

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

# BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Promotionen an Pädagogischen Hochschulen

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

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

Erscheint dreimal jährlich.

## **Herausgebende und Redaktion**

**Dorothee Brovelli**, Pädagogische Hochschule Luzern, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Sentimatt 1, 6003 Luzern, Tel. 041 203 01 52, dorothee.brovelli@phlu.ch

**Christian Brühwiler**, Pädagogische Hochschule St. Gallen, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Notkerstrasse 27, 9000 St. Gallen, Tel. 071 243 94 86, christian.bruehwiler@phsg.ch

**Bruno Leutwyler**, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 65 85, bruno.leutwyler@phzh.ch

**Sandra Moroni**, Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Fabrikstrasse 8, 3012 Bern, Tel. 031 684 47 09, sandra.moroni@unibe.ch

**Afra Sturm**, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Zentrum Lesen, Medien, Schrift, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, Tel. 056 202 80 23, afra.sturm@fnw.ch

**Markus Weil**, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Weiterbildung und Dienstleistungen, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 63 84, markus.weil@phzh.ch

## **Manuskripte**

In der Regel fragt die Redaktion potenzielle Autorinnen und Autoren für Beiträge in einem Themenheft an. Es besteht aber auch die Möglichkeit, in Absprache mit den für das Themenheft zuständigen Redaktionsmitgliedern ergänzende Beiträge einzureichen. Richtlinien für die Gestaltung von Manuskripten sind auf [www.bzl-online.ch](http://www.bzl-online.ch) verfügbar (siehe «Beitragseinreichung»). Diese Richtlinien sind verbindlich und müssen beim Verfassen von Manuskripten strikt eingehalten werden.

## **Lektorat**

**Jonna Truniger**, [bzl-lektorat@bluewin.ch](mailto:bzl-lektorat@bluewin.ch)

## **Externe Mitarbeitende**

### **Buchbesprechungen**

**Matthias Baer**, Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 031 302 55 86, [matthias.baer@phzh.ch](mailto:matthias.baer@phzh.ch)

Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

### **Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel**

**Peter Vetter**, Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften, Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I, Rue Faucigny 2, 1700 Freiburg, Tel. 026 300 75 87, [peter.vetter@unifr.ch](mailto:peter.vetter@unifr.ch)

## Editorial

Dorothee Brovelli, Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler, Sandra Moroni,  
Afra Sturm und Markus Weil 3

Gutachterinnen und Gutachter des 40. BzL-Jahrgangs (2022) 6

## Schwerpunkt

### Promotionen an Pädagogischen Hochschulen

**Horst Biedermann, Heinz Rhyn und Olivia Rütli-Joy** Zur Bedeutung des dritten  
Zyklus für Pädagogische Hochschulen 7

**Noëmi Eglin und Martina Weiss** Zur Position von swissuniversities zum  
Doktorat 22

**Beat A. Schwendimann** Überfälliges Promotionsrecht für Pädagogische  
Hochschulen aus Sicht des Berufsverbands LCH 26

**Kai Niebert, Susanne Metzger und Elena Makarova** Promovieren oder  
promoviert werden – Chancen und Herausforderungen kooperativer Dokorate  
für die Fachdidaktiken in der Schweiz 30

**Markus Wilhelm, Esther Brunner, Markus Rehm und Dorothee Brovelli** Fachdi-  
daktische Dissertationen in Kooperation mit dem Ausland 48

**Catherine Ferris-Diederich und Andrea Maria Schmid** Institutionelle Strukturen  
für Doktorierende an Schweizer Pädagogischen Hochschulen 61

**Martin Fix** Von «eigenständiger Prägung» zum «universitären Profil»: Zur Ent-  
wicklung der Pädagogischen Hochschulen und ihres Promotionsrechts in Baden-  
Württemberg 75

**Perttu Männistö, Alekski Fornaciari und Matti Rautiainen** Doctoral-Level Teacher  
Educators in Finland 92

## Forum

**Annelies Kreis, Marco Galle, Michael Hürlimann, Liana Pirovino und Jennifer  
Shepherd** Praxiszentren – Berufspraktische Lehrpersonenbildung im kooperativen  
Raum zwischen Schulfeld und Hochschule 104

**Richard Kohler und Silke Hauri** «Wer allein arbeitet, addiert. Wer zusammen  
arbeitet, multipliziert.» 124

**Annelies Kreis und Marco Galle** Kooperative Lehrpersonenbildung im Netzwerk: Die Frage nach der Vermittlung zwischen schulischen und hochschulischen Akteurinnen und Akteuren 132

**Karen Johannmeyer und Colin Cramer** Fortbildung von Schulleitungen in der Berufsbiografie. Programmanalyse zur Qualifizierung schulischer Führungspersonen 136

**Regula Fuchs und Kristel Ross** «I would definitely do it again»: Das Potenzial von filmbasierten didaktischen Handlungsmodellen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrpersonen an den Pädagogischen Hochschulen 151

## Rubriken

### Buchbesprechungen

Drerup, J. & Schweiger, G. (Hrsg.). (2019). Handbuch Philosophie der Kindheit. Stuttgart: Metzler (Gisela Unterweger) 165

Schweitzer, F. (2020). Religion noch besser unterrichten. Qualität und Qualitätsentwicklung im RU. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Ulrich Riegel) 167

Heinrichs, K. & Reinke, H. (Hrsg.). (2019). Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung. Bielefeld: wbv (Steffi Badel und Jürgen van Buer) 170

Bader, N. (2019). Zeichnen – Reden – Zeigen. Wechselwirkungen zwischen Lehr-Lern-Dialogen und Gestaltungsprozessen im Kunstunterricht. München: kopaed (Edith Glaser-Henzer) 172

Schreiner, C., Wiesner, C., Breit, S., Dobbstein, P., Heinrich, M. & Steffens, U. (Hrsg.). (2019). Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung. Münster: Waxmann (Michael Fuchs) 174

Wartenweiler, H. (2021). Tools. Das Lehren vom Lernen her denken. Eine Instrumentelle Didaktik mit empirisch fundierten Werkzeugen für wirksamen Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Kathrin Futter) 176

**Neuerscheinungen** 178

**Zeitschriftenspiegel** 180

## Editorial

Die Frage nach dem Doktoratsstudium an Pädagogischen Hochschulen wird seit geraumer Zeit intensiv und kontrovers diskutiert. In ihrer Strategie 2021–2024 betont die Kammer PH von swissuniversities, dass die Pädagogischen Hochschulen ein eigenständiges Promotionsrecht anstreben würden. In den für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung wichtigen Fachbereichen, namentlich in den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften, sollen damit die Qualifizierung des eigenen wissenschaftlichen Nachwuchses und die Stärkung von Forschung und Lehre ermöglicht werden. Des Weiteren soll die vorhandene wissenschaftliche Expertise genutzt werden. Verschiedene Initiativen befassen sich derzeit auf nationaler Ebene mit dem Thema von Promotionen bzw. dem dritten Zyklus an Pädagogischen Hochschulen und der Kooperation mit den universitären Hochschulen. Das vorliegende Themenheft widmet sich dem Stand des Doktoratsstudiums an Pädagogischen Hochschulen, stellt Modelle und Strukturen für Promotionen an und für Pädagogische Hochschulen dar und beleuchtet deren Bedeutung sowie die damit verbundenen Herausforderungen und Chancen.

Im Einstiegsbeitrag zum Schwerpunktthema nehmen **Horst Biedermann, Heinz Rhyn und Olivia Rütli-Joy** die wachsenden An- und Herausforderungen an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zum Ausgangspunkt, um die hohe Bedeutung des Auf- und Ausbaus von Angeboten im dritten Zyklus für Pädagogische Hochschulen aufzuzeigen. Unter anderem sehen sie die adäquate (Weiter-)Qualifizierung des Lehr- und Forschungskörpers, die kontinuierliche Qualitätserhöhung der Leistungsbereiche sowie die Profilschärfung des Hochschultypus als zentrale Erfordernisse und beleuchten entsprechende Chancen und Herausforderungen sowie notwendige Entwicklungsfelder im dritten Zyklus und hinsichtlich der damit verbundenen Promotionsmöglichkeiten.

Ergänzend zum Einstiegsbeitrag mit einer Problemauslegung beleuchten zwei Kurzbeiträge das Schwerpunktthema aus unterschiedlichen Perspektiven. Das Generalsekretariat von swissuniversities und der Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) kamen einer entsprechenden Anfrage freundlicherweise nach. **Noëmi Eglin und Martina Weiss** stellen die gemeinsame Position dar, die von swissuniversities, der Rektorinnen- und Rektorenkonferenz der schweizerischen Hochschulen, ausgearbeitet wurde. Diese beruht darauf, dass die Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz nicht über das Promotionsrecht verfügen und damit eine aktive Nachwuchsförderung nur in Kooperation mit promotionsberechtigten Hochschulen betreiben können. **Beat A. Schwendimann** wiederum legt dar, warum ein eigenes Promotionsrecht für Pädagogische Hochschulen aus der Sicht des Berufsverbands LCH längst überfällig sei: Es würde die Verbindung von forschungsbasierter Praxis und praxisorientierter Forschung stärken, an Pädagogischen Hochschulen mehr Dozierende mit doppeltem Kompetenzprofil hervorbringen und neue Laufbahnentwicklungsmöglichkeiten für Lehrpersonen eröffnen, wovon das gesamte Schweizer Bildungssystem profitieren könne.

Nach diesen einführenden Beiträgen geben die folgenden drei Texte Einblicke in die konkrete Umsetzung des Doktoratsstudiums an Pädagogischen Hochschulen der Schweiz. Der Beitrag von **Kai Niebert, Susanne Metzger und Elena Makarova** stellt die hochschultypenübergreifenden kooperativen Doktoratsprogramme in Basel und Zürich vor und würdigt deren Beitrag zur Weiterentwicklung der Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses in den Fachdidaktiken. Er arbeitet aber auch heraus, dass die Programme auf einem hohen Engagement und entsprechender Mehrbelastung der Beteiligten aufbauen und die Betreuung in den Programmen durch Universitätsprofessorinnen und Universitätsprofessoren ausserhalb ihrer Denomination nicht den geforderten Qualitätsstandards bezüglich einer Supervision entspricht. Deshalb stehe die strukturelle Absicherung noch aus.

Das Fehlen des Promotionsrechts an Pädagogischen Hochschulen bei gleichzeitigem Fehlen von Fachdidaktiklehrstühlen an Universitäten in der Schweiz führt häufig dazu, dass fachdidaktische Dissertationen in Kooperation mit promotionsberechtigten Hochschulen im Ausland, darunter auch Pädagogische Hochschulen, durchgeführt werden. **Markus Wilhelm, Esther Brunner, Markus Rehm und Dorothee Brovelli** zeigen die Möglichkeiten von individuellen und institutionalisierten Promotionspartnerschaften mit dem benachbarten Ausland auf, weisen aber auch auf das bedenkenswerte Abhängigkeitsverhältnis der Schweizer Pädagogischen Hochschulen von den Hochschulen im Ausland hin.

Der Beitrag von **Catherine Ferris-Diederich und Andrea Maria Schmid** befasst sich mit den institutionellen Strukturen für Doktorierende, die an Schweizer Pädagogischen Hochschulen im Aufbau bzw. bereits etabliert sind oder weiterentwickelt werden, darunter finanzielle und wissenschaftliche Unterstützungsangebote. Sie verdeutlichen damit, dass Pädagogische Hochschulen in der Schweiz einen nicht zu unterschätzenden Beitrag für erfolgreiche kooperative Promotionspartnerschaften und für die Qualität der resultierenden Dissertationsprojekte leisten.

Nach dieser Darstellung des Stands des Doktoratsstudiums an Pädagogischen Hochschulen der Schweiz befassen sich die folgenden beiden Texte mit der Situation in Deutschland und Finnland. Anders als die Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz verfügen die Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg sowohl über ein eigenes Promotionsrecht als auch über ein Habilitationsrecht. Der Beitrag von **Martin Fix** zeichnet den Weg der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg seit ihrer Gründung zu Hochschulen universitären Profils mit uneingeschränktem Promotionsrecht nach. Er zeigt dabei Spannungsverhältnisse auf, die den Emanzipationsprozess der Pädagogischen Hochschulen prägten, und zieht Parallelen zur Entwicklung in der Schweiz.

Der englischsprachige Beitrag von **Perttu Männistö, Aleksi Fornaciari und Matti Rautiainen** beleuchtet die Situation in Finnland, wo sich Institutionen der Lehrperso-

nenbildung systematisch für das Doktoratsstudium engagieren und dies als eine Notwendigkeit betrachten, um eine forschungsbasierte Lehrpersonenbildung gewährleisten zu können. Von den Dozierenden wird nämlich erwartet, dass sie sowohl lehren als auch forschen und so die Lehrpersonenbildung weiterentwickeln.

Neben diesen Beiträgen zum Schwerpunktthema thematisiert der Forumsbeitrag von **Annelies Kreis, Marco Galle, Michael Hürlimann, Liana Pirovino und Jennifer Shepherd** die Erprobung neuer Wege der Zusammenarbeit mit dem Schulfeld in der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen für die Volksschule. Er beschreibt die Ausgangslage, die theoretischen und empirischen Grundlagen und das Konzept von Praxiszentren, die als kooperative Räume der Lehrpersonenbildung ausgestaltet werden. In der Replik von **Richard Kohler und Silke Hauri** werden anhand der Funktion der Praxisdozierenden verschiedene Problemfelder in den beschriebenen Praxiszentren adressiert. In einer Gegenreplik nehmen **Annelies Kreis und Marco Galle** anschließend zu den geäußerten Vorbehalten Stellung.

Ein weiterer Forumsbeitrag, verfasst von **Karen Johannmeyer und Colin Cramer**, analysiert Programme zur Qualifizierung schulischer Führungspersonen in Deutschland im Rahmen von berufsbegleitenden Fortbildungen für Schulleitungen. Anhand von 635 Ausschreibungen in Baden-Württemberg wird der Frage nachgegangen, welche Fortbildungen für die Schulleitung angeboten werden und wie das Angebot bezüglich der Professionalisierung der (angehenden) Schulleitungen beurteilt werden kann.

Den Abschluss des Forums bildet der Beitrag von **Regula Fuchs und Kristel Ross**, der sich mit der Bedeutung von filmbasierten didaktischen Handlungsmodellen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrpersonen an Pädagogischen Hochschulen beschäftigt. Die beiden Autorinnen zeigen auf, inwiefern Studierende während Praktika von einer gleichzeitigen Begleitung durch Lehrpersonen und Fremdsprachenexpertinnen profitieren, und sie evaluieren das Potenzial der filmbasierten didaktischen Handlungsmodelle anhand von Reflexionen der Studierenden.

**Dorothee Brovelli, Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler, Sandra Moroni, Afra Sturm und Markus Weil**

## Gutachterinnen und Gutachter des 40. BzL-Jahrgangs (2022)

Die folgenden externen Gutachterinnen und Gutachter haben die für den 40. Jahrgang eingereichten Manuskripte beurteilt. Die Redaktion der BzL bedankt sich herzlich für ihren wichtigen Beitrag zur Qualitätssicherung der Zeitschrift.

Abächerli André, PH Zug	Sahrai Diana, PH Freiburg i. Br.
Allenspach Dominik, PH Zürich	Schneider Hansjakob, PH Zürich
Bach Andreas, Universität Salzburg	Scherrer Christa, PH Zug
Baer Matthias, PH Zürich	Stebler Rita, Universität Zürich
Baeriswyl Franz, Universität Fribourg	Stienen Angela, PH Bern
Bauer Catherine, PH Bern	Suter Christoph, PH Thurgau
Berner Nicole, PH FHNW	Vasarik Staub Katriina, Universität Zürich
Brosziewski Achim, PH Thurgau	Viehhauser Martin, PH FHNW
Bühler Patrick, PH FHNW	Winkler Anja, PH Bern
Buholzer Alois, PH Luzern	Wyss Corinne, PH FHNW
Criblez Lucien, Universität Zürich	
Edelmann Doris, PH Bern	
Ernst Julian, PH Zürich	
Ferris Catherine, PH St. Gallen	
Flick-Holtsch Doreen, Universität Zürich	
Frederking Volker, Universität Erlangen-Nürnberg	
Freisler-Mühlemann Daniela, PH Bern	
Guldimann Titus, PH St. Gallen	
Hauser Stefan, PH Zug	
Hollenweger Judith, PH Zürich	
Isler Dieter, PH Thurgau	
Kassis Wassilis, PH FHNW	
Keller-Schneider Manuela, PH Zürich	
Kohler Florian, PH Heidelberg	
Komm Dennis, PH Graubünden	
Labudde Peter, PH FHNW	
Lehmann Lukas, Hochschule Luzern	
Mateus-Berr Ruth, Universität für angewandte Kunst Wien	
Mathis Christian, PH Zürich	
Metzger Susanne, PH FHNW	
Müller Andreas, Universität Genf	
Niggli Alois, PH Fribourg	
Obendrauf Michael, PH St. Gallen	
Pernet Corinne, PH Zürich	
Rehm Markus, PH Heidelberg	
Reinhardt Volker, PH Freiburg i. Br.	
Roos Markus, PH Zug	

## Zur Bedeutung des dritten Zyklus für Pädagogische Hochschulen

Horst Biedermann, Heinz Rhyn und Olivia Rütli-Joy

**Zusammenfassung** Mit wachsenden An- und Herausforderungen an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung müssen sich Pädagogische Hochschulen fortlaufend weiterentwickeln. Zentrale Erfordernisse sind die adäquate (Weiter-)Qualifizierung des Lehr- und Forschungskörpers, die kontinuierliche Qualitätserhöhung der Leistungsbereiche sowie die Profilschärfung des Hochschultypus. Der Auf- und Ausbau von Angeboten im dritten Zyklus ist dabei von hoher Bedeutung. Nebst seiner Notwendigkeit und Chancen stellt der dritte Zyklus Pädagogische Hochschulen vor besondere Herausforderungen. Dieser Beitrag beleuchtet die Entwicklungsfelder hinsichtlich der Bedeutung des dritten Zyklus und damit verbundene Promotionsmöglichkeiten.

**Schlagwörter** Pädagogische Hochschulen – dritter Zyklus – Nachwuchsförderung – Fachdidaktiken

### On the importance of doctoral programmes for universities of teacher education

**Abstract** With growing demands and challenges for teacher education, universities of teacher education need to develop continuously. Central requirements include adequate (further) qualification of the academic staff, continuous quality improvement in the service areas, and the shaping of the institutional profile. The establishment of institutional doctoral programmes is of great importance in this regard. In addition to the necessity and the opportunities of doctoral programmes, their implementation poses specific challenges to Swiss universities of teacher education. This article sheds light on the development areas regarding the significance of doctoral programmes and related institutionalised opportunities.

**Keywords** universities of teacher education – doctoral programmes – promotion of young researchers – subject-specific education

### 1 Pädagogische Hochschulen: ein junger Hochschultyp in dynamischer Entwicklung

Als noch junger Hochschultyp mit einer Gründungsphase in der Schweiz im Übergang ins 21. Jahrhundert unterstehen Pädagogische Hochschulen einem andauernden Prozess der Profilierung und Transformation von der ehemals seminaristischen Prägung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hin zu einer stärkeren Wissenschaftsfundierung bei weiterhin hoher Praxisorientierung (Graf, 2018; Speiser, 2021). Dieser Entwicklungsprozess vollzieht sich in einer Zeit rasanter globaler Veränderungen und einer da-

raus resultierenden kontinuierlichen Zunahme von An- und Herausforderungen an den Lehrberuf sowie an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Die dynamischen gesellschaftlichen und technischen Entwicklungen des 21. Jahrhunderts verlangen folglich zunehmende Expertise und Spezialisierungen sowohl im Lehrberuf als auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und deren Leistungsbereichen (Ausbildung, Forschung & Entwicklung, Weiterbildung und Dienstleistungen) (Biedermann, Krattenmacher, Graf & Cwik, 2020; Fontanellaz, 2020; Freisler-Mühlemann, 2020). Um diesen Ansprüchen gerecht zu werden und auch künftig eine zeitgemässe, nachhaltige und qualitativ hochstehende Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen zu gewährleisten, müssen sich Pädagogische Hochschulen fortlaufend weiterentwickeln (Wannack & Rhyn, 2016). Hierbei bedürfen sie in erster Linie gut qualifizierter und motivierter Mitarbeitender, weshalb unter anderem eine adäquate (Weiter-)Qualifizierung ihres Lehr- und Forschungspersonals mit gezielter Nachwuchsförderung unabdingbar ist (swissuniversities, 2021c).

Weitere zentrale Desiderate umfassen die kontinuierliche Erhöhung der Qualität ihrer Kernaufgaben durch die Stärkung und die Verbindung der vier Leistungsbereiche, die Profilschärfung des Hochschultypus «Pädagogische Hochschule» und damit einhergehend die Attraktivitätssteigerung für hoch qualifizierte Mitarbeitende (vgl. Prusse, 2022). So bedarf es auch einer klareren Positionierung und Koordination der berufsfeldbezogenen Forschung an den Pädagogischen Hochschulen durch eine zunehmend tiefer in den Strukturen verankerte Forschungs- und Entwicklungstätigkeit – beispielsweise in den Fachdidaktiken –, die sowohl national und international wettbewerbs- und anschlussfähig ist als auch die Lehre und Praxisausbildung in einer reziproken Beziehung befruchtet (Graf, 2018; Kammer PH, 2017). Eine nachhaltig gesicherte Grundfinanzierung zur Realisierung dieser Qualitätsansprüche durch die Verbindung der vier Leistungsbereiche ist dafür unentbehrlich.

Doch stellen ebendiese Weiterentwicklungsdesiderate die Pädagogischen Hochschulen vor besondere Herausforderungen. Diese umfassen, unter anderem, die Rekrutierung von Expertinnen und Experten auf professoraler Stufe, den Aufbau des häufig noch schmal ausgebauten Mittelbaus (Qualifikationsstellen) bei fehlenden Möglichkeiten der eigenen Nachwuchsförderung auf der Stufe des dritten Zyklus sowie den Aufbau und die Stärkung der zumeist noch jungen und teilweise gering ausgeprägten Forschungskulturen und Forschungsstrukturen bei zumeist eher knapp vorhandenen Grundfinanzierungen (Speiser, 2021). In diesem Beitrag werden die Chancen und Herausforderungen der dargelegten Entwicklungsfelder aus der Perspektive der Bedeutung des dritten Zyklus beleuchtet und damit verbundene Promotionsmöglichkeiten für Pädagogische Hochschulen in der Schweiz abgebildet und kritisch reflektiert.

## **2 Der dritte Zyklus an Pädagogischen Hochschulen – eine Notwendigkeit**

Gemäss ihrem gesetzlich verankerten Leistungsauftrag sind in der Schweiz alle drei Hochschultypen neben der Aus- und Weiterbildung auch der Forschung verpflichtet, so auch die Pädagogischen Hochschulen. Konkret soll sich dies in einer wissenschaftsbasierten Ausbildung von Lehrpersonen aller Schulstufen, der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, der anwendungsorientierten Forschung und damit einhergehend der Sicherstellung der Verbindung von Wissenschaft und Praxis äussern (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2011). In diesem Zusammenhang verfolgt die Nachwuchsförderung als eine Kernaufgabe aller Schweizer Hochschulen (swissuniversities, 2021a) unter anderem das Ziel, attraktive berufliche Laufbahnen zu schaffen (Freisler-Mühlemann, 2020) und dadurch sowohl eine optimale Aufgabenerfüllung durch zufriedene Mitarbeitende als auch die Gewinnung von qualifizierten und engagierten Hochschulangehörigen sowie eine qualitativ hochstehende Tertiärausbildung sicherzustellen (Leutwyler, Sieber & Diebold, 2005).

Zur nachhaltigen Erfüllung der skizzierten Weiterentwicklungserfordernisse gilt demnach auch für Pädagogische Hochschulen die zentrale und notwendige Massnahme, das benötigte akademische Personal insbesondere im dritten Zyklus zu fördern. Dadurch sollen qualitativ hochstehende und vernetzte fachwissenschaftliche und fachdidaktische Qualifizierungsangebote, Laufbahnen und institutionalisierte Karriereperspektiven ermöglicht werden, die nicht nur Promotionsstudien und Postdoc-Phasen mit der Perspektive einer Professur zulassen und fördern (Freisler-Mühlemann, 2020; swissuniversities, 2021a), sondern insbesondere auch die Forschungsleistungen und die evidenzbasierten Erkenntnisse im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung massgeblich stärken. Diese Massnahme ist unter anderem gerade auch deshalb an Pädagogischen Hochschulen zentral, weil basierend auf dem zweifachen Auftrag der beruflichen Qualifizierung und der Verleihung von anschlussberechtigten akademischen Diplomen an die Studierenden auch die Dozierenden neben dem Praxisbezug hochwertige wissenschaftliche Qualifikationen benötigen. Denn Fachkräfte mit sogenanntem «doppeltem Kompetenzprofil» (vgl. Biedermann et al., 2020) stehen dabei sowohl für die Sicherstellung der Aktualität des Praxisbezugs als auch für dessen Bezugnahme auf die Wissenschaft und somit für die Weiterentwicklung und die Etablierung einer forschungsbasierten Lehre (swissuniversities, 2021a). Mit ihrer Verbindung von Lehr- und Forschungstätigkeit tragen sie so nicht nur massgeblich zur wirksamen Bearbeitung von relevanten Fragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bei, sondern qualifizieren sich in ihrem je spezifischen Fachbereich auch für die aktive Teilhabe am nationalen und internationalen wissenschaftlichen Diskurs über die Hochschultypen hinweg.

Derartig qualifizierte Mitarbeitende zeichnen sich häufig dadurch aus, dass sie proaktiv Ideen entwickeln und rasch auf soziale, berufliche und technologische Veränderungen reagieren können (swissuniversities, 2021c) – Fähigkeiten, die in den zunehmend un-

beständigen Strukturen der Gesellschaft (und Hochschullandschaft, vgl. Obexer, 2022; Whitchurch, 2008) bedeutsam sind. Akademisch qualifizierte Mitarbeitende mit Zielstufenbezug sind somit nicht nur für das Erbringen der von den Pädagogischen Hochschulen und der Bildungslandschaft geforderten Leistungen in allen vier Leistungsbereichen optimal qualifiziert, sondern bringen auch für das proaktive Vorantreiben der Bildung unter hochdynamischen Umständen sowie für den Umgang mit den pluralen Herausforderungen der Zukunft optimale Voraussetzungen mit (swissuniversities, 2021c). Um den fortlaufend steigenden Qualitätsansprüchen auch in Zukunft zu genügen, sind solche Mitarbeitende für Pädagogische Hochschulen und die darin verankerte Lehrerinnen- und Lehrerbildung unentbehrlich.

Während das Potenzial des wissenschaftlichen Nachwuchses für die Hochschulentwicklung an den universitären Hochschulen traditionell gut genutzt wird, befinden sich Pädagogische Hochschulen diesbezüglich in der Ausbauphase. So verfügt das akademische Personal an den universitären Hochschulen ab Stufe «Dozierende» in der Regel über ein Doktorat und ist in Forschungstätigkeit eingebunden, wohingegen der Anteil an promovierten (und in der Forschung aktiven) Mitarbeitenden an den Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen mit einem Gesamtdurchschnitt von 10.5 Prozent deutlich geringer ausfällt (Freisler-Mühlemann, 2020; SBFI, 2014; SKBF, 2018). Dies wiederum wirkt sich erschwerend auf die vorhandenen Möglichkeiten der Verbindung von Lehre und Forschung sowie der Begleitung und der Förderung des akademischen Nachwuchses in Promotionsphasen aus. Denn eine Promotionsbetreuungsberechtigung bedingt in der Regel mindestens ein Doktorat aufseiten der Betreuenden, zumeist eine Habilitation oder habilitationsadäquate Leistungen. Diesen negativen Kreislauf gilt es mit den aufgezeigten Entwicklungsdesiderata zu wenden.

### **3 Förderung des akademischen Nachwuchses an Pädagogischen Hochschulen – eine Herausforderung**

Grundvoraussetzung für die Förderung des akademischen Nachwuchses nach den spezifischen Bedürfnissen und Notwendigkeiten der Pädagogischen Hochschulen sind qualitativ hochstehende Weiterbildungsangebote auf der Stufe des dritten Zyklus und damit einhergehend etablierte Forschungsstrukturen und Forschungskulturen. In der Schweiz ist das Promotionsrecht den universitären Hochschulen vorbehalten. Darauf gründend setzt sich swissuniversities (Dachorganisation der Schweizer Hochschulen) für hochschultypenübergreifende Doktoratsprogramme ein (swissuniversities, 2021c) – ein Anliegen, welches auch von der Rektorinnen- und Rektorenkonferenz der Pädagogischen Hochschulen (Kammer PH) so als mögliche Lösung vorgeschlagen wurde (vgl. Kammer PH, 2018). Konkret soll über spezifische Kooperationsprogramme mit Universitäten bzw. promotionsberechtigten Instituten im In- und Ausland sichergestellt werden, dass Pädagogische Hochschulen und Fachhochschulen eine eigene Nachwuchsförderung auf der Stufe des dritten Zyklus realisieren und dadurch die eigenen

Forschungsstrukturen und Forschungskulturen festigen können. Derartige Kooperationen sind auf individueller oder auf Projektebene angesiedelt, zunehmend wird auch auf institutioneller Ebene zusammengearbeitet (Kammer PH, 2018).

Als eine Herausforderung erweist sich dabei, dass die an Pädagogischen Hochschulen benötigten Expertinnen und Experten an den promotionsberechtigten Hochschulen häufig keine entsprechenden fachlichen Pendanten finden können – so beispielsweise im Bereich der Fachdidaktiken (vgl. swissuniversities, 2021c). Diese Schwierigkeit wird durch das in der Schweiz (noch) wenig zur Verfügung stehende spezifisch auf Pädagogische Hochschulen ausgerichtet qualifizierte Personal verstärkt. So beläuft sich zum Beispiel der Bedarf an qualifizierten Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern in Lehre und Forschung auf ca. 1600 Personen, wobei sich diese Situation in den kommenden zehn Jahren noch verschärfen wird und schätzungsweise weitere 1000 Personen hinzukommen werden (swissuniversities, 2021a). Gründe für diese geringe Ausprägung umfassen unter anderem die oft anspruchsvollen, langen und heterogen verlaufenden Karrierewege. So fluktuieren Qualifikationswege und Qualifikationsverantwortlichkeiten sowie akademische Laufbahnen des wissenschaftlichen Personals an Pädagogischen Hochschulen teilweise stark und beinhalten in der Regel unterschiedliche berufliche Stationen (Bader et al., 2022; Biedermann et al., 2020).

Beispielsweise ist in Laufbahnen an der Schnittstelle zwischen Hochschule und Praxis, wie sie im Konzept des doppelten Kompetenzprofils zum Ausdruck kommen (Kammer PH, 2020), die Arbeit an der Hochschule nicht zwingend ein Ziel, sondern oft eine Etappe. Obwohl im Gegensatz zu den universitären Laufbahnen nur wenige Erkenntnisse zu akademischen Karrieren an Pädagogischen Hochschulen vorliegen (SAGW, 2018), kann davon ausgegangen werden, dass die professionellen Identitäten (Bader et al., 2022) und Profile des Nachwuchses oft stark durch fach- und berufsfeldspezifische Gegebenheiten geprägt sind (Kammer PH, 2020, S. 12). In vielen Fällen tritt der Nachwuchs nach dem Studium oder der Mittelbauphase aus dem Hochschulsystem in die Praxis aus, was zu einem sogenannten «Braindrain» führen kann (Kammer PH, 2020, S. 13). Dies lässt sich mitunter darauf zurückführen, dass die Pädagogischen Hochschulen in vielen Fällen noch kaum über vorstrukturierte und institutionell gesicherte Laufbahnmodelle bis zur Professur (gerade auch in einer Fachdidaktik) verfügen und ihren Absolventinnen und Absolventen somit wenig bis kaum Orientierung hinsichtlich einer Hochschulkarriere (z.B. in der wissenschaftlichen Fachdidaktik) bieten können (Bader et al., 2022).

Die Deckung des Bedarfs an akademisch qualifizierten Mitarbeitenden an Pädagogischen Hochschulen erweist sich als besondere Herausforderung, denn die Rekrutierung und die Erhaltung von hoch qualifiziertem Personal in diesem Bereich gestalten sich aufgrund der noch jungen Nachwuchsförderung, gepaart mit dem hohen und spezifischen Anforderungsprofil bei gleichzeitig wenig passenden Angeboten wegen des fehlenden eigenen Promotionsrechts, als schwierig (Biedermann et al., 2020; Kammer PH,

2017; Wilhelm, 2020). Nach Biedermann et al. (2020, in Anlehnung an Niemi, Lavonen, Kalloniemi & Toom, 2018; Lunenberg, Dengerink & Korthagen, 2014) umfassen die geforderten Kompetenzen einerseits wissenschaftliches, wissenschaftsmethodisches, fachwissenschaftliches und disziplinäres Wissen und Können sowie andererseits ausgewiesene Lehrbefähigung mit mehrjähriger Unterrichtserfahrung auf der Zielstufe (EDK, 2019; Kammer PH, 2020).

Zudem verlangt das Anforderungsprofil qualifiziertes hochschuldidaktisches Wissen und Können, eine nachweisliche Verbindung der Scientific Community und der beruflichen Praxis, Innovationsfähigkeit, Kreativität und, je nach Profil, Führungskompetenzen. Sollen Promotionen mitbetreut werden können, sind Nachweise qualitativ hochstehender wissenschaftlicher Befähigungen und Leistungen zu erbringen. Obwohl eine abgeschlossene Promotion derzeit in der Schweiz noch keine Voraussetzung für eine Anstellung an Pädagogischen Hochschulen ist, wird sie dennoch zunehmend erwartet (SBFI, 2014, S. 116). Zumindest sollten Dozierende über einen höheren akademischen Grad verfügen als denjenigen, den die unterrichteten Studierenden erlangen werden. Den beanspruchten Kompetenzanforderungen zu genügen bedingt somit in der Regel einen langen Bildungs- und Berufsweg (Biedermann et al., 2020, S. 32; EDK, 2019). Meist können gegenwärtige und prospektive Dozierende Pädagogischer Hochschulen daher nicht alle Qualifizierungsvorgaben erfüllen; vielfach mangelt es an praktischen Erfahrungen nach Abschluss der Promotion oder die Erfahrungen liegen mehrere Jahre zurück (Biedermann et al., 2020; Fontanellaz, 2020). In Anbetracht dessen stehen Pädagogische Hochschulen vor der Aufgabe, Strukturen derart zu schaffen, dass Personen mit unterschiedlichsten Laufbahnen im Fokus des doppelten bzw. mehrfachen Kompetenzprofils entsprechend ihren individuellen Bedürfnissen und Notwendigkeiten gefördert werden können (Kammer PH, 2020).

Damit dies gelingen kann, gilt es aber auch bereits etablierte Expertinnen und Experten zu gewinnen sowie geförderte Nachwuchskräfte an der Hochschule zu halten – kurz: es bedarf attraktiver Arbeitsmöglichkeiten an den Pädagogischen Hochschulen. Lösungen werden darin gesehen, dass Pädagogische Hochschulen den qualifizierten Expertinnen und Experten sowohl die Möglichkeit zum Aufbau von eigenen Forschungsschwerpunkten mit einer gezielten und koordinierten Einbindung von Doktorierenden in die eigenen Forschungsprojekte als auch das Recht auf Mitverantwortung im Sinne von (Co-)Betreuung und/oder (Mit-)Begutachtung von Doktoraten in den kooperativen Promotionsprogrammen zusprechen (Kammer PH, 2018). Diese kooperativen Promotionsprogramme sind zurzeit notwendig und zielführend, damit auch kleine Pädagogische Hochschulen (SKBF, 2023) ihr geeignetes Personal zur Promotion führen und den Forschungsbereich nachhaltig stärken können.

Diese Position der Kammer PH (2018) wird von swissuniversities und somit von den anderen beiden Hochschultypen (Universität und Fachhochschule) in einem Positionspapier zum Doktorat gestützt (vgl. swissuniversities, 2021c) und als massgeblicher

Beitrag zur Attraktivitätssteigerung für wissenschaftlich hoch qualifizierte Personen angesehen (Speiser, 2021). Um die hierfür bestehenden Finanzierungsquellen noch wirksamer zu nutzen und neue Finanzierungsquellen zu erschliessen, sind verstärkte und innovative Anstrengungen erforderlich – Bemühungen, die sich beispielsweise in den projektgebundenen Beiträgen des Bundes für die Stärkung der Fachdidaktiken durch die Nachwuchsförderung niederschlagen (Freisler-Mühlemann, 2020). Diese Bestrebungen sollen den akademischen Mittelbau auf- und ausbauen und die Anzahl promovierter (und gegebenenfalls habilitierter) Mitarbeitender erhöhen (Kammer PH, 2017), um dadurch unter anderem den Bedarf der Hochschulen an wissenschaftlichem Nachwuchs nachhaltig zu sichern (swissuniversities, 2021a, S. 8).

#### **4 Zur Relevanz des dritten Zyklus am Beispiel der Fachdidaktiken**

Die «Nationale Strategie Fachdidaktik Schweiz 2021–2028» (swissuniversities, 2021a) und ihr beigefügter Aktionsplan (swissuniversities, 2021b) nehmen sich der Herausforderung der Nachwuchsförderung im Bereich der Fachdidaktiken dahingehend an, dass sie für die längerfristige und die strategische Positionierung der Fachdidaktiken im akademischen Gefüge der Schweiz (vgl. Bader et al., 2022) Entwicklungspotenziale und Massnahmen umreissen und mögliche Umsetzungen mit jeweiligen Argumentarien skizzieren. So finden sich darin unter anderem die Ziele, die Nachwuchsförderung gezielt zu entwickeln und zu festigen (Ziel 2), die Fachdidaktik als forschende Disziplin zu etablieren (Ziel 3) und die Professionsentwicklung des lehrenden Personals zu unterstützen (Ziel 4). Nebst den besonders für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung relevanten Disziplinen wie Erziehungswissenschaft, Pädagogische Psychologie, Lehr- und Lernforschung, Bildungsforschung etc. gelten so besonders auch die Fachdidaktiken als zentrale und auszubauende sowie weiter zu professionalisierende Disziplinen in Lehre und Forschung an Pädagogischen Hochschulen (Prusse, 2022). Als interdisziplinär konstituierte Geistes- und Sozialwissenschaft umfassen sie sämtliche Aspekte des fach- und domänenspezifischen Lehrens und Lernens, beziehen sich primär auf den fachlichen Kompetenzerwerb und bewegen sich daher stets im Spannungsfeld zwischen Praxisrelevanz und Wissenschaftsorientierung (Prusse, 2022). Mit ihren zahlreichen Bezugsdisziplinen konstituieren sie sich in einem hybriden, dynamischen und komplexen Wissens- und Diskursraum, welcher auf den multidisziplinären Wissensbeständen der je spezifischen Expertinnen und Experten aufbaut (Prusse, 2022).

Noch ist die wissenschaftliche Etablierung der verschiedenen lehrpersonenbildungsrelevanten Disziplinen der Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken in der Schweiz schmal ausgeprägt und, je nach Fach- und Bildungsbereich, unterschiedlich stark verankert. Gerade die fachdidaktische Forschung und Entwicklung genießt mitunter aufgrund der noch gering vorhandenen förderlichen strukturellen Rahmenbedingungen (Bader et al., 2022), des fehlenden Promotionsrechts Pädagogischer Hochschulen und der wenig stabilen Sicherung ihrer Grundfinanzierung und Drittmittelmöglichkeiten

einen noch schweren Stand in der entsprechenden internationalen Scientific Community (Prusse, 2022). So ist auch die Etablierung der Fachdidaktiken als wissenschaftliche Disziplinen noch nicht abgeschlossen (swissuniversities, 2021a).

Auch für die Fachdidaktiken sowie für ihre insbesondere in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verankerten Bezugsdisziplinen wird eine «anspruchsvolle Forschungspraxis» gefordert, welche interdisziplinär aufgestellt, international anschlussfähig und relevant für die Professionalisierung des Lehrberufs sein muss (vgl. Denzler, 2020). Für die disziplinäre Entwicklung sind eine starke, auf dem jeweiligen Fach basierende Expertise, qualitativ hochstehende (fachdidaktische) Forschung und Entwicklung mit direktem Bezug zur forschungsbasierten Lehre sowie für Professorinnen und Professoren die Möglichkeit der Promotionsbetreuung in der eigenen Disziplin unabdingbar. Die Weiterentwicklung der Fachdidaktiken in der Schweiz geschieht hauptsächlich in einem komplexen und dynamischen Zusammenspiel mit den unterschiedlichen Bezugsdisziplinen und aufgrund der Forschungs- und Lehrtätigkeiten insbesondere im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Prusse, 2022).

Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, bedarf es – wie in Abschnitt 3 bereits angedeutet – ausdrücklich der Qualifizierung von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern für die Betreuung von fachdidaktischen Dissertationen sowie eines aktiven Forschungsverbands mit promotionsberechtigten, fachdidaktisch denominierten Professuren. Für das Erreichen dieser Ziele ist es bedeutsam, dass den Expertinnen und Experten in den lehrpersonenbildenden Institutionen die dementsprechenden Möglichkeiten geboten werden. Basierend auf ihren Erkenntnissen aus dem Monitoring des Programms P9 «Aufbau der wissenschaftlichen Kompetenzen in den Fachdidaktiken» (2017–2020) und auf den davon abgeleiteten Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Etablierung forschungsstarker Fachdidaktiken beinhalten diese benötigten Möglichkeiten gemäss Bader et al. (2022) strukturelle Rahmenbedingungen analog zu denjenigen bestehender wissenschaftlicher Disziplinen anderer Hochschultypen. Nebst der Ausstattung von Fachdidaktikprofessuren und gewährleistetem Zugang zu institutionellen Forschungsförderungsprogrammen umfassen die Forderungen laut dem Expertinnen- und Expertengremium auch das hochschultypenunabhängige Promotionsrecht für alle wissenschaftlichen Fachdidaktikprofessuren inklusive strukturierter Nachwuchsförderung sowie die systematische Integration der Fachdidaktiken als eigenständig anerkannte Disziplin in das bestehende Hochschul- und Forschungsgefüge (Bader et al., S. 11, 16–17). Diese Desiderate gilt es bei zukünftigen Weiterentwicklungen nicht für die Fachdidaktiken, sondern auch für die Forschungsstrukturen und Forschungskulturen an Pädagogischen Hochschulen generell sorgfältig im Blick zu behalten und allenfalls lösungsorientiert zu bearbeiten.

## **5 Chancen und Herausforderungen von hochschultypenübergreifenden Kooperationen im dritten Zyklus**

Die Lösung des Zugangs zu Promotionen an Pädagogischen Hochschulen mittels Kooperationen mit promotionsberechtigten Hochschulen im In- und Ausland (Freisler-Mühlemann, 2020) bringt den beteiligten Hochschulen, den betroffenen Fachgebieten und den Doktorierenden unter anderem den Mehrwert, dass institutionelle Kooperationen auf Doktoratsebene die Etablierung wertvoller Verbindungen zwischen Institutionen sowie neue Forschungsmöglichkeiten an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis erlauben (swissuniversities, 2021c). Forschung an diesen Schnittstellen zu betreiben birgt zudem das Potenzial für innovative Ansätze sowie für die Festigung der transinstitutionellen Zusammenarbeit und den Ausbau der lehrpersonenbildungsrelevanten Disziplinen und Fachdidaktiken zur weiteren Profilierung der Pädagogischen Hochschulen (Denzler, 2020; swissuniversities, 2021c). Derartige Kooperationen ermöglichen es den Doktorierenden ferner, durch die dadurch entstehenden Co-Betreuungen und Doktoratsprogramme den Kreis der Ansprechpersonen durch die Vereinigung von Expertinnen und Experten aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Fachgebieten mit unterschiedlichen Forschungsausrichtungen von unterschiedlichen Hochschultypen zu erweitern (swissuniversities, 2021c). Dies ist insbesondere für Pädagogische Hochschulen mit beschränktem Leistungsumfang und eingeschränkten Ressourcen von zentraler Bedeutung. Solch erweiterte Netzwerke sind insofern förderlich, als sie die Auseinandersetzung der betroffenen Doktorierenden mit unterschiedlichen Hochschulsystemen und Forschungsgemeinschaften sowie ihre Integration in die nationale und die internationale Scientific Community erleichtern (swissuniversities, 2021c). Schliesslich eröffnen solche Kooperationen Perspektiven, sowohl für den Nachwuchs aller Hochschultypen zum Ausbau ihrer wissenschaftlichen Kompetenz als auch für Personen aus der Praxis zur Etablierung eines Forschungsschwerpunkts (swissuniversities, 2021c).

Neben den Potenzialen derartiger Kooperationen stellen sich sowohl für die beteiligten Hochschulen auf Strukturebene als auch für die betroffenen Promovierenden und Expertinnen und Experten Herausforderungen (Freisler-Mühlemann, 2020). Promotionsberechtigte Hochschulen können die Pädagogischen Hochschulen beim Zugang zu Promotionen zwar unterstützen, aber ihre Unterstützung nicht uneingeschränkt gewährleisten. Voraussetzung für eine erfolgreiche Kooperation ist daher, dass die Modalitäten der Zusammenarbeit die Qualität der Promotionen sicherstellen und dabei zur Gewinnung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse, zur Entdeckung neuer Forschungsfelder und zur Vertiefung etablierter Bereiche beitragen (Kammer PH, 2018; swissuniversities, 2021c). Gerade bei Dissertationsbetreuungen gehört so unter anderem zu den Gelingensbedingungen erfolgreicher hochschultypenübergreifender Partnerschaften, dass Kooperierende in gegenseitiger fachlicher Anerkennung miteinander arbeiten (swissuniversities, 2021c). Konkret bedeutet dies, dass qualifizierte Personen von Pädagogischen Hochschulen sowohl als Co- und Hauptbetreuende als auch als Gutachten-

de in Bewertungsgremien vertreten sind und zusätzlich eigene Nachwuchsförderung betreiben können – dass sie also als ebenbürtige Agierende am Promotionsverfahren mitwirken (Pautsch, 2016, S. 181). Da Kooperationsprogramme auf Doktoratsebene strukturell bedingt immer auch eine Abhängigkeit der Pädagogischen Hochschulen von promotionsberechtigten Hochschulen bedeuten, ist auf personeller Ebene für ein Umfeld zu sorgen, welches sich durch ein gegenseitiges fachliches Anregen und Ergänzen auszeichnet und durch die Bündelung und Nutzung der individuellen fachlichen Ressourcen zur allgemeinen Qualitätssteigerung der Programme beiträgt. Hierbei gilt es unter anderem zu beachten, dass eine gleichwertige Verantwortungsübernahme in asymmetrischen Hierarchieverhältnissen für alle Beteiligten eine Herausforderung darstellen kann.

Zusätzlich sehen sich Doktorandinnen und Doktoranden von Pädagogischen Hochschulen häufig mit der Schwierigkeit konfrontiert, geeignete Betreuungspersonen zu finden. Die Schwierigkeit resultiert einerseits aus der geringen Anzahl an promotionsberechtigten fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Professuren in der Schweiz. Andererseits sind Professorinnen und Professoren an promotionsberechtigten Hochschulen oft stark ausgelastet und können zusätzliche Betreuungen nicht auf sich nehmen – insbesondere auch dann nicht, wenn die Doktorandinnen und Doktoranden ihre Forschungsthemen bereits aus den Projekten der Pädagogischen Hochschulen mitbringen (Speiser, 2021). Diese Situation ist besonders dann problematisch, wenn Doktorierende aus Pädagogischen Hochschulen im Rahmen einer Promotionsstelle des Schweizerischen Nationalfonds (SNF) promovieren, die in einem Forschungsprojekt angesiedelt ist, das der SNF einer Pädagogischen Hochschule zugesprochen hat.

Dadurch ergibt sich einerseits die Herausforderung, dass Professorinnen und Professoren mit Promotionsrecht bezüglich der Betreuung von Promovierenden oft an zeitliche und häufig auch inhaltliche Grenzen stossen (Freisler-Mühlemann, 2020, S. 6). Letzteres spitzt sich auch dann zu, wenn sich bei der Betreuung einer fachdidaktisch orientierten Dissertation die fachwissenschaftliche Expertise einer promotionsberechtigten Betreuungsperson weit entfernt vom Dissertationsthema verortet (z.B. mitbetreuende Teilchenphysikexpertin oder mitbetreuender Teilchenphysikexperte für eine Arbeit zum Konzeptaufbau beim Thema «Schwimmen und Sinken» im Anfangsunterricht). Andererseits kann die Beteiligung von Professorinnen und Professoren von Pädagogischen Hochschulen oft nur eingeschränkt ermöglicht werden, wobei sie zumeist nur die Rolle der Co- oder Zweitbetreuung einnehmen können (Speiser, 2021). So zeigt beispielsweise eine Untersuchung von swissuniversities, dass fast 40 Prozent der Doktorierenden, die in Kooperationsprogrammen promovieren, nicht von Professorinnen und Professoren der Pädagogischen Hochschulen (co-)betreut werden – auch wenn sie an den Pädagogischen Hochschulen angestellt und in interne Forschungsprojekte involviert sind (Kammer PH, 2018).

Noch liegt eine zentrale Herausforderung darin, Fragen der Anerkennung sowie Anforderungen von Promotionsbetreuenden hochschulübergreifend zu klären und deren Vergleichbarkeit für die Beteiligten aller Hochschultypen sicherzustellen und sichtbar zu machen. Die Kammer PH (2018, 2020) hält diesbezüglich fest, dass erfolgreiche Kooperationen auf der Stufe des dritten Zyklus neben einer «gleichberechtigten» Partnerschaft auch einer gemeinsamen Vision, einer gut funktionierenden Zusammenarbeit, einer gleichermassen getragenen Verantwortung sowie einer funktionierenden Praxisorganisation bedürfen (Kammer PH, 2018, 2020). Dies ist insbesondere auch deshalb von grosser Bedeutung, weil Doktorierende in Forschungsprojekten an Pädagogischen Hochschulen sowohl im Rahmen des Projekts als auch durch die Professorin oder den Professor einer promotionsberechtigten Hochschule begleitet werden. Diese Doppelbetreuung ist nicht immer konfliktfrei und für die Doktorierenden zuweilen belastend. Letztlich finden sich Doktorierende an Pädagogischen Hochschulen oft auch mit einer ausserordentlich herausfordernden Mehrfachbelastung aufgrund der hohen Anforderungen des doppelten Kompetenzprofils und der damit einhergehenden Anstellungsbedingungen konfrontiert (Bader et al., 2022). Gerade die simultane Berufstätigkeit während der Qualifikationsphase kann als äusserst belastend wahrgenommen werden und einen zeitnahen Promotionsabschluss erschweren. Hier gilt es insbesondere Strukturen für Anstellungsverhältnisse zu schaffen, die den Promovierenden an Pädagogischen Hochschulen eine designierte Anzahl an Wochenstunden für die Ausarbeitung der Promotionsvorhaben zusichern und gleichzeitig sicherstellen, dass die zu leistende Arbeit in den zusätzlichen Forschungs- und Lehrtätigkeiten in einem bestreitbaren Mass bleibt.

Ob Pädagogische Hochschulen angesichts der gegebenen Herausforderungen in Richtung eines eigenen Promotionsrechts entwickelt werden müssten, stellt immer wieder Inhalt von Diskussionen dar. So empfahl beispielsweise die EDK bereits 1993, den Pädagogischen Hochschulen das Promotions- und Habilitationsrecht zuzugestehen (EDK, 1993). Wie erwähnt hat sich swissuniversities kürzlich ebenfalls mit dieser Frage beschäftigt und gemeinsam den Weg der kooperativen Zusammenarbeit definiert. Die gesetzte Strategie und die definierten Ziele gilt es nun gemeinsam voranzutreiben und in regelmässigen Abständen hinsichtlich ihrer Wirksamkeit, Praktikabilität, Chancen und Herausforderungen zu re-evaluieren, um daraus zukunftsorientiert Optimierungsmassnahmen abzuleiten. Deshalb hat swissuniversities beschlossen, ein hochschultypenübergreifendes Monitoring bezüglich der Zusammenarbeit in Bezug auf Promotionen durchzuführen.

Dabei gilt es auch die Vorteile eines originären, allenfalls auf besondere Fächer eingeschränkten Promotionsrechts für Pädagogische Hochschulen im Blick zu behalten und Lösungen zu dessen Erfüllung in kooperativen Promotionsprogrammen anzustreben. Hierzu gehören die Fragen nach der institutionellen Verfasstheit einzelner Pädagogischer Hochschulen sowie nach der Attraktivitätssteigerung von Pädagogischen Hochschulen als Arbeitgeberin durch Anschluss- und Perspektivenerweiterung bei Pro-

movierenden und Mitarbeitenden. Als attraktiv können sicherlich der stark anwendungsorientierte Fokus der Forschung sowie die kontinuierliche Bearbeitung der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis, welche sowohl direkte Implikationen für Schule und Bildung als auch ein fruchtbares Umfeld für die Entwicklung innovativer Ansätze mit sich bringen können. Forschungserträge an Pädagogischen Hochschulen erlangen dadurch häufig hohe gesellschaftliche Relevanz und Reichweite, da einsetzende Kaskadeneffekte die Bildung nachfolgender Generationen massgeblich prägen können. Trotz dieser Möglichkeiten ist es angesichts der zurzeit gegebenen Strukturen schwierig eine gezielte Nachwuchsförderung und einen gezielten Ausbau der Forschungsstrukturen und Forschungskulturen zu betreiben und im nationalen und internationalen Wettbewerb um hoch qualifizierte Mitarbeitende und kompetitive Ressourcen zu bestehen. Mit einer erhöhten Sichtbarkeit und Attraktivität der Pädagogischen Hochschulen würden sich diese Herausforderungen sicherlich besser bewältigen lassen.

## **6 Schlussfolgerung und Ausblick**

In diesem Beitrag wurde die zunehmende Bedeutung des dritten Zyklus an und für Pädagogische Hochschulen reflektiert. Angesichts der immer rasanteren gesellschaftlichen und technologischen Entwicklungen im 21. Jahrhundert bedürfen Pädagogische Hochschulen der Umsetzung besonderer Bemühungen und Massnahmen, um die notwendige Qualität der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und damit verbundener notwendiger Erkenntnisgewinne in Forschung und Entwicklung auch in Zukunft sicherstellen zu können. Angebote im dritten Zyklus fungieren dabei als mächtiges Werkzeug, denn sie ermöglichen es den Pädagogischen Hochschulen, das geforderte spezifisch qualifizierte Personal im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf eine Laufbahn an den Hochschulen adäquat vorzubereiten und dadurch auch der beauftragten Erfüllung des Leistungsauftrags in Aus- und Weiterbildung, Forschung sowie Dienstleistungen gerecht zu werden. Mit dem Aufbau stabiler Forschungsstrukturen und Forschungskulturen und beständiger Nachwuchsförderungs- und Doktoratsmodelle, insbesondere in den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften, eröffnen sich an den Pädagogischen Hochschulen neue Laufbahn- und Karriereperspektiven sowohl für den Mittelbau als auch für den bestehenden Lehrkörper. Zudem tragen derartige Perspektiven massgeblich zur Attraktivitätssteigerung der Institution für hoch qualifizierte und ausgewiesene Expertinnen und Experten im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bei. Eine Stärkung der Fach- und Leistungsbereiche sowie insbesondere der Fachdidaktiken soll gleichzeitig die Wettbewerbsfähigkeit, die Sichtbarkeit und die Profilierung der Pädagogischen Hochschulen auf nationaler und internationaler Ebene erhöhen und dadurch die Möglichkeiten für eine tiefer verankerte und stabilere Kultur der forschungsbasierten Lehre und die dafür nötigen finanziellen Mittel begünstigen.

Um diese Ziele im Zusammenhang mit der Hochschulweiterentwicklung und den Promotionsprogrammen zu erreichen, ist ein besonderes Engagement sowohl der Hoch-

schulen als auch der Praxis, aber auch der Bildungspolitik unabdingbar (Kammer PH, 2020). In der Schweiz wurde hierfür nicht der Weg des eigenen Promotionsrechts für die unterschiedlichen Hochschultypen gewählt. Vielmehr wurden spezifische Kooperationsprogramme zwischen den promotionsberechtigten Universitäten und den Pädagogischen Hochschulen sowie den Fachhochschulen initiiert – eine Strategie, die als pragmatischer Zwischenschritt fungieren und gegebenenfalls bei ungenügender Wirksamkeit auch den Weg zum originären, allenfalls eingeschränkten Promotionsrecht Pädagogischer Hochschulen eröffnen kann (vgl. Kammer PH, 2018). Soll diese Strategie in diesem Sinne erfolgreich umgesetzt werden, so ist die hochschultypenübergreifende Zusammenarbeit zu stärken, wie sie von swissuniversities unterstützt und proaktiv vorangetrieben wird. Mit dem Fokus auf die Gewährleistung von gleichberechtigten Partnerschaften im Rahmen von Promotionsprogrammen sollen die unterschiedlichen hochschultypenspezifischen Qualitäten der Kooperierenden ausgeschöpft werden und ein ergänzendes, wechselwirkendes Voneinanderprofitieren erlauben.

Letztlich sollen Pädagogische Hochschulen zuzüglich zu ihrem gesetzlich verankerten Leistungsauftrag zunehmend in der Verantwortung stehen, gesellschaftlich relevante Fragen in Zusammenarbeit mit anderen Hochschultypen und der Gesellschaft aufzugreifen, diese unter Einbezug der unterschiedlichen betroffenen Stakeholderinnen und Stakeholder zu bearbeiten und somit die Gesellschaft aktiv und verantwortungsvoll mitzugestalten (Fontanellaz, 2020, S. 84). Denn gelingt es, durch die Bündelung der vorhandenen Kompetenzen und Expertisen aller involvierten Agierenden sowie durch die fortlaufende und bedürfnisorientierte Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen und ihres Personals die Kinder und Jugendlichen von heute und morgen gemeinsam und erfolgreich auf die An- und Herausforderungen der Zukunft vorzubereiten, so sind die Pädagogischen Hochschulen unter kontinuierlicher Antizipierung neuer Veränderungen an der Erreichung ihrer Hauptziele langfristig proaktiv und konstruktiv beteiligt. Inwieweit es unter dieser Strategie auch gelingen kann, die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses unter Berücksichtigung der spezifischen Anforderungen von Pädagogischen Hochschulen voranzutreiben, die aktuellen Herausforderungen der kooperativen Doktoratsprogramme für alle involvierten Stakeholderinnen und Stakeholder zu bewältigen und die Attraktivität der Pädagogischen Hochschulen für hoch qualifizierte Mitarbeitende zu gewährleisten, werden zukünftige Evaluationen erhellen. Die Ergreifung von allfälligen weiteren Massnahmen zur Erfüllung dieser zentralen Ziele wird von diesen Ergebnissen abhängen.

## Literatur

**Bader, B., Rosebrock, C., Leuders, T., Thonhauser, I., de Pietro, J.-F., Colberg, C. & Brière, F. (2022).** Errungenschaften und Herausforderungen bei der Entwicklung der Fachdidaktiken in der Schweiz – Die Perspektive des programmbegleitenden Expertinnen- und Expertengremiums P9. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40 (1), 7–18.

**Biedermann, H., Krattenmacher, S., Graf, S. & Cwik, M.** (2020). Zur Bedeutung des doppelten Kompetenzprofils in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (3), 326–342.

**Denzler, S.** (2020). Positionierung durch Profilierung? Lehramt und Fachdidaktik als Merkmale eines eigenständigen Hochschultypus. In A. Tettenborn & P. Tremp (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkulturen im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug* (S. 131–138). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.

**EDK.** (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

**EDK.** (2019). *Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen vom 28. März 2019*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

**Fontanellaz, B.** (2020). Die Brücke zwischen Praxis und Hochschule. Oder: Was geschieht im «Raum dazwischen»? In A. Tettenborn & P. Tremp (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkultur im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug* (S. 83–88). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.

**Freisler-Mühlemann, D.** (2020). *Akademische Karrieren an der PHBern: Eine Bestandsaufnahme zur beruflichen Situation der Doktorandinnen und Doktoranden*. Bern: Pädagogische Hochschule Bern.

**Graf, S.** (2018). Pädagogische Hochschulen der Schweiz: Vom Juniorpartner zum etablierten Hochschultyp. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13 (3), 17–28

**Kammer PH.** (2017). *Strategie 2017–2020 der Kammer PH*. Bern: swissuniversities.

**Kammer PH.** (2018). *Positionspapier der Pädagogischen Hochschulen zur Entwicklung des Doktorats*. Bern: swissuniversities.

**Kammer PH.** (2020). *Strategie 2021–2024 der Kammer Pädagogische Hochschulen*. Bern: swissuniversities.

**Leutwyler, B., Sieber, P. & Diebold, M.** (2005). *Untersuchung zur Akzeptanz von Laufbahnmodellen im Lehrberuf. Chancen und Risikoeinschätzung*. Zug: Pädagogische Hochschule Zug.

**Lunenberg, M., Dengerink, J. & Korthagen, F.** (2014). *The professional teacher educator. Roles, behaviour, and professional development of teacher educators*. Rotterdam: Sense.

**Niemi, H., Lavonen, J., Kalloniemi, A. & Toom, A.** (2018). The role of teachers in the Finnish educational System: High professional autonomy and responsibility. In H. Niemi, A. Toom, A. Kalloniemi & L. Jari (Hrsg.), *The teacher's role in the changing globalizing world. Resources and challenges related to the professional work of teaching* (S. 47–61). Leiden: Brill Sense.

**Obexer, R.** (2022). Lost in third space: Identity work of a «blended professional» in higher education. *Studies in Technology Enhanced Learning*, 2 (3), 467–483.

**Pautsch, A.** (2016). Das Promotionsrecht. In J. Cai & H. Lackner (Hrsg.), *Jahrbuch Angewandte Hochschulbildung 2016* (S. 175–186). Wiesbaden: Springer VS.

**Prusse, M.** (2022). Die Entwicklung der Fachdidaktiken als ein Identitätsmerkmal der Pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40 (1), 86–96.

**SAGW.** (2018). *Next Generation: Für eine wirksame Nachwuchsförderung. Situation, Modelle, Massnahmen und Empfehlungen zu einer wirksamen Nachwuchsförderung im Wissenschaftssystem der Schweiz*. Bern: Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften.

**SBFI.** (2014). *Massnahmen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Schweiz*. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.

**Schweizerische Eidgenossenschaft.** (2011). *Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz, HFKG) vom 30. September 2011*. Bern: Bundeskanzlei.

**SKBF.** (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

**SKBF.** (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

**Speiser, G.** (2021). Das Promotionsrecht für Fachhochschulen. *Ordnung der Wissenschaft*, 8 (1) 19–32.

- swissuniversities.** (2021a). *Nationale Strategie Fachdidaktik Schweiz 2021–2028*. Bern: swissuniversities.
- swissuniversities.** (2021b). *Nationale Strategie Fachdidaktik Schweiz 2021–2028. Aktionsplan*. Bern: swissuniversities.
- swissuniversities.** (2021c). *Position von swissuniversities zum Doktorat*. Bern: swissuniversities.
- Wannack, E. & Rhyn, H.** (Hrsg.). (2016). *Reflexionen zum Auftrag Pädagogischer Hochschulen: 10 Jahre PHBern* (Beiträge für die Praxis, 5). Bern: hep.
- Whitchurch, C.** (2008). *Shifting identities, blurring boundaries: The changing roles of professional managers in higher education* (Research & Occasional Paper Series: CSHE.10.2008). Berkeley: University of California.
- Wilhelm, E.** (2020). Zehn Thesen zur Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen der Schweiz. *Das Hochschulwesen*, 68 (1+2), 31–39.

## **Autoren und Autorin**

**Horst Biedermann**, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule St. Gallen, horst.biedermann@phsg.ch

**Heinz Rhyn**, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, heinz.rhyn@phzh.ch

**Olivia Rütli-Joy**, Dr., Pädagogische Hochschule St. Gallen, olivia.ruetti@phsg.ch

## Zur Position von swissuniversities zum Doktorat

Noëmi Eglin und Martina Weiss

### 1 Nachwuchsförderung als Kernaufgabe

Die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses ist eine Kernaufgabe der Schweizer Hochschulen. Ein wichtiges Instrument zur wissenschaftlichen Qualifizierung des Nachwuchses ist das Doktorat. Die Sicherstellung der Qualität der Doktoratsausbildung und eine bedürfnisgerechte Differenzierung des Angebots, damit sämtlichen Nachwuchsforschenden Qualifikationsmöglichkeiten offenstehen, sind damit gemeinsame Anliegen der Hochschulen. Die Ausgangslage für universitäre Hochschulen und für Fachhochschulen oder Pädagogische Hochschulen gestaltet sich jedoch unterschiedlich: Letztere verfügen nicht über das Promotionsrecht und damit nicht über die Möglichkeit, eigenständig ihren Nachwuchs wissenschaftlich weiterzuqualifizieren. Hochschultypenübergreifende Kooperationen auf Ebene des Doktorats erlauben es ihnen, eine aktive Nachwuchsförderung zu betreiben und ihre Forschung und ihr Profil weiter zu stärken. Damit kommt Kooperationen zwischen den Hochschultypen trotz des verhältnismässig kleinen Anteils an der Gesamtheit der Promotionen in der Schweiz aus systemischer Perspektive eine zentrale Bedeutung zu. swissuniversities, die Rektorenkonferenz der Schweizerischen Hochschulen, hat vor dem Hintergrund der Bedeutung des Doktorats eine gemeinsame Position ausgearbeitet (swissuniversities, 2021). Sie äussert sich darin zu den Zielen, zu den Inhalten sowie zur Bedeutung des Doktorats und identifiziert Prinzipien für dessen Ausgestaltung. Zudem zeigt die Position auf, welche Formen der Zusammenarbeit zwischen Hochschultypen zielführend sind.<sup>1</sup> Die Überlegungen beschränken sich auf Disziplinen, die an Schweizer universitären Hochschulen verankert sind; Kooperationen von Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen mit Hochschulen im Ausland sind nicht Gegenstand der Position.

### 2 Gemeinsame Prinzipien zum Doktorat

Ausgehend vom Prinzip der wissenschaftlichen Exzellenz präzisiert die Position Ziele, Inhalte und Bedeutung des Doktorats:<sup>2</sup> Dessen Kernstück, die Dissertation, ist eine eigenständige Forschungsleistung, die die Forschung in einer Disziplin und an deren

---

<sup>1</sup> Die Überlegungen basieren auf einer Evaluation eines mit projektgebundenen Beiträgen finanzierten Programms, das es in den Jahren 2017 bis 2020 erlaubte, Kooperationen zwischen Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen und universitären Hochschulen zu fördern. Zurzeit läuft ein Nachfolgeprogramm, das diese Förderung weiterführt (swissuniversities, 2023).

<sup>2</sup> Die nachfolgenden Ausführungen sind ein Zusammenschritt der Empfehlungen aus dem Positionspapier zum Doktorat (swissuniversities, 2021). Im Hinblick auf die Lesbarkeit werden auch wörtlich wiedergegebene Textstellen nicht als Zitate markiert.

Schnittstellen weiterbringt und einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Lehre bildet. Das Doktorat beinhaltet eine mehr oder weniger formalisierte Doktoratsausbildung. Es mündet in die Verleihung des Dokortitels durch eine universitäre Hochschule. Damit wird deutlich, dass Doktorate sowohl ein essenzieller Beitrag zur Weiterentwicklung der Wissenschaft und der Institutionen sind, als auch einen persönlichen Laufbahnschritt darstellen: Inhaberinnen und Inhaber eines entsprechenden Titels zeichnen sich durch profunde fachliche und methodische Kenntnisse sowie überfachliche Kompetenzen aus. Sie sind befähigt, anspruchsvolle Aufgaben in unterschiedlichen verantwortungsvollen Positionen wahrzunehmen. In ihrer Planung für die Jahre 2025 bis 2028 haben die Schweizer Hochschulen die Bedeutung eines gesamtheitlichen Verständnisses akademischer Karrieren mit Optionen innerhalb und ausserhalb der Hochschulen bestätigt und weiter ausgeführt. Dabei ist die Durchlässigkeit zwischen Hochschultypen ein erklärtes Ziel (swissuniversities, 2022).

Die Ausgestaltung des Doktorats liegt in der Kompetenz der einzelnen Institutionen und richtet sich nach disziplinspezifischen Gegebenheiten. Ausgehend von internationalen Standards treffen die Hochschulen verschiedene Massnahmen zur Sicherung der Qualität der Doktorate. Die Zulassung zum Doktorat erfolgt über einen wissenschaftlichen Masterabschluss. Die Aufnahme erfolgt stets «sur dossier» auf der Grundlage der individuellen Qualifikationen, des Potenzials und der Motivation der Kandidatinnen und Kandidaten. Die Zulassungsbedingungen müssen somit die Aufnahme in das Doktorat mit Masterdiplom einer Fachhochschule oder Pädagogischen Hochschule im Grundsatz ermöglichen. Verfahren zur Erbringung allfälliger Ergänzungsleistungen sind pragmatisch auszugestalten und transparent zu kommunizieren. Der Berücksichtigung nicht linearer Karrieren kommt im Hinblick auf Laufbahnen an Fachhochschulen oder Pädagogischen Hochschulen eine zentrale Rolle zu, da der Nachwuchs sein doppeltes Kompetenzprofil nicht nur an der Hochschule, sondern auch in der Praxis erwirbt.

Personen, die Doktorierende betreuen, sollen über einen Dokortitel und über ausgewiesene inhaltliche und methodische Kompetenz im Bereich der betreuten Arbeit verfügen. Sie sind in der Forschungswelt aktiv, vernetzt und anerkannt und begleiten die Doktorierenden in ihrem Ausbildungs- und Forschungsprozess durch eine konstante und regelmässige Betreuung. Dazu gehören auch eine kritische Reflexion zur Laufbahnplanung und die Diskussion von Optionen innerhalb und ausserhalb der Hochschule. Die Anforderungen an Betreuende gelten für universitäre Hochschulen, Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen gleichermassen. Deshalb empfiehlt swissuniversities, dass Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen aufzeigen, welche Kategorien des Lehr- und Forschungspersonals die entsprechenden Anforderungen erfüllen. Eine solche Umschreibung bildet die Grundlage für eine einfache Anerkennung des Status der Co-Betreuenden durch die universitäre Hochschule, die Kooperationspartnerin ist.

Diese wiederum bildet die Voraussetzung für eine Kooperation auf Augenhöhe: In hochschultypenübergreifenden Kooperationen sind beide Seiten in Planung, Ausgestaltung und Umsetzung des Doktorats eingebunden. Entsprechend ihren Kenntnissen und Kompetenzen arbeiten Betreuende beider Seiten an der Entwicklung und der Durchführung von Ausbildungsangeboten mit und übernehmen Aufgaben bei der Auswahl, der Betreuung und der Beurteilung der Doktorierenden. Die geleistete Arbeit von Betreuenden aus Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen ist dabei auch formell anzuerkennen, beispielsweise über eine Erwähnung im Diplom oder im Diplomanhang, je nach Gepflogenheiten der universitären Hochschule, die den Titel vergibt.

Die Position von swissuniversities weist auf die Bedeutung adäquater institutioneller Rahmenbedingungen hin, darunter eine gesicherte Finanzierung sowie genügend Zeit («protected time») für die Arbeit an der Dissertation. Hochschulen können den Erfolg von Partnerschaften günstig beeinflussen, indem sie hochschulintern und als Kooperationspartnerinnen ein Verständnis dafür entwickeln, wie eine Dissertation gestaltet und betreut wird. Dafür empfiehlt sich die Festlegung einer Strategie im Bereich des Doktorats, beispielsweise durch die Einbettung von Partnerschaften in die Lehr- und Forschungsstrategie der Hochschule oder durch die Bereitstellung spezifischer Budgets. Universitäre Hochschulen stellen ihrerseits sicher, dass die reglementarischen Rahmenbedingungen für Partnerschaften auf Augenhöhe gegeben sind, insbesondere im Hinblick auf die Zulassung, die Betreuung und die Beurteilung.

### 3 Umsetzung und Ausblick

Vertrauen und Wertschätzung sowie die gegenseitige Anerkennung der Kompetenzen und Kulturen der beteiligten Hochschulen sind unabdingbare Voraussetzung für funktionierende Partnerschaften. swissuniversities versteht ihre Position zum Doktorat als Aufruf an die Hochschulen, ihre Angebote weiter zu vernetzen, um eine Wirkung auf die Nachwuchsförderung auf gesamtschweizerischer Ebene zu erreichen. Dokorate werden sich in einer sich verändernden Welt parallel zu den Bedürfnissen der Gesellschaft entwickeln. Im Kern werden sie weiterhin auf dem Prinzip der eigenständigen Forschung basieren, die internationalen Standards entspricht (swissuniversities, 2022, S. 31).

### Literatur

- swissuniversities. (2021). *Position von swissuniversities zum Doktorat*. Bern: swissuniversities.
- swissuniversities. (2022). *Gesamtschweizerische Hochschulpolitische Koordination 2025–2028. Strategische Planung*. Bern: swissuniversities.
- swissuniversities. (2023). *P-1 Mobilitätsförderung von Doktorierenden und Weiterentwicklung des 3. Zyklus (2021–2024)*. Bern: swissuniversities. Verfügbar unter: <https://www.swissuniversities.ch/themen/nachwuchsforderung/p-1-dritter-zyklus> (21.03.2023).

## **Autorinnen**

**Noëmi Eglin**, Co-Bereichsleiterin «Forschung & Entwicklung» swissuniversities,  
noemi.eglin@swissuniversities.ch

**Martina Weiss**, Dr., Generalsekretärin swissuniversities, martina.weiss@swissuniversities.ch

## Überfälliges Promotionsrecht für Pädagogische Hochschulen aus Sicht des Berufsverbands LCH

Beat A. Schwendimann

**Zusammenfassung** Der Berufsverband LCH fordert seit vielen Jahren ein Promotionsrecht für Pädagogische Hochschulen. Ein eigenes Promotionsrecht würde die Verbindung von forschungsbasierter Praxis und praxisorientierter Forschung stärken, mehr Dozierende von Pädagogischen Hochschulen mit doppeltem Kompetenzprofil hervorbringen und neue Laufbahntwicklungsmöglichkeiten für Lehrpersonen eröffnen. Insbesondere ein Promotionsrecht für einen «Doctor of Education» (EdD) nach angelsächsischem Vorbild entspricht diesen Zielen. Von einer engeren Verknüpfung von Forschung und Praxis würde das gesamte Schweizer Bildungssystem profitieren.

**Schlagwörter** Pädagogische Hochschulen – Promotionsrecht – doppeltes Kompetenzprofil – Laufbahntwicklung – EdD-Programme

Pädagogische Hochschulen haben sich in den vergangenen Jahren im Bereich der fachdidaktischen Forschung etabliert. Doch gibt es heute an den Pädagogischen Hochschulen nur die ersten beiden Bologna-Ausbildungsstufen «Bachelor» und «Master». Doktoratsprogramme können Pädagogische Hochschulen lediglich in institutionellen Kooperationsabkommen mit in- und ausländischen Universitäten anbieten. Zwar fördert swissuniversities seit 2017 mehrere Kooperationsprojekte, trotzdem können zusätzliche Hürden die Bereitschaft von Masterabsolvierenden aus Pädagogischen Hochschulen, ihr Studium mit einem Doktorat fortzuführen, negativ beeinflussen.

Dieser Beitrag führt die Argumente für ein Promotionsrecht für Pädagogische Hochschulen aus Sicht des Dachverbands Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) aus. Der LCH – wie auch der Dachverband Absolventinnen und Absolventen Fachhochschulen (FH Schweiz) und die Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities – fordert bereits seit vielen Jahren ein eigenständiges Promotionsrecht für Pädagogische Hochschulen. Aus Sicht des Berufsverbands LCH gibt es mehrere starke Argumente für die Schaffung eines Promotionsrechts für Pädagogische Hochschulen.

*Stärkung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch Dozierende mit doppelten Kompetenzprofilen:* Der LCH sieht die synergetische Verbindung von forschungsbasierter Praxis, praxisorientierter Forschung und evidenzbasierter Bildungspolitik als Grundlage für ein zeitgemässes Bildungssystem. Insbesondere in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden Dozierende mit einem doppelten Kompetenzprofil (mehrjährige Unterrichtserfahrung auf der Zielstufe sowie akademische Qualifikationen) benötigt, welche die bidirektionalen Verbindungen zwischen Forschung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung und Praxis selbst erfahren haben und vermitteln können. In der Realität

finden sich jedoch kaum Personen, die ein solches doppeltes Kompetenzprofil aufweisen. Ein Promotionsrecht für Pädagogische Hochschulen würde den Pädagogischen Hochschulen eine gezielte Förderung ihres akademischen Nachwuchses aus den eigenen Reihen erleichtern.

*Förderung praxisorientierter Forschung:* Zur Berufsfeldorientierung der Pädagogischen Hochschulen als Professionshochschulen gehören praxisorientierte und praxisrelevante Forschung sowie eine transformative Übertragung der Erkenntnisse ins entsprechende Arbeitsfeld. Pädagogische Hochschulen haben in den letzten zwanzig Jahren ihre Kompetenzen im Bereich fachdidaktischer Forschung fortlaufend aufgebaut. Das fehlende Promotionsrecht der Pädagogischen Hochschulen erfordert aber aufwendige und zu personenabhängige Kooperationen mit Universitäten. Es fehlt an einer strukturellen Absicherung, da schon bei der Gründung der Pädagogischen Hochschulen leider keine Instrumente zur Verfügung gestellt worden waren, um den eigenen Nachwuchs für die praxisorientierte Forschung zu fördern. In anderen Ländern bieten sich attraktive Möglichkeiten für fachdidaktische Dissertationen. Hochqualifizierte Nachwuchskräfte sollen aber nicht an ausländische Universitäten abwandern müssen, um promovieren zu können. Zur Stärkung des Schweizer Forschungsraums muss praxisrelevante Forschung vor Ort gefördert werden. Die Pädagogischen Hochschulen sollten demzufolge über ein Promotions- sowie ein Habilitationsrecht verfügen.

*Laufbahnentwicklung von Lehrpersonen:* Um den Lehrberuf attraktiv zu halten, braucht es klare Laufbahntwicklungsmöglichkeiten für Lehrpersonen. Lehrpersonen soll dazu auch die Option offenstehen, im Rahmen einer fachdidaktischen Dissertation ein berufspraktisches Thema wissenschaftlich zu untersuchen. Neben einer professionellen Bereicherung und Weiterentwicklung für die Lehrperson tragen solche praxisorientierten Studien zur Unterrichts- und Schulentwicklung bei, können ein langfristiges Verbleiben im Beruf begünstigen und bilden eine Brücke zwischen Schulen und Pädagogischen Hochschulen. Personen mit doppeltem Kompetenzprofil können als Lehrpersonen Forschungsaspekte in ihre Schule tragen sowie als Dozierende an Pädagogischen Hochschulen durch ihre Praxiserfahrungen die Lehrerinnen- und Lehrerbildung wie auch die Forschung stärken. Da eine Dissertation mit einem erheblichen zeitlichen und finanziellen Aufwand verbunden ist, müssen ansprechende, berufsbegleitende Modelle geschaffen werden. Zudem braucht es eine entsprechende Wertschätzung solcher Zusatzqualifikationen durch die Arbeitgebenden, inklusive einer Entlastung während der berufsbegleitenden Dissertationsarbeit, Stellensicherheit bei vollzeitiger Dissertationsarbeit, Lohnanstieg nach Abschluss und Unterstützung doppelter Anstellungsmodelle an Schulen und Pädagogischen Hochschulen.

Ein Blick auf andere Länder kann für die Schweiz lohnend sein. In Deutschland haben zahlreiche Hochschulen für angewandte Wissenschaften ein eigenes Promotionsrecht. Ein interessantes Modell findet sich im angelsächsischen Raum, wo in den Erziehungswissenschaften neben dem forschungsorientierten PhD (Doctor of Philosophy) auch

der praxisorientierte EdD (Doctor of Education) vergeben wird. Wie beim PhD benötigen Studierende einen Masterabschluss. EdD-Studierende müssen aber zusätzlich mehrjährige (vielerorts mindestens drei bis fünf Jahre) Berufserfahrung im Bildungswesen als Lehrperson der Volksschule, am Gymnasium oder in der Berufsbildung, in der Verwaltung einer Erziehungsdirektion oder im bildungsorientierten Non-Profit-Bereich mitbringen. EdD-Forschung zielt darauf ab, ein Problem aus der eigenen Berufspraxis zu untersuchen, konkrete Lösungen zu identifizieren sowie wissenschaftliche Erkenntnisse zu gewinnen. EdD-Programme sollen so gezielt den Brückenschlag zwischen Praxis und Theorie stärken.

Im angelsächsischen Raum haben EdD-Abschlüsse eine lange Tradition. Die Harvard University vergibt den Titel seit 1921. In Grossbritannien und Australien wurden EdD-Programme Anfang der 1990er-Jahre eingeführt und erfreuen sich wachsender Beliebtheit. In der Regel bieten angelsächsische «Graduate Schools of Education» sowohl PhD- als auch EdD-Programme an. Ein PhD-Programm soll primär auf eine akademische Forschungskarriere vorbereiten, während ein EdD-Abschluss auf Führungsfunktionen im Bildungswesen ausgerichtet ist. Dazu gehören Fachbereichsleitungen an Schulen, Schulleitende oder Rektorinnen und Rektoren, Dozierende im Bereich der Lehrpersonenbildung, Departementsvorstehende an Hochschulen oder Führungspersonen in Schulbehörden. Für erfahrene Berufspersonen im Bildungswesen wäre ein EdD eine attraktive Laufbahntwicklungsmöglichkeit.

Das praxisorientierte EdD-Programm könnte als eigenständiges Doktoratsprogramm für Pädagogische Hochschulen ein interessantes Zukunftsmodell sein, da dieses auf die direkte Verbindung von Forschung und Praxis ausgerichtet ist, was zum Auftrag der Pädagogischen Hochschulen gehört. EdD wird auch als «professional doctorate» beschrieben, was gut zum angedachten «Professional Bachelor» bzw. «Professional Master» der höheren Berufsbildung passen würde. Idealerweise könnten Pädagogische Hochschulen, wie im angelsächsischen Raum üblich, sowohl PhD- als auch EdD-Programme anbieten, da diese beiden Abschlüsse unterschiedliche, aber komplementäre Ziele verfolgen. Als Kompromisslösung könnten Pädagogische Hochschulen künftig eigenständig EdD-Titel vergeben, aber PhD-Titel wie bis anhin in Kooperation mit einer Universität.

Unabhängig von der Umsetzung ist das Promotionsrecht für Pädagogische Hochschulen aus Sicht des Berufsverbands überfällig, um den Anteil an Personen mit doppeltem Kompetenzprofil in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen zu erhöhen, praxisorientierte Forschung zu fördern und es erfahrenen Lehrpersonen zu ermöglichen, Praxisprobleme durch eine wissenschaftliche Arbeit lösungsorientiert zu untersuchen. Zusammenfassend unterstützt der LCH ein Promotionsrecht für Pädagogische Hochschulen, insbesondere einen «Doctor of Education», um Forschung, Lehrpersonenbildung und Praxis enger zu verknüpfen, praxisorientierte Forschung zu fördern und neue Formen der Laufbahntwicklung für Lehrpersonen zu eröffnen. Ein solches Promoti-

onsrecht für Pädagogische Hochschulen würde das Schweizer Bildungssystem stärken und den Lehrberuf attraktiver machen.

**Autor**

**Beat A. Schwendimann**, Dr., Leiter Pädagogische Arbeitsstelle LCH, [b.schwendimann@lch.ch](mailto:b.schwendimann@lch.ch)

## **Promovieren oder promoviert werden – Chancen und Herausforderungen kooperativer Doktorate für die Fachdidaktiken in der Schweiz**

**Kai Niebert, Susanne Metzger und Elena Makarova**

**Zusammenfassung** Im folgenden Beitrag wird die Rolle kooperativer Doktoratsprogramme beim Aufbau der wissenschaftlichen Kompetenzen in den Fachdidaktiken analysiert. Hierfür werden die Programme an den Universitäten Basel und Zürich dargestellt. Ihr Beitrag zur Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses in den Fachdidaktiken wird sowohl anhand der Struktur als auch anhand der Supervision in den Programmen analysiert. Der Beitrag arbeitet heraus, dass die Programme auf einem hohen Engagement der Beteiligten an allen teilnehmenden Hochschulen aufbauen, eine strukturelle Absicherung aber aussteht. Abschliessend werden Empfehlungen zur Entwicklung der Fachdidaktiken als eigenständige wissenschaftliche Disziplinen in der Schweiz abgeleitet.

**Schlagwörter** Fachdidaktiken – Doktoratsprogramme – Fachdidaktikprofessuren – Promotionsrecht

### **Doctorates in subject-specific education: Potential and challenges of cooperative doctoral programmes in Switzerland**

**Abstract** The following paper analyzes the role of cooperative doctoral programmes in building the scientific skills in subject-specific education. For this purpose, the programmes at the Universities of Basel and Zurich are presented and their contribution to the qualification of young academics in subject-specific education is analyzed on the basis of both the structure and the supervision in the programmes. The article points out that the programmes are based on a high level of commitment of the participants at all universities involved but that structural anchoring is lacking. Finally, recommendations for the development of subject-specific education as independent scientific disciplines in Switzerland are derived.

**Keywords** subject-specific education – doctoral programmes – subject-specific professorships – right to confer doctorates

## **1 Einführung: Fachdidaktiken als Wissenschaftsdisziplinen**

Die Evolution der Fachdidaktiken zu forschenden Disziplinen hat sich erst allmählich und von grossen Ungleichzeitigkeiten geprägt vollzogen (Vollmer, 2007): In den USA entstanden bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts fachdidaktische Studien und schliess-

lich auch Studienprogramme. Bis in die 1960er-Jahre waren die USA der einzige Staat, in dem sich die Fachdidaktiken wissenschaftlich über Forschungsarbeiten, akademische Ausbildungsprogramme und Doktorate qualifiziert hatten (Fensham, 2004). Ausserhalb der USA gab es zwar vereinzelt fachdidaktisch orientierte Forschung, jedoch im Wesentlichen isolierte Einzelstudien von interessierten Forscherinnen und Forschern – und eben keine systematisch aufgebauten Forschungsgemeinschaften oder institutionalisierten Forschungsprogramme zu den Fachdidaktiken. Seit den 1970er-Jahren wurden auch in Europa fachdidaktisch orientierte, empirisch forschende Lehrstühle erheblich ausgeweitet, um die an den Universitäten ausgebildeten Lehrpersonen – und hier auch die Gymnasiallehrpersonen – auf die Realität ihres Berufes besser vorzubereiten.

Aufbauend auf der Evolution der Naturwissenschaftsdidaktiken hat Peter Fensham (2004) analysiert, welche strukturellen Rahmenbedingungen es braucht, damit sich eine Fachdidaktik als eigene Wissenschaftsdisziplin entwickeln kann. Neben forschungsfähigen Einheiten mit ordentlichen Professuren und Forschungszentren für die jeweilige Fachdisziplin, Forschungszeitschriften und Forschungskonferenzen sowie wissenschaftlichen Verbänden nennt er Trainingsprogramme für den wissenschaftlichen Nachwuchs als relevant (Fensham, 2004). Somit ist die Ermöglichung von qualifizierten Doktoratsabschlüssen ein wichtiger Meilenstein zur Schaffung einer wissenschaftlichen Identität und Qualität einer Disziplin. Im Folgenden soll zunächst die Situation in den Fachdidaktiken in der Schweiz kurz erläutert werden. Anschliessend werden ihre Entwicklungsperspektiven anhand zweier kooperativer Doktoratsprogramme an den Standorten Basel und Zürich erörtert.

## **2 Fachdidaktische Promotionen in der Schweiz**

Fachdidaktiken sind in der Schweiz bereits seit der Gründungszeit der Pädagogischen Hochschulen dort verankert (z.B. Criblez, 1996; Heitzmann & Pauli, 2015; Larcher, 2022) und bilden «das eigentliche Rückgrat für die Qualität der Pädagogischen Hochschulen» (Stadelmann, 2009, S. 3). Dies gilt nicht nur für den Bereich der Lehre, denn die Fachdidaktiken sind insbesondere als forschende wissenschaftliche Disziplinen für eine qualitativ hochwertige Ausbildung von Lehrpersonen unverzichtbar (Bader et al., 2022). Entsprechend findet fachdidaktische Forschung in der Schweiz heute zu einem Grossteil an Pädagogischen Hochschulen statt (z.B. Labudde, 2013; Schneider, Isler & Schmellentin Britz, 2022). Unbestritten scheint ausserdem, dass vom Personal an Pädagogischen Hochschulen mit der Verwissenschaftlichung der Fachdidaktiken nicht nur schulische Unterrichtserfahrung, sondern auch ein Hochschulabschluss, möglichst mit Promotion, in diesem Bereich erwartet wird (z.B. Biedermann, Krattenmacher, Graf & Cwik, 2020; Schmellentin, 2015). Generell scheint eine Promotion an Pädagogischen Hochschulen eine deutlich grössere Bedeutung zu haben als an Fachhochschulen (Böckelmann & Erne, 2013).

Durch die Verankerung der Fachdidaktiken vor allem an den Pädagogischen Hochschulen ist dort auch die Expertise für fachdidaktische Nachwuchsförderung vorhanden (Labudde, 2013). Obwohl die Bedeutung und die damit verbundenen Herausforderungen der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses in den Fachdidaktiken seit Längerem diskutiert werden (z.B. Adamina, 2019; Baumann & Zurmühle, 2013; Leuders, 2015; Parchmann, 2013; Wannack, Grossrieder & Magnaguagno, 2013; Ziegler, 2013) und die Fachdidaktiken als «im Zentrum der Unterrichtsforschung» (Schneuwly, 2009, S. 323) stehend gesehen werden, haben die Pädagogischen Hochschulen bis heute kein Promotionsrecht. Anders ist es beispielsweise in Deutschland, wo die Bedeutung von forschenden Fachdidaktiken früh erkannt wurde (Terhart, 2011) und die dortigen Pädagogischen Hochschulen entsprechend schon lange mit Promotions- und Habilitationsrecht ausgestattet sind. So ist es nicht verwunderlich, dass mit der ersten Tagung zum Stand der Fachdidaktiken in der Schweiz 2013 auch Forderungen nach dem Promotionsrecht für Pädagogische Hochschulen laut wurden (z.B. Labudde, 2013; Metzger, 2013) – wobei einschränkend festzuhalten ist, dass diese Forderung im Wesentlichen aus den Reihen der in der Schweiz bereits stark etablierten Fachdidaktiken kommt, während beispielsweise für die Musikdidaktik noch gefragt wird, wo promoviert werden soll: «An Kunsthochschulen oder an Pädagogischen Hochschulen?» (Baumann & Zurmühle, 2013, S. 44).

Zurzeit stellen kooperative Promotionen zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten die einzige Möglichkeit dar, um Professorinnen und Professoren von Schweizer Pädagogischen Hochschulen in die Betreuung von Promotionen einzubinden. So werden beispielsweise Promotionen im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik gemeinsam von Expertinnen und Experten der Universität und der Pädagogischen Hochschule Freiburg betreut (Diederich & Sinn, 2019), während fachdidaktische Promotionen an der Pädagogischen Hochschule Bern zum einen gemeinsam mit der Universität Bern oder anderen Schweizer Universitäten und zum anderen mit Hochschulen in Deutschland realisiert werden (Adamina, 2019). Zwei weitere kooperative Promotionsprogramme in den Fachdidaktiken, die gezielt im Programm P9 «Aufbau der wissenschaftlichen Kompetenzen in den Fachdidaktiken» gefördert und entwickelt wurden, werden im Folgenden detailliert vorgestellt.

### **3 Kooperative Promotionsprogramme an den Universitäten Basel und Zürich**

Um den Qualifizierungsbedarfen des fachdidaktischen Personals an den – nicht promotionsberechtigten – Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz nachzukommen, wurden in den vergangenen Jahren im Programm P9 «Aufbau der wissenschaftlichen Kompetenzen in den Fachdidaktiken» von swissuniversities Kooperationen mit universitären Hochschulen entwickelt und im Rahmen von kooperativen Doktoratsprogrammen operationalisiert. Gemeinsames Ziel der an den Universitäten Basel und Zürich

angesiedelten kooperativen Promotionsprogramme ist, die Scientific Community in den Fachdidaktiken am Wissenschaftsstandort Schweiz zu stärken und damit sowohl die wissenschaftliche Sozialisation der Doktorierenden zu fördern als auch den aktuellen Aufbau der wissenschaftlichen Fachdidaktiken institutionell nachhaltig zu verankern. Unterschiedlich ist hingegen die Umsetzung an den Standorten Basel und Zürich.

### **3.1 Kooperatives Doktoratsprogramm «Fachdidaktiken» an der Universität Basel**

An der Universität Basel besteht seit der Gründung des Instituts für Bildungswissenschaften (IBW) im Jahr 2015 die Möglichkeit für eine Promotion in diversen Fachdidaktiken. Das IBW ist ein Institut der Universität Basel, das von der Universität Basel und der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) gemeinsam finanziert und geführt wird und dem Rektorat der Universität Basel zugeordnet ist. Ziel des Instituts ist es, den akademisch qualifizierten Nachwuchs für die Ausbildung von Lehrpersonen und die Forschung in diesen Bereichen zu sichern. Als ausserfakultäres Institut verfügt das IBW über eine eigene Institutsversammlung, der Vertreterinnen und Vertreter beider Institutionen – der Universität Basel und der Pädagogischen Hochschule FHNW – angehören. Diese institutionellen Rahmenbedingungen erlauben es, die Expertise beider Institutionen im Bereich der Bildungswissenschaften und ihrer Bezugsdisziplinen zu vereinen und in einer interdisziplinär ausgerichteten Doktoratsausbildung strukturell zu nutzen. Seit 2015 wurde ein Doktoratsprogramm aufgebaut und so die wissenschaftliche Entwicklung der Fachdidaktiken mithilfe einer Förderung seitens swissuniversities kontinuierlich weiterentwickelt. Das Doktoratsprogramm «Fachdidaktiken» will Promovierende mit gezielten Angeboten bei der Dissertation unterstützen sowie den Einstieg in den nationalen und internationalen Forschungsdiskurs ermöglichen. Damit werden die Promovierenden bei der Entwicklung ihrer fachlichen, forschungsmethodischen und überfachlichen Kompetenzen begleitet.

#### **3.1.1 Beschreibung und Aufbau des Doktoratsprogramms**

Gemäss Promotionsordnung (Universität Basel, 2016) beinhaltet die Doktoratsausbildung am IBW – neben dem Verfassen der Dissertation und dem abschliessenden Doktoratsexamen – Studienleistungen im Umfang von mindestens zwölf ECTS-Punkten. Die Leistungen können zum einen in Promotionskolloquien und Seminaren am IBW, zum anderen im Rahmen von Veranstaltungen anderer Institutionen erworben werden, um der Heterogenität der Forschungsprojekte sowie den unterschiedlichen Zugangswegen ins Promotionsstudium gerecht zu werden. Die Doktorierenden legen mit ihrem Doktoratskomitee zu Beginn des Promotionsstudiums die Studienpläne individuell fest. Eine Grundlage hierfür bildet das modulare Ausbildungsprogramm mit zwei Bereichen: einem für fachlich-methodische Inhalte und einem für transversale Kompetenzen. Kern des fachlich-methodischen Bereichs ist das Promotionskolloquium, in dem einerseits Expertinnen und Experten der Pädagogischen Hochschule FHNW, der Universität Basel sowie weiterer Hochschulen Impulse geben und andererseits die Doktorierenden ihre eigene Arbeit vorstellen und diskutieren. So soll das

Promotionskolloquium einen intensiven Austausch sowohl über Fachinhalte als auch zu forschungsmethodischen und forschungspraktischen Fragestellungen erlauben und als regelmässiges Forum Gelegenheit zur Vernetzung der Doktorierenden untereinander bieten. Darüber hinaus werden – auch in Kooperation mit ausländischen Hochschulen – weitere Kurse, Workshops, Konferenzen und Summer Schools angeboten, die der Erweiterung der individuellen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen sowie dem Aufbau von forschungsmethodischen Fähigkeiten dienen. Ergänzt werden diese Angebote durch die Möglichkeit der individuellen Methodenberatung und durch einen Pool von Expertinnen und Experten für forschungsmethodische Anliegen. Auch die Förderung der (inter)nationalen Mobilität und Vernetzung sowie das Angebot im Bereich «Transferable Skills» des Graduate Center (GRACE) der Universität Basel mit regelmässigen Veranstaltungen zur Stärkung transversaler Kompetenzen (Datenmanagement, Academic Writing, Medientraining etc.) stellen wichtige Formate zur Förderung der Doktorierenden dar.

Die Dissertation kann sowohl als Monografie als auch kumulativ verfasst werden, wobei die Bedingungen und Publikationsmedien für eine kumulative Dissertation in der Doktoratsvereinbarung festgehalten werden. Für eine kumulative Dissertation müssen vier wissenschaftliche Publikationen in begutachteten Fachzeitschriften oder in äquivalenten, den Standards des Fachs entsprechenden Publikationsorganen und ein Rahmenpapier verfasst werden. Co-Autorschaft ist bei allen vier Publikationen möglich; drei der Publikationen müssen von den Doktorierenden in Erstautorschaft verfasst werden und mindestens zwei müssen vor dem Doktoratsexamen zur Publikation akzeptiert worden sein. Nach dem Absolvieren des Promotionsprogramms, der Fertigstellung der Dissertation, dem erfolgreich bestandenen Doktoratsexamen und der Publikation aller nötigen Schriften verleiht das IBW den Titel «Dr. phil.».

### **3.1.2 Betreuung durch kooperative Doktoratskomitees**

Die Begleitung der Doktorierenden wird durch Doktoratskomitees gewährleistet, die aus zwei bis drei Betreuenden der Pädagogischen Hochschule FHNW und der Universität Basel zusammengesetzt sind. Professorinnen und Professoren der Pädagogischen Hochschule FHNW mit hoher wissenschaftlicher Qualifikation, die zugleich Mitglied der Institutsversammlung sind, können so eine Promotion in Fachdidaktik als Erst- oder Zweitbetreuung begleiten. Durch die Form der hochschul- und fakultätsübergreifenden, kooperativen Doktoratsbetreuung können die Doktorierenden nicht nur auf das Fachwissen und das Methodenwissen ihrer Betreuenden zurückgreifen, sondern auch von den Ressourcen und Strukturen beider Hochschulen profitieren und Synergien für ihr Promotionsprojekt nutzen. Als übergeordnetes Gremium verantwortet der Promotionsausschuss des IBW die Doktoratsausbildung und entscheidet über die Zusammensetzung des Doktoratskomitees (Universität Basel, 2016).

### 3.1.3 Doktorierende und Projekte

Seit Beginn der Doktoratsausbildung am IBW im Jahr 2015 ist die Anzahl fachdidaktischer Promotionsprojekte bis 2021 auf 21 gestiegen (IBW, 2021) und zehn Doktorierende haben ihr fachdidaktisches Promotionsstudium am IBW erfolgreich abgeschlossen, wobei die Promotionsprojekte in Fachdidaktik mehrheitlich an der Pädagogischen Hochschule FHNW angesiedelt sind. In Tabelle 1 werden die derzeit laufenden Promotionsvorhaben gemäss ihrer Fachrichtung aufgeführt.

Tabelle 1: Laufende Dissertationen im kooperativen Doktorat «Fachdidaktiken» am IBW

Fachdidaktik	Hauptbetreuung	Co-Betreuung
Deutsch	PH FHNW: PCK	UniBas: CK & PH FHNW: PCK
Deutsch	PH FHNW: PCK	UniBas: CK & PH FHNW: PCK
Deutsch	PH FHNW: PCK	UniBas: CK & PH FHNW: PCK
Englisch	PH FHNW: PCK	UniBas: CK
Französisch	PH FHNW: PCK	UniBas: CK & PH FHNW: PCK
Geografie	PH FHNW: PCK	UniBas: CK
Geschichte/Politische Bildung	PH FHNW: PCK	UniBas: CK
Geschichte/Politische Bildung	PH FHNW: PCK	UniBas: CK
Geschichte/Politische Bildung	PH FHNW: PCK	UniBas: CK
Geschichte/Politische Bildung	PH FHNW: PCK	UniBas: CK
Geschichte/Politische Bildung	PH FHNW: PCK	UniBas: CK
Geschichte/Politische Bildung	PH FHNW: PCK	UniBas: CK
Mathematik	PH FHNW: PCK	UniBas: CK & PH FHNW: PCK
Naturwissenschaften	PH FHNW: PCK	UniBas: CK & PH FHNW: PCK
Naturwissenschaften	PH FHNW: PCK	UniBas: CK & PH FHNW: PCK
Sport	PH FHNW: PCK	UniBas: CK
Sport	PH FHNW: PCK	UniBas: CK
Sport	UniBas: CK	PH FHNW: PCK & PHZH: PCK
Sport	PH FHNW: PCK	UniBas: CK
Sport	PH FHNW: PCK	UniBas: CK
Technik	PH FHNW: PCK	UniBas: CK

Anmerkungen: Denomination der Betreuenden: CK = Fachwissenschaft, PCK = Fachdidaktik, teilweise zwei Co-Betreuungen; PH FHNW = Pädagogische Hochschule FHNW, PHZH = Pädagogische Hochschule Zürich, UniBas = Universität Basel.

Im Herbstsemester 2022 engagierten sich jeweils zwölf Professorinnen und Professoren der Pädagogischen Hochschule FHNW und der Universität Basel in fachdidaktischen Doktoratskomitees, wobei diese verschiedenen Instituten der Pädagogischen

Hochschule FHNW bzw. unterschiedlichen Departementen der Philosophisch-Historischen Fakultät, der Philosophisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät sowie der Medizinischen Fakultät der Universität Basel angehörten. In Tabelle 1 wird aufgeführt, welche Institution welche Kompetenz (fachlich: CK, pädagogisch: PK, fachdidaktisch: PCK; vgl. Shulman, 1986) einbringt. Dargestellt werden formale Kompetenzen entlang der Denomination bzw. der Funktion der Betreuenden in den jeweiligen Komitees.

### **3.2 Kooperatives Doktorat in den Fachdidaktiken an der Universität Zürich**

Seit 2017 betreiben die Pädagogischen Hochschulen Graubünden, St. Gallen, Schwyz, Zug sowie Zürich und die Universität Zürich ein kooperatives Doktorat in den Fachdidaktiken mit dem Ziel, die Promotionsmöglichkeiten in den Fachdidaktiken substanziell weiterzuentwickeln und institutionell zu konsolidieren. Im Rahmen der Zusammenarbeit ist seitdem ein Angebot entstanden, das Doktorierenden die Möglichkeit bietet, sich in der jeweiligen Scientific Community zu vernetzen.

#### **3.2.1 Beschreibung und Aufbau des Doktorats**

Im Zentrum der Angebote stehen fachdidaktische Kolloquien, Modulangebote zur Förderung transversaler Kompetenzen entlang fachdidaktischer, methodischer und allgemeindidaktischer Aspekte sowie überfachliche Angebote. Die Promotionsverordnung der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich sieht vor, dass im Rahmen von Doktoraten einheitlich zwölf ECTS-Punkte durch curriculare Leistungen erworben werden müssen (Universität Zürich, 2018). Das Curriculum wird zwischen den Doktorierenden und der Betreuungskommission vereinbart und auf die Erfordernisse des Forschungsprojekts bzw. auf die individuellen Bedürfnisse und Ziele der Doktorierenden zugeschnitten. Ausgehend von den Forschungstätigkeiten der Universität Zürich und der Pädagogischen Hochschulen will das Programm in seiner Angebotsstruktur insbesondere die Heterogenität der Promotionsarbeiten hinsichtlich ihrer fachlichen und schulstufenbezogenen Ausrichtung berücksichtigen, etwa durch die explizite Mitbestimmungsmöglichkeit der Doktorierenden bei der Auswahl von Modulthemen und Dozierenden.

Die zentrale Säule des Programms bilden kooperative fachdidaktische Kolloquien, mit denen die Forschenden der beteiligten Hochschulen – Doktorierende wie auch Betreuende – ein regelmässiges Forum zur Diskussion von epistemologischen, methodologischen und forschungspraktischen Fragen haben. Die Kolloquien werden weitestgehend disziplinspezifisch organisiert und stehen in der gemeinsamen Verantwortung aller Projektpartnerinnen und Projektpartner. Sie ziehen sich als Veranstaltungsangebot durch das gesamte Doktoratsstudium und bilden die Grundlage für den Aufbau forschender Wissenschaftsgemeinschaften in den Fachdidaktiken in der Schweiz. Sie erlauben einen intensiven Austausch zwischen den Institutionen und fördern die nationale wie auch die internationale Vernetzung. Über die curricularen Leistungen hinaus wird seit Beginn der zweiten Phase des Doktoratsprogramms ab 2022 eine intensivere Vernetzung mit den Masterstudiengängen in Fachdidaktik angestrebt, um frühzeitig Quali-

fizierungs- und Karriereoptionen entlang aller Qualifikationsphasen aufzuzeigen und zu planen.

Die Dissertation an der Universität Zürich kann sowohl als Monografie als auch kumulativ verfasst werden, wobei die Bedingungen in der Doktoratsvereinbarung festgehalten werden. Für eine kumulative Dissertation müssen mindestens drei wissenschaftliche Publikationen in den Standards des Fachs entsprechenden Publikationsorganen und ein Rahmenpapier verfasst werden. Davon müssen mindestens zwei Publikationen von den Doktorierenden in Erstautorschaft verfasst sein. Mindestens eine Publikation muss zum Abschluss angenommen und zwei weitere müssen mindestens eingereicht sein. Bis Herbstsemester 2022 durften maximal zwei der Publikationen in Co-Autorschaft mit Mitgliedern der Betreuungskommission verfasst werden. Diese Beschränkung wurde per 2023 aufgehoben.

### **3.2.2 Betreuung durch kooperative Betreuungs- und Promotionskommissionen**

Der Dokortitel wird durch die Philosophische Fakultät der Universität Zürich vergeben. Die Begleitung der Promotion ist an der Universität Zürich durch eine Betreuungs- und eine Promotionskommission geregelt. Bis 2017 war ein Einsitz von Betreuenden der Pädagogischen Hochschulen nur in den Betreuungskommissionen und nur in streng regulierten Ausnahmefällen auch in den Promotionskommissionen möglich. Diese Praxis war nicht konfliktfrei und bildungspolitisch durchaus aufgeladen, da die Augenhöhe der Betreuenden nicht institutionell abgesichert war. Seit 2017 können wissenschaftlich qualifizierte Dozierende der Pädagogischen Hochschulen auch in der Promotionskommission Einsitz nehmen. Im Doktoratsprogramm wirken die Professorinnen und Professoren der Universität Zürich und der Pädagogischen Hochschulen gleichberechtigt in der Betreuungs- und Promotionskommission an der Begleitung von Doktorarbeiten mit. Die Kooptation von Dozierenden der Pädagogischen Hochschulen erfolgt auf Antrag der hauptbetreuenden Professorin oder des hauptbetreuenden Professors der Philosophischen Fakultät. Voraussetzung für die Kooptation ist der Nachweis eines wissenschaftlichen Leistungsausweises gemäss Doktoratsordnung.

### **3.2.3 Doktorierende und Projekte**

Die Doktorierenden promovieren in Projekten, deren Leitung und inhaltliche Verantwortung bei einer der beteiligten Pädagogischen Hochschulen liegt. Bis zum Herbstsemester 2022 waren acht Professorinnen und Professoren des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich, drei weitere Professorinnen und Professoren der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich sowie vierzehn externe Betreuungspersonen der Pädagogischen Hochschulen in die Doktoratsbetreuung des Programms involviert. Von den externen Betreuungspersonen wurden sechs kooptiert. Bis zum Herbstsemester 2022 waren fünfzehn Doktorierende im Programm eingeschrieben. In Tabelle 2 sind die im kooperativen Doktorat «Fachdidaktik» der Universität Zürich betreuten Projekte entlang ihrer fachdidaktischen Zuordnung und der jeweiligen Hauptbetreuung bzw. Co-Betreuung dargestellt. Bei den mit \* markierten Betreu-

gen der musik- bzw. deutschdidaktischen Arbeiten handelt es sich um Betreuende, die eine Doppelanstellung an der Universität Zürich und einer Pädagogischen Hochschule haben. Die Anstellungen an der Universität Zürich sind dabei jedoch in keinem Fall fachdidaktisch, sondern pädagogisch bzw. fachlich denominiert. Bei den mit \*\* markierten fachdidaktischen Co-Betreuungen (PCK) handelt es sich um fachfremde fachdidaktische Betreuungen (z.B. Naturwissenschaftsdidaktikerin oder Naturwissenschaftsdidaktiker betreut Arbeiten in der Deutschdidaktik).

Tabelle 2: Laufende Dissertationen im kooperativen Doktorat «Fachdidaktik» an der Universität Zürich

Fachdidaktik	Hauptbetreuung	Co-Betreuung
Deutsch	UZH: CK	UZH: CK
Deutsch	UZH: CK & PHZG: PCK*	UZH: PCK**
Deutsch	UZH: CK & PHZG: PCK*	UZH: PCK**
Deutsch	UZH: CK	UZH: PK & PHZG: PCK
Englisch	UZH: PK	PHZH: PCK
Mathematik	UZH: PK	PHSG: PCK
Mathematik	UZH: PK	PH FHNW & PHSG: PCK
Mathematik	UZH: PK	PHSG: PCK
Musik	UZH: PK & PHSZ: PCK*	UZH: PK
Musik	UZH: PK & PHSZ: PCK*	PHZH: PCK
Musik	UZH: PK & PHSZ: PCK*	HEP BEJUNE: PCK
Musik	UZH: PK & PHSZ: PCK*	UZH: PK
Musik	UZH: PK & PHSZ: PCK*	UZH: PK
Musik	UZH: PK & PHSZ: PCK*	UZH & PHSZ: PK
Musik	UZH: PK & PHSZ: PCK*	UZH & PHSZ: PK
Spanisch	UZH: PK	PHSG: PK
Sport	UZH: PK	PHSG: PCK

*Anmerkungen:* Denomination/Funktion der Betreuenden: PK = Erziehungswissenschaft, CK = Fachwissenschaft, PCK = Fachdidaktik; HEP BEJUNE = Haute École Pédagogique BEJUNE (Berne, Jura, Neuchâtel), PH FHNW = Pädagogische Hochschule FHNW, PHSG = Pädagogische Hochschule St. Gallen, PHSZ = Pädagogische Hochschule Schwyz, PHZG = Pädagogische Hochschule Zug, PHZH = Pädagogische Hochschule Zürich, UZH = Universität Zürich.

#### 4 Herausforderungen fachdidaktischer Promotionen in der Schweiz

Zur Qualitätsentwicklung in der Doktoratsausbildung sind im Zuge des Bolognaprozesses vermehrt strukturierte Doktoratsprogramme entstanden. Die League of European Research Universities (LERU) hat dabei herausgestellt, dass die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Institutionen erklärtes Ziel ist, um Spitzenleistungen in der

Doktorandenausbildung für alle Einrichtungen zu erreichen (LERU, 2007). Die Etablierung von Kooperationen zwischen den Hochschultypen kann für die Fachdidaktiken gewinnbringend (wie beispielsweise im Rahmen des Forschungsnetzwerks «Schulsprachdidaktik»; Dittmer & Studler, 2019) oder förderlich (z.B. bei vorhandenem Interesse an fachdidaktischen Fragestellungen), aber auch hinderlich sein, nämlich dann, «wenn die Betonung auf der Asymmetrie der Hochschultypen bezüglich Forschung liegt» (Wannack, Grossrieder & Magnaguagno, 2013, S. 74) und das Umfeld entsprechend nicht wertschätzend gegenüber dem fachdidaktischen Forschen eingestellt ist (Leuders, 2015). Auf diesen Erkenntnissen aufbauend wurden in den vergangenen Jahren an den Universitäten Basel und Zürich kooperative Doktoratsprogramme in den Fachdidaktiken aufgelegt.

#### **4.1 Strukturierte Angebote als Grundlage der Doktoratsausbildung**

Ein Vergleich der Entwicklung dieser beiden Doktoratsprogramme zeigt deutliche Parallelen: So sind an beiden Standorten strukturierte Programme entwickelt worden, in denen fachliche, fachdidaktische und transversale Kompetenzen vermittelt werden. Die Struktur der Programme sowie die Gestaltung der Angebote zeigen eine grosse Flexibilität für die Promovierenden und eine Kooperation zwischen den beteiligten Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. Dies entspricht der Forderung der LERU (2015) und der Europäischen Kommission (EC, 2011) nach einer hochqualitativen, nicht zu eng gefassten, sondern den Bedürfnissen der Doktorierenden und des Forschungsfeldes angemessenen Ausbildung.

Um ein attraktives Programm für Doktorierende in ihrer jeweiligen Fachdidaktik zu schaffen, braucht es neben fächerübergreifenden Angeboten, die transversale Kompetenzen vermitteln, auch solche, welche die spezifisch die Didaktik des jeweiligen Fachs betreffenden Herausforderungen adressieren. Tabelle 1 und Tabelle 2 zeigen jedoch, dass nur in wenigen Fällen – zum Beispiel in Musik, Geschichte/Politische Bildung, Sport – eine kritische Zahl an Studierenden erreicht werden kann, um spezifische Angebote aufzubauen. Für andere Fächergruppen müssten bereichsdidaktische Angebote geschaffen werden, zum Beispiel für die Sprachen. Die in den Vorlesungsverzeichnissen der Universitäten Basel und Zürich publizierten Angebote decken dies nur teilweise selbst ab. Um regelmässig fachspezifische Weiterbildungsangebote zur Verfügung stellen zu können, werden an beiden Standorten externe, forschungsorientierte Angebote wie Summer Schools etc. mit ins Programm aufgenommen. Dies scheint insofern ein vertretbares Vorgehen, als so nicht nur ein auch im Ressourceneinsatz tragfähiges Angebot erstellt, sondern auch den forschungspolitischen Forderungen nach einer hohen internationalen Vernetzung von Doktorierenden (LERU, 2015) Rechnung getragen werden kann.

Die kooperativen Doktorate an den Standorten Basel und Zürich haben dabei die Herausforderungen in der Kooperation unterschiedlich gelöst: In Basel haben die beteiligten Hochschulen (Pädagogische Hochschule FHNW und Universität Basel) mit

dem IBW eine Kooperation etabliert, in der die gemeinsamen Projekte organisiert und betreut werden. In Zürich ist das Feld aufgrund der grösseren Zahl beteiligter Pädagogischer Hochschulen komplexer. Dort wurde zur Kooperation ein gemeinsamer Steuerungsausschuss geschaffen, der mit allen beteiligten Partnerinnen und Partnern gleichberechtigt besetzt ist. Für die Programmierung der Angebote wurde in dem an der Universität Zürich angesiedelten Fachausschuss ein Einsitz der beteiligten Pädagogischen Hochschulen organisiert. Rückmeldungen von den beteiligten Partnerinnen und Partnern zeigen eine hohe Kooperativität und Kollegialität auf Augenhöhe zwischen den Beteiligten unterschiedlicher Hochschultypen.

#### **4.2 Die Betreuungssituation als Herausforderung für die Doktoratsausbildung**

In der Übersicht der betreuten Doktoratsprojekte in Tabelle 1 und Tabelle 2 wird deutlich, dass die beteiligten universitären Hochschulen in der Regel pädagogische (Zürich) oder fachliche Kompetenzen (Basel) einbringen. Die fachdidaktische Kompetenz wird in allen Fällen durch die kooperierende Pädagogische Hochschule eingebracht. Ausserdem wird deutlich, dass es in der fachlichen Zuordnung der Projekte in Zürich einen starken Schwerpunkt in der Musikdidaktik gibt, der jedoch nicht institutionell, sondern durch eine – auslaufende – Doppelanstellung der betreuenden Person bedingt ist. Insbesondere in Zürich verschärfte sich die Frage nach dem Einbringen fachdidaktischer Kompetenz im Falle einer kumulativen Dissertation: War eine Betreuungsperson gleichzeitig auch Co-Autorin oder Co-Autor eines Fachbeitrags der kumulativen Dissertation – was in der empirischen Bildungsforschung durchaus üblich ist –, schied sie an der Universität Zürich bisher automatisch aus der Promotionskommission aus (UZH, 2018). Somit gab es in diesem Fall keine fachdidaktische Expertise mehr in der Promotionskommission, die mit dem Projekt befasst war. Dieses Problem wurde ab 2023 behoben, sodass nun auch eine durchgehende fachdidaktische Betreuung möglich ist (UZH, 2022). Erwähnenswert ist, dass sich an der Universität Zürich kein Projekt aus dem Bereich der Naturwissenschaftsdidaktik im kooperativen Doktorat befindet, obwohl dies die einzige Bereichsdidaktik ist, in der die Universität Zürich eine eigene fachdidaktisch denominierte Professur einbringt. Im gleichen Zeitraum (2017–2022) gab es jedoch vier naturwissenschaftsdidaktische Promotionen gemeinsam mit Betreuenden von Pädagogischen Hochschulen, die in einem Doktoratsprogramm der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Zürich betreut wurden. In allen Fällen wurden dabei genuin fachdidaktische Kompetenzen sowohl von der Universität Zürich als auch von den beteiligten Pädagogischen Hochschulen eingebracht. Die fachdidaktischen Aktivitäten ausserhalb des kooperativen Doktorats an der Universität Zürich sind dadurch bedingt, dass an der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät eine gleichberechtigte Kooperation zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten bereits seit 2015 möglich ist. Dies wird als Betonung der Bedeutung einer Supervision auf Augenhöhe für die beteiligten Hochschulen gedeutet. Gleichzeitig wird hier das Optimum an fachdidaktischer Expertise in der Betreuung ausgenutzt.

In der Zusammenschau der kooperativen Doktoratsprogramme an den Standorten Basel und Zürich stellt sich grundsätzlich die Frage nach der Rolle und dem Interesse der universitären Hochschulen in den fachdidaktischen Promotionsprojekten. In der Regel bringen sie keine fachdidaktischen Kompetenzen ein und betreuen damit Promotionen ausserhalb ihrer institutionell zur Verfügung gestellten Expertise. Dies führt nicht selten zu Engpässen bei der Sicherung der Betreuung von Promotionsvorhaben: Bei der Betreuung an der universitären Hochschule ist zum Teil weniger die Fachlichkeit, sondern vielmehr die Verfügbarkeit von Betreuungskapazitäten bestimmend. Es zeigt sich hier ein hohes persönliches Engagement der Betreuenden an den universitären Hochschulen, die mit grosser Bereitschaft Arbeiten jenseits ihrer eigenen Denomination betreuen und damit auch die Kooperationen zwischen den unterschiedlichen Hochschultypen absichern. Nicht selten führt die kooperative Betreuung von Qualifikationsarbeiten ausserhalb der eigenen Denomination zu hohen Mehrbelastungen: An der Universität Zürich werden zum Teil über fünfzehn Doktorierende von einer Professorin oder einem Professor betreut. Die begrenzten Kapazitäten und die häufig fachfremden Betreuungen der Dissertationen scheinen wichtige Ursachen dafür zu sein, dass mehr als vierzig Prozent der fachdidaktischen Promotionen von Mitarbeitenden an Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz (vgl. *swissuniversities*, 2022) an einer ausländischen Universität angesiedelt sind. Nicht nur langfristig, sondern bereits heute stellt sich somit die Frage nach der institutionellen Absicherung einer angemessenen Betreuung fachdidaktischer Promotionen.

Interessant ist, dass in beiden analysierten Programmen die Qualitätssicherung konsequent mitgedacht wird: Sowohl Europäische Kommission (EC, 2011) als auch LERU (2015) fordern für die Sicherstellung der Exzellenz der Doktoratsausbildung eine laufende Qualitätsentwicklung. Dies ist umso bedeutsamer, als nahezu alle Pädagogischen Hochschulen über Mitarbeitende verfügen, die auf dem Gebiet der Fachdidaktiken an promotionsberechtigten Hochschulen Doktorierende mitbetreuen dürfen (*swissuniversities*, 2022), gleichzeitig aber über eher geringe Erfahrungen bei der Betreuung verfügen. In den beiden Doktoratsprogrammen finden deshalb regelmässig Workshops zum Erfahrungsaustausch und zur systematischen Reflexion des Promotionsprozesses statt, in denen auch explizit die kooperative Betreuung im Zentrum steht.

### **4.3 Herausforderungen für die Fachdidaktiken als Wissenschaftsdisziplin**

An den Standorten Basel und Zürich wurden in den letzten Jahren viele wertvolle Entwicklungen in Richtung der Gleichberechtigung der beteiligten Hochschulen bei der Nachwuchsförderung in den Fachdidaktiken gemacht und es konnten wichtige Fortschritte in der gemeinsamen Betreuung von Promotionen auf Augenhöhe erzielt werden. Einige zentrale Herausforderungen bleiben jedoch bestehen. So weisen die an fachdidaktischen Promotionen beteiligten Professorinnen und Professoren der Universitäten Basel und Zürich weitgehend keine fachdidaktischen Kompetenzen auf. Fachdidaktische Promotionen in den kooperativen Doktoraten werden somit von den beteiligten universitären Hochschulen durchgehend fachfremd betreut. Zudem zeigt sich,

dass die vergleichsweise grosse Anzahl der zu betreuenden fachdidaktischen Dissertationen im Spannungsfeld zu den an Schweizer Universitäten zur Verfügung stehenden fachdidaktisch qualifizierten und interessierten Professorinnen und Professoren steht (Larcher Klee & Schmidiger, 2021; Schneider et al., 2022; Stohler & Keller, 2019). So gibt es schweizweit nur acht promotionsberechtigte fachdidaktisch denominierte Lehrstühle, aber gleichzeitig rund 260 in einer Fachdidaktik promovierende Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler (swissuniversities, 2022). Konkret führt dies dazu, dass die Doktorate auf dem ausserordentlichen Engagement von Professuren beruhen, welche die Betreuung ausserhalb ihrer Denomination freiwillig und zusätzlich zu ihren Kernaufgaben leisten. Auch empirisch betrachtet wird hier ein Sonderweg gegangen: Eine systematische Analyse der Entwicklung von Doktoratsprogrammen (Cardoso, Santos, Diogo, Soares & Carvalho, 2022) belegt, dass die Qualität, die fachliche Passung und ein für die Dissertation adäquates Profil der Supervision zu einem wichtigen Qualitätsmerkmal in Doktoratsprogrammen geworden sind. Dies wird durch die zwar fachnahe, aber dennoch fachfremde Betreuung in den dargestellten Programmen oft nur eingeschränkt eingelöst.

Hier drängt sich auch eine weitere Frage nach der institutionellen Absicherung der Promotion in den Fachdidaktiken auf. Diese wird verstärkt, wenn man die Analysen von Peter Fensham hinzuzieht: Gemäss Fensham (2004) sind Trainingsprogramme für den wissenschaftlichen Nachwuchs und insbesondere Doktoratsprogramme wichtige Meilensteine zur Schaffung einer wissenschaftlichen Identität und Qualität einer Disziplin. Hier ist in der Schweiz über die Etablierung von Fachdidaktik-Masterstudiengängen ein wichtiger Meilenstein gelungen und auch die kooperativen Doktoratsprogramme sind ein unverzichtbarer Bestandteil wissenschaftlicher Qualifikation geworden. Insbesondere für die Schaffung kohärenter Karrierewege wäre hier eine stärkere Verzahnung der Fachdidaktik-Masterstudiengänge mit den fachdidaktischen Promotionsprogrammen, zum Beispiel über Fast-Track-Programme, eine bedenkenswerte Strategie.

Betrachtet man jedoch die von Fensham (2004) postulierten strukturellen Kriterien für die Entwicklung einer Fachdidaktik als eigene Wissenschaftsdisziplin, so zeigt sich für die Schweiz nach wie vor Entwicklungspotenzial: Die Fachdidaktiken erfüllen aufgrund ihrer theoriebasierten und evidenzorientierten Ausrichtung vielfältige Aufgaben in der Lehrpersonenausbildung, der Bildungsforschung wie auch der Bildungspolitik. Diesen Aufgaben gerecht werden zu können, setzt eine vertiefte und breite fachdidaktische wissenschaftliche Qualifikation voraus. Die Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) formuliert daher die Anforderung, an jedem lehrpersonenbildenden Standort für jedes Unterrichtsfach bzw. für jede berufliche Fachrichtung mindestens eine forschungsfähige fachdidaktische Einheit einzurichten. Konkret bedeutet dies, dass jede Fachdidaktik mit einer Professur vertreten sein muss, die mit hinreichenden Ressourcen forschungsfähig ausgestattet ist und die Lehre vollumfänglich sicherstellen kann (GFD, 2022). Diese Forderung deckt sich auch mit dem von Fensham (2004) identifizierten Qualitätsstandard für Forschung, nämlich dem Vorhandensein von forschungsfähigen

Einheiten an jeder Hochschule, um eine Wissenschaftsdisziplin an innerwissenschaftlichen Kriterien zu evaluieren und weiterzuentwickeln. In der Schweiz wird dies – auch gesamthaft betrachtet – derzeit nur punktuell eingelöst, da nur an wenigen Hochschulen promotionsberechtigte Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker tätig sind und sich auch kein flächendeckendes Bild für alle Fachdidaktiken abbildet. Auch empirisch erweist sich der Weg, die Entwicklung fachdidaktischer Kompetenzen entlang von pädagogischen (PK) und fachlichen (CK) Kompetenzen allein fördern zu wollen, als nicht ausreichend (Evans, Elen, Larmuseau & Depaep, 2018; Kleickmann, Tröbst, Heinze, Bernholt, Rink & Kunter, 2017). Dies verdeutlicht, dass für eine hochwertige Ausbildung eine kontinuierliche fachdidaktische Expertise bis zum Ende des Doktorats in den Kommissionen notwendig ist.

Nicht nur aus kapazitärer, sondern auch aus wissenschaftssoziologischer Perspektive stellt sich somit die Frage nach der wissenschaftlichen Identität der Fachdidaktiken: Wenn die Fachdidaktiken eigene Wissenschaftsdisziplinen sein sollen, wie es in der Nationalen Strategie Fachdidaktik hochschulpolitisch beschlossen ist, können sie nicht dauerhaft als ein Amalgam aus Bezugsdisziplin und Erziehungswissenschaft betrachtet werden – denn so wird die Wissenschaftlichkeit nicht in der eigenen Disziplin, sondern in Nachbardisziplinen abgebildet. Eine Situation, in der Fachdidaktik als «angewandte Erziehungswissenschaft» von erziehungswissenschaftlich denominierten Professuren mitbetrieben wird, widerspricht den von Tenorth und Terhart (2004) formulierten institutionellen Standards für die Lehrpersonenbildung, die vorsehen, die Fachdidaktiken als eigenständige Disziplinen innerhalb der Bildungswissenschaften zu entwickeln und als forschungsfähige Einheiten zu institutionalisieren. Auch Bonati, Born, Dubs, Frey, Meili-Lehner und Reusser (1991) erkannten diese Herausforderung, indem sie die Fachdidaktiken als grenzüberschreitende und trotzdem eigenständige Disziplinen beschrieben. Verschärft wird dieses Problem für die Fachdidaktiken von Fächerverbänden wie beispielsweise «Natur, Mensch, Gesellschaft» (NMG) oder «Ethik, Religionen, Gemeinschaft», die aufgrund der Entstehung entsprechender Schulfächer eine wissenschaftliche Fundierung benötigen, aber kein entsprechendes Pendant an den universitären Hochschulen und damit keine eindeutige Bezugsdisziplin haben (vgl. Kalcsics & Wilhelm, 2022).

## 5 Fazit

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass mit den kooperativen Doktoraten in den Fachdidaktiken ein wichtiger Fortschritt für die Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses erreicht wurde. Die dargestellten Programme lösen in ihrer Angebotsentwicklung und der Qualitätsentwicklung die forschungspolitischen Anforderungen an Doktoratsprogramme (EC, 2011; LERU, 2015) vollumfänglich ein. Auch wird mit den entwickelten strukturierten Promotionsmöglichkeiten den empirischen Erkenntnissen Rechnung getragen, nach denen insbesondere klare Rahmenbedingungen,

das Ausbilden von Netzwerken und eine qualitativ hochstehende Betreuung Prädiktor für ein erfolgreiches Abschliessen des Doktorats sind (de Vogel, 2022).

Insofern ist es den beteiligten Professorinnen und Professoren hoch anzurechnen, mit welchem Engagement und unter welcher Mehrbelastung sie sich ausserhalb ihrer Denomination in die Entwicklung der Fachdidaktiken in der Schweiz einbringen. Dies unterstreicht eindrücklich die Entwicklungsperspektiven, mit denen die Fachdidaktiken in der Schweiz sowohl von den Erziehungswissenschaften als auch von den Fachdisziplinen getragen werden.

Gleichzeitig muss jedoch festgehalten werden, dass die Betreuung in den Programmen nicht den Qualitätsstandards an die Supervision genügt, wie sie LERU (2007) oder swissuniversities (2021) einfordern, nach denen alle Doktorierenden jeweils von mindestens zwei entsprechend der zu erwerbenden Qualifikation profilierten Forschenden betreut werden sollen. Es zeigt sich somit, dass durch die Zusammenarbeit von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten das Strukturproblem des in der Fläche nicht vorhandenen Promotionsrechts in den Fachdidaktiken zwar abgemildert, aber nicht grundsätzlich gelöst werden kann (Adamina, 2019; Schneider et al., 2022).

In der Situation der Doktoratsprogramme kulminiert somit die – zugleich hochschulpolitische wie auch wissenschaftssoziologische – Frage danach, welchen Stand die Fachdidaktiken in der Schweiz künftig als Wissenschaftsdisziplinen haben sollen. Wenn der Anspruch besteht, dass die Fachdidaktiken als forschende Disziplinen in der Schweiz aktiv und im internationalen Massstab wettbewerbsfähig sind, muss die Frage nach forschungsfähigen Einheiten positiv beantwortet werden (vgl. Bader et al., 2022; Fensham, 2004, GFD, 2022). Nur wenn sie selbst promovieren können und nicht nur promoviert werden, weil sie auf die Zuarbeit aus Nachbardisziplinen angewiesen sind, kann die internationale Wettbewerbsfähigkeit langfristig gesichert werden.

Dies kann auf verschiedenen Wegen erreicht werden: Entweder stellen die universitären Hochschulen künftig forschungsfähige Einheiten für jedes Schulfach – zumindest aber in einem Übergang für jede Bereichsdidaktik – zur Verfügung, die Pädagogischen Hochschulen werden in die Lage versetzt, forschungsfähige Einheiten zu etablieren oder aber die Kooperation in den Doktoratsprogrammen wird in eine strukturelle Kooperation, zum Beispiel über Brückenprofessuren in den Fachdidaktiken, überführt. Nur so sind die fachliche Identität und damit die Qualität und die Wettbewerbsfähigkeit der Fachdidaktiken als Wissenschaftsdisziplinen in der Schweiz zu gewährleisten.

## Literatur

**Adamina, M.** (2019). Die Förderung fachdidaktischer Promotionsarbeiten als hochschulübergreifende Herausforderung. In swissuniversities (Hrsg.), *Fachdidaktiken im Dialog der Sprachkulturen. Dokumentation der Tagung Fachdidaktiken vom 5.–6. April 2019* (S. 103–104). Bern: swissuniversities.

- Bader, B., Rosebrock, C., Leuders, T., Thonhauser, I., de Pietro, J.-F., Colberg, C. & Brière, F.** (2022). Errungenschaften und Herausforderungen bei der Entwicklung der Fachdidaktiken in der Schweiz – Die Perspektive des programmbegleitenden Expertinnen- und Expertengremiums P9. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40 (1), 7–18.
- Baumann, P. & Zurmühle, J.** (2013). Fachdidaktik Musik in der Schweiz. In COHEP (Hrsg.), *Stand der Fachdidaktiken in der Schweiz. Ergebnissicherung der Tagung vom 24. Januar 2013* (S. 44–45). Bern: COHEP.
- Biedermann, H., Krattenmacher, S., Graf, S. & Cwik, M.** (2020). Zur Bedeutung des doppelten Kompetenzprofils in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (3), 326–342.
- Böckelmann, C. & Erne, C.** (2013). Die Situation des Mittelbaus an pädagogischen Hochschulen der Schweiz. Ausgewählte Ergebnisse einer repräsentativen Studie. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31 (1), 112–127.
- Bonati, P., Born, R., Dubs, R., Frey, K., Meili-Lehner, D. & Reusser, K.** (1991). Was verstehen Sie unter Fachdidaktik? Expert(inn)en-Befragung zur Fachdidaktik und zur Fachdidaktiker(innen)-Ausbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 9 (2), 216–229.
- Cardoso, S., Santos, S., Diogo, S., Soares, D. & Carvalho, T.** (2022). The transformation of doctoral education: A systematic literature review. *Higher Education*, 84 (4), 885–908.
- Criblez, L.** (1996). Die Wissenschaft und Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (1), 61–74.
- de Vogel, S.** (2022). Simply the best? Determinants of achieving the highest grade in a doctoral degree in Germany. *Higher Education*, 84, 1–20. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00883-z> (23.01.2023).
- Diederich, C. & Sinn, C.** (2019). Nachwuchsförderungsmodell und Qualifikationsstellen im Bereich Sprachkompetenzen von Lehrpersonen. In swissuniversities (Hrsg.), *Fachdidaktiken im Dialog der Sprachkulturen. Dokumentation der Tagung Fachdidaktiken vom 5.–6. April 2019* (S. 76–77). Bern: swissuniversities.
- Dittmer, M. & Studler, R.** (2019). Hochschulübergreifende Zusammenarbeit und Nachwuchsförderung im Forschungsnetzwerk Schulsprachdidaktik nets|réco. In swissuniversities (Hrsg.), *Fachdidaktiken im Dialog der Sprachkulturen. Dokumentation der Tagung Fachdidaktiken vom 5.–6. April 2019* (S. 128–129). Bern: swissuniversities.
- EC.** (2011). *Principles for innovative doctoral training*. Brüssel: European Commission.
- Evens, M., Elen, J., Larmuseau, C. & Depaepe, F.** (2018). Promoting the development of teacher professional knowledge: Integrating content and pedagogy in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 75, 244–258.
- Fensham, P.** (2004). *Defining an identity. The evolution of science education as a field of research*. Springer: Heidelberg.
- GFD.** (2022). *Kriterien und Standards für Verfahren zur Besetzung fachdidaktischer Professuren. Beschluss der Mitgliederversammlung der GFD vom 20.12.2021 und dem Vorstand der GFD vom 04.03.2022*. Münster: Gesellschaft für Fachdidaktik.
- Heitzmann, A. & Pauli, C.** (2015). Professionalisierung in den Fachdidaktiken – Überlegungen zu einem zentralen, aber nicht unproblematischen Begriff. Einführung ins Themenheft. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (2), 183–199.
- IBW.** (2021). *Das Institut für Bildungswissenschaften im Jahr 2021. Geschäftsbericht*. Basel: Universität Basel, Institut für Bildungswissenschaften.
- Kalcsics, K. & Wilhelm, M.** (2022). Bedeutung einer «wissenschaftlichen» Fachdidaktik im Hinblick auf die Professionskompetenz von Lehrpersonen zum interdisziplinären Fachbereich «Natur, Mensch, Gesellschaft». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40 (1), 58–71.
- Kleickmann, T., Tröbst, S., Heinze, A., Bernholt, A., Rink, R. & Kunter, M.** (2017). Teacher knowledge experiment: Conditions of the development of pedagogical content knowledge. In D. Leutner, J. Fleischer, J. Grünkorn & E. Klieme (Hrsg.), *Competence assessment in education. Methodology of educational measurement and assessment* (S. 11–128). Cham: Springer.

- Labudde, P.** (2013). Zur Stellung und Reputation der Fachdidaktiken in der Schweiz: Die Quadratur des Kreises? In COHEP (Hrsg.), *Stand der Fachdidaktiken in der Schweiz. Ergebnissicherung der Tagung vom 24. Januar 2013* (S. 23–25). Bern: COPHEP.
- Larcher, S.** (2022). «Lehrerbildung von morgen» – Nationale Strategie Fachdidaktik. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40 (1), 19–29.
- Larcher Klee, S. & Schmidiger, P.** (2021). *Nationale Strategie Fachdidaktik Schweiz 2021–2028. Aktionsplan*. Bern: swissuniversities.
- LERU.** (2007). *Doctoral studies in Europe: Excellence in researcher training*. Löwen: League of European Research Universities.
- LERU.** (2015). *Good practice elements in doctoral training*. Löwen: League of European Research Universities.
- Leuders, T.** (2015). Empirische Forschung in der Fachdidaktik – eine Herausforderung für die Professionalisierung und die Nachwuchsqualifizierung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (2), 215–234.
- Metzger, S.** (2013). Desiderate der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31 (1), 42–52.
- Parchmann, I.** (2013). Wissenschaft Fachdidaktik – Eine besondere Herausforderung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31 (1), 31–41.
- Schmellentin, C.** (2015). Einführung: Professionalisierung in den Fachdidaktiken. In swissuniversities (Hrsg.), *Professionalisierung in den Fachdidaktiken. Dokumentation der Tagung Fachdidaktiken vom 22. Januar 2015* (S. 11–12). Bern: swissuniversities.
- Schneider, H., Isler, D. & Schmellentin Britz, C.** (2022). Das Forschungsnetzwerk Schulsprachdidaktik als Sozialisationsraum und Motor der Fach- und Personalentwicklung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40 (1), 30–41.
- Schneuwly, B.** (2009). Die Fachdidaktiken – im Zentrum der Unterrichtsforschung und -entwicklung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (3), 313–326.
- Shulman, L. S.** (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.
- Stadelmann, W.** (2009). Fachdidaktik. Etablierung von Schweizerischen Zentren. *éducation*, Nr. 3, 3–4.
- Stohler, U. & Keller, S.** (2019). Das Doktoratsprogramm Fachdidaktiken am Institut für Bildungswissenschaften (Universität Basel/Pädagogische Hochschule FHNW): Grundlagen und Entwicklungsperspektiven. In swissuniversities (Hrsg.), *Fachdidaktiken im Dialog der Sprachkulturen. Dokumentation der Tagung Fachdidaktiken vom 5.–6. April 2019* (S. 104–106). Bern: swissuniversities.
- swissuniversities.** (2021). *Nationale Strategie Fachdidaktik Schweiz 2021–2028*. Bern: swissuniversities.
- swissuniversities.** (2022). *Monitoring «Fachdidaktiken 2022». Ergebnisse und Empfehlungen*. Bern: swissuniversities.
- Terhart, E.** (2011). Zur Situation der Fachdidaktiken aus der Sicht der Erziehungswissenschaft: konzeptionelle Probleme, institutionelle Bedingungen, notwendige Perspektiven. In H. Bayrhuber, U. Harms, B. Muszynski, B. Ralle, M. Torthangel, L.-H. Schön, H. J. Vollmer & H. G. Weigand (Hrsg.), *Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken* (S. 241–256). Münster: Waxmann.
- Tenorth, H.-E. & Terhart, E.** (2004). Fachdidaktik. In Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.), *Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe* (S. 10–14). Berlin: KMK.
- Universität Basel.** (2016). *Promotionsordnung des Instituts für Bildungswissenschaften der Universität Basel*. Basel: Universität Basel.
- UZH.** (2018). *Verordnung über die Promotion an der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich (PromVO PhF)*. Zürich: Universität Zürich.
- UZH.** (2022). *Doktoratsordnung für die Promotion an der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich (DO)*. Zürich: Universität Zürich.
- Vollmer, H. J.** (2007). Zur Situation der Fachdidaktiken an deutschen Hochschulen. *Erziehungswissenschaft*, 18 (35), 85–103.

**Wannack, E., Grossrieder, G. & Magnaguagno, L.** (2013). Fachdidaktik Sport zwischen Praxis und Empirie. In COHEP (Hrsg.), *Stand der Fachdidaktiken in der Schweiz. Ergebnissicherung der Tagung vom 24. Januar 2013* (S. 73–74). Bern: COHEP.

**Ziegler, B.** (2013). Situation der Geschichtsdidaktik in der Schweiz – vielfältige Umbruchsituationen. In COHEP (Hrsg.), *Stand der Fachdidaktiken in der Schweiz. Ergebnissicherung der Tagung vom 24. Januar 2013* (S. 15–16). Bern: COHEP.

## **Autor und Autorinnen**

**Kai Niebert**, Prof. Dr., Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, kai.niebert@ife.uzh.ch

**Susanne Metzger**, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule FHNW und Universität Basel, Institut für Bildungswissenschaften, susanne.metzger@fhnw.ch

**Elena Makarova**, Prof. Dr., Universität Basel, Institut für Bildungswissenschaften, elena.makarova@unibas.ch

## **Fachdidaktische Dissertationen in Kooperation mit dem Ausland**

**Markus Wilhelm, Esther Brunner, Markus Rehm und Dorothee Brovelli**

**Zusammenfassung** Die Kompetenz zur fachdidaktischen Forschung liegt bei den Pädagogischen Hochschulen, die in der Schweiz kein Promotions- und Habilitationsrecht haben. Forschende an diesen Hochschulen sind daher darauf angewiesen, an einem Fachdidaktiklehrstuhl ausserhalb ihres Arbeits- und Forschungsorts zu promovieren. Doch an Universitäten der deutschsprachigen Schweiz gibt es nur wenige und nur für vereinzelte Disziplinen Lehrstühle für Fachdidaktik. An universitären Hochschulen im Ausland, darunter auch Pädagogische Hochschulen, ist diese fachdidaktische Forschungskompetenz hingegen vorhanden. Dies führt dazu, dass das Promovieren im benachbarten Ausland attraktiv ist. Dabei kann grob zwischen individuellen und institutionalisierten Promotionspartnerschaften unterschieden werden. Insbesondere die institutionalisierten Promotionspartnerschaften bieten interessante Möglichkeiten, obwohl auch bei ihnen immer ein bedenkliches Abhängigkeitsverhältnis der Schweizer Pädagogischen Hochschule von der Hochschule im Ausland besteht.

**Schlagwörter** Promotionspartnerschaft – Fachdidaktiken – Dissertation

### **International cooperation programmes for doctorates in subject-specific education**

**Abstract** The competence for research in subject-specific education lies with the universities of teacher education, which in Switzerland do not have the right to award doctorates and habilitations. Researchers at these universities are therefore dependent on obtaining a doctorate from a professorship in subject-specific education outside their place of work and research. At universities in German-speaking Switzerland there are only a few chairs for subject-specific education, however, and only for some disciplines. At universities abroad, by contrast, this research expertise in subject-specific education is available. This makes doctoral studies in neighbouring countries attractive. A rough distinction can be drawn between individual and institutionalised doctoral partnerships. Institutionalised doctoral partnerships in particular offer interesting opportunities although even this form of cooperation is always characterised by a relationship of dependence between the Swiss university of teacher education and the university abroad, which is worth considering.

**Keywords** doctoral partnerships – subject-specific education – dissertation

## 1 Einleitung

Obwohl die Kompetenz zur fachdidaktischen Forschung in der Schweiz bei den Pädagogischen Hochschulen liegt, besitzen diese kein Promotions- und Habilitationsrecht. Forschende dieses Hochschultyps sind deshalb darauf angewiesen, an einem Lehrstuhl ausserhalb ihres Arbeitsorts zu promovieren. Da es jedoch an den Universitäten der deutschsprachigen Schweiz nur selten Fachdidaktiklehrstühle gibt, im benachbarten Ausland hingegen schon, ist es für Promovierende attraktiv, den Schritt über die Landesgrenze zu wagen. 2020 waren es 98 Forschende, die im Ausland ihre Dissertation schrieben. Das entspricht ca. 30% aller Doktorierenden, die an Pädagogischen Hochschulen der Schweiz angestellt waren (swissuniversities, 2021b). Die folgenden drei Aspekte scheinen dafür zentral zu sein: 1) *Qualitätsansprüche an die Fachdidaktik als Wissenschaft*, 2) *Bedarf an wissenschaftlichem Personal in der Schweiz*, 3) *Fachdidaktikkompetenz ausländischer Hochschulen* und die damit verbundene Attraktivität der Promotion an diesen Hochschulen. Im Folgenden wird auf diese drei Aspekte etwas detaillierter eingegangen. Dabei wird die Perspektive der beteiligten Hochschulen bzw. Betreuungspersonen eingenommen und nur am Rande jene der Promovierenden.

### 1) *Qualitätsansprüche an die Fachdidaktik als Wissenschaft*

Die Fachdidaktik hat sich zu einem konstitutiven Element von Pädagogischen Hochschulen in Forschung und Lehre entwickelt (Prusse, 2015, S. 66). Aber fachdidaktische Forschung gilt als anspruchsvoll (Leuders, 2015, S. 224), weil sie in vielfacher Weise «dazwischen» liegt. So bewegt sich die fachdidaktische Forschung gemäss Rothgangl (2013) erstens zwischen den sozialwissenschaftlich forschenden Bildungswissenschaften und der jeweiligen Fachwissenschaft mit einem oft anderen Forschungsparadigma, zweitens zwischen der Logik der Forschung (Theorieentwicklung, Drittmittelbeschaffung) und den Anforderungen der Schulpraxis (Erstellen von Lernumgebungen, Begleitung in der Praxis) sowie drittens zwischen «Wucht und Wirkung» (Wilhelm, 2019), das heisst der internationalen Sichtbarkeit (z.B. in hochrangigen Fachzeitschriften) und lokaler Wirksamkeit (z.B. in der Bildungsberatung). Diese Spezifität der fachdidaktischen Forschung bedingt, dass sie von entsprechenden Expertinnen und Experten vorangetrieben wird. Fachdidaktische Forschung ist weder fachwissenschaftliche noch erziehungswissenschaftliche Forschung und mehr als die Summe der beiden. Dieses «Dazwischensein» der fachdidaktischen Forschung manifestiert sich auch darin, dass der Schweizerische Nationalfonds den Typ der «anwendungsorientierten Grundlagenforschung» eingeführt hat, da insbesondere an den Pädagogischen Hochschulen, aber auch an Fachhochschulen die strikte Trennung zwischen Grundlagenforschung und anwendungsorientierter Forschung nicht zielführend war (Criblez, 2016, S. 297). Damit wird zwar eine Forschungsfinanzierung ermöglicht, um in der Schweiz fachdidaktische Forschung auf internationalem Niveau zu betreiben, aber die fachdidaktische Forschung der Pädagogischen Hochschulen auf Doktorats- und Habilitationsstufe kann durch die verordnete Zusammenarbeit mit den Schweizer Universitäten nicht immer adäquat umgesetzt werden. Erstens ist die Forschungskompetenz im breiten Feld der Fachdi-

daktiken vor allem an den Pädagogischen Hochschulen angesiedelt. Sie unterscheidet sich stark von den verwandten Referenzdisziplinen (Adamina, 2019, S. 103). So ist beispielsweise biologiedidaktische Forschung thematisch wie auch forschungsmethodisch etwas grundlegend anderes als fachwissenschaftliche Forschung in den verschiedenen Disziplinen der Biologie. Zweitens fehlen an den Schweizer Universitäten die Kapazitäten, um alle Doktorierenden in der Fachdidaktik zu betreuen (Stohler & Keller, 2019, S. 105–106.). Drittens werden Karriereoptionen in der fachdidaktischen Forschung an Schweizer Universitäten kaum strukturiert angeboten: «Entsprechend verstehen sich die einzelnen Personen des fachdidaktischen Nachwuchses eher als singuläre «Einzelkämpferinnen» und «Einzelkämpfer» in ihrem Fachzusammenhang und weniger als Teil einer fachlichen Gemeinschaft, die auch unterhalb der Professur eine professionelle Community bildet» (Bader et al., 2022, S. 13). Schliesslich sind an zahlreichen Universitäten der Schweiz auch die Rollen zwischen den Betreuungspersonen der Hochschule mit Promotionsrecht formal nicht gleichberechtigt ausgestaltet, sondern sehen, selbst wenn eine *Venia Legendi* vorliegt, die sogenannte «Zweitbetreuung» durch die Person der Pädagogischen Hochschule in der Schweiz vor. Eine Ausnahme bildet das Fachdidaktik-Promotionsprogramm der Universität Basel. Hier ist eine Erstbetreuung durch Professorinnen und Professoren der Pädagogischen Hochschulen möglich. Im analogen Programm der Universität Zürich sind Betreuende der Pädagogischen Hochschulen mittlerweile auch vollwertige Zweitbetreuende mit Recht auf Begutachtung (in diesem Heft Niebert, Metzger & Makarova, 2023). In allen anderen Fällen ist der Umstand der nicht gleichberechtigten Betreuungssituation insbesondere dann ungünstig, wenn eine Promotion in einem vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Projekt erfolgt und die Projektleiterin bzw. der Projektleiter der Pädagogischen Hochschule die hauptsächliche Betreuung sowohl zeitlich als auch inhaltlich leistet, aber dennoch formal als Zweitbetreuerin bzw. Zweitbetreuer geführt wird.

## *2) Bedarf an wissenschaftlichem Personal in der Schweiz*

Der Bedarf an qualifiziertem akademischem Personal an den Pädagogischen Hochschulen für Lehre und Forschung in den Fachdidaktiken ist hoch. Er wird für die nächsten zehn Jahre auf tausend Personen geschätzt (swissuniversities, 2021a, S. 7). An Universitäten der deutschsprachigen Schweiz gibt es jedoch nur wenige und nur für vereinzelte Disziplinen Lehrstühle für Fachdidaktik, «womit nur für bestimmte Fachdidaktiken im nationalen Rahmen Kooperationsmöglichkeiten auf Ebene Doktorat vorhanden sind» (swissuniversities, 2021a, S. 11). Vollständig fehlen sie für interdisziplinäre Schulfächer, denn die Ausbildungs- und Forschungsstrukturen an den Schweizer Universitäten decken sich nicht mit den Fächerstrukturen der obligatorischen Schule und den in den Lehrplänen definierten spezifischen Logiken, die zum Beispiel Fragen zu Natur, Kultur, Technik und Gesellschaft unter einem interdisziplinären Dach vereinen. Dieses Fehlen von Promotionsmöglichkeiten führt in Kombination mit dem oben beschriebenen hohen Bedarf an wissenschaftlich ausgebildetem Personal zu einem Mangel an qualifiziertem Nachwuchs in Forschung und Lehre an den Pädagogischen Hochschulen. Die Rekrutierungsprobleme in diesem Bereich können die Lehrpersonenbildung in den

Fachdidaktiken deutlich gefährden und langfristig sogar zu einer Schwächung jener Schulfächer führen, die keine Anbindung an eine Schweizer Universität geniessen, da gemäss Bader et al. (2022, S. 13) grundsätzlich von einem «gravierende[n] Problem eines konkret absehbaren Mangels an kompetentem Personal für die Lehramtsausbildung» ausgegangen werden muss.

### 3) *Fachdidaktikkompetenz ausländischer Hochschulen*

Die Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities strebt in ihrer Strategie das eigenständige Promotionsrecht der Pädagogischen Hochschulen «primär in den Fachdidaktiken, längerfristig aber auch in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften» (swissuniversities, 2020, S. 9) an, allerdings lediglich als Fernziel. Als Zwischenlösung bleibt den fachdidaktisch Forschenden in der Schweiz in vielen Fällen nur die Möglichkeit, ihre Dissertation an einer ausländischen Universität oder einer ausländischen Pädagogischen Hochschule mit einem entsprechenden Fachdidaktiklehrstuhl zu absolvieren, da die entsprechenden Möglichkeiten an Schweizer Universitäten stark begrenzt sind. So profitieren beispielsweise in den spezifischen Fachdidaktik-Promotionsprogrammen der Universitäten Basel und Zürich weniger als ein Drittel der Doktorierenden von einer Co-Betreuung durch Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker (Niebert et al., 2023). In den meisten Fällen erfolgt eine Promotionsbegleitung durch mindestens eine Person aus den Fachwissenschaften oder den Erziehungswissenschaften. In Einzelfällen werden fachdidaktische Promotionen sogar gänzlich ohne Fachdidaktikbegleitung erstellt. Fachdidaktische Dissertationen in Kooperation mit dem Ausland sind nicht nur ein Ansatz zum Lösen der Problematik der fehlenden promotions- und habilitationsberechtigten Fachdidaktikprofessuren, sondern auch eine Möglichkeit für internationale Kooperation, die gerade für Lehrpersonen, die sich weiterqualifizieren möchten, zentral, aber nicht einfach umzusetzen ist (Schratz & Symeonidis, 2018). So ist die Zahl der Lehrpersonen, die Mobilitätsprogramme für das Ausland wahrnehmen, im Vergleich zu anderen Disziplinen eher gering (Schratz, 2020). Vor diesem Hintergrund bieten Unterstützungsangebote wie das Programm P-1 «Dokoratsausbildung» (Teilprojekt 3) als Teil der projektgebundenen Beiträge von swissuniversities (2022b) oder das Förderprogramm «Cotutelle de thèse und Promotionspartnerschaften» (swissuniversities, 2022a) exzellente Möglichkeiten der internationalen Vernetzung von Lehrpersonen, die sich mit einer Dissertation weiterqualifizieren. Das Programm «Cotutelle de thèse» ging ursprünglich von einem beidseitigen Promotionsrecht aus, steht mittlerweile aber auch einseitigen Promotionspartnerschaften offen wie denjenigen, denen Pädagogische Hochschulen unterliegen. Besonders erfolgreich scheinen Promotionspartnerschaften zwischen Hochschulen ohne Promotionsrecht und solchen mit Promotionsrecht dann zu sein, wenn die Promovendinnen und Promovenden in der Hochschule ohne Promotionsrecht in Projekte eingebunden sind (Wegner, 2022, S. 23) und strukturierte Promotionsprogramme angeboten werden (Wegner, 2022, S. 21).

## **2 Standortbestimmung zu individuellen und institutionalisierten fachdidaktischen Promotionspartnerschaften mit dem Ausland**

Im Gegensatz zu Schweizer Universitäten, die sogar in den spezifischen Fachdidaktik-Promotionsprogrammen in Basel und Zürich kaum Fachdidaktikprofessuren aufweisen (Niebert et al., 2023), können viele Hochschulen mit Promotionsrecht im benachbarten Ausland – hier insbesondere die Pädagogischen Hochschulen – auf eine gut etablierte Fachdidaktikforschung zurückgreifen. Zudem anerkennen universitäre Hochschulen im benachbarten Ausland die Masterabschlüsse für die Sekundarstufe I («Master of Arts» oder «Master of Science in Secondary Education») bzw. der Fachdidaktik-Masterstudiengänge meist ohne Auflagen. Deshalb ist eine fachdidaktische Dissertation ausserhalb der Schweiz für zahlreiche Promovierende die einzige Möglichkeit, qualitativ voll forschen zu können. Im Folgenden werden zwei häufige Typen vorgestellt, die individuelle bzw. institutionelle Promotionspartnerschaften repräsentieren.

### **2.1 Individuelle Promotionspartnerschaften mit Hochschulen im Ausland**

Individuelle Promotionspartnerschaften ermöglichen massgeschneiderte Lösungen für Doktorierende, damit insbesondere fachdidaktische Promotionen umgesetzt werden können. Sie beruhen meist auf persönlichen Kontakten einer Professorin oder eines Professors an einer Schweizer Pädagogischen Hochschule mit Kolleginnen oder Kollegen aus dem Ausland und stellen – selbst wenn notwendigerweise institutionelle Vereinbarungen vorliegen – weniger eine institutionalisierte als vielmehr eine personen-gebundene Möglichkeit dar. Dieser Umstand bietet Chancen, doch gleichzeitig stellen sich auch Herausforderungen. Letztere bestehen darin, dass individuelle Promotionspartnerschaften in der Regel nur so lange Bestand haben, wie die beteiligten Betreuungspersonen an den jeweiligen Hochschulen tätig sind. Eine weitere Herausforderung – insbesondere für kleinere Schweizer Pädagogische Hochschulen mit wenigen Promovierenden – stellen die fehlende Einbindung in eine Gruppe von Promovierenden sowie der beschränkte Zugang zu verschiedenen Angeboten für Doktorierende (z.B. Methodenkurse, Methodenberatungen, Kolloquien usw.) dar.

Bei individuellen Promotionspartnerschaften gelten die Zulassungsbedingungen der beteiligten ausländischen Hochschule. Dies kann zu erheblicher Varianz für die Promovierenden führen, weil die Bedingungen für die Zulassung zum Promotionsstudium je nach Hochschule differieren und der Zugang meist auch mit mehrfacher Prüfung hiesiger Abschlüsse einhergeht, was insbesondere für ältere Abschlüsse vor der Einführung von Masterabschlüssen ein Problem sein kann. Gerade in der Fachdidaktik sind Promovierende aber oft schon fortgeschritteneren Alters und haben sich beispielsweise nach einer mehrjährigen Lehrtätigkeit in der Schule zu einem Studium in Erziehungswissenschaften entschlossen und ein Lizenziat erworben. Mit den heutigen Angeboten von Fachdidaktik-Masterstudiengängen sind Zugänge zum Doktoratsstudium an einer ausländischen Hochschule meist problemlos und ohne weitere Auflagen möglich. Individuelle Promotionspartnerschaften bieten Chancen, und zwar für alle Beteiligten. So

können beispielsweise massgeschneiderte Lösungen für Doktorierende und ihre individuellen Rahmenbedingungen gefunden werden und es wird ein intensiver fachlicher Austausch mit den Doktorierenden derselben Disziplin an der ausländischen Hochschule ermöglicht.

Qualitätssicherung ist bei individuellen Promotionspartnerschaften besonders wichtig und erfolgt in mehrfacher Hinsicht: Die regelmässigen Standortbestimmungen zwischen der Doktorandin bzw. dem Doktoranden und den beiden Betreuenden stellen die fachliche Qualität der Arbeiten sicher und ermöglichen einen externen fachbezogenen Blick. Qualitätssicherung findet auch innerhalb der Forschungsprojekte, in denen die Promotionen erfolgen, statt, und zwar sowohl intern-projektbezogen als auch extern. Externe Qualitätssicherung erfolgt beispielsweise durch erste Poster- und Paper-Präsentationen an Fachkonferenzen oder durch die Erarbeitung von Proposals und Artikeln, die einem Peer-Review-Verfahren unterzogen werden. In Promotionspartnerschaften muss Qualitätssicherung grundsätzlich als zentrales Thema von beiden beteiligten Hochschulen geleistet werden. Dies setzt ein geteiltes, disziplinär verankertes, national und international anschlussfähiges Verständnis von Qualität voraus und verlangt nach intensiven Absprachen zwischen den beteiligten Betreuenden. Diesbezüglich ist es hilfreich, wenn die beteiligten Betreuenden auch über die Betreuung hinaus inhaltlich kooperieren, gemeinsam publizieren und ihre Arbeit dadurch selbst einer externen Qualitätskontrolle unterziehen.

Solche individuellen Promotionspartnerschaften bestehen an verschiedenen Pädagogischen Hochschulen und für verschiedene Disziplinen. Ihnen allen ist gemeinsam, dass sie auf einem grossen persönlichen Engagement der beteiligten Personen beruhen und dass sie viel Flexibilität und das gelegentliche Aushalten von Unsicherheiten verlangen. Nicht alles ist geregelt und organisiert und vieles muss daher im Einzelfall jeweils zuerst geklärt und manchmal auch aufwendig organisiert werden. Dennoch ermöglichen solche Promotionspartnerschaften eine tiefe Verankerung und eine umfassende binationale Sozialisation in einer bestimmten Disziplin.

### **Beispiel Promotionspartnerschaft Mathematikdidaktik**

Ein Beispiel für eine individuelle Promotionspartnerschaft bilden die Promotionspartnerschaft und die kooperative Betreuung, die im Bereich der Mathematikdidaktik zwischen der Pädagogischen Hochschule Thurgau und der Universität Osnabrück bestehen. Die Doktorierenden, die als Angehörige der Pädagogischen Hochschule Thurgau auch in der Lehre engagiert sind, sind in unterschiedlichem Umfang je nach ihren Möglichkeiten in mathematikdidaktische Forschungsprojekte der Pädagogischen Hochschule Thurgau eingebunden, in denen ihre Promotion situiert ist, und treffen sich regelmässig in den Forschungsprojektteams und in der Doktorierendengruppe unter der Leitung der Betreuerin vor Ort zum Austausch über die eigenen Arbeiten. Nach Bedarf werden Methodenangebote oder inhaltliche Inputs organisiert. Mit der Erstbetreuerin in Osnabrück finden vierteljährlich Standortbestimmungen zu dritt statt. Die Umsetzung und

die Weiterarbeit erfolgen dann wieder in den einzelnen Forschungsprojektteams der Pädagogischen Hochschule Thurgau, deren Leiterin gleichzeitig auch die Zweitbetreuerin der Promotion ist. Die Promovierenden sind in Kontakt mit den Doktorierenden im Fach «Mathematikdidaktik» an der Universität Osnabrück und tauschen in dieser Gruppe zusammen mit den beiden Betreuerinnen ihre Arbeiten aus, besuchen gemeinsame Veranstaltungen und Konferenzen oder treffen sich zu Nachwuchsangeboten der entsprechenden Fachcommunity. Der Zusammenhalt und der fachliche Austausch erfolgen in einem solchen Modell weniger über den Status als Doktorandin oder Doktorand, wie dies in einem Graduiertenkolleg der Fall ist, sondern über die Zugehörigkeit und die Sozialisation in der gemeinsamen fachlichen Disziplin. Dies setzt voraus, dass eine fachliche Disziplin über ein entsprechend breites und solides Angebot verfügt.

## 2.2 Institutionalisierte Promotionspartnerschaften mit Hochschulen im Ausland

Im Rahmen des Programms P-1 «Dokoratsausbildung» (swissuniversities, 2022b) fördert das Teilprojekt «TP 3: Kooperation zwischen Fachhochschulen/Pädagogischen Hochschulen (FH/PH) und ausländischen Hochschulen im Bereich des Doktorats» in der zweiten Periode Kooperationsprojekte im Bereich des Doktorats zwischen Fachhochschulen oder Pädagogischen Hochschulen der Schweiz einerseits sowie ausländischen Universitäten und Hochschulen andererseits. Dabei werden Bereiche und Disziplinen unterstützt, die in den universitären Hochschulen der Schweiz nicht verankert sind. Obwohl es sich bei TP 3 ausdrücklich um ein Förderprogramm handelt, das sowohl den Fachhochschulen als auch den Pädagogischen Hochschulen offensteht, wurden in der ersten Förderperiode (2017–2020) fast ausschliesslich Fachhochschulen des Bereichs «Kunst und Design» gefördert (swissuniversities, 2019, S. 9). In der laufenden Förderperiode profitieren nun auch zwei auf Fachdidaktik ausgerichtete Kooperationspartnerschaften (swissuniversities, 2022b), eine zur Fachdidaktik «Art & Design» (Zürcher Hochschule der Künste, Pädagogische Hochschule Zürich, Staatliche Akademie der Bildenden Künste Stuttgart und Pädagogische Hochschule Freiburg im Breisgau) sowie eine zur Fachdidaktik «Natur, Mensch, Gesellschaft» (Pädagogische Hochschule Luzern und Pädagogische Hochschule Heidelberg). Im Folgenden wird auf das letztgenannte Projekt «Binational Doctoral Program in Subject-Specific Education for the School Subject Science and Social Studies (Fachdidaktik Natur, Mensch, Gesellschaft)» eingegangen.

Das an den beiden Pädagogischen Hochschulen Luzern und Heidelberg angesiedelte schweizerisch-deutsche Graduiertenkolleg «EFFORT» («Empirisch-fachdidaktische Forschung & Transfer: Heidelberg-Luzern») wurde im Jahr 2018 gegründet. Ziel des Programms war, ein Angebot für interdisziplinäre Fachdidaktiken zu generieren. Da integrierte Unterrichtsfächer auf verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen mit ihren je eigenen Formen der Wissensaneignung und Denkweisen (einschliesslich des Fachvokabulars) basieren, ist diese Zusammenführung für die Dozentinnen und Dozenten an den Pädagogischen Hochschulen sehr anspruchsvoll. So gibt es in der Schweiz

nur eine erste kleine wissenschaftliche Community mit einem gefestigten diskursiven Verständnis von integrativen Lehrinhalten (Kalcsics & Wilhelm, 2022). Es gibt noch keine Promotionsmöglichkeiten und auch kein strukturiertes Fachdidaktik-Doktoratsprogramm an einer Schweizer Universität für inter- und transdisziplinäre Unterrichtsfächer der Natur- und Sozialwissenschaften.

Diese institutionalisierte Promotionspartnerschaft führt die beiden Partnerhochschulen in der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses zusammen. Seit ihrer Gründung hat sie sich inhaltlich immer mehr geöffnet und bietet nun auch Promovendinnen und Promovenden der natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken die Möglichkeit, einem strukturierten Doktoratsprogramm zu folgen. Das Graduiertenkolleg «EFFORT» hat die Aufgabe, Doktorierende in allen Phasen ihrer Dissertation zu unterstützen, ihre Betreuung zu organisieren, ihre Fortschritte zu begleiten und eine Gemeinschaft innerhalb der wissenschaftlichen Domäne der jeweiligen Fachdidaktik zu schaffen. Dies wird ermöglicht, indem die Betreuung und die Beurteilung von Doktorarbeiten durch ausgewählte Professorinnen und Professoren beider Pädagogischen Hochschulen, jeweils in einem schweizerisch-deutschen Tandem, gemeinsam erfolgen (Geschäftsstelle Forschung und Entwicklung, 2022; Pädagogische Hochschule Heidelberg, 2018, S. 26–27). Durch die Kumulation der Forschungsexpertise beider Hochschulen sind neben intensiver Betreuung und Beratung vor allem die umfangreichen Weiterbildungsangebote beider Hochschulen zu nennen.

Das Programm bietet mehrere PhD-Qualifizierungsmodule an, zum Beispiel Aktivitäten zur Entwicklung grundlegender methodenbezogener Forschungskompetenzen, mindestens einmal monatlich digital durchgeführte Forschungskolloquien (das sogenannte «Doktorierendenforum»), jährlich ein gemeinsam durchgeführtes Scientific Retreat zum aktuellen Projektstand, gemeinsame aktive Teilnahme an Konferenzen und die Mitgliedschaft in der Graduiertenschule der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Dadurch wird die Anbindung an die internationale Forschung und Entwicklung im Sinne der Position von swissuniversities zum Doktorat, in der festgehalten wird, dass «sich die Hochschulen und ihre Disziplinen an internationalen Standards» orientieren (swissuniversities, 2021b, S. 3), aktiv umgesetzt. Ebenso wird der Erfahrung aus der Bestandsaufnahme der Doktoratsprogramme (P-1) zu Kooperationen zwischen Fachhochschulen/Pädagogischen Hochschulen und ausländischen Hochschulen (TP 3) Rechnung getragen: «Dort wo Gruppen von Doktorierenden bestehen, werden diese als konstitutiv und überaus wertvoll empfunden» (swissuniversities, 2019, S. 28). Folgerichtig wird im vorliegenden Programm in thematischen Clustern geforscht (vgl. Tabelle 1), die den Fokus jeweils auf Professionskompetenz oder Lernendenkompetenz richten.

Die Beziehungen zwischen den beiden Hochschulen werden von Schweizer Seite her vor allem durch eine Professorin und einen Professor der Pädagogischen Hochschule Luzern gewährleistet, die auch im Rahmen ihrer Honorarprofessuren an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg eine enge Verbindung zur Partnerhochschule pflegen.

Darüber hinaus wird im Sinne des Desiderats von swissuniversities (2019) darauf geachtet, dass die Begleitung der Promotionen sowohl auf der Seite der Pädagogischen Hochschule Luzern als auch auf der Seite der Partnerin im Ausland auf mehrere Personen verteilt ist. Zurzeit sind es sechs Professorinnen und Professoren in Luzern und sieben in Heidelberg, die in die Begleitung von Doktorierenden eingebunden sind. Die Erst- und die Zweitbetreuung erfolgen paritätisch (vgl. Tabelle 1). Insgesamt befinden sich sechs Doktorierende in Antragsstellung, fünfzehn Doktorierende sind vom Promotionsausschuss der Pädagogischen Hochschule Heidelberg angenommen und sieben Forschende haben das Dissertationsprogramm erfolgreich abgeschlossen.

Tabelle 1: Zusammenstellung der laufenden und abgeschlossenen Promotionen des Graduiertenkollegs «EFFORT Heidelberg-Luzern» seit 2018 (Quelle: internes Doktorierenden-Monitoring, Stand 01.02.2023)

Dissertationen im Programm «EFFORT»	Promovierende pro Standort	BNE	NMG	GW	MINT	Erstbetreuung PH Heidelberg, Zweitbetreuung PH Luzern	Erstbetreuung PH Luzern, Zweitbetreuung PH Heidelberg
Promovierende in Antragstellung	4 Luzern 2 Heidelberg	2	2		2	1 2	3
Promovierende	10 Luzern 5 Heidelberg	2 1	1 1	1 1	6 2	2 5	8
Promovierte	6 Luzern 1 Heidelberg		2 1	1	3	2 1	4
Total	28					13	15

Anmerkungen: BNE = Bildung für Nachhaltige Entwicklung; GW = Gesellschaftswissenschaften; MINT = Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik; NMG = Natur, Mensch, Gesellschaft (Sachunterricht).

Im Graduiertenkolleg «EFFORT» wurden vier Massnahmen ergriffen, um eine hohe Qualität des Programms gewährleisten zu können: 1) Qualitätssicherung innerhalb des Doktoratsprogramms, 2) Qualitätssicherung an der Pädagogischen Hochschule Luzern, 3) Qualitätssicherung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und 4) externe Qualitätssicherung.

1) *Qualitätssicherung innerhalb des Doktoratsprogramms*: Es wurde eine Forschungs koordinationsstelle eingerichtet, die sicherstellt, dass die Forscherinnen und Forscher die Forschungsrichtlinien der beiden Institutionen einhalten. Sie ist zuständig für die Unterstützung, die Vorbereitung und die Umsetzung der internen Forschungspolitik. Dazu gehört auch die Sicherstellung der Einhaltung der Vorschriften und Richtlinien zu Diversität, Ethik, Forschungsintegrität und guter wissenschaftlicher Praxis. Die Forschungs koordinationsstelle unterstützt zudem die Umsetzung von Datenmanagementplänen. Darüber hinaus fördert sie die Open-Access-Strategie und unterstützt die For-

schenden bei entsprechenden Veröffentlichungen. Die jeweils neuen Doktorandinnen und Doktoranden werden von der Forschungskordinationsstelle in die verschiedenen Richtlinien, Reglemente und Instrumente eingeführt. Die Betreuerinnen und Betreuer des Programms von beiden beteiligten Hochschulen besprechen an ihren regelmässigen Treffen Qualitätsfragen, betreuen Doktorierende bewusst wechselseitig und sind gemeinsam für die Qualitätsstandards des Programms verantwortlich.

2) *Qualitätssicherung an der Pädagogischen Hochschule Luzern*: Die oder der Qualitätsbeauftragte des Prorektorats «Forschung und Entwicklung» der Pädagogischen Hochschule Luzern beurteilt regelmässig die Qualität des Programms und erstattet dem Prorektorat «Forschung und Entwicklung» Bericht. Dazu gehören eine Zwischen- und eine Abschlussevaluation des Programms auf der Grundlage von standardisierten Interviews mit Doktorierenden und Betreuenden sowie eine jährliche Bewertung von Leistungsindikatoren wie der Anzahl der Präsentationen auf Konferenzen und der Publikationen mit und ohne Peer-Review, der Anzahl der an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg angenommenen Doktorierenden und der Anzahl der erfolgreich abgeschlossenen Dissertationen.

3) *Qualitätssicherung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg*: Alle Teilnehmenden des Programms müssen sich mit einem circa zehneitigen Exposé um den Promotionsstatus an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg bewerben. Der Promotionsausschuss der jeweiligen Fakultät entscheidet in der Folge über die Annahme als Doktorandin oder Doktorand. Leitend ist die Promotionsordnung der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (2021). Sie regelt die Durchführung des Promotionsverfahrens und die Verleihung des Doktorgrads. Der Doktorgrad (Dr. paed./Dr. phil.) kann von den Fakultäten verliehen werden. Zum Promotionsverfahren kann in der Regel zugelassen werden, wer ein Masterstudium oder ein gleichwertiges Studium an einer Universität oder an einer Pädagogischen Hochschule mit überdurchschnittlichen Leistungen abgeschlossen hat. Die Promotionsordnung regelt auch die binationalen Promotionsverfahren: «Die gemeinsame Betreuung regeln die beteiligten Hochschulen in einer Vereinbarung, die jeweils von beiden Hochschulleitungen, dem:der Dekan:in der betreffenden Fakultät der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, der zuständigen Amtsperson der anderen Hochschule sowie von den beiden Betreuenden und dem:der Doktorand:in unterzeichnet wird» (Pädagogische Hochschule Heidelberg, 2021, S. 5, § 5). Einzelheiten der vorliegenden Promotionspartnerschaft sind in einem Rahmenvertrag über die Zusammenarbeit zwischen der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und der Pädagogischen Hochschule Luzern geregelt.

4) *Externe Qualitätssicherung*: Das Programm wird in mindestens einer der regelmässigen Sitzungen der institutionellen Peer-Review-Gruppe mit den Prorektorinnen und Prorektoren für Forschung und Entwicklung und den Qualitätsbeauftragten der Pädagogischen Hochschule St. Gallen, der Pädagogischen Hochschule Bern, der Pädagogischen Hochschule Zürich und der Pädagogischen Hochschule Luzern diskutiert.

Darüber hinaus gibt das Peer-Review von eingereichten Tagungs- und Zeitschriftenbeiträgen Rückmeldung zur Qualität der Arbeit der Doktorandinnen und Doktoranden.

### 3 Fazit und Ausblick

Es zeigt sich, dass zurzeit Promotionspartnerschaften zwischen Pädagogischen Hochschulen der Schweiz und ausländischen Hochschulen mit Promotionsrecht unerlässlich sind, um die Nachwuchsförderung in der fachdidaktischen Forschung auf internationalem Niveau zu betreiben, da die Schweizer Universitäten nur punktuell über die entsprechenden fachlich und finanziell ausgestatteten Professuren verfügen.

*Individuelle Promotionspartnerschaften* sind in der Regel an einzelne Personen gebunden und oft aufgrund persönlicher Beziehungen zustande gekommen. Die Qualität der Dissertationen hinsichtlich der fachdidaktischen Ausrichtung ist dadurch gesichert, dass sowohl in der Schweiz als auch an der Partnerhochschule im Ausland ausgewiesene Fachdidaktikspezialistinnen und Fachdidaktikspezialisten die Promotion begleiten. Für die Promovierenden kann die Situation schwierig sein, wenn die Betreuungsperson im Ausland die Hochschule wechselt. Oft sind – gerade bei kumulativen Promotionen – die Ansprüche je nach Hochschule sehr unterschiedlich. Damit die Promovierenden aus der Schweiz nicht zu stark von der Begleitperson im Ausland abhängig sind, sind zum einen kooperative Betreuungen mit einer festen Betreuungsperson vor Ort und zum anderen die Einbindung der Promovierenden in Forschungsprojekte sinnvoll (Wegner, 2022). Es bleibt aber, dass der Aufwand für solche Modelle insbesondere an der Schweizer Hochschule sehr hoch ist. Zudem handelt es sich in den meisten Fällen nicht um eine gleichberechtigte Betreuung durch die beteiligten Hochschulen, sondern meistens um eine Zweitbetreuung durch die Pädagogischen Hochschulen der Schweiz, obwohl bei ihnen die Hauptlast der Betreuungsarbeit liegt.

*Institutionalisierte Promotionspartnerschaften* im Rahmen eines Graduiertenkollegs haben den Vorteil, dass die Promovierenden – sofern alles gut läuft – weniger abhängig von ihren Betreuungspersonen im Ausland sind. Trotzdem stellt swissuniversities in ihrem Zwischenbericht zur ersten Förderphase fest, «dass die Projekte noch stark personenbezogen sind» (swissuniversities, 2019, S. 23). Zweifelsohne bietet eine institutionelle Promotionspartnerschaft aber für alle Promovierenden die Gewähr einer gleichbleibend hohen Qualität hinsichtlich fachdidaktischer Forschungsmethodologie wie auch hinsichtlich fachdidaktischer Theoriebildung – dies dank der Möglichkeit des Graduiertenkollegs, entsprechende PhD-Qualifizierungsmodule anzubieten, und dank des Austauschs unter den Peers (Doktorierende und Post-Doktorierende). Einen weiteren Vorteil stellen die Betreuung und die Beurteilung der Doktorierenden durch die Professorinnen und Professoren beider beteiligten Hochschulen dar. Nach ähnlichen Lösungen durch Auslands Kooperationen (Schratz, 2020) suchen auch Forschende einiger anderer Länder wie Österreich und Israel, deren Pädagogische Hochschulen eben-

falls über kein Promotionsrecht verfügen. Ein gewichtiger Nachteil bleibt aber auch bei dieser Form der Zusammenarbeit: Es handelt sich um eine ungleiche Partnerschaft. Ausschliesslich die Hochschule im Ausland legt die Promotionsordnung fest und kann beispielsweise jederzeit bestimmen, dass keine Erstbetreuungen durch die Partnerhochschule in der Schweiz mehr möglich sind. Und schliesslich gehören auch die Meriten aller erfolgreich abgeschlossenen Dissertationen der Hochschule im Ausland.

Solange die Pädagogischen Hochschulen der Schweiz kein Promotions- und Habilitationsrecht haben oder zumindest ausgewiesenen Professorinnen und Professoren dieses Recht nicht zuteilwird, bleiben die Abhängigkeiten – neben jener von den Schweizer Universitäten – auch von den ausländischen promotionsberechtigten Hochschulen. Denn wenngleich der wissenschaftliche Austausch auf Augenhöhe erfolgt, so bleiben die Partnerschaften auf struktureller Ebene einseitig. Zudem ist es fragwürdig, dass der Bildungsauftrag der Nachwuchsförderung, der in der Schweiz an den Pädagogischen Hochschulen dank dort tätiger international anerkannter Fachdidaktikprofessorinnen und Fachdidaktikprofessoren umgesetzt werden könnte, an das benachbarte Ausland delegiert wird, das teilweise seinerseits aus strukturellen Gründen zu wenig Nachwuchs fördern kann. Eine naheliegende Lösung wäre, an den Pädagogischen Hochschulen Fachdidaktikprofessuren zu etablieren, denen – wie den vereinzelt bestehenden an den Universitäten – das Promotionsrecht zugesprochen wird (Bader et al., 2022, S. 16; swissuniversities, 2020, S. 85). Idealerweise bedeutet dies jedoch, dass unabhängig von dieser anzustossenden Entwicklung in der Schweiz die Kooperationen mit Hochschulen im Ausland über strukturierte Promotionsprogramme weiter auf- und ausgebaut werden.

## Literatur

- Adamina, M.** (2019). Die Förderung fachdidaktischer Promotionsarbeiten als hochschulübergreifende Herausforderung. In M. Schläpfer & P. Schmidiger (Hrsg.), *Fachdidaktiken im Dialog der Sprachkulturen. Dokumentation der Tagung Fachdidaktiken vom 5.–6. April 2019* (S. 103–104). Bern: swissuniversities.
- Bader, B., Rosebrock, C., Leuders, T., Thonhauser, I., de Pietro, J.-F., Colberg C. & Brière F.** (2022). Errungenschaften und Herausforderungen bei der Entwicklung der Fachdidaktiken in der Schweiz – Die Perspektive des programmbegleitenden Expertinnen- und Expertengremiums P9. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 40 (1), 7–18.
- Criblez, L.** (2016). Wissenschaft und Forschung in der hochschulförmigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Huber (Hrsg.), *Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990. Kantonale Reformprozesse und nationale Diplomanerkennung* (S. 289–321). Zürich: Chronos.
- Geschäftsstelle Forschung und Entwicklung.** (2022). *Binationales Doktoratsprogramm der PH Luzern und der PH Heidelberg*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. Verfügbar unter: <https://www.phlu.ch/forschung/geschaeftsstelle-forschung-und-entwicklung/binationales-doktoratsprogramm-der-ph-luzern-und-der-ph-heidelberg.html> (25.03.2023).
- Kalcsics, K. & Wilhelm, M.** (2022). Bedeutung einer «wissenschaftlichen» Fachdidaktik im Hinblick auf die Professionskompetenz von Lehrpersonen zum interdisziplinären Fachbereich «Natur, Mensch, Gesellschaft». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40 (1), 58–71.

- Leuders, T.** (2015). Empirische Forschung in der Fachdidaktik. Eine Herausforderung für die Professionalisierung und die Nachwuchsqualifizierung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (2), 215–234.
- Niebert, K., Metzger, S. & Makarova, E.** (2023). Promovieren oder promoviert werden – Chancen und Herausforderungen kooperativer Doktorate für die Fachdidaktiken in der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41 (1), 30–47.
- Pädagogische Hochschule Heidelberg.** (2018). *Daktylos 23: Internationalisierung*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Pädagogische Hochschule Heidelberg.** (2021). *Promotionsordnung der Pädagogischen Hochschule Heidelberg*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Prusse, M. C.** (2015). «Unique Selling Point» der Pädagogischen Hochschulen? Zur Bedeutung der Fachdidaktik. In P. Tremp & R. Thaler (Hrsg.), *Die Pädagogische Hochschule gestalten. Festschrift für Walter Bircher* (S. 63–85). Bern: hep.
- Rothgangel, M.** (2013). «In between»? Aktuelle Herausforderungen der Fachdidaktiken. *Erziehungswissenschaft*, 24 (46), 65–72.
- Schratz, M.** (2020). *European Doctorate in Teacher Education: Transnationale Forschung in der europäischen Lehrkräftebildung*. Newsletter Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin: BMBF. Verfügbar unter: [https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/newsletter/\\_documents/european-doctorate-in-teacher-ropaeischen-lehrkraeftebildung](https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/newsletter/_documents/european-doctorate-in-teacher-ropaeischen-lehrkraeftebildung) (25.03.2023).
- Schratz, M. & Symeonidis, V.** (2018). Transnational perspectives of transformative teacher learning in an emerging Europe. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 8 (3), 7–12.
- Stohler, U. & Keller S.** (2019). Das Doktoratsprogramm Fachdidaktiken am Institut für Bildungswissenschaften (Universität Basel/Pädagogische Hochschule FHNW): Grundlagen und Entwicklungsperspektiven. In M. Schläpfer & P. Schmidiger (Hrsg.), *Fachdidaktiken im Dialog der Sprachkulturen. Dokumentation der Tagung Fachdidaktiken vom 5.–6. April 2019* (S. 104–106). Bern: swissuniversities.
- swissuniversities.** (2019). *Bestandesaufnahme 2018. TP2: Kooperation zwischen FH/PH und UH. TP3: Kooperation zwischen FH/PH und ausländischen Hochschulen*. Bern: swissuniversities.
- swissuniversities.** (2020). *Strategie 2021–2024 der Kammer Pädagogische Hochschulen*. Bern: swissuniversities.
- swissuniversities.** (2021a). *Nationale Strategie Fachdidaktik Schweiz 2021–2028*. Bern: swissuniversities.
- swissuniversities.** (2021b). *Position von swissuniversities zum Doktorat*. Bern: swissuniversities.
- swissuniversities.** (2022a). *Cotutelle de thèse und Promotionspartnerschaften*. Verfügbar unter: <https://www.swissuniversities.ch/themen/nachwuchsfoerderung/cotuelles-de-these> (25.03.2023).
- swissuniversities.** (2022b). *TP3: Kooperation zwischen FH/PH und ausländischen Hochschulen*. Verfügbar unter: <https://www.swissuniversities.ch/themen/nachwuchsfoerderung/p-1-dritter-zyklus/tp3> (25.03.2023).
- Wegner, A.** (2022). Viele Wege führen zur Promotion – Betreuungs- und Qualifizierungsbedingungen Promovierender an Hochschulen für angewandte Wissenschaften im Vergleich. *Beiträge zur Hochschul-forschung*, 44 (1), 10–29.
- Wilhelm, M.** (2019). Wucht oder Wirkung? Bildungsforschung und Lehrentwicklung am Beispiel der Naturwissenschaftsdidaktik. In E. Christophel, M. Hemmer, F. Korneck, T. Leuders & P. Labudde (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung* (S. 35–49). Münster: Waxmann.

## Autorinnen und Autoren

- Markus Wilhelm**, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Luzern, markus.wilhelm@phlu.ch  
**Esther Brunner**, Prof. Dr. habil., Pädagogische Hochschule Thurgau, esther.brunner@phtg.ch  
**Markus Rehm**, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Heidelberg, rehm@ph-heidelberg.de  
**Dorothee Brovelli**, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Luzern, dorothee.brovelli@phlu.ch

# Institutionelle Strukturen für Doktorierende an Schweizer Pädagogischen Hochschulen

Catherine Ferris-Diederich und Andrea Maria Schmid

**Zusammenfassung** Das im Jahr 2021 erschienene Positionspapier von swissuniversities zum Doktorat hebt nicht nur die zunehmende Wichtigkeit der Promotion im Rahmen von Personalentwicklungsstrategien und Personalentwicklungsmaßnahmen an den Pädagogischen Hochschulen der Schweiz hervor, sondern hält auch Grundsätze fest, um die Qualität und die Attraktivität der Doktoratsausbildung zu stärken und sicherzustellen. Der folgende Beitrag erkundet und beschreibt unterschiedliche institutionelle Strukturen für Doktorierende an Pädagogischen Hochschulen, die sich im Aufbau befinden, bereits etabliert sind oder weiterentwickelt werden. Dazu gehören beispielsweise finanzielle und wissenschaftliche Unterstützungsangebote.

**Schlagwörter** Supportstrukturen – Doktorat – Laufbahnmodelle – Pädagogische Hochschulen

## **Institutional structures for doctoral students at universities of teacher education in Switzerland**

**Abstract** A position paper by swissuniversities on doctoral studies published in 2021 highlights the increasing importance of doctoral studies in the context of human resource development strategies and measures at the Swiss universities of teacher education, and outlines principles for strengthening and ensuring the quality and the attractiveness of doctoral education. The following article explores and describes different dimensions of institutional structures for doctoral students, including, for instance, financial and academic support services, which are under development, already established, or being further developed at universities of teacher education.

**Keywords** support structures – doctorate – career models – universities of teacher education

## **1 Einführung**

Mit der Förderung vielseitiger Laufbahnen und einer gewissen Individualisierung des Promotionsprozesses, um der Heterogenität der Promovierenden gerecht zu werden, sowie dank der grossen bildungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Expertise gelingt es den Pädagogischen Hochschulen, sich als Ort der wissenschaftlichen Qualifikation auf Doktoratsstufe zu etablieren. Grundlegend ist dabei die Schaffung institutioneller Rahmenbedingungen, die insbesondere die Förderung von Nachwuchsforschenden begünstigen (Leutwyler, 2020). Obschon die Zahl der Promovierenden in den letzten Jahren stetig angestiegen ist, gestaltet sich das Doktorieren an Pädagogischen Hochschulen durch das fehlende Promotionsrecht und die fehlenden

Rahmenstrukturen und Rahmenbedingungen schwierig (swissuniversities, 2022a). Hinsichtlich der Stärkung des doppelten Kompetenzprofils des Personals an Pädagogischen Hochschulen ist die akademische Qualifikation in vielen Fällen im Sinne einer Nachqualifikation zu verstehen, die sich um die mehrjährige Arbeitserfahrung und die Professionalisierung der Kandidierenden herum gestaltet (Böckelmann, 2020).

Mit «wissenschaftlicher Nachwuchs» sind nachfolgend nicht nur wissenschaftliche Mitarbeitende gemeint, die im Sinne einer «klassischen» akademischen Laufbahn im Anschluss an ihr Universitätsstudium doktorieren, sondern auch Dozierende und Lehrbeauftragte mit oftmals mehrjähriger Arbeitserfahrung in der Lehre auf Tertiärstufe, welche sich akademisch weiterqualifizieren möchten. Viele Mitarbeitende an Pädagogischen Hochschulen verfügen über ein doppeltes Kompetenzprofil mit Erfahrung in der Wissenschaft und in der Berufspraxis (swissuniversities, 2018b).

Der folgende Beitrag orientiert sich am Positionspapier zum Doktorat von swissuniversities, das Inhalte und Ziele des Doktorats, Prinzipien für die Ausgestaltung, institutionelle Rahmenbedingungen und unterschiedliche Kooperationsformate beschreibt. Bei den hochschultypenübergreifenden Kooperationen, an denen sich eine Pädagogische Hochschule oder eine Fachhochschule und eine Universität beteiligen, werden Aspekte der Zusammenarbeit aufgeführt, bei denen im Idealfall beide Hochschultypen mitwirken und mitgestalten. Dazu gehören die gemeinsame Betreuung und Beurteilung von Dissertationen, ein gemeinsames Verständnis der Gestaltung des Doktorats und Einrichtungen, die das Doktorieren begünstigen (swissuniversities, 2021). Dieser Beitrag berücksichtigt zudem auch hochschulübergreifende Kooperationen zwischen Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und ausländischen Hochschulen mit Promotionsrecht. Nebst der hochschulübergreifenden Zusammenarbeit bieten Pädagogische Hochschulen zunehmend eigene Angebote an, um ihre Doktorierenden zu unterstützen. Dazu gehören beispielsweise finanzielle und wissenschaftliche Unterstützungsmassnahmen.

Ziel dieses Beitrags ist es, aus dem Blickwinkel der Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz aufzuzeigen, welche Aspekte und Strukturen sich im Aufbau befinden, bereits etabliert sind oder weiterentwickelt werden, und den Bedarf an möglichen Unterstützungsmassnahmen darzulegen. Als Ausgangslage haben die Autorinnen eine Recherche entlang der offiziell verfügbaren Informationen zu Supportstrukturen für Doktorierende auf den Websites aller gemäss dem Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2023) bestehenden 16 Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz sowie auf der Website von swissuniversities durchgeführt. Die öffentlich zugänglichen Daten (Stand Januar 2023) variieren bezüglich ihres Informationsgehalts von Hochschule zu Hochschule und lassen keine systematisch umfassende Analyse zu. Da es sich hauptsächlich um Angebote für Mitarbeitende handelt, stehen die Informationen an den jeweiligen Hochschulen vor allem intern zur Verfügung. Deshalb werden im folgenden Beitrag Informationen zu Supportangeboten von Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz exemplarisch aufgegriffen.

Durch die Einbindung des Doktorats in die Personalentwicklungsstrategie der Hochschule wird diese wissenschaftliche Qualifikation auch institutionell gefördert, was die Promovierenden bei der Erarbeitung einer Dissertation in diesem relativ jungen akademischen Setting unterstützt und zur Qualitätssicherung beiträgt. Diese Supportstrukturen dienen nicht nur dem Nachwuchs, sondern kommen – wenn auch indirekt – den Betreuenden zugute, und zwar im Sinne einer Entlastung, da sie oft ergänzend zum bilateralen Betreuungsverhältnis den Doktorierenden dabei helfen, wissenschaftliche Kompetenzen aufzubauen, sich Fachexpertise anzueignen oder sich stärker in die wissenschaftliche Gemeinschaft einzubinden. Dieser Support kann immer von zwei Seiten betrachtet werden: Die Angebote seitens der Hochschule und das Engagement/der Anspruch seitens der Nachwuchsforschenden. Der Beitrag erörtert, inwiefern beim Einbezug von Doktorierenden an Pädagogischen Hochschulen dieses Spannungsfeld zwischen Angebot der Hochschule und Eigenbeitrag und Eigeninitiative der Mitarbeitenden entsteht und ausgehandelt werden muss. So gilt es eine Balance zu finden zwischen der zentralen Rolle des Doktorats im Zusammenhang mit den Anforderungen bezüglich qualifizierten Personals im Rahmen der institutionellen Akkreditierung und der Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen einerseits und den Laufbahnperspektiven und Laufbahnchancen der Mitarbeitenden andererseits.

## **2 Ausgestaltung des Doktorats**

### **2.1 Anstellungsbedingungen und Anstellungsgestaltung**

In der Schweiz verläuft die Zulassung zum Doktorat prinzipiell über einen wissenschaftlichen Masterabschluss und zusätzlich wird eine individuelle Prüfung der persönlichen Qualifikationen und der Motivation vorgenommen (swissuniversities, 2021). Das Doktorat richtet sich nach den formalen Kriterien und Richtlinien der promotionsberechtigten Hochschule, an der die Doktorierenden eingeschrieben sind. Für Mitarbeitende der Pädagogischen Hochschulen erfolgt das Doktorat über eine universitäre Hochschule in der Schweiz, über eine hochschultypenübergreifende Kooperation auf Ebene des Doktorats zwischen einer Schweizer universitären Hochschule und einer Pädagogischen Hochschule oder über eine Promotionspartnerschaft mit einer ausländischen Hochschule (Universität, Pädagogische Hochschule oder Fachhochschule). Personen, die zum Beispiel über einen Masterabschluss für die Sekundarstufe I oder Heilpädagogik einer Pädagogischen Hochschule verfügen, können mit Auflagen zur Erlangung zusätzlicher ECTS-Punkte an einer Schweizer universitären Hochschule zum Doktorat zugelassen werden. An ausländischen Pädagogischen Hochschulen mit Promotionsrecht können sie auch ohne Auflagen ins Doktorat aufgenommen werden. Um die notwendige Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses auch für nicht promotionsberechtigte Hochschulen voranzutreiben, werden mit dem PgB-Programm P-1 in den Förderperioden 2017 bis 2020 und 2021 bis 2024 in den Teilprojekten «Kooperationen zwischen Fachhochschulen/Pädagogischen Hochschulen und Universitäten in der Schweiz» (TP2) und «Kooperationen zwischen Schweizer Fachhochschulen/

Pädagogischen Hochschulen und ausländischen Hochschulen» (TP3) entsprechende Anstrengungen unternommen (swissuniversities, 2018a). Interne Anlaufstellen an Pädagogischen Hochschulen für Erstberatungen zu einer Promotion im Rahmen einer Anstellung an der Pädagogischen Hochschule – meist der Geschäftsstelle «Forschung und Entwicklung» angegliedert – unterstützen Mitarbeitende im formellen Prozess von Laufbahnberatung, Möglichkeiten und Pflichten, Finanzierungs- und Anstellungsmöglichkeiten sowie weiteren Beratungsstellen.

Um die Mitarbeitenden in dieser anspruchsvollen Qualifikationsphase adäquat zu unterstützen, benötigt es institutionelle Rahmenbedingungen, die unter anderem passende Finanzierungsmöglichkeiten, genügend Zeit für die Dissertationsarbeit sowie erste Erfahrungen in der Lehre ermöglichen (swissuniversities, 2021). Dabei spielen die Anstellungsbedingungen eine wesentliche Rolle. Diese gestalten sich für Mitarbeitende an Pädagogischen Hochschulen aufgrund der vielseitigen Aufgaben im Rahmen des vierfachen Leistungsauftrags der Hochschule und der Anforderung an ein erweitertes Kompetenzprofil zur Verbindung von Wissenschaft und Berufsfeld bzw. Praxis unterschiedlich. Klassische Qualifikationsstellen für ein Doktorat, zum Beispiel durch Beiträge des Schweizerischen Nationalfonds oder andere Förderinstitutionen unterstützte Projekte, erfolgen in der Regel auf Bewerbung und sind auf maximal vier Jahre begrenzt. Der Schweizerische Nationalfonds reglementiert dabei, dass 80 bis 100 Prozent einer Vollzeitstelle für die Dissertation aufgewendet werden und weitere institutionelle Aufgaben – sofern diese die Erstellung der Dissertation innerhalb der Regeldauer nicht negativ beeinflussen – nur in geringem Masse erlaubt werden (Schweizerischer Nationalfonds, 2023). Der Schweizerische Nationalfonds legt dabei die Lohnbandbreite für Doktorierende fest (Schweizerischer Nationalfonds, 2019). Die Fokussierung auf das Doktorat bringt einige Vorteile mit sich, gewisse Mitarbeitende stehen jedoch unter hohem Leistungs- bzw. Erwartungsdruck und Sorge angesichts der befristeten Anstellungsdauer (Hildbrand, 2018; Skakni, 2018).

Eine weitere Möglichkeit für Dissertationen besteht darin, ausgehend von persönlichen Fragestellungen bzw. aus einer Arbeitsgruppe heraus ein Forschungsvorhaben zu beginnen oder die Dissertation anlaufenden (Entwicklungs-)Projekten anzugliedern. Für die dafür notwendige Drittmittelakquise zur finanziellen Ausstattung wissenschaftlicher Projekte finden sich in Grants Offices entsprechende Beratungs- und Unterstützungsangebote. Die prozentuale Anstellung für das Doktorat steht dann jeweils in einem Abhängigkeitsverhältnis zur zugesprochenen Fördermittelsumme und zu den damit verbundenen Reglementen. Die Dauer und der Aufwand des Prozesses von der Idee über den Antrag bis hin zu der entsprechenden Fördersumme dürfen nicht unterschätzt werden: Kompetitive Verfahren, unterschiedliche, nicht immer transparente Förderkriterien und periodische Ausschreibungstermine beeinflussen das Vorhaben.

Entsprechend haben Pädagogische Hochschulen als zusätzliche Unterstützung in den letzten Jahren mit dem Ausbau von internen Fördermitteln begonnen. Mitarbeitende

können ab einem gewissen Anstellungsvolumen im Rahmen der Forschungsförderung finanzielle Unterstützung für Projekte, für die Ausarbeitung von Drittmittelanträgen und für Dissertationen/Habilitationen beantragen. Ein an den Deutschschweizer Pädagogischen Hochschulen verbreitetes Modell ist die Möglichkeit der Beantragung eines 20%-Pensums für ein Jahr plus Option auf Verlängerung bis zu insgesamt drei Jahren (z.B. Pädagogische Hochschule Luzern, 2021a). Gemäss Reglement der jeweiligen Hochschule entscheidet ein Gremium – in der Regel die Forschungskommission – über die Annahme des Antrags. Einige Hochschulen bieten zudem eine sogenannte «geschützte Zeit» («protected time») für die Mitarbeitenden an, damit sie an der Dissertation arbeiten können (swissuniversities, 2021). Dieser von der Hochschule eigenfinanzierte Dissertationsanteil bietet Mitarbeitenden nebst ihrer Tätigkeit in verschiedenen Leistungsbereichen (z.B. Forschung und Entwicklung sowie Ausbildung) einen wesentlichen Anteil an den notwendigen zeitlichen Ressourcen für ihre Qualifikationsarbeit (Pädagogische Hochschule St. Gallen, 2023).

Zusätzlich besteht an Hochschulen die Möglichkeit des Beantragens einer finanziellen Unterstützung zur Förderung von Publikationen, insbesondere für Open-Access-Gebühren. Die Schwierigkeit für doktorierende Mitarbeitende mit Anstellung bzw. Tätigkeit in mehreren Leistungsbereichen innerhalb und teilweise auch ausserhalb der Pädagogischen Hochschule besteht darin, dass verhältnismässig weniger Anstellungsprozente für die eigentliche Forschungsarbeit zur Verfügung stehen als bei einer klassischen Qualifikationsstelle. Die Eigenleistung sowie die Eigendisziplin der Mitarbeitenden und das Verständnis der Institution gegenüber der in der Regel länger andauernden Doktoratszeit werden gefordert (Skakni, 2018). Mitarbeitende unterrichten hauptamtlich teilweise an Volks- und Gymnasialstufen oder sie arbeiten in der Lehre bzw. Weiterbildung an der Hochschule und/oder in diversen Projekten in Forschung und Entwicklung oder anderen Leistungsbereichen. Die Attraktivität einer (Nach-)Qualifikation unter diesen Anstellungsbedingungen könnte durch mehr verfügbare Dissertationszeit gefördert werden. Gleichzeitig erfahren die Mitarbeitenden in dieser Anstellungsform mehr Freiheit in der Ausgestaltung des Dissertationsvorhabens und sind tendenziell finanziell entsprechend der Mehrfach- bzw. Mehrfunktionenanstellung bessergestellt als in einer klassischen Qualifikationsanstellung und teilweise nicht durch den Druck einer befristeten Anstellung belastet. Es ist auch möglich, dass Mitarbeitende ohne zusätzliche Finanzierung bzw. eigens dafür ausgewiesene Anstellung doktorieren. Eine Studie von de Vogel (2020) liefert Hinweise darauf, dass Promotionen, die in ein Forschungsprojekt und/oder in ein Promotionsprogramm eingebettet sind, eine bessere Unterstützung mit sich bringen als freie Promotionen.

## **2.2 Personalförderung und Laufbahnmodelle**

Die Entwicklung von Personalförderungsmassnahmen und die Erarbeitung personalstrategischer Leitlinien haben in den letzten Jahren an Pädagogischen Hochschulen stark an Bedeutung gewonnen. Neu erarbeitete Laufbahnmodelle sollen zu einer Schärfung der Personalstruktur führen, Personalkategorien und deren Tätigkeitsgebiete präzisie-

ren sowie Entwicklungsmöglichkeiten aufzeigen (swissuniversities, 2018b). Das Laufbahnmodell 2023 der Pädagogischen Hochschule St. Gallen zum Beispiel zeigt unter anderem auf, welche Kompetenzen das akademische Personal benötigt, um längerfristige berufliche Perspektiven zu gewinnen (Pädagogische Hochschule St. Gallen, 2021). Auch auf Doktoratsstufe sind transparente Anstellungsbedingungen sowie Sichtbarkeit und Klarheit institutionsinterner Entwicklungsperspektiven wichtig. Doktorierende sind sich der oftmals unsicheren beruflichen Perspektiven nach der Promotion bewusst. Gerade wegen des fehlenden Promotionsrechts der Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz bedarf der Einbezug von Doktorierenden in Forschung und Entwicklung an Unterstützungsmassnahmen im Bereich der Personalführung und Personalstruktur. Die Wichtigkeit der Laufbahnförderung für den wissenschaftlichen Nachwuchs wird auch im Bericht der Strategischen Planung 2021 bis 2024 von swissuniversities deutlich:

Bei der Nachwuchsförderung für die Pädagogischen Hochschulen werden zwei Ziele verfolgt. Einerseits sollen Laufbahnperspektiven aufgezeigt werden, andererseits aber auch das Interesse des Nachwuchses für Laufbahnen der Kategorie II gestärkt werden, bei denen ihre doppelte, wissenschaftliche und praktische Orientierung berücksichtigt wird. (swissuniversities, 2018c, S. 61)

Dabei sind unter «Kategorie II» Lehrkräfte und aktive Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler gemeint.

Laufbahnmodelle sollen präzisieren, welche akademischen Anstellungen an Pädagogischen Hochschulen auch nach dem Doktorat möglich sind. Diese Doktorierenden beginnen zu unterschiedlichen Zeitpunkten in ihrer Karriere eine Dissertation, dies vor allem, weil sie je nach Hochschulabschluss oder nach dem Erlangen eines Lehrdiploms häufig in der Praxis auf der Zielstufe tätig sind. Gerade weil diese Personen Praxiserfahrung und Erfahrung in der Wissenschaft mitbringen, das heisst ein doppeltes Kompetenzprofil aufweisen, müssen Personalentwicklungsmodelle dieses Profil ansprechen. Während Laufbahnmodelle Karrieremöglichkeiten sowie Karriereperspektiven und somit eine institutionelle Laufbahnunterstützung seitens der Hochschule aufzeigen, legen sie auch die zu erbringenden Leistungen der Mitarbeitenden fest. So müssen zum Beispiel bestimmte Aufgaben erfüllt und Tätigkeiten ausgewiesen werden, um in die entsprechende Personalkategorie eingeteilt zu werden.

Nebst Personalentwicklungsmodellen für alle akademischen Mitarbeitenden (so z.B. auch Praxislehrpersonen und Dozierende) werden an einigen Pädagogischen Hochschulen Konzepte und Leitfäden spezifisch für den Mittelbau und die Doktorierenden erarbeitet (z.B. Pädagogische Hochschule St. Gallen, 2023). Auch diese Konzepte gehören zu den institutionellen Supportstrukturen innerhalb der Hochschule und dienen den Mitarbeitenden als Information und Orientierung. Mittelbaukonzepte halten aber auch die Verantwortungen der einzelnen Akteurinnen und Akteure (Doktorierende, Betreuungspersonen) fest. In der Regel werden gewisse zu erbringende Leistungen festgehalten, ergänzend zu den Anforderungen in der Promotionsverordnung oder der Doktoratsvereinbarung der Hochschule, an der die Nachwuchsforschenden immatriku-

liert sind. Dazu gehören zum Beispiel die Teilnahme an hochschulinternen Forschungskolloquien (Doktoratskolloquien) oder am internen Weiterbildungsangebot oder auch die Mitarbeit an Disseminations- und Publikationstätigkeiten. Unabhängig von den Anstellungsbedingungen zeigt sich in Studien die Notwendigkeit von verfügbaren Supportstrukturen (u.a. Levecque, Anseel, De Beuckelaer, Van der Heyden & Gisle, 2017; Skakni, 2018), wie diese nachfolgend in Abschnitt 3 und Abschnitt 4 näher beschrieben werden.

### **3 Hochschulübergreifende Zusammenarbeit**

Hochschulübergreifende Betreuungsverhältnisse sind eine neuere Form der Zusammenarbeit, bei der Mitarbeitende der beteiligten Hochschulen in die Organisation und die Durchführung des Doktorats eingebunden werden (swissuniversities, 2021). Diese Kooperationen entstehen durch bilaterale Absprachen oder typischerweise im Rahmen eines strukturierten kooperativen Doktoratsprogramms. Dabei profitieren die Promovierenden von der fachlichen Expertise beider Partnerinnen und Partner und vom wissenschaftlichen Weiterbildungsangebot beider Hochschulen. Gerade bei fachdidaktischen sowie erziehungswissenschaftlichen Dissertationen mit Berufsfeldbezug ist die Expertise der Betreuungspersonen an den Pädagogischen Hochschulen besonders gewinnbringend (Brühwiler, 2020). Dass die Fachexpertise der Mitarbeitenden an Pädagogischen Hochschulen für die Doktorierenden, aber auch für das gesamte hochschulübergreifende Betreuungskomitee lohnend ist, zeigt eine jüngere Entwicklung an der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich, welche es seit 2021 ermöglicht, wissenschaftlich qualifizierten Mitarbeitenden der Pädagogischen Hochschulen im Rahmen des Kooperativen Doktoratsprogramms «Fachdidaktik» das individuelle Promotionsrecht für eine Doktorarbeit zu verleihen (Universität Zürich, 2021). Diese Mitarbeitenden gehören dann beim jeweiligen Doktorat der Promotionskommission an und können die Dissertation mitbegutachten und benoten – eine für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung besonders positive Entwicklung, bei der die investierte Zeit und Arbeit der Betreuungspersonen Anerkennung gewinnen.

Zunehmend werden Doktorierende der Pädagogischen Hochschulen innerhalb eines strukturierten Promotionskollegs mit einer Universität in der Schweiz oder ausländischen Partnerhochschulen mit Promotionsrecht co-betreut. Strukturierte Promotionsprogramme unterstützen insbesondere sowohl bei der «Arbeit am Dissertationsvorhaben als auch beim Erwerb darüber hinausgehender, forschungsrelevanter Kenntnisse und Fähigkeiten» (de Vogel, 2020, S. 256). Die Pädagogische Hochschule Luzern hat zum Beispiel im Rahmen des PgB-Programms P-1 das Graduiertenkolleg «Empirisch-fachdidaktische Forschung & Transfer: Heidelberg-Luzern» (kurz «EFFORT») zusammen mit der Pädagogischen Hochschule Heidelberg aufgebaut (Pädagogische Hochschule Luzern, 2021b). Das schweizerisch-deutsche Doktoratsprogramm legt den Schwerpunkt auf Fachdidaktik «Natur, Mensch, Gesellschaft» (NMG).

Jede Schweizer Pädagogische Hochschule hat die Möglichkeit, bei Promotionspartnerschaften jährlich finanzielle Zuschüsse für die Mobilitätskosten von Doktorierenden und deren Dissertationsbetreuenden der Schweizer Hochschule beim Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation zu beantragen, sofern diese auf einer offiziellen Kooperation zwischen der eigenen Hochschule und einer ausländischen Partnerhochschule basieren (swissuniversities, 2022b). Eben beschriebene Betreuungsvereinbarungen und Co- bzw. Mehrpersonenbetreuungen werden stets verbreiteter, da gleichzeitig das Abhängigkeitsverhältnis zwischen Doktorandin oder Doktorand und Betreuungsperson reduziert und eine intensivere Betreuung durch mehrere Personen gewährleistet wird, wodurch formale Minimalstandards gesichert werden (Wegner, 2022). An der promotionsberechtigten Hochschule werden bei Promotionspartnerschaften die Pflichten und Rechte der Doktorierenden sowie der Betreuungspersonen in schriftlicher Form, zum Beispiel in einer Doktoratsvereinbarung, festgelegt (swissuniversities, 2021).

Durch die personellen Betreuungskooperationen steht den Nachwuchsforschenden ein grosses inhaltliches Supportangebot zur Verfügung, sowohl in den Fächern, die an der Universität vertreten sind, als auch in Disziplinen, welche vor allem oder nur an Pädagogischen Hochschulen angeboten werden (z.B. die Fachdidaktiken). Der psychologische und soziale Support während des Doktorats ist nebst den fachlich-inhaltlichen Unterstützungsangeboten besonders wichtig (Levecque et al., 2017; Schmidt & Hansson, 2018). Die meisten Hochschulen bieten Einrichtungen wie die Abteilungen für Chancengleichheit, Sozialdienst oder psychologische Beratung an (Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Freiburg, 2020).

Dericks, Thompson, Roberts und Phua (2019) untersuchten Determinanten der Zufriedenheit von 409 Doktorierenden verschiedener Fakultäten von 63 unterschiedlichen Universitäten aus 20 verschiedenen Ländern. Sie stellten fest, dass die Unterstützung durch die Betreuungspersonen der grösste Prädiktor für die Zufriedenheit der Doktorierenden ist, dass aber die akademischen Qualitäten der Betreuenden keinen signifikanten Einfluss auf die Zufriedenheit haben. Daraus lässt sich schliessen, dass den Betreuungspersonen eine vielseitigere und bedeutendere Rolle zukommt als die rein fachliche Begleitung. Betreuungspersonen werden als Mentorinnen und Mentoren oder Coaches gesehen, welche die Doktorierenden allgemein in der Doktoratsphase unterstützen und ihr Wohlergehen beeinflussen. Auch werden an gewissen Pädagogischen Hochschulen spezifische Unterstützungs- und Coachingprogramme für Frauen angeboten.

#### **4 Wissenschaftliche Supportmassnahmen an den Pädagogischen Hochschulen**

Ein schweizweites Monitoring von swissuniversities zu Doktorierenden an Pädagogischen Hochschulen legt dar, dass im Jahr 2020 226 Personen von Schweizer Pädago-

gischen Hochschulen in Kooperation mit einer Schweizer Universität und 98 Personen an einer ausländischen Institution mit Promotionsrecht doktorierten. Zusätzlich wurden 221 Doktorierende erfasst, die an der Universität Genf (Institut Universitaire de Formation des Enseignants IUFE) und der Universität Freiburg (Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufen ILLB/IFE, Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung Freiburg ZELF/CERF) in den Instituten bzw. Zentren der Lehrpersonenbildung eingeschrieben waren (swissuniversities, 2021). Im Report des Monitorings wird allerdings festgehalten, dass diese Zahlen aufgrund von Schwierigkeiten bei der Erfassung lediglich eine Annäherung darstellen. Entsprechend traditionellen Doktorsprogrammen an Universitäten zeichnet sich auch an den Pädagogischen Hochschulen ein zunehmendes Einrichten von Strukturen zur Unterstützung des akademischen Personals ab. Dabei steht die Schaffung eines adäquaten Lernumfelds im Zentrum, das beim Verfassen der Dissertation erweitert auch «die Aneignung der grundlegenden Kenntnisse und Erfahrungen [ermöglicht], die zum Forschen befähigen und aus der Nachwuchswissenschaftlerin oder dem Nachwuchswissenschaftler autonome Forschende werden lassen» (Leemann & Maurer, 2000, S. 10). Unterstützungsangebote werden sowohl für Individualpromovierende als auch für solche in einem strukturierten Promotionsprogramm angeboten. Nachfolgend werden solche wissenschaftlichen Supportmassnahmen von der notwendigen Infrastruktur bis hin zu individuellen Beratungen, möglichen Kursangeboten, Kolloquien sowie Tagungen aufgeführt und erläutert.

Die Pädagogischen Hochschulen stellen den Mitarbeitenden als Grundlage für die Forschungsarbeit je nach Verfügbarkeit und Finanzen notwendige Infrastruktur wie Gerätschaften, Software-Lizenzen und Zugänge zu Medien bzw. E-Medien zur Verfügung. Damit verbunden sind durch Open-Access-Verträge Zugänge und Publikationsmöglichkeiten bei diversen Verlagen und Zeitschriften. Des Weiteren verfügen gewisse Hochschulen über eigene bzw. mit Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern gehostete Repositorien, um Daten sowie Publikationen im Open-Access-Format der Öffentlichkeit zugänglich zu machen (swissuniversities, 2017). Um die Handhabung der Hard- und der Software zu vereinfachen, bieten Hochschulen Support für generelle Arbeiten und spezifisch für Forschungsprozesse an.

Auf Ebene der individuellen Beratungsangebote werden unter anderem bei der Geschäftsstelle «Forschung und Entwicklung» bzw. der Personalabteilung und beim Grants Office formelle Beratung zu Promotionen, Laufbahnberatungen, Beratungen zur Akquise von Drittmitteln sowie in Zusammenarbeit mit den Hochschulbibliotheken Beratungen für Publikationen (Open Access) angeboten. Beim Planen und Durchführen des Forschungsvorhabens unterstützen die Ethikkommission sowie die Anlaufstelle für wissenschaftliche Integrität an der eigenen Hochschule das Einhalten des wissenschaftlich integren Verhaltens (Akademien der Wissenschaften Schweiz, 2021).

Kursorische Weiterbildungsangebote im Rahmen der Qualifikationsphase «Doktorat» beinhalten typischerweise einerseits Methodenseminare bzw. spezielle Vorlesungen

zum Trainieren von quantitativen und qualitativen sowie generischen bzw. übergreifenden Kompetenzen wie Projekt- und Selbstmanagement und Veranstaltungen zum wissenschaftlichen Arbeiten. Je nach Institution können solche Veranstaltungen intern, in Kooperation mit anderen Hochschulen und/oder extern mit finanzieller Unterstützung durch die eigene Pädagogische Hochschule besucht werden. Die Pädagogische Hochschule Zürich und die Pädagogische Hochschule FHNW bieten zum Beispiel jährlich eine Methodenschule (Pädagogische Hochschule Zürich, 2023) bzw. Methodenwoche (Pädagogische Hochschule FHNW, 2023) an. Die Pädagogische Hochschule Luzern wiederum bietet im Rahmen der Kooperation «Campus Luzern» (Campus Luzern, 2023) mit der Universität Luzern und der Hochschule Luzern ein semesterweises Kursangebot an. Ergänzend werden an den Hochschulen individuelle Beratungen zu qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden angeboten. An der Pädagogischen Hochschule St. Gallen ist im Rahmen der Weiterentwicklung der Führungs- und Organisationsstruktur (mit Beginn 2023) ein Zentrum für Wissenschaftsberatung im Aufbau, das sowohl Mitarbeitenden als auch Studierenden unter anderem forschungsmethodische Beratung und Beratung zum Datenmanagement anbietet. Andererseits zählen zu den klassischen Angeboten auch Kolloquien/Foren, die allgemein für Themen im Bereich «Forschung und Entwicklung» angeboten oder spezifisch für Doktorierende bzw. für strukturierte Doktoratsprogramme initiiert werden. Vereinzelt bieten die Pädagogischen Hochschulen mehrtätige Doktorierendentagungen für interne sowie teilweise externe Doktorierende an (z.B. Pädagogische Hochschule Luzern, 2022; Pädagogische Hochschule St. Gallen, 2022a). Im Zentrum stehen hierbei der Austausch über aktuelle Themen zum Stand der jeweiligen Dissertationen und Aspekte der Forschungsmethoden sowie Peer-Feedback.

Um den Prozess für die inhaltliche wie auch die persönliche Entwicklung als Forschende zu stärken, ist die Teilnahme am wissenschaftlichen Diskurs auf nationaler und internationaler Ebene wichtig (Wegner, 2022). Hochschulen bieten den Mitarbeitenden zum Beispiel finanzielle Unterstützung für Teilnahmen an wissenschaftlichen Tagungen mit eigenen Beiträgen, unter anderem in Form von Postern oder Vorträgen, an. Darüber hinaus werden Mobilitätsmöglichkeiten in Verbindung mit hochschulspezifischen Kooperationen über das International Office, durch individuelle Kontakte von Betreuenden oder über spezifische (inter-)nationale Kooperationen mit Promotionspartnerschaften gefördert.

Durch die Einbettung der Promotionsvorhaben in bestehende bzw. eingebettete Projekte an einer Pädagogischen Hochschule profitieren die Mitarbeitenden von der direkten Verbindung zwischen Lehre und Forschung sowie vielfältigen Berufsfeldbezügen dank des Netzwerks mit Praxisschulen. Die Dissemination und der damit verbundene Wissenstransfer bzw. die Wissenschaftskommunikation können auf bestehenden Kanälen aufgebaut und weiterentwickelt werden.

## 5 Konklusion und Desiderata

Trotz des bisher fehlenden Promotionsrechts der Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz leisten diese Ausbildungsstätten einen nicht zu unterschätzenden Beitrag für erfolgreiche kooperative Promotionspartnerschaften und für die Qualität der daraus resultierenden Dissertationsprojekte. Doktorierende mit Anstellung an einer Pädagogischen Hochschule sind meist stark in die Institution eingebunden und profitieren von den Möglichkeiten, in den verschiedenen Leistungsbereichen mitwirken zu können, sowie von den unterschiedlichen Unterstützungs- und Weiterbildungsangeboten. Es gehört zur Strategie der Pädagogischen Hochschulen, in die Nachwuchsförderung bzw. die wissenschaftliche Qualifikation des Hochschulpersonals zu investieren und diese somit weiter zu fördern (Leutwyler, 2020; swissuniversities, 2018b). Während sich gewisse wissenschaftliche Supportstrukturen – wie zum Beispiel kursorische Weiterbildungsangebote oder individuelle Beratungen zu methodischen Kompetenzen – an den Pädagogischen Hochschulen unter anderem im Bereich «Forschung und Entwicklung» schon länger etabliert haben, sind andere doktoratsspezifische Angebote (z.B. Doktoratskolloquien, PhD-Coaching/Mentoring) noch jung oder erst im Aufbau. Nebst dem institutionellen Unterstützungsangebot werden Doktorierende an Pädagogischen Hochschulen von Mitarbeitenden mit Fachexpertise und professionellem Know-how des Lehrpersonenberufs begleitet. Diese Betreuenden an Pädagogischen Hochschulen nehmen eine wichtige Funktion im Qualifikationsprozess von Doktorierenden ein (vgl. Abschnitt 3). Um dieser relevanten Unterstützung an den Pädagogischen Hochschulen explizit Rechnung zu tragen, ist das Einrichten einer sogenannten «geschützten Zeit» («protected time») bzw. eines ausgewiesenen Pensums für das Betreuungsverhältnis ein künftig zu berücksichtigendes Thema. Durch die Erarbeitung von Konzepten und Leitfäden zum Doktorat können Pädagogische Hochschulen ihre finanziellen und inhaltlichen Supportstrukturen, aber auch ihre Erwartungen an die Eigenleistung des wissenschaftlichen Nachwuchses festhalten und somit institutionalisieren.

Gerade wegen der relativ jungen Geschichte des Doktorats an Pädagogischen Hochschulen sind eine Qualitätsüberprüfung und folglich die Qualitätssicherung mehrheitlich ausstehend. Mittlerweile sind gewisse Qualitätssicherungsinstrumente wie Absolventinnen- und Absolventenbefragungen etabliert, das Qualitätsmanagement von Promotionen und Promotionsstrukturen ist aber allgemein an Hochschulen noch selten (Esser, 2017). Es besteht nicht zuletzt aufgrund der fehlenden Sichtbarkeit der hochschuleigenen Angebote (vgl. Abschnitt 1), insbesondere an Pädagogischen Hochschulen, grosser Bedarf an Erfassung und Evaluationen der bestehenden Supportstrukturen und ihrer Wirksamkeit im Rahmen der Nachwuchsförderung und der Professionalisierung in den Fachdidaktiken: Welche Unterstützungsangebote tragen direkt zum erfolgreichen Promovieren bei? Welche Strukturen unterstützen Doktorierende bei ihrem Werdegang? Während kooperative Doktoratsprogramme in der Regel am Ende ihrer Laufzeit von den teilnehmenden Doktorierenden und Betreuungspersonen evaluiert werden, bedarf es eines Qualitätsassessments der Supportstrukturen inner-

halb der Pädagogischen Hochschulen. Ziel soll nämlich einerseits sein, Strukturen mit Langzeitpotenzial in der Nachwuchsförderung aufzubauen. Andererseits sollen die Rahmenbedingungen und die Unterstützungsangebote, aber auch die Heterogenität der Qualifikationen, insbesondere bezüglich des Zeitpunkts in der Laufbahn – nicht nur klassische Nachwuchsförderung –, berücksichtigt werden. An der Pädagogische Hochschule St. Gallen wurden im Rahmen des Qualitätsmanagements «Forschung und Entwicklung» ein Qualitätsleitbild und ein Qualitätscockpit entwickelt, die es erlauben, einerseits die Qualität der Leistungen in diesem Bereich gezielt zu verbessern und andererseits differenziert und umfassend Qualitätsnachweise für die Rechenschaftslegung zu erbringen. In diesem Zusammenhang wurden auch spezifische Ziele bezüglich des wissenschaftlichen Nachwuchses formuliert (z.B. zur Nutzung des Qualifikationsangebots für den Aufbau ihrer Expertise), mit dem Ziel, diese regelmässig zu überprüfen (Pädagogische Hochschule St. Gallen, 2022b, 2022c).

Seit 2019 führt swissuniversities sogenannte «Monitorings» zum Doktorat an Schweizer Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen durch (swissuniversities, 2021). Dabei werden regelmässig die Anzahl gegenwärtig Promovierender und die Zahl der abgeschlossenen Dissertationen erhoben sowie Informationen zur formellen Betreuung und Begutachtung gesammelt, das heisst dazu, durch wen die Doktorierenden betreut werden und welche Tätigkeit (Betreuung und Gutachtertätigkeiten) sie wahrnehmen. Während diese Daten natürlich wichtige Informationen zu den quantitativen Entwicklungen im Bereich «Doktorat» vermitteln, geben sie keine Auskunft über die Qualität der Promotion oder der Promotionsstrukturen. Es braucht inhaltlich qualitative Daten, um zum Beispiel Qualitätsstandards definieren und überprüfen zu können (Esser, 2017). Diese Standards sollen einerseits die spezifischen Herausforderungen der Pädagogischen Hochschulen, zum Beispiel mögliche eingeschränkte Angebote und Strukturen wegen des fehlenden Promotionsrechts, berücksichtigen, andererseits aber auch die spezifisch für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung relevanten Aspekte des Berufsfeldbezugs und des doppelten Kompetenzprofils anerkennen. Supportstrukturen für Promovierende mit Anstellung an einer Pädagogischen Hochschule bieten ein ergänzendes Angebot zu demjenigen der promotionsberechtigten Hochschule. Bei der Weiterentwicklung der Personalentwicklung und spezifisch der Nachwuchsförderung gibt es diverse Möglichkeiten für die Pädagogischen Hochschulen, sich, unter anderem dank der bildungswissenschaftlichen, fachdidaktischen sowie fachwissenschaftlichen Expertise, als Ort der akademischen Qualifikation weiter zu profilieren und somit bei Promotionspartnerschaften mit anderen Hochschulen eine gleichwertige Rolle einzunehmen.

## Literatur

**Akademien der Wissenschaften Schweiz.** (Hrsg.). (2021). *Kodex zur wissenschaftlichen Integrität*. Bern: Akademien der Wissenschaften Schweiz.

- Böckelmann, C.** (2020). Die Entwicklung des wissenschaftlichen Personals der Pädagogischen Hochschulen: Fragestellungen im Hinblick auf ein hochschultypen-spezifisches Konzept. In P. Tremp & A. Tettenborn (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkultur im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug* (S. 67–76). Luzern Pädagogische Hochschule Luzern.
- Brühwiler, C.** (2020). Forschung an Pädagogischen Hochschulen – für die Scientific Community oder die berufliche Praxis? Einleitung. In P. Tremp & A. Tettenborn (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkultur im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug* (S. 33–35). Luzern Pädagogische Hochschule Luzern.
- Campus Luzern.** (2023). *Campus Luzern – Kooperative Promotionsförderung an den Luzerner Hochschulen*. Verfügbar unter: <https://campus-luzern.ch/> (23.03.2023).
- Dericks, G., Thompson, E., Roberts, M. & Phua, F.** (2019). Determinants of PhD student satisfaction: The roles of supervisor, department, and peer qualities. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44 (7), 1053–1068.
- de Vogel, S.** (2020). *Individuelle und strukturierte Formen der Promotion: Zugang, Lernumweltbedingungen und beruflicher Übergang*. Wiesbaden: Springer VS.
- Esser, F.** (2017). *Nachwuchsförderung 2.0 – Wirksame Maßnahmen zur Qualitätssicherung von Promotionen* (Schriftenreihe zum Bildungs- und Wissenschaftsmanagement 01/2017). Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Center für lebenslanges Lernen.
- Hildbrand, T.** (2018). *Next Generation: Für eine wirksame Nachwuchsförderung* (Swiss Academies Reports 13/1). Bern: Akademien der Wissenschaften Schweiz.
- Leemann, R. J. & Maurer, E.** (2000). *Graduiertenkollegs aus Gleichstellungssicht. Zwei Basisinstrumente zur internen Prozessevaluation. Gleichstellung von Frau und Mann und Interdisziplinarität als Qualitätsdimensionen des Forschens Lernens*. Zürich: Universität Zürich, UniFrauenstelle – Gleichstellung von Frau und Mann.
- Leutwyler, B.** (2020). Forschung an Pädagogischen Hochschulen: Kontroversen, Errungenschaften und Herausforderungen. In P. Tremp & A. Tettenborn (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkultur im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug* (S. 36–47). Luzern Pädagogische Hochschule Luzern.
- Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van der Heyden, J. & Gisle, L.** (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy*, 46 (4), 868–879.
- Pädagogische Hochschule FHNW.** (2023). *Methodenwoche*. Verfügbar unter: <https://www.fhnw.ch/de/weiterbildung/paedagogik/nach-format/programme/angebote/methodenwoche> (23.03.2023).
- Pädagogische Hochschule Luzern.** (2021a). *Regelung der internen Förderung von Projekten im Bereich Forschung und Entwicklung der Pädagogischen Hochschule Luzern vom 29. November 2013 (Stand 15. April 2021)*. Internes Hochschuldokument. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Pädagogische Hochschule Luzern.** (2021b). *Binationales Doktoratsprogramm der PH Luzern und der PH Heidelberg*. Verfügbar unter: <https://www.phlu.ch/forschung/geschaeftsstelle-forschung-und-entwicklung/binationales-doktoratsprogramm-der-ph-luzern-und-der-ph-heidelberg.html> (02.09.2022).
- Pädagogische Hochschule Luzern.** (2022). *Doktorierendentagungen*. Verfügbar unter: <https://www.phlu.ch/forschung/geschaeftsstelle-forschung-und-entwicklung/doktorierendentagung.html> (09.09.2022).
- Pädagogische Hochschule St. Gallen.** (2021). *Laufbahnmodell Pädagogische Hochschule St. Gallen (Stand 09.12.2021)*. Internes Hochschuldokument. St. Gallen: Pädagogische Hochschule St. Gallen.
- Pädagogische Hochschule St. Gallen.** (2022a). *Kooperationen mit Universitäten*. Verfügbar unter: <https://www.phsg.ch/de/ueber-uns/arbeiten-der-phsg/wissenschaftlicher-nachwuchs/kooperationen> (09.09.2022).
- Pädagogische Hochschule St. Gallen.** (2022b). *Qualitäts-Cockpit F&E der PHSG (Stand 07.06.2022)*. Internes Hochschuldokument. St. Gallen: Pädagogische Hochschule St. Gallen.
- Pädagogische Hochschule St. Gallen.** (2022c). *Qualitätsleitbild F&E der PHSG (Stand 07.06.2022)*. Internes Hochschuldokument. St. Gallen: Pädagogische Hochschule St. Gallen.
- Pädagogische Hochschule St. Gallen.** (2023). *Konzept für Doktorierende der PHSG (Stand 06.02.2023)*. Internes Hochschuldokument. St. Gallen: Pädagogische Hochschule St. Gallen.
- Pädagogische Hochschule Zürich.** (2023). *Methodenschule 2023*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.

- Schmidt, M. & Hansson, E.** (2018). Doctoral students' well-being: A literature review. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 13 (1), 1–14.
- Schweizerischer Nationalfonds.** (2019). *Anhang 12: Lohnbandbreiten, Richtlinien für Mitarbeitende in vom SNF unterstützten Projekten, und Pauschalen Sozialabgaben*. Bern: Schweizerischer Nationalfonds.
- Schweizerischer Nationalfonds.** (2023). *Allgemeines Ausführungsreglement zum Beitragsreglement*. Bern: Schweizerischer Nationalfonds.
- Skakni, I.** (2018). Doctoral studies as an initiatory trial: Expected and taken-for-granted practices that impede PhD students' progress. *Teaching in Higher Education*, 23 (8), 927–944.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.** (2023). *Fachhochschulen und pädagogische Hochschulen*. Verfügbar unter: <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/hs/hochschulen/kantonale-hochschulen/fh-ph.html> (31.01.2023).
- swissuniversities.** (Hrsg.). (2017). *Nationale Open-Access-Strategie für die Schweiz*. Bern: swissuniversities.
- swissuniversities.** (Hrsg.). (2018a). *Bestandesaufnahme 2018 P-1 Doktoratsprogramme: TP2 Kooperation zwischen FH/PH und UH sowie TP3: Kooperation zwischen FH/PH und ausländischen Hochschulen*. Bern: swissuniversities.
- swissuniversities.** (Hrsg.). (2018b). *Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen. Personalstrategische Leitlinien zur Nachwuchsförderung*. Bern: swissuniversities.
- swissuniversities.** (2018c). *Strategische Planung 2021–2024 von swissuniversities*. Bern: swissuniversities.
- swissuniversities.** (Hrsg.). (2021). *Position von swissuniversities zum Doktorat*. Bern: swissuniversities.
- swissuniversities.** (Hrsg.). (2022a). *Schlussbericht P-9: Aufbau der wissenschaftlichen Kompetenzen in den Fachdidaktiken*. Bern: swissuniversities.
- swissuniversities.** (Hrsg.). (2022b). *Erläuterungen zu «Cotuelles de thèse» oder Promotionspartnerschaften zwischen Schweizer Hochschulen und Partnerhochschulen in Europa und Israel*. Bern: swissuniversities.
- Universität Zürich.** (2021). *Kooperatives Doktoratsprogramm Fachdidaktik wird fortgeführt*. Verfügbar unter: <https://www.ife.uzh.ch/de/institut/news/kooperativesdoktoratsprogrammfachdidaktikwirdfortgefuehrt.html> (10.06.2022).
- Wegner, A.** (2022). Viele Wege führen zur Promotion – Betreuungs- und Qualifizierungsbedingungen Promovierender an Hochschulen für angewandte Wissenschaften im Vergleich. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 44 (1), 10–28.
- Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Freiburg.** (2020). *Bedingungen für eine erfolgreiche Betreuung von Doktorierenden: Konkrete Ansätze für Doktorierende und Betreuungspersonen* (2., überarbeitete Version). Freiburg: Universität Freiburg.

## Autorinnen

**Catherine Ferris-Diederich**, Dr., Pädagogische Hochschule St. Gallen, [catherine.ferris@phsg.ch](mailto:catherine.ferris@phsg.ch)  
**Andrea Maria Schmid**, Dr., Pädagogische Hochschule Luzern, [andrea.schmid3@phlu.ch](mailto:andrea.schmid3@phlu.ch)

## **Von «eigenständiger Prägung» zum «universitären Profil»: Zur Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen und ihres Promotionsrechts in Baden-Württemberg**

**Martin Fix**

**Zusammenfassung** Der Blick auf die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg zeigt, dass die Debatten Parallelen zur Schweiz aufweisen, obwohl sie mit einem Zeitunterschied geführt wurden. Der Beitrag zeichnet den Ausbau der Pädagogischen Hochschulen und ihrer Nachwuchsförderung seit 1962 nach. Dabei wird ein Spannungsverhältnis sichtbar, das bis heute den Emanzipationsprozess der Pädagogischen Hochschulen prägt: Einerseits mussten sie sich gegen die Kritik behaupten, für die «nicht gymnasialen» Lehrämter zu viel Wissenschaftlichkeit zulasten der Praxis anzustreben, andererseits sollten sie ihre Forschungskompetenz unter Beweis stellen. Dennoch gelang es ihnen, zu Hochschulen universitären Profils zu werden, ohne ihren Charakter aufgeben zu müssen.

**Schlagwörter** Promotionsrecht an Pädagogischen Hochschulen – Historie der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg

### **From «independent character» to «university profile»: On the development of universities of education and their right to award doctoral degrees in Baden-Württemberg**

**Abstract** A look at the development of universities of education in Baden-Württemberg shows that the debates have had parallels to the ones in Switzerland although they were conducted with a time difference. The article explores the development of universities of education and their promotion of young academics since 1962. Within this development, a tension becomes visible that still characterizes the process of emancipation of universities of education until today: on the one hand, the universities of education had to assert themselves against the criticism that they were striving for too much orientation towards science and research at the expense of practical preparation programmes for «lower» school levels; on the other hand, they were supposed to prove their research competence. Nevertheless, they succeeded in becoming university-like institutions without having to give up their unique character.

**Keywords** right to award doctoral degrees at universities of education – history of the universities of education in Baden-Württemberg

## 1 Gründung Pädagogischer Hochschulen «eigenständiger Prägung»

Am 2. Mai 1962 wurden in Ludwigsburg acht Pädagogische Hochschulen Baden-Württembergs feierlich konstituiert: «Langanhaltender Beifall rauschte auf, als der Nestor der deutschen Pädagogik, Professor Dr. Eduard Spranger, von dem großen Wagnis sprach, das nun, da die Lehrerbildungsstätten des Landes Baden-Württemberg zu Hochschulen eigenständiger Prägung geworden sind, beginnen könne» (Stuttgarter Nachrichten vom 30.05.1962). Spranger erinnert in seiner Rede daran, dass mit dem Versuch einer «hochschulmäßigen Anstalt zur Volksschullehrerbildung» (Spranger, 1962, S.15) an die 1926 gegründeten Pädagogischen Akademien in Preußen angeknüpft werde, die in «kritischer Stunde» verloren gegangen seien; gemeint ist die Zeit des Nationalsozialismus, zu dem Spranger selbst eine aus heutiger Sicht problematische Haltung eingenommen hatte. Aber für die Idee von speziellen Bildungshochschulen hatte er bereits in der Weimarer Republik Pate gestanden: Die Ausbildung von Volksschullehrerinnen und Volksschullehrern sollte akademisch werden, jedoch nicht an der Universität. So entstanden im Nachkriegsdeutschland nach 1945 wieder Pädagogische Akademien oder Institute, die nach und nach in Pädagogische Hochschulen umgewandelt wurden – die erste 1948 in Oldenburg; Baden-Württemberg folgte im Jahr 1962 – ein bedeutsamer Schritt für die Emanzipation des Berufes der Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer.

Mit den Pädagogischen Hochschulen war ein neuer Hochschultyp etabliert worden; an eine universitäre Struktur und ein Promotions- oder gar Habilitationsrecht dachte man damals aber noch nicht. Spranger selbst merkt dazu Folgendes an:

Es wird sehr stark betont, daß die PH eine «wissenschaftliche» Hochschule sein soll. Gewiß, sie hat wissenschaftliche Pädagogik zu fördern und zu lehren ... Aber sie ist keineswegs eine Stätte, an der nur Wissenschaft getrieben wird. Dann wäre sie eine Dublette der Universität. Derjenige, der sie besucht, soll auch zu einem *Können* herangebildet werden, nämlich zu der ganz bestimmten Berufsleistung an der Volksschule. (Spranger, 1962, S. 16, Hervorhebung im Original)

Damit greift Spranger einen bis heute bestehenden vermeintlichen Gegensatz zwischen einem wissenschaftlich-forschenden, universitären Hochschulstudium und einer schulpraktischen Berufsausbildung auf. Die Pädagogischen Hochschulen sollten keine rein wissenschaftlichen Hochschulen sein, sondern auch praktische Ausbildungsstätten bleiben. Warum diese Doppelaufgabe für die gymnasiale Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht auch gelten sollte, wurde an dieser Stelle nicht thematisiert. Bei der Ausbildung von Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrern setzte man weiter auf ein additives Modell (der Fachwissenschaft an der Universität folgte die Fachdidaktik im Wesentlichen erst im Referendariat), während das Selbstverständnis der Pädagogischen Hochschulen von Anfang an war, Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaft und Schulpraxis zu vernetzen. Diese Mischform war auch damals schon nicht unumstritten. So traten die Gewerkschaften klar für die Akademisierung der Ausbildung der Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer ein (vgl. Pöndl, 1962,

S. 22–23). Auch ein Rektor einer Pädagogischen Hochschule betont, der «besondere Charakter» der Pädagogischen Hochschule sollte «keine tiefgreifenden Unterschiede zur Universität begründen, wenigstens nicht hinsichtlich ihrer Wissenschaftlichkeit» (Neuburger, 1962, S. 44).

Bemerkenswert ist, dass Spranger den Begriff des Wagnisses wählt – auch wenn er damit wohl die Aufbruchssituation des Bildungssystems der Nachkriegszeit insgesamt meint, setzt er so eine Gedankenfigur, die sich bis heute durch den Emanzipationsprozess der Pädagogischen Hochschulen zieht: Jede nächste Entwicklungsstufe scheint mit der Sorge verbunden zu sein, dass man für die «nicht gymnasialen» Lehrämter einen zu hohen Grad an Wissenschaftlichkeit und Autonomie gewagt haben könnte und zu nah an die Universität, zu weit weg von der praktischen Meisterlehre rückte, wie sich auch in der Folge immer wieder zeigt.

## **2 Aufwertung zu wissenschaftlichen Hochschulen – Integration in die Universitäten?**

Die neuen Pädagogischen Hochschulen strebten bald an, ihr Lehrangebot weiter in Richtung eines wissenschaftsbasierten Studiums zu entwickeln. Ein wichtiger Schritt dafür war mehr Zeit: Die ursprünglich nur vier Semester dauernde Ausbildung wurde in Baden-Württemberg 1967 auf zunächst sechs Semester verlängert (heute sind es acht bis zehn). 1971 wurden die Pädagogischen Hochschulen hier auch formal zu wissenschaftlichen Hochschulen erhoben (vgl. MWF, 1993, S. 21). 1977 erhielten sie per Gesetz das Promotionsrecht in Verbindung mit einer Universität, 1987 das eigenständige (vgl. weiter unten).

Fünfzehn der sechzehn deutschen Bundesländer kamen nach und nach zu dem Schluss, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung komplett in bestehende Universitäten zu integrieren oder Pädagogischen Hochschulen zu Universitäten auszubauen. Die Eingliederung wurde in zwei Varianten vorgenommen:

- i) *Fakultätslösung*: Lehrerinnen- und Lehrerbildung in einer eigenen erziehungswissenschaftlichen Fakultät mit der Beibehaltung der Konzentration auf Lehrerinnen- und Lehrerbildung, aber dem Nachteil der Abtrennung von der Fachwissenschaft oder
- ii) *Fach-zu-Fach-Zuordnung*: Fachwissenschaft und Fachdidaktik kommen zueinander, aber mit der Gefahr einer Assimilation der Fachdidaktikstellen durch die Fachwissenschaft.

Auch Baden-Württemberg prüfte den Erhalt des Typus «Pädagogische Hochschule» und bildete dafür 1990 die «Strukturkommission Lehrerbildung 2000». Diese hatte den Auftrag, «eine Bestandsaufnahme der Situation der Pädagogischen Hochschulen im

Lande vorzunehmen und Vorschläge zu ihrer konzeptionellen und strukturellen Entwicklung zu erarbeiten» (MWF, 1993, S. 11).

Der Abschlussbericht wurde eine der präzisesten Aufarbeitungen der Geschichte der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. Darin betont die Kommission, dass es hier nicht «um die Durchsetzung standespolitischer Interessen» gehe, sondern ausschliesslich um die Verbesserung von Erziehung und Unterricht an den Schulen (vgl. MWF, 1993, S. 50):

Die Darstellung der dafür erforderlichen Kompetenzen zeigt aber, dass diese nur durch ein wissenschaftliches Studium erworben werden können ... Nur bei einer sehr oberflächlichen Betrachtung und bei einem einseitigen Verständnis von Wissenschaft kann man der Auffassung sein, für die Lehrer jüngerer Kinder sei eine prinzipiell bescheidenere Ausbildung ausreichend. (MWF, 1993, S. 50)

Die Realität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung war jedoch bis 2015 eine deutlich längere Regelstudienzeit für das gymnasiale Lehramt (seit 1959 acht, seit 2001 zehn Semester). Die kürzere Studiendauer an der Pädagogischen Hochschule hatte auch Auswirkungen auf die Nachwuchsförderung, denn für eine Promotion waren mindestens acht Semester Regelstudienzeit erforderlich. Die Pädagogischen Hochschulen hatten nun zwar das eigenständige Promotionsrecht, konnten ihre Absolventinnen und Absolventen aber gar nicht direkt in die Promotion führen. Zudem war eine Forschungsinfrastruktur kaum vorhanden; die wenigen Stellen für Assistentinnen und Assistenten waren 1978 sogar gestrichen worden und es standen kaum Promotionsstellen zur Verfügung. Entsprechend konstatiert die «Strukturkommission Lehrerbildung 2000» schonungslos eine damalige Forschungsschwäche der Pädagogischen Hochschulen, die so nicht mit der Forschungsausstattung an den Universitäten konkurrieren konnten. Von sieben diskutierten Lösungsoptionen sprach sie sich einstimmig für die die Integration der Pädagogischen Hochschulen als Fakultäten in benachbarte Universitäten aus (Option 5; MWF, 1993, S. 120):

- 1) Weiterentwicklung und Forschungsausbau der Pädagogischen Hochschulen;
- 2) Kooperation mit Universitäten;
- 3) Errichtung regionaler pädagogischer Universitäten als Verbünde;
- 4) Errichtung selbstständiger Universitäten aus den Pädagogischen Hochschulen;
- 5) *Integration in bestehende Universitäten als erziehungswissenschaftliche Fakultäten;*
- 6) Fach-zu-Fach-Integration in bestehende Universitäten;
- 7) Umwandlung zu Fachhochschulen für Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Option 1 wurde von der Kommission als unerlässliche Voraussetzung angesehen, aber nicht als Endstufe (MWF, 1993, S. 119). Den Pädagogischen Hochschulen sollte auch noch das eigenständige Habilitationsrecht verliehen werden.<sup>1</sup> Zudem sollten mehr Qualifikationsstellen geschaffen werden (vgl. MWF, 1993, S. 100), um die Institutsstruk-

---

<sup>1</sup> In Deutschland ist die *Venia Legendi*, die professorale Lehrbefähigung, mit der Habilitation oder gleichwertigen Leistungen, zum Beispiel dem erfolgreichen Abschluss einer Juniorprofessur, erwerbbar.

turen schrittweise an diejenigen der Universitäten anzupassen. So sollte ein Umfeld wissenschaftlicher Kommunikation entstehen, das aber weiterhin eingeschränkt wäre, wenn eine Pädagogischen Hochschule isoliert bliebe. Die Optionen 2 und 3 wurden als sinnvolle Zwischenschritte anerkannt: Solange die Pädagogischen Hochschulen als zu klein für eine eigenständige Forschungseinrichtung angesehen wurden, lag entweder eine Kooperation mit einer Universität nahe (Option 2) oder der Zusammenschluss mehrerer Pädagogischer Hochschulen (Option 3). Option 4, die Erhebung aller Pädagogischen Hochschulen zu Universitäten, wie sie von der Landesrektorenkonferenz der Pädagogischen Hochschulen später immer wieder ins Gespräch gebracht und regelmäßig von der baden-württembergischen Landesregierung abgelehnt wurde, sah bereits diese Kommission als unrealistisch und zu teuer an. Als völlig ungeeignet ausgeschlossen wurde die Fachhochschullösung (Option 7). Die Kommission argumentiert, künftige Lehrerinnen und Lehrer benötigten eine unmittelbar an der Forschung orientierte Lehre ähnlich wie in Medizin, Jura oder Theologie: «Alle kritischen Argumente gegen den jetzigen Zustand der Pädagogischen Hochschulen würden in verschärfter Form für die ‹Fachhochschule für Lehrerbildung› gelten; die Probleme der Pädagogischen Hochschulen würden nicht gelöst, sondern vergrößert» (MWF, 1993, S. 112).

Interessant ist, dass einige der Optionen in der Folge politisch immer wieder diskutiert wurden, nicht aber die favorisierte Integrationslösung. Die Landesregierung folgte ihrer eigenen Kommission – mit konservativen Argumenten – nicht: Sie entschied sich für die Beibehaltung von sechs der neun Pädagogischen Hochschulen und beschriftet somit in Deutschland einen Sonderweg. Akzeptiert wurde jedoch die Ausbauposition, allerdings setzten Finanzierungsfragen stets enge Grenzen.

Bis heute gibt es nur sehr wenige empirische Befunde zu der Frage, ob die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an einer Universität bzw. an einer Pädagogischen Hochschule Unterschiede in der professionellen Kompetenz der Lehrpersonen erzeugt (vgl. Hollenstein, Brühwiler & Biedermann, 2020, S. 326). So lässt sich aus den Befunden von TEDS-LT («Teacher Education and Development Study: Learning to Teach») für die Fächer Deutsch und Englisch kein Kompetenzvorsprung der Universitätsstudierenden gegenüber Studierenden von Pädagogischen Hochschulen ableiten, teilweise ist es sogar umgekehrt (vgl. Blömeke et al., 2013). Dies zeichnet sich auch in einer Studie von Riese und Reinhold (2012) ab, nach der sich bei Physikstudierenden von Pädagogischen Hochschulen ein höheres Niveau des fachlichen Kompetenzzuwachses feststellen liess. Studierende von Pädagogischen Hochschulen scheinen hinsichtlich der Berufswahl etwas stärker intrinsisch motiviert zu sein (vgl. Cramer, 2012, S. 82). Totto et al. (2012) stellen in TEDS-M für das Fach Mathematik jedoch fest, dass die Varianz in den Leistungsunterschieden wohl weder auf den Hochschultyp noch auf die unterschiedlichen Phasen zurückzuführen ist, sondern «vielmehr auf die unterschiedlichen Studiengänge oder die institutionsspezifischen Rahmenbedingungen» (Hollenstein et al., 2020, S. 327). Somit basier(t)en die politischen Strukturentscheidungen – empirisch betrachtet – in diesem Bereich auf erstaunlich dünnem Eis (vgl. Terhart, 2012, S. 195).

### **3 Der Weg der Pädagogischen Hochschulen zu Hochschulen universitären Profils**

Nachdem Baden-Württemberg als einziges deutsches Bundesland den Hochschultyp «Pädagogische Hochschule» behalten hatte, wurde damit auch das Zwei-Wege-Modell fortgeschrieben: Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Grund-, Haupt-, Real-, Gemeinschafts- und Sonder-/Förderschulen (in der Schweiz Heilpädagogik) an den Pädagogischen Hochschulen, für Gymnasien (und zunächst auch berufliche Schulen) an den Universitäten. Die Beibehaltung der «doppelten Zweiteilung» (vgl. Fix, 2014) zementierte das Statusdenken in Gruppen: vertikal in verschiedenen Hochschularten (Pädagogische Hochschule und Universität), horizontal in einer I. und II. Ausbildungsphase (Hochschulstudium und anschließender Vorbereitungsdienst von achtzehn Monaten mit Begleitung durch die «Seminare für Ausbildung und Fortbildung» als Institutionen, die nicht den Hochschulen angegliedert sind).

So entwickelten sich in Baden-Württemberg über Jahrzehnte zwei Kulturen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung relativ unabhängig als ein «konzeptionsloses Nebeneinander» (MWF, 1993, S. 52). Da aber in dieser Konstellation die Universitäten in Baden-Württemberg auf den Aufbau der Fachdidaktik als wissenschaftliche Disziplin weitgehend verzichteten bzw. diese häufig an Lehrbeauftragte aus den Ausbildungsseminaren delegierten, die keinen Forschungsauftrag hatten, konnten die Pädagogischen Hochschulen Alleinstellungsmerkmale entwickeln: Professionsbezogene fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenzen zu jeweiligen Gegenständen lagen in einer Hand, der wissenschaftliche Fokus wurde auf die bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Forschung gerichtet, die zudem über Kooperationsschulen eng mit der Schulpraxis verbunden werden konnte.

Auch den Professuren an Pädagogischen Hochschulen steht etwa ein Drittel ihrer Arbeitszeit als Forschungszeit zur Verfügung. Das Lehrdeputat entspricht demjenigen der Universitäten mit neun Semesterwochenstunden, aber es kommt die Verpflichtung für die Schulpraxisbetreuung hinzu: Die Hochschullehrenden begleiten jeweils eine Praktikumsgruppe durch Besuche im Semesterpraktikum, was etwa vier Zeitstunden pro Woche erfordert. Dadurch umfasst das Deputat der Professuren an Pädagogischen Hochschulen etwa elf Semesterwochenstunden gegenüber achtzehn Semesterwochenstunden an Fachhochschulen. Aber im Vergleich mit den Forschungskennzahlen der grossen Universitäten blieben die Pädagogischen Hochschulen weiterhin einem Legitimationsdruck hinsichtlich ihres wissenschaftlichen Status ausgesetzt. Ihre Drittmittelstatistik konnte nicht mit den Universitäten konkurrieren, dazu fehlen drittmittelstarke Fächer und die personelle Infrastruktur. Man müsste allerdings bei einem Vergleich mit den Universitäten die Lehrerinnen- und Lehrerbildung herausrechnen; so mahnten die Gutachtenden schon nach einer landesweiten Evaluation der Erziehungswissenschaften 2004 sowohl für Pädagogische Hochschulen als auch für Universitäten an, eine für die Forschung kritische Mindestgrösse in der Ausstattung des Faches nicht zu unter-

schreiten und für ein Qualitätssicherungssystem an *allen* Einrichtungen zu sorgen (vgl. MWK, 2004, S. 46).

In Relation zum Ausgangspunkt 1993, zu dem die Kommission ein eklatantes Forschungsdefizit bescheinigte, hatte sich durch die Ausbauschritte aber einiges getan und das Drittmittelaufkommen bereits mehr als verdoppelt (z.B. an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg von 2001 bis 2011, vgl. Fix, 2012, S. 14). In den letzten zwei Jahrzehnten galt ein besonderes Augenmerk drei Komponenten, die für den Status einer universitären Hochschule konstitutiv sind: der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung (Abschnitt 3.1), dem Ausbau der Studiengänge (Abschnitt 3.2) und dem Aufbau von Kooperationsstrukturen (Abschnitt 3.3).

### **3.1 Promotions- und Habilitationsrecht – Programme der Nachwuchsförderung**

Im Promotionsrecht besteht ein gravierender Unterschied zu den Pädagogischen Hochschulen in Österreich und der Schweiz und auch zu den baden-württembergischen Fachhochschulen (Hochschulen für Angewandte Wissenschaften).<sup>2</sup> Als 1987 die Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg im Rahmen ihrer Aufgabenstellung das eigenständige Promotionsrecht verliehen bekamen (vgl. Tabelle 1), wurde aber zunächst ein «Dr. paed.» vergeben, während eine vergleichbare Promotion an der Universität zum Titel «Dr. phil.» führte. Eine Ausnahme war Kulturmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, wo schon 1997 der erste «Dr. phil.» abschloss, da dieser Studiengang damals einen Sonderfall an den Pädagogischen Hochschulen darstellte. Eigenständigkeit gab es abgesehen davon anfangs nur mit einem distinktiven Merkmal der Promotion an Pädagogischen Hochschulen, bis das Vertrauen in diese Promotionen wuchs und 2005 auch der «Dr. phil.» eingeführt wurde. Seither können die Promovierenden zwischen beiden Titeln wählen. Die Mehrzahl entscheidet sich für «Dr. phil.», aber es gibt auch Einzelne, die «Dr. paed.» wählen, um das spezifische Profil bewusst zu betonen.

Aber das Recht allein reicht nicht aus. Die Gewinnung des Nachwuchses erfolgte noch weitgehend unstrukturiert. Ein entscheidender Schritt zum universitären Profil war nicht nur das Promotions- und später Habilitationsrecht an sich, sondern auch der Ausbau flankierender Strukturen. Bereits 1990 wurde versucht, mit einem Förderprogramm auf die noch geringe Anzahl an Promotionen zu reagieren; dies betraf jedoch nur acht bis zwölf wissenschaftlich qualifizierte Lehrpersonen pro Jahr im ganzen Land, die über ein Promotionsaufbaustudium im Rahmen einer Deputatsfreistellung promovieren konnten. Um die Nachwuchsförderung weiter zu stärken, legte die Landesregierung

---

<sup>2</sup> Bei den Hochschulen für Angewandte Wissenschaften wird zurzeit ein vorsichtiger Schritt gegangen: Sie sollen nun ebenfalls ein Promotionsrecht bekommen, aber nicht als einzelne Hochschule, sondern als Verbund aller 24 Hochschulen für Angewandte Wissenschaften in Baden-Württemberg mit einem gemeinsamen Doktorandenkonvent. Davon verspricht man sich eine Qualitätssicherung, die auch die Bedenken der Universitäten zerstreuen kann (vgl. Stuttgarter Zeitung vom 17.06.2022, S. 7).

Tabelle 1: Promotions- und Habilitationsrecht an den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg

1977–1987	1987	1995–2005	Ab 2005
Promotionsrecht in Kooperation mit einer Universität	Uneingeschränktes Promotionsrecht		
Kein Habilitationsrecht		Habilitationsrecht in Verbindung mit Gutachtenden einer Universität	Uneingeschränktes Habilitationsrecht

daher ein grösseres Abordnungsprogramm für Lehrerinnen und Lehrer auf: Es wurden nun landesweit fünfzig Lehrpersonenstellen zur Abordnung für eine Promotion an einer Pädagogischen Hochschule zu Verfügung gestellt. Dieses Programm läuft bis heute. Die Abordnungsstellen werden seit 1999 kompetitiv in Form sogenannter «Forschungs- und Nachwuchskollegs» ausgeschrieben, die 2010 – mit strukturellen Optimierungsvorschlägen – als insgesamt erfolgreich evaluiert wurden (vgl. Bohl, 2012, S. 180). Auch zwei kooperative Promotionskollegs zwischen Universität und Pädagogischer Hochschule (z.B. Universität Tübingen – Pädagogische Hochschule Ludwigsburg) wurden 2010 mit jeweils achtzehn Promotionsstellen unterstützt.

Die abgeordneten Lehrerinnen und Lehrer beziehen ihr Gehalt weiter, forschen für in der Regel drei Jahre an der Pädagogischen Hochschule und behalten ihre Rückkehroption an die Schulstelle bei – unabhängig vom Erfolg der Promotion. Damit sind sie gegenüber «normalen» Promovierenden deutlich besser abgesichert und haben gute Chancen, sich nach Abschluss erfolgreich auf eine Dauerstelle an einer Pädagogischen Hochschule bewerben zu können, von der aus die Laufbahn in Richtung einer Professur weitergehen kann. Alternativ kehrt man als promovierte Lehrperson an die Schule zurück und kann dort ebenfalls Vorteile vom erweiterten Blick aus der Forschung haben, zum Beispiel in einer Schulleitung.

Der attraktive Weg der Abordnung – Eintritt in den Beruf, drei Jahre Erfahrung und dann Promotion – erwies sich für die Nachwuchsförderung als besonders wertvoll, denn so konnte man Personen für das selten vorhandene doppelte Kompetenzprofil «Lehramt – Wissenschaft» gewinnen. Es ist ein grosser Berufungsvorteil, wenn man bereits vor der Promotion über die im Gesetz vorgeschriebenen drei Jahre Schulpraxis verfügt, die sich bei Berufungsverfahren häufig als Nadelöhr erweisen: Viele Berufsbiografien sind entweder von einem universitären Weg in der Wissenschaft oder von mehrjähriger Berufspraxis in der Schule ohne wissenschaftliche Qualifikation geprägt. Ohne eine Abordnung muss die Nachfrage nach Promotionen von bereits an Schulen Tätigen gering bleiben, weil schlichtweg die Zeit dafür fehlt. Direkt nach dem Masterabschluss die Promotion anzuschliessen wiederum ist nur für wenige attraktiv, weil die

Lehramtsausbildung erst nach dem Vorbereitungsdienst vollständig abgeschlossen ist und somit unterbrochen würde. Und dass man danach noch einmal zurück an die Pädagogische Hochschule wechselt und nicht in den – nun endlich erreichten – Lehrberuf eintritt, ist eher selten. Für die politische Steuerung wäre es daher sinnvoll, Finanzmittel für ein solches Modell in grösserem Umfang zu investieren, wenn man sowohl Forschungs- als auch Berufspraxis als Voraussetzung für eine Professur haben möchte. Dass die Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis sinnvoll ist, unterstreichen aktuelle Studien zur Professionsforschung (vgl. Hollenstein et al., 2020, S. 328).

Neben dem Abordnungsprogramm verfügen die Pädagogischen Hochschulen auch noch über eine überschaubare Anzahl eigener Promotionsstellen. Insgesamt reichen diese aber bei Weitem nicht aus, um ihren Nachwuchsbedarf zu decken, wie die zwar gewachsene, aber im Vergleich mit den Universitäten weiter niedrige Anzahl an Promotionen an Pädagogischen Hochschulen insgesamt zeigt (vgl. Tabelle 2). Sie hat sich von 0.75% aller Promotionen im Jahr 1995 auf 1.6% im Jahr 2017 verdoppelt, Tendenz steigend; der Anteil der Studierenden an Pädagogischen Hochschulen beträgt aber etwa 7% aller Studierenden Baden-Württembergs. Die Sorge, dass man an der Pädagogischen Hochschule eine Promotion gar einfacher und schneller erwerben könne als an der Universität, lässt sich somit leicht zerstreuen: Die wenigen, die den beschwerlichen Weg der Doppelqualifikation auf sich nehmen, sind einer besonders hohen Aufmerksamkeit hinsichtlich der wissenschaftlichen Standards ihrer Arbeit ausgesetzt.<sup>3</sup>

Analog verlief auch die Entwicklung beim Habilitationsrecht, das von der Strukturkommission 1993 gefordert wurde, um zu erreichen, dass die Pädagogischen Hochschulen eigenen Professorinnen- und Professorennachwuchs heranziehen können. Das Habilitationsrecht erhielten die Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg 1995 zunächst wieder eingeschränkt – es waren zusätzliche Gutachten aus Universitäten vorgeschrieben. 2005 fiel aber wie zuvor bei der Promotion auch hier dieses «Stützrad» weg und man traute der Pädagogischen Hochschule das selbstständige «Fahren» zu. Auch die Zahl der Habilitationen an Pädagogischen Hochschulen blieb mit 1 bis 2% aller Habilitationen jährlich niedrig. Der Zenit ihrer Bedeutung war allerdings zumindest an den Pädagogischen Hochschulen schon überschritten, denn Berufungen erfolgten weiterhin auch anhand gleichwertiger Publikationsleistungen und es zeichnete sich zudem ein neuer Weg zur Professur ab: Die Juniorprofessur mit Tenure Track. So sank die Zahl der Habilitationen aller Hochschulen pro Jahr in Baden-Württemberg auf insgesamt unter dreihundert (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2022).

---

<sup>3</sup> Welches spannende Themenspektrum von Promovierenden an Pädagogischen Hochschulen in der heutigen Zeit abgedeckt wird, zeigt exemplarisch ein Blick auf die Promotionsthemen an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg:  
<https://www.ph-ludwigsburg.de/forschung/qualifikation-und-karriere/aktuelle-promotionen>.

Tabelle 2: Promotionen in Baden-Württemberg seit 1995 (Auszug; Quelle: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2022; die Zahlen ab 2018 liegen leider noch nicht vollständig vor)

Jahr	Promotionen insgesamt	Universitäten	Kunsthochschulen	Pädagogische Hochschulen
1995	3738	3710	–	28
2005	3849	3823	1	25
2010	4125	4044	7	74
2015	4900	4824	19	57
2016	4613	4542	18	53
2017	4277	4192	16	69

### 3.2 Neue und verlängerte Studiengänge

Eine weitere zentrale Voraussetzung auf dem Weg zum universitären Status ist die Anzahl und Dauer der Studiengänge. Eine Institution, die nur einen Ausbildungsgang anbietet, käme nicht in die Reichweite einer «universitas litterarum». Die Pädagogischen Hochschulen differenzierten daher in den 1990er- und 2000er-Jahren ihr Studienangebot zunehmend aus. Es kamen Diplom-, Magister und Promotionsaufbaustudiengänge hinzu, später Bachelor- und Masterstudiengänge in verschiedenen Bildungsbereichen. Neu war auch die Beteiligung der Pädagogischen Hochschulen (und Hochschulen für Angewandte Wissenschaften) am beruflichen Lehramt, das bislang nur die Universitäten anboten.

Besonders bedeutsam für die Nachwuchsförderung war aber die sukzessive Verlängerung der Regelstudienzeit der Lehramtsstudiengänge (vgl. Tabelle 3), denn das frühere Grund- und Hauptschullehramt wies bis 2011 mit sechs Semestern nicht die erforderlichen acht Semester für eine Promotion auf, auch das Realschullehramt<sup>4</sup> mit sieben Semestern nicht. Ohne Aufbaustudiengang konnte man damals gar nicht promovieren. Die Anerkennung, dass auch für Primar- und Sekundarschulen vertiefte Kompetenzen gebraucht werden, führte 2011 zunächst auf acht Semester, dann im Rahmen der Bologna-Umstellung 2015 auf das Modell sechs Semester Bachelor of Arts (180 ECTS-Punkte) und vier Semester Master of Education (120 ECTS-Punkte), wobei beim Lehramt Grundschule mit einem unglücklichen Verrechnungsmodell mit dem Vorbereitungsdienst dennoch eine Studiendauer von nur acht Semestern beibehalten wurde. Bei allen Lehrämtern kommen noch die achtzehn Monate des Vorbereitungsdienstes hinzu, sodass die ersten Lehrkräfte mit diesem Studienmodell gerade erst in den Schulen ankommen. Mit der Umsetzung des zweiten Bologna-Zyklus sind nun aber alle Absolventinnen und Absolventen von Pädagogischen Hochschulen, auch des Lehramts an

<sup>4</sup> Der Begriff «Realschule» bezeichnet in Deutschland eine Schulart der Sekundarstufe I (Klassenstufe 5 bis 10), die zu einem mittleren Schulabschluss führt.

Grundschulen, unmittelbar promotionsberechtigt und damit in diesem Punkt der gymnasialen Lehrerinnen- und Lehrerbildung formal gleichgestellt. Dies ebnet den Weg für eine unaufgeregte, auf klar definierten Eckpunkten zur Qualitätssicherung beruhende Anerkennung der Arbeiten des dritten Zyklus, der Promotion (MWK, 2013b).

Tabelle 3: Regelstudienzeit der Lehrämter in Baden-Württemberg in Semestern in den 2000er-Jahren

	Vor 2011		2011–2015		Ab 2015	
	1. Staatsprüfung		1. Staatsprüfung		Bachelor / Master	
<b>Pädagogische Hochschule</b>	Grund- und Hauptschule	6	Grundschule	8	Grundschule (6 Bachelor, 2 Master + Anrechnung des ersten Jahres des Vorbereitungsdienstes)	8 (10)
	Realschule	7	Werkreal-, Haupt- und Realschule	8	Sekundarstufe I (6 + 4)	10
	Sonderschule	8	Sonderpädagogik	9	Sonderpädagogik (6 + 4)	10
			Berufliche Schule (6 + 4)	10	Berufliche Schule (6 + 4)	10
<b>Universität</b>	Gymnasium und Berufliche Schulen	8	Gymnasium und Berufliche Schulen	10	Gymnasium und Berufliche Schulen (6 + 4)	10

### 3.3 Etablierung von Kooperationsstrukturen

Schon die Strukturkommission von 1993 hatte Kooperationslösungen ins Spiel gebracht (vgl. MWF, 1993, S. 99 ff.). Diese Idee griff eine neue Kommission im Jahr 2010 mit dem Titel «PH 2020» im Auftrag des damaligen Wissenschaftsministers Frankenberg wieder auf, der sich zwar zum «Modell PH» bekannte, es aber effizienter gestalten wollte: «Die Zukunft der PHs liegt in einer weiteren Schärfung ihres Profils, nicht in einer beliebigen Ausweitung ihrer Aufgaben» (Frankenberg, 2022, S. 13). Frankenberg liebäugelte mit dem State-University-Modell aus den USA, bei dem verschiedene Standorte zu einer Universität zusammengefasst werden, was er in Baden-Württemberg bei den Berufsakademien bereits realisiert hatte (Duale Hochschule).

Die neue Kommission stellte als Ausgangspunkt Folgendes fest: «Wenngleich sich die PHs in Forschung und Lehre in den letzten Jahren deutlich weiterentwickelt haben, konnten die Probleme, die 1993 analysiert worden waren, in der Zwischenzeit nur teilweise behoben werden» (Zukunftskommission, 2010, S. 3). Es wurden drei Entwicklungsbereiche identifiziert: Stärkung der Bildungsforschung, Diversifizierung der Studiengänge und Verbesserung der Organisationsstruktur für eine koordinierte Zusammenarbeit. Die Kommission kam zu der Empfehlung, die sechs Pädagogischen Hochschulen als selbstständige Hochschulen zu belassen, aber als Verbund mit

der Dachstruktur einer «Bildungswissenschaftlichen Universität Baden-Württemberg» zu versehen (Zukunftskommission, 2010, S. 53) und dabei standortspezifische Fächerschwerpunkte zu bilden. Für die Pädagogischen Hochschulen hätte im Verbund der Status einer Landesuniversität mit etwa 25000 Studierenden einerseits eine starke Motivation sein können, sich zusammenzuschliessen und sogar bildungswissenschaftliche bzw. fachdidaktische Teile des gymnasialen Lehramtsstudiums mitzuübernehmen, andererseits waren die Sorgen um den Autonomieverlust der Standorte zugunsten eines zentralistischen «Wasserkopfs» gross.

Nach dem baden-württembergischen Regierungs- und damit Ministerwechsel 2011 wurde die umstrittene Idee der Verbunduniversität nicht weiterverfolgt. Auf einzelnen Ebenen wurden aber doch kleinere hochschulübergreifende Strukturen etabliert, die an verschiedenen Standorten angesiedelt sind: So verfügen die Pädagogischen Hochschulen heute über eine Geschäftsstelle der Landesrektorenkonferenz, gemeinsame Teile der Rechenzentren, ein Justizariat, die Mitwirkung im Hochschuldidaktikzentrum der Universitäten, eine EU-Forschungsförderstelle und eine Graduiertenakademie mit gemeinsamen Doktorandenkolloquien.

Wie schon die Kommission 1993 erlitt also auch die Kommission von 2010 das Schicksal, dass ihre Strukturempfehlung nur teilweise umgesetzt wurde. Nicht anders sollte es der dritten und vorerst letzten Kommission zur Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Baden-Württemberg gehen, die von Wissenschaftsministerin Bauer und Kultusminister Stoch im Jahr 2013 eingesetzt wurde und bei der unter anderem der Bildungsforscher Jürgen Baumert mitwirkte: Sie sollte Empfehlungen dazu entwickeln, wie «alle Lehrerinnen und Lehrer zu individueller Förderung, Inklusion und aktiver Teilhabe an der Schulentwicklung ausgebildet werden. Die Stärken der Lehramtsausbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen sollen zusammengeführt werden. Dabei sollen Modelle einer gestuften Studienstruktur mit geprüft werden» (MWK, 2013a, S. 10), so der Auftrag der Regierung. Der Auftrag entstand im Umfeld der allgemeinen Debatte um Schulleistungen, wie sie durch grosse Bildungsstudien ausgelöst worden war; zugleich standen – vierzehn Jahre nach dem Bologna-Vertrag – noch die Abkehr vom Staatsexamen und die Umstellung auf das Bachelor-Master-Modell auf der Agenda.

In der fundierten Analyse wird eine Reform der Lehramtsstudiengänge im Hinblick auf den Erwerb professionsorientierter Kompetenzen, auf Polyvalenz, aber auch auf verstärkte Fachlichkeit in allen Lehramtsstudiengängen empfohlen. Auch diese Kommission wiederholt, dass es kein Argument gebe, nach dem aus der Differenzierung von Ausbildungsgängen nach Lehrämtern eine unterschiedliche Studiendauer abzuleiten sei:

Die spezifischen Tätigkeitsanforderungen der unterschiedlichen Lehrämter führen zu unterschiedlichen Kompetenzprofilen, die sich inhaltlich, aber nicht im Qualifikationsniveau oder der wissenschaftlichen Dignität unterscheiden. Die Kommission teilt insbesondere nicht den folgenschweren Irrtum, dass bei

der Unterrichtung jüngerer oder lernlangsamerer Schülerinnen und Schüler Abstriche an der fachlichen Qualifikation von Lehrkräften vorgenommen werden könnten. (MWK, 2013a, S. 11)

Das war auch schon 1993 formuliert worden (vgl. Abschnitt 2), wurde jetzt aber konkreter aufbereitet: Für alle Lehrämter sollten durchgängig sechs plus vier Semester Regelstudienzeit eingeführt werden, auch für das Lehramt Grundschule (MWK, 2013a, S. 11). Dabei stellte die Kommission klar, dass eine starke professionsbezogene Forschung in beiden Institutionen – Universität und Pädagogische Hochschule – erforderlich sei und alle Säulen der wissenschaftlichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung, das heisst Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften einschliesslich der schulpraktischen Studien, in den Hochschulen als forschende Disziplinen vorhanden sein sollten. Dass ein rein fachwissenschaftliches Studium allein für eine gelingende Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht ausreicht, war in der Lehrpersonenbildungsforschung mittlerweile unumstritten (vgl. z.B. Baumert & Kunter, 2006), denn fachdidaktisches Wissen der Lehrkräfte hat einen signifikanten Einfluss auf die Leistungszuwächse der Lernenden. Umgekehrt ist aber auch ein hohes Mass an Fachlichkeit eine notwendige Voraussetzung für den Erfolg als Lehrerin und Lehrer.

Somit lief die spezifische Debatte in Baden-Württemberg wieder auf ein Kooperationsmodell mit den Universitäten zu. Denn durch die institutionelle Zweiteilung konnte an den Universitäten zwar die Fachwissenschaft eine starke Forschung vorweisen, über fachdidaktische Forschung verfügten mittlerweile aber vor allem die Pädagogischen Hochschulen. Hier hatte sich ein Verständnis von Fachdidaktik als empirischer Wissenschaftsdisziplin etabliert, die fachliche Lehr- und Lernprozesse untersucht und Modelle für den Kompetenzaufbau entwickelt – in Abgrenzung von einer reinen «Reduktionsdidaktik» fachlicher Inhalte für die Schule. Auch wenn dieser Konsolidierungsprozess der Fachdidaktiken noch nicht in allen Fächern abgeschlossen war (vgl. MWK, 2013a, S. 19), zeigte die fachdidaktische Lehr- und Lernforschung an den Pädagogischen Hochschulen ein Potenzial dafür, den vermeintlichen Gegensatz zwischen Gegenstands- und Lernendenorientierung aufzulösen. Daher bot sich für die Kommission die Denkfigur des Komplementärmodells an:

Um die erforderliche fachwissenschaftliche Kompetenz für das Sek II Niveau und damit einen problemlosen Übergang vom Bachelor zum Master zu erreichen, muss das Bachelorstudium an den Pädagogischen Hochschulen fachwissenschaftlich ergänzt werden wie umgekehrt auch das Bachelorstudium an den Universitäten der Ergänzung um fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Elemente bedarf. (MWK, 2013a, S. 57)

Als geeignete Organisationsform empfiehlt die Kommission «die Einrichtung einer verbindlichen, hochschulübergreifenden Kooperation zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen für die Masterphase im Lehramt Sek I/II in einer Professional School of Education» (MWK, 2013a, S. 11), ergänzt um gemeinsame Promotionskollegs. Sie knüpft damit an einen Beschluss der deutschen Kultusminister aus dem Jahr 2003 an, nach dem an Universitäten mit Lehramtsstudiengängen entweder ein Lehrpersonenbildungszentrum oder eine «School of Education» aufzubauen sei (vgl.

Hollenstein et al., 2020, S. 323). Denn in den anderen Bundesländern waren nach der Integration der Pädagogischen Hochschulen in vielen Universitäten die Fachdidaktiken in eine gewisse Randständigkeit geraten und die Lehrerinnen- und Lehrerbildung schien insgesamt zu wenig Beachtung zu finden (vgl. Cramer, Horn & Schweitzer, 2012, S. 5).

Eigene «Orte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» brauchten Pädagogische Hochschulen nicht zu gründen, da sie diese schon waren. Aber das Problem der Zweiteilung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung inklusive des damit verbundenen Statusdenkens hatte weiter Bestand und wurde von der Kommission ebenfalls kritisiert. Die Schools sollten dies nun überwinden und für die Qualitätssicherung des gemeinsamen Masterstudiengangs «Sekundarstufe I/II» zuständig sein und zudem forschungsbezogene Kooperationen initiieren (MWK, 2013a, S. 58). Die Kommission endet dabei mit folgendem Ausblick:

Das Land Baden-Württemberg sollte überlegen, ob es längerfristig die Lehrerbildung der ersten Phase auf die Universitäten konzentriert und die Pädagogischen Hochschulen darin integriert. Mit den Professional Schools of Education wird ein Ort geschaffen, der für die Koordinierung des Lehramtsstudiums zuständig ist. Damit könnten die Fehler anderer Länder vermieden werden, in denen die Universitäten die Lehrerbildung nur schwer angenommen haben. (MWK, 2013a, S. 61)

#### **4 Kooperative Schools of Education – ein Zukunftsmodell?**

Seither sind wieder fast zehn Jahre vergangen. In Baden-Württemberg gibt es weiterhin eine zweigeteilte Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit neun Universitäten und sechs Pädagogischen Hochschulen (mit ca. 25000 Studierenden, 2000 bis 6000 pro Standort), die nun aber als «bildungswissenschaftliche Hochschulen universitären Profils mit Promotions- und Habilitationsrecht» (Landeshochschulgesetz BW §1 Abs. 2) deutlich aufgewertet sind, ihre Forschung verstärkt haben, international die Bezeichnung «Universities of Education» tragen und teilweise systemakkreditiert sind. Hinzugekommen sind seit 2015/2016 fünf Schools of Education. Diese konnten mithilfe der bundesweiten «Qualitätsoffensive Lehrerbildung» (ein 500-Millionen-Euro-Programm) eingerichtet werden:

- Pädagogische Hochschule Freiburg / Universität Freiburg;
- Pädagogische Hochschule Heidelberg / Universität Heidelberg;
- Pädagogische Hochschule Thurgau (CH) / Universität Konstanz;
- Pädagogische Hochschule Ludwigsburg / Universität Stuttgart;
- Universität Tübingen.

Während die Tübinger School of Education nicht kooperativ mit anderen Hochschulen konstituiert ist, bauen die vier anderen auf die Kooperation zwischen jeweils mindestens einer geografisch nahe gelegenen Pädagogischen Hochschule und Universität, in Konstanz als grenzübergreifende Kooperation mit einer Schweizer Pädagogischen

Hochschule. Die School of Education Stuttgart-Ludwigsburg besteht sogar aus einem Verbund von fünf lehrpersonenbildenden Hochschulen der Metropolregion Stuttgart.

Der Schwerpunkt der kooperativen Schools liegt in der Forschung und der Nachwuchsförderung auf gemeinsamen Projekten zu Fragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – dies kann hier auch die Zahl der Promotionen weiter ankurbeln. In der Lehre geht es vor allem um gegenseitig geöffnete Angebote in allen Fächern der Sekundarstufe. Für die Studierenden bietet sich so die Möglichkeit, hochschulübergreifend zu studieren und zu promovieren; allerdings steckt die Umsetzung in manchen Fächern noch in den Anfängen. So kommt es zum Beispiel zu Reibungsverlusten in der Abstimmung und der Anerkennung der Lehrangebote, die nicht zuletzt auch durch das unterschiedliche institutionelle Selbstverständnis und damit verbundene Fachkulturen bedingt sind.

Es wird sich zeigen, inwieweit die kooperativen Modelle nach 2023 Bestand haben, wenn die Fördermittel auslaufen. Eine wichtige Voraussetzung dafür wäre die Etablierung gemeinsamer Studienordnungen (Master-Joint-Degree). Eine unbeantwortete Frage bleibt auch die Einbindung der Lehramtsstudiengänge und Hochschulen, die bisher noch nicht über eine School of Education verfügen. Wenn die Landesregierung auf das Modell der School of Education setzt, müssten die Kooperationen finanziell konsolidiert und auf alle Standorte ausgeweitet werden. Man darf also gespannt sein, ob das Pendel wieder zurück zu den alten Institutionen schlägt oder ob sich die neuen Konstrukte langfristig durchsetzen.

## 5 Ausblick

Der (mit dem Fokus auf die Promotionsfrage exemplarisch bleibende) bildungshistorische Blick auf die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg zeigte, dass bei einer auf mehrere Institutionen verteilten Lehrerinnen- und Lehrerbildung per se ein Spannungsverhältnis besteht. Die Vorschläge, dieses im Sinne einer bestmöglichen Organisation aufzulösen, wechseln zwischen Integration, Fusion oder Stärkung der Pädagogischen Hochschulen hin und her, was immer wieder zum Mittelweg der Kooperation führt. Die Debatten sind zwar vom jeweiligen Zeitgeist geprägt, aber im Kern bleiben sie zeitungebunden.

Dabei ist es verständlich, dass die jeweiligen Akteurinnen und Akteure beim Ringen um eine gelingende Lehrerinnen- und Lehrerbildung ihr eigenes Modell überzeugt vertreten: Traditionalistinnen und Traditionalisten sehen die Gefahr, dass die praktische Handlungsanleitung zu kurz kommt und die Hochschulen zu theoriefixiert sind; Hochschullehrende warnen vor einem Rückfall in die Meisterlehre, neigen aber bisweilen dazu, die eigenen Fachinhalte über die Professionsorientierung zu stellen; die Politik will eine maximale Einsetzbarkeit mit vielen Fächern; die Fakultäten streben nach einer möglichst grossen fachlichen Tiefe und streiten noch um die Anteile zwischen Fach-

wissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften. Alle Aspekte haben ihre Berechtigung und sollten für die Weiterentwicklung genutzt werden: Wissenschaftlichkeit muss zum Beispiel kein Gegensatz zur Praxis sein. Wenn Praxis theoriegeleitet reflektiert und als Empirie wieder in die Wissenschaft eingebunden wird, wirkt sie zugleich auf die Theorie zurück und kann einen erweiterten Blick auf die Gegenstände und die Lernenden ermöglichen, erstarrte Routinen auflösen und neue Kompetenzfelder erschliessen.

Hin und wieder ist die Verteidigung von dogmatischen Positionen wohl verbunden mit Interessen, die ausserhalb der Sache liegen und bei denen möglicherweise der Wunsch nach Sicherung des eigenen Status einen neutraleren Blick verstellt. Man könnte in Strukturfragen aber pragmatisch vorgehen, sofern dies evidenzbasiert geschieht: Wenn flankierende Strukturen wie die in Abschnitt 3.1 beschriebenen geschaffen werden, könnte das Promotionsrecht in den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften an Pädagogischen Hochschulen auch in der Schweiz erprobt werden, zumindest schrittweise durch eine anfängliche Verbindung mit einer Hochschule mit vollem Promotionsrecht oder in einem kooperativen Verbund. Sollte eine Evaluation in fünf bis zehn Jahren zeigen, dass die wissenschaftlichen Standards den Anforderungen genügen, kann man das Promotionsrecht ausweiten. Anhand der Erfahrungen mit der Qualität der Promotionen an den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg dürfte man hier optimistisch in die Zukunft blicken.

## Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Blömeke, S., Bremerich-Vos, A., Kaiser, G., Nold, G., Haudeck, H., Keßler, J. et al.** (Hrsg.). (2013). *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf – Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrerbildung aus TEDS-LT*. Münster: Waxmann.
- Bohl, T.** (2012). Lehrerbildung in Baden-Württemberg – von innen betrachtet. In C. Cramer, K.-P. Horn & F. Schweitzer (Hrsg.), *Lehrerbildung in Baden-Württemberg. Historische Entwicklungslinien und aktuelle Herausforderungen* (S. 163–188). Jena: IKS Garamond.
- Cramer, C.** (2012). Professionelle Entwicklung Lehramtsstudierender im Vergleich von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten. In C. Cramer, K.-P. Horn & F. Schweitzer (Hrsg.), *Lehrerbildung in Baden-Württemberg. Historische Entwicklungslinien und aktuelle Herausforderungen* (S. 63–88). Jena: IKS Garamond.
- Cramer, C., Horn, K.-P. & Schweitzer, F.** (Hrsg.). (2012). *Lehrerbildung in Baden-Württemberg. Historische Entwicklungslinien und aktuelle Herausforderungen*. Jena: IKS Garamond.
- Fix, M.** (Hrsg.). (2012). *Jahresbericht des Rektorats der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg 11/12*. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.
- Fix, M.** (2014). Zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Baden-Württemberg. *Lehren und Lernen*, 40 (6), 30–35.
- Frankenberg, P.** (2002). Das Profil der Pädagogischen Hochschulen. In H. Melenk, K. Fingerhut, G. Rath & G. Schweizer (Hrsg.), *Perspektiven der Lehrerbildung – das Modell Baden-Württemberg. 40 Jahre Pädagogische Hochschulen* (S. 11–16). Freiburg im Breisgau: Fillibach.

- Hollenstein, L., Brühwiler, C. & Biedermann, H.** (2020). Lehrerinnen und Lehrerbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen und Lehrerbildung* (S. 323–331). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- MWF.** (Hrsg.). (1993). *Lehrerbildung in Baden-Württemberg. Strukturkommission «Lehrerbildung 2000» (Pädagogische Hochschule 2000): Abschlußbericht*. Stuttgart: Ministerium für Wissenschaft und Forschung Baden-Württemberg.
- MWK.** (Hrsg.). (2004). *Evaluation der Erziehungswissenschaften an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen des Landes Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Gutachterkommission*. Stuttgart: Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg.
- MWK.** (Hrsg.). (2013a). *Expertenkommission zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Baden-Württemberg – Empfehlungen*. Stuttgart: Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg.
- MWK.** (2013b). *Qualitätssicherung im Promotionsverfahren: Baden-Württemberg geht voran*. Stuttgart: Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg.
- Neuburger, A.** (1962). Die Pädagogische Hochschule eigenständiger Prägung. In LEU (Hrsg.), *Zur Errichtung der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg 1962* (S. 41–48). Stuttgart: Landesanstalt für Erziehung und Unterricht.
- Pöndl, K.** (1962). Grußwort der Arbeitsgemeinschaft der Lehrerverbände Baden-Württemberg. In LEU (Hrsg.), *Zur Errichtung der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg 1962* (S. 22–23). Stuttgart: Landesanstalt für Erziehung und Unterricht.
- Riese, J. & Reinhold, P.** (2012). Die professionelle Kompetenz angehender Physiklehrkräfte in verschiedenen Ausbildungsformen. Empirische Hinweise für eine Verbesserung des Lehramtsstudiums. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15 (1), 111–143.
- Spranger, E.** (1962). Rede anlässlich der Gründung der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. In LEU (Hrsg.), *Zur Errichtung der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg 1962* (S. 15–17). Stuttgart: Landesanstalt für Erziehung und Unterricht.
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg.** (2022). *Hochschulen: Promotionen und Habilitationen*. Stuttgart: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg. Verfügbar unter: <https://www.statistik-bw.de/BildungKultur/Hochschulen/PromHabit.jsp> (09.11.2022).
- Tatto, M. T., Schwille, J., Senk, S. L., Ingvarson, L., Rowley, G., Peck, R. et al.** (2012). *Policy, practice, and readiness to teach primary and secondary mathematics in 17 countries. Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M)*. Amsterdam: IEA.
- Terhart, E.** (2012). Lehrerbildung in Baden-Württemberg – von außen betrachtet. In C. Cramer, K.-P. Horn & F. Schweitzer (Hrsg.), *Lehrerausbildung in Baden-Württemberg. Historische Entwicklungslinien und aktuelle Herausforderungen* (S. 189–200). Jena: IKS Garamond.
- Zukunftskommission «Pädagogische Hochschulen 2020».** (Hrsg.). (2010). *Bericht zur Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg* (Manuskript). Stuttgart: Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg.

## Autor

**Martin Fix**, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Institut für deutsche Sprache und Literatur, [fix@ph-ludwigsburg.de](mailto:fix@ph-ludwigsburg.de)

## Doctoral-Level Teacher Educators in Finland

Perttu Männistö, Alekski Fornaciari, and Matti Rautiainen

**Abstract** Teacher education in Finland has reached a respectable 160 years of age. However, only for the past fifty years teacher education has been a part of the university institution. Before that, teachers were educated in teacher seminars. The changing educational needs of the welfare society caused teacher education to become part of the university institutions. The academization process of teacher education has not been smooth as the historical conditions of Finnish teacher education have emphasised strict norms and teachers' practical skills have clashed with the need to train teachers who can do research and understand educational theories in relation to society. This push-and-pull process of practice versus theory provides even today ground for debates in Finnish teacher education. During the time that teacher education has been a part of universities, the relationship between training doctors and teacher education has varied. First, teacher educators were trained to become doctors mostly out of their own interest. In the second phase, teacher education had a strategic need to become more academic through training doctors. In the third, and current, state, teacher education departments all around Finland are systematically training Doctors of Education to meet the needs of changing society. Teacher educators of today are expected to both teach and research, and training doctors in education is at the heart of this process. Indeed, Finnish teacher education departments are trying their hardest to find answers through research-based methods to answer the needs of society, to advance teacher education and to make education in general better. In addition, larger and more complex funding programs have made it possible to have national and international collaboration between teacher education departments. Hence, we think that the future of Finnish research-based teacher education revolving around Doctors of Education is positively open.

**Keywords** Finnish teacher education – Doctor of Education – research-based education – phenomenon-based education

### Promovierte Lehrpersonenbildnerinnen und Lehrpersonenbildner in Finnland

**Zusammenfassung** Obwohl die Lehrpersonenbildung in Finnland bereits ein beachtliches Alter von 160 Jahren erreicht hat, ist sie erst seit fünfzig Jahren den Universitäten angegliedert. Zuvor wurden Lehrpersonen in Lehrerseminaren ausgebildet. Die sich ändernden Bildungsbedürfnisse der Wohlfahrtsgesellschaft führten dazu, dass die Lehrpersonenbildung Teil der universitären Institutionen wurde. Der Akademisierungsprozess der Lehrpersonenbildung verlief jedoch nicht reibungslos, da die historischen Bedingungen der finnischen Lehrpersonenbildung, die strengen Normen unterliegt und die praktischen Fähigkeiten der Lehrpersonen in den Vordergrund stellt, mit der Notwendigkeit kollidierten, Lehrpersonen auszubilden, die forschen und Bildungstheorien in Bezug auf die Gesellschaft verstehen können. Dieses Spannungsfeld zwischen Praxis und Theorie sorgt auch heute noch für Debatten in der finnischen Lehrpersonenbildung. Seit die Lehrpersonenbildung an den Universitäten angesiedelt ist, hat sich das Verhältnis zwischen der Ausbildung von promovierten Lehrpersonenbildnerinnen und Lehrpersonenbildnern und der Lehrerinnen- und Lehrerbildung allgemein unterschiedlich entwickelt. Anfänglich doktorierten Lehrpersonenbildnerinnen und Lehrpersonenbildner hauptsächlich aus eigenem Interesse. In

einer zweiten Phase entwickelte die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ein strategisches Bedürfnis, durch die Ausbildung promovierter Mitarbeitender akademischer zu werden. In der dritten und gegenwärtigen Phase bilden die Lehrpersonenbildungseinrichtungen in ganz Finnland systematisch Doktorinnen und Doktoren der Erziehungswissenschaften aus, um den Anforderungen der sich wandelnden Gesellschaft gerecht zu werden. Heute wird von Lehrpersonenbildnerinnen und Lehrpersonenbildnern erwartet, dass sie sowohl lehren als auch forschen, und die Ausbildung von promovierten Mitarbeitenden im Bildungswesen steht im Mittelpunkt dieses Prozesses. In der Tat bemühen sich die finnischen Lehrpersonenbildungsabteilungen stark, durch forschungsbasierte Methoden Antworten auf die Bedürfnisse der Gesellschaft zu finden, die Lehrpersonenbildung voranzubringen und die Bildung im Allgemeinen zu verbessern. Darüber hinaus haben umfangreiche und komplexe Finanzierungsprogramme die nationale und die internationale Zusammenarbeit zwischen Bildungsinstitutionen für Lehrpersonen ermöglicht. Wir sind folglich der Ansicht, dass die Zukunft der finnischen forschungsbasierten Lehrpersonenbildung, die das Doktorat in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften in den Mittelpunkt stellt, im positiven Sinne noch offen und weiter ausbaufähig ist.

**Schlagwörter** Lehrpersonenbildung in Finnland – Doktorat in Erziehungs- und Bildungswissenschaft – forschungsbasierte Ausbildung – phänomenbasiertes Lernen

## 1 Introduction

Teacher education in Finland has become world-renowned, mostly because of the high-level Programme for International Student Assessment (PISA) results in the 2000s. Finland's master's-level teacher education has largely been credited for the Finnish pupils' success in PISA (e.g., Sahlberg, 2015) though making such a direct connection is not possible simply based on the PISA data (Kivinen & Hedman, 2017). Nevertheless, teacher education has played a key role in the Finnish education system since the 19<sup>th</sup> century, especially after the Second World War, when the building of a Finnish welfare state based on ideas of equality and justice began. In welfare-state ideology, education is a promise of a better future for all citizens, and qualified teachers act as professionals redeeming this promise.

Teachers are highly respected professionals in Finnish society. Consequently, primary and special-teacher education programmes are popular among university applicants (see Education Statistics Finland, 2022). The MA-level qualification supports the general respect for the teaching profession and plays an integral part in the idea of research-based teacher education. In practice, research-based teacher education means that teacher education's curricula and teaching are based on relevant research on education, which is also carried out by teacher educators themselves. Indeed, Finnish teacher educators belong to the university community, and their work contains both teaching and research. Therefore, nowadays, many teacher educators have a doctor's degree. To be sure, highly qualified teacher educators having doctoral degrees have played an essential part in the development of research-based teacher education for decades.

In this article, we first describe some of the historical developments that have led to many teacher educators having doctoral degrees – we call this development the «academisation process of Finnish teacher education». Indeed, as Finnish teacher education has a long history of being based on strict norms and practical skills of the teachers (see, e.g., Ojakangas, 1997; Rantala, 1997, 2010), it is political struggles which have led to teacher education in Finland becoming academic. We can offer only an incomplete description of the academisation process because there does not exist comprehensive research literature on the topic. After giving a brief introduction to the history of the academisation process of Finnish teacher education, we discuss how, in our opinion, the academisation process has influenced teacher education. Furthermore, we do our best to elucidate what kinds of challenges contemporary Finnish education faces and how these challenges are being addressed. More so, we try to fill gaps with our own experiences as teacher educators and additional data that is not directly connected to our topic.

## **2 A brief history of the academisation process of Finnish teacher education**

The roots of publicly financed Finnish teacher education can be traced to the 1850s and 1860s. Tsar Alexander II gave orders to the Senate to improve the school conditions in autonomous Finland, resulting in a plan for a school system for both boys and girls. The emergence of a national comprehensive school system required trained teachers, and the first teacher training seminar for men and women was established in Jyväskylä in 1863. Simultaneously, the education of subject teachers began at the University of Helsinki to ensure pedagogically skilled teaching and teachers in upper secondary schools.

Teacher education remained basically the same (in structure and culture) for a hundred years, until the 1950s and 1960s. Criticism of the school system grew after the Second World War and led to a large reform (nine-year comprehensive school for all) in the 1960s and 1970s. Critique toward the old system was especially strong among leftist parties who stressed the inequality of the old system. For example, people would have different school paths based on whether the family was able to afford tuition or not. The criticism of inequality in the school system was part of the larger transformation of Finnish society towards a welfare society. In 1974, teacher training was reformed as well (Kuikka, 2010). In consequence, teacher training seminars were abolished (in Jyväskylä this happened much earlier in 1934), and new teacher education departments were established at universities in the faculties of education. The new departments were responsible for master's-level teacher education programmes, with sixty European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) credits for pedagogical studies for subject teachers (see, e.g., Rantala & Rautiainen, 2013).

Teacher education was academised via this reform, which changed the nature of the entirety of teacher education. While the hundred-year history of teacher seminars' culture

had been based on the development of teachers' practical work, academised teacher training began to emphasise the meaning of research and theory, not only as background for teaching but also in practice, as part of master's-level teacher education programmes and teacher educators' work. However, the conditions of teacher education based on teachers' practical work were not immediately ready for this change (see, e.g., Kallioniemi, Toom, Ubani, & Linnansaari, 2010; Kuikka, 2010).

The reform of teacher education was a sum of different factors. First, changing to a nine-year comprehensive school system required a new kind of teacher education. Second, the general reform of university education in Finland affected teacher education as well. Third, the welfare society's idea of highly educated citizens required academically trained, professional teachers. Thus, the reform of teacher education was a mixture of political goals, changes in the university context, and teachers' work. The change created also tensions. As practical skills were emphasised earlier in the teacher's profession, academic status was seen as a threat, causing teachers' practical skills to weaken. In addition, many scholars were critical of the idea of teacher education as part of the academic context – on the one hand, because practical skills were at once at the core of the teaching profession and, on the other hand, because primary school teacher programs did not exist anywhere in Finland. However, distinct universities had quite different relationships with teacher education and educational sciences. For example, at the University of Jyväskylä the transition was easier because Jyväskylä University had strong roots in teacher education and educational sciences (Rantala & Rautiainen, 2013).

Rautiainen, Saukkonen, and Valtonen (2013) interviewed professors who had worked at the department of teacher education in the 1980s and 1990s, asking about the professors' views on the academisation process of teacher education at its initial stage. The professors highlighted the resistance of both students and teacher educators against the reform. According to students, research studies were pointless because teachers do not need research skills in schoolwork. Many lecturers shared this opinion (Rautiainen et al., 2013). Of note, some teacher educators were already doing research. Still, at this time, conducting research was more an individual choice of the lecturer, not a strategy of the institution. As part of the reform, new professor positions were established in teacher education. The qualification criteria for lecturers remained at the master's level. Nevertheless, in the larger picture, as teacher education became a part of the university institution, this pressured teacher education departments to implement the systematic training of doctoral students. As departments needed doctoral-level teacher educators and students had to be offered the possibility of continuing their studies in a doctoral program, it was only a matter of time before the doctoral programs would become more established in Finnish teacher education.

The doctoral training of Finnish teacher educators following the academisation process can be summarised in three stages, as shown in Figure 1. As mentioned, there is quite

a long history of teacher educators having doctoral degrees in Finland, but until the beginning of the 21<sup>st</sup> century, it was more the teacher educator's own choice to gain a doctoral degree rather than a clear, collective goal of the organisation. Thus, in the first stage, the teacher educator's own will was the main impetus behind completing a doctoral degree. Nonetheless, after the academisation of teacher education, the pressure to raise the number of doctorates in the staff became evident (Rantala & Rautiainen, 2013).

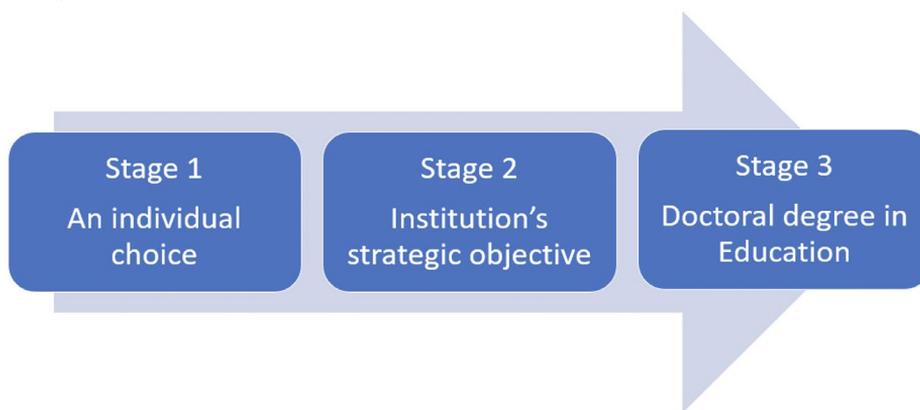


Figure 1: The three stages of doctoral training in the history of the academisation process of teacher education in Finland.

The second stage can be traced back to the early 2000s when teacher education institutions started to promote doctoral studies as part of their strategic planning. The history of the academisation of teacher education at this point had been long enough for professors to have constructed their own research groups. During the second stage, the doctorate itself was appreciated, but the discipline that the teacher educators had focused on in their doctoral training was not necessarily appreciated in the same way. In addition, it was enough to have a licentiate's degree to qualify for a lecturer's position until the early 2010s. The second stage remained short-lived because, in 2010, a radical university reform was implemented. From the beginning of 2010, universities were no longer directly governed by the state. Universities became more autonomous institutions with financing linked to the number of graduated students as well as the quantity and quality of universities' research. Later in the 2010s, universities and faculties were encouraged to profile their work, which meant narrowing down research fields. Moreover, teacher educators' qualification criteria were raised, resulting in the requirement to have a doctoral degree for a university lecturer's position. As a result of the profiling, the doctoral degrees of new teacher educators came mostly from educational science while previously they had been from different disciplines due to the interdisciplinary background of the staff.

Because of the aforementioned developments, the teacher education faculties' work culture all around Finland has been evolving towards a reality in which all teacher educators conduct research. Nowadays, new teacher educators should possess a doctoral degree or at least should have started their doctoral studies when they work as teacher educators. This trend follows the change in the university system in Finland in which universities will get much of their income from the Ministry of Education and Culture based on their productivity. In other words, the more universities and faculties profile their activities along the research guidelines defined by the Ministry, the more highly they are evaluated. Doctoral degrees are part of this model of how the Ministry distributes its resources to the universities (see, e.g., Seuri & Vartiainen, 2018.)

### **3 Doctoral training in contemporary Finnish teacher education and working paths of doctors after the training**

The academization process led to the creation of eight different university-based teacher education paths. Hence, all the teacher education department units (eight in total: Vaasa, Tampere, Turku, Jyväskylä, Joensuu, Helsinki, Oulu, Rovaniemi) provide a path to a doctoral degree but through faculty-centred researcher programmes. For example, Jyväskylä University's Faculty of Education and Psychology consists of three separate departments (Department of Teacher Education, Department of Education, and Department of Psychology) – hence, the faculty offers one doctoral school, which is divided into three different doctoral programmes (Jyväskylä University, 2022a). There are no general prerequisites, such as teaching experience, to applying for a doctoral school in teacher education other than a master's degree. However, there are differences regarding application between departments. For example, at Jyväskylä University, the students must have gained an average grade of three out of five in their advanced studies and master's thesis (Jyväskylä University, 2022a).

During the training, doctoral students are expected to familiarise themselves in depth with their own field of research to develop readiness to apply scientific research methods and create new scientific knowledge independently and critically. In addition to independent research, the training includes discipline-specific and transferable-skills studies (Jyväskylä University, 2022a). There is also a faculty-appointed guidance group that offers coordinated support and monitors the students' progression in their doctoral studies and with the dissertation process in general. However, how the guidance group functions can vary considerably.

Approximately fifteen to twenty people per year graduate with doctorates in education in Jyväskylä (Jyväskylä University, 2022b). A large proportion of the new doctors in education end up working in the university environment. Some go to work somewhere else. To work as a university teacher in Finnish teacher education, teaching experience from schools or university is valued but not a requirement. Truly, to work as a universi-

ty teacher (the lowest level of university workers) a master-level degree suffices. Some people do their doctoral studies during their last working years before retiring, for instance, as teachers. Consequently, there is an ongoing heated debate about the skills that the doctoral students gain during their training and on whether these skills are valuable and useful in other working contexts than university/research. Nevertheless, the nature of the working opportunities that doctoral graduates find in the university varies (see Piironen, Matikainen, & Maunula, 2022). Many find work in research projects, while others become employed as university teachers. In the department of teacher education especially, where the need for teaching staff is relatively large, numerous new doctors become hired as teachers. Most of these positions are for a fixed term, so the general outlook of most doctors in education in academia is precarious (see Nuutinen, 2017). In general, in the Finnish academic world, the competition between different universities regarding funding and work opportunities has become fiercer. This means that it has great influence on your career where you received your doctoral degree and who your supervisors were (Piironen et al., 2022). As a result, an increasing number of employees feel uncertain about their work positions and career paths, and many of them are considering or have considered changing their area of work completely (Piironen et al., 2022).

In the larger context, doctoral training in Finland is somewhat in conflict with the actual needs of teacher education and educational research in general (see Husu & Toom, 2016). As mentioned, different universities and faculties have had to profile their work and research more sharply, meaning that doctoral training is focused on specific research fields. This has caused some research fields and themes to become marginalised. Indeed, even though Finnish basic education students have been able to perform well on PISA tests, other challenges regarding public school education have been reported. For example, many students' low levels of well-being, high levels of fatigue, poor chances to participate in different actions in schools, and feelings of not belonging have been under the scope (Finnish Institute for Health and Welfare, 2021; Männistö, 2020; Rautiainen, 2022). The question arises as to whether these developments in schools, which reside at the margins of contemporary educational research, are taken into consideration when training doctoral students in education. This question is highlighted by the fact that at Jyväskylä University's Department of Teacher Education, there are no professors whose research fields consider neither educational philosophy nor social science nor cultural studies, anthropology, sociology, or the arts.

#### **4 Finnish teacher education today**

Finnish universities, including teacher education, have autonomy over their organisation and decisions concerning their curricula as well as with regard to how the education is arranged and provided. Legislation prescribes only certain frames concerning the qualifications of different professional groups (e.g., teachers in special education and

primary-school education). In general, the contents of Finnish teacher education are quite heavily determined by the historical background of the Finnish school system and the hierarchies between different disciplines, but the influence of the needs of the rapidly developing society has grown larger over the years (see, e.g., Fornaciari, 2020). Indeed, many of the developments that can be perceived in Finnish society (and in other Western societies as well), such as individualism, the rise of digital learning environments and materials, societal polarisation, and questions concerning sustainable development as well as climate change, place demands on contemporary teacher education. At the University of Jyväskylä, these immense challenges have been addressed by building a phenomenon-based education concept (see Tarnanen & Kostiainen 2020). The idea is to educate teachers who understand educational questions as interconnected phenomena rather than as specific (school) subject contents. Phenomenon-based studies aim to offer future teachers the capacity and competence to understand diverse phenomena regarding education, teaching, and learning. The idea is that students need the ability to bring together and combine varying educational theories and authentic experiences in the schools. These ideas also connect with the broader syllabus of contemporary Finnish teacher education that is guided at least in part by the following elements: i) changed conceptions of learning, teaching, and instruction (inquiry-based and cooperative teaching and learning, new paradigms of social constructionism, phenomenon-based learning, etc.); ii) differentiated learning results and student diversity (multiculturalism, societal polarisation, gender questions and questions of sexuality, socio-economic background); and iii) challenges regarding the efficiency of the school system (well-being, education connecting to working life and economical interest) (see, e.g., Husu & Toom, 2016; Matikainen, 2022; Naukkarinen, Moilanen, & Tarnanen, 2022; Sitomaniemi-San, 2015).

Academic Finnish teacher education has traditionally emphasised the importance of the theoretical understanding of educational questions alongside the importance of the mastery of the contents/information regarding the disciplines taught in primary school. In Finnish teacher education today, the teaching profession is understood more broadly as a mixture of practical pedagogical know-how and wide-ranging knowledge about societal, ethical, and global questions. Moreover, there is a goal to advance our understanding of the teaching profession in cooperation with school units (see Finnish Education Evaluation Centre, 2018). At the core of the teaching profession are communication skills and the capacity to interact in a multitude of contexts. However, in Finland, where both the teaching profession and the educational system are highly valued, both locally and internationally, primary-school education has been criticised for its lack of flexibility and educational methods and contents that provide grounds for the development of critical thinking. The critics suggest that Finnish primary-school education needs more democratic practices aimed at negotiation, cooperation, and interaction with the surrounding society in order to promote skills needed in today's society (see, e.g., Fornaciari & Männistö, 2017; Husu & Toom, 2016; Männistö, Rautiainen, & Vanhanen-Nuutinen, 2017; Rautiainen, Hiljanen, & Männistö, 2022).

The Finnish education of teachers is taught in an academic frame and provided with appropriate resources to help it fulfil its objectives. The studies consist mainly of lectures, the writing of essays and other academic texts, research, intensive reflection on one's own learning and tasks done collaboratively with fellow students. The ever-relevant dialogue between theory and practice in teacher education is executed via four teaching practices in schools throughout the studies. The current situation concerning teaching resources and funding in teacher education is relatively good, varying slightly between different teacher-education units. This is because the teaching profession in Finland is still socially and culturally respected and getting a degree in education is seen as desirable.

## 5 Discussion

Developing a well-working and equal educational system is not a simple matter. In Finland, we have seen an increase in the polarisation of learning results based on socio-economic status, gender, and geographical location (Finnish Education Evaluation Centre, 2023; Ministry of Education and Culture, 2023). This has also been noticed, at least to a degree, in Finnish teacher education. Indeed, some level of national consensus exists that the contents of teacher education should reflect the challenges of the actual society (e.g., Fornaciari, 2020; Husu & Toom, 2016; Sitomaniemi-San, 2015). By researching the challenges of society in teacher education, we can train professional teachers who are capable of understanding their working contexts and the obstacles of education in depth. Furthermore, the ideal of Finnish primary school teachers, who are capable of conducting research independently, is perceived to reside at the heart of quality education (Husu & Toom, 2016; University of Helsinki, 2019).

The idea of developing teacher education through research has created further pressure to train more doctoral students in education. This, we argue, can be clearly seen in the current social reality of teacher education all around Finland since the number of doctoral-level teacher educators has steadily risen. One should be, however, aware of the fact that the historical roots of Finnish teacher education contradict many of the contemporary ideals of teachers as researchers, which causes friction between hopes and reality (e.g., Kinos, Saari, Linden, & Värri, 2015; Sitomaniemi-San, 2015). Indeed, as more and more teacher educators gain doctoral degrees, the amount of research done in teacher education increases. Consequently, the plurality of different research topics causes heated debates concerning what the «right» contents of teacher education are and how the goals of education should be fulfilled. All this means that even though nowadays we have more Doctors of Education, large-scale transformation concerning how we think about education in Finland is an ongoing process. Nevertheless, we do not argue that this is a negative thing per se, as ongoing debates about societal issues are an integral part of democratic societies.

To crystallise our main points and to help the reader to make some sense of the current reality's challenges and developmental needs, we have listed a few critical points that we perceive to be in need of development in Finnish teacher education:

1. Doctoral programmes in teacher education are to a degree disjointed from the needs of society and public-school education.
2. A lack of cooperation and interdisciplinary work (between researchers) exists.
3. Some important educational research fields are underrepresented in the studies carried out in teacher education.

As we want to end our text on a positive note, we would like to say that we think that there exists a will to meet the challenges that we have brought forward in the text and to advance research-based teacher education. Indeed, there appear constantly more projects to develop Finnish teacher education that are being realised or at least coordinated nationally. We argue that this implies that there is a number of intersecting ideas in Finland concerning the important developmental points of teacher education. Moreover, nationwide collaboration makes it possible to advance our understanding of teaching and the teaching profession from differing perspectives.

All the developmental points that we have introduced in the text require a continuing and determined will to rethink education in the fast-changing social and cultural environment. This also calls for different political, scientific as well as academic approaches and endeavours to work together for the sake of a better educational system and better schools for everyone.

## References

- Education Statistics Finland.** (2022). *University education*. Retrieved from <https://vipunen.fi/en-gb/university-education>
- Finnish Education Evaluation Centre.** (2018). *Maailman parhaiksi opettajiksi: Vuosina 2016–2018 toimineen Opettajankoulutusfoorumien arviointia*. Julkaisut 27. Retrieved from <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/278421?show=full>
- Finnish Education Evaluation Centre.** (2023). *Matematiikan ja Äidinkielen taidot alkuopetuksen aikana. Perusopetuksen oppimistulosten pitkittäisarviointi (2018–2020)*. Helsinki: Finnish Education Evaluation Centre.
- Finnish Institute for Health and Welfare.** (2021). *Kouluterveyskyselyn tulokset*. Retrieved from <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely/kouluterveyskyselyn-tulokset>
- Fornaciari, A.** (2020). *Luokanopettajan yhteiskuntasuuntautuneisuus ja sen kriittinen potentiaali*. JYU Dissertation 285. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Fornaciari, A., & Männistö, P.** (2017). Yhteiskuntasuhde osana luokanopettajan ammattia – Traditionaalista vai orgaanista toimijuutta? *Kasvatus*, 48 (4), 353–368.
- Husu, J., & Toom, A.** (2016). *Opettajat ja opettajankoulutus–suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelman laatimisen tueksi* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33). Helsinki: Ministry of Education and Culture.
- Jyväskylä University.** (2022a). *Doctoral School in Education and Psychology*. Retrieved from <https://www.jyu.fi/edupsy/en/doctoral-school>

- Jyväskylä University. (2022b). *Dissertations*. Retrieved from <https://www.jyu.fi/edpsy/en/doctoral-school/doctoral-programme-in-education/dissertations>
- Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M., & Linnansaari, H.** (2010). *Akateeminen opettajankoulutus – teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Kinos, J., Saari, A., Linden, J., & Värri, V.M.** (2015). Onko kasvatustiede aidosti opettajaksi opiskelevien pääaine? *Kasvatus*, 46 (2), 176–182.
- Kivinen, O., & Hedman, J.** (2017). Moniselitteiset PISA-tulokset ja niiden ongelmalliset koulutuspoliittiset tulkinnot. *Politiikka*, 59 (4), 250–263.
- Kuikka, M.** (2010). Opettajankoulutus eilen, tänään ja huomenna. *Koulu ja menneisyys*, 48, 1–18.
- Männistö, P.** (2020). *The state of democracy education in a Finnish school-education*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Männistö, P., Rautiainen, M., & Vanhanen-Nuutinen, L.** (Eds.). (2017). *Hyvän lähteillä – Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus opetustyössä*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Matikainen, M.** (2022). *Transformatiivinen opettajaksi oppiminen: fenomenologis-hermeneuttinen analyysi luokanopettajakoulutuksesta*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Ministry of Education and Culture** (2023). *Sivistyskatsaus 2023*. Retrieved from [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164564/OKM\\_2023\\_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164564/OKM_2023_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Naukkarinen, A., Moilanen, P., & Tarnanen, M.** (2022). Reframing teacher education. Towards the integration of phenomenon-based curriculum reform and organizational culture. *Journal of Teacher Education and Educators*, 11 (2), 165–186.
- Nuutinen, V.** (2017). *Uusi työväki: työ ja yrittäjyys prekarisoituvan palkkatyön yhteiskunnassa*. Helsinki: Into kustannus.
- Ojakangas, M.** (1997). *Lapsuus ja auktoriteetti: pedagogisen vallan historia Snellmannista Koskenniemeen*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Piironen, A., Matikainen, M., & Maunula, M.** (2022). Väitöskirjatutkijat akateemisessa maailmassa: Kul-tapioikia, «hujareita» haamututkijoita ja lannistuneita. *Aikuskasvatus*, 42 (3), 198–212.
- Rantala, J.** (1997). *Sopimaton lasten kasvattajaksi!: Opettajin kohdistuneet poliittiset puhdistuspyrkimykset Suomessa 1944–1948*. Helsinki: Finnish Historical Society.
- Rantala, J.** (2010). *Suomalaisen opettajan poliittinen orientaatio*. Jyväskylä: University Printing Services.
- Rantala, J. & Rautiainen, M.** (Eds.). (2013). *Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi: Luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutusten akatemoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle*. Joensuu: Finnish Educational Research Association.
- Rautiainen, M.** (2022). Koulun ja demokratian kompleksinen suhde Suomessa. In M. Rautiainen, M. Hiljanen, & P. Männistö (Eds.), *Lupa paremmasta – demokratia ja koulu Suomessa* (pp. 7–30). Helsinki: Into kustannus.
- Rautiainen, M., Hiljanen, M., & Männistö, P.** (Eds.) (2022). *Lupa paremmasta – demokratia ja koulu Suomessa*. Helsinki: Into kustannus.
- Rautiainen, M., Saukkonen, S., & Valtonen, H.** (2013). Professorit ja opettajankoulutuksen akatemoituminen Jyväskylässä. In J. Rantala & M. Rautiainen (Eds.), *Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi. Luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutusten akatemoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle* (pp. 82–105). Joensuu: Finnish Educational Research Association.
- Sahlberg, P.** (2015). *Finnish lessons 2.0. What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Seuri, A., & Vartiainen, H.** (2018). Yliopistojen rahoitus, kannustimet ja rakennekehitys. *Kansantaloudellinen aikakauskirja*, 114 (1), 100–131.
- Sitoniemi-San, J.** (2015). *Fabricating the teacher as researcher: a genealogy of research-based teacher education in Finland*. Tampere: Juvenes Print.
- Tarnanen, M., & Kostainen, E.** (Eds.). (2020). *Ilmiömaistä! : ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

**University of Helsinki.** (2019). *Uudistuva opettajankoulutus – Kestävää tutkimusperustaista opettajankoulutusta ja uutta luovaa opettajien osaamista rakentamassa*. Retrieved from <https://www2.helsinki.fi/fi/projektit/uudistuva-opettajankoulutus>

## Authors

**Perttu Männistö**, Doctor of Education, University of Jyväskylä, Department of Teacher Education, [perttu.m.mannisto@jyu.fi](mailto:perttu.m.mannisto@jyu.fi)

**Aleksi Fornaciari**, Doctor of Education/PhD, University of Jyväskylä, Department of Teacher Education, [aleksi.fornaciari@jyu.fi](mailto:aleksi.fornaciari@jyu.fi)

**Matti Rautiainen**, Doctor of Education, University of Jyväskylä, Department of Teacher Education, [matti.a.rautiainen@jyu.fi](mailto:matti.a.rautiainen@jyu.fi)

## **Praxiszentren – Berufspraktische Lehrpersonenbildung im kooperativen Raum zwischen Schulfeld und Hochschule**

**Annelies Kreis, Marco Galle, Michael Hürlimann, Liana Pirovino und Jennifer Shepherd**

**Zusammenfassung** Mit Praxiszentren erprobt die Pädagogische Hochschule Zürich neue Wege der Zusammenarbeit mit dem Schulfeld in der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen für die Volksschule. In diesem Beitrag werden die Ausgangslage, theoretische und empirische Grundlagen und das Konzept der Praxiszentren mit den Funktionen der Ausbildungsbeteiligten beschrieben. Es wird ausgeführt, wie Praxiszentren als kooperative Räume der Lehrpersonenbildung ausgestaltet werden. Am Ende der vierjährigen Projektlaufzeit sind 16 Praxiszentren operativ und beteiligen sich voraussichtlich am Nachfolgemodell. Erfahrungen aus der Projektphase zeigen, dass die intensivere und verbindlichere Zusammenarbeit an den Schulen auf grosse Zustimmung stösst. Auch ist den Beteiligten deutlich bewusst geworden, dass berufspraktische Lehrpersonenbildung als Element der Vorbereitung auf einen erfolgreichen Berufseinstieg nur gemeinsam von Hochschule, Schulfeld und Bildungsverwaltung zu bewältigen ist. Projekterfahrungen und Erkenntnisse aus der Begleitforschung ermöglichen eine Weiterentwicklung der Konzeption der berufspraktischen Ausbildung in Kooperation mit allen relevanten Gruppen von Akteurinnen und Akteuren.

**Schlagwörter** Laufbahn – Praktikum – professionelle Entwicklung – Professionsentwicklung – Kooperation – Interaktion

### **Practice centers – School-based teacher education in a collaborative space between schools and university**

**Abstract** With practice centers, the Zurich University of Teacher Education was testing new ways of collaboration with schools for the practice-based education of teachers for elementary school. This article presents the background, the theoretical and the empirical foundations, the concept of practice centers, and the roles and functions of the educators involved. We explain how practice centers are designed as individual collaborative spaces for teacher training within clusters of schools. At the end of the four-year project period, 16 practice centers are operational and will participate in a successor model. Experience from the project phase shows that the more intensive and binding continuous collaboration at the schools meets with great approval from all participants. The stakeholders have also become clearly aware that practical teacher training as an element of the preparation for successful career entry can only be provided jointly by the university, the schools, and the education administration. Project experiences and findings from accompanying research form the basis for the further development of the concept in collaboration with relevant stakeholder groups.

**Keywords** school-based teacher education – professional development – career – collaboration – interaction

## 1 Ausgangslage und Ziele des Projekts

Mit dem Projekt «Praxiszentren» wird an der Pädagogischen Hochschule Zürich eine neue Organisationsform der berufspraktischen Ausbildung von Lehrstudierenden entwickelt und erprobt. Auslöser für das Projekt sind drei zentrale Herausforderungen, die sich bei der Mehrheit der Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz in der berufspraktischen Lehrpersonenbildung finden lassen (Criblez, 2021; Reusser & Fraefel, 2017):

1. *Ausbildungsqualität*: Mit einem hohen Anteil der Studienzeit – an der Pädagogischen Hochschule Zürich sind es 25–30% – und bedeutsamen Effekten auf den Erwerb professioneller Handlungskompetenzen (Ulrich, Klingebiel, Bartels, Staab, Scherer & Gröschner, 2020) kommt der berufspraktischen Ausbildung und ihren Akteurinnen und Akteuren eine hohe Relevanz zu. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit der *Sicherung der Qualität der Lernbegleitung* während Praktika (Beckmann & Ehmke, 2021; Futter, 2017; Kreis & Staub, 2011; Richter, Kunter, Lüdtke, Klusmann, Anders & Baumert, 2013). Eingeschränkt wird dies durch die knappen Zeitressourcen, welche für die Qualifizierung der ausbildenden Praxislehrpersonen und Mentorierenden zur Verfügung stehen. Ein viel diskutiertes Problem besteht zudem in der Herausforderung einer *produktiven Verknüpfung beruflicher Anforderungen und Erfahrungen mit Wissensbeständen, die in der akademischen Ausbildung vermittelt werden* (Leonhard, 2018; Neuweg, 2022; Schneider & Cramer, 2020).
2. *Organisierbarkeit*: Die Platzierung von Studierenden erfolgt traditionell in einem lose organisierten – bei grossen Pädagogischen Hochschulen umfangreichen und tendenziell anonymen – Netzwerk individueller Praxislehrpersonen. Die Sicherung einer *ausreichenden Anzahl von Ausbildungsplätzen* gestaltet sich als anhaltend schwierig und ist zudem von einer hohen Personalfluktuations geprägt. Die Ebene der Schule wird dabei kaum adressiert, Schulleitungen sind lediglich peripher eingebunden.
3. *Fehlende evidenzbasierte Informationen zum hochrelevanten und kostenintensiven Ausbildungselement*: Es liegt derzeit wenig empirisch fundiertes Wissen über kooperative Ausbildungsformate vor, in denen Auszubildende der Hochschule und des Schulfelds in Partnerschaft berufspraktische Lerngelegenheiten schaffen und gestalten. Erfahrungsberichte aus dem seit 2003 etablierten Kooperationsmodell der Pädagogischen Hochschule Zürich (Zumsteg, Meier, Huber & Brandenburg, 2006) weisen auf positive Wirkungen hin, die darin bestehen, dass die Zusammenarbeit mit Praxislehrpersonen erleichtert und die Beteiligung von schulbasierten Auszubildnerinnen und Auszubildern in Lehrveranstaltungen geschätzt wird. Das Projekt «Partnerschuljahr» (Fraefel, Bernhardsson-Laros & Bäuerlein, 2017; McCombie & Guldemann, 2022)

konnte erste bedeutsame Erkenntnisse für das Schweizer Bildungssystem liefern, wobei hier grössere quantitative Befragungen fehlen.

Diese Herausforderungen waren für das Projekt «Praxiszentren» der Pädagogischen Hochschule Zürich ausschlaggebend (Kreis, Galle & Hürlimann, 2021). Ein Praxiszentrum besteht aus einer oder mehreren Schuleinheiten, die mit der Pädagogischen Hochschule Zürich hinsichtlich der berufspraktischen Ausbildung einer Studierendengruppe kooperieren. Den Kern bildet ein *Tandem* bestehend aus je einer oder einem hochschulbasierten Auszubildenden (*Mentorierende*) sowie einer oder einem schulbasierten Auszubildenden in der neu eingeführten Funktion der *Praxisdozierenden*. Letztere wurde im Rahmen des PgB11-Projekts «Praxistandems» in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule FHNW und der Pädagogischen Hochschule St. Gallen entwickelt und erprobt (Kreis, Krattenmacher, Wyss, Galle, Ha, Locher & Fraefel, 2020). Praxisdozierende sind erfahrene Praxislehrpersonen, die an einer der Schulen des Praxiszentrums unterrichten und gut vernetzt sind. Sie kooperieren an der Schnittstelle zwischen Schulfeld und Hochschule mit Ausbildungsbeteiligten beider Felder.

Das Projekt «Praxiszentren» ist eine Weiterentwicklung der *Kooperationsschulen* der Pädagogischen Hochschule Zürich (Zumsteg et al., 2006). Bereits in diesem Modell wird hinsichtlich der berufspraktischen Ausbildung im ersten Studienjahr eine *engere Kooperation zwischen Schule und Hochschule* angestrebt, als dies in der Zusammenarbeit mit individuellen Praxislehrpersonen möglich ist. Vermittelnd tätig sind schulbasierte *Kooperationsschulleitende*. Das Projekt «Praxiszentren» baut auf diesen Vorerfahrungen auf. Es hat zum Ziel, die Kooperation auf weitere Studienjahre auszubauen und zu intensivieren, indem Praxisdozierende konstant im Tandem mit derselben Mentoratsperson Studierendengruppen ausbilden und ein Team von Praxislehrpersonen führen. Dabei bringen sie sich stärker als die Kooperationsschulleitenden auch inhaltlich mit ihren Kompetenzen ein. Die Organisationsstruktur der Praxiszentren ermöglicht den Auszubildenden die Gestaltung und die Nutzung eines *kooperativen Raums der Lehrpersonenbildung* (vgl. Abschnitt 2.2). Durch gemeinsame Tätigkeit im Tandem mit einer Mentoratsperson soll eine beiderseitige Erweiterung des Wissens über das jeweils andere Bezugssystem (schulische Praxis und wissenschaftsbasierte Hochschullehre) ermöglicht werden. In der Folge wird erwartet, dass praxis- und wissenschaftsbasierte Erfahrungs- und Wissensbestände stärker auf der Ebene der Auszubildenden diskursiv in Beziehung gesetzt werden, als dies bei der Platzierung bei individuellen Praxislehrpersonen der Fall ist, wo sich die Interaktion hauptsächlich auf je eine Praxislehrperson und zwei Studierende konzentriert. In Kombination mit der kontinuierlichen Präsenz an Praxiszentren während zweier Jahre soll dies den Studierenden reichhaltigere Lerngelegenheiten auch über Unterricht hinaus ermöglichen. Hauptziel ist die *Ausbildung von kompetentem und resilientem Nachwuchs für das Lehrpersonal* (Kreis et al., 2021; Kreis & Hürlimann, 2019).

## 2 Theoretische und empirische Grundlagen des Projekts

Eine Besonderheit der berufspraktischen Ausbildung besteht in ihrer Charakterisierung durch die Überschneidung zwischen hochschul- und praxisbasierten Lernangeboten und der Frage, wie Interaktionen zwischen diesen Systemen zielführend gesteuert werden können. Zur Regulation dieser Prozesse beim Aufeinandertreffen von Kulturen, Überzeugungen, Erfahrungsbeständen und Wissen des Schulfeldes und der Hochschulen werden verschiedene Zugänge zur Steuerung auf den personalen und organisationalen Systemebenen diskutiert und umgesetzt.

### 2.1 Partnerschaftliche Kooperation im hybriden dritten Raum

Eine theoretische Leitidee zu Beginn des Projekts, und vor allem auch geprägt durch das zeitgleich koordiniert durchgeführte Projekt «Praxistandems» (Kreis et al., 2020), war die Metapher eines sogenannten *hybriden dritten Raums*. Diese wurde von Zeichner (2010) in Anlehnung an Bhabha (1997) in den Diskurs um die berufspraktische Lehrpersonenbildung und die Beziehung zwischen Hochschulen und Schulfeld eingeführt. Als hybrider dritter Raum wird ein sozialer Raum bezeichnet, in dem Personen aus unterschiedlichen Kulturen zusammentreffen und in gleichberechtigter Kooperation – ohne Vorherrschaft einer der Kulturen – Aufgaben bearbeiten. Damit wird eine spezifische Kultur der kooperativen Gestaltung berufspraktischer Lernumgebungen definiert. Dies soll Studierenden reichhaltigere und kontinuierlichere Erfahrungsräume und Lerngelegenheiten bieten und sie bei der Bearbeitung von Widersprüchen zwischen hochschulischen und praxissituierten Lernumgebungen (Theorie-Praxis-Gap) unterstützen. Gleichzeitig soll die Weiterentwicklung der beteiligten Ausbildungssysteme «Hochschule» und «Praxis» und der in diesen tätigen Agierenden angeregt werden (Fraefel et al., 2017; Reusser & Fraefel, 2017).

Inspiriert sind entsprechende Überlegungen und Initiativen der Umsetzung durch die eingangs beschriebenen Handlungsfelder sowie Partnerschulkonzepte, die in den USA und den Niederlanden umgesetzt werden (Kohler, 2017). Van Velzen (2012) hält fest, dass *Gleichberechtigung* in unterschiedlichem Ausmass angestrebt und erreicht werden könne. Wie gut diese Partnerschaften funktionieren, hängt gemäss Lillejord und Børte (2016) davon ab, wie Partnerschulen strukturiert und organisiert sind, wie Verantwortlichkeiten definiert und wie Arbeiten aufgeteilt werden. Entscheidend sind auch Überzeugungen der Beteiligten bezüglich der Berechtigung und der Relevanz wissenschafts- und praxisbasierter Erfahrungs- und Wissensbestände. In der Schweiz leistete eine Gruppe um Urban Fraefel an der Pädagogischen Hochschule FHNW Pionierarbeit mit dem Aufbau von Partnerschulen. Es konnte gezeigt werden, «dass dieser kooperationsbasierte Ansatz von Langzeitpraktika ... zu intensiverer Kooperation von Studierenden und Lehrpersonen führt, dass er mit einer verstärkten Integration von Wissensbeständen einhergeht und dass bei mehr problemorientierter Kooperation [zwischen Studierenden und Praxislehrperson] ein größeres Engagement der Studierenden für das Lernen der Schülerinnen und Schüler feststellbar ist» (Fraefel et al., 2017, S. 72). An

der Leuphana Universität Lüneburg werden ebenfalls Tandems von Auszubildenden aus dem Schulfeld und der Hochschule gebildet. Regressionsanalysen können aufzeigen, dass gemeinsam durchgeführte Veranstaltungen zur Vorbereitung eines Praktikums sowie gemeinsam durchgeführte Unterrichtsreflexionen von den Studierenden als Lerngewinn eingeschätzt werden (Beckmann, Ehmke, Müller, Brückner, Spöhrer & Witt, 2018).

## 2.2 Praxiszentrum als kooperativer Raum

Im Projektverlauf zeigte sich früh, dass dem Ideal eines *gleichberechtigten Aushandelns* gemäss Zeichners (2010) Metapher des hybriden dritten Raums Grenzen gesetzt sind. Nach wie vor bestimmend und teilweise auch einschränkend bleiben Rahmenbedingungen der Schulen und der Hochschule wie etwa Reglemente, Gesetze und organisationale Strukturen. Ebenfalls kritisch diskutiert und teilweise auch nicht verstanden wurde der Begriff «Hybridität», der vielen Beteiligten hauptsächlich aus technischen Kontexten bekannt war. Zeichners Metapher war daher für die Konzeption und die Reflexion der Zusammenarbeit an Praxiszentren nur bedingt passend und hilfreich. Als mehrheitsfähig hat sich schliesslich ein neu definiertes Modell eines *kooperativen Raums* gezeigt. Dieses verdeutlicht die soziokonstruktivistische Grundidee einer berufspraktischen Ausbildung als gemeinsame Tätigkeit in Interaktion innerhalb und zwischen sozialen Teilnetzwerken der Schulen und der Hochschule (Kreis & Brunner, 2022).

Ausgehend von einer *sozialkonstruktivistischen Perspektive* wird Lernen als individueller Prozess betrachtet, der in aktiver gesellschaftlicher Teilhabe erfolgt (Brown & Palincsar, 1989; Resnick, Levine & Teasley, 1991). Mit Brown, Collins und Duguid (1989) betrachten wir Interaktion mit signifikanten Anderen und Sprache als Medium der Vermittlung als entscheidend für das Lernen von Studierenden in Praktika. Für die *Ebene der direkten Interaktion* besteht Konsens über die Bedeutung der Qualität von Interaktionen zwischen Ausbildungsbeteiligten und insbesondere von Mentoring (Futter, 2017; Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2008; König et al., 2018; Staub, 2004; Tillema, van der Westhuizen & van der Merwe, 2015). Arnold, Hascher, Messner, Niggli, Patry und Rahm (2011) sowie Korthagen und Vasalos (2005) betonen zudem die Bedeutung einer positiven Beziehung zwischen Mentorierenden und Mentees und von Empowerment der Studierenden. Obwohl Wirkungen im komplexen und situativ geprägten Feld der berufspraktischen Ausbildung schwierig nachzuweisen sind, gibt es empirische Evidenz für die Bedeutung der *Qualität der Interaktion* im Mentoring für die Kompetenzentwicklung von Studierenden in Praktika (z.B. König et al., 2018; Kreis & Staub, 2011; Mena, Hennissen & Loughran, 2017; Richter et al., 2013). Mok und Staub (2021) zeigen in einer Metaanalyse von Interventionsstudien zu Charakteristika von Mentoring-Dialogen auf, dass sich die kognitive Modellierung in der Planung und die Reflexion von Unterricht förderlich auf die Planungskompetenz und die Qualität des Unterrichts von Studierenden auswirken. Zunehmend als bedeutsam betrachtet wird auch die *Interaktion zwischen Peers* (Mitstudierenden), die häufig

gemeinsam Praktika absolvieren. Diverse Studien zeigen, dass spontanen, aber auch mittels Ansätzen von Peer-Coaching angeregten Interaktionen zwischen Lehramtsstudierenden Potenzial in praxissituierten Lernanlässen zukommt (Desimone, 2009; Kreis, 2019; Kreis & Galle, 2021; Lu, 2014).

Um Interaktionen<sup>1</sup> zwischen schulischen und hochschulischen *Organisationen* zu analysieren, eignen sich soziale Netzwerktheorien (z.B. Scott, 2017). Mit ihnen ist es möglich, Strukturen mit mehr als zwei Personen zu beschreiben. Ein zentrales Konstrukt sind dabei *Brokerinnen und Broker* (Burt, 2005). Diese sind Schlüsselpersonen in sozialen Netzwerken, die mindestens zwei Teilnetzwerke miteinander verbinden. Sie regulieren kommunikativ den Ressourcenfluss (z.B. Informationen, Wissen, Erfahrungen, Artefakte, Geld) zwischen Netzwerken und stellen diesen sicher. Fallen sie weg oder werden sie erst gar nicht eingesetzt, fließen Ressourcen zwischen Netzwerken höchstens eingeschränkt. An Praxiszentren kommt den Praxisdozierenden und Mentorierenden die Funktion von Brokerinnen und Brokern zu. In beiden Systemen gibt es über diese Personen hinaus weitere zentrale Mitwirkende wie zum Beispiel Praxislehrpersonen und Studierende, wobei Letztere wie auch die Mentorierenden zwischen den Systemen pendeln. Die empirische Befundlage zu Netzwerken in der Lehrpersonenbildung ist dünn. Cornelissen, Liou, Daly, van Swet, Beijaard, Bergen und Canrinus (2015) sowie Cornelissen, van Swet, Beijaard und Bergen (2011) gehen der Frage nach, wie Forschungswissen von Studierenden genutzt und in das Schulfeld transportiert wird. Ein dem Projekt «Praxiszentren» ähnlicheres Vorhaben ist das ZZL-Netzwerk der Leuphana Universität Lüneburg. Hier werden transdisziplinäre Entwicklungsteams geschaffen, die zum Beispiel gemeinsam Unterrichtsmaterialien entwickeln (Straub & Dollereider, 2019). Bei beiden diesen Projekten fehlt jedoch der Fokus auf Mentoring und Coaching von Lehramtsstudierenden, den wir in der Begleitforschung zu Praxiszentren eingenommen haben.

Auf den dargelegten Grundlagen modellieren wir die Kooperationsbeziehungen in Praxiszentren als kooperativen Raum. Abbildung 1 verdeutlicht, dass durch die neue Funktion der Praxisdozierenden und die Zusammenarbeit im Tandem verglichen mit Kooperationschulen und vor allem im Vergleich zur freien Platzierung erweiterte personelle Ressourcen für die berufspraktische Ausbildung von Studierenden zugänglich werden. Dies ist zwar bereits an Kooperationschulen der Fall, indem Kooperationschulleitende teilweise in den Mentoratsgruppen mitwirken. Allerdings beschränkt sich diese Mitwirkung auf das erste Studienjahr und ist weniger intensiv realisierbar, weil Kooperationschulleitende üblicherweise in mehreren Mentoratsgruppen mitwirken. Die Pyramide in Abbildung 1 ist an das unter anderem von Reusser (2008) beschriebene didaktische Dreieck angelehnt, mit dem die Beziehungen zwischen *Lernenden*, *Lehrenden* und *Lerngegenstand* dargestellt werden. Die Lerngegenstände sind die von

---

<sup>1</sup> Wir verwenden «Interaktion» als Überbegriff für soziale Aktivitäten zwischen mindestens zwei Personen, während wir von «Kooperation» sprechen, sofern die Interaktion zweckgerichtet, das heisst mit gemeinsamen Zielen oder Aufgaben, erfolgt.

den Studierenden zu bearbeitenden *Kompetenzdimensionen* berufspraktischer Professionalisierung. Die Erweiterung in eine *vierseitige Pyramide* soll versinnbildlichen, dass den Studierenden neu *drei Lehrende* strukturell verankert zur Verfügung stehen.

## Lehrpersonenbildung im kooperativen Raum

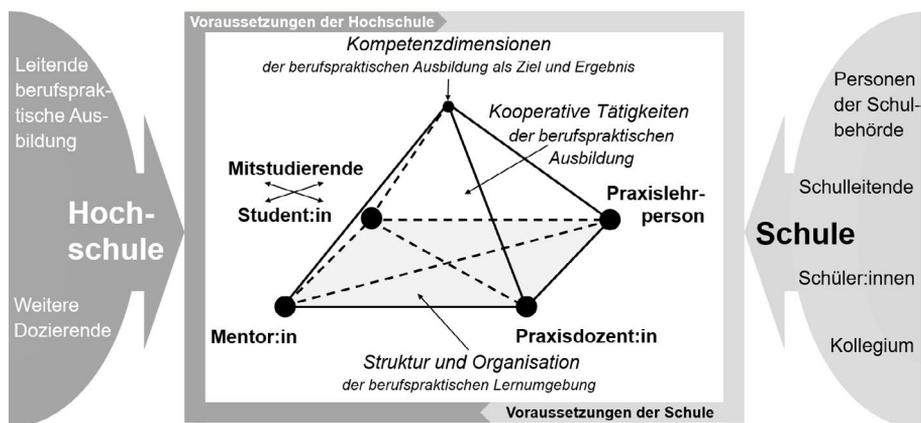


Abbildung 1: Individuelle und kollektive Akteurinnen und Akteure im kooperativen Raum der Lehrpersonenbildung in Praxiszentren (eigene Darstellung).

Ein kooperativer Raum entsteht in den Tätigkeiten der Beteiligten rund um die berufspraktische Ausbildung am Praxiszentrum. Die Pyramide bildet die ausbildungsbezogenen Kooperationen zwischen Ausbildenden und Studierenden ab. Das Fundament der Pyramide und damit der Lernmöglichkeiten für Studierende bilden erstens curriculare Vorgaben der berufspraktischen Ausbildung wie beispielsweise die Dauer des Praktikums sowie zweitens organisationale Strukturen am Praxiszentrum wie Zeit und ein ruhiger Ort für Unterrichtsbesprechungen oder die Möglichkeit, alle Profilfächer unterrichten zu können (vgl. Abschnitt 4). Ausbildende stehen in einer Lehr- und Lernbeziehung mit den Studierenden hinsichtlich der für die berufspraktische Professionalisierung bedeutsamen *Kompetenzdimensionen*, welche gleichzeitig die Ziele und die Ergebnisse der Ausbildung definieren. Auch die Ausbildenden kooperieren, indem sie sich zum Beispiel hinsichtlich von Qualitätsdimensionen etwa von Unterrichtsbesprechungen verständigen oder sich über die Kompetenzentwicklung von Studierenden austauschen. Es wird angenommen, dass im kooperativen Raum auch Ausbildende profitieren und Professionalisierungsprozesse erfolgen. Dabei sind die Flächen der Pyramide durchlässig zu den umgebenden Teilnetzwerken «Schule» und «Hochschule»; auch mit Akteurinnen und Akteuren dieser umliegenden Teilnetzwerke wird interagiert. Für die Vermittlung zwischen der Hochschule und den Schulen sind Praxisdozierende und Mentorierende zentral. Über ihre Ausbildungsfunktion hinaus

unterstützen sie als Brokerinnen und Broker den Ressourcenfluss zwischen dem sozialen Netzwerk der Praxiszentren und jenem der Hochschule. Durch die Vermittlung der Praxisdozierenden und deren Vernetzung in der Schule ist es gegenüber dem System der freien Platzierung einfacher, Personen aus dem erweiterten Schulfeld in die Ausbildung der Studierenden zu involvieren. Im folgenden Abschnitt werden die wichtigsten Gruppen von Akteurinnen und Akteuren näher beschrieben.

### 3 Beteiligte an Praxiszentren

#### 3.1 Praxisdozierende

*Als Weiterentwicklung der bisherigen Kooperationsschulleitenden wird die neue Funktion der Praxisdozierenden eingeführt* (Kreis et al., 2020; Wyss, Kreis, Krattenmacher, Galle, Ha, Locher & Fraefel, 2021). Praxisdozierende sind für ihre Funktion an der Pädagogischen Hochschule Zürich angestellt. Parallel dazu sind sie verbindlich als Lehr- oder Schulleitungsperson im Praxiszentrum tätig. Dies soll ihre breite Vernetzung in den beteiligten Schulen, gründliche Kenntnisse und Erfahrungen schulischer Anforderungen und die Einbindung in den Schulalltag gewährleisten. Aufgrund ihrer mehrjährigen Erfahrung als Praxislehrperson kennen sie darüber hinaus auch die berufspraktische Ausbildung der Pädagogischen Hochschule Zürich. So sind ihnen etwa die Praxisanlässe und die eingesetzten Instrumente wie Lehrmittel, Planungsunterlagen, Kompetenzmodell und Prozesse zur Eignungsüberprüfung und Beurteilung der Studierenden aus eigener Anwendung bekannt.

Die *Aufgaben der Praxisdozierenden* wurden zu Beginn des Projekts von den Projektleitenden in einem Stellenbeschrieb festgehalten.<sup>2</sup> Dieser wurde im Projektverlauf leicht angepasst. Praxisdozierende übernehmen Aufgaben in der Ausbildung der Studierenden und in der lateralen Führung der Praxislehrpersonen in vier Hauptfeldern:

- *Vermittlung*: Praxisdozierende nehmen eine Brückenfunktion zwischen ihrem Praxiszentrum und der Pädagogischen Hochschule Zürich wahr. Neben der Koordination mit ihren Schulleitenden und Praxislehrpersonen stehen insbesondere die enge Zusammenarbeit und die Abstimmung mit Dozierenden und Verantwortlichen für die berufspraktische Ausbildung der Pädagogischen Hochschule Zürich im Fokus.
- *Leitung des Teams von Praxislehrpersonen im Praxiszentrum*: Praxisdozierende akquirieren neue Praxislehrpersonen, führen ihr Team lateral (fachlich, nicht jedoch personell), lassen ihm die notwendigen Informationen zukommen und setzen sich – koordiniert mit entsprechenden Aktivitäten der Pädagogischen Hochschule – für dessen Qualifizierung ein.
- *Ausbildung von Studierenden*: Dazu gehören zum Beispiel die kooperative Planung, die Durchführung und die Evaluation von Begleitveranstaltungen zu Tagespraktika

---

<sup>2</sup> Der projektspezifische Stellenbeschrieb für die Praxisdozierenden wie auch derjenige für die Mentorierenden (vgl. Abschnitt 3.2) können bei der Erstautorin angefordert werden.

im ersten Studienjahr und zum Quartalspraktikum (siebenwöchiges Praktikum im vierten Semester), auf der Primarstufe auch Mentoring individueller Studierender inklusive Beurteilung der Berufseignung.

- *Koordination und Administration*: Praxisdozierende organisieren die Platzierung von Studierenden und administrieren die Entschädigung der Praxislehrpersonen ihres Teams mit Budgetverantwortung.

Mit den Praxisdozierenden gewinnen Studierende eine zusätzliche Ansprechperson zur Unterstützung ihrer beruflichen Kompetenzentwicklung. Dies gilt auch für die Praxislehrpersonen und die Mentorierenden, wobei hier die gemeinsame Gestaltung von berufspraktischen Lerngelegenheiten für Studierende im Vordergrund steht. Den Schulleitungspersonen bietet die Funktion vermehrte Gelegenheiten zur Einbettung der berufspraktischen Ausbildung an ihren Schulen, bei Interesse auch zur Mitwirkung.

Die *Anzahl der Praxisdozierenden* pro Praxiszentrum und ihr *Pensum* sind abhängig von der *Anzahl der Studierenden*, die aufgenommen werden können. In der Regel wird für eine Mentoratsgruppe mit zwanzig Studierenden ein Pensum von 25% gesprochen (Primarstufe), für eine Gruppe mit sieben bis zwölf Studierenden 15–20% (Primarstufe und Sekundarstufe I).<sup>3</sup> Praxisdozierende durchlaufen den regulären Bewerbungsprozess. Ihr Lohn entspricht personalreglementarisch bedingt demjenigen einer Volksschullehrperson und unterscheidet sich daher je nach Zielstufe, auf der sie im Schulfeld tätig sind (Kindergarten, Primarstufe oder Sekundarstufe I). Die *obligatorische Qualifizierung* durch den im Projekt «Praxistandem» konzipierten und durchgeführten *CAS-Studiengang* (Certificate of Advanced Studies; vgl. Scheidegger, Hug, Fraefel, Kreis & Krattenmacher, 2017) sollte gewährleisten, dass Praxisdozierende über die notwendigen Kompetenzen für ihre vielfältigen und anspruchsvollen Aufgaben verfügen. Des Weiteren qualifizieren sich Praxisdozierende durch ihre Zusammenarbeit im Tandem mit der bzw. dem Mentorierenden (vgl. Abschnitt 3.3) und die Mitwirkung an projektspezifischen Entwicklungstreffen.

### 3.2 Mentorierende

Mentorierende sind Dozierende der Pädagogischen Hochschule Zürich, die parallel zu einer anderen Tätigkeit an der Hochschule (Lehre in Bildung und Erziehung, Fachdidaktik; Weiterbildung; Beratung) Studierende während berufspraktischer Ausbildungsanlässe begleiten. Im ersten Studienjahr umfasst dies zudem die Vermittlung allgemeindidaktischer Grundlagen. Voraussetzung für diese Tätigkeit sind nebst einem

---

<sup>3</sup> Ein Pensum von mindestens 20% auf der Primarstufe ermöglicht es, die Praxisdozierenden für einen Wochentag von ihrer Unterrichtsverpflichtung zu entlasten, damit sie an diesem Tag während Praktika Unterrichtsbesuche und -besprechungen durchführen und in Begleitseminaren mitwirken können. An Sekundarschulen ist die diesbezügliche Flexibilität von Lehrpersonen aufgrund der Organisation der Pensen in Fachunterricht grösser.

promotionsberechtigenden Masterabschluss ein Lehrdiplom und Unterrichtserfahrung auf der Zielstufe. Ihre Aufgaben umfassen

- gemeinsame und individuelle Vor- und Nachbereitung von praxisbegleitenden Lehrveranstaltungen\*\*,
- Vor- und Nachbereitungsveranstaltungen zu Praktika mit Studierenden und teilweise auch Praxislehrpersonen\*\*,
- Unterrichtsbesuche mit Vor- bzw. Nachbesprechungen\*,
- individuelle Studiengespräche mit Studierenden, Beurteilung der beruflichen Eignung der Studierenden sowie deren Kompetenzentwicklung während Praktika\*.

Am Praxiszentrum nehmen Mentorierende einen Teil der Aufgaben (mit \* markiert für Primarstufe, mit \*\* markiert für Sekundarstufe I und Primarstufe) neu in Kooperation mit einer bzw. einem Praxisdozierenden wahr. Auch die Aufgaben der *Mentorierenden* sind in einem Stellenbeschrieb festgehalten. Mentorierende sind je nach Studienjahr und Anzahl der Studierenden ihrer Gruppe mit einem Pensum von 20–25% gemäss Personalreglement der Pädagogischen Hochschule Zürich angestellt und entlohnt.

### 3.3 Tandem als sozialer Kern des Praxiszentrums

Den sozialen Kern eines Praxiszentrums bildet jeweils ein *Tandem*, bestehend aus *einer bzw. einem Praxisdozierenden* und *einer Mentoratsperson*, wobei in einigen Fällen auch Triaden mit zwei Mentorierenden (Primarstufe) oder zwei Praxisdozierenden (Sekundarstufe I) möglich sind. Das Tandem nimmt eine Brückenfunktion zwischen Hochschule und Schulfeld ein und *verantwortet in gemeinsamer Tätigkeit die Ausbildung der Studierenden und die Qualität der Lernumgebung an seinem Praxiszentrum*. Es arbeitet über eine möglichst lange Zeit kontinuierlich zusammen; das heisst, es gibt keine organisatorisch bedingten Personalwechsel, sondern diese bleiben auf Fluktuationen aufgrund von Urlauben, Stellenwechseln und Pensionierungen beschränkt. Im Vergleich zum herkömmlichen System, in dem immer wieder neue Mentorierende mit unterschiedlichen Erwartungen an den Schulen und bei den Praxislehrpersonen in Erscheinung treten, wird diese kontinuierliche Zusammenarbeit allseits als entscheidender Vorteil wahrgenommen. Im Lauf der Zusammenarbeit wird ein geteiltes Verständnis über die Ausbildung von Studierenden im Praxiszentrum entwickelt. Auch für die Kooperation zwischen Praxislehrpersonen und Mentorierenden verspricht diese Kontinuität Gewinne, zum Beispiel eine vertiefere Verständigung über Konzepte zu Mentoring und Coaching sowie geklärte Erwartungen.

### 3.4 Weitere Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner im Schulfeld und an der Pädagogischen Hochschule Zürich

An Praxiszentren sind nebst den Studierenden weitgehend dieselben Akteurinnen und Akteure tätig wie an Kooperationsschulen. Der Hauptunterschied besteht in der Funktion der *Praxisdozierenden*, in welcher diejenige der Kooperationschulleitenden weiterentwickelt wird. Seitens des *Schulfelds* sind folgende Gruppen von Akteurinnen und Akteuren besonders relevant:

- *Schülerinnen und Schüler* und deren Lernen, die im Fokus sämtlicher unterrichtsbezogener Aktivitäten von Studierenden in der berufspraktischen Ausbildung stehen.
- *Praxislehrpersonen*, an welche dieselben Anforderungen gestellt werden wie an jene der Pädagogischen Hochschule Zürich generell. Sie durchlaufen den regulären Bewerbungsprozess für Praxislehrpersonen der Pädagogischen Hochschule Zürich, wobei dieser durch ihre Praxisdozentin bzw. ihren Praxisdozenten koordiniert und verantwortet wird.
- *Schulleitende*, welche die Personalverantwortung für die Mitwirkenden im Praxiszentrum haben, deren Beteiligung gewährleisten, die Eltern über die Mitwirkung ihrer Schule an der berufspraktischen Ausbildung informieren und sich (in unterschiedlichem Mass) in die Ausbildung der Studierenden einbringen.
- *Schulpflegepräsidien*, die das Commitment der Schulgemeinde und ihres Personals für die Mitwirkung an der berufspraktischen Lehrpersonenbildung zusichern und mit denen Vereinbarungen über die Zusammenarbeit als Praxiszentrum abgeschlossen werden.

Seitens der *Pädagogischen Hochschule Zürich* arbeiten nebst den Mentorierenden die *Projektleitenden*, das *administrative Personal* und die *Bereichsleitenden der berufspraktischen Ausbildung* der Abteilungen Primarstufe und Sekundarstufe I sowie teilweise auch *Dozierende der Fachdidaktiken* mit den Beteiligten der Praxiszentren zusammen. Dozierende der Fachdidaktiken sind vor allem in die Vor- und Nachbereitungen sowie in die Begleitung der Studierenden rund um ein siebenwöchiges Praktikum im zweiten (Primarstufe) bzw. dritten (Sekundarstufe I) Studienjahr involviert. Für die Praxiszentren der Primarstufe gab es ausserdem zu Beginn des Projekts einen *Pool von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern*, die den Teams für freiwillige Weiterbildungen und Beratungen zur Verfügung standen. Dieses Angebot wurde jedoch bereits im zweiten Projektjahr in einer Sparrunde gestrichen. In der Folge tragen insbesondere Studierende durch ihren Unterricht fachdidaktische Inhalte in die Schulen. Dies wird von Praxislehrpersonen oftmals geschätzt. Es ist aber auch ein Aufeinandertreffen diskrepanter Auffassungen bezüglich fachdidaktischer Praktiken (und auch Klassenführung) zu beobachten, wenn Studierende dasjenige umzusetzen versuchen, was sie sich in den Lehrveranstaltungen erarbeiten.

#### **4 Weitere strukturelle und curriculare Parameter**

Praxiszentren der Pädagogischen Hochschule Zürich sind *stufenspezifisch* organisiert, da zwischen den Curricula der unterschiedlichen Studiengänge für die Primar- bzw. die Sekundarstufe I Unterschiede bestehen (vor allem in Bezug auf Studiendauer und Fächerprofile), die für die Organisation der Praxiszentren relevant sind. Die Kooperationsschulen hingegen sind abteilungsübergreifend konzipiert. *Studierende der Primarstufe* absolvieren alle *Praxisanlässe* ausser einem Lernvikariat

(Praktikum im sechsten Semester, in Abwesenheit der Klassenlehrperson, begleitet durch Mentorierende) an Praxiszentren. Sie verbleiben im ersten Studienjahr in einem Praxiszentrum und wechseln für das zweite Studienjahr in ein anderes, um Erfahrungen an zwei unterschiedlichen Praxiszentren und damit Schulnetzwerken zu gewinnen. *Studierende der Sekundarstufe I* sind im ersten und im dritten Studienjahr im gleichen Praxiszentrum. Ihre übrigen Praktika absolvieren sie bei individuell für die Pädagogische Hochschule Zürich tätigen Praxislehrpersonen. Während der Projektphase (07/2017–06/2021) wurden insgesamt 16 Praxiszentren aufgebaut (9 Primarstufe, 7 Sekundarstufe I). Die Zusammenarbeit wurde vorerst jeweils für eine vierjährige Dauer vertraglich vereinbart; beabsichtigt war jedoch eine unbefristete Zusammenarbeit. In den beiden letzten Studienjahren der Projektlaufzeit durchliefen rund 20% der Studierenden der Primar- und der Sekundarstufe I der Pädagogischen Hochschule Zürich ihre Praktika an einem Praxiszentrum.

## 5 Voraussetzungen seitens der Schulen

An Schulen, die interessiert waren, Praxiszentrum zu werden, wurden folgende Erwartungen gestellt:

- Bereitschaft, Studierende mindestens während der Projektlaufzeit in der berufspraktischen Ausbildung zu begleiten und zu fördern, sich auf eine kontinuierliche Partnerschaft einzulassen und verbindlich Mitverantwortung in der Nachwuchsförderung zu übernehmen;
- Potenzial für ein vereinbartes Kontingent an Praxisplätzen auf der Primar- oder Sekundarstufe I während mindestens der Projektlaufzeit;
- Bereitschaft, mindestens einer geeigneten Praxislehrperson (bzw. einer oder eines Kooperationschulleitenden bei der Umstellung einer Kooperationschule zum Praxiszentrum), sich als Praxisdozentin oder Praxisdozent zu engagieren und zu qualifizieren;
- Offenheit für neue Formen der berufspraktischen Ausbildung und Interesse, an Forschung und forschendem Lernen zur Weiterentwicklung der Berufspraxis mitzuwirken.

Mit allen Schulen wurde vereinbart, dass die Ausbildungskooperation bei gegenseitigem Einverständnis unbefristet auch über die vierjährige Projektlaufzeit hinaus andauern soll.

## 6 Erfahrungen aus der Projektdurchführung

Zur Gewinnung von Erkenntnissen über die berufspraktische Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich und formativen Rückmeldungen für den Entwicklungsprozess sowie zur Überprüfung der Erreichung der Projektziele wurde

das Projekt forschend begleitet. Dies erfolgte partiell koordiniert mit dem Projekt «Praxistandems» (Kreis et al., 2020; Wyss et al., 2021) in einem mixed-methodischen, längsschnittlichen Design. Untersucht wurden die Rekontextualisierung des Konzepts «Praxistandem» mit der neuen Funktion der Praxisdozierenden, die Kooperationsbeziehungen in den sozialen Netzwerken an Praxiszentren im Vergleich zu jenen in Kooperationsschulen bzw. zur Platzierung bei individuellen Praxislehrpersonen, die Qualität des Mentorings von Studierenden in den verschiedenen Organisationsformen, die Kooperationsqualität zwischen Studierenden (Peers) und die Selbsteinschätzung der Bedeutsamkeit der Beteiligten für deren jeweilige Kompetenzentwicklung. Publikationen zu diesen Teilstudien sind in Vorbereitung. Nachfolgend berichten wir zusammenfassend Erkenntnisse und Erfahrungen, die wir während der Projektbearbeitung über die Begleitforschung hinaus sammeln konnten.

- Dem Start jedes Praxiszentrums ging ein *Vorlauf von ca. 1.5 Jahren* voraus. Schulen wurden über die regulären Kommunikationswege des Volksschulamts zur Mitwirkung eingeladen. Eine erste Kontaktaufnahme erfolgte meist durch eine Schulleitungsperson, manchmal auch durch Praxislehrpersonen. Nach einer ersten Klärung offener Fragen erfolgte eine Präsentation durch die Projektleitenden in der Schulleitungssitzung, bei anhaltendem Interesse anschliessend auch in den Schulkonventen. Wenn sich eine deutliche Mehrheit der Beteiligten einig war, dass die notwendigen Ausbildungsplätze an der Schule geschaffen werden können und die Zusammenarbeit leistbar und im Interesse der Schule ist, wurde eine schriftliche Vereinbarung getroffen. Dieser Entscheidungsprozess ist kommunikativ aufwendig, aber eine wichtige Voraussetzung für eine verbindliche Kooperation.
- Für die Umsetzung des Konzepts als bedeutsam schätzen wir *regelmässig stattfindende Entwicklungs- und Feedbacktreffen* der Projektleitung mit den Schulleitenden und den Tandems ein. Die ersten Treffen dienten hauptsächlich der Klärung der gegenseitigen Erwartungen und Möglichkeiten (zum Beispiel: Wie willkommen sind Studierendengruppen an der Schule? Wie viel Raum nehmen sie ein?). Im Projektverlauf entwickelte sich zunehmend auch ein Diskurs über zentrale Fragen der Ausbildung (zum Beispiel: Was fliesst in die Beurteilung der Kompetenzentwicklung der Studierenden ein?). Ausserdem wurde in diesen Treffen das Engagement der Beteiligten sichtbar und gewürdigt. Demselben Ziel dienten ein jährlich im August durchgeführter Abendanlass («Sommerapéro») sowie eine Tagung im November 2019. Dabei wurde über den aktuellen Projektstand informiert und die Entwicklungen mit Beteiligten wie auch mit weiteren Stakeholdern wurden diskutiert.
- *Praxiszentren erleichtern die Gewinnung von Praxisplätzen*, da zum Beispiel Praxisdozierende direkt potenzielle Praxislehrpersonen ansprechen können und diese Anfragen nicht über Massenmails erfolgen müssen. Die Vorteile dieser dezentralen Kommunikation wurden insbesondere auch während der Covid-Pandemie spürbar, in der die Gewinnung von Praxisplätzen zusätzlich erschwert war. Gegenüber dem bisherigen System der Kooperationsschulen, an denen Studierende im ersten

- Studienjahr ausgebildet werden, erfolgt eine diesbezügliche Optimierung für weitere Studienjahre.
- In Aussagen an Sitzungen, in persönlichen Begegnungen und in Interviews der Begleitforschung kommt zum Ausdruck, dass *die Qualität der Lernumgebung an Praxiszentren* verglichen mit jener an Kooperationsschulen und der freien Platzierung vor allem durch die *personelle Konstanz der kooperierenden Beteiligten* an den Praxiszentren (vor allem der Mentoratspersonen) steigt. Es entsteht eine grössere Verbindlichkeit insbesondere zu Erwartungen bezüglich Mentoring.
  - Studierende kennen immer nur das System der berufspraktischen Ausbildung, welches sie während ihrer Ausbildung erleben. Sie können deshalb nicht zwischen den Modellen «Praxiszentrum» und «Kooperationsschule» vergleichen. Ergebnisse aus der schriftlichen Befragung der Auszubildenden und der Studierenden nach dem ersten Studienjahr zeigen jedoch, dass Praxisdozierende sowohl von den Studierenden als auch den Praxislehrpersonen als bedeutsamer für die *berufliche Entwicklung* eingeschätzt werden als die Kooperationsschulleitenden (Kreis et al., 2021). Mit einer gewissen Ernüchterung mussten wir feststellen, dass für Studierende die *Distanz zum Praxisort das dominante Kriterium für die Zufriedenheit* mit ihrer Platzierung ist.
  - Die Studierenden der Primarstufe absolvieren ihre Praktika im ersten und im zweiten Studienjahr je an einem anderen Praxiszentrum, um vielfältige Einblick ins Schulfeld zu erhalten. Die Kehrseite dieser Praxis in Kombination mit den am Praxiszentrum verbleibenden Mentorierenden ist ein *Wechsel der Mentorierenden für die Studierenden*. Dies zieht einen Zusatzaufwand bei der Übergabe der Studierendengruppe nach sich. Rückmeldungen in Entwicklungstreffen und Koordinations-sitzungen zeigten uns, dass vor allem Mentorierende und teilweise auch Studierende nur ungern die bisherige Praxis der konstanten Begleitung einer Studierendengruppe über drei Studienjahre aufgeben.
  - Ein zentrales Thema in Kooperationsbeziehungen generell und auch in jenen der Tandems ist die *Klärung von Zuständigkeiten und diesbezüglichen Erwartungen der Führungspersonen und der Mitarbeitenden*. Die Funktionsbeschreibung mit definierten Aufgaben sowie die Setzungen über Anstellungsprozesse und Pensen der Praxisdozierenden, Kooperationsschulleitenden und Mentorierenden beeinflussen die Ausgestaltung des kooperativen Raums und in der Folge auch, inwiefern die eingesetzten Personalressourcen wirksam werden können. Klare Zielsetzungen und regelmässige Klärungsgespräche zwischen den Beteiligten im Rahmen der regulären Zusammenarbeit wie auch während Entwicklungstreffen haben sich hierzu bewährt.
  - Zeichners Metapher eines hybriden dritten Raums verspricht eine *gleichberechtigte Aushandlung von Ausbildung zwischen den Kooperierenden*. In der Durchführung zeigten sich allerdings Grenzen. Die Strukturen der Pädagogischen Hochschule Zürich (z.B. Organisation der Studiengänge), die Curricula sowie die Regelungen betreffend summative Entscheide in der Ausbildung und bezüglich der EDK-Aner-

- kennung lassen erstens aus rechtlichen Gründen und zweitens aufgrund des Gebots der Fairness gegenüber allen Studierenden wenig Spielraum.
- Eine zentrale Herausforderung besteht im *Umfang und in der Intensität des Mitwirkens von Praxisdozierenden in den Begleitseminaren*. Gerade im ersten Jahr des Praxiszentrums sind Praxisdozierende mit dem Aufbau ihres Teams von Praxislehrpersonen, der Etablierung des Praxiszentrums an ihren Schulen und der Administration und der Organisation der Platzierung von Studierenden stark ausgelastet. Es bleibt kaum Zeit, sich intensiv mit den allgemeindidaktischen Lerninhalten des ersten Studienjahrs auseinanderzusetzen und gehaltvolle Inputs vorzubereiten.
  - Störend sind die *ungleichen Saläre der Praxisdozierenden*. Weil Kindergarten- und Primarlehrpersonen basierend auf der Einreihung als Volksschullehrperson weniger verdienen als Sekundarlehrpersonen, erhalten sie für die gleiche Arbeit weniger Lohn. Dieser Aspekt wurde in Personalgesprächen, Austauschsitungen an den Praxiszentren und in Sitzungen mit den Entscheidungstragenden der Pädagogischen Hochschule diskutiert. Aufgrund der personalrechtlichen Vorgaben konnte dieser Missstand jedoch nicht bereinigt werden.
  - Der Erfolg des Entwicklungsprojekts war von der *Expertise und vom Engagement individueller Beteiligter* abhängig. Dass im kooperativen Raum des Praxiszentrums trotz Grenzen vieles ausgehandelt werden kann sowie die Tatsache, dass die an den Praxiszentren beteiligten Schulen und deren Kontexte sich unterscheiden, führte dazu, dass *kein Praxiszentrum ist wie das andere*.

## 7 Diskussion und Ausblick

Während der vierjährigen Projektlaufzeit konnten 16 Praxiszentren aufgebaut werden, an denen sich Studierende der Primar- und der Sekundarstufe weitgehend in einem kooperativen Raum ausbilden lassen. Es hat sich gezeigt, dass für Schulen eine verbindliche Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Zürich attraktiv ist. Während der Projektdauer wurde vielen Beteiligten bewusster, dass die *berufspraktische Lehrpersonenbildung eine von Pädagogischen Hochschulen, dem Berufsfeld und der Bildungsverwaltung nur gemeinsam bewältigbare Aufgabe* ist. Auch der Mehrwert einer intensiven und verbindlich geregelten Zusammenarbeit zwischen Schulen und der Pädagogischen Hochschule wurde sichtbar. Schulleitende, Praxisdozierende und Praxislehrpersonen schätzen es, ihre Expertise in die Ausbildung des Nachwuchses einfließen lassen zu können und gleichzeitig Anregungen für Unterrichtsentwicklung zu erhalten. Mit Blick auf die derzeitige Personalknappheit des Lehrpersonals ist es für Schulleitende attraktiv, ehemalige und geeignete Studierende nach Abschluss ihrer Ausbildung anstellen zu können. Auch die *Laufbahnperspektive für Lehrpersonen* durch die Funktionen als Praxislehrperson und Praxisdozierende wird als Gewinn betrachtet.

Die neu geschaffene Funktion der *Praxisdozierenden* – ein Versuch zur *Professionsentwicklung von Lehrpersonen* – bietet erfahrenen und engagierten Praxislehrpersonen eine professionelle Entwicklungsperspektive. Dies ist ein Gewinn für die Ausbildung und das Schulfeld. Die Begleitforschung zeigt, dass die Praxisdozierenden im Vergleich zu Kooperationsschulleitenden stärker inhaltlich an der Ausbildung angehender Lehrpersonen beteiligt sind. Viele Aussagen von Beteiligten deuten darauf hin, dass sie aufgrund ihrer Qualifizierung im CAS-Studiengang über wichtige Grundlagen zu Mentoring und Coaching verfügen, die ihnen eine kompetente Lernbegleitung von Studierenden und die diesbezügliche Beratung von Praxislehrpersonen ermöglichen. Legitimiert durch ihre Funktion können *Praxisdozierende* des Weiteren *als Brokerinnen und Broker* und *Wissensvermittelnde* wirken. Ihre Expertise fließt auf eine Weise in den kooperativen Raum ein, die aufgrund der Grösse des Netzwerks «Pädagogische Hochschule Zürich – Schulfeld» und der Distanz zu den Praxislehrpersonen auf den bisherigen Wegen nicht leistbar war. Dies generiert Lernangebote nicht nur für Praxislehrpersonen, sondern auch für Mentorierende, die nicht alle über die erforderlichen vertieften Qualifikationen zur individuellen Lernbegleitung von Studierenden verfügen. Das *Commitment der Beteiligten der Schulen und der Pädagogischen Hochschule Zürich* für eine intensive Zusammenarbeit hat an den Praxiszentren zugenommen. Daraus abgeleitet erwarten wir eine stärker die Perspektiven und die Anforderungen der Pädagogischen Hochschule und der Praxis integrierende Ausbildung. Differenziertere Ergebnisse zur Integration von wissenschafts- und praxisbasiertem Wissen und Erfahrungen können hier aus Platzgründen nicht dargelegt werden.

Kritisch eingeschätzt werden müssen die *Grenzen der Aushandelbarkeit von Inhalten und Strukturen der Ausbildung*. Im Projekt wurde deutlich, dass sich eine Kultur der gegenseitigen Wertschätzung und Gleichberechtigung der unterschiedlichen Wissens- und Erfahrungsbestände schaffen lässt. Möglich, und wie sich gezeigt hat, veränderungswirksam ist eine kontinuierliche gemeinsame Aufgabenbearbeitung in sozialen Teilnetzwerken der berufspraktischen Ausbildung, in denen die Erfahrungen und das Wissen aus dem Schulfeld an Präsenz und Bedeutung gewinnen. Für schweizweit anerkannte Ausbildungsabschlüsse sind jedoch rechtlich die ausbildenden Hochschulen verantwortlich und rechenschaftspflichtig. Gleichberechtigung besteht daher nur bedingt. So ist es beispielsweise nicht möglich, die Verweildauer von Studierenden am Praxiszentrum über die dafür vorgesehenen Praxismodule hinaus zu erweitern. Dennoch schätzen die am Projekt beteiligten Praxisdozierenden und Mentorierenden die Einführung und die Umsetzung des Konzepts der Praxiszentren sowohl nach dem ersten Studienjahr als auch nach dem Quartalspraktikum als Erfolg ein (Kreis et al., 2021).

Ein wesentliches Element des Konzepts ist die *längerfristige Kooperation zwischen Ausbildenden*. Dies wird erreicht, indem die Mentorierenden am Praxiszentrum bleiben und kontinuierlich (mindestens während der Projektdauer) mit der Praxisdozentin oder dem Praxisdozenten und den Praxislehrpersonen an einem Praxiszentrum kooperieren. Die Studierenden der Primarstufe, die das Praxiszentrum nach einem Jahr wech-

seln, werden in der Folge nicht mehr während des gesamten Studiums von derselben Mentoratsperson begleitet. So fällt die in den Studiengängen an der Pädagogischen Hochschule Zürich derzeit einzige formalisierte Beziehung mit einer Ausbildungsperson während des gesamten Studiums weg. Auch zieht ein Wechsel teilweise Mehraufwand nach sich (z.B. Übergabe von Studierenden). Vor allem Mentorierende betrachten dies teilweise kritisch. Ein Wechsel der Mentoratsperson eröffnet den Studierenden allerdings auch neue Perspektiven und Lernmöglichkeiten. Es bleibt offen, ob die Begleitung durch eine Mentoratsperson während der gesamten Studiendauer tatsächlich zusammenzuhalten vermag, was in der grossen Pädagogischen Hochschule Zürich ansonsten in Module fragmentiert ist.

Die Erfahrungen haben deutlich gezeigt, dass sich das *Mengenproblem* mit der neuen Organisationsform von Praxiszentren auch über das erste Studienjahr hinaus für die Pädagogische Hochschule entschärfen lässt, da es an die Schulen delegiert ist. Die *Zeitressourcen der Lehrpersonen* bleiben allerdings auch an Praxiszentren Thema. Die berufspraktische Ausbildung steht in Konkurrenz mit zahlreichen anderen schulischen Aufgaben (Berufsauftrag). Das Problem der knappen Personalressourcen im Schulfeld erfordert strukturelle Veränderungen, die über das Konzept «Praxiszentrum» hinausgehen. Zur Diskussion stehen hier etwa alternative Finanzierungsmodelle, in denen Praxislehrpersonen für diese Tätigkeit im Rahmen ihrer Anstellung als Lehrperson und ihres Berufsauftrags bezahlt würden.

Für eine breite Umsetzung von Praxiszentren kritisch sind *finanzielle Aspekte*. Es stellt sich die Frage, ob die notwendigen zusätzlichen Personalressourcen für eine Ausdehnung des Kooperationsmodell auf weitere Studienjahre über die Projektdauer hinaus gesprochen werden. Auch die Qualifizierung (CAS) erzeugt Mehrkosten. Störend sind des Weiteren die ungleichen Saläre der Praxisdozierenden für gleiche Arbeit aufgrund der Einreihung als Volksschullehrperson. Eine diesbezügliche Änderung würde eine Anpassung des Personalreglements der Hochschule erfordern.

Für die Interpretation der Ergebnisse der Begleitforschung, die wir separat publizieren werden, ist aus forschungsmethodischer Perspektive einschränkend, dass die Einschätzungen der Auszubildenden in Praxiszentren in einer frühen Projektphase erhoben wurden. Aus den Interviews und den Erfahrungsberichten wissen wir, dass die Kooperation im Tandem eine langjährige Entwicklungsaufgabe darstellt. Nach zwei Jahren befinden sich Praxiszentren am Anfang dieses Prozesses. Mit einer Folgestudie sollen deshalb weitere Erkenntnisse in einer späteren Entwicklungsphase gewonnen werden. Mit der SNF-Studie «Lerngelegenheiten für Lehrstudierende im sozialen Netzwerk Praxisfeld aus allgemein- und mathematikdidaktischer Perspektive – DiaMaNt» werden auf der Primarstufe die Organisationsformen der Platzierung von Studierenden bei individuellen Praxislehrpersonen und an Praxiszentren weiterführend und unter Berücksichtigung der Bedeutung allgemein- und mathematikdidaktischer Expertise untersucht (Kreis & Brunner, 2022). Erkenntnisse aus der Erprobung von Praxiszentren fliessen zudem in

die Weiterentwicklung der Zusammenarbeit der Pädagogischen Hochschule Zürich mit dem Schulfeld hinsichtlich der berufspraktischen Ausbildung ein.

## Literatur

- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S.** (2011). *Empowerment durch Schulpraktika: Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beckmann, T. & Ehmke, T.** (2021). *Mentoring in schulischen Praxisphasen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beckmann, T., Ehmke, T., Müller, K., Brückner, J., Spöhrer, S. & Witt, S.** (2018). Lerngelegenheiten im niedersächsischen Langzeitpraktikum: Unterrichtsbesprechungen professionalisieren. In M. Rothland & I. Biederbeck (Hrsg.), *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung* (S. 25–34). Münster: Waxmann.
- Bhabha, H. K.** (1997). *The location of culture*. London: Routledge.
- Brown, A. & Palincsar, A. L.** (1989). Guided cooperative learning and individual knowledge acquisition. In L. B. Resnick (Hrsg.), *Knowing, learning and instruction. Essays in honor of Robert Glaser* (S. 391–551). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P.** (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32–42.
- Burt, R. S.** (2005). *Brokerage and closure: An introduction to social capital*. New York: Oxford University Press.
- Cornelissen, F., Liou, Y.-H., Daly, A. J., van Swet, J., Beijgaard, D., Bergen, T. & Canrinus, E. T.** (2015). Teacher education's challenge of changing research relationships with schools. *AERA Open*, 1 (4), 1–24.
- Cornelissen, F., van Swet, J., Beijgaard, D. & Bergen, T.** (2011). Aspects of school-university research networks that play a role in developing, sharing and using knowledge based on teacher research. *Teaching and Teacher Education*, 27 (1), 147–156.
- Criblez, L.** (2021). *Die berufspraktische Ausbildung – historische Entwicklungen und aktuelle Herausforderungen*. Referat anlässlich der Online-Tagung «Praxisnetzwerke Lehrer:innenbildung», 26. Januar, Pädagogische Hochschule Zürich.
- Desimone, L. M.** (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38 (3), 181–199.
- Fraefel, U., Bernhardsson-Laros, N. & Bäuerlein, K.** (2017). Partnerschulen als Ort der Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Konzept, Implementierung, forschungsbasierte Weiterentwicklung und generelle Einführung im Bildungsraum Nordwestschweiz. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 57–75). Münster: Waxmann.
- Futter, K.** (2017). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T.** (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3 (2), 169–186.
- Kohler, R.** (2017). Partnerschaften von Schulen und Universitäten in den USA. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 105–116). Münster: Waxmann.
- König, J., Darge, K., Kramer, C., Ligtvoet, R., Lünemann, M., Podlecki, A.-M. & Strauß, S.** (2018). Das Praxissemester als Lerngelegenheit: Modellierung lernprozessbezogener Tätigkeiten und ihrer Bedingungsfaktoren im Spannungsfeld zwischen Universität und Schulpraxis. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LTP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 87–114). Wiesbaden: Springer.
- Korthagen, F. & Vasalos, A.** (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11 (1), 47–71.

- Kreis, A.** (2019). Content-Focused Peer Coaching – facilitating student learning in a collaborative way. In T. Janik, I. M. Dalehefte & S. Zehetmeier (Hrsg.), *Supporting teachers: Improving instruction. Examples of research-based in-service teacher education* (S. 37–55). Münster: Waxmann.
- Kreis, A. & Brunner, E.** (2022). Berufspraktische Lehrpersonenbildung als Tätigkeit in sozialen Netzwerken: Theoretischer Rahmen und methodische Konzeption für eine interdisziplinäre Analyse aus allgemein- und mathematikdidaktischer Perspektive. In T. Leonhard, T. Royar, M. Schierz, C. Streit & E. Wiesner (Hrsg.), *Schul- und Berufspraktische Studien und die Fachdidaktiken. Verhältnisbestimmungen – Methoden – Empirie* (S. 179–201). Münster: Waxmann.
- Kreis, A. & Galle, M.** (2021). Ein Fels in der Brandung? Zur Bedeutung von Peers im Praktikum. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21 (2), 76–83.
- Kreis, A., Galle, M. & Hürlimann, M.** (2021). *Weiterentwicklung der berufspraktischen Ausbildung in Praxiszentren*. Unveröffentlichter Projektabschlussbericht zuhanden der Prorektoratsleitung Ausbildung. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- Kreis, A. & Hürlimann, M.** (2019). *Projekt «Praxiszentren» der PHZH – Factsheet*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Ausbildung.
- Kreis, A., Krattenmacher, S., Wyss, C., Galle, M., Ha, J., Locher, A. & Fraefel, U.** (2020). Tandems von Praxisdozierenden und PH-Dozierenden – berufspraktische Lehrpersonenbildung in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Hochschule. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (3), 407–421.
- Kreis, A. & Staub, F. C.** (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum – eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), 61–83.
- Leonhard, T.** (2018). Das Ende von Theorie und Praxis? Versuch einer alternativen Rahmung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Fridrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 10* (S. 11–26). Münster: LIT.
- Lillejord, S. & Borte, K.** (2016). Partnership in teacher education – a research mapping. *European Journal of Teacher Education*, 39 (5), 550–563.
- Lu, H.-L.** (2014). Collaborative effects of cooperating teachers, university supervisors, and peer coaches in preservice teachers' field experiences. *Journal of Educational Research and Development*, 10 (1), 1–22.
- McCombie, G. & Guldemann, T.** (2022). Berufspraktische Ausbildung an Partnerschulen: Führen mehr Kooperation und mehr Kontinuität zu einer höheren Professionalisierung? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40 (1), 111–127.
- Mena, J., Hennissen, P. & Loughran, J.** (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47–59.
- Mok, S. Y. & Staub, F. C.** (2021). Does coaching, mentoring, and supervision matter for pre-service teachers' planning skills and clarity of instruction? A meta-analysis of (quasi-)experimental studies. *Teaching and Teacher Education*, 107, Article 103484, 1–14.
- Neuweg, G. H.** (2022). *Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Münster: Waxmann.
- Resnick, L., Levine, J. & Teasley, S.** (Hrsg.). (1991). *Perspectives on socially shared cognition*. Hyattsville, MD: American Psychological Association.
- Reusser, K.** (2008). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. In M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderband 9) (S. 219–237). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reusser, K. & Fraefel, U.** (2017). Die Berufspraktischen Studien neu denken. Gestaltungsformen und Tiefenstrukturen. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 11–40). Münster: Waxmann.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y. & Baumert, J.** (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36 (1), 166–177.
- Scheidegger, B., Hug, M., Fraefel, U., Kreis, A. & Krattenmacher, S.** (2017). *Konzept Certificate of Advanced Studies Praxisdozent:in*. Solothurn: Pädagogische Hochschule FHNW.

- Schneider, J. & Cramer, C.** (2020). Relationierung von Theorie und Praxis. Was bedeutet dieses Konzept für die Begleitung von Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer\*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 23–38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scott, J.** (2017). *Social network analysis* (4. Auflage). London: Sage.
- Staub, F.C.** (2004). Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation von Wissenschaft und Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Beiheft 3, 113–141.
- Straub, R. & Dollereeder, L.** (2019). Transdisziplinäre Entwicklungsteams im ZZL-Netzwerk, Leuphana Universität Lüneburg. In K. Kleemann, J. Jennek & M. Vock (Hrsg.), *Kooperation von Universität und Schule fördern: Schulen stärken, Lehrerbildung verbessern* (S. 57–82). Opladen: Barbara Budrich.
- Tillema, H., van der Westhuizen, G. J. & van der Merwe, M. P.** (2015). Knowledge building through conversation. In H. Tillema, G. J. van der Westhuizen & K. Smith (Hrsg.), *Mentoring for learning* (S. 1–19). Rotterdam: Sense.
- Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A., Staab, R., Scherer, S. & Gröschner, A.** (2020). Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 1–66). Wiesbaden: Springer.
- van Velzen, C.** (2012). Partnerschaften zwischen Schulen und Hochschulen in den Niederlanden. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30 (2), 171–184.
- Wyss, C., Kreis, A., Krattenmacher, S., Galle, M., Ha, J., Locher, A. & Fraefel, U.** (2021). *Tandems von PH- und Praxisdozierenden: ein Pilot-Projekt zur Stärkung einer berufspraktischen Ausbildung im dritten Raum*. Referat anlässlich der Online-Tagung «Praxisnetzwerke Lehrer:innenbildung», 26. Januar, Pädagogische Hochschule Zürich.
- Zeichner, K.M.** (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61 (1–2), 89–99.
- Zumsteg, B., Meier, A., Huber, E. & Brandenburg, M.** (2006). Weiterentwicklung der Berufspraktischen Ausbildung. Von der Kooperationsschule zum Praxiszentrum. *ph akzente*, 13 (2), 25–31.

## Dank

Ein grosser Dank gilt allen Personen aus dem Schulfeld, der Pädagogischen Hochschule Zürich und der Bildungsverwaltung, welche das Projekt «Praxiszentren» ermöglicht und zum Blühen gebracht haben. Ebenfalls herzlich danken wir unseren Partnerinnen und Partnern im Pgb11-Projekt «Praxistandems» für die ausgezeichnete Zusammenarbeit sowie swissuniversities für die finanzielle Förderung.

## Autorinnen und Autoren

**Annelies Kreis**, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Luzern, annelies.kreis@phlu.ch  
**Marco Galle**, Dr., Pädagogische Hochschule Luzern, marco.galle@phlu.ch  
**Michael Hürlimann**, dipl. geogr., Pädagogische Hochschule Zürich, michael.huerlimann@phzh.ch  
**Liana Pirovino**, MA, Pädagogische Hochschule Zürich, liana.pirovino@phzh.ch  
**Jennifer Shepherd**, BA, Universität Zürich, sheperd.j@hotmail.com

## «Wer allein arbeitet, addiert. Wer zusammen arbeitet, multipliziert.»

Eine Replik zum Forumsbeitrag «Praxiszentren – Berufspraktische Lehrpersonenbildung im kooperativen Raum zwischen Schulfeld und Hochschule» von Kreis, Galle, Hürlimann, Pirovino und Shepherd (2023) in diesem Heft.

**Richard Kohler und Silke Hauri**

**Zusammenfassung** Anhand der Funktion der Praxisdozierenden werden verschiedene Problemfelder in den Praxiszentren der Pädagogischen Hochschule Zürich aufgezeigt. Wie schon bei den Lead Teachers in den frühen Konzepten der Professional Development Schools besteht die Gefahr, dass diese Funktionsdifferenzierung die intendierte Wirkung einer engen Kooperation von Hochschulen und Praktikumsschulen in der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen unterläuft. Im hybriden Raum zeichnet sich die Zusammenarbeit durch eine Integration aller Beteiligten aus mit dem Ziel, eine geteilte Sicht auf die Professionalisierung und eine Kultur von Dialogik und Dialektik zwischen Studierenden, Dozierenden und Praktikumslehrpersonen zu entwickeln.

**Schlagwörter** Praxisdozierende – Praxiszentren – Kooperation – hybrider Raum

«Those who work alone add. Those who cooperate multiply.»

A reply to the contribution by Kreis, Galle, Hürlimann, Pirovino, and Shepherd (2023) in this issue.

**Abstract** Based on the function of practice teacher educators, the article discusses various problem areas concerning the practice centers at the Zurich University of Teacher Education. As with lead teachers in the early concepts of Professional Development Schools, there is a danger that this differentiation of functions undermines the intended effect of close cooperation between universities and internship schools in the professional training of teachers. In the hybrid space, collaboration is characterized by an integration of all stakeholders with the goal of developing a shared view of professionalization and a dialogic and dialectic culture between students, teacher educators, and practicum teachers.

**Keywords** teacher educator – internship school – cooperation – hybrid space

## 1 Einleitung

Seit nunmehr vier Jahrzehnten experimentieren die Institutionen der Lehrpersonenbildung weltweit mit Kooperationsformen, die die Kohärenz von Hochschullehre und berufspraktischer Ausbildung in den Schulen verbessern sollen. An solche Kooperationen werden hohe Erwartungen geknüpft und sie werden mit Slogans versehen wie etwa dem chinesischen Sprichwort im Titel dieses Beitrags. Kürzlich stellten die Verantwortlichen der berufspraktischen Studien der Pädagogischen Hochschulen Zürich, St. Gallen und Nordwestschweiz (Kreis, Krattenmacher, Wyss, Galle, Ha, Locher & Fraefel, 2020) in dieser Zeitschrift ein Kooperationsmodell vor, wobei die neue Funktion von Praxisdozierenden erläutert wurde. Es handelt sich bei den drei Teilprojekten um unterschiedlich konzipierte Funktionen, die im Rahmen des PgB-11-Projekts «Doppeltes Kompetenzprofil» von swissuniversities mit einer Laufzeit von 2017–2021 entwickelt wurden (<https://www.swissuniversities.ch/themen/nachwuchsfoerderung/p-11-doppeltes-kompetenzprofil>). Die nur sehr knapp beschriebene Rolle der Praxisdozierenden wurde nun in einer vertiefenden Darstellung für Zürich präzisiert und im Kontext des Projekts «Praxiszentren» erläutert (Kreis, Galle, Hürlimann, Pirovino & Shepherd, 2023, Abschnitt 3.1).

Da erfolgreiche Entwicklungsprojekte nur vor dem Hintergrund kritischer Auseinandersetzungen umgesetzt werden können, analysieren wir im Sinne von «critical friends» das Konzept der Praxisdozierenden und stellen einen zielführenden Kooperationsansatz vor.

## 2 Das Konzept der Praxisdozierenden

Die in den letzten Jahren aufgebauten 16 Praxiszentren sind eine Weiterentwicklung der seit den 1980er-Jahren existierenden, aber mit Gründung der Pädagogischen Hochschule Zürich über alle Stufen erweiterten Kooperationsschulen. Kooperationschulleitende rekrutieren Praxislehrpersonen und platzieren dort jeweils zwanzig bis dreissig Studierende, die im ersten Ausbildungsjahr vierzehn Tagespraktika und ein dreiwöchiges Blockpraktikum absolvieren. Sie administrieren die Entschädigung der Praxislehrpersonen und beteiligen sich an den Reflexionsphasen in den Begleitseminaren, in denen die Unterrichtserfahrungen der Studienanfängerinnen und Studienanfänger thematisiert werden. Zudem werden sie teilweise bei der Einschätzung unklarer Berufseignungen eingesetzt. Für diese Aufgaben werden sie mit einer 25–30%-Anstellung an der Pädagogischen Hochschule entlohnt.

Die Praxisdozierenden führen diese Aufgaben der Kooperationsschulleitenden weiter, übernehmen aber zusätzliche Funktionen in der Ausbildung der Studierenden und in der Führung der Praxislehrpersonen. Zusammen mit einer Mentoratsperson (Dozentin oder Dozent der Pädagogischen Hochschule) bilden sie das Kernteam eines Praxiszen-

trums und unterrichten in den Begleitseminaren Allgemeine Didaktik, gestalten die Reflexionsphasen mit und übernehmen Coachingaufgaben mit Studierenden, und zwar nicht nur im Basisjahr, sondern auch in späteren Praktika. Sie führen Unterrichtsbesuche durch und sind in die Beurteilung und die Berufseignungsabklärung eingebunden. Gegenüber den anderen Praxislehrpersonen haben sie eine Vorgesetzten- und Weiterbildungsfunktion.

Diesbezügliche Qualifikationen erwerben sie einerseits durch die gemeinsame Arbeit im Tandem und andererseits durch das Absolvieren eines entsprechenden CAS-Studiengangs im Umfang von zehn ETCS-Punkten. An den beteiligten Pädagogischen Hochschulen wurden insgesamt zwei Kohorten ausgebildet: 2018/2019 mit 27 und 2019/2020 mit 24 Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Im Gegensatz zur fachdidaktischen Spezialisierung an der Pädagogischen Hochschule FHNW liegt der Fokus für St. Gallen und Zürich bei der Allgemeindidaktik. Und anders als an der Pädagogischen Hochschule FHNW und der Pädagogischen Hochschule St. Gallen, wo die Praxisdozierenden mit einem Kleinpensum um die 5% angestellt sind, ist das Pensum der Praxisdozierenden in Zürich mit 15–25% vergleichbar mit demjenigen der involvierten Dozierenden der Pädagogischen Hochschule, wobei die Anstellungskategorien von Lehrpersonen und Dozierenden verschieden sind.

### 3 Problemfelder

Von den Praxisdozierenden, welche einen CAS-Studiengang absolviert haben, wird erwartet, dass sie Aufgaben übernehmen, für welche Dozierende auf ihr Wissen aus einem Hochschulstudium, womöglich mit einer Dissertation, zurückgreifen können. Aufgrund dieser funktionalen Gleichstellung der Praxisdozierenden mit den Dozierenden der Pädagogischen Hochschule entsteht an der Pädagogischen Hochschule Zürich aus Professionsperspektive eine problematische Konkurrenzsituation. Die Praxisdozierenden leisten dieselbe Arbeit billiger als die Dozierenden, ohne über einen Hochschulabschluss zu verfügen, womit einerseits der Dozierendenstatus entwertet wird und andererseits die Praxisdozierenden überfordert werden. Auch wenn man die Unterrichts- und Praktikumsbetreuungserfahrung und die Weiterbildung im CAS-Studiengang in Rechnung stellt, Expertinnen und Experten bezüglich der Lehrpersonenbildung sind die Praxislehrpersonen damit noch nicht. Dazu kommt, dass die Praxisdozierenden als Lehrpersonen auf der Zielstufe unterrichten und damit in der Regel nur über eingeschränkte zeitliche Ressourcen verfügen: *«Zu wenig qualifiziert und zu wenig Zeit»*, lautet eine realistische Selbsteinschätzung aus der Evaluation (D12-PDZ).

Die Problematik des Praxisdozierendenkonzepts zeigt sich bereits bei der Benennung dieser Funktion. «Praxis» zu dozieren ist unmöglich. Sobald man die Ebene der Deskription verlässt und Sachverhalte zu analysieren und zu erklären versucht, kommt Theorie ins Spiel. Von Dozierenden erwartet man, dass sie Spezialistinnen und Spezia-

listen auf ihrem Gebiet sind und nicht bloss die relevanten Theorien und Studien dazu kennen, sondern diese argumentativ stimmig und differenziert vermitteln können. Es mag einzelne autodidaktische Überfliegerinnen und Überflieger geben, aber es wäre ungerecht, diese Expertise von Lehrpersonen ohne entsprechende Studienabschlüsse zu verlangen. Die Erklärung, dass mit der Bezeichnung «Praxisdozierende» nur die Herkunft betont werden soll, ändert an der Problematik nichts. Praxisdozierende werden die Rolle als Brokerinnen und Broker zwischen Schule und Hochschule nicht wahrnehmen können, denn dazu müssten sie, um diese beiden Netzwerke miteinander zu verbinden, in beiden verankert sein. Nach einem CAS-Studiengang ist man noch kein Mitglied einer wissenschaftlichen Gemeinschaft und wird daher keinen Ressourcenfluss zwischen den Systemen sicherstellen können.

Hingegen kommt es zu einer Funktionsüberlappung mit den Schulleitungen: In Abschnitt 3.4 wird den Schulleitenden von Kreis et al. (2023) naheliegenderweise die Personalverantwortung für die Mitwirkenden im Praxiszentrum zugeschrieben. Dies ist zu begrüßen, da die Schulleitungen in den Kooperationsschulen bisher übergegangen wurden, was eine problematische Fremdeinwirkung in die Schule als Organisation darstellt. Trotzdem sollen die Praxisdozierenden weiterhin die Praxislehrpersonen akquirieren, was offensichtlich eine Personalführungsfunktion ist. In Bezug auf die fachliche (laterale) Führung und Mitverantwortung bei der Qualifizierung der Praxislehrpersonen dürfte ein CAS-Studiengang ebenfalls eine ungenügende Voraussetzung darstellen. Zudem bleibt unklar, in welchen Bereichen und wie die Schulleitungen «sich (in unterschiedlichem Mass) in die Ausbildung der Studierenden einbringen» (Kreis et al., 2023, S. 114) sollen. Die Beschreibung suggeriert, dass Praxisdozierende und Schulleitungen gleichzeitig für die Rekrutierung und die Betreuung der Praxislehrpersonen zuständig sind, die Schulleitungen bei der Ausbildung der Studierenden aber keine definierte Aufgabe (und in der Regel vermutlich auch keine Ressourcen dafür) haben.

Ein weiteres Problemfeld ergibt sich aus dem Verständnis des hybriden Raums.<sup>1</sup> In seiner Charakterisierung von Professional Development Schools (PDS) zeigt Zeichner (2010) anhand von Partnerschaftsmodellen in den USA auf, dass ein hybrider Raum durch gemeinsame Praxis, Kurse in Aus- und Weiterbildung, Forschung und Schulentwicklungsprojekte erzeugt werden kann. Die Kooperation führt dazu, dass eine Einlassung auf die Diskurse und Praktiken der Gegenseite, die nicht zum alltäglichen Repertoire gehören, zustande kommt. Dies setzt voraus, dass «participants persist in a

---

<sup>1</sup> Da sich mit «Third Space» unterdessen die Bezeichnung für die Übernahme von überlappenden administrativ-organisatorischen und wissenschaftlichen Aufgaben durch Dozierende eingebürgert hat (Whitchurch, 2008), schlagen wir vor, beim Begriff des hybriden Raums zu bleiben, diesen jedoch in Anlehnung an Kris Gutiérrez (2008) zu verwenden, da dieser nicht kulturtheoretisch, sondern pädagogisch verankert ist. Auch die Vermengung innerhalb eines «*hybriden dritten Raumes*» (Kreis et al., 2020, S. 409, Hervorhebung im Original) scheint uns nicht gewinnbringend. Zudem besteht die Gefahr, die Metapher des hybriden Raums zu überdehnen (vgl. Scherrer & Thomann, 2020), weshalb man sich auf die Kooperationsoptionen konzentrieren sollte.

conscious struggle for intersubjectivity, a shared vision» (Gutiérrez, 2008, S. 154). Daher definierte die National Association for Professional Development Schools (2021) als einen ihrer neun Standards die Notwendigkeit von «shared commitment to innovative and reflective practice by all participants». Dieser Einbezug aller Beteiligten war zunächst nicht als relevant erachtet worden. Während im ersten Holmes Bericht von 1986, der den Startpunkt der PDS markierte, noch von der Ausbildung von Lead Teachers die Rede ist, die in Anlehnung an neoliberale Überzeugungen eine Leitungs- und Avantgardefunktion übernehmen sollen (Holmes Group, 1986), wird diese Funktion im zweiten Bericht 1990 gestrichen (Holmes Group, 1990), auch deshalb, weil die Unterscheidung verschiedener Lehrpersonenkategorien vom Schulfeld nicht akzeptiert wurde. Stattdessen wurde nun betont, dass es um die Professionalisierung aller Beteiligten gehen müsse, wenn die PDS erfolgreich sein sollen (vgl. Kohler, 2017). Das Konzept der Praxisdozierenden basiert gewissermassen auf dem ersten Modell von 1986, was zur Folge haben dürfte, dass sich die Dozierenden der Pädagogischen Hochschule auf die Kooperation mit den Praxisdozierenden fokussieren und die vorhandenen Ressourcen in deren Ausbildung und Anstellung gesteckt werden. Die Praxislehrpersonen, die vermutlich einflussreichsten Akteurinnen und Akteure innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. Hascher, 2012), verbleiben daher an der Peripherie und in der traditionellen Rolle als mangelhaft Ausführende von Fremdkonzepten (vgl. Fraefel, 2018, S. 43 ff.). Damit dürften die Chancen auf eine kohärente, von allen Beteiligten mitgetragene Entwicklung der Ausbildung schwinden.

Leider sind die Ergebnisse aus der Begleitforschung in den Beiträgen von Kreis et al. (2023) und Kreis et al. (2020) erst ansatzweise dargestellt und werden später detaillierter publiziert, sodass zurzeit kaum Rückschlüsse auf die Annahmen und Entwicklungen gezogen werden können. Werden Tätigkeiten intensiver gemeinsam durchgeführt, bedeutet das noch keine Qualitätssteigerung per se, denn es könnte auch eine Trivialisierung des Bearbeitungsniveaus zur Folge haben. Auch bei den gemeinsamen Verantwortungsbereichen müsste (auf der Mikroebene) dargelegt werden, wer aufgrund welcher Kompetenzen welche Funktionen abdecken kann, bevor auf Qualitätsaspekte geschlossen werden kann. Mit einer solchen Zuordnung von Kompetenzen könnten jedoch Kooperationsgefässe definiert werden, in denen sich diese Funktionen – idealerweise – ergänzen. Da auch andere Beschreibungen der Begleitforschung, wie etwa von Hundehage und Staub (2019), keine Anhaltspunkte liefern, ob die Praxisdozierenden die Qualität der Ausbildung tatsächlich verbessern, bestehen hier beträchtliche Forschungsdesiderate. Es genügt jedenfalls nicht, die Angebotsseite auf der Mesoebene des Ausbildungskontexts zu verändern, sondern es braucht den Fokus auf die Mikroebene der direkten Kooperation zwischen den Beteiligten in sorgfältig konzipierten Gefässen gemeinsamer Professionalisierung. Dazu soll der Kooperationsbegriff noch genauer beleuchtet werden.

#### 4 Was bedeutet «Kooperation»?

Im oben erläuterten Konzept zu den Praxisdozierenden wie auch zu den Partnerschaftsmodellen von Hochschulen und Praktikumschulen im Allgemeinen werden Kooperationsbereiche definiert und manchmal auch Voraussetzungen (gleiche Ziele, Offenheit, Vertrauen, Interesse etc.) eingefordert. Selbstverständlich ist es entscheidend, dass Verantwortungsbereiche, Ziele, Rollen oder Bedingungen geklärt und vereinbart werden. Es fällt aber auf, dass kaum Kriterien für eine gelingende Kooperation in einem hybriden Raum diskutiert werden. «Kooperation» erscheint als Ideal und Zielgrösse und gleichzeitig als Mittel und Garant für die Entstehung eines hybriden Raums. Hohe Erwartungen an die Kooperation werden unterstützt von harmonistischen Wunschvorstellungen (gleichberechtigte Tandems, Zusammenarbeit auf Augenhöhe, geteilte Verantwortung etc.).

Erfolgreiche Kooperation dürfte sich darin zeigen, dass Einschätzungen zunehmend differenzierter, Urteile reflektierter und Handlungsmuster adäquater ausfallen und sich angleichen, dass also die Professionalität der Praktikumsbetreuung, das Professionsverständnis und die Kohärenz von Lern- und Handlungskontext steigen und eine Professional Learning Community (Beck & Kosnik, 2006) entstanden ist. Zu den Voraussetzungen gehört, dass alle Beteiligten präsent sind, sich einbringen, sich als Lernende verstehen und sich trotzdem als selbstbestimmt erleben. Dabei muss festgehalten werden, dass Kooperation weder eine Hierarchie noch unterschiedliche Kompetenzniveaus noch Konkurrenz ausschliesst, auch wenn ein herrschaftsarmer Raum angestrebt und die Dominanz von Konkurrenz verhindert werden muss. Dies gelingt, wenn die Praxischulen sorgfältig ausgewählt werden, die Kooperation regelmässig reflektiert wird und nicht nur das Lernen der Studierenden, sondern auch das Lernen der Schülerinnen und Schüler im Zentrum steht.

In seinen Studien zur Zusammenarbeit unterscheidet Sennett (2012, S. 103–122) fünf Abstufungen zwischen Kooperation und Konkurrenz:

1. Altruismus (Aufopferung für die anderen: kein gegenseitiger Profit),
2. Win-Win-Beziehungen (beide Seiten gehen Kompromisse ein, etwa bei einem Vertragsabschluss),
3. differenzierende Beziehungen (Domäne der Dialogik und Dialektik),
4. Nullsummen-Beziehungen (der Gewinn einer Partie ist der Verlust der anderen),
5. Alleingewinnerinnen und Alleingewinner (z.B. Präsidentschaftswahlen).

Für die Kooperation im hybriden Raum ist die dritte Stufe relevant: Bei der Dialogik geht es um ein stärkeres Bewusstsein für die eigenen Überzeugungen und ein besseres Verständnis von sich selbst und füreinander. Komplexe Kooperation wie im Fall der berufspraktischen Studien verlangt die Fähigkeiten zum Wechsel der Perspektiven (Empathie), zur Selbstreflexion und zur Sympathie. Die Dialektik zielt auf ein gemeinsames Verständnis einer Sache und trifft daher die professionelle Kooperation am besten. Dia-

lektik fordert auf zum Widerspruch, betont das Sprachspiel der Gegensätze mit dem Ziel einer schrittweisen Herstellung von Synthesen durch Verhandlung von Thesen und Antithesen, also durch Argumente und Beispiele und durch Kritik und Logik. Es geht somit nicht um Harmonie, sondern um den Streit im positiven Sinn des Wettstreits um das bessere Argument. Nicht umsonst war die Dialektik an den Universitäten, die sich als Gemeinschaften von Forschenden und Lehrenden zur Erkenntnisgewinnung und Erkenntnisverbreitung verstanden, lange Zeit ein zentrales Fach und Prüfungsmodus (Rexroth, 2018; Stichweh, 2013).

Damit Kooperation funktioniert, braucht es laut Sennett (2012, S. 202 ff.) drei Voraussetzungen, was er als soziales Dreieck bezeichnet: Autorität aufgrund von Kompetenz, wechselseitigen Respekt und Unterstützung während einer Krise. Da es sich bei den Professional Learning Communities in hybriden Settings um komplexe Handlungsfelder handelt, müsste man allerdings noch einige Voraussetzungen ergänzen, etwa das Interesse an der Sache und die Bereitschaft, unweigerlich auftretende Herausforderungen und Konflikte anzupacken und diese nicht zu verdrängen.

## 5 Fazit

Anhand der dargelegten Überlegungen lassen sich zwei Merkmale benennen, welche zur Optimierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beitragen können.

Erstens kann anhand der Erfahrungen mit den PDS aufgezeigt werden, dass alle Beteiligten möglichst eng zusammenarbeiten müssen und wie in einem hybriden Lernfeld voneinander gelernt (vgl. etwa Darling-Hammond, 2005) und die Qualität der Ausbildung verbessert werden kann, was zahlreiche Studien belegen (Castle & Reilly, 2011; Nolan, Grove, Leftwich, Mark & Peters, 2011). Dabei ist es in der Schweiz mit ihren kleinformigen Schulen nicht notwendig, ebenso umfangreiche Partnerschaften aufzubauen, wie dies in den USA in der Regel der Fall ist. Aber es ist zwingend, dass alle Praxislehrpersonen ins Boot geholt werden, und nicht bloss eine Sonderrolle implementiert wird, die den Ansprüchen aufgrund der Minimalweiterbildung nicht genügen kann. Mit der Einführung der Hierarchieebene «Praxisdozierende» wird ein hybrider Raum eher verhindert als ermöglicht. Folgerichtig sollten die Praxisdozierenden durch speziell auf die Kooperation mit dem Praktikumfeld ausgebildete Mentorierende ersetzt werden.

Zweitens geht es darum, eine Kultur der differenzierenden Beziehungen im Sinne Sennetts zwischen Praktikumslehrpersonen, Dozierenden und, je nach Situation, Studierenden aufzubauen. Dies impliziert, den kritischen Dialog im wechselseitigen Respekt zuzulassen, in welchem die oder der andere als Fachperson in ihrem bzw. seinem Bereich anerkannt und wertgeschätzt wird. Gerade die kollaborative Überwindung von Herausforderungen führt zur Entstehung eines hybriden Raums.

## Literatur

- Beck, C. & Kosnik, C.** (2006). *Innovations in teacher education: A social constructivist approach*. Albany: State University of New York Press.
- Castle, S. & Reilly, K.A.** (2011). Impact of professional development school preparation on teacher candidates. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 110, 337–371.
- Darling-Hammond, L.** (Hrsg.). (2005). *Professional development schools: Schools for developing a profession*. New York: Teachers College Press.
- Fraefel, U.** (2018). Die Wende zum kollaborativen Mentoring in Schulpraktika. Überblick zu empirischen Befunden, theoretischen Verortungen und Strategien der Transformation. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 41–66). Münster: Waxmann.
- Gutiérrez, K.D.** (2008). Developing sociocultural literacy in the third space. *Reading Research Quarterly*, 43 (2), 148–164.
- Hascher, T.** (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30 (1), 87–89.
- Holmes Group.** (1986). *Tomorrow's teachers. A report of the Holmes Group*. East Lansing: Holmes Group.
- Holmes Group.** (1990). *Tomorrow's schools. Principles for the design of professional development schools: A report*. East Lansing: Holmes Group.
- Hundehege, M. & Staub, S.** (2019). Third Space in Partnerschulen. Kooperationsfelder von Dozierenden-Tandems. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19 (3), 90–96.
- Kohler, R.** (2017). Partnerschaften von Schulen und Universitäten in den USA: Entstehung und Herausforderungen. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 105–116). Münster: Waxmann.
- Kreis, A., Galle, M., Hürlimann, M., Pirovino, L. & Shepherd, J.** (2023). Praxiszentren – Berufspraktische Lehrpersonenbildung im kooperativen Raum zwischen Schulfeld und Hochschule. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41 (1), 104–123.
- Kreis, A., Krattenmacher, S., Wyss, C., Galle, M., Ha, J., Locher, A. & Fraefel, U.** (2020) Tandems von Praxisdozierenden und PH-Dozierenden – berufspraktische Lehrpersonenbildung in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Hochschule. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (3), 407–421.
- National Association for Professional Development Schools.** (2021). *What it means to be a professional development school: The nine essentials* (2. Auflage). Washington: NAPDS.
- Nolan, J. Jr., Grove, D., Leftwich, H., Mark, K. & Peters, B.** (2011). Impact on professional development. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 110, 372–402.
- Rexroth, F.** (2018). *Fröhliche Scholastik. Die Wissenschaftsrevolution des Mittelalters*. München: Beck.
- Scherrer, C. & Thomann, G.** (2020). Kompetenz zwischen dem Individuum und seiner organisationalen Umgebung – eine Spurensuche. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (3), 380–393.
- Sennett, R.** (2012). *Zusammenarbeit. Was unsere Gesellschaft zusammenhält*. Berlin: Hanser Berlin.
- Stichweh, R.** (2013). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Bielefeld: Transcript.
- Whitchurch, C.** (2008). Shifting identities and blurring boundaries: The emergence of «third space» professionals in UK higher education. *Higher Education Quarterly*, 62 (4), 377–396.
- Zeichner, K.** (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61 (1–2), 89–99.

## Autor und Autorin

**Richard Kohler**, Dr. phil., Pädagogische Hochschule Zürich, richard.kohler@phzh.ch  
**Silke Hauri**, MSc., Pädagogische Hochschule Zürich, silke.hauri@phzh.ch

## **Kooperative Lehrpersonenbildung im Netzwerk: Die Frage nach der Vermittlung zwischen schulischen und hochschulischen Akteurinnen und Akteuren**

Antwort auf die Replik «Wer allein arbeitet, addiert. Wer zusammen arbeitet, multipliziert» von Kohler und Hauri (2023) in diesem Heft.

**Annelies Kreis und Marco Galle**

Wir bedanken uns bei Richard Kohler und Silke Hauri für ihre differenzierte Replik auf unseren Beitrag über Praxiszentren der Pädagogischen Hochschule Zürich und die an diesen agierenden Tandems von Praxisdozierenden und Mentoratspersonen (vgl. in diesem Heft Kreis, Galle, Hürlimann, Pirovino & Shepherd, 2023). Die Replik fokussiert zwei Schwerpunkte: zum einen das Konzept der Praxisdozierenden, zum anderen die Kooperation in Tandems dieser Praxisdozierenden mit Mentoratspersonen der Pädagogischen Hochschule.

Den ersten Teil der Replik verstehen wir als Darlegung einer Gegenposition zum an der Pädagogischen Hochschule Zürich wie auch an den Pädagogischen Hochschulen St. Gallen (Krattenmacher, Widorski, Ha & Hollenstein, 2020) und Nordwestschweiz (Hundehege & Staub, 2019) erfolgreich erprobten Konzept der Praxisdozierenden (Kreis, Krattenmacher Wyss, Galle, Ha, Locher & Fraefel, 2020), die in Tandems mit Mentorierenden an einer Partnerschule oder einem Praxiszentrum (Kreis et al., 2023) gemeinsam mit Teams von Praxislehrpersonen Studierende ausbilden. In der Replik wird postuliert, dass gestärkte Mentoratspersonen geeigneter seien für eine hybride Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Schulen als die im Tandem mit einer Mentoratsperson an ihrer Schule wirkenden Praxisdozierenden. So seien die Praxisdozierenden zu wenig qualifiziert für die Wahrnehmung von Aufgaben in der Ausbildung von Studierenden.

In diesem Zusammenhang ist zuerst eine Richtigstellung erforderlich: Zwei Zitate aus einer früheren Version unseres Beitrags werden in der Replik unzutreffend interpretiert und in der Argumentation als Beleg für die fehlende Qualifizierung der Praxisdozierenden verwendet: «Dazu kommt, dass die Praxisdozierenden als Lehrpersonen auf der Zielstufe unterrichten und damit in der Regel nur über eingeschränkte zeitliche Ressourcen verfügen: *«Zu wenig qualifiziert und zu wenig Zeit»*, lautet eine realistische Selbsteinschätzung aus der Evaluation» (Kohler & Hauri, 2023, S. 126, Kursivsetzung im Original). Das wurde von der Praxisdozentin bzw. dem Praxisdozenten im Interview so nicht gesagt. Das korrekte Zitat lautet wie folgt: «Es bleibt kaum Zeit, um sich intensiv mit den allgemeindidaktischen Lerninhalten des 1. Studienjahrs auseinanderzuset-

zen und gehaltvolle Inputs vorzubereiten: «[Das bringt] mich ... recht an den Anschlag, weil ich wirklich zu wenig von den Inhalten weiss. ... Ich muss ... das Material alles sichten» (D12-PDZ).» Diese Aussagen müssen vor dem Hintergrund interpretiert werden, dass Erfahrungen mit Praxistandems und Ergebnisse der Begleitforschung allesamt aus den ersten beiden Jahren der gemeinsamen Tätigkeit stammen. Im Beitrag (Kreis et al., 2023) haben wir diskutiert, dass sich ein grösserer Aufwand während der Einarbeitungszeit in den Praktiken und Ergebnissen der Analyse dieser Praktiken niederschlägt. Es ist somit fraglich, ob «zu wenig von den Inhalten wissen» einzig durch eine fehlende formale Qualifikation verursacht ist. So zeigen Erfahrungen, dass auch formal qualifizierte Mentorierende, die im Mentorat der Pädagogischen Hochschule Zürich im ersten Studienjahr generisch didaktische Inhalte lehren, bei der erstmaligen Durchführung eines Mentorats sehr viel Einarbeitungszeit investieren müssen, um unter anderem auch fachliche Lücken zu schliessen, wobei dies durchaus nicht nur bei Mentorierenden der Fall ist, die nicht in Erziehungswissenschaft, sondern einer Fachdidaktik qualifiziert sind.

Darüber hinaus stellen wir nicht infrage, dass eine wissenschaftliche Qualifizierung auf Masterniveau für die Ausbildung von Lehrpersonen auch in den praxisbegleitenden Lehrveranstaltungen des Mentorats erforderlich ist. Dies ist in den Tandems gewährleistet, da die Mentorierenden über eine entsprechende Qualifikation verfügen. In der gemeinsamen Ausbildung von Studierenden im Tandem wird Wissenschaftlichkeit durch die Praxisexpertise der Praxisdozierenden nicht entkräftet, sondern angereichert.

Kohler und Hauri (2023, S. 127) monieren ausserdem, «Praxisdozierende werden die Rolle als Brokerinnen und Broker zwischen Schule und Hochschule nicht wahrnehmen können, denn dazu müssten sie, um diese beiden Netzwerke miteinander zu verbinden, in beiden verankert sein». In unserem Beitrag führen wir aus, dass Praxisdozierende «als Brokerinnen und Broker und Wissensvermittelnde wirken» (Kreis et al., 2023, S. 119) können. Allerdings ist das immer darauf bezogen, dass sie diese Funktion in gemeinsamer Tätigkeit mit der Mentorin oder dem Mentor ausüben. Im Manuskript hatten wir dazu Folgendes festgehalten: «An Praxiszentren kommt den Praxisdozierenden die Funktion von Brokerinnen und Brokern zu, teilweise auch den kontinuierlich im Tandem mit diesen tätigen Mentorierenden.» Die Funktion von Brokerinnen und Brokern entsteht somit in der intensiven und kontinuierlichen Zusammenarbeit im Tandem als gemeinsame Leistung. Dieses Konstrukt erleichtert es, die komplexen Netzwerke des Schulfelds und der Hochschule konstant miteinander zu verknüpfen. Analysen der Ergebnisse der Begleitforschung (Publikationen in Vorbereitung) zeigen eindrucksvoll, wie viele Personen in Praktika mitwirken. Aufseiten der Schule sind neben den Praxislehrpersonen auch Schulleitende, Fachlehrpersonen, DaZ-Lehrpersonen, Fachpersonen für schulische Sonderpädagogik, Personen des Facility Managements oder Personen der ausserschulischen Betreuung involviert. An der Pädagogische Hochschule sind es unter anderem Leitende der berufspraktischen Ausbildung, Dozierende der Fachdidaktiken und Expertinnen der Fachstelle Eignung. Um die Arbeitsbeziehungen mit all diesen

Personen zu pflegen und gerade in intensiven Zeiten des Praktikums aufrechtzuerhalten, bedarf es aus unserer Sicht auf das jeweilige Teilnetzwerk spezialisierter Personen, welche die Ansprechpersonen, Arbeitslogiken und inneren Arbeitsprozesse der jeweiligen Organisation sehr gut kennen. Auch wenn Schweizer Schulen und Hochschulen verglichen mit den in der Replik gegenübergestellten US-amerikanischen Schulsystemen vergleichsweise klein sind, sind die Netzwerke im bezüglich Einwohnerinnen- und Einwohnerzahl grossen Kanton Zürich komplex. Die Unterstützung der Kommunikation an den Schnittstellen der Teilsysteme ist auch hier der Kooperation dienlich.

Des Weiteren wird moniert, dass mit der neuen Funktion der Praxisdozierenden eine Hierarchieebene installiert werde, die einer kooperativen Ausbildung nicht förderlich sei und die Distanz zwischen den Praxislehrpersonen und der Hochschule vergrössere. Mit unseren Darlegungen zur Zusammenarbeit der Tandems mit den Praxislehrpersonen, Studierenden und weiteren Akteurinnen und Akteuren beschreiben wir eine andere Konzeption und Praxis: Im kooperativen Raum «Praxiszentrum» mit seinen flachen Hierarchien und Interaktionen in gegenseitiger Wertschätzung fließen die verfügbaren unterschiedlichen Wissens- und Erfahrungsbestände produktiv in eine Lernumgebung ein, in der Praxis und Wissenschaft als gleichwertig betrachtet werden. Als Beispiel können wir Weiterbildungsanlässe mit Praxislehrpersonen hervorheben. Hier bearbeiten Praxisdozierende und Mentorierende direkt mit ihren eigenen Teams von Praxislehrpersonen nicht nur organisatorische Themen, sondern auch inhaltliche (z.B. Verständigung über Werte und Praktiken in der Lernbegleitung von Studierenden).

Gegen die in der Replik dargelegten Ausführungen zu Kooperation gibt es nichts einzuwenden und sie sind uns auch bekannt. Allerdings hatten wir unsere Ausführungen aufgrund der Vorgaben zur Länge des Beitrags notwendigerweise einzuschränken. Bedauerlicherweise geht dieser Teil der Replik nicht auf unsere Darlegungen zu einem kooperativen Raum ein.

Ein Fazit: Die Konzeption der Praxistandems und die in der Replik dargelegte Gegenposition basieren zumindest teilweise auf unterschiedlichen theoretischen und empirischen Grundlagen und daraus abgeleiteten Erwartungen und Hypothesen. Im Beitrag über Praxiszentren beschreiben wir einen kooperativen Raum der gemeinsamen Tätigkeit der Akteurinnen und Akteure (vgl. weiterführend hierzu auch Kreis & Brunner, 2022). Mit dieser Konzeption gehen wir begründet über Zeichners Konzept des hybriden dritten Raums hinaus (vgl. Zeichner, 2010). Wir tun dies mit dem Anspruch einer Konkretisierung und der Adaptierung auf Schweizer Verhältnisse und Anforderungen. Kohler und Hauri (2023) postulieren zusammengefasst, dass das untersuchte Konzept nicht funktionieren könne und eine andere, allerdings nicht im Hinblick auf eine Implementierung ausgeführte Konzeption zielführender wäre. Diese Kritik am Konzept der Praxisdozierenden und Tandems wird durch funktionierende Kooperationsverhältnisse in den bereits erwähnten Pädagogischen Hochschulen allerdings widerlegt. So stehen sich nun zwei theoretisch begründete Überzeugungssysteme gegenüber. Die Funktion

der Praxisdozierenden wurde in den Entwicklungsprojekten «Praxistandems» und «Praxiszentren» empirisch untersucht, wenn auch in den BzL-Beiträgen aus Platzgründen nur ansatzweise auf die Begleitforschung eingegangen werden konnte. Ob Tandems von schulbasierten Praxisdozierenden und Mentoratspersonen für die Ausbildung weniger geeignet sind als das traditionelle Mentorat und ob Praxisdozierende einer konstruktiven und wertschätzenden Kooperation zwischen Hochschulen und Schulen gar im Weg stehen, wie dies Kohler und Hauri (2023) behaupten, wäre für den Schweizer Lehrpersonenbildungskontext empirisch zu prüfen. In unseren Daten finden sich dazu keine entsprechenden Hinweise.

## Literatur

- Hundehege, M. & Staub, S.** (2019). Third Space in Partnerschulen. Kooperationsfelder von Dozierenden-Tandems. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19 (3), 90–96.
- Kohler, R. & Hauri, S.** (2023). «Wer allein arbeitet, addiert. Wer zusammen arbeitet, multipliziert». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41 (1), 124–131.
- Krattenmacher, S., Widorski, D., Ha, J. & Hollenstein, L.** (2020). *Schlussbericht für das Strategieprojekt «Tandems von PH-Dozierenden und Praxisdozierenden. Brückenschlag zwischen Hochschule und Zielstufe in der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen» an der PHSG*. St. Gallen: Pädagogische Hochschule St. Gallen.
- Kreis, A. & Brunner, E.** (2022). Berufspraktische Lehrpersonenbildung als Tätigkeit in sozialen Netzwerken: Theoretischer Rahmen und methodische Konzeption für eine interdisziplinäre Analyse aus allgemein- und mathematikdidaktischer Perspektive. In T. Leonhard, T. Royar, M. Schierz, C. Streit & E. Wiesner (Hrsg.), *Schul- und Berufspraktische Studien und die Fachdidaktiken. Verhältnisbestimmungen – Methoden – Empirie* (S. 179–201). Münster: Waxmann.
- Kreis, A., Galle, M., Hürlimann, M., Pirovino, L. & Shepherd, J.** (2023). Praxiszentren – Berufspraktische Lehrpersonenbildung im kooperativen Raum zwischen Schulfeld und Hochschule. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41 (1), 104–123.
- Kreis, A., Krattenmacher, S., Wyss, C., Galle, M., Ha, J., Locher, A. & Fraefel, U.** (2020). Tandems von Praxisdozierenden und PH-Dozierenden – berufspraktische Lehrpersonenbildung in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Hochschule. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (3), 407–421.
- Zeichner, K.** (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61 (1–2), 89–99.

## Autorin und Autor

**Annelies Kreis**, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Luzern, [annelies.kreis@phlu.ch](mailto:annelies.kreis@phlu.ch)  
**Marco Galle**, Dr., Pädagogische Hochschule Luzern, [marco.galle@phlu.ch](mailto:marco.galle@phlu.ch)

## **Fortbildung von Schulleitungen in der Berufsbiografie. Programmanalyse zur Qualifizierung schulischer Führungspersonen**

Karen Johannmeyer und Colin Cramer

**Zusammenfassung** Obwohl Schulleitungen berufslebenslang mit neuen Herausforderungen konfrontiert werden, existieren in Deutschland meist nur für den Einstieg in das Amt Vorgaben und Konzepte zu deren Fortbildung. Berufsbegleitende Fortbildungen für die (erweiterte) Schulleitung werden zwar angeboten, bislang aber kaum erforscht. Anhand einer Programmanalyse von  $N = 635$  Ausschreibungen in Baden-Württemberg wird der Frage nachgegangen, welche Fortbildungen für die Schulleitung mit Blick auf Zielgruppe, Zeitpunkt, Dauer und Inhalt angeboten werden. Es überwiegen mehrtägige Angebote, meist zum Thema «Schulentwicklung». Das Angebot wird bezüglich der Professionalisierung der (angehenden) Schulleitungen diskutiert.

**Schlagwörter** Fortbildung – Schulleitungsfortbildung – Schulleitung – Lehrpersonenfortbildung

### **Professional development of school leaders in their professional biography. Programme analysis of their formal qualification**

**Abstract** Although school leaders are confronted with new challenges throughout their professional career, in Germany there are usually only guidelines and concepts for the induction phase in which school leaders enter the post. Continuing professional development for school leaders is offered, but it has hardly been researched so far. Based on a programme analysis of  $N = 635$  descriptions of in-service training courses for school leaders in Baden-Württemberg, the question is investigated how these courses can be characterized according to target group, timing, duration, and content. Courses with a duration of several days predominate, mostly on the topic of school development. The characteristics of the current programmes are discussed with respect to the professionalization of (prospective) school leaders.

**Keywords** professional development – school leaders – leadership – teacher education

## **1 Einleitung**

Die Rolle der Schulleitung hat durch Entwicklungen wie die zunehmende Autonomie der Schule an Komplexität gewonnen und Schulleitungen müssen mit immer neuen Herausforderungen umgehen (Bonsen, 2019). In der Pandemie wurde die doppelte Anforderung an Schulleitungen besonders deutlich, einerseits mit vorhandenen Ressourcen den Schulbetrieb aufrechtzuerhalten und andererseits (z.B. mit Blick auf Digitali-

sierung, vgl. Feldhoff et al., 2022) die Schule zu innovieren und für zukünftige Krisen aufzustellen (Pietsch, Tulowitzki & Cramer, 2020). Der Schulleitung wird dabei eine zentrale Bedeutung für die reibungslose Schulorganisation wie auch für die Schulentwicklung zugeschrieben (Bonsen, 2016; Day & Sammons, 2013; Frederking, Heller & Scheunpflug, 2005; Leithwood, Harris & Hopkins, 2020; Pietsch & Tulowitzki, 2017).

Obwohl für Schulleitungen ein spezifisches Professionswissen als relevant erachtet wird (Buchen & Rolff, 2016), gibt es keine einheitliche Erstqualifizierung (Tulowitzki, Hinzen & Roller, 2019). So existieren für neu bestellte Schulleitungen in Deutschland zwar Einführungsfortbildungen (Daschner & Hanisch, 2019; Tulowitzki, Hinzen & Roller, 2019), aufgrund der vielfältigen und sich wandelnden Herausforderungen erscheint jedoch ein systematisches berufsbegleitendes Fortbildungsangebot relevant. Diesbezüglich finden sich kaum Vorgaben und die Lage ist unübersichtlich: Über einen systematisierenden Überblick (Klein & Tulowitzki, 2020) hinaus waren berufs begleitende Fortbildungen für Schulleitungen im Amt kaum Gegenstand der Forschung und es ist unklar, welches Angebot hier vorgehalten wird.

Über die hauptverantwortliche Schulleitung hinaus finden sich an Schulen weitere Führungspersonen, zum Beispiel die stellvertretende Schulleitung, und Lehrpersonen mit besonderen Aufgaben (z.B. Mitglieder von Steuergruppen). All diese Führungspersonen benötigen über die regulären Aufgaben einer Lehrperson hinausreichendes Wissen und spezifische Fähigkeiten. Ob und in welchem Masse aber ein einschlägiges Fortbildungsangebot zur Qualifizierung für diese besonderen Aufgaben mit Führungsverantwortung existiert, wurde bisher kaum in den Blick genommen.

Ausgehend vom Desiderat, das sich aus diesem systematischen Mangel an Forschung ergibt, wird nachfolgend mittels Programmanalyse der Fortbildungen für schulische Führungspersonen in Baden-Württemberg gefragt, wie sich das Angebot mit Blick auf die Zielgruppe der Führungspersonen (Schulleitung, erweiterte Schulleitung, Schulleitungsteams), den Zeitpunkt der Angebote (vor Amtsübernahme, Einführungsphase, berufs begleitend), die Dauer sowie die Inhalte gestaltet. Ziel des Beitrags ist, das Angebot am Beispiel eines deutschen Bundeslandes auf breiter Datengrundlage darzustellen und die empirischen Ergebnisse in den Kontext der Frage nach der Professionalisierung schulischer Führungspersonen einzuordnen.

## 2 Stand der Forschung

Schulleitungen arbeiten im komplexen System «Schule», in dem die Schulqualität durch Kollegium und Schulgemeinschaft, aber auch durch den Schulkontext mitbeeinflusst wird (Hallinger, 2011). Sie haben Einfluss auf Prozesse der Schulentwicklung (z.B. Bonsen, 2016), der über vermittelnde Variablen (z.B. das Handeln von Lehrpersonen) bis auf die Ebene der Leistungen von Schülerinnen und Schülern (z.B. Coelli &

Green, 2012; Pietsch & Tulowitzki, 2017; Pietsch, Tulowitzki & Koch, 2019) reicht. Damit kommt Schulleitungen eine grosse Verantwortung zu und es stellt sich die Frage, ob sie adäquat auf ihre Aufgaben vorbereitet werden.

## 2.1 Herausforderungen an schulische Führungspersonen

Zu den Aufgaben schulischer Führungspersonen gehören etwa die unterrichtsbezogene Führungsarbeit, auf die Schülerinnen und Schüler sowie die Eltern bezogene Arbeit, Personalführung und Personalentwicklung, Organisationsführung und Organisationsentwicklung, klassische Verwaltungsaufgaben, die Vertretung der Schule nach aussen sowie eigener Unterricht (Brauckmann, 2014; Dezhgahi, 2021). Die eigene Unterrichtstätigkeit nimmt in Deutschland erhebliche Zeit in Anspruch (Cramer, Groß Ophoff, Pietsch & Tulowitzki, 2021; Wissinger, 2002). Zusätzlich verbringen Schulleitungen einen substanziellen Teil ihrer Arbeitszeit mit administrativen Aufgaben (OECD, 2019, S. 38; Pietsch et al., 2020). Während für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland seit geraumer Zeit bundesweite Standards der Kultusministerkonferenz vorliegen, finden sich keine vergleichbaren Vorgaben für die Schulleitungsqualifikation. Damit fehlen zentrale normative Vorgaben in Bezug darauf, auf welche Zielgrössen hin Schulleitungen qualifiziert werden sollen, und auch wissenschaftliche Kompetenzmodelle etc. liegen bislang nicht in elaborierter Form vor.

Klein und Tulowitzki (2020) identifizieren «Lernfelder» für die Schulleitungsfortbildung, die sich aus folgenden Quellen speisen: Forschung zu (effizienten) Schulleitungen und damit Ausrichtung an den oben genannten Aufgaben; Inhalte, die sich aus gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen und (neuen) Aufgaben der Schulleitung ergeben, etwa mit Blick auf Digitalisierung (infolge der Pandemie); Berücksichtigung der von Schulleitungen genannten Fortbildungsbedarfe, etwa bezogen auf das wachsende Aufgabenspektrum und die zunehmende Verwaltungsarbeit, die als Belastung gelten (forsa, 2019). Auch Schulentwicklungsaufgaben gelten als belastend und Fortbildungs- und Unterstützungsbedarf wird artikuliert (Brauckmann & Herrmann, 2013), während bezüglich der klassischen Verwaltungsaufgaben oder bezogen auf die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern sowie Eltern kaum Fortbildungsbedarf markiert wird (Schwanenberg, Klein & Walpuski, 2018).

Durch eine geteilte und zweckgerichtete Führungsverantwortung (Tulowitzki & Pietsch, 2020) können Schulleitungen Entlastung erfahren (Schwanenberg et al., 2018). Es bleibt jedoch offen, wie Personen für die Arbeit in erweiterten Schulleitungen qualifiziert werden. Gerade die sich wandelnde Rolle der (erweiterten) Schulleitung hin zu mehr und bedeutsamer gewordenen Entwicklungsaufgaben oder sogar radikalen Innovationen (Pietsch et al., 2020) – sowohl angesichts der zunehmenden Autonomie der Schule im Rahmen der neuen Steuerung (Bonsen, 2019) als auch angesichts der Herausforderungen in der Pandemie – macht die Frage nach einem systematischen, berufslebenslangen Fortbildungsangebot immer virulenter.

## 2.2 Berufsbegleitende Fortbildung von schulischen Führungspersonen

Während Schulleitungen in der Vergangenheit als Lehrpersonen mit zusätzlichen Verwaltungsaufgaben angesehen wurden (Bonsen, 2019), wird heute ein spezifisches «Professionswissen» als nötig erachtet (Buchen & Rolff, 2016, S. 1). Da die (erweiterte) Schulleitung in Deutschland in der Regel aus Lehrpersonen rekrutiert wird, kann von einer bildungswissenschaftlichen, fachlichen und schulpraktischen Qualifizierung im Lehramt ausgegangen werden (Tulowitzki, Hinzen & Roller, 2019). Die Qualifizierung von Schulleitungen kann in Deutschland in drei *berufsbiografische Phasen* eingeteilt werden (vgl. Abbildung 1): vor Amtsübernahme, Einführungsphase, berufsbegleitend (Daschner & Hanisch, 2019).

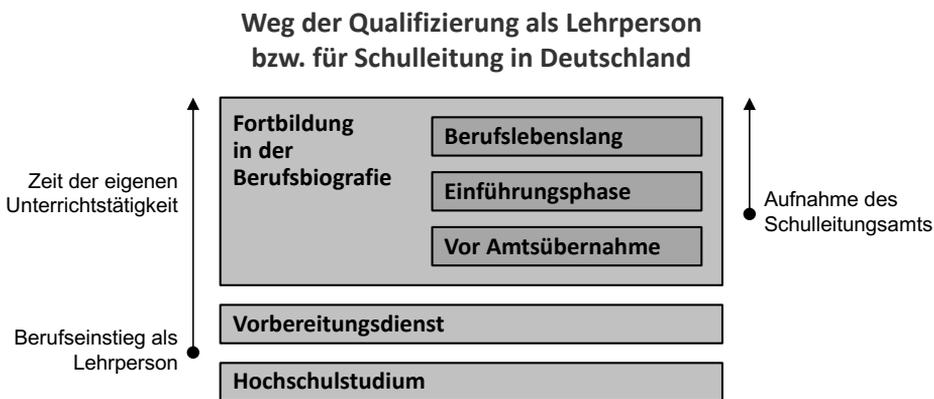


Abbildung 1: Weg der Qualifizierung als Lehrperson bzw. Schulleitung (eigene Darstellung).

*Vor Amtsübernahme* werden meist unverbindliche Orientierungsangebote unterbreitet, die in erster Linie der Gewinnung geeigneter Schulleitungen dienen. In Baden-Württemberg sind diese Fortbildungen freiwillig, in einigen Bundesländern ist zur Bewerbung die Teilnahme an solchen Fortbildungen vorzuweisen, zum Beispiel in Bayern im Umfang von zehn Tagen; in Nordrhein-Westfalen ist eine sechsmonatige Qualifizierung notwendig (Daschner & Hanisch, 2019). In der *Einführungsphase*, das heißt direkt zu Beginn der Tätigkeit, gibt es zur initialen Qualifizierung meist verpflichtende institutionalisierte Fortbildungen konform zum Aufgabenprofil der Schulleitung (Tulowitzki, Hinzen & Roller, 2019). In Baden-Württemberg nehmen Schulleitungen bislang an Seminaren im Gesamtumfang von 15 Tagen teil (ZSL, 2022). Darüber hinaus müssen innerhalb von zwei Jahren Probezeit drei Wahlpflichtseminare mit je zweieinhalb Tagen Dauer besucht werden, zum Beispiel zu Themen wie «Personalführung» oder «Qualitätsentwicklung». Für die erweiterte Schulleitung gibt es zum Teil eigens ausgewiesene Einführungsseminare. Zusätzlich zu den Einführungsfortbildungen wurden in Baden-Württemberg zum Zeitpunkt der durchgeführten Analyse *berufsbegleitende* Fortbildungen angeboten. In der Region wurde der Bedarf durch informelle Gesprä-

che erfasst; zentral organisierte Fortbildungen wurden zum Teil auf der Basis einer Befragung aller Schulleitungen (Bedarfserhebung) geplant (Johannmeyer, Cramer & Drahmann, 2019). Während es in allen Bundesländern eine Konzeption für die Erstqualifikation von Schulleitungen gibt, existieren für die Erstqualifikation der erweiterten Schulleitung sowie für die berufsbegleitende Fortbildung insgesamt meist keine Konzepte. Es gibt eine grosse Heterogenität bezüglich der Dauer der Angebote und ihrer Verbindlichkeit.

Damit stellt sich die Aus- und Fortbildung von Schulleitungen in Deutschland (51% der Schulleitungen geben an, nicht an einer zentralen Einrichtung qualifiziert worden zu sein: Cramer, Groß Ophoff, Pietsch & Tulowitzki, 2020) im Vergleich zur Schweiz (nur 12% der Schulleitungen geben an, keine formale Qualifikation erhalten zu haben: Tulowitzki, Pietsch, Berger, Grigoleit & Sposato, 2022) bislang als wenig strukturiert dar. In der Deutschschweiz ist die Aus- und Weiterbildung von Schulleitungen Aufgabe der Hochschulen. Aspirantinnen und Aspiranten sind verpflichtet, eine Qualifikation nach dem «Profil für Zusatzausbildungen Schulleitung» (EDK, 2009) zu durchlaufen, das in den Kantonen spezifisch ausdifferenziert wird. Meist dauert diese Qualifikation ein bis zwei Jahre. Zusätzlich gibt es spezifische Weiterbildungsprogramme (CAS) an den Hochschulen, deren Absolvieren auch bei der Entlohnung der Schulleitung berücksichtigt werden kann (Tulowitzki, Grigoleit, Haiges & Lüthi, 2021).

### 2.3 Fragestellungen

Für die Einführungsfortbildungen für Schulleitungen sind über die von den Bundesländern entwickelten Vorgaben die Inhalte und der Umfang einzusehen (Daschner & Hanisch, 2019; Tulowitzki, Hinzen & Roller, 2019). Unerforscht sind hingegen die Inhalte der berufsbegleitenden Fortbildung, insbesondere auch für die erweiterte Schulleitung. Ausgehend vom Ziel des Beitrags, die Fortbildungen für schulische Führungspersonen in Deutschland exemplarisch für ein Bundesland in ihrer Breite darzustellen und in den Diskurs um die Professionalisierung von Schulleitung einzuordnen, wird basierend auf dem Forschungsstand die folgende Frage bearbeitet: *Wie häufig werden welche Fortbildungen für Führungspersonen differenziert nach Zielgruppe (Schulleitung, erweiterte Schulleitung, Schulleitungsteams), Zeitpunkt (vor Amtsübernahme, Einführungsphase, berufsbegleitend), Dauer und Inhalt angeboten?*

## 3 Methode

Grundlage für die Analysen bildet ein Datensatz von  $N = 635$  Angebotsausschreibungen von Fortbildungen für schulische Führungspersonen; 82.5% der Angebote wurden tatsächlich durchgeführt. Alle Angebote wurden aus einem grösseren Datensatz herausgefiltert, in dem für den Zeitraum eines kompletten Jahres (01.08.2016 bis 31.07.2017) Informationen zu  $N = 10588$  Fortbildungsangeboten für Lehr- und Führungspersonen in Verantwortung des Kultusministeriums in Baden-Württemberg erfasst sind und in

dem nur zu einem unspezifischen Teil auch Angebote in Kooperation mit weiteren Institutionen (z.B. Stiftungen) enthalten sind. Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden die Angebote über die Angaben zur Zielgruppe gefiltert und strukturelle und inhaltliche Merkmale des Angebots berücksichtigt. Mehrheitlich lagen die relevanten Informationen im Datensatz vollständig vor oder wurden durch einfache Transformationen gewonnen. In einer vorausgehenden Studie waren zudem die narrativen Angebotsbeschreibungen mittels qualitativer Inhaltsanalyse bezüglich der darin enthaltenen Themen kategorisiert und kodiert worden (Johannmeyer et al., 2019). Dem Fokus dieses Beitrags entsprechend wurden nur solche Angebote in die Analyse einbezogen, die sich an Schulleitungen, erweiterte Schulleitungen oder Schulleitungsteams richteten. Nicht berücksichtigt wurden Fortbildungen, die von Schulleitungen zwar belegt werden können, sich aber primär an reguläre Lehrpersonen richten, ebenso wie schulinterne Fortbildungen.

Die *Zielgruppe* der Fortbildung wurde über ein Freitextfeld angegeben und dann in folgende *Funktionen* kategorisiert: Hauptverantwortliche Schulleitung, erweiterte Schulleitung (auch Stellvertretung oder Abteilungsleitung) sowie Schulleitungsteams (weitere Personen, z.B. in Steuergruppen ohne formales Schulleitungsamt). Des Weiteren wurde zur Zielgruppe die *berufsbiografische Phase* gerechnet, auf die das Fortbildungsangebot konform zur Ausschreibung abzielt (Zeitpunkt, zu dem das Angebot besucht werden soll): 1) vor Amtsübernahme (für an Führung interessierte Personen), 2) Einführungsphase (fünftägige Einführungsfortbildungen sowie Angebote, die explizit für neu bestellte, gegebenenfalls stellvertretende Schulleitungen und Abteilungsleitende ausgeschrieben wurden) oder 3) berufsbegleitend. Die *Dauer* der Fortbildungen ist direkt dem Datensatz zu entnehmen oder wurde über Datum und Uhrzeit der Angebote ermittelt. Es können folgende Kategorien unterschieden werden: Fortbildungen, die 1) einen halben Tag (bis zu vier Stunden), 2) einen ganzen Tag (über vier Stunden), 3) eineinhalb Tage, 4) zwei Tage oder 5) zweieinhalb Tage dauern. Angebote, die 6) drei oder mehr Tage dauern, sowie Fortbildungsreihen, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken, werden zusammengefasst.

Bezogen auf den *Inhalt* werden zwei Merkmale aus dem Datensatz herangezogen. Erstens wird der *Qualitätsbereich* der Fortbildung untersucht, eine grobe und administrativ vorgegebene thematische Unterscheidung im Datensatz in die Kategorien «Unterricht» (im Sinne der Unterrichtsentwicklung), «Professionalität der Lehrpersonen» (im Sinne der Personalentwicklung), «Schulführung und Schulmanagement», «Schul- und Klassenklima», «Inner- und ausserschulische Partnerschaften», «Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung», «Sonderpädagogik» sowie «Besondere Qualifizierungsbereiche». Zweitens wird das *kodierte Thema* der Fortbildungen aus der freien Angebotsbeschreibung herangezogen. Die Themen der Angebote (Mehrfachkodierungen möglich) wurden anderenorts bereits inhaltsanalytisch kodiert (Johannmeyer et al., 2019). Zur Prüfung der Beurteilendenübereinstimmung wurde eine Stichprobe von insgesamt 9.4% des ursprünglichen Datensatzes von unabhängigen Beurteilenden doppelt kodiert. Mit

dem spezifisch von Hayes und Krippendorff (2007) für Inhaltsanalysen vorgeschlagenen Verfahren wurde das robuste Übereinstimmungsmass Krippendorffs Alpha ( $\alpha$ ) berechnet: Es zeigen sich zufriedenstellende bis sehr gute Reliabilitäten (vgl. Abbildung 5). Die differenziellen *statistischen Analysen* der Angebotshäufigkeiten wurden, wie zuvor die Bereinigung des Datensatzes, mit der Open-Source-Software «R» durchgeführt. Nachfolgend werden die deskriptiven Ergebnisse zur Zielgruppe der Angebote sowie zu deren Dauer und Inhalten differenziert dargestellt.

## 4 Ergebnisse

*Zielgruppe der Angebote:* Für Lehrpersonen, die eine Führungsposition übernehmen wollen (berufsbiografische Phase: vor Amtsübernahme), wurden 121 Fortbildungen ausgeschrieben (19%) (vgl. Abbildung 2). Weitere 19% der Fortbildungen wurden für die Einführungsphase konzipiert; berufsbegleitende Fortbildungen machen 62% der Angebote aus. Spezifisch für die Funktion der Schulleitung (hauptverantwortlich) im Amt wurden insgesamt 297 Angebote ausgeschrieben (47%), darunter 32% (96 Angebote) explizit als Einführungsfortbildungen für neu bestellte Schulleitungen. Für die erweiterte Schulleitung wurden insgesamt 96 Angebote (15%) ausgeschrieben, 23 davon waren explizit für neu bestellte stellvertretende Schulleitungen oder Abteilungsleitende vorgesehen. Eine genauere Analyse dieser Kategorie zeigt, dass 14 Einführungsfortbildungen und 7 berufsbegleitende Fortbildungen explizit nur für stellvertretende Schulleitungen vorgesehen sind, 13 Einführungsfortbildungen und 6 berufsbegleitende Fortbildungen explizit nur für Abteilungsleitende und 7 Einführungsfortbildungen für beide dieser Zielgruppen gemeinsam. 56 weitere berufsbegleitende Fortbildungen sind für eine beliebige Person aus der Schulleitung ausgeschrieben. Für Schulleitungsteams wurden 121 Angebote (19%) ausgeschrieben, ohne Einschränkung auf eine berufsbiografische Phase.

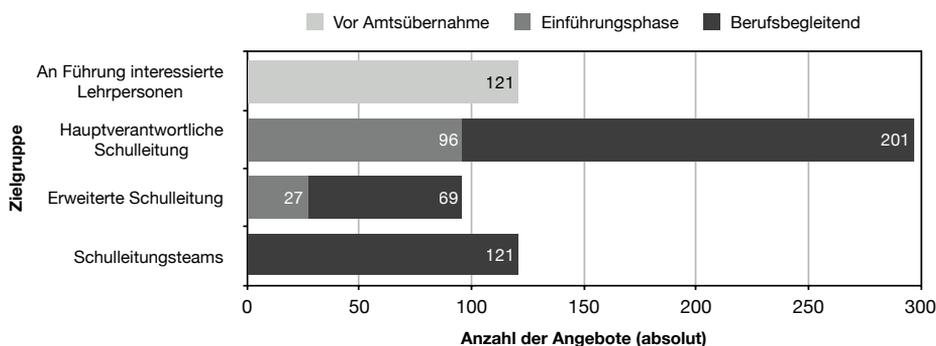


Abbildung 2: Anzahl der Angebote nach Zielgruppe (Funktion und berufsbiografische Phase).

*Dauer der Angebote:* 52% der Fortbildungen dauern länger als einen Tag, etwa 15% der Angebote dauern drei oder mehr Tage oder bilden einen mehrteiligen Lehrgang. Die knappe Hälfte der Fortbildungen für schulische Führungspersonen (48%) dauert einen ganzen oder einen halben Tag (vgl. Abbildung 3).

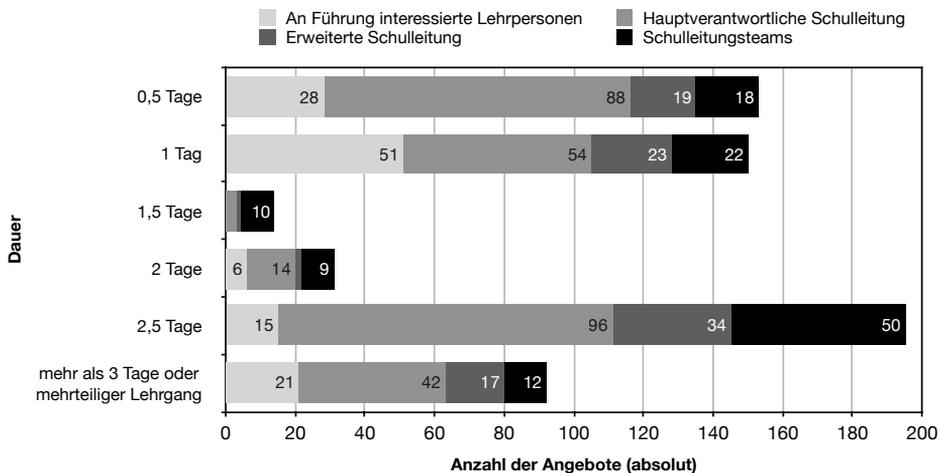


Abbildung 3: Anzahl der Angebote nach Dauer und Zielgruppe (Funktion).

*Inhalte der Angebote:* Nach Qualitätsbereichen differenziert (vgl. Abbildung 4) werden 73% der Angebote zum Bereich «Schulführung und Schulmanagement» ausgebracht, 25% zur Professionalität der Lehrpersonen; 10% der Angebote befassen sich mit Unterricht, 10% mit Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung und lediglich 0.1% der Angebote sind auf die Qualifizierung für pädagogische Aufgaben an Schulen ausgerichtet.

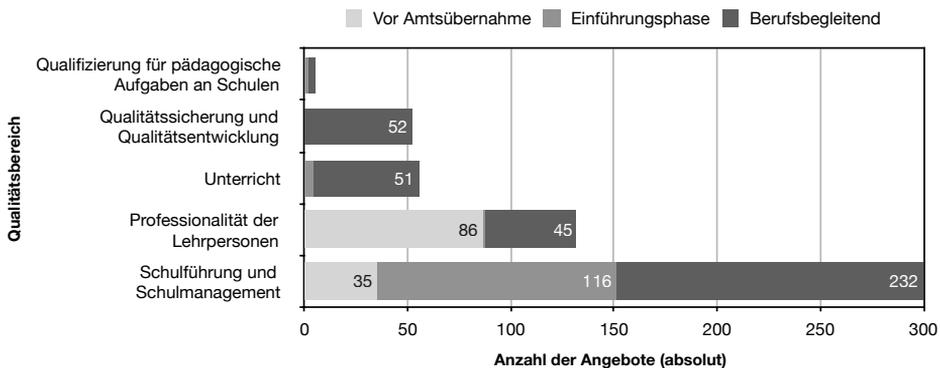


Abbildung 4: Anzahl der Angebote nach Qualitätsbereichen.

Die aus den Angebotsbeschreibungen heraus *kodierten Themen* quantifizieren sich wie folgt (vgl. Abbildung 5): Ein Schwerpunkt der berufsbegleitenden Fortbildung liegt auf dem Thema «Schulentwicklung» (154 Angebote). Mit Abstand am zweithäufigsten berufsbegleitend angeboten wird das Thema «Lehrergesundheit» (53 Angebote), vergleichbar häufig das Thema «Kommunikation» (45 Angebote). Für die Angebote bereits vor Amtsübernahme sind die Themen «Qualifikation» (hier z.B. Kennenlernen des Bewerbungsprozesses) und das Thema «Kommunikation» zentral (42 Angebote). Im Verhältnis betrachtet sind die Einführungsfortbildungen für Schulleitungen meist auf das Thema «Recht und Gesetz» ausgerichtet (21 Angebote), aber auch hier ist das Thema «Kommunikation» recht prominent (18 Angebote), ebenso wie das Thema «Schulentwicklung» (17 Angebote). Unter die berufsbegleitend recht häufige Kategorie «Sonstiges» fallen Angebote zu schulleitungsspezifischen Themen wie «Führung» oder «Krisenintervention».

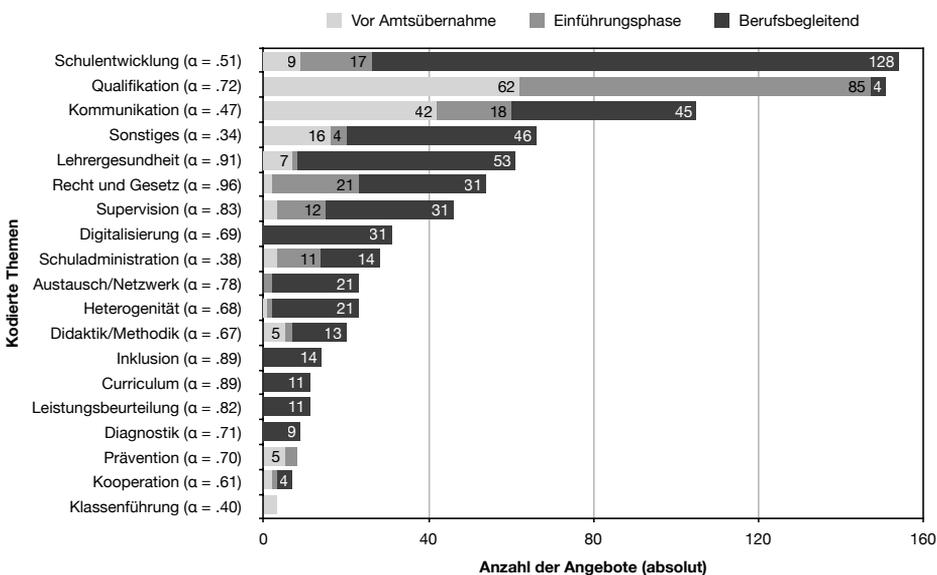


Abbildung 5: Anzahl der Angebote nach kodierten Themen und Zielgruppe (berufsbiografische Phase); Angabe der Beurteilendenübereinstimmung mittels Krippendorffs Alpha.

## 5 Diskussion

Der Beitrag erlaubt erstmals einen differenzierten Einblick in das konkret für die Qualifikation schulischer Führungskräfte vorgehaltene berufsbegleitende Fortbildungsangebot in einem deutschen Bundesland (Programmanalyse). Er folgt damit im Vorgehen dem Beispiel der schon stärker elaborierten Forschung zur berufsbegleitenden Fort-

bildung von Lehrpersonen (Johannmeyer & Cramer, 2021; Richter, Marx, Huang & Richter, 2020).

Zur *Zielgruppe* zeigt sich mit Blick auf die *berufsbiografische Phase*, dass nur ein Fünftel der Fortbildungen für Führungspersonen vor Amtsantritt angeboten wird. Damit kann von einer systematischen Vorqualifikation keine Rede sein, auch weil diese Angebote vorwiegend der Gewinnung von Lehrpersonen für das Amt der Schulleitung dienen dürften. Berufsbegleitende Angebote machen hingegen zwei Drittel der Fortbildungen aus. Werden die *Funktionen* betrachtet, auf welche die Angebote zielen, so werden weniger als dreimal so viele Fortbildungen für hauptverantwortliche Schulleitungen angeboten als für an Führung interessierte Personen. Hierin mag sich eine hohe Aufmerksamkeit für die Relevanz zeigen, künftige Führungspersonen gewinnen zu wollen, was sich angesichts des grossen Schulleitungsmangels in Deutschland (Cramer et al., 2021) nahelegt.

Angesichts der recht geringen Anzahl an Angeboten insgesamt kann aber auch eine geringe Aufmerksamkeit für die Relevanz von Fortbildungen spezifisch für hauptverantwortliche Schulleitungen vermutet werden. Damit erfährt die hohe Bedeutung der berufsbegleitenden Professionalisierung (Forschungsstand) angebotsseitig keine Entsprechung. Zudem gibt es für Personen in der erweiterten Schulleitung im Vergleich wenige Fortbildungen, obwohl es empirische Hinweise auf die hohe Relevanz der Professionalisierung gerade dieser Gruppe gibt, die künftig in die Hauptverantwortung gehen kann (Schwanenberg et al., 2018). Hier stellt sich neben der Frage einer systematischen Begleitung in das Amt (Cramer et al., 2021) auch die Frage nach der Attraktivität des Amtes insgesamt. Nicht berücksichtigt wurden zudem Angebote für Teile des Kollegiums unter Einbezug der Schulleitung. Die Bedeutung solcher gemeinsamen Fortbildungsformate könnte angesichts der hohen Relevanz von Professional Learning Networks (Brown, 2020) gross sein. Zudem gibt es Fortbildungen für generell an Führungsaufgaben interessierte Lehrpersonen, die als zusätzlicher Versuch angesehen werden können, dem Mangel an Schulleitenden im Allgemeinen (Tulowitzki, Roller, Haiges & Hinzen, 2019) zu begegnen. Untersuchungen zum Erfolg solcher Massnahmen fehlen jedoch bislang. Insgesamt gibt es im Fortbildungssystem in Baden-Württemberg konform zum gesamten ursprünglichen Datensatz, der zusammen mit den Fortbildungen für Lehrpersonen über 10000 Angebote umfasst, vergleichsweise wenige Angebote für schulische Führungspersonen ( $N = 635$ ). Weitere Forschung zur Passung von Bedarf und Angebot, insbesondere auch für die erweiterte Schulleitung, stellt ein Desiderat dar.

Die *Dauer* der Fortbildungen für schulische Führungspersonen ist bei etwas mehr als der Hälfte der Angebote länger als ein Tag. Hier zeigt sich ein deutlicher Unterschied zu den überwiegend einen halben oder maximal einen ganzen Tag dauernden Angeboten für Lehrpersonen in Baden-Württemberg (Johannmeyer & Cramer, 2021). Da empirisch betrachtet die Dauer der Angebote für deren Nachhaltigkeit als relevant gilt (z.B.

Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001), ist die vergleichsweise längere Dauer von Fortbildungen für Führungspersonen zu begrüssen. Gleichwohl ist die Dauer der Angebote absolut gesehen noch immer kurz, wenn diese etwa mit den einschlägigen CAS-Studiengängen für Schulleitungen in der Schweiz verglichen wird. Der vorliegend abgebildete Status quo des Fortbildungsangebots für schulische Führungskräfte in Baden-Württemberg könnte allerdings in einer künftigen Programmanalyse bereits anders ausfallen. So hat das neu gegründete Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) erst im Herbst 2021 in Kooperation mit der Universität Tübingen den neuen Weiterbildungsmasterstudiengang «Schulmanagement und Leadership» eingerichtet, der erstmals eine längerfristige und wissenschaftsbasierte Aus- und Weiterbildung von schulischem Führungspersonal anstrebt. Dies kann als Zeichen dafür gedeutet werden, dass im Bundesland künftig systematischer und längerfristiger als bislang eine wissenschaftsorientierte Qualifizierung von Schulleitungen angestrebt werden soll. Zudem aktualisiert das ZSL derzeit die Struktur der Angebotsdatenbank, sodass mittelfristig kontinuierlich aufbereitete Daten zur Verfügung stehen sollten und Veränderungen der Angebotsstruktur analysiert werden können.

Die Analyse der *Inhalte* zeigt einen Schwerpunkt auf Angeboten zu Schulführung und Schulmanagement. In den ebenfalls in diesem Datensatz analysierten Fortbildungen für Lehrpersonen hingegen liegt der Schwerpunkt auf dem Qualitätsbereich «Unterricht» (Johannmeyer & Cramer, 2021). Das vorgehaltene Angebot spiegelt die häufig artikuliert Anforderung an das «neue» Aufgabenprofil der Schulleitungen in der Schulentwicklung wider. Darin zeigt sich zugleich ein gewisses Defizit: Angesichts der international grossen Aufmerksamkeit für unterrichtsbezogenes Führungshandeln («instructional leadership») und der zunehmenden Beteiligung von Lehrpersonen an Führungsaufgaben («distributive/shared leadership») ist es gemäss dem Forschungsstand (Tulowitzki & Pietsch, 2020) fraglich, ob sich die im Angebot (kodierte Themen) zeigende Dichotomie (Lehrpersonen sind für Unterricht zuständig, Schulleitungen für Führung) halten lässt. Auch erscheint es aufgrund zunehmender administrativer Aufgaben durchaus sinnvoll, Fortbildungen vorzuhalten mit dem Ziel, Verwaltungsabläufe effizienter zu gestalten und so mehr Freiräume für (radikale) Schulentwicklung zu schaffen (Pietsch et al., 2020).

Verschiedene Limitationen der Studie bestehen. So wird der informelle Bereich des berufsbegleitenden Lernens nicht in den Blick genommen und hier besteht ein Forschungsdesiderat. Des Weiteren ist der Datensatz auf ein Jahr begrenzt und Entwicklungen lassen sich gerade mit Blick auf die jüngsten Reformmassnahmen noch nicht nachzeichnen. Angesichts der tiefgreifenden strukturellen Veränderungen der Fortbildungsstruktur in Baden-Württemberg verbindet sich damit zugleich das Potenzial vergleichender Analysen, da die Daten genau vor Bekanntwerden der konkreten Reformmassnahmen erhoben wurden. Angesichts der Pandemie und der sich damit verbindenden Sondersituation auch des Fortbildungssystems müssen sich die neuen Strukturen noch etablieren, bevor sie einer Untersuchung unterzogen werden. In Folgestudien

sollten zudem die weiteren Angebote von Verlagen und Stiftungen, die angebotenen Kongresse, die vorhandenen Netzwerke oder Mentorate (Klein & Tulowitzki, 2020) einbezogen werden. Zudem ist künftig eine Analyse über die Oberflächenstruktur des Angebots hinaus wünschenswert – etwa zur didaktischen Anlage von Fortbildungen –, wofür bislang allerdings die relevanten Angebotsinformationen fehlen.

Programmanalysen sind trotz ihrer weiteren Ausdifferenzierung und Optimierung nur ein relevanter Ausgangspunkt in der Forschung: Über die Qualität des Angebots ist damit noch ebenso wenig ausgesagt wie über das Nutzungsverhalten der Fortbildungsteilnehmenden. Zudem ist unklar, inwieweit sich das intendierte Curriculum (hier analysiertes Angebot) in einem realisierten Curriculum (in den konkreten Veranstaltungen) und schliesslich in einem erreichten Curriculum (in den Köpfen der Führungspersonen) niederschlägt (Cramer, König & Grimm, 2020). Diesbezüglich zeigen sich selbst in der weitaus traditionsreicheren Forschung zu Fortbildungen für Lehrpersonen (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017) noch erhebliche Defizite.

Während es für die Erstqualifikation der Schulleitungen in Baden-Württemberg Vorgaben und auch ein Konzept gibt, ist dies für die berufsbegleitenden Angebote nicht vergleichbar der Fall. Zwischen Bundesländern gibt es zudem eine Heterogenität der Qualifikationsanforderungen. Dies zeigt sich auch im internationalen Vergleich (Tulowitzki et al., 2021): Häufig fehlen Rahmenkonzepte sowie Anreizsysteme. Die zu Beginn als weitgehend fehlend markierten politischen Anforderungskataloge oder wissenschaftlichen Kompetenzmodelle zu «professionellen» Schulleitungen könnten das tatsächliche und recht willkürliche Angebot strukturieren helfen. Auch werden in den Angebotsbeschreibungen kaum konkrete Kompetenzen formuliert und es stellt sich daher die Frage, ob das vorgehaltene Angebot eine mittlere Komplexität von Problemstellungen adressiert, die weder zu kleinteilig noch zu allgemein sind (mittlere Abstraktionsebene: Weinert, 2001), um im Schulleitungshandeln Relevanz erzeugen zu können. In der Schweiz gibt es hingegen Bestrebungen, über das von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) erarbeitete «Profil für Zusatzausbildungen Schulleitung» (EDK, 2009) eine schweizweite Standardisierung der Schulleitungsqualifizierung vorzunehmen. Grenzen erfährt eine solche Steuerung aber, weil verschiedene Ebenen der Educational Governance berücksichtigt werden müssen und weil das Schulleitungshandeln im Kontext einer teilautonomen Schule erfolgt. Auch die Frage nach der systematischen Qualifikation der Fortbildenden ist durch die Verortung der Weiterbildung von Führungspersonal an Hochschulen in der Schweiz institutionell gelöst, während in Deutschland fast alle Fortbildungen für Führungspersonen nicht von wissenschaftlichem Personal, sondern von erfahrenen Führungs- und Lehrpersonen verantwortet werden.

Im Vergleich zum System in Deutschland gibt es in der Schweiz mit gut zwanzig Jahren eine kurze Geschichte der Profession «Schulleitung». Dennoch wurde die Einführung der Schulleitung wissenschaftlich evaluiert und das Professionsverständnis hat sich im

Laufe der Zeit stark verändert: Wurde die Schulleitungsfunktion zu Beginn noch häufig zwischen zwei oder drei Lehrpersonen aufgeteilt, die gesetzlich auch zum Unterrichten verpflichtet waren, unterrichtet die Mehrheit der Schulleitenden seit einer Gesetzesänderung 2014 nicht mehr. Seitdem können auch Personen ohne grundständige Qualifizierung als Lehrperson in der Schulleitung tätig sein – ihr Anteil ist jedoch relativ gering (Anderegg & Breitschaft, 2020). Dies ist in Deutschland derzeit noch unvorstellbar. Das Format der (gegebenenfalls grundständigen) Qualifizierung von Schulleitungen ist auch für die Frage nach deren Status als Profession relevant (Daschner & Hanisch, 2019, S. 62–66) und liesse sich künftig im Anschluss an die diesbezügliche Debatte um die Frage nach Professionalität im Lehrberuf (Cramer & Rothland, 2021) verstärkt diskutieren.

## Literatur

- Anderegg, N. & Breitschaft, J.** (2020). Aus- und Weiterbildung von Schulleitenden in der deutschsprachigen Schweiz. *Die Deutsche Schule*, 112 (3), 302–309.
- Bonsen, M.** (2016). Wirksame Schulleitung. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (S. 193–228) (4. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Bonsen, M.** (2019). Schulleitung und reformierte Steuerung. In N. Berkemeyer, W. Bos & B. Hermstein (Hrsg.), *Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends* (S. 383–395). Weinheim: Beltz.
- Brauckmann, S.** (2014). *Ergebnisbericht des im Rahmen des BMBF-Forschungsschwerpunkts «Steuerung im Bildungssystem» (SteBis) geförderten Forschungsprojekts «Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP)»*. Berlin: DIPF.
- Brauckmann, S. & Herrmann, C.** (2013). Belastungserleben von Schulleiterinnen und Schulleitern im Rahmen erweiterter schulischer Eigenständigkeit. In I. von Ackeren, M. Heinrich & F. Thiel (Hrsg.), *Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem?* (S. 172–196). Münster: Waxmann.
- Brown, C.** (2020). *The networked school leader: How to improve teaching and student outcomes using learning networks*. Bingley: Emerald.
- Buchen, H. & Rolff, H.-G.** (Hrsg.). (2016). *Professionswissen Schulleitung* (4. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Coelli, M. & Green, D.A.** (2012). Leadership effects: School principals and student outcomes. *Economics of Education Review*, 31 (1), 92–109.
- Cramer, C., Groß Ophoff, J., Pietsch, M. & Tulowitzki, P.** (2020). *Schulleitungen in Deutschland – Kurzbericht zur Studie*. Tübingen: Universität Tübingen.
- Cramer, C., Groß Ophoff, J., Pietsch, M. & Tulowitzki, P.** (2021). Schulleitung in Deutschland. Repräsentative Befunde zur Attraktivität, zu Karrieremotiven und zu Arbeitsplatzwechselabsichten. *Die Deutsche Schule*, 113 (2), 132–148.
- Cramer, C., König, J. & Grimm, M.** (2020). Heimliches Curriculum in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 770–776). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb.
- Cramer, C. & Rothland, M.** (2021). Pädagogische Professionelle in der Schule. In T. Hascher, W. Helsper & T.-S. Idel (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (3. Auflage) (S. 1–23). Wiesbaden: Springer.
- Darling-Hammond, L., Hyster, M.E. & Gardner, M.** (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto: Learning Policy Institute.
- Daschner, P. & Hanisch, R.** (Hrsg.). (2019). *Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Day, C. & Sammons, P.** (2013). *Successful leadership: A review of the international literature*. Reading: CfBT Education Trust.
- Dezhgahi, U.** (2021). *Die Auswahl von Schulleitern in einem Assessment Center*. Wiesbaden: Springer VS.

- EDK.** (2009). *Profil für Zusatzausbildungen Schulleitung vom 29. Oktober 2009*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Feldhoff, T., Radisch, F., Maag Merki, K., Jude, N., Brauckmann-Sajkiewicz, S., Maaz, K., Arndt, M., Habeck, L., Suter, F., Wüst, O., Rettinger, T., Reschke, K. & Selcik, F.** (2022). *Erfahrungen von Schulleiter\*innen in Deutschland, Österreich und in der Deutschschweiz während der COVID-19-Pandemie. Zentrale Ergebnisse der Längsschnittstudie «S-CLEVER. Schulentwicklung vor neuen Herausforderungen»*. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität Mainz.
- forsa.** (2019). *Die Schule aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter – Berufszufriedenheit von Schulleitungen und Digitalisierung an Schulen*. Berlin: forsa Politik- und Sozialforschung.
- Frederking, V., Heller, H. & Scheunpflug, A.** (2005). *Nach PISA. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung nach zwei Studien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. & Yoon, K. S.** (2001). What makes professional development effective? *American Educational Research Journal*, 38 (4), 915–945.
- Hallinger, P.** (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49 (2), 125–142.
- Hayes, A. F. & Krippendorff, K.** (2007). Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Communication Methods and Measures*, 1 (1), 77–89.
- Johannmeyer, K. & Cramer, C.** (2021). Nachfrage und Auslastung von Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer: Effekte struktureller und inhaltlicher Angebotsmerkmale. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24 (5), 1183–1204.
- Johannmeyer, K., Cramer, C. & Drahmann, M.** (2019). Das Angebot an Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer: Ergebnisse einer Dokumentenanalyse. In C. Cramer, K. Johannmeyer & M. Drahmann (Hrsg.), *Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg* (S. 41–52). Tübingen: Universität Tübingen.
- Klein, E. D. & Tulowitzki, P.** (2020). Die Fortbildung von Schulleiter\*innen in Forschung und Praxis – Ein Systematisierungsversuch. *Die Deutsche Schule*, 112 (3), 257–276.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D.** (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40 (1), 5–22.
- OECD.** (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris: OECD.
- Pietsch, M. & Tulowitzki, P.** (2017). Disentangling school leadership and its ties to instructional practices. An empirical comparison of various leadership styles. *School Effectiveness and School Improvement*, 28 (4), 629–649.
- Pietsch, M., Tulowitzki, P. & Cramer, C.** (2020). Principals between exploitation and exploration: Results of a nationwide study on ambidexterity of school leaders. *Educational Management Administration & Leadership*, 50 (4), 574–592.
- Pietsch, M., Tulowitzki, P. & Koch, T.** (2019). On the differential and shared effects of leadership for learning on teachers' organizational commitment and job satisfaction: A multilevel perspective. *Educational Administration Quarterly*, 55 (5), 705–741.
- Richter, E., Marx, A., Huang, Y. & Richter, D.** (2020). Zeiten zum beruflichen Lernen: Eine empirische Untersuchung zum Zeitpunkt und der Dauer von Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23 (1), 145–173.
- Schwabenberg, J., Klein, E. D. & Walpuski, M.** (2018). *Wie erfolgreich fühlen sich Schulleitungen und welche Unterstützungsbedürfnisse haben sie? Ergebnisse aus dem Projekt Schulleitungsmonitor (SHIP Working Paper Reihe, No. 03)*. Essen: Universität Duisburg-Essen.
- Tulowitzki, P., Grigoleit, E., Haiges, J. & Lüthi, A.** (2021). *Professionalisierungsstrukturen für schulische Führungskräfte – Ein internationaler Überblick*. Brugg-Windisch: Fachhochschule Nordwestschweiz.
- Tulowitzki, P., Hinzen, I. & Roller, M.** (2019). Die Qualifizierung von Schulleiter\*innen in Deutschland – ein bundesweiter Überblick. *Die Deutsche Schule*, 111 (2), 149–169.
- Tulowitzki, P. & Pietsch, M.** (2020). Stichwort: Lernzentriertes Leitungshandeln an Schulen – Leadership for Learning. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23 (5), 873–902.

**Tulowitzki, P., Pietsch, M., Berger, J., Grigoleit, E. & Sposato, G. (2022).** *Schulleitungsmonitor Schweiz 2021 – Kurzbericht*. Brugg-Windisch: Fachhochschule Nordwestschweiz.

**Tulowitzki, P., Roller, M., Haiges, J. & Hinzen, I. (2019).** *School leader recruitment, retention and motivation in Europe*. Ludwigsburg: EEPN, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.

**Weinert, F. E. (2001).** Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65). Seattle: Hogrefe & Huber.

**Wissinger, J. (2002).** Schulleitung im internationalen Vergleich – Ergebnisse der TIMSS-Schulleiterbefragung. In J. Wissinger & S. G. Huber (Hrsg.), *Schulleitung – Forschung und Qualifizierung* (S. 45–61). Opladen: Leske + Budrich.

**ZSL. (2022).** *Schulleiterinnen und Schulleiter an allgemein bildenden und beruflichen Schulen*. Stuttgart: Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung.

## **Autorin und Autor**

**Karen Johannmeyer, M.A.,** Universität Tübingen, Tübingen School of Education,  
karen.johannmeyer@uni-tuebingen.de

**Colin Cramer, Prof. Dr.,** Universität Tübingen, Tübingen School of Education,  
colin.cramer@uni-tuebingen.de

## «I would definitely do it again»: Das Potenzial von filmbasierten didaktischen Handlungsmodellen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrpersonen an den Pädagogischen Hochschulen

Regula Fuchs und Kristel Ross

**Zusammenfassung** Der Beitrag diskutiert die Bedeutung von fremdsprachenspezifischen Praxiserfahrungen und filmbasierten didaktischen Handlungsmodellen für die Professionalisierung von Fremdsprachenlehrpersonen der Primarstufe. Ausgehend von einem soziokonstruktivistischen Lehr- und Lernverständnis, dem zufolge Lernen durch die Interaktion von Lernenden und Lehrenden in einem spezifischen Kontext stattfindet, wird aufgezeigt, inwiefern Studierende während Praktika von einer gleichzeitigen Begleitung durch Lehrpersonen und Fremdsprachensprachexpertinnen profitieren. Das Potenzial der filmbasierten didaktischen Handlungsmodelle wird anhand von Reflexionen der Studierenden evaluiert.

**Schlagwörter** filmbasierte didaktische Handlungsmodelle – soziokonstruktivistisches Lehr- und Lernverständnis – fremdsprachenspezifische Praxiserfahrungen – Differenzierung – adaptiver Unterricht

**«I would definitely do it again»: The potential of film-based models for the professional development of student teachers of foreign languages at universities of teacher education**

**Abstract** The article considers the significance of film-based models and teaching practice experiences in the primary foreign language classroom for the professional development of student teachers. From a socio-constructivist perspective, learning takes place through collaborative interaction between learners and experts in specific contexts. We discuss in this paper in what ways student teachers can benefit during teaching practice if they are supported by mentor teachers and foreign language methodology experts at the same time. The potential of the film-based models is evaluated based on reflection texts written by the student teachers after the experience.

**Keywords** film-based models – socio-constructivist approach – teaching practice experience in the primary foreign language classroom – differentiated instruction

### 1 Einleitung

Die Wichtigkeit von Praxisgefäßen in der Ausbildung von Lehrpersonen ist unbestritten (vgl. z.B. Viebrock, 2018; Wolff, 2009; Zeichner, 2010). Professionalität wird erreicht, indem Studierende ihr Unterrichtshandeln hinsichtlich von Theorien reflektieren. Im Idealfall werden dabei «subjektive Theorien» (vgl. z.B. Dann, 1994; Helmke, 2009;

Reusser & Pauli, 2014) der Studierenden durch die neuen Erfahrungen und Erkenntnisse beeinflusst und die Planungs- und Handlungskompetenz der Studierenden wird optimiert. «Subjektive Theorien sind ähnlich wie wissenschaftliche Theorien aufgebaut und strukturiert, ohne allerdings deren Gütekriterien (wie Systematik, Explizitheit, Falsifizierbarkeit usw.) aufzuweisen, geschweige denn Ergebnis einer wissenschaftlichen Überprüfung zu sein» (Helmke, 2009, S. 117). Sie sind deshalb für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zentral, weil sie das Handeln im Unterricht unbewusst steuern. Neues Wissen allein genügt nicht «zur Veränderung von in den Routinen des persönlichen Handlungssystems verankerten Überzeugungen» (Reusser & Pauli, 2014, S. 655). Es muss durch «Formate, welche aus einer Kombination von Input- sowie beispielhaften unterrichtsbezogenen Trainings-, Reflexions- und Feedbackphasen bestehen» ergänzt werden, damit Handlungsalternativen als neue Handlungsrountinen für die Bewältigung von komplexen Unterrichtssituationen zur Verfügung stehen (Reusser & Pauli, 2014, S. 655). Im vorliegenden Beitrag wird ein Projekt vorgestellt, das dieses Format in der Ausbildung von Studierenden der Fremdsprachendidaktik Primarstufe einsetzt.

## **2 Theoretische Grundlagen und Fragestellung**

### **2.1 Praxisgefässe an Pädagogischen Hochschulen**

Obwohl Praxisgefässe an Pädagogischen Hochschulen angeboten werden, sind Praxisbezüge in den Fremdsprachen nicht immer sichergestellt oder fehlen zum Teil ganz. Eine informelle Umfrage, die 2021 von den Autorinnen an sechs Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz durchgeführt wurde, zeigte, dass Studierende der Primarstufe während ihrer Ausbildung nur bei einer von sechs Pädagogischen Hochschulen eine garantierte Anzahl an Fremdsprachenlektionen in der Praxis unterrichten können. Bei allen anderen Pädagogischen Hochschulen war die Anzahl zum Zeitpunkt der Befragung vom Zufall abhängig. Ein Grund dafür ist, dass Französisch nur in der 5. und 6. Klasse und Englisch erst ab der 3. Klasse unterrichtet wird. Einige Studierende durchlaufen so die Ausbildung, ohne je die Fremdsprache in der Praxis unterrichtet zu haben. An fünf von sechs der befragten Pädagogischen Hochschulen ist zudem kein Unterrichtsbesuch durch Fachexpertinnen und Fachexperten der Fremdsprachen in den Praxisgefässen garantiert und so erhalten die Studierenden auch kein direktes fachspezifisches Feedback. Dies ist deshalb problematisch, weil sich in der Fremdsprachendidaktik fachspezifische Herausforderungen stellen, die durch Formate der Allgemeinen Didaktik oder anderer Fachdidaktiken nicht abgedeckt werden können; fremdsprachenspezifische Aspekte oder Probleme werden so bei Schulbesuchen oft nicht erkannt und thematisiert. Ein zentrales Problem der Englischdidaktik sind zum Beispiel die grossen Unterschiede im Lernstand der Kinder. Während es einigen Kindern Mühe bereitet, die Fremdsprache zu erlernen, sprechen immer mehr Kinder in denselben Klassenzimmern die Sprache bereits zu Hause. Fremdsprachenlehrpersonen benötigen daher eine sehr hohe Differenzierungskompetenz (zur Entwicklung von adaptiver Lehrkompetenz im Umgang mit Heterogenität vgl. z.B. Rey, 2022). Auch im Beschluss des Zürcher Bildungsrats zum Anforderungskatalog für neue Englischlehrmittel wird der

hohe Stellenwert von Differenzierung festgehalten (Bildungsrat des Kantons Zürich, 2017). Neuere Studien zum Fremdsprachenunterricht in der Schweiz betonen ebenfalls die Wichtigkeit von adaptivem Englischunterricht (Le Pape Racine & Brühwiler, 2020, S. 279–280). Umso wichtiger erschien es den Autorinnen deshalb, den Umgang mit Heterogenität bzw. eine mögliche Förderung der adaptiven Lehrkompetenz der Studierenden spezifisch für den Fremdsprachenunterricht zu untersuchen.

## 2.2 Wissen, Kompetenz und Performanz

Im PID-Modell von Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015) wird Kompetenz als Kontinuum mit vielfachen Übergängen angesehen («model of competence transformation»). Über die präzise Wahrnehmung relevanter Situationscharakteristika («Perception» – P), deren Interpretation (I) und das darauf basierende Treffen von Entscheidungen («Decision-Making» – D) in einer konkreten Situation prägt sich die Disposition in der Performanz aus, das heisst im beobachtbaren Verhalten. Ein Schlüsselproblem bei Übergängen in autonomieförderlichen und prozessorientierten Lernumgebungen ist der Übergang von Fremd- zu Selbststeuerung, das heisst «die Frage nach dem Übergang der Steuerung und Kontrolle des Lernens von der Lehrperson auf den Lernenden» (Reusser, 1995, S. 173).

Um diesen Übergang möglichst adaptiv zu gestalten und die Lernprozesse von Studierenden optimal zu begleiten, bietet sich das von Brown, Collins und Duguid (1989) entwickelte, auf Vygotsky (1978) beruhende und im Sozialkonstruktivismus verankerte Modell der kognitiven Meisterlehre (Cognitive-Apprenticeship-Modell) an. Der Cognitive-Apprenticeship-Ansatz umfasst den Dreischritt «Modeling» (durch lautes Denken begleitetes expertenhaftes Modellieren von Zieltätigkeiten), «Scaffolding/Coaching» (das Verfügbarmachen eines Lerngerüsts, damit der Lehrling der Ausführung der Zieltätigkeit schrittweise näherkommt) und «Fading» (graduelles Freigeben der Lernsteuerung) (Reusser, 1995, S. 175). Bei dieser Stufenfolge handelt es sich um eine kompetente fachliche Lernprozessbegleitung (Reusser, 1995, S. 184) und dank «dieses Zusammenspiel[s] von Modeling, Coaching/Scaffolding und Fading erwirbt der Lehrling [im vorliegenden Fall die Studentin oder der Student] ... weiter verwendbare, allmählich generalisierbare Schlüsselkompetenzen des Handelns und Lernens, wie zum Beispiel die Fähigkeit zur Selbstüberwachung und Selbstkorrektur» (Reusser, 1995, S. 175). Im vorliegenden Projekt werden alle drei Phasen (Modeling, Coaching/Scaffolding und Fading) einbezogen (zum detaillierten Ablauf vgl. Abschnitt 4).

## 2.3 Filmbasierte Handlungsmodelle

Filmsequenzen können als «Modell-Tool zur praxisbezogenen Diskussion über Unterricht» gesehen werden und als Auslöser zu einem gemeinsamen Nachdenken in Bezug auf «die Tiefenstruktur des Unterrichts, d.h. die Wirkungen didaktischen Handelns auf die Lern- und Denkprozesse von Schülerinnen und Schülern bzw. den intendierten Aufbau von Wissen und Kompetenzen», dienen (Reusser & Kramer, 2005, S. 48). In der Unterrichtsforschung werden seit den 1990er-Jahren Videostudien immer wichtiger, weil sie die Komplexität des Unterrichts bis zu einem gewissen Grad abbilden können

(vgl. z.B. Frommelt, Hugener & Kramer, 2019; Reusser, Pauli & Waldis, 2010; Santagata & Guarino, 2011). Vielversprechend in Bezug auf die Steigerung der Analysefähigkeit der Studierenden durch das Analysieren von filmbasierten Unterrichtssequenzen sind zum Beispiel die Studien von Santagata und Guarino (2011). Auch Frommelt et al. (2019) zeigen den Mehrwert von Videos in der Ausbildung von Lehrpersonen in Bezug auf eine Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung.

## 2.4 Fragestellung

Mit dem Projekt sollte die Wirkung von Filmmodellen auf die Studierenden untersucht werden. Videografierte Unterrichtssequenzen wurden zuerst von Studierenden analysiert. Danach wurden die in den Sequenzen modellhaft umgesetzten Handlungsanleitungen selbst im Unterricht eingesetzt. Das Ziel war es, die Performanz der Studierenden längerfristig zu beeinflussen. Die Wechselwirkung zwischen Wissen und Können sowie Kompetenz und Performanz kann aus beobachteten Handlungsepisoden vonseiten der Forscherin oder des Forschers nur begrenzt rekonstruiert werden. Expertise kann sich zwar in der Performanz zeigen, durch die Performanz kann aber nur festgestellt werden, dass «einer sich in Übereinstimmung mit dem verhält, was wir wissen» (Neuweg, 2011, S. 38). Die Bewertung der Performanz geschah deshalb im vorliegenden Projekt nicht «von aussen», sondern anhand einer «Innenansicht», nämlich durch die Reflexionstexte der Studierenden (vgl. Abschnitt 5). Die folgende Fragestellung wurde anhand der Stimmen der Studierenden ausgewertet: *Inwiefern können die Studierenden (nach eigener persönlicher Einschätzung) von den filmbasierten didaktischen Handlungsanleitungen und der Umsetzung dieser Modelle im Fremdsprachenunterricht profitieren?*

## 3 Entstehung der Filmsequenzen

Ausgelöst durch das eingeschränkte Angebot an Praxisgefässen in der Fremdsprachendidaktik wurde 2019/2020 von den Autorinnen in Zusammenarbeit mit Lehrpersonen und dem Digital Learning Center der Pädagogischen Hochschule Zürich ein intern zugängliches medienbasiertes Instrument erstellt. In einem Online-Tool (einem sogenannten «Lernobjekt») wurden den Studierenden filmbasierte didaktische Handlungsanleitungen als Modelle angeboten. Im Online-Tool entstanden insgesamt 80 kurze geskriptete Filmsequenzen (Dauer je nach Sequenz jeweils vier bis sechs Minuten), die in Zusammenarbeit mit einer erfahrenen Lehrperson (sieben Jahre Unterrichtserfahrung) erstellt wurden. Die Aufnahmen wurden vom Digital Learning Center der Pädagogischen Hochschule Zürich vor Ort mit mehreren Kameras (inklusive Ton) durchgeführt, von den Autorinnen dieses Beitrags visualisiert und vom Digital Learning Center geschnitten und bereitgestellt.

Ziel dieses Online-Tools war es, die Unterschiede zwischen den Studierenden in Bezug auf ihre didaktischen Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht aufzufangen. Die

modellhaften Unterrichtsbeispiele hatten das Ziel, den Studierenden möglichst konkrete und gut transferierbare Umsetzungsideen für ihre Praxis zu geben. Das Analysieren der Modelle und das anschliessende Übertragen auf die eigene Praxis sollten eine hohe Qualität des Fremdsprachenunterrichts garantieren bzw. eine positive (erste) Erfahrung beim Unterrichten von Fremdsprachen für die Studierenden ermöglichen, um so die wenigen Praxisgefässe, die in der Fremdsprachenausbildung angeboten werden, möglichst intensiv nutzen zu können.

Die Filmmodelle waren zu zentralen Aspekten des Fremdsprachenunterrichts (z.B. zu Hörverständnisübungen oder Lernspielen) entwickelt worden. Sie zeichneten sich dadurch aus, dass ein starker Fokus auf die Differenzierung gesetzt wurde: Einerseits wurden unterstützende Massnahmen für Kinder, denen das Fremdsprachenlernen Mühe bereitete, angeboten; andererseits wurden aber auch herausfordernde Aspekte für die Kinder, die zu Hause Englisch sprachen, in die Sequenzen eingebaut. Die Differenzierung erfolgte auf verschiedenen Ebenen, wie zum Beispiel der Aufgabenstellung, des angebotenen sprachlichen Supports oder der Rolle, die ein Kind während der Sequenz einnimmt (vgl. Tabelle 1; zu Multi-Level-Tasks vgl. Bowler & Parminter, 2002). Die meisten Filmsequenzen bzw. Differenzierungsstrategien liessen sich problemlos auf verschiedene Themen und auf verschiedenen Klassenstufen anwenden. Die Modelle beinhalteten so auch eine übergeordnete Ebene des Unterrichts. In den Modellen wurden jeweils der Lehrplanbezug, die Beschreibung des Ablaufs und eine Auswahl an Differenzierungsmöglichkeiten angeboten (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Skript zur Differenzierung des Bingo-Spiels

<b>Bingo-Spiel</b>	
Hinweise	Grundlage des Bingo-Spiels bildet das Basisvokabular der vorhergehenden Units im Lehrmittel. Die Kinder haben die Wörter bereits in einem thematischen Kontext kennengelernt und angewendet. Im Bingo-Spiel geht es um die Vertiefung des Wortschatzes. Je nach Spielvariation und Rolle eines Kindes im Spiel variiert der Schwierigkeitsgrad.
Ablauf des Spiels	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Einstieg durch die Lehrperson: «We're going to play the Bingo game. Who wants to write a word on the blackboard?»</li> <li>– Die Kinder schreiben Wörter, die sie während der letzten zwei bis drei Wochen als Hausaufgabe geübt haben, an die Wandtafel. Sie helfen sich dabei, falls nötig, gegenseitig beim Schreiben. Die Lehrperson hilft ebenfalls.</li> <li>– Es stehen nun ca. 15 korrekt geschriebene Englischwörter an der Wandtafel und jedes Kind wählt davon fünf Wörter aus und schreibt diese auf einen Notizzettel.</li> <li>– Die Lehrperson sagt zum Beispiel einen Satz auf Englisch, in dem ein Wort fehlt. Wenn ein Kind das gesuchte Wort auf seinem Zettel findet, darf das Wort durchgestrichen werden. Wer fünf Wörter durchgestrichen hat, ruft «Bingo» und gewinnt das Spiel.</li> </ul>
Differenzierungsstrategien	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Die Lehrperson sagt ein Wort auf Deutsch – die Übersetzung wird gesucht.</li> <li>– Die Lehrperson sagt einen ganzen Satz auf Englisch, in dem ein Wort fehlt.</li> <li>– Die Lehrperson sagt ein Synonym oder Antonym des gesuchten Wortes auf Englisch.</li> <li>– Die Lehrperson macht ein Rätsel auf Englisch – das Wort ist die Lösung.</li> <li>– Ein Kind übernimmt die Rolle der Lehrperson.</li> <li>– Das Spiel wird in Vierergruppen gespielt und ein Kind übernimmt die Rolle der Lehrperson.</li> <li>– Kinder, die dies möchten, überlegen sich vorgängig Satzrätsel für das Bingo-Spiel und übernehmen die Rolle der Lehrperson.</li> </ul>

Neben den konkreten Unterrichtsbeispielen standen den Studierenden zusätzlich Interviews mit den Schülerinnen und Schülern sowie Reflexionen der Lehrpersonen zur Unterrichtsumsetzung zur Verfügung (vgl. Abbildung 1). Die Filmmodelle waren für alle Studierenden der Aus- und Weiterbildung, aber nicht öffentlich zugänglich.

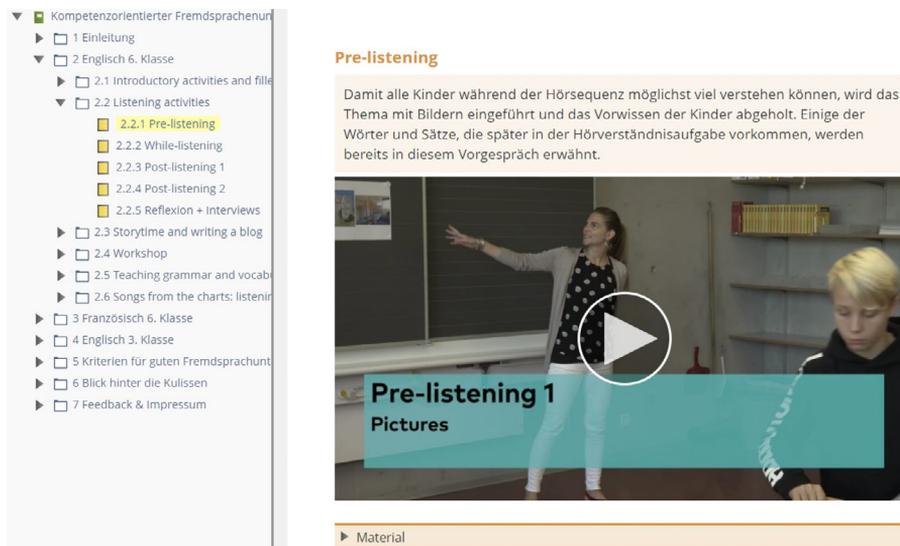


Abbildung 1: Auszug Lernobjekt «Kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe».

#### 4 Didaktisches Setting zum Einsatz der Filmsequenzen

Im Rahmen eines Ausbildungsmoduls mit integriertem Praxisbezug bekamen die Studierenden Gelegenheit, eine Filmsequenz aus dem Online-Tool in der Praxis umzusetzen. In diesem Abschnitt wird das Vorgehen Schritt für Schritt erläutert und dabei auf die dafür visualisierte Grafik (vgl. Abbildung 2) Bezug genommen.

Vor Beginn des Moduls erhielten die Studierenden den Auftrag (A), sich drei Filmsequenzen aus dem Online-Tool anzuschauen und dabei ihre Gedanken zu den folgenden Fragen zu notieren: «Was mögen Sie an der Sequenz?», «Was hat Sie überrascht?», «Was würden Sie ändern und weshalb?» und «Wie würden Sie nach jeder Sequenz weiterfahren?». Neben diesen Leitfragen mussten die Studierenden zudem zu jeder Filmsequenz drei theoriebasierte Aussagen oder Zitate aus dem bereits besuchten fachdidaktischen Modul herausuchen und diese mit den Praxisbeispielen verknüpfen (Zusammenhang Theorie und Praxis, Ergänzungen, offene Fragen). Ihre Beobachtungen und Reflexionen brachten die Studierenden bei der ersten Veranstaltung ins Modul mit und diskutierten diese miteinander im Rahmen eines geleiteten Austauschs in Studierendengruppen (B). Durch den geleiteten Austausch konnte von den Dozierenden

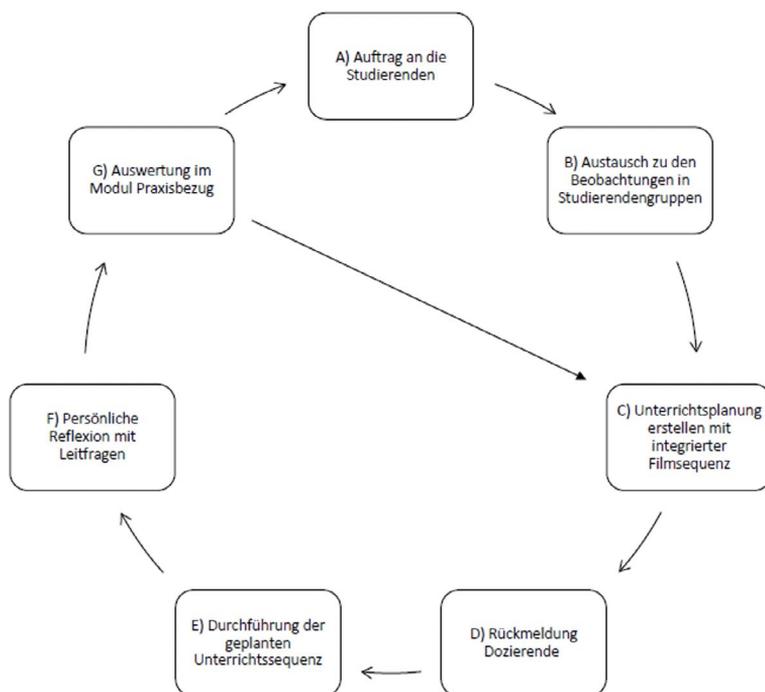


Abbildung 2: Vorgehen zum Einsatz der Filmsequenzen.

sichergestellt werden, dass die Studierenden die Differenzierungsmöglichkeiten wahrnahmen, damit sie diese auch in der Praxis einsetzen können.

Für die erste Praxisphase hatten die Studierenden den Auftrag, mindestens eine Sequenz aus dem Online-Tool im Unterricht umzusetzen (z.B. ein Lied, ein Spiel, eine Geschichte oder eine Hörverständnisübung einzuführen) und dabei die Differenzierungsmöglichkeiten miteinzubeziehen. Auf der Grundlage dieses Auftrags erstellten die Studierenden in den Vorbereitungswochen ihre Grobplanung und eine Verlaufsplanung, die das aus dem Online-Tool ausgewählte Beispiel beinhaltete – dies im Sinne eines Lernens am Modell (C). In den Vorbereitungswochen wurden die Studierenden im Rahmen des Moduls auch von der Dozentin bei der Unterrichtsplanung begleitet und ge-coacht. Die Studierenden erhielten eine Rückmeldung zu ihrer Unterrichtsplanung (D). Die Planung und die Gestaltung des fachspezifischen Unterrichts wurden auf der Basis des Planungsinstrumentes «Unterricht kompetent planen» (Zumsteg et al., 2019) durchgeführt und es wurden die in der Klasse vorhandenen Lehrmittel verwendet. Während der ersten Praxisphase im Quartalspraktikum (4. Semester) erhielten die Studierenden dann die Gelegenheit, ihre geplante Sequenz zu unterrichten (E). Insgesamt standen ihnen vier bis sechs Lektionen in der jeweiligen Fremdsprache zur Verfügung. Während dieser Praxisphase spielte das Online-Tool weiterhin eine wichtige Rolle, weil es den

Studierenden konkrete Umsetzungsideen zur Verfügung stellte und auch aufzeigte, was bei der Vorbereitung und der Durchführung von Fremdsprachenunterricht sonst noch beachtet werden muss.

Nach der Durchführung der Unterrichtssequenzen wurde ein Feedbackgespräch zwischen Studierenden und Fremdsprachenpraxislehrperson geführt. Die wichtigsten Punkte aus diesem Gespräch wurden von den Studierenden schriftlich festgehalten und mit eigenen weiterführenden Reflexionen ergänzt (F). Diese persönliche Reflexion basierte auf den folgende Leitfragen, die im Voraus abgegeben worden waren: 1) «Welche Sequenz aus dem Lernobjekt wurde im Unterricht umgesetzt? Warum gerade diese Sequenz?», 2) «Inwiefern diente Ihnen die Filmsequenz im Lernobjekt als Unterstützung?», 3) «Wie haben die Kinder reagiert? Ist Ihnen (oder der Praxislehrperson) etwas aufgefallen?», 4) «Wie haben Sie sich während der Umsetzung gefühlt?» und 5) «Was hat gut funktioniert und was würden Sie bei einer nächsten Umsetzung berücksichtigen?». Im Rahmen einer Auswertungssitzung im Modul hatten die Studierenden schliesslich die Gelegenheit, ihre Erfahrungen und Reflexionen miteinander auszutauschen (G), offene Fragen zu stellen und Konsequenzen für die nächste Praxisphase zu ziehen (C).

## 5 Datenerhebung und Datenaufbereitung

Das vorliegende Projekt hatte zum Ziel, die Wirkung des vorgestellten Online-Tools im Zusammenspiel mit dem Praxisgefäss und im Hinblick auf die Förderung der Kompetenz der Studierenden im Umgang mit Heterogenität bzw. zur Umsetzung von Differenzierungsstrategien (vgl. Tabelle 1) auszuwerten. Für die Datenerhebung wurden die Reflexionstexte der Studierenden verwendet (vgl. Abbildung 2, Schritt F). Es handelt sich um eine qualitative Analyse von leitfragengestützten Reflexionstexten zur Arbeit mit den Filmmodellen. Bei der Untersuchungsgruppe handelte es sich um 95 Englischstudierende und 46 Französischstudierende, die sich im 4. Semester ihrer Ausbildung zur Primarlehrperson befanden. Alle Studierenden hatten bereits im 3. Semester das erste Didaktik-Modul Englisch oder Französisch besucht und erhielten dann den ersten Auftrag in Verbindung mit dem Online-Tool als Vorbereitung auf das Modul mit integriertem Praxisbezug (vgl. Abbildung 2, Schritt A). Das Datenmaterial aus den Reflexionstexten der Studierenden wurde im April 2021 erstellt und von den Dozierenden in einer Online-Datenbank gesammelt. Die Reflexionstexte basierten auf den in Abschnitt 4 vorgestellten Leitfragen.

Die Datenaufbereitung wurde im Juni 2021 vorgenommen. Dabei lag der Fokus auf den folgenden drei Leitfragen: «Inwiefern diente die Filmsequenz im Online-Tool als Unterstützung?», «Wie reagierten die Kinder auf die Unterrichtssequenz?» und «Wie fühlten sich die Studierenden während der Umsetzung?». Die erste Frage diente dazu, zu erfahren, ob die Filmbeispiele für die Studierenden hilfreich waren, welche weitere

Unterstützung sie allenfalls benötigt hätten und ob die Studierenden auch weitere Beispiele für den eigenen Unterricht nutzen würden. Die zweite Frage hatte zum Ziel, die Aufmerksamkeit der Studierenden auf die Auswirkungen ihres didaktischen Handelns hinzuweisen bzw. auf das Befinden der Kinder und die Lern- und Denkprozesse, die durch ihr Unterrichtshandeln bei den Kindern ausgelöst wurden. Die dritte Frage hatte zum Ziel, herauszufinden, welche Erkenntnisse die Studierenden in Bezug auf ihre persönliche Entwicklung erlangt hatten. Das Untersuchungsverfahren basierte auf der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 1983, 2015). Die Kodierung erfolgte in den folgenden Schritten: Um den erwähnten Schwerpunkten nachzugehen, wurden vom Datenmaterial ausgehend Unterkategorien definiert; das heisst, die Unterkategorien entstanden durch eine induktive Kategorienbildung (vgl. Mayring, 1983, 2015). Aus den Texten der Studierenden liessen sich somit diejenigen Unterkategorien bilden, die anschliessend anhand der in Tabelle 2 aufgeführten Zuordnung kodiert wurden.

Tabelle 2: Kategoriensystem

Nutzbarkeit des Online-Tools	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Online-Tool als Inspiration</li> <li>– Online-Tool als Unterstützung für die Umsetzung</li> <li>– Erkenntnisse für den eigenen Unterricht</li> <li>– Ersatz für fehlende Praxis</li> </ul>
Reaktion der Kinder	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Motivation (z.B. Erwähnung von positiven Reaktionen der Kinder auf die Unterrichtssequenz, auf Spiele, auf Medien)</li> <li>– Unterrichtsbeteiligung von lernschwächeren und lernstarken Kindern aufgrund des differenzierten Lernangebots</li> <li>– Anwendung von Strategien</li> </ul>
Befinden der Studierenden	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Selbstvertrauen/Sicherheit</li> <li>– Einfluss der positiven Reaktionen der Kinder auf das eigene Befinden</li> <li>– Fremdsprachen zu unterrichten macht sie nervös und Online-Tool bietet Sicherheit</li> <li>– Motivation, Sequenz wieder einzusetzen</li> </ul>

## 6 Erfahrungen und ausgewählte Befunde

Die qualitative Analyse der leitfragengestützten Reflexionstexte erfolgte in einem ersten Durchgang anhand der Kodierungen (vgl. Abschnitt 5). Dabei wurden weitere Kategorien ersichtlich, die in einem zweiten Durchgang erfasst wurden. Die Kategorien wurden anschliessend priorisiert und folgendermassen gebündelt: A) «Selbstwertgefühl und Sicherheit der Studierenden», B) «Hohe Unterrichtsbeteiligung der Kinder dank Differenzierung» und C) «Aussagen, die Hinweise auf mögliche Veränderungen von subjektiven Theorien geben». Die Auswertung der Texte zeigte, dass auffallend viele Studierende erklärt hatten, sie würden die ausgewählte Unterrichtssequenz wieder durchführen: 42 von 46 Französischstudierenden (91%) und 87 von 95 Englischstudierenden (91.5%) erwähnten dies in ihrem Text (vgl. Abbildung 3).

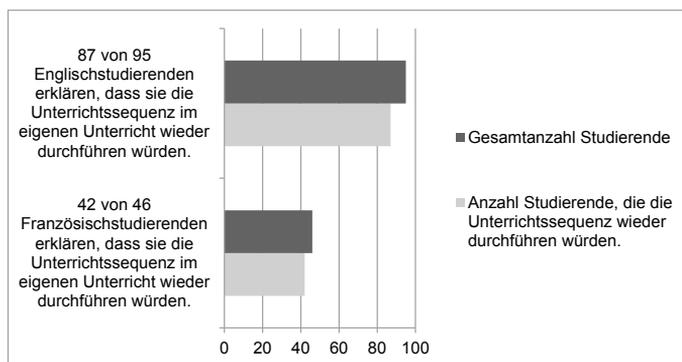


Abbildung 3: Wiederdurchführung.

Ein möglicher Faktor für diese Aussagen könnte sein, dass viele Studierende die Motivation der Kinder während der Durchführung der Sequenzen als sehr hoch wahrgenommen hatten. Einzelne Studierende erwähnten den Einfluss, den die Reaktion der Kinder auf ihr eigenes Befinden hatte, explizit im Text. 42 von 46 Französischstudierenden und 94 von 95 Englischstudierenden erklärten, die Motivation der Kinder sei sehr hoch gewesen (vgl. Abbildung 4). Ein Faktor für die hohe Motivation der Kinder könnte sein, dass die erfolgreiche Umsetzung von differenziertem Unterricht die Unterrichtsbeteiligung von allen Kindern ermöglicht und sie dadurch motiviert hatte. Fremdsprachenunterricht differenziert zu erteilen ist hochkomplex. Gerade Studierende mit wenig Unterrichtserfahrung sind schon bei der Planung des Ablaufs im Fremdsprachenunterricht auf Hilfe angewiesen und die Differenzierung des Unterrichts auf verschiedenen Ebenen (vgl. Tabelle 1) geht dadurch oft vergessen. Viele Studierende erwähnten, dass sie die Modelle im Online-Tool bei der Planung und Umsetzung diesbezüglich als sehr hilfreich empfunden hätten.

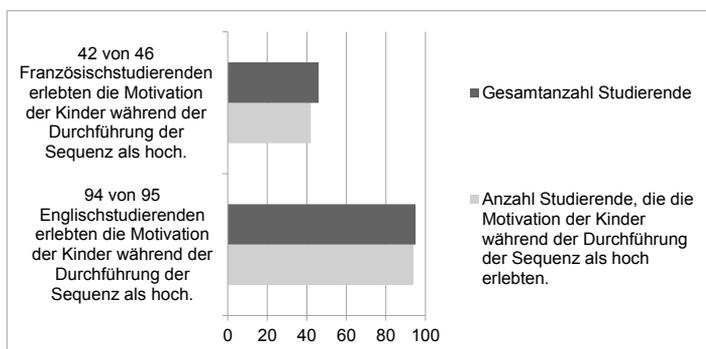


Abbildung 4: Motivation.

### **A) Selbstwertgefühl und Sicherheit der Studierenden**

In den Aussagen der Studierenden zur Kategorie «Selbstwertgefühl und Sicherheit» zeigt sich unter anderem, dass die Filmsequenzen im Online-Tool den Studierenden so viel Selbstvertrauen geben können, dass sie selbst den Mut finden, Dinge einzusetzen, die sie sonst nicht ausprobiert hätten: «I would not have had the courage to do a game in English lessons myself. The learning object gave me a lot of security and supported me very well» (S.S.). Studierende, die noch wenig oder gar keine Fremdsprachenlektionