbundesmodell überwindende Bundes- und Nationalstaatsmodell. Diese staatsbürgerliche Loyalitätsleistung ausserhalb der Schulzimmer und Schulhäuser wird der Lehrerschaft bis heute hoch angerechnet, auch wenn dies mittlerweile von vielen längst vergessen wurde. Bei allen Skizzen und Erwägungen um ein zeitgemässes und zukunftsfähiges Rollenmodell und Selbstverständnis für die Lehrkräfte geht es deshalb immer auch darum, die staatspolitisch-gesellschaftliche Unverzichtbarkeit des Lehrerstandes für die Zukunft unseres nationalen Gemeinwesens plausibel zu machen – notabene eine nicht leichte Perspektivaufgabe!

1.3 Ein Auge für den stillen Wandel

Ein namhafter Teil des täglichen Wandels, der auch das Bildungswesen – und damit die Schulen und die Lehrkräfte – betrifft, vollzieht sich nicht in offensichtlichen, lauten und sichtbaren Umbrüchen. Und meist trägt er auch nicht den sichtbaren Mantel von öffentlich deklarierten Reformen. Er geschieht vielmehr in beinahe unmerklichen, «homöopathischen» Wandlungs- und Entwicklungsdosierungen, die deswegen auch sprachlich und terminologisch schwer zu fassen und politisch auszudrücken sind. Beispiele dafür sind der aktuelle gesellschaftlich-kulturelle Wertewandel von materiellen zu mehr immateriellen Gütern, Sicherheiten und Lebensqualitäten und die damit zusammenhängenden Veränderungen von Überzeugungen, Haltungen, Einstellungen und Stilen von einzelnen Menschen, ganzen Gruppen oder Sozietäten, aber auch die schleichende Ökonomisierung und Kommerzialisierung des Bildungswesens durch die flächendeckende Übernahme von betriebs- und volkswirtschaftlichen Begriffen, Argumentationsfiguren, Denkweisen, organisatorischen, kontrollierenden und qualitätssichernden Konzepten, Kulturen und Führungsstilen, die – oft zu bedenkenlos – in den Schulalltag

transferiert werden. Mehr Sinn oder ein Auge für diese stillen Alltagsrevolutionen kann letztlich nur durch eine differenzierte und sensibilisierte Bildung und Ausbildung der im Schul- und Bildungswesen tätigen Personen vermittelt werden. Auch ein ständiger und gemeinsamer Diskurs über den beruflichen Alltag, seine Veränderungen und sein Umfeld kann diese Sensibilität für schleichende Veränderungsprozesse schärfen.

1.4 Unterscheidung zwischen formaler und nonformaler, informeller Bildung

Bildung als systematisch organisierter Kompetenzerwerb im Hinblick auf eine autonome und ganzheitliche Lebensführung in allen Lebensbereichen wird nicht nur im Rahmen institutioneller Bildungsangebote in allgemeinen und berufsbildenden Schulen erworben. An verschiedenen Orten in Alltag und Lebenshorizont von Kindern und Jugendlichen ereignen sich informelle Bildungsprozesse, bei denen im Rahmen des ausser schulischen Alltags Kompetenzen personaler, fachlicher, sozialer und methodischer Art erworben werden können. Vornehmlich in der Familie, in Freizeit-, Förder- und Sportorganisationen, in den Medien, im Internet, in Werbeumfeldern, im Rahmen kommerzieller Anlässe, durch Mode, Styling und Marketing werden ausser schulisch grosse Bildungsanstrengungen unternommen. Mit diesem erweiterten Bildungsverständnis kann sich deshalb Bildungsförderung nicht nur auf eine Optimierung der Bildungsinstitutionen – vorab der Schulen mit ihrer Binnenlogik – beschränken. Denn rund um die Uhr und das Leben bewegen sich Kinder und Jugendliche auch in diesen Beeinflussungs-, Lern- und Sozialisationsbereichen. Es gibt Schätzungen, dass der informelle Bildungsbereich heute täglich mehr als die Hälfte der Bildungsaufmerksamkeit der Kinder und Jugendlichen für sich in Anspruch nimmt und Wirtschaft, Medien und Öffentlichkeit dafür grosse Summen ausgeben. In diesem Sinne hat der Deutsche Bildungsbericht seit 2004 die informelle Bildung berücksichtigt, wobei auch die zunehmenden Interdependenzen zwischen formaler und informeller Bildung in den Blick genommen werden. In der Schweiz findet eine solche gesamtheitliche Bildungsbeachtung noch wenig Beachtung.

2 Zukunftssuche: unterschiedliche Tiefenschürfungen und Perspektiven

Um den in der Gegenwart beschleunigten strukturellen Wandel zu ermessen, braucht es stets den Blick in die Vergangenheit. Aus der dadurch erkennbaren Entwicklungsdifferenz zu heute wird es für uns zumindest teilweise möglich, die sich punktuell und in unvollständigen Konturen abzeichnende Zukunft zu erfassen. Aus diesen vagen Elementen konstruieren wir dann ein vollständigeres Bild der Zukunft.

Je nach Wahrnehmung, Analyse und Einschätzung der Schul- und Lehrkräftekrise im Umfeld der gesamtgesellschaftlich-kulturellen Weiterentwicklung ergeben sich mehr oder weniger tief greifende Erörterungen, Strategien, Eingriffe und Massnahmen als

Antworten auf die Herausforderungen – strukturell, organisatorisch und personell auf verschiedenen Ebenen und in unterschiedlichen Bereichen. Darunter fallen Massnahmen im Sinne von «oberflächenbezogenen» Personaloptimierungen, die schon früher bei Lehrkräftemangel zur Anwendung gelangten, so etwa:

- zwischen den Kantonen und Gemeinden werden Lehrkräfte abgeworben;
- Rekrutierung von Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern in den Lehrer- und Lehrerinnenberuf;
- Pensionierte werden in die Berufstätigkeit zurückgeholt;
- Anspruchsreduktion: Primarlehrkräfte unterrichten auf höheren Stufen;
- ausländische Lehrkräfte aus Nachbarstaaten werden in die Schweiz geholt.

Damit soll die für die nächsten Jahre prognostizierte Differenz zwischen dem schweizweit jährlichen Bedarf an neu eintretenden Volksschullehrkräften von rund 5'000 und den 2008 eintretenden 2'600 Studierenden in die 13 pädagogischen Hochschulen kompensiert werden.

Allerdings scheint mir ein Bildungsumbau im Gang zu sein, der mit «oberflächenbezogenen» Personaloptimierungen nicht wirklich zu bearbeiten ist, sondern eher mit einer Neukonstruktion der Schule. Diesem Entwicklungspfad möchte ich mich besonders widmen, weil er sich grundsätzlich und vorausschauend mit der möglichen Zukunft der heutigen Schulen in der Wissensgesellschaft befasst. Schulen der Zukunft interpretiere ich grundsätzlich als Bildungsknoten in einem Sicherheits-, Stabilisierungs- und Orientierungsnetzwerk. Was bedeutet das? Im folgenden, erst skizzenartig dargestellten Modell einer neudefinierten und erweiterten schulähnlichen Bildungsinstitution würde das bestehende und sich ständig weiterentwickelnde Netzwerk von gesellschaftlich-kulturellen Orten der formalen und informellen Bildung in einem *Bildungsknotenpunkt* zusammengehalten und integriert.

Die in einer solchen Schule arbeitenden Lehrpersonen hätten für Bildungsinteressierte in verschiedenen Entwicklungsphasen folgende Hauptfunktionen:

- Eine *Orientierungsfunktion*: Sie würden den Kindern und Jugendlichen in ihrer Neugierde und in ihrem Interesse helfen, sich im riesigen Kosmos des Wissbaren und Verstehbaren zu orientieren, mit Hilfe von Landkarten des mehr oder weniger Bedeutenden einen Sinn für Proportionen zu entwickeln und Verständnis für Genauigkeit und Ganzheit zu finden. Diesem Wissen und Verstehen aber muss zusätzlich eine Folie unterlegt werden, die man Aufklärung nennen könnte. Denn all das orientierende Wissen ist hergestellt worden und hat seine Grenzen. Es muss mit Argumenten und Herleitungen begründet werden – im Sinne eines Wissens zweiter Ordnung der *aufgeklärt-kritischen* Art. In diesem Sinn werden Lehrpersonen zu Lotsen und Navigatoren für Bildungsinteressierte.
- Eine *mediär-integrierende* Funktion, in der die Elemente der formalen und informellen Bildung persönlichkeits- und gemeinschaftsbezogen integriert werden.
- Eine *wertvermittelnde Funktion*: Durch das Kennenlernen von und das Interesse

am andern und Fremden entsteht ein Sinn für die Differenz und den Reichtum der Vielfalt. Mit einher geht die Entwicklung des Einfühlungsvermögens in andere Perspektiven und Lebensumstände. Sie dient wiederum einer Sensibilität für die verschiedensten Formen der Beeinträchtigung und Unterdrückung.

- Auch weiterhin ist eine *Unterrichtsfunktion* im Sinne von Anlässen in der Form von Kontakt- und Selbststudien sowie Lernberatungen notwendig.
- Eine *persönlichkeitsbildende bildungsbiografische* Funktion: Die Begleitung der Schülerinnen- und Schülergruppen an den verschiedenen Bildungsorten der formalen und informellen Bildung und die gemeinsame Reflexion der damit verbundenen Erfahrungen und Erlebnisse dient der Persönlichkeitsentwicklung der Bildungsinteressierten, bei der alle Aspekte der Person in ihrer sozialen Einbettung – auf einem Grundvertrauen aufbauend – als Ganzes eine personale Identität ermöglichen.

3 Zur Zukunft der pädagogischen Hochschulen

Nicht nur die Schulen sind durch die Umbrüche und Reformen verunsichert, sondern auch die Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat mit der Einführung der pädagogischen Hochschulen einen weiteren institutionellen Wandel vollzogen. Trotzdem bin ich der Meinung, dass die Reformen in vielen Bereichen nicht hinreichend gewesen sind. Ich formuliere deshalb abschliessend thesenartig einige Entwicklungsperspektiven für die pädagogischen Hochschulen:

Pädagogische Hochschulen verzichten auf ihren institutionellen Sonderstatus: Die «Bologna-Reform» macht den in der Schweiz besonderen institutionellen Typus der pädagogischen Hochschulen (PH) durch die europaweite Beschränkung auf Hochschulen mit Profilen obsolet. Bis heute konnte dieser institutionell-triale Hochschul-Sonderfall Schweiz (die Unterscheidung von Universitäten, Fachhochschulen und pädagogischen Hochschulen) aufrechterhalten werden, weil die Kantone nach wie vor ein Interesse haben, ihre föderalen Strukturen und damit auch die Steuerung der Ausbildung des Lehrpersonals in der Hand zu behalten; dies obschon die Märkte des Lehrpersonals – notabene auch durch interkantonale Konkordate – längst national oder regional funktionieren. Durch die – im Übrigen auch im Rahmen des Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetzes HFKG diskutierte – Integration der PH in die universitären Hochschulen und die Fachhochschulen verlieren die PH und ihre Ausgebildeten einen historisch bedingten Sonderstatus. Damit würde gegenüber der Berufswelt und Gesellschaft dokumentiert, dass sich auch das Lehrpersonal als solidarischer und integraler Teil des schweizerischen Berufswesens versteht. Andererseits würde dieser Schritt Erleichterungen innerhalb der Hochschulausbildung und auf den Arbeitsmärkten bei interdisziplinären Kooperationen, Passerellen und Umstiegen mit sich bringen.

Institutionelle sozialwissenschaftliche Cluster: In Zukunft sollten pädagogische Hochschulen, Hochschulen für Soziale Arbeit, Hochschulen für Angewandte Psychologie

und zum Beispiel Hochschulen für Medien und Kommunikation organisatorisch und bezüglich inter- und transdisziplinärer Hochschulkulturen näher zusammenrücken.

Eine wirkliche Strukturreform der föderalistischen Lehrerbildung ist schweizweit ausgeblieben. Die bestehenden 13 PH für 26 Kantone und zwei EDK-Regionen basieren weitgehend auf traditionellen Ausbildungsstrukturen. Im Anschluss an die Harmonisierung der Volksschulen sollten sie indes regional neu gebündelt werden – zum Beispiel zu nur noch je zwei pädagogischen Hochschulen pro Sprachregion. Damit wäre auch dem HarmoS-Projekt im Bereich der schweizweiten Mobilität des Lehrpersonals gedient.

Ein harmonisierendes Mantelelement für alle pädagogischen Hochschulen: Um der regional ausgerichteten Ausbildungsvielfalt der zahlreichen pädagogischen Hochschulen einen gemeinsamen Querschnitts-Ausbildungsanteil im Sinne eines übergeordneten Mantels umzuhängen, wird ein wesentlicher Teil an allen Ausbildungsstätten (z. B. wichtige Module in bestimmten Semestern der Bachelor-Ausbildung) gemeinsam gestaltet: Und zwar ideell in Anlehnung an die «General Studies» an deutschen Universitäten (Beispiel: Greifswald) oder im Sinne von Kontextstudien an schweizerischen Hochschulen (Beispiel: Universität St. Gallen). Inhaltliche Elemente solcher verbindender, hochschulübergreifender Studienprogrammteile sind etwa: Fremdsprachen und interkulturelle Kompetenz, Schriftkompetenz, Rhetorik, Präsentation und Moderation, Ethik, Projektmanagement, Innovatik, Wissenschaftstheorie, Systems Engineering, Wirtschaft, Recht und Politik, Kulturwissenschaft oder Umweltwissenschaft.

Lehrpersonal als mobilisierbare Aufstiegsgruppe: Die Schweiz hat viel Erfahrung und taugliche Modelle eines traditionell multikulturellen Landes. In ihm sind schon im letzten Jahrhundert systematisch auch bildungsferne, regionale, religiöse, ethnische und sprachliche Gruppen integriert worden. Die Lehrpersonenausbildung konnte da und könnte auch in Zukunft weiterhin einen bedeutenden Beitrag leisten. Dabei wären – wie früher – ambitionierte Studierende aus bildungsfernen und bildungskritischen Milieus mit katholischem, ländlichem und gewerblichem Hintergrund über den Lehrpersonenberuf besser in die pädagogischen Hochschulen einzugliedern: zum Beispiel Jugendliche aus bildungsfernen Milieus aus dem Mittelmeerraum und dem Balkan.

Systematische personenbezogene Selektion: Mit dem inhaltlich-funktionalen Umbau der Schule ändern sich mit den modifizierten Berufsansprüchen auch die Ansprüche an die personalen Voraussetzungen der Studierenden. Eine offene, vernetzte und lernende Schule mit formalen und informellen Bildungselementen braucht Lehrpersönlichkeiten mit folgenden Eigenschaften: breite und transferfähige Basis des Allgemeinwissens, systemisch-reflexives Selbstverständnis und Denken, verarbeitete Erfahrungen in einer möglichst vielseitigen Lebenspraxis, Neugier im Bereich des sozialen und kulturellen Wandels im Umfeld der Schule, Sinn für Selbstständigkeit und Autonomie gepaart mit

Verantwortung, grosse Navigationsfähigkeit und soziale Balance, Team- und Kooperationsfähigkeit, Verankerung im Gemeinsinn durch Mitbringen von Sozialprojekten in die Ausbildung, kommunikative und soziale Kompetenzen, Fähigkeit zu Rollenintegration und -wechsel, kompetenter Umgang mit dissonanten Anforderungen und Strukturen sowie Offensivhaltung gegenüber Wandel der Rahmenbedingungen.

In diesem Sinne bestehen in den heutigen pädagogischen Hochschulen durchaus schon entsprechende und sinnvolle Instrumentarien, die generalisierbar wären.

Autor

Hans Zbinden, Dr., Präsident der Eidgenössischen Fachhochschulkommission, Fachhochschule Nordwestschweiz, hans.zbinden@fnw.ch

Forschung an pädagogischen Hochschulen – Kurzberichte¹

Perspektiven der Nord-Süd-Partnerschaften in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Seit bald 20 Jahren beschäftigen sich Entwicklungsagenturen wie auch Forschende im Bereich der internationalen Hochschulzusammenarbeit mit dem Konzept der Nord-Süd-Hochschulpartnerschaften (NSHP). Aus diesem Engagement resultieren Programme, Initiativen und Erfahrungen sowie einige wissenschaftliche Reflexionen über das Thema. Hingegen sind Nord-Süd-Partnerschaften kaum je selber Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung geworden. Somit fehlen theoretische Grundlagen zur Entwicklung von NSHP in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung (LLB) weitgehend. Die hier vorgestellte Untersuchung sollte der Bereitstellung solcher Grundlagen dienen. In einem ersten Schritt wurde anhand einer Literaturstudie das vielfältige Material (Fachliteratur, Grundlagenpapiere, Programmbeschreibungen und Evaluationen) aufgearbeitet. Die in der Literatur dargestellten konzeptionellen und praktischen Erfahrungen wurden mit besonderem Fokus auf die LLB analysiert und systematisiert. In einem zweiten Schritt wurden Fallstudien durchgeführt, um diese Grundlagen zu validieren. Die mittels Fragebogen und telefonischer Interviews bei ausgewählten Nord- und Süd-Partnern der LLB erhobenen Falldaten wurden in einem mehrstufigen inhaltsanalytischen Verfahren ausgewertet und fallvergleichend analysiert. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass es kein Rezept für die gute Nord-Süd-Partnerschaft in der LLB gibt. Aufgrund der analysierten Literatur und ergänzender Erkenntnisse aus den Fallstudien können jedoch einige interdependente Bedingungen genannt werden, die zum Gelingen einer NSHP in der LLB beitragen. Zudem konnte etwa auch gezeigt werden, dass sich das Instrument der NSHP insbesondere für Entwicklungen in den Bereichen Internationalisierung, globales Lernen und interkulturelle Bildung an den Pädagogischen Hochschulen im Norden wie im Süden eignet.

Institution und Kontakt

Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZ), Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen (IZB), Zugerbergstrasse 3, 6300 Zug; Priska Sieber (priska.sieber@phz.ch)

Publikationen

Sieber, P., Schüssler, L., John, M. & Braunschweig, T. (2009). Nord-Süd-Partnerschaften aus theoretischer und empirischer Perspektive: Eine Literaturstudie. In P. Sieber & S. Lottenbach (Hrsg.), *Nord-Süd-Partnerschaftsperspektiven in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 25–102). Berlin: LIT.

Schüssler, L., Sieber, P. & John, M. (2009). Nord-Süd-Partnerschaften in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aus der Nord- und der Süd-Perspektive: Sechs Fallstudien. In P. Sieber & S. Lottenbach (Hrsg.), *Nord-Süd-Partnerschaftsperspektiven in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 103–137). Berlin: LIT.

¹ Zusammengestellt von der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, <http://www.skbf-csre.ch>. Die schweizerische Datenbank zur Bildungsforschung ist erreichbar unter: www.skbf-csre.ch/datenbank_de.html.

G-FIPPS – Grafomotorische Förderung in präventiv und integrativ ausgerichteter Psychomotorik

In der Praxis der Psychomotorik standen lange Zeit Kinder mit Therapieindikation im Vordergrund. Die typische Form der Intervention in der Schweiz war die fallbezogene Einzel- oder Kleinstgruppentherapie, welche im Therapieraum ausserhalb des Klassenverbandes stattfand. Gegenwärtig stehen in der Schweizer Bildungspolitik aber inklusive und präventive Bestrebungen im Vordergrund. Im vorliegenden G-FIPPS-Projekt wurde eine psychomotorisch-grafomotorische Förderkonzeption evaluiert, die den geforderten präventiven und inklusiven Anforderungen Rechnung tragen soll. An der Studie waren 188 Versuchspersonen im Kindergartenalter beteiligt, die sich auf eine Experimental- und zwei Kontrollgruppen verteilten; die Experimentalgruppe erhielt ein eigens für den Zweck entwickeltes psychomotorisches Treatment zur grafomotorischen Unterstützung (G-FIPPS), die Kontrollgruppe 1 ein herkömmliches grafomotorisches Treatment (Paper-Pencil-Training). Die Kontrollgruppe 2 erhielt kein Treatment, sondern erlebte den normalen Kindergartenalltag. Die G-FIPPS-Intervention bei der Experimentalgruppe umfasste 24 Fördereinheiten. Alle Versuchspersonen durchliefen drei Messungen: Neben dem Pretest vor und dem Posttest unmittelbar nach der Intervention erfolgte eine Follow-Up-Messung sechs Monate später. Die Kinder, die in den Genuss der eigens entwickelten G-FIPPS-Förderkonzeption gekommen waren, machten langfristig eindeutig grössere Fortschritte als die Kontrollgruppen. Ihre Fortschritte zeigten sich vor allem sechs Monate nach dem Treatment. Die Versuchspersonen, welche mit G-FIPPS gefördert wurden, schnitten nach diesem Zeitraum im Bereich der Grafomotorik signifikant besser gegenüber der Gruppe ab, welche keine Unterstützung erhielt. Im Bereich der Körperkoordination schnitt die G-FIPPS-Gruppe signifikant besser ab als die Kontrollgruppe mit Paper-Pencil-Unterstützung. Über einen berechneten psychomotorischen Gesamtindex konnte gezeigt werden, dass nur die G-FIPPS-Interventionsgruppe ihre grafomotorischen Leistungen nicht auf Kosten einer anderen Dimension verbesserte. Es lässt sich daraus der Schluss ziehen, dass die G-FIPPS-Förderkonzeption, die nach psychomotorischen Gesichtspunkten gestaltet ist, einer konventionellen grafomotorischen Unterstützung überlegen ist. Sie legt die Wirksamkeit der Psychomotoriktherapie im Bereich der Grafomotorik in grösseren Gruppen mit präventiven und integrativen Settings nahe. (10:022)

Institution und Kontakt

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH), Schaffhauserstrasse 239, 8057 Zürich;
Martin Vetter (martin.vetter@hfh.ch)

Publikationen

Vetter, M., Amft, S., Sammann, K., Kranz, I., Hättich, A. & Venetz, M. (2009). *G-FIPPS: Zur Wirksamkeit grafomotorischer Förderung in integrativ und präventiv ausgerichteter Psychomotorik*. Abschlussbericht. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, 2009, 97 S. PDF auf der Website der HfH (<http://www.hfh.ch/> -> Forschung und Entwicklung -> Projekt A.7).

Sammann, K., Vetter, M., Amft, S. & Kranz, I. (2010). «Nicht nur Übung macht den Meister...». *Zeitschrift Praxis der Psychomotorik*, (1/2010), 4–10.

Was ist guter Geschichtsunterricht? Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise

Im Zentrum der Studie steht alltäglicher Schweizer Geschichtsunterricht. Es wird gefragt, ob es im Unterrichtsalltag Geschichtslektionen gibt, die in der Wahrnehmung sowohl von Lehrenden als auch von Lernenden sowie von externen Expertinnen und Experten als «gut» beurteilt werden, und ob sich die als «gut» identifizierten Geschichtslektionen durch gemeinsame Merkmale und Schlüsselfaktoren charakterisieren lassen. Die Studie kombiniert für die Schweizer Geschichtsdidaktik erstmals die Videografierung von alltäglichem Unterricht mit der Triangulation verschiedener Urteile zu diesem Unterricht aus mehreren Perspektiven. Auf diese Weise werden gelungene Praxisfälle aus dem Geschichtsunterricht empirisch identifiziert, beschrieben und analysiert. Die Ergebnisse der Studie sind interessant: Erstens zeigt sich, dass Lernende, Lehrende und Expertinnen bzw. Experten zwar unterschiedlich urteilen, dass aber eine auffällig grosse Übereinstimmung hinsichtlich der negativen Beurteilung herrscht. Zweitens macht eine vergleichende Analyse der als gut identifizierten Geschichtslektionen deutlich, welche zentrale Bedeutung fachspezifische Lernaufgaben haben, die einen Bezug zu den Lernenden anbieten und sie zu historischem Erzählen anregen. Die Studie «Guter Geschichtsunterricht» zeigt auf, was Geschichtsunterricht ist, wie er abläuft und wie er verbessert werden kann. Damit liefert sie einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Geschichtsdidaktik und stellt Grundlagen bereit für die Qualitätsentwicklung des Geschichtsunterrichts. (10:026)

Institution und Kontakt

Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW), Aarau; Peter Gautschi (peter.gautschi@fhnw.ch)

Publikation

Gautschi, P. (2009). *Guter Geschichtsunterricht: Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Schwalbach: Wochenschau.

Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung bei gefährdeten Jugendlichen

Manche Jugendliche mit einer schwierigen (sozialen, kulturellen, schulischen) Ausgangslage erwerben erfolgreich einen Abschluss auf Sekundarstufe II. Sie machen beispielsweise eine Lehre und steigen ins Berufsleben ein. Andere mit einer ähnlichen Ausgangslage schaffen das nicht. Was macht den Unterschied aus? Welche Faktoren tragen dazu bei, dass Jugendliche bei der beruflichen Ausbildung und beim Einstieg in die Berufswelt erfolgreich sind? Dieser Frage geht diese Publikation nach, die im Auftrag der EDK entstanden ist. Sie ist Teil des EDK-Projekts «Nahtstelle» und dient dem von EDK, Bund (BBT und andere Bundesämter) sowie den Organisationen der Arbeitswelt festgelegten bildungspolitischen Ziel, die Abschlussquote auf der Sekundarstufe II bis 2015 gesamtschweizerisch von 90% auf 95% anzuheben.

Zur Beantwortung der Frage nach den Faktoren für einen erfolgreichen Übertritt in die Arbeitswelt wurden rund 60 ausgewählte schweizerische Untersuchungen und Projekte der letzten fünf bis zehn Jahre zum Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufswelt einer vergleichenden Analyse unterzogen. Im Zentrum standen Längsschnittuntersuchungen zur Übergangsproblematik, welche sich insbesondere bei potenziell gefährdeten Jugendlichen (z.B. mit schulischen Schwächen, ungünstigen familiären Verhältnissen) als besonders relevant erwiesen haben. In die Studie wurden zudem kantonale Projekte einbezogen, welche zur Förderung erfolgreicher Übergänge von der obligatorischen Schule in eine Berufsausbildung (und in das Erwerbsleben) eingerichtet wurden. Insgesamt wurde eine beeindruckende Vielfalt von fast 50 Einflussfaktoren identifiziert, und anscheinend spielen die strukturellen Faktoren eine grössere Rolle als die individuellen. Der Katalog der Anregungen und Empfehlungen ist entsprechend gross wie auch die Zahl der Adressaten. (10:033)

Institution und Kontakt

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH), Schaffhauserstrasse 239, 8057 Zürich; Kurt Häfeli (kurt.haefeli@hfh.ch)

Publikationen

Häfeli, K. & Schellenberg, C. (2009). *Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung bei gefährdeten Jugendlichen*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), 2009. (Studien + Berichte; 29A; auf www.edudoc.ch/ als Item 34458).

Häfeli, K. & Schellenberg, C. (2009). *Facteurs de réussite dans la formation professionnelle des jeunes à risque*. Berne: *Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)*. (Études et rapports; 29B ; PDF sous www.edudoc.ch/, No 35457).

Schellenberg, C. & Häfeli, K. (2009). Erfolgsfaktoren beim Übergang von der Schule ins Berufsleben bei Jugendlichen mit ungünstigen Startchancen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 15, 31–37.

Zusammenhänge zwischen Schulkontext, persönlichen Merkmalen und dem Weiterlernen von Lehrpersonen

Die Schulen sind in den letzten Jahren mit zahlreichen Veränderungen konfrontiert worden: neue Leitungsstrukturen mit erweiterten Kompetenzen, Harmonisierung von Lehrinhalten und Kompetenzziele, Schaffung von Tagesschulen, Verkürzung der Schulzeit bis zur Matur usw. Derartige Reformen können nur erfolgreich sein, wenn die Lehrerinnen und Lehrer bereit sind, weiterzulernen und neue Vorgehensweisen zu erproben. Im erwähnten Zeitraum wurde zudem die Weiterbildung weitgehend an die pädagogischen Hochschulen verlagert und orientiert sich nun stärker am Weiterbildungsbedarf im Zusammenhang mit den Anforderungen der Schulentwicklung. Die hier vorgestellte Studie fragte nach den Faktoren, die das institutionalisierte oder informelle Weiterlernen der Lehrkräfte positiv zu beeinflussen vermögen. Es wurden dazu die Weiterbildungsaktivitäten von Aargauer und Thurgauer Lehrpersonen (1953 Personen; Rücklauf: 41.5% bzw. 812 Fragebogen) während dreier Jahre im Rahmen einer standardisierten schriftlichen Befragung erfasst.

Das informelle Weiterlernen wird anscheinend vor allem dann positiv beeinflusst, wenn eine oder mehrere der folgenden Bedingungen erfüllt sind: wenn die Lehrerinnen und Lehrer die Schulleitung als zielführend oder fördernd wahrnehmen, wenn sie einem Lehrteam angehören, das sie als unterstützend wahrnehmen, und wenn dieses ein hohes Engagement in Bezug auf den Umgang mit Schülerinnen und Schülern aufweist, und auch wenn sie sich kompetent fühlen oder von der Erlernbarkeit der einzelnen Kompetenzen ausgehen. Für die Häufigkeit der Teilnahme an institutionalisiertem Lernen dagegen (also das Lernen im Rahmen von Kursen oder anderen Weiterbildungsveranstaltungen) scheinen im Wesentlichen zwei Einflussgrößen bestimmend zu sein, die beide mit der Schulleitung zu tun haben: entweder wenn diese schon vor Beginn des beobachteten Zeitraums mit erweiterten Kompetenzen eingesetzt worden ist oder wenn ihre Art der Führung als zielführend wahrgenommen wird. (10:034)

Institution und Kontakt

Pädagogische Hochschule Thurgau, Forschung, Nationalstrasse 19, Postfach, 8280 Kreuzlingen, in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Forschung und Entwicklung, Kasernenstrasse 20, 5000 Aarau; Doris Kunz Heim (doris.kunz@fhnw.ch), Ernst Trachsler (ernst.trachsler@phtg.ch)

Publikation

Kunz Heim, D., Trachsler, E., Rindlisbacher, S. & Nido, M. (2007). *Schulen als Lernumgebungen für Lehrerinnen und Lehrer. Zusammenhänge zwischen Schulkontext, persönlichen Merkmalen und dem Weiterlernen von Lehrpersonen*. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau, Lehre, Weiterbildung, Forschung.

Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen (EABest)

Das Projekt EABest fokussiert die Anforderungswahrnehmung von Lehrpersonen in ihren ersten zwei Berufsjahren und fragt nach Zusammenhängen mit Merkmalen der Persönlichkeit und des Kontextes. Die Untersuchung beruht auf einem Rahmenmodell, welches sowohl die Anforderungswahrnehmung nach der transaktionalen Stresstheorie fasst und Phasen der Kompetenzentwicklung beschreibt wie auch zwischen Kompetenzkomponenten als individuelle Ressourcen unterscheidet. Anforderungen werden somit individuell wie auch berufsphasenspezifisch gedeutet.

Um die berufsphasenspezifische Wahrnehmung zu fassen, wurden in einer Vorstudie Gesprächsnotizen von zweijährigen Supervisionsprozessen (N=40) inhaltsanalytisch ausgewertet. Die 80 identifizierten Anforderungen wurden zu Items umformuliert, mit Skalen bzw. Items zu Merkmalen der Persönlichkeit und der Arbeitssituation ergänzt und in einer Fragebogenerhebung im Sommer 2006 von berufseinsteigenden (N=155) und erfahrenen Lehrpersonen (N=136) unter verschiedenen Perspektiven eingeschätzt.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich Berufseinsteigende und Erfahrene im Ausmass ihrer Beanspruchung nicht unterscheiden. In der Kompetenzeinschätzung schreiben sich Berufseinsteigende gute, aber geringere Kompetenzen zu als Erfahrene. Die unterschiedliche Strukturierung der Anforderungen belegt, dass sich Einsteigende bezüglich Kompetenzentwicklung in einer andern Phase befinden als erfahrene Lehrpersonen. Aus der Anforderungswahrnehmung der Berufseinsteigenden wurde faktoranalytisch ein Modell berufsphasenspezifischer Entwicklungsaufgaben abgeleitet. Die breiten Streuungen der wahrgenommenen Beanspruchung weisen darauf hin, dass nicht nur berufsphasenspezifische Merkmale zur Beanspruchung beitragen. Eine Typenbildung über die vier Entwicklungsaufgaben führt zu sechs Mustern, die sich sowohl in der Gesamtbeanspruchung wie auch im Muster der Ausprägungen der vier Entwicklungsaufgaben unterscheiden. Durch die Überprüfung der Effekte von Persönlichkeitsmerkmalen auf die Beanspruchungen konnten günstigere und ungünstigere Profile identifiziert werden. Aus den Befunden lassen sich Folgerungen für die Aus- und Weiterbildung wie auch für die Selbstselektion der Studierenden ableiten. (10:036)

Institution und Kontakt

Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH), Fachbereich Unterricht & Lernen, Rämistrasse 59, 8090 Zürich; Manuela Keller-Schneider (m.keller-schneider@phzh.ch)

Publikationen

Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann.

Keller-Schneider, M. (2009). Was beansprucht wen? – Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Berufseinstieg und deren Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen. *Unterrichtswissenschaft, 37* (2), 145–163.

Keller-Schneider, M. (2009). Sich neue Wege erschliessen! Supervision im Berufseinstieg von Lehrpersonen. *Journal für Lehrerinnen und Lehrerbildung, 9* (3), 40–46.

Keller-Schneider, M. (2009). Beanspruchung im Berufseinstieg – eine Frage der Berufsphase oder der Persönlichkeit? *Pädagogisches Forum, 37* (3), 108–112.

IV-Anlehre in Berufsschule und Betrieb

Im Rahmen der vorliegenden vergleichenden Fallstudie wurden zwölf junge geistig und/oder psychisch Behinderte während zweier Jahre in ihrer IV-Anlehre zum Pferdewart/zur Pferdewartin mit Eidgenössischem Berufsattest begleitet. Das Innovative an dieser Ausbildung stellt der Besuch einer regulären Berufsfachschule (der landwirtschaftlichen Schule des Kantons Zürich, des Strickhofs) dar. Damit soll unter anderem die Integration in die Arbeitswelt gefördert werden.

Die Ergebnisse zeigen den Gewinn dieses Berufsschultags einerseits für die jungen Erwachsenen: Fachliche und sozial-emotionale Kompetenzen wurden gefördert, sie konnten mit besonderer Unterstützung in angemessenem Tempo lernen und handeln (evtl. mit Verlängerung um ein drittes Lehrjahr), die Mehrheit konnte im ersten Arbeit-

markt (Nischenplätze) vermittelt werden und einige haben eine Rentenverminderung erreicht. Andererseits wurde mit den Ergebnissen auch sichtbar, welche Kompetenzen und Kooperationen mit der Unterstützung der jungen Erwachsenen nötig sind. Es ist beispielsweise durchaus praktikabel, auch einen Berufsschulunterricht unter heilpädagogischen Aspekten zu gestalten (Teamteaching, situatives Lernen usw.). Um den Theorie-Praxis-Transfer zu schaffen, bedürfen die Lernenden einer Unterstützung, die eine Kooperation von Berufsschule und Betrieben voraussetzt. Und wenn der Übergang von der Ausbildung in die Arbeit gelingen soll, muss das Unterstützungsnetz (Kooperation zwischen Betrieben, Beratungsstellen, Ausgebildeten, Eltern oder ihren Stellvertretern, IV-Berufsberatung) eine Weile bestehen bleiben, über die Vermittlung hinaus. (10:037)

Institution und Kontakt

HEP-BEJUNE, Porrentruy, et Université de Fribourg, Centre de didactique universitaire, Bd de Péroles 90, 1700 ; Stéphanie Boéchat-Heer, responsable de projets de recherche à la HEP-BEJUNE (stephanie.boechat-heer@hep-bejune.ch)

Publikationen

Audeoud, M. & Häfeli, K. (2009). *Nischen nutzen – «IV-Anlehre» im Wandel. Evaluation eines Pilotprojekts «Pferdewart/in in der Berufsschule und im Betrieb»*. Bern: Edition SZH/CSPS.

Audeoud, M. & Häfeli, K. (2009). Berufsschule für IV-Anlehrlinge – ein innovatives Projekt. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 14 (5), 12–17.

Forschung an pädagogischen Hochschulen

Anmeldung von abgeschlossenen Projekten

Die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) nimmt die Forschungsprojekte aus pädagogischen Hochschulen und weiteren Ausbildungsstätten für Lehrpersonen in die «Information Bildungsforschung» auf. Durch die Aufnahme in diese Forschungsinformation und -datenbank erfahren die Projekte eine nationale und internationale Verbreitung. Die schweizerische Datenbank zur Bildungsforschung ist erreichbar unter: http://www.skbf-csre.ch/rojekt_suchen.0.html

Abgeschlossene Projekte mit Publikationen (gedruckt oder elektronisch) können eingereicht werden an: skbf-csre@email.ch oder Postadresse: SKBF, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau.

Veranstaltungsberichte

Pädagogische Hochschulen. Ihr Impact im Bildungsdiskurs. 15. Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung am 27. April 2010 in Lenzburg

Die Ursachen und Kontexte des eher geringen Impacts der pädagogischen Hochschulen im Bildungsdiskurs zu klären und zu verstehen, war der Grund für das diesjährige Zusammenkommen des Forums Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Stapferhaus, Schloss Lenzburg. Wie Walter Bircher, der in das Tagungsthema einführte, selbstkritisch konstatierte, haben sich die pädagogischen Hochschulen im Vorfeld der je kantonalen Volksabstimmungen zum Harmos-Konkordat hinsichtlich des Einspiels ihrer Position sehr zurückgehalten. Angesichts der teilweise knappen Abstimmungsergebnisse hätten bildungspolitische Standortbestimmungen pädagogischer Hochschulen sichtbare Wirkungen erzielen können. Die Determinanten des Bildungsdiskurses seien bestimmt (i) durch die sowohl kantonale als auch EDK-geprägte gesamtschweizerische Bildungspolitik, (ii) durch die Bildungswissenschaft, die institutionell von pädagogischen Hochschulen, universitärer Lehrerinnen- und Lehrerbildung und COHEP beeinflusst wird, und (iii) durch die Bildungspraxis in den Volksschulen. Im Gegensatz zu den Universitäten könne für pädagogische Hochschulen die Ausgestaltung des Verhältnisses der Lehre zur Forschung und der Lehre zum Berufsfeld zum besonderen Charakteristikum werden. Vor diesem Hintergrund war es Bircher wichtig zu betonen, dass die Basis für einen erhöhten medialen Impact weniger auf den Inhalten, sondern mehr auf den Strukturen liegen müsse, sodass pädagogische Hochschulen im Diskurs besser als eigenständige Hochschultypen in Erscheinung treten könnten.

Hans Ambühl stellte in einem ersten Hauptreferat die Frage, ob die pädagogischen Hochschulen handelnde oder verhandelnde Institutionen seien. Obgleich die rechtliche Verortung der pädagogischen Hochschulen keine Behinderung für einen erhöhten Medienimpact sei, gelte die Lehrerinnen- und Lehrerbildung als ein heikles Thema, das sich bei politischen Akteuren nicht gerade grösster Beliebtheit erfreue. Zwar sei seit dem LEMO-Bericht in den 1970er-Jahren die Tertiarisierung ein selbstverständliches Ziel der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, aber anders als in der Westschweiz würden oftmals in der deutschsprachigen Schweiz Akademisierungsentwicklungen diskreditiert werden. Dennoch sei gerade in den kantonalen Bildungsadministrationen ein Bedürfnis an empirischen Grundlagen zur «Verwissenschaftlichung» bildungspolitischer Entscheide vorhanden. Ein Teil des Medienimpacts pädagogischer Hochschulen könne darin bestehen, einfache Antworten auf komplexe Fragen zurückzuweisen und stattdessen z.B. im Bereich der Wirkungsforschung eine Forschungskoordination anzubieten, in deren Rahmen Pluralität von Expertise die Glaubwürdigkeit nur noch erhöht.

In den drei Ateliers befassten sich die Teilnehmenden unter jeweiliger Leitung von Heinz Vettiger, Jürg Sonderegger und Markus Diebold mit Erfahrungen und Optimierungsansätzen bezüglich des Impacts pädagogischer Hochschulen im Bildungsdiskurs.

Dabei wurde u.a. anregend und nicht abschliessend diskutiert, welcher Medienmarkt – der lokale, regionale bzw. (inter)kantonale oder gesamtschweizerische – vorrangig professionell gepflegt werden sollte. Im medialen Mitwirken in einem äusserst komplexen Feld müsse unterschieden werden zwischen Issues, die konsensual von allen pädagogischen Hochschulen vertreten werden, und Issues, bei denen eine Meinungsvielfalt vorherrsche.

Wie bedeutsam für einen Medienimpact der Gebrauch von Metaphern und rhetorischen Figuren sein kann, exemplifizierte Peter Stücheli-Herlach anhand der Berichterstattung über ausgewählte pädagogische Hochschulen in deutschsprachigen Printmedien. Während für die Beschreibung von Tertiäreinrichtungen wie der Universität St. Gallen (HSG) in der Presse sich eine Metaphorik und Emblematisierung von der «Kaderschmiede der Schweizer Wirtschaft» etabliert habe, sei es offensichtlich Skeptikern gelungen, die Metapher der Akademisierung im Zusammenhang mit pädagogischen Hochschulen zum Emblem der «Verakademisierung» herabsinken zu lassen. Folge man den gebräuchlichen Figuren zur Berichterstattung über pädagogische Hochschulen, erschienen diese oftmals eigentümlich passiv als Institutionen, die im Auftrag von anderen (z. B. Erziehungsdepartementen) eher als Vollzugsgehilfen von in der Bevölkerung umstrittenen Reformen handelten. Daher seien für pädagogische Hochschulen Perspektiven in der Kompetenzentwicklung z. B. für Public Storytelling zu suchen.

Im abschliessenden Podiumsgespräch diskutierten Hans Ambühl, Peter Stücheli-Herlach, Suzanne Auer und Erwin Beck unter der Leitung von Urs Jecker über die These, ob die Diskursfreudigkeit an pädagogischen Hochschulen behindert werde. Konkretisiert wurden die Beiträge am fiktiven Beispiel eines PH-Direktors, der sich mit seinen persönlichen Auffassungen gegen ein bedeutendes gesamtschweizerisches oder kantonales bildungspolitisches Vorhaben positioniert. Die Frage lautete, ob die Repräsentationsfunktion des Leitenden dagegen spreche, seine Meinung öffentlich zu machen.

Wurden mit dieser Tagung insgesamt die wesentlichen Parameter des Impacts pädagogischer Hochschulen im Bildungsdiskurs eindrücklich beschrieben, so steht – verständlicherweise – die genauere Bestimmung, welche Wirkungserwartungen und welche tatsächlichen Wirkungen der Medienimpact pädagogischer Hochschulen nach sich zieht, noch aus. Trotz eines wahrgenommenen erhöhten Kommunikationsbedarfs führt ein eindimensionales Verständnis instrumenteller Nutzung von Medien durch Medienbeauftragte pädagogischer Hochschulen nicht weiter. Die Tagung im Stapferhaus ermöglichte bereits jetzt einen Überblick über das weite Feld der beabsichtigten Mitgestaltung des Bildungsdiskurses durch pädagogische Hochschulen.

Andreas Hoffmann-Ocon, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule FHNW, 4058 Basel, Clarastrasse 57,
andreas.hoffmannocon@fhnw.ch

«Wie kann Qualitätsmanagement zur Entwicklung der Hochschullehre beitragen?» Tagung der Internationalen Bodensee Hochschule (IBH) vom 29. Juni 2010 im Hochschulgebäude Stella Maris der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen (PHSG) in Rorschach

An den Hochschulen wird bereits viel im Bereich Qualitätsmanagement getan, doch noch sind sie nicht am Ziel. Dies war eine der Erkenntnisse an der Tagung der Internationalen Bodensee Hochschule (IBH), welche am 29. Juni 2010 an der Pädagogischen Hochschule des Kantons St.Gallen (PHSG) in Rorschach stattfand. Organisiert hatten die Tagung unter dem Patronat der IBH die Pädagogischen Hochschulen St.Gallen, Vorarlberg und Weingarten. Rund 100 Leitungspersonen, Qualitätsbeauftragte und Dozierende aus Hochschulen aus der Schweiz, Deutschland und Österreich nahmen an der Tagung teil.

Die drei Referate am Vormittag beschäftigten sich vorwiegend mit generellen Fragestellungen des Qualitätsmanagements. Sigrun Nickel vom Centrum für Hochschulentwicklung CHE zeigte in ihrem Referat auf, dass Qualität an Hochschulen ein Zusammenspiel verschiedener Qualitäten ist, da die verschiedenen Bereiche einer Hochschule ganz unterschiedliche Voraussetzungen haben: «Es geht beim Qualitätsmanagement an Hochschulen nicht darum, einen Wunschkatalog zu erstellen, sondern klar überprüfbare Ergebnisse anzustreben». Sandra Mittag von der Technischen Universität Darmstadt zeigte anhand einer Studie auf, welche Faktoren mitspielen, wenn Hochschulen die gutachterlichen Empfehlungen nicht umsetzen, die aus Evaluationen entstehen. In 62 Prozent der Fälle gab es keine ausreichende finanzielle und strukturelle Unterstützung bei der Umsetzung der Empfehlungen. Für die Angehörigen von Hochschulen sei es frustrierend, wenn sie den Handlungsbedarf zwar sähen, aber keine Möglichkeiten zur Veränderung hätten, weil die Evaluation nicht mit Entscheidungsprozessen verknüpft sei, folgerte Sandra Mittag. Auch Erwin Beck, Rektor der PHSG und Vorsitzender der IBH, betonte in seinem Referat, wie wichtig es sei, dass das Qualitätsmanagement nahe bei der Leitung einer Hochschule sei, damit auch wirklich Veränderungen erzielt werden könnten. Die gewonnenen Daten müssten zur Hochschul- und Personalentwicklung und zur Optimierung von Lehre und Forschung genutzt werden, damit sie nicht zu «Datenfriedhöfen» verkommen würden. Er wies insbesondere auch darauf hin, dass ein wirksames Konzept der Qualitätsevaluation eine notwendige Voraussetzung für die in der Schweiz bevorstehenden institutionellen Akkreditierungen sei.

«Mit welcher Haltung tun wir, was wir tun?»

Auf dem Podium diskutierten unter der Moderation von Traugott Zech von der PH Vorarlberg neben den Referierenden des Vormittags auch Margret Ruep, Rektorin der PH Weingarten, sowie Bernhard Hauser von der PHSG. Diskutiert wurde unter anderem die Frage, wie umfassend Qualitätsmanagement an Hochschulen sein solle oder sein könne. Margret Ruep wies darauf hin, dass das Wort «evaluieren» vom französischen «évaluer» abstamme, also von «wertschätzen». Alle Beteiligten waren sich einig, dass

Qualitätsmanagement an Hochschulen sich an einem umfassenden Gesamtkonzept orientieren solle, auch wenn nicht an allen Faktoren gleichzeitig gearbeitet werden könne. Sigrun Nickel zitierte dazu den Betriebswirt Werner Kirsch: «Beginne hemdsärmelig, aber beginne.» Erwin Beck plädierte für eine pragmatische Evaluation und auch dafür, Instrumente, die sich als nicht tauglich für die Praxis erwiesen, wieder abzuschaffen. Sandra Mittag pflichtete ihm bei: «Es ist effektiver, nur ein bis zwei gut funktionierende Instrumente einzusetzen, als mehrere, die nicht ausgereift sind.»

Erfahrungen ausgetauscht

Am Nachmittag konnten die Tagungsteilnehmenden in sechs äusserst unterschiedlichen Workshops an den Erfahrungen anderer Hochschulen mit Instrumenten des Qualitätsmanagements teilhaben. So luden beispielsweise Ursula Pfeiffer und Luzia Sievi von der PH Weingarten ihre Workshopgruppe dazu ein, in einem Rollenspiel gleich selbst konkret Qualitätszirkel zu erproben. Andere berichteten von ihren eigenen Erfahrungen wie beispielsweise Traugott Zech, PH Vorarlberg, der den Beitrag von Qualitätszirkeln zur Weiterentwicklung der Lehre und anderer Leistungsbereiche vorstellte oder Heidrun Schöch von der Fachhochschule Vorarlberg, die anhand des Beispiels ihrer Fachhochschule den Weg zum Prozessmanagement an einer Hochschule aufzeigte. Im Beitrag von Verena Messerli und Benita Affolter von der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen (PHSG) wurde deutlich, wie Qualitätszirkel unter Dozierenden zum wirksamen Motor für die kontinuierliche Optimierung und Weiterentwicklung der Lehre werden können. Voraussetzung dazu sind Lehrevaluationen, die differenzierte Ergebnisse über die vermittelten Module liefern. Alle Workshops boten zudem den Teilnehmenden die Möglichkeit, ihre individuellen Erfahrungen auszutauschen. Dies wurde rege genutzt und es zeigte sich, wie unterschiedlich an den einzelnen Hochschulen mit dem Thema umgegangen wird und wie unterschiedlich der Erfahrungsstand ist.

Den Abschluss der Veranstaltung bestritt Fritz Forrer, der seine Eindrücke und Gedanken der Tagung eindrücklich in konzentrierter Form zusammenfasste. Sein Fazit: «Aus der Tagung geht hervor, dass konkretes Vorgehen und wirksame Instrumente notwendig sind. Die Hochschulen sind auf gutem Weg, aber sie sind noch nicht am Ziel.»

Weiterführende Informationen

Weitere Informationen zur Tagung sowie Unterlagen zu den Referaten finden sich im Internet unter www.phsg.ch/qm-tagung.

Erwin Beck, Prof. Dr., Rektor Pädagogische Hochschule des Kantons St.Gallen (PHSG), Notkerstrasse 27, 9000 St.Gallen, erwin.beck@phsg.ch

Verena Messerli, lic. phil., Leiterin Stabstelle Qualitätsmanagement, Pädagogische Hochschule des Kantons St.Gallen (PHSG), Notkerstrasse 27, 9000 St.Gallen, verena.messerli@phsg.ch

Buchbesprechungen

Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann, 336 Seiten.

Pädagoginnen und Pädagogen lieben Metaphern. «Junglehrer» oder «Praxisschock» sind Beispiele dafür – und sie sind selbst dann, wenn sie sowohl Erfahrungswissen wie auch Forschungsbefunde nicht mehr widerspiegeln, nicht aus den Köpfen zu bringen. Die Diskurse zur Wirksamkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, insbesondere zur Bedeutung der Grundausbildung, werden regelmässig unter Bezugnahme auf die Metapher «Praxisschock» geführt. Mehr, bessere und praxisbezogene Ausbildung soll vor dem Praxisschock bewahren. Die für eine anspruchsvolle Berufsarbeit seit der Gründung obligatorischer Volksschulen immer als ungenügend ausgebildet bezeichneten Lehrerinnen und Lehrer werden daher oft als defizitäre Lehrpersonen betrachtet, welche es weiterzubilden gälte. Ihre Fähigkeit zu eigenständiger Kompetenzentwicklung wird unterschätzt. Spannend darum, dass eine erfahrene Lehrerbildnerin und Supervisorin den *Berufseinstieg* – und nicht das Jungsein – der Lehrerinnen und Lehrer erforscht.

Manuela Keller-Schneider analysiert und charakterisiert zuerst die *Merkmale* des Berufseinstiegs. Die *Komplexität* der beruflichen Anforderungen, die in keiner vorgelagerten Ausbildung vorweggenommen werden kann, der offene und mit widersprüchlichen Erwartungen besetzte *Berufsauftrag* sowie fehlende überprüfbare *Qualitätsstandards* der Berufsarbeit kennzeichnen die Ausgangslage. Im Fokus der zurückliegenden Forschung standen (in den 1970er-Jahren) sozialisationsorientierte Studien. Gefragt wurde nach der Chance, ob die Ausbildung berufliche Orientierungen und Handlungsmuster vermitteln bzw. fördern kann, welche die individuellen Erfahrungen aufzubrechen vermögen, um dadurch eine auf professionelles Handeln ausgerichtete Entwicklung zu ermöglichen. Die in der ersten Berufstätigkeit sich zeigende Rückkehr vieler Berufseinstiegender dieser 70er-Jahre zu vertrauten und oft Professionsstandards verletzenden Orientierungs- und Handlungsmustern wurde durch die Metapher des Praxisschocks erklärt – eine Lesart, welche vor allem eine Folge nicht gelungenen professionellen Bewältigungsverhaltens spiegelt, nämlich den entlastenden Einstellungswandel. Die Autorin zieht den Schluss, dass Ausbildung wohl Anlass für eine professionelle Entwicklung, nicht aber Modell beruflichen Handelns sein kann (S. 27).

Weitere von Keller-Schneider referierte Forschungstraditionen beschäftigten sich mit dem Erfassen der *Anfangsschwierigkeiten* von Berufseinstiegenden (80er- und 90er-Jahre), ihren erfahrenen Belastungen und Schwierigkeiten sowie mit berufsphasenspezifischen und den Prozessen der Anforderungsverarbeitung gewidmeten Studien der 90er- und Nuller-Jahre. Die Autorin fasst als aktuellen Forschungsstand zusammen, dass professionelle Entwicklung einen *individuellen Bildungsgang* darstellt und somit

das *individuelle Meistern beruflicher Entwicklungsaufgaben* den Berufseinstieg charakterisiert. Diesen Forschungsstand aufgreifend entwickelt Keller-Schneider ein Modell der *Kompetenzentwicklung im berufsbiografischen Verlauf* (S. 112–115) und untersucht darauf aufbauend berufliche Anforderungen aus der Sichtweise der Betroffenen. Ihre Bewältigung und die individuelle Beanspruchung durch die Bewältigung dieser beruflichen Anforderungen setzt sie in Beziehung zu den individuellen Ressourcen: Merkmale und Kompetenzeinschätzungen der Person, Merkmale der Arbeitssituation sowie genutzte soziale Ressourcen. Die Anforderungen werden qualitativ-inhaltsanalytisch erschlossen (Vorstudie) und die individuelle Anforderungsverarbeitung bzw. Beanspruchungswahrnehmung wird mittels quantitativer Methoden (Hauptstudie) in einer Stichprobe von 155 berufseinsteigenden Lehrpersonen (Gesamterhebung Kanton Zürich 2005–2006) und einer Vergleichsstichprobe von 136 erfahrenen Lehrpersonen (Praxislehrpersonen der Pädagogischen Hochschule) untersucht. Faktoranalytisch wird ein Modell berufsphasenspezifischer Anforderungswahrnehmung entwickelt, welches belegt, dass Berufseinsteigende bei vergleichbarer subjektiver Beanspruchung die Berufsanforderungen anders wahrnehmen als erfahrene Lehrpersonen.

Aus den umfangreichen Ergebnissen der Studie soll eine Auswahl zur eingehenden Lektüre ermuntern. Das zugrunde gelegte *Rahmenmodell* berücksichtigt die wesentlichen Kompetenzkomponenten, um das Verhältnis von Kompetenzbereichen und beruflichem Handeln (Performanz) bzw. seiner Reflexion zu erfassen. Die regressionsanalytischen Befunde zeigen auf, dass die *Beanspruchung* im Berufseinstieg sehr wohl mitbestimmt wird durch individuelle Persönlichkeitsdispositionen. Berufswahl und Berufseignung sollten darauf Bezug nehmen: Zum Erreichen von Professionalität lassen sich günstigere und weniger günstige Dispositionsmuster identifizieren (S. 303 f.). Ein Berufsstudium kann Grundlagen zum Gelingen einer guten beruflichen Entwicklung leisten – das Gelingen des Berufseinstiegs aber kann eine Ausbildung nicht verantworten. Aufgrund ihrer *Dispositionen* dürften Studierende Ausbildungsangebote unterschiedlich nutzen und haben im Berufseinstieg Entwicklungsaufgaben unterschiedlich zu bewältigen – und weiterzulernen. Daher – so die Folgerung – müssen sie als vollwertige Berufspersonen mit Innovationspotenzial ernst genommen werden, welche institutionelle Angebote zur Professionalitätsentwicklung auch im Berufseinstieg individuell wählen und nutzen können.

In grossen Arbeiten lassen sich immer Anlässe zur Kritik finden; das «Kritteln» unterbleibt hier, weil das Forschungsdesign stimmig mit einem weiten Blick auf berufsbiografische Entwicklungen gepaart ist. Weiterlesen im Original lohnt sich.

Stefan Albisser, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, Rämistrasse 59, 8090 Zürich, stefan.albisser@phzh.ch

Müller, F. H., Eichenberger, A., Lüders, M. & Mayr, J. (Hrsg.). (2010). *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann, 506 Seiten.

Vor rund 200 Jahren kursierte in Österreich der folgende Spottvers: «Willst du wissen, lieber Christ, was für ein Mensch der Aermste ist? So lass es dir gesaget sein: Das arme Dorfschulmeisterlein.» Seither haben sich Ausbildung und Ansehen der Lehrpersonen in Österreich, Deutschland und der Schweiz grundlegend geändert. Deren Grundausbildung auf Hochschulstufe ist nicht mehr bestritten, das Aufgabenspektrum von Lehrerinnen und Lehrern erweitert sich ständig. Ebenso unbestritten ist die Notwendigkeit der Lehrerfortbildung im Sinne lebenslangen Lernens. Sie hat einen besonderen Stellenwert für die Professionalisierung von heutigen Lehrpersonen erhalten. Der vorliegende Band gibt, so der Klappentext, «in 29 Beiträgen einen Einblick in aktuelle Konzepte, Praktiken und Forschungsbefunde zur dritten Phase der Lehrerbildung im deutschen Sprachraum – und darüber hinaus. Er zeigt auf, welche Zukunftsperspektiven sich für die Lehrerfortbildung eröffnen und enthält konkrete Vorschläge, wie sie wirkungsvoll gestaltet werden kann. Das Buch richtet sich an alle, die in Forschung, Lehre und Management mit Lehrerfortbildung befasst sind.»

Tatsächlich enthält dieser Band eine Fülle von Befunden, Anregungen, Interventionsmöglichkeiten und Vorschlägen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, sodass an der Lehrpersonenfortbildung Interessierte mit grosser Wahrscheinlichkeit etwas für sie Interessantes finden werden.

Der umfangreiche Band ist in sieben Hauptkapitel eingeteilt. In den Kapiteln eins und zwei werden Grundlagen, Konzepte und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung zusammengetragen. Frank Lipowsky verdeutlicht beispielsweise, «dass unter günstigen Voraussetzungen durchaus von einer Wirksamkeit von Lehrerfortbildungs- und Professionalisierungsmassnahmen ausgegangen werden kann» (S. 51).

Das dritte Kapitel heisst: «Breit angelegte Interventionen». Dahinter steht die Grundidee, dass Fortbildungen dann an Nachhaltigkeit gewinnen, wenn die Kollegien als teilautonome Einheiten mitmachen, sodass letztlich Weiterentwicklungen des gesamten Schulsystems stattfinden.

Das umfangreiche vierte Kapitel heisst: «Spezifische Interventionen». In elf Beiträgen werden verschiedenste Themen wie «Aktionsforschung», «Bildungsstandards», «Unterrichtsvideos», «Selbstreguliertes Lernen und E-Learning», «Kommunikation mit Eltern», «Gesundheitsförderung» oder «Methodentraining» angesprochen.

Das fünfte Kapitel heisst: «Lehrerfortbildung abseits des Mainstream». «Psychoanalytisch orientierte Lehrerfortbildung», «Outdoor-Training» und «Begleitete Weiter-

bildungsurlaube für Lehrpersonen» wären hier passende Stichworte. Mit «Outdoor-Training» sind «Lernumgebungen mit natursportlichen Elementen, Problemlöse- und Teamaufgaben sowie Reflexionsphasen» (S. 377) gemeint, die bisher in der Lehrpersonenfortbildung kaum eingesetzt werden.

Im sechsten Kapitel wird ein Blick über den deutschsprachigen Raum hinaus geworfen. «Comenius-Projekte», «Konzeption eines binationalen Certificate of Advanced Studies (Schulentwicklung)», «Unterstützungssysteme an schwedischen Schulen» und «Lehrerfortbildung in Kroatien» weisen hier die Richtung.

Das siebte Kapitel besteht aus den beiden Beiträgen «Strategien überdauernden Engagements von Lehrkräften in Schulinnovationsprojekten» und «Intensivierung der Nachfrage nach Lehrerfortbildung – Vorschläge für Bildungspraxis und Bildungspolitik». Hier stehen somit die Fragen der Motivation im Zentrum, warum Lehrpersonen zum Beispiel gewisse Fortbildungskurse besuchen. Wenn man von 30 bis 40 Jahren ausgeht, die Lehrpersonen nach ihrer Erstausbildung unterrichten können, wird einem die Tragweite dieser beruflichen Weiterbildung bewusst, oder in den Worten von Krainer und Posch ist die «Fortbildung eine entscheidende Quelle der Professionalitätswicklung von Lehrkräften» (S. 479).

Natürlich ist es nicht möglich, in einem Band den gesamten Stand der Theoriebildung, der Forschung und der Praxis der Lehrerfortbildung im deutschen Sprachraum vollständig wiederzugeben und zu kommentieren. Die an diesem Band beteiligten Autorinnen und Autoren tragen jedoch so viel Wissenswertes und Aktuelles zu diesen wichtigen Fragen der Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern zusammen, dass «Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung» eine Fundgrube für alle ist, die sich intensiv mit diesen Fragen auseinandersetzen wollen.

Jürg Rüedi, Prof. Dr., Dozent für Erziehungswissenschaft, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Primarstufe Liestal, Kasernenstrasse 31, 4410 Liestal, juerg.ruedi@fhnw.ch

Escher, D. & Messner, H. (2009). *Lernen in der Schule. Ein Studienbuch*. Bern: h.e.p., 280 Seiten.

Proviand für den Weg zum professionellen Lernverständnis

Der bekannte Aebli-Schüler Helmut Messner, pensionierter Professor für Pädagogische Psychologie und Allgemeine Didaktik an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, hat vor etlichen Jahren in der schweizerischen Pädagogischen Reihe des Schroedel-Verlags das Schulbuch «Unterrichten lernen» herausgegeben, das sich über längere Zeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung grosser Beliebtheit erfreute. Vielleicht wird dies auch auf sein neuestes Werk über das Lernen in der Schule zutreffen, das er zusammen mit dem Biologen und Psychologen Daniel Escher verfasste, einem Dozenten für Entwicklungs- und Lernpsychologie an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz.

Wer dieses kürzlich erschienene Studienbuch zur Hand nimmt, wird sich über die schöne Gestaltung und die übersichtliche, leicht lesbare Lernhilfe freuen. Das Lernen über das Lernen zu fördern, ist der Zweck dieses Buches für angehende Lehrpersonen des Kindergartens bis zur Sekundarstufe I. «Es soll als Lern- und Arbeitsbuch den Studierenden an Pädagogischen Hochschulen dienen und dazu die verschiedenen Ausprägungen und Bedingungen des komplexen Phänomens Lernen im Lichte lerntheoretischer Konzepte verständlich machen» (S. 10). Das Ziel des Buches ist es, «die Studierenden durch das Labyrinth der lernpsychologischen Positionen und wissenschaftlichen Erkenntnisse zu führen» (S. 10). In neun Kapiteln werden grundlegende Sachverhalte gut verständlich dargestellt und in jedem Kapitel finden sich zum vertieften Lernen Studienaufgaben und Hinweise auf weiterführende Literatur. Anschauliche Beispiele, Bilder und zahlreiche Grafiken erleichtern das Verständnis und motivieren zum Lesen.

Mit dem Kapitel 1 «Vom subjektiven zum professionellen Lernverständnis» lässt sich das eigene Lernverständnis reflektieren und differenzieren. In den drei nachfolgenden Kapiteln kommen die lernpsychologischen Evergreens zu ihrem Recht. Skinners Lernbegriff, Verstärkung, Bestrafung, Verhaltensmodifikation und weitere Sachverhalte des operanten Konditionierens (Kap. 2), Pawlows Theorie, klassisches Konditionieren, emotionale Reaktionen sowie Signallernen im Unterricht (Kap. 3) werden ausführlich dargestellt und plausibel gemacht. Das vierte Kapitel ist Banduras sozial-kognitiver Lerntheorie gewidmet. Das Lernen am Modell, inklusive «Cognitive apprenticeship» nach Collins, Brown & Newman (1989), ist gut erläutert. Die Forschung der letzten 20 Jahre zu den Lernansätzen in diesen drei Kapiteln wird nicht einbezogen.

Wygotskis soziokulturelle Theorie des Lernens im sozialen Austausch bildet das Kapitel 5 und man ist in der Mitte des Buches angelangt. Nach der Lektüre dieses Kapitels kann man die folgenden Studienaufgaben lösen: «Suchen Sie Beispiele für die Zone der proximalen Entwicklung bei Kindern oder Jugendlichen in einem bestimmten Fachbereich und überlegen Sie, wie Sie das Potenzial der Kinder erfassen können» (S. 148)

und «Überlegen Sie anhand dieser Beispiele, welche Hilfestellungen Ihnen als Lehrperson konkret zur Verfügung stehen, um Ihre Schülerinnen und Schüler im Sinne des «Einrüstens» durch die Zone hindurchzuführen. Beachten Sie dabei die vier Phasen des Lernens in der Zone der proximalen Entwicklung» (S. 148). Das Kapitel 6 behandelt Bedeutung, Formen, Repräsentationen und Erwerb des Wissens und illustriert die kognitive und konstruktivistische Sichtweise des Lernens.

Das deutlich umfangreichste Kapitel beschäftigt sich mit Behalten, Erinnern und Vergessen (Kap. 7). Mit phantasievoller Metaphorik wird das alte Dreispeichermodell erläutert, nicht ohne das Potenzial, Interesse auf Präziseres zu wecken, aber auch mit dem Gefahrenpotenzial, Fehlvorstellungen zu entwickeln. Thematisiert werden anschliessend unter anderem inhaltliche Gedächtnissysteme, Emotionen, Neuronen, Synapsen und nachhaltiges Lernen. Schliesslich geht es sehr allgemein um Fertigkeiten und Handlungsschemata (Kap. 8) sowie Wissenstransfer und Problemlösen (Kap. 9). Beide Schlusskapitel enden, wie man sich das von den vorangegangenen Kapiteln gewohnt ist, mit pädagogischen Empfehlungen.

Die einzelnen Kapitel können gut für sich allein gelesen werden. Die Portionen umfassen zwischen 22 (Kap. 5, 8) und 44 Seiten (Kap. 7). Alle, die etwas vom Lernen verstehen – und wer tut dies nicht? – werden bei der Lektüre hin und wieder das eine und andere ergänzen, präzisieren und korrigieren oder streichen wollen sowie an einigen Stellen Wichtiges vermissen und monieren, dass die Ausführungen und die Auswahl der Konzepte nicht immer dem neuesten Stand der Lernwissenschaften gerecht werden. Wer State of the Art, grosse Präzision und umfassende Darstellungen erwartet, sollte aber keine Einführungen lesen. Viele Leserinnen und Leser im Novizenstadium werden dank dieser Einführung reif für die weiterführende Fachliteratur sein.

Die beiden Autoren lösen den Wahlspruch «Make it simple but not stupid!» gut ein. Das Buch kann auch deshalb empfohlen werden, weil es gleichsam ein Sprungbrett für das Weiterlernen auf einem höheren Niveau bereitstellt. Weiterlernen ist Studierenden an Pädagogischen Hochschulen sehr zu empfehlen. Die Vollzüge des Lernens sind längst nicht aufgeklärt. Lernen berührt Rätselhaftes des Menschen. Theorieansätze kognitionspsychologischer und neurowissenschaftlicher Provenienz, die dem besprochenen Werk den Stempel aufdrücken, sind mit anderen Lernbegriffen und mit pädagogischen Theorien des Lernens zu konfrontieren, wie sie neuerdings wieder stärker in den wissenschaftlichen Diskurs eingebracht werden.

Christoph Schmid, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, Rämistrasse 59, 8090 Zürich,
christoph.schmid@phzh.ch

Berner, H., Isler, R. & Bräm, D. (2009). Immer noch Lehrer! Portraits und Essays. Mit einem Geleitwort von Hartmut von Hentig. Bern: Haupt. 243 Seiten, 20 Fotos, gebunden.

«Immer noch Lehrer!» stellt einen gelungenen Versuch dar, engagierte Persönlichkeiten, die in unterschiedlicher Nähe einen Bezug zum Lehrberuf haben, in individuellen Portraits zu erfassen. Bekannte Personen wie etwa der Schweizer Nationaltrainer Ottmar Hitzfeld, aber auch unbekannte und junge Lehrpersonen schildern ihre Haltung, ihre Arbeit, ihre Faszination zu ihrem Beruf – und verschweigen auch Probleme und Zweifel nicht. Die 20 Portraits präsentieren sich ganz unterschiedlich in ihrer Länge, Reflexion, Tiefe, Schwerpunktsetzung – gerade deshalb regen sie zum Selberrachdenken an. Sinnkrisen, Zweifel, Beschreibungen über gute und weniger gute Jahre im Beruf, aber auch Träume, Hoffnungen und Visionen über eine bessere Schule sowie eine gerechtere Gesellschaft finden sich an verschiedenen Stellen der Texte. Die Portraits belegen zudem, wie Lehrpersonen mit Begeisterungsfähigkeit und Engagement für Kinder, Jugendliche und Erwachsene (!) wichtige Beziehungspartner, Förderer, Unterstützer, ja Vorbilder sein und einen wichtigen Einfluss auf die Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler haben können.

Das vorliegende Buch bietet auch gute und konkrete Gegenbeispiele zur pauschalen Kritik an Lehrpersonen. Besonders gefällt, dass es den klagenden Mainstream der heutigen Diskussion über die Schule und die Lehrpersonen nicht einfach mit neuen Argumenten bedient, sondern mit erfrischenden und zum Nachdenken anregenden Portraits – und darin eingestreut mit vier Essays der beiden erstgenannten Autoren – einen wohlthuenden Gegenpunkt setzt: Es gibt (auch heute noch) gute Gründe, als Lehrperson mit Freude und Engagement zu arbeiten, ohne reale Probleme und klar mangelhafte Rahmenbedingungen zu negieren. Statt die Debatte über den Lehrberuf mit Defizitdiagnosen zu bestätigen oder naive abgehobene Bildungswelten zu propagieren, zeigen die Portraits reale, gelungene Wege in, durch und auch aus der Schule – und die vier beleuchtenden, klärenden und reflektierenden Essays von Berner und Isler stellen diese individuellen Varianten in einen grösseren gesellschaftlich-historischen Zusammenhang und weisen auf entsprechende Ergebnisse, z.B. aus Unterrichtsforschung und Psychologie hin. Wichtige Themen – als Beispiele seien namentlich nur erwähnt die Probleme der Individualisierung, «verdampfte Autorität» oder Selbstwirksamkeit – vertiefen Berner und Isler und erhellen und erweitern so letztlich die Lehrpersonen-Portraits.

Im Nachfolgenden eine kleine Auswahl mir persönlich besonders wichtig erscheinender Aussagen, Fragestellungen und Erkenntnisse aus den Portraits:

(1) «Natürlich ist der Trainer ein Fussball-Lehrer» lautet der Titel des Portraits von Hitzfeld – eine bedenkenswerte Aussage. Hitzfeld schreibt weiter, wie er von den schlechten Lehrern in seinem Leben fast mehr gelernt hätte, da es für ihn eindrückliche und abschreckende Erfahrungen waren: *«Ich wurde dadurch gewarnt und wollte ihre*

Fehler auf keinen Fall nachahmen.» Dies belegt die wichtige Aussage von Montaigne in seinen Essays, dass man von allen Menschen letztlich immer lernen könne, und sei es in Abgrenzung zum Gegenüber! Hitzfeld, der eine vollständige Lehrerausbildung absolviert hat, erkennt: *«Wichtig sind aber auch das Planen und das ständige Hinterfragen des Geplanten. Der psychologische Aspekt ist für mich zentral, man muss sich beispielsweise in die Situation anderer versetzen können.»* Und etwas später doppelt er nach: *«Wenn ich etwas anordne, frage ich mich immer zuerst, wie ich selber als mein Gegenüber darauf reagieren würde»* (S. 26). Seine Zuversicht und seine Haltung auch bei Niederlagen sind ebenfalls bedenkenswert: *«Ich habe jede Teamsitzung nach verlorenen Spielen, in denen ich sehr kritisch sein musste, mit etwas Positivem und mit Zuversicht abgeschlossen»* (S. 28).

(2) In Dana Wassner-Palakovas Bericht – sie stammt aus der ehemaligen Tschechoslowakei und liess sich in der Schweiz zur Lehrerin umschulen – beeindruckten ihre Einsicht in die Notwendigkeit von gegenseitigem Respekt und die Erkenntnis, *«dass ich am meisten dort ich selbst bin, wo die Beziehungsgrundlage zwischen Schülerinnen und Schülern und mir tragfähig und stimmig ist»* (S. 37). Die Beziehung zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrperson als eine zentrale Basis für die gemeinsame Arbeit im Klassenzimmer betont ebenfalls die Sekundarlehrerin Maja Burkhart. Zwei Aussagen, die sich empirisch bestätigen lassen.

(3) Zum Essay von Rudolf Isler über Selbstwirksamkeit gibt uns der brasilianische Oberstufenschüler Heverton Souza ein schönes Beispiel in der Form einer wichtigen persönlichen Erkenntnis, die ihm seine Mutter vermittelt und die er so verinnerlicht hat: Wenn er etwas erreichen möchte, dann muss er dafür kämpfen und nicht einfach darauf warten, dass die Dinge passieren: *«Ich muss dafür sorgen, dass es passiert, ich muss hinterherlaufen und es machen und es wollen und es auch tun»* (S. 106). Ohne eigene Anstrengung, ohne eigenen Einsatz und Beharrlichkeit, so könnte man anfügen, ist keine Selbstwirksamkeit und keine Zielsetzung – im Fall von Souza das Berufsziel Lehrer! – möglich.

Das Buch ist schliesslich auch formal gelungen: Sorgfältig gestaltet sowie anschaulich bebildert mit ausdrucksstarken Fotografien von Donat Bräm.

Ein Kritikpunkt und gleichzeitig Wunsch für die 2. Auflage wäre: Ein Portrait einer Kindergärtnerin bzw. Eingangsstufenlehrkraft fehlt und würde die Thematik vervollständigen.

Jürg Frick, Prof. Dr., Psychologe FSP, Dozent und Berater an der Pädagogischen Hochschule Zürich, Birchstrasse 95, Postfach, 8090 Zürich, juerg.frick@phzh.ch

Neuerscheinungen

Allgemeine Pädagogik

- De Haan, G. & Rülcker, T.** (2009). *Der Konstruktivismus als Grundlage für die Pädagogik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Fontana, M.** (2010). «...jener pädagogische Stoss ins Herz». *Erziehungswissenschaftliche und biographisch-politische Diskontinuitäten im Leben und Werk Eduard Sprangers*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Friedl, K.** (2010). *Schulzeit. Wie's früher war*. Wien: Böhlau Verlag.
- Kellerhals, K.** (2010). *Der gute Schüler war auch früher ein Mädchen. Schulgesetzgebung, Fächerkanon und Geschlecht in der Volksschule des Kantons Bern 1835–1897*. Bern: Haupt.
- Konrad, F.-M.** (2010). *Wilhelm von Humboldt*. Stuttgart: UTB.
- Rumpf, H.** (2010). *Was hätte Einstein gedacht, wenn er nicht Geige gespielt hätte? Gegen die Verkürzung des etablierten Lernbegriffs*. Weinheim: Juventa.
- Schmeitzner, K.** (2010). *Deutungsmuster von Lehrern. Eine inhaltsanalytische Untersuchung von Lehrerautobiografien aus dem 19. und 20. Jahrhundert*. Hamburg: Kovac.
- Schönbächler, M.-T., Becker, R., Osterwalder, F. & Hollenstein, A.** (2010). *Die Zeit der Pädagogik. Zeitperspektiven im erziehungswissenschaftlichen Diskurs*. Bern: Haupt.
- Sünkel, W.** (2010). *Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Allgemeine Theorie der Erziehung, Band 1*. Weinheim: Juventa.
- Von Carlsburg, G.-B.** (Hrsg.). (2010). *Enkulturation und Bildung. Fundament sozialer Kompetenz*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Bildungsforschung/Unterrichtsforschung

- Aeppli, J., Gasser, L., Gutzwiller, E. & Tettenborn, A.** (2010). *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumert, J., Gogolin, I. & Scheunpflug, A.** (Hrsg.). (2010). *Transforming Education. Umbau im Bildungswesen. Large-Scale Reform Projects in Education Systems and their Effects. Bildungspolitische Grossreformprojekte und ihre Effekte*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gienger, C.** (2010). *Prädiktoren der Schulleistung im Grundschulalter – unter besonderer Berücksichtigung von Intelligenztestdaten*. Marburg: Tectum.
- Herwartz-Emden, L., Schurt, V. & Waburg, W.** (Hrsg.). (2010). *Mädchen in der Schule. Empirische Studien zu Heterogenität in monoedukativen und koedukativen Kontexten*. Opladen: Barbara Budrich-Verlag.
- OECD.** (Hrsg.). (2010). *PISA 2009 Band 1. Was Schülerinnen und Schüler wissen können. Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften*. Gütersloh: Bertelsmann.
- OECD.** (Hrsg.). (2010). *PISA 2009 Band 2. Potenziale nutzen und Chancengleichheit sichern. Sozialer Hintergrund und Schülerleistung*. Gütersloh: Bertelsmann.
- OECD.** (Hrsg.). (2010). *PISA 2009 Band 4. Was macht Schule erfolgreich? Lernumfeld und schulische Organisation in PISA*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Popp, S., Schumann, J., Schmitz, M. & Erdmann, S.** (Hrsg.). (2010). *Empirical Research on History Learning. Empirische Forschung zum Historischen Lernen. Recherche empirique sur l'apprentissage de l'histoire*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Roos, J., Schöler, H. & Treutlein, A.** (Hrsg.). (2010). *Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich. Einflüsse der Entwicklung im Grundschulalter auf die Entwicklung in der Sekundarschulzeit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schlömerkemper, J.** (2010). *Konzepte pädagogischer Forschung. Eine Einführung in Hermeneutik und Empirie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thies, B.** (2010). *Kognitive Repräsentationen in der Grundschule. Befunde zur Interaktionsregulation im Unterrichtsalltag*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Didaktik/Fachdidaktik/Mediendidaktik

- Abendroth-Timmer, D., Elsner, D., Lütge, C. & Viebrock, B.** (Hrsg.). (2010). *Handlungsorientierung im Fokus. Impulse und Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Arend, C.** (2010). *Lernkompetenz und Pädagogisches Handeln. Lerneraktivitäten und pädagogische Handlungsformen beim Einsatz verschiedener Unterrichtsmethoden*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, K.-H., Hauenschild, K. & Schmidt, B.** (Hrsg.). (2010). *Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik. Perspektiven für die Grundschulpädagogik*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beichel, J.** (2010). *Ästhetische Bildung als Potenzialentfalter und Kulturererschließung in aufbauendem Unterricht und nachhaltiger Erziehung auf kunstnahen Begegnungs- und Lernfeldern. Eine Studie zur Bildungstheorie*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Böttger, H.** (2010). *Englisch lernen in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bühler, P., Bühler, T. & Osterwalder, F.** (Hrsg.). (2010). *Grenzen der Didaktik. Prisma – Beiträge zur Erziehungswissenschaft aus historischer, psychologischer und soziologischer Perspektive*. Bern: Haupt.
- Illeris, K.** (2010). *Lernen verstehen. Bedingungen erfolgreichen Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kolenda, S.** (2010). *Unterricht als bildendes Gespräch. Richard Rotry und die Entstehung des Neuen im sprachlichen Prozess*. Opladen: Barbara Budrich-Verlag.
- Kremb, K.** (2010). *Kompaktwissen Politikdidaktik. Kategorien – Konzeptionen – Kompetenzen*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Krummrich, W. & Maul-Krummrich, G.** (2010). *Gut vorbereitet im Unterricht. Lernprozesse planen und begleiten*. Weinheim: Beltz.
- Lange, D. & Himmelmann, G.** (Hrsg.). (2010). *Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leuchter, M.** (Hrsg.). (2010). *Didaktik für die ersten Bildungsjahre. Unterricht mit 4- bis 8-jährigen Kindern*. Zug: Klett und Balmer.
- Mägdefrau, J.** (2010). *Schulisches Lehren und Lernen. Pädagogische Theorie an Praxisbeispielen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meints, W., Peters, S. & Schlump, S.** (Hrsg.). (2010). *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzbasierten Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Moser, H.** (2010). *Schule 2.0. Medienkompetenz für den Unterricht*. Köln: Wolters Kluwer.
- Scholz, I.** (2010). *Pädagogische Differenzierung*. Stuttgart: UTB.
- Seel, N. & Hanke, U.** (2010). *Bachelor | Master: Lernen und Behalten*. Weinheim: Beltz.
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Grafe, S.** (2010). *Medienbildung in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wilbert, H.-J.** (2009). *Musikunterricht im Rückblick. Eine alternative Musikdidaktik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Zumbach, J.** (2010). *Lernen mit neuen Medien. Instruktionspsychologische Grundlagen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Hochschuldidaktik/Hochschulbildung

- Auferkorte-Michaelis, N., Ladwig, A. & Stahr, I.** (Hrsg.). (2010). *Hochschuldidaktik für die Lehrpraxis. Interaktion und Innovation für Studium und Lehre an der Hochschule*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Böss-Ostendorf, A. & Senft, H.** (2010). *Einführung in die Hochschul-Lehre. Ein Didaktik-Coach*. Stuttgart: UTB.
- Bilow-Schramm, M.** (Hrsg.). (2010). *Hochschulzugang und Übergänge in der Hochschule: Selektionsprozesse und Ungleichheiten*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Burtscheidt, C.** (2010). *Humboldts falsche Erben. Eine Bilanz der deutschen Hochschulreform*. Frankfurt: Campus.

- Hoidn, S.** (2010). *Lernkompetenzen an Hochschulen fördern*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Isleib, S.** (2010). *Das Projekt der Vielen. Der Bologna-Prozess als europäisches Mehrebenensystem*. Marburg: Tectum.
- Mandel, S., Rutishauser, M. & Seiler Schiedt, E.** (Hrsg.) (2010). *Digitale Medien für Lehre und Forschung*. Münster: Waxmann.
- Rüdel, C. & Mandel, S.** (2010). *E-Assessment. Einsatzszenarien und Erfahrungen an Hochschulen*. Münster: Waxmann.
- Tremp, P. (Hrsg.). (2010). *«Ausgezeichnete Lehre!» Lehrpreise an Universitäten: Erörterungen – Konzepte – Vergabepraxis*. Münster: Waxmann.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung/Weiterbildung von Lehrpersonen/Lehrerberuf

- Buhren, C.** (2010). *Kollegiale Hospitation, Verfahren, Methoden und Beispiele aus der Praxis*. Köln: Wolters Kluwer.
- Davis, D., London, A. & Beyerbach, B.** (Eds.). (2010). *«How Do We Know They Know?» A conversation about pre-service teachers learning about culture and social justice*. New York: Peter Lang.
- Djurovic, A. & Matthes, E.** (Hrsg.). (2010). *Freund- und Feindbilder in Schulbüchern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Engel, A. & Wiedenhorn, T.** (2010). *Stärken fördern – Lernwege individualisieren. Der Portfolio-Leitfaden für die Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Escher, D. & Messner, H.** (2009). *Lernen in der Schule – ein Studienbuch*, Bern: h.e.p.
- Fuchs, E., Kahlert, J. & Sandfuchs, U.** (Hrsg.). (2010). *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Halbheer, U. & Kunz, A.** (2010). *Kooperation von Lehrpersonen an Gymnasien. Eine qualitative und quantitative Analyse der Wahrnehmung von Lehrpersonen aus schul- und governancetheoretischer Perspektive*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hansen, H.** (2010). *Weiterbildungsmanagement. Zwölf Schritte zu einem Weiterbildungsstudiengang*. Bern: h.e.p.
- Herzog, S. & Leutwyler, B.** (Hrsg.). (2010). *Entwicklungslandkarte für Lehrpersonen. Notwendigkeit, Konzept und Implikationen eines biografisch orientierten Personalentwicklungsinstrumentes*. Bern: Haupt.
- Meyer, B.** (2010). *Zur Professionalisierung durch Schulpraktika. Wie Lehramtsstudierende Anforderungen in ihren ersten Praxiskontakten begegnen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Müller, F.H., Eichenberger, A., Lüders, M. & Mayr, J.** (Hrsg.). (2010). *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann.
- Schrittesser, I., Paseka, A. & Schratz, M.** (Hrsg.). (2010). *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf*. Wien: Facultas Verlag.
- Schwenk, E., Klier, W. & Spanger, J.** (2010). *Kasuistik in der Lehrerbildung. Seminar didaktische Impulse für eine praxis-, problem- und teilnehmerorientierte Arbeit mit angehenden Lehrerinnen und Lehrern*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Städeli, C., Grassi, A., Rhiner, K. & Obrist, W.** (2010). *Kompetenzorientiert unterrichten. Das AVIVA-Modell*. Bern: h.e.p.

Pädagogische Psychologie

- Bamler, V., Schönberger, I. & Wustmann, C.** (2010). *Lehrbuch Elementarpädagogik. Theorien, Methoden und Arbeitsfelder*. Weinheim: Juventa.
- Cassady, J.** (2010). *Anxiety in Schools. Causes, Consequences, and Solutions for Academic Anxieties*. New York: Peter Lang.
- Dürscheid, C., Wagner, F. & Brommer, S.** (2010). *Wie Jugendliche schreiben. Schreibkompetenz und neue Medien*. Berlin: De Gruyter.

- Enders, A.** (2010). *Vorschulerziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hengst, H.** (2010). *Kindheit im 21. Jahrhundert. Erfahrungsräume und materielle Kultur*. Weinheim: Juventa.
- Klauer, K. J.** (2010). *Transfer des Lernens. Warum wir oft mehr lernen als gelehrt wird*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kraska, L.** (2010). *Hypertext-Lesekompetenz von Viertklässlern*. Berlin: Logos Verlag.
- Lehmann, B. & Bloh, E.** (Hrsg.). (2010). *Online-Pädagogik. Qualität und Evaluation*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lin-Klitzing, S., Di Fuccia, D. & Müller-Frerich, G.** (Hrsg.). (2010). *Übergänge im Schulwesen. Chancen und Probleme aus sozialwissenschaftlicher Sicht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mercer, S.** (2010). *Towards an Understanding of Language Learner Self-Concept*. Heidelberg: Springer.
- Reichmann, E.** (2010). *Übergänge vom Kindergarten in die Grundschule unter Berücksichtigung kooperativer Lernformen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rost, D.** (2010). *Intelligenz, Hochbegabung, Vorschulerziehung, Bildungsbenachteiligung*. Münster: Waxmann.
- Schlüter, S. & Langewand, A.** (Hrsg.). (2010). *Neurobiologie und Erziehungswissenschaft. Die neueren Konjunkturen pädagogischer Wissenschaftsforschung aus historischer und systematischer Perspektive*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stamm, M.** (2010). *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung*. Stuttgart: UTB.
- Wolter, A., Wiesner, G. & Koepf, C.** (Hrsg.). (2010). *Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens*. Weinheim: Juventa.
- Zöllner, I.** (2010). *Underachievement. Konstrukt eines Defizits oder defizitäres Konstrukt?* Frankfurt am Main: Peter Lang.

Schul- und Unterrichtsqualität

- Bohl, T., Helsper, W., Holtappels, H.-G. & Schelle, C.** (Hrsg.). (2010). *Handbuch Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Griese, C. & Marburger, H.** (Hrsg.). (2010). *Bildungsmanagement. Ein Lehrbuch*. München: Oldenbourg-Verlag.
- Herrmann, U.** (2010). *Schulen zukunftsfähig machen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hosenfeld, A.** (2010). *Führt Unterrichtsrückmeldung zu Unterrichtsentwicklung? Die Wirkung von videographischer und schriftlicher Rückmeldung bei Lehrkräften der vierten Jahrgangsstufe*. Münster: Waxmann.
- Mayer, H. & Kriz, W.** (Hrsg.). (2010). *Evaluation von eLernprozessen. Theorie und Praxis*. München: Oldenburg-Verlag.
- Schratz, M., Hartmann, M. & Schley, W.** (2010). *Schule wirksam leiten. Analyse innovativer Führung und Praxis*. Münster: Waxmann.
- Trautmann, M. & Sacher, J.** (Hrsg.). (2010). *Unterrichtsentwicklung durch Videofeedback. Besser kommunizieren lernen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Whitaker, T.** (2010). *Was gute Schulleiter anders machen. 15 Dinge, auf die es wirklich ankommt*. Weinheim: Beltz.

Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

- Fischer, H. & Renner, M.** (2010). *Heilpädagogik. Heilpädagogische Handlungskonzepte in der Praxis*. Freiburg: Lambertus.
- Gruntz-Stoll, J. & Zurfluh, E.** (Hrsg.). (2010). *Lösungs-, ressourcen- und systemorientierte Heilpädagogik. Eine Einführung*. Bern: Haupt.

- Panten, M.** (2010). *Motivationsförderung als Teil schulischer Lernberatung bei Schülern und Schülerinnen mit Lernschwierigkeiten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Siebert, B.** (Hrsg.). (2010). *Integrative Pädagogik und die Kulturhistorische Theorie*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Steinert, S.** (2010). *Kindzentrierte Lerntherapie. Entwicklung, Anwendung und Evaluation einer prozessbegleitenden und -unterstützenden Rahmenintervention im Längsschnittdesign*. Hamburg: Kovac.
- Stumpf, E.** (2010). *Förderung bei Hochbegabung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Zeitschriftenspiegel

Allgemeine Pädagogik

- Hofstetter, R. & Schneuwly, B.** (2010). Erziehungswissenschaft als Gegenstand der Historiographie. Eine Disziplin im Spannungsgebiet disziplinärer, professioneller und lokaler/(inter)nationaler Felder. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (5), 678–702.
- Kauder, P.** (2010). Der Begriff «Paradigma» in der deutschen Erziehungswissenschaft – Analytische Befunde und programmatische Skizzen. *Pädagogische Rundschau*, 64 (4), 359–372.
- Kuster, F.** (2010). Anordnungen der Natur – Grundlagen der Geschlechtererziehung bei Rousseau. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (5), 666–677.
- Zymek, B.** (2010). Nur was anschlussfähig ist, setzt sich durch – Lehren aus der deutschen Schulgeschichte. *Die Deutsche Schule*, 102 (3), 193–208.

Bildungsforschung/Unterrichtsforschung/Lehrerforschung

- Chin, C. & Osborne, J.** (2010). Supporting Argumentation Through Students' Questions: Case Studies in Science Classrooms. *The Journal of the Learning Sciences*, 19 (2), 230–284.
- Gholami, K. & Husu, J.** (2010). How do teachers reason about their practice? Representing the epistemic nature of teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 26 (8), 1520–1529.
- Maier, U.** (2010). Formative Assessment. Ein erfolgsversprechendes Konzept zur Reform von Unterricht und Leistungsmessung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (2), 293–308.
- Pfost, M., Dörfler, T. & Artelt, C.** (2010). Der Zusammenhang zwischen außerschulischem Lesen und Lesekompetenz: Ergebnisse einer Längsschnittstudie am Übergang von der Grund- in die weiterführenden Schulen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42 (3), 167–176.
- Santagata, R. & Angelici, G.** (2010). Studying the Impact of the Lesson Analysis Framework on Preservice Teachers' Abilities to Reflect on Videos of Classroom Teaching. *Journal of Teacher Education*, 61 (4), 339–349.
- Stamm, M.** (2010). Dropouts am Gymnasium. Eine empirische Studie zum Phänomen des Schulabbruchs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (2), 273–292.
- Villiger, C., Niggli, A. & Wandeler, Ch.** (2010). Fördern statt einmischen: Evaluation eines Kurzzeit-Elterntrainings zur Betreuung von Lesehausaufgaben. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 57 (4), 257–272.
- William, D.** (2010). Standardized Testing and School Accountability. *Educational Psychologist*, 45 (2), 107–122.

Didaktik/Fachdidaktik

- Anders, Y., Kunter, M., Brunner, M., Krauss, S. & Baumert, J.** (2010). Diagnostische Fähigkeiten von Mathematiklehrkräften und ihre Auswirkungen auf die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 57 (3), 175–193.
- Brunner, E., Pauli, C. & Reusser, K.** (2010). Understanding-Oriented Mathematics Instruction using the Example of Solving a Word Problem. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 31 (1), 31–50.
- Clanet, J.** (2010). The relationship between teaching practices and student achievement in first year classes. *European Journal of Psychology of Education*, 25 (2), 192–206.
- Marx, E. & Keller, K.** (2010). Effekte eines induktiven Denktrainings auf die Denk- und Sprachentwicklung bei Vorschulkindern und Erstklässlern in benachteiligten Stadtteilen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24 (2), 139–146.
- Nie, Y. & Lau, S.** (2010). Differential relations of constructivist and didactic instruction to students' cognition, motivation, and achievement. *Learning and Instruction*, 20 (5), 411–423.

- Kleickmann, T., Vehmeyer, J. & Möller, K.** (2010). Zusammenhänge zwischen Lehrervorstellungen und kognitivem Strukturieren im Unterricht am Beispiel von Scaffolding-Massnahmen. *Unterrichtswissenschaft, 38* (3), 210–228.
- Rakoczy, K., Klieme, E., Lipowsky, F. & Drollinger-Vetter, B.** (2010). Strukturierung, kognitive Aktivität und Leistungsentwicklung im Mathematikunterricht. *Unterrichtswissenschaft, 38* (3), 229–246.
- Sonnenschein, S., Stapleton, L. & Benson, A.** (2010). The Relation Between the Type and Amount of Instruction and Growth in Children's Reading Competencies. *American Educational Research Journal, 47* (2), 358–389.
- Terhart, E.** (2010). Allgemeine Didaktik – Fachdidaktik – Lehr-Lern-Forschung. *Seminar, 16* (2), 49–62.
- Van Dooren, W., De Bock, D. & Verschaffel, L.** (2010). From Addition to Multiplication ... and Back: The Development of Students' Additive and Multiplicative Reasoning Skills. *Cognition and Instruction, 28* (3), 360–381.
- Zierer, K.** (2010). Woraus generieren Autoren allgemeindidaktischer Lehrbücher ihr Wissen? *Pädagogische Rundschau, 64* (4), 419–436.

Hochschuldidaktik

- Exeter, D., Ameratunga, S., Ratima, M., Morton, S., Dickson, M., Hsu, D. & Jackson, R.** (2010). Student engagement in very large classes: the teachers' perspective. *Studies in Higher Education, 35* (7), 761–775.
- Fitzmauricea, M.** (2010). Considering teaching in higher education as a practice. *Teaching in Higher Education, 15* (1), 45–55.
- Jurkowski, S. & Hänze, M.** (2010). Soziale Kompetenzen und kooperative Gruppenarbeit: Eine korrelative Untersuchung des Zusammenhangs sozialer Kompetenzen mit dem Wissenserwerb in einem Hochschulseminar. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 57* (3), 223–238.
- Otting, H., Zwaal, W., Tempelaar, D. & Gyselaers, W.** (2010). The structural relationship between students' epistemological beliefs and conceptions of teaching and learning. *Studies in Higher Education, 35* (7), 741–760.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung/Weiterbildung von Lehrpersonen/Lehrerberuf

- Balli, S.** (2010). Pre-service teachers' episodic memories of classroom management. *Teaching and Teacher Education, available online 15 September 2010.*
- Buyse, A. & Vanhulle, S.** (2010). Le portfolio: une médiation contrôlante et structurante des savoirs professionnels. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 32* (1), 87–104.
- Faulstich-Wieland, H.** (2010). Mehr Männer in die Grundschule: welche Männer? *Erziehung und Unterricht, 160* (5–6), 497–504.
- Hopf, D.** (2010). Erfolgreiches Lehren in der Schule. Anmerkungen zum Stand der Forschung. *Die Deutsche Schule, 102* (3), 268–279.
- Hörl, G.** (2010). Lehrer/innenbildung im Fokus der Geschlechterverteilung. *Erziehung und Unterricht, 160* (5–6), 443–450.
- Hörstermann, T., Krolak-Schwerdt, S. & Fischbach, A.** (2010). Die kognitive Repräsentation von Schülertypen bei angehenden Lehrkräften – eine typologische Analyse. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 32* (1), 143–158.
- Klassen, R.** (2010). Teacher Stress: The Mediating Role of Collective Efficacy Beliefs. *The Journal of Educational Research, 103* (5), 342–350.
- Klassen, R. & Chiu, M.** (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *The Journal of Educational Research, 103* (5), 741–756.
- Krattenmacher, S., Brühwiler, C., Oser, F. & Biedermann, H.** (2010). Was angehende Lehrpersonen in den Erziehungswissenschaften lernen sollen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 32* (1), 59–86.

- Lambson, D.** (2010). Novice teachers learning through participation in a teacher study group. *Teaching and Teacher Education*, 26 (8), 1660–1668.
- Lissovoy, N.** (2010). Rethinking Education and Emancipation: Being, Teaching, and Power. *Harvard Educational Review*, 80 (2), 203–220.
- Oelkers, J.** (2010). Unterricht als fragile Kunst und die Ausbildung des Könnens. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 10 (2), 37–41.
- Richter, D., Kunter, M., Anders, Y., Klusmann, U., Lüdtke, O. & Baumert, J.** (2010). Inhalte und Prädiktoren beruflicher Fortbildung von Mathematiklehrkräften. *Empirische Pädagogik*, 24 (2), 151–168.
- Schmid, C.** (2010). Trainings für Expertise im Lehrberuf: wie und wozu? *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 10 (2), 25–28.
- Schussler, D., Stooksberry, L. & Bercaw, L.** (2010). Understanding Teacher Candidate Dispositions: Reflecting to Build Self-Awareness. *Journal of Teacher Education*, 61 (4), 350–363.
- Silverman, S.** (2010). What is Diversity? An Inquiry Into Preservice Teacher Beliefs. *American Educational Research Journal*, 47 (2), 292–329.
- Soltau, A. & Mienert, M.** (2010). Unsicherheit im Lehrberuf als Ursache mangelnder Lehrkooperation? Eine Systematisierung des aktuellen Forschungsstandes auf Basis des transaktionalen Stressmodells. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (5), 761–778.
- Struyven, K. & De Meyst, M.** (2010). Competence-based teacher education: Illusion or reality? An assessment of the implementation status in Flanders from teachers' and students' points of view. *Teaching and Teacher Education*, 26 (8), 1495–1510.
- Warford, M.** (2010). The zone of proximal teacher development. *Teaching and Teacher Education*, available online 28 September 2010.

Pädagogische Psychologie

- Dettmar, R.** (2010). Wenn Kinder stören. Über den Trainingsraum-Ansatz nach Ed Ford. *Bildung und Erziehung*, 63 (3), 313–328.
- Ditton, H.** (2010). Differentielle Leistungsentwicklung in der zweiten Hälfte der Grundschulzeit. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 3 (1), 83–98.
- Götz, T. & Frenzel, A. C.** (2010). Über- und Unterforderungslangeweile im Mathematikunterricht. *Empirische Pädagogik*, 24 (2), 113–134.
- Moser Opitz, E., Ruggiero, D. & Wüst, P.** (2010). Verbale Zählkompetenzen und Mehrsprachigkeit: Eine Studie mit Kindergartenkindern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 57 (3), 161–174.
- Mukama, E.** (2010). Strategizing computer-supported collaborative learning toward knowledge building. *International Journal of Educational Research*, 49 (1), 1–9.
- Niewiem, M.** (2010). Emotionale Intelligenz für Kinder? Warum Emotionale Intelligenz ohne Vernunft nicht denkbar ist. *Bildung und Erziehung*, 63 (3), 329–346.
- Niklas, F., Schmiedeler, S. & Schneider, W.** (2010). Heterogenität in den Lernvoraussetzungen von Vorschulkindern. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 3 (1), 18–31.
- Pätzold, H.** (2010). Strukturelle Kopplung, Konstruktivismus und Spiegelneuronen. Neue Erklärungsmöglichkeiten für das Phänomen Lernen. *Pädagogische Rundschau*, 64 (4), 405–418.
- Radel, R., Sarrazin, P., Legrain, P. & Cameron Wild, T.** (2010). Social Contagion of Motivation Between Teacher and Student: Analyzing Underlying Processes. *Educational Psychology*, 102 (3), 577–587.
- Röhr-Sendlmeier, U. & Schmitz, M.** (2010). Sozial-emotionale Kompetenz – Längsschnittstudie zu Effekten einer kurzzeitigen Förderung für Grundschulkindern. *Bildung und Erziehung*, 63 (3), 347–370.
- Schittenhelm, R., Ennemoser, M. & Schneider, W.** (2010). Aufmerksamkeit als Mediator der Beziehung zwischen Fernsehverhalten und Schulleistung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42 (3), 154–166.
- Schwinger, M. & Stiensmeier-Pelster, J.** (2010). Zusammenhänge zwischen Self-Handicapping, Lernverhalten und Leistung in der Schule. *Unterrichtswissenschaft*, 38 (3), 266–283.

- Stamm, M.** (2010). Frühkindliche Bildung als Basis von Schulerfolg. Analysen zur Wirksamkeit früher Bildungsförderung. *Die Deutsche Schule*, 102 (3), 255–267.
- Tietjens, M., Hagemann, N. & Stracke, S.** (2010). Auswirkungen mono- vs. koedukativen Unterrichts im Sport auf das spontane geschlechtsbezogene Selbstwissen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42 (3), 123–132.

Schul- und Unterrichtsqualität

- Gärtner, H.** (2010). Wie Schülerinnen und Schüler ihre Lernumwelt wahrnehmen: ein Vergleich verschiedener Masse der Übereinstimmung von Schülerwahrnehmungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24 (2), 111–122.
- Grittner, F.** (2010). Der Informationsgehalt von Portfolio-Arbeiten für die Leistungsbewertung aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern sowie Eltern. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 3 (1), 142–154.
- Koch, B., Strubreither, B., Schauer, C. & Rohrmann, T.** (2010). Männer in der Kinderbetreuung: neue Perspektiven für die Elementarpädagogik. *Erziehung und Unterricht*, 160 (5–6), 435–442.
- Makles, A. & Weishaupt, H.** (2010). Der Sozialindex für Schulen – Möglichkeiten und Probleme der Konstruktion am Beispiel einer Untersuchung in Nordrhein-Westfalen. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 58 (2), 196–211.

Sonder- und Integrationspädagogik/Hochbegabung

- Baeriswyl, F. & Bertschi, B.** (2010). Schulische Leistungen kohärent beurteilen, auch bei Inklusion. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 16 (9/10), 12–19.
- Hartmann, E.** (2010). Wirksamkeit von Interventionen zur Leseflüssigkeit bei Kindern und Jugendlichen mit Lernbehinderung: Synopse systematischer Übersichtsarbeiten. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 79 (3), 224–238.
- Lafranchi, A.** (2010). Bildungsdisparitäten: Für was ist die Schule zuständig, für was nicht? *Heilpädagogik online*, 9 (2), 36–48.
- Loskyll, M.** (2010). Passt mein «Ich» in eine Kiste? – Biografische Spuren in der künstlerischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen an einer Förderschule. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 79 (3), 204–211.
- Roggli, C.** (2010). Hochbegabte Underachiever: Verkannte Schwerarbeiter. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 16 (11/12), 11–19.



Aebli Näf Stiftung
zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz

Die Aebli Näf Stiftung fördert Personen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (LLB) durch Persönliche Beiträge und durch inhaltlich fokussierte Stipendien.

1. Persönliche Beiträge

Weiterbildung: Unterstützt werden Dozierende und Mitarbeitende an pädagogischen Hochschulen sowie an anderen LLB-Institutionen, die sich in einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin (Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik) *weiterbilden* (vom begrenzten Vorhaben bis zur Dissertation und Habilitation).

Ausbildung: Gefördert wird auch die *Ausbildung* auf eine Lehrtätigkeit in einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin der LLB.

Beitragshöhe: maximal CHF 10'000 pro Person und Jahr

Mehr Informationen: http://www.ans.ch/foerderung/pers_beitrag.htm

2. Stipendien

Eine nachhaltige Form der Unterstützung sind die Stipendien für einen Studien- oder Forschungsaufenthalt an einem von der Stiftung bezeichneten Kompetenzzentrum (Aufenthaltsdauer 2 bis 5 Monate).

Dies sind die Angebote (inhaltliche Fokussierungen und entsprechende Kompetenzzentren):

Didaktik der Naturwissenschaften und der Mathematik

(1) Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN), **Kiel** (Prof. Dr. Olaf Köller)

Didaktik der Erstsprache im deutschen Sprachraum

(2) Universität **Hamburg** (Prof. Dr. Petra Hüttis-Graff)
(3) Universität **Duisburg-Essen** (Prof. Dr. Albert Bremerich-Vos)

Didaktik der Erstsprache im französischen Sprachraum

(4) Université de **Genève** (Prof. Dr. Joaquim Dolz & Prof. Dr. Bernard Schneuwly)
(5) IUFM de **Paris** (Prof. Dr. Sylvie Plane & Prof. Dr. Françoise Gadet)
(6) Université de **Lille 3** (Prof. Dr. Yves Reuter)

Pädagogik und Didaktik der Schuleingangsstufe

(7) Universität Bremen (Prof. Dr. Ursula Carle)
(8) Universität Dortmund (Prof. Dr. Lilian Fried)

Beitragshöhe: maximal CHF 10'000 pro Person und Jahr

Mehr Informationen: <http://www.ans.ch/foerderung/stipendium.htm>

Auskunft

Prof. Dr. Peter Bonati, Präsident des Fachrats der ANS, Höhweg 9, 3400 Burgdorf
Tel. 034 422 20 01, bonati.p@bluewin.ch

August 2010

Der Fachrat der Aebli Näf Stiftung

weiterbildung

Voranzeige: 3. Durchführung

**Zertifikat in Mentoring und Coaching
in der Lehrerbildung**

Zielpublikum
Dieser Ausbildungsgang richtet sich an Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner, die in der konzeptionellen sowie praktischen Gestaltung und Umsetzung von berufspraktischen Ausbildungselementen oder praxisbezogenen Formen der Weiterbildung engagiert sind.

Kursziele
Die Teilnehmenden erhalten eine praxisbezogene Einführung in unterschiedliche Ansätze des Mentorings und Coachings in der berufspraktischen Ausbildung, in der Berufseinführung sowie in der Weiterbildung und führen eine theoretisch fundierte Auseinandersetzung mit den damit verknüpften Gestaltungsfragen.

Inhalte

- Befunde zu traditionellen Formen von Praktika und Weiterbildung
- Reflexives Lernen in Praktika und Weiterbildung
- Werkzeuge zur Analyse von Unterricht und Unterrichtsqualität
- Mentoring in der Grundausbildung
- Coaching in Grund- und Fortbildung
- Vertiefungselemente wie Fehlerkultur, Ethos, Beurteilung, Portfolios

Kursverantwortung
Prof. Dr. Fritz Staub, Departement Erziehungswissenschaften der Universität Freiburg
Prof. Dr. Alois Niggli, Pädagogische Hochschule Freiburg

Dauer und Ort
September 2011 - Juni 2012, Universität Freiburg (23 Kurstage)

Abschlussarbeit und praktische Übungen
ca. 250 Arbeitsstunden

Information
Weiterbildungsstelle, Annette Enz, Universität Freiburg
Rue de Rome 6, 1700 Freiburg
Tel. 026 300 73 46, Fax 026 300 96 49, E-Mail: formcont@unifr.ch

- Enders, A.** (2010). *Vorschulerziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hengst, H.** (2010). *Kindheit im 21. Jahrhundert. Erfahrungsräume und materielle Kultur*. Weinheim: Juventa.
- Klauer, K.J.** (2010). *Transfer des Lernens. Warum wir oft mehr lernen als gelehrt wird*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kraska, L.** (2010). *Hypertext-Lesekompetenz von Viertklässlern*. Berlin: Logos Verlag.
- Lehmann, B. & Bloh, E.** (Hrsg.). (2010). *Online-Pädagogik. Qualität und Evaluation*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lin-Klitzing, S., Di Fuccia, D. & Müller-Frerich, G.** (Hrsg.). (2010). *Übergänge im Schulwesen. Chancen und Probleme aus sozialwissenschaftlicher Sicht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mercer, S.** (2010). *Towards an Understanding of Language Learner Self-Concept*. Heidelberg: Springer.
- Reichmann, E.** (2010). *Übergänge vom Kindergarten in die Grundschule unter Berücksichtigung kooperativer Lernformen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rost, D.** (2010). *Intelligenz, Hochbegabung, Vorschulerziehung, Bildungsbenachteiligung*. Münster: Waxmann.
- Schlüter, S. & Langewand, A.** (Hrsg.). (2010). *Neurobiologie und Erziehungswissenschaft. Die neueren Konjunkturen pädagogischer Wissenschaftsforschung aus historischer und systematischer Perspektive*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stamm, M.** (2010). *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung*. Stuttgart: UTB.
- Wolter, A., Wiesner, G. & Koepf, C.** (Hrsg.). (2010). *Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens*. Weinheim: Juventa.
- Zöllner, I.** (2010). *Underachievement. Konstrukt eines Defizits oder defizitäres Konstrukt?* Frankfurt am Main: Peter Lang.

Schul- und Unterrichtsqualität

- Bohl, T., Helsper, W., Holtappels, H.-G. & Schelle, C.** (Hrsg.). (2010). *Handbuch Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Griese, C. & Marburger, H.** (Hrsg.). (2010). *Bildungsmanagement. Ein Lehrbuch*. München: Oldenbourg-Verlag.
- Herrmann, U.** (2010). *Schulen zukunftsfähig machen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hosenfeld, A.** (2010). *Führt Unterrichtsrückmeldung zu Unterrichtsentwicklung? Die Wirkung von videographischer und schriftlicher Rückmeldung bei Lehrkräften der vierten Jahrgangsstufe*. Münster: Waxmann.
- Mayer, H. & Kriz, W.** (Hrsg.). (2010). *Evaluation von eLernprozessen. Theorie und Praxis*. München: Oldenbourg-Verlag.
- Schratz, M., Hartmann, M. & Schley, W.** (2010). *Schule wirksam leiten. Analyse innovativer Führung und Praxis*. Münster: Waxmann.
- Trautmann, M. & Sacher, J.** (Hrsg.). (2010). *Unterrichtsentwicklung durch Videofeedback. Besser kommunizieren lernen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Whitaker, T.** (2010). *Was gute Schulleiter anders machen. 15 Dinge, auf die es wirklich ankommt*. Weinheim: Beltz.

Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

- Fischer, H. & Renner, M.** (2010). *Heilpädagogik. Heilpädagogische Handlungskonzepte in der Praxis*. Freiburg: Lambertus.
- Gruntz-Stoll, J. & Zurfluh, E.** (Hrsg.). (2010). *Lösungs-, ressourcen- und systemorientierte Heilpädagogik. Eine Einführung*. Bern: Haupt.

- Panten, M.** (2010). *Motivationsförderung als Teil schulischer Lernberatung bei Schülern und Schülerinnen mit Lernschwierigkeiten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Siebert, B.** (Hrsg.). (2010). *Integrative Pädagogik und die Kulturhistorische Theorie*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Steinert, S.** (2010). *Kindzentrierte Lerntherapie. Entwicklung, Anwendung und Evaluation einer prozessbegleitenden und -unterstützenden Rahmenintervention im Längsschnittdesign*. Hamburg: Kovac.
- Stumpf, E.** (2010). *Förderung bei Hochbegabung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Zeitschriftenspiegel

Allgemeine Pädagogik

- Hofstetter, R. & Schneuwly, B.** (2010). Erziehungswissenschaft als Gegenstand der Historiographie. Eine Disziplin im Spannungsbereich disziplinärer, professioneller und lokaler/(inter)nationaler Felder. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (5), 678–702.
- Kauder, P.** (2010). Der Begriff «Paradigma» in der deutschen Erziehungswissenschaft – Analytische Befunde und programmatische Skizzen. *Pädagogische Rundschau*, 64 (4), 359–372.
- Kuster, F.** (2010). Anordnungen der Natur – Grundlagen der Geschlechtererziehung bei Rousseau. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (5), 666–677.
- Zymek, B.** (2010). Nur was anschlussfähig ist, setzt sich durch – Lehren aus der deutschen Schulgeschichte. *Die Deutsche Schule*, 102 (3), 193–208.

Bildungsforschung/Unterrichtsforschung/Lehrerforschung

- Chin, C. & Osborne, J.** (2010). Supporting Argumentation Through Students' Questions: Case Studies in Science Classrooms. *The Journal of the Learning Sciences*, 19 (2), 230–284.
- Gholami, K. & Husu, J.** (2010). How do teachers reason about their practice? Representing the epistemic nature of teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 26 (8), 1520–1529.
- Maier, U.** (2010). Formative Assessment. Ein erfolgsversprechendes Konzept zur Reform von Unterricht und Leistungsmessung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (2), 293–308.
- Pfost, M., Dörfler, T. & Artelt, C.** (2010). Der Zusammenhang zwischen außerschulischem Lesen und Lesekompetenz: Ergebnisse einer Längsschnittstudie am Übergang von der Grund- in die weiterführenden Schulen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42 (3), 167–176.
- Santagata, R. & Angelici, G.** (2010). Studying the Impact of the Lesson Analysis Framework on Preservice Teachers' Abilities to Reflect on Videos of Classroom Teaching. *Journal of Teacher Education*, 61 (4), 339–349.
- Stamm, M.** (2010). Dropouts am Gymnasium. Eine empirische Studie zum Phänomen des Schulabbruchs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (2), 273–292.
- Villiger, C., Niggli, A. & Wandeler, Ch.** (2010). Fördern statt einmischen: Evaluation eines Kurzzeit-Elterntrainings zur Betreuung von Lesehausaufgaben. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 57 (4), 257–272.
- William, D.** (2010). Standardized Testing and School Accountability. *Educational Psychologist*, 45 (2), 107–122.

Didaktik/Fachdidaktik

- Anders, Y., Kunter, M., Brunner, M., Krauss, S. & Baumert, J.** (2010). Diagnostische Fähigkeiten von Mathematiklehrkräften und ihre Auswirkungen auf die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 57 (3), 175–193.
- Brunner, E., Pauli, C. & Reusser, K.** (2010). Understanding-Oriented Mathematics Instruction using the Example of Solving a Word Problem. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 31 (1), 31–50.
- Clanet, J.** (2010). The relationship between teaching practices and student achievement in first year classes. *European Journal of Psychology of Education*, 25 (2), 192–206.
- Marx, E. & Keller, K.** (2010). Effekte eines induktiven Denktrainings auf die Denk- und Sprachentwicklung bei Vorschulkindern und Erstklässlern in benachteiligten Stadtteilen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24 (2), 139–146.
- Nie, Y. & Lau, S.** (2010). Differential relations of constructivist and didactic instruction to students' cognition, motivation, and achievement. *Learning and Instruction*, 20 (5), 411–423.

- Kleickmann, T., Vehmeyer, J. & Möller, K.** (2010). Zusammenhänge zwischen Lehrervorstellungen und kognitivem Strukturieren im Unterricht am Beispiel von Scaffolding-Massnahmen. *Unterrichtswissenschaft*, 38 (3), 210–228.
- Rakoczy, K., Klieme, E., Lipowsky, F. & Drollinger-Vetter, B.** (2010). Strukturierung, kognitive Aktivität und Leistungsentwicklung im Mathematikunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 38 (3), 229–246.
- Sonnenschein, S., Stapleton, L. & Benson, A.** (2010). The Relation Between the Type and Amount of Instruction and Growth in Children's Reading Competencies. *American Educational Research Journal*, 47 (2), 358–389.
- Terhart, E.** (2010). Allgemeine Didaktik – Fachdidaktik – Lehr-Lern-Forschung. *Seminar*, 16 (2), 49–62.
- Van Dooren, W., De Bock, D. & Verschaffel, L.** (2010). From Addition to Multiplication ... and Back: The Development of Students' Additive and Multiplicative Reasoning Skills. *Cognition and Instruction*, 28 (3), 360–381.
- Zierer, K.** (2010). Woraus generieren Autoren allgemeindidaktischer Lehrbücher ihr Wissen? *Pädagogische Rundschau*, 64 (4), 419–436.

Hochschuldidaktik

- Exeter, D., Ameratunga, S., Ratima, M., Morton, S., Dickson, M., Hsu, D. & Jackson, R.** (2010). Student engagement in very large classes: the teachers' perspective. *Studies in Higher Education*, 35 (7), 761–775.
- Fitzmauricea, M.** (2010). Considering teaching in higher education as a practice. *Teaching in Higher Education*, 15 (1), 45–55.
- Jurkowski, S. & Hänze, M.** (2010). Soziale Kompetenzen und kooperative Gruppenarbeit: Eine korrelative Untersuchung des Zusammenhangs sozialer Kompetenzen mit dem Wissenserwerb in einem Hochschulseminar. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 57 (3), 223–238.
- Otting, H., Zwaal, W., Tempelaar, D. & Gyselaers, W.** (2010). The structural relationship between students' epistemological beliefs and conceptions of teaching and learning. *Studies in Higher Education*, 35 (7), 741–760.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung/Weiterbildung von Lehrpersonen/Lehrerberuf

- Balli, S.** (2010). Pre-service teachers' episodic memories of classroom management. *Teaching and Teacher Education*, available online 15 September 2010.
- Buysse, A. & Vanhulle, S.** (2010). Le portfolio: une médiation contrôlante et structurante des savoirs professionnels. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 32 (1), 87–104.
- Faulstich-Wieland, H.** (2010). Mehr Männer in die Grundschule: welche Männer? *Erziehung und Unterricht*, 160 (5–6), 497–504.
- Hopf, D.** (2010). Erfolgreiches Lehren in der Schule. Anmerkungen zum Stand der Forschung. *Die Deutsche Schule*, 102 (3), 268–279.
- Hörl, G.** (2010). Lehrer/innenbildung im Fokus der Geschlechterverteilung. *Erziehung und Unterricht*, 160 (5–6), 443–450.
- Hörstermann, T., Krolak-Schwerdt, S. & Fischbach, A.** (2010). Die kognitive Repräsentation von Schülertypen bei angehenden Lehrkräften – eine typologische Analyse. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 32 (1), 143–158.
- Klassen, R.** (2010). Teacher Stress: The Mediating Role of Collective Efficacy Beliefs. *The Journal of Educational Research*, 103 (5), 342–350.
- Klassen, R. & Chiu, M.** (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *The Journal of Educational Research*, 103 (5), 741–756.
- Krattenmacher, S., Brühwiler, C., Oser, F. & Biedermann, H.** (2010). Was angehende Lehrpersonen in den Erziehungswissenschaften lernen sollen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 32 (1), 59–86.

- Lambson, D.** (2010). Novice teachers learning through participation in a teacher study group. *Teaching and Teacher Education*, 26 (8), 1660–1668.
- Lissovoy, N.** (2010). Rethinking Education and Emancipation: Being, Teaching, and Power. *Harvard Educational Review*, 80 (2), 203–220.
- Oelkers, J.** (2010). Unterricht als fragile Kunst und die Ausbildung des Könnens. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 10 (2), 37–41.
- Richter, D., Kunter, M., Anders, Y., Klusmann, U., Lüdtke, O. & Baumert, J.** (2010). Inhalte und Prädiktoren beruflicher Fortbildung von Mathematiklehrkräften. *Empirische Pädagogik*, 24 (2), 151–168.
- Schmid, C.** (2010). Trainings für Expertise im Lehrberuf: wie und wozu? *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 10 (2), 25–28.
- Schussler, D., Stooksberry, L. & Bercaw, L.** (2010). Understanding Teacher Candidate Dispositions: Reflecting to Build Self-Awareness. *Journal of Teacher Education*, 61 (4), 350–363.
- Silverman, S.** (2010). What is Diversity? An Inquiry Into Preservice Teacher Beliefs. *American Educational Research Journal*, 47 (2), 292–329.
- Soltau, A. & Mienert, M.** (2010). Unsicherheit im Lehrberuf als Ursache mangelnder Lehrkooperation? Eine Systematisierung des aktuellen Forschungsstandes auf Basis des transaktionalen Stressmodells. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (5), 761–778.
- Struyven, K. & De Meyst, M.** (2010). Competence-based teacher education: Illusion or reality? An assessment of the implementation status in Flanders from teachers' and students' points of view. *Teaching and Teacher Education*, 26 (8), 1495–1510.
- Warford, M.** (2010). The zone of proximal teacher development. *Teaching and Teacher Education*, available online 28 September 2010.

Pädagogische Psychologie

- Dettmar, R.** (2010). Wenn Kinder stören. Über den Trainingsraum-Ansatz nach Ed Ford. *Bildung und Erziehung*, 63 (3), 313–328.
- Ditton, H.** (2010). Differentielle Leistungsentwicklung in der zweiten Hälfte der Grundschulzeit. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 3 (1), 83–98.
- Götz, T. & Frenzel, A. C.** (2010). Über- und Unterforderungslangeweile im Mathematikunterricht. *Empirische Pädagogik*, 24 (2), 113–134.
- Moser Opitz, E., Ruggiero, D. & Wüst, P.** (2010). Verbale Zählkompetenzen und Mehrsprachigkeit: Eine Studie mit Kindergartenkindern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 57 (3), 161–174.
- Mukama, E.** (2010). Strategizing computer-supported collaborative learning toward knowledge building. *International Journal of Educational Research*, 49 (1), 1–9.
- Niewiem, M.** (2010). Emotionale Intelligenz für Kinder? Warum Emotionale Intelligenz ohne Vernunft nicht denkbar ist. *Bildung und Erziehung*, 63 (3), 329–346.
- Niklas, F., Schmiedeler, S. & Schneider, W.** (2010). Heterogenität in den Lernvoraussetzungen von Vorschulkindern. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 3 (1), 18–31.
- Pätzold, H.** (2010). Strukturelle Kopplung, Konstruktivismus und Spiegelneuronen. Neue Erklärungsmöglichkeiten für das Phänomen Lernen. *Pädagogische Rundschau*, 64 (4), 405–418.
- Radel, R., Sarrazin, P., Legrain, P. & Cameron Wild, T.** (2010). Social Contagion of Motivation Between Teacher and Student: Analyzing Underlying Processes. *Educational Psychology*, 102 (3), 577–587.
- Röhr-Sendlmeier, U. & Schmitz, M.** (2010). Sozial-emotionale Kompetenz – Längsschnittstudie zu Effekten einer kurzzeitigen Förderung für Grundschulkindern. *Bildung und Erziehung*, 63 (3), 347–370.
- Schittenhelm, R., Ennemoser, M. & Schneider, W.** (2010). Aufmerksamkeit als Mediator der Beziehung zwischen Fernsehverhalten und Schulleistung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42 (3), 154–166.
- Schwinger, M. & Stiensmeier-Pelster, J.** (2010). Zusammenhänge zwischen Self-Handicapping, Lernverhalten und Leistung in der Schule. *Unterrichtswissenschaft*, 38 (3), 266–283.

- Stamm, M.** (2010). Frühkindliche Bildung als Basis von Schulerfolg. Analysen zur Wirksamkeit früher Bildungsförderung. *Die Deutsche Schule*, 102 (3), 255–267.
- Tietjens, M., Hagemann, N. & Stracke, S.** (2010). Auswirkungen mono- vs. koedukativen Unterrichts im Sport auf das spontane geschlechtsbezogene Selbstwissen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42 (3), 123–132.

Schul- und Unterrichtsqualität

- Gärtner, H.** (2010). Wie Schülerinnen und Schüler ihre Lernumwelt wahrnehmen: ein Vergleich verschiedener Masse der Übereinstimmung von Schülerwahrnehmungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24 (2), 111–122.
- Grittner, F.** (2010). Der Informationsgehalt von Portfolio-Arbeiten für die Leistungsbewertung aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern sowie Eltern. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 3 (1), 142–154.
- Koch, B., Strubreither, B., Schauer, C. & Rohrmann, T.** (2010). Männer in der Kinderbetreuung: neue Perspektiven für die Elementarpädagogik. *Erziehung und Unterricht*, 160 (5–6), 435–442.
- Makles, A. & Weishaupt, H.** (2010). Der Sozialindex für Schulen – Möglichkeiten und Probleme der Konstruktion am Beispiel einer Untersuchung in Nordrhein-Westfalen. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 58 (2), 196–211.

Sonder- und Integrationspädagogik/Hochbegabung

- Baeriswyl, F. & Bertschi, B.** (2010). Schulische Leistungen kohärent beurteilen, auch bei Inklusion. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 16 (9/10), 12–19.
- Hartmann, E.** (2010). Wirksamkeit von Interventionen zur Leseflüssigkeit bei Kindern und Jugendlichen mit Lernbehinderung: Synopse systematischer Übersichtsarbeiten. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 79 (3), 224–238.
- Lafranchi, A.** (2010). Bildungsdisparitäten: Für was ist die Schule zuständig, für was nicht? *Heilpädagogik online*, 9 (2), 36–48.
- Loskyll, M.** (2010). Passt mein «Ich» in eine Kiste? – Biografische Spuren in der künstlerischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen an einer Förderschule. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 79 (3), 204–211.
- Roggli, C.** (2010). Hochbegabte Underachiever: Verkannte Schwerarbeiter. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 16 (11/12), 11–19.



Aebli Näf Stiftung
zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz

Die Aebli Näf Stiftung fördert Personen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (LLB) durch Persönliche Beiträge und durch inhaltlich fokussierte Stipendien.

1. Persönliche Beiträge

Weiterbildung: Unterstützt werden Dozierende und Mitarbeitende an pädagogischen Hochschulen sowie an anderen LLB-Institutionen, die sich in einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin (Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik) **weiterbilden** (vom begrenzten Vorhaben bis zur Dissertation und Habilitation).

Ausbildung: Gefördert wird auch die **Ausbildung** auf eine Lehrtätigkeit in einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin der LLB.

Beitragshöhe: maximal CHF 10'000 pro Person und Jahr

Mehr Informationen: http://www.ans.ch/foerderung/pers_beitrag.htm

2. Stipendien

Eine nachhaltige Form der Unterstützung sind die Stipendien für einen Studien- oder Forschungsaufenthalt an einem von der Stiftung bezeichneten Kompetenzzentrum (Aufenthaltsdauer 2 bis 5 Monate).

Dies sind die Angebote (inhaltliche Fokussierungen und entsprechende Kompetenzzentren):

Didaktik der Naturwissenschaften und der Mathematik

(1) Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN), **Kiel** (Prof. Dr. Olaf Köller)

Didaktik der Erstsprache im deutschen Sprachraum

(2) Universität **Hamburg** (Prof. Dr. Petra Hütts-Graff)
(3) Universität **Duisburg-Essen** (Prof. Dr. Albert Bremerich-Vos)

Didaktik der Erstsprache im französischen Sprachraum

(4) Université de **Genève** (Prof. Dr. Joaquim Dolz & Prof. Dr. Bernard Schneuwly)
(5) IUFM de **Paris** (Prof. Dr. Sylvie Plane & Prof. Dr. Françoise Gadet)
(6) Université de **Lille 3** (Prof. Dr. Yves Reuter)

Pädagogik und Didaktik der Schuleingangsstufe

(7) Universität Bremen (Prof. Dr. Ursula Carle)
(8) Universität Dortmund (Prof. Dr. Lilian Fried)

Beitragshöhe: maximal CHF 10'000 pro Person und Jahr

Mehr Informationen: <http://www.ans.ch/foerderung/stipendium.htm>

Auskunft

Prof. Dr. Peter Bonati, Präsident des Fachrats der ANS, Höheweg 9, 3400 Burgdorf
Tel. 034 422 20 01, bonati.p@bluewin.ch

August 2010

Der Fachrat der Aebli Näf Stiftung



UNIVERSITAS
FRIBURGENSIS

weiterbildung

UNIVERSITÉ DE FRIBOURG / UNIVERSITÄT FREIBURG



HEP FR PH FR

Voranzeige: 3. Durchführung

Zertifikat in Mentoring und Coaching in der Lehrerbildung

Zielpublikum
Dieser Ausbildungsgang richtet sich an Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner, die in der konzeptionellen sowie praktischen Gestaltung und Umsetzung von berufspraktischen Ausbildungselementen oder praxisbezogenen Formen der Weiterbildung engagiert sind.

Kursziele
Die Teilnehmenden erhalten eine praxisbezogene Einführung in unterschiedliche Ansätze des Mentorings und Coachings in der berufspraktischen Ausbildung, in der Berufseinführung sowie in der Weiterbildung und führen eine theoretisch fundierte Auseinandersetzung mit den damit verknüpften Gestaltungsfragen.

Inhalte

- Befunde zu traditionellen Formen von Praktika und Weiterbildung
- Reflexives Lernen in Praktika und Weiterbildung
- Werkzeuge zur Analyse von Unterricht und Unterrichtsqualität
- Mentoring in der Grundausbildung
- Coaching in Grund- und Fortbildung
- Vertiefungselemente wie Fehlerkultur, Ethos, Beurteilung, Portfolios

Kursverantwortung
Prof. Dr. Fritz Staub, Departement Erziehungswissenschaften der Universität Freiburg
Prof. Dr. Alois Niggli, Pädagogische Hochschule Freiburg

Dauer und Ort
September 2011 - Juni 2012, Universität Freiburg (23 Kurstage)

Abschlussarbeit und praktische Übungen
ca. 250 Arbeitsstunden

Information
Weiterbildungsstelle, Annette Enz, Universität Freiburg
Rue de Rome 6, 1700 Freiburg
Tel. 026 300 73 46, Fax 026 300 96 49, E-Mail: formcont@unifr.ch

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./Fax 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, Postfach, 3506 Grosshöchstetten (Frau Eveline Vauthier),

Tel. 031 711 43 44, geschaeftsstelle@sgl-ssfe.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./Fax 031 305 71 05, heidilehmann@bluewin.ch

Druck

Suter Print AG, Postfach, 3072 Ostermundigen

Lucien Criblez, Christina Huber und Lukas Lehmann Steuerung und Führung pädagogischer Hochschulen. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt

Lukas Lehmann «Jeder Kanton bleibt im übrigen frei» – Zum Wandel der Steuerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Sonja Rosenberg und Willi Stadelmann Steuerung der koordinierten Weiterentwicklung der Hochschulinstitutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Ivo Brunner Führung und Steuerung pädagogischer Hochschulen im Handlungskontext der österreichischen Rektorenkonferenz (RÖPH)

Antonio Loprieno Zur Rolle der CRUS in der Koordination der schweizerischen Universitätslandschaft

Christina Huber Regionalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Argumente und Herausforderungen

Erwin Beck Hochschulautonomie und gesellschaftliche Verantwortung

Michel Perriard Wie autonom können pädagogische Hochschulen sein? Persönliche Perspektive eines Mitglieds einer Bildungsverwaltung

Liesel Hermes und Ilva Wagner Lehrerbildung an pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg

Lucien Criblez und Chantal Oggenfuss Die Hochschulräte an den pädagogischen Hochschulen der deutschsprachigen Schweiz

Claudio Zingg Führung einer Hochschule in einer Matrixorganisation – Erfahrungen und Folgerungen

Hans Zbinden Schulen, Lehrkräfte und Pädagogische Hochschulen unter Druck: notwendige Suchbewegungen – ein essayistisches Nachwort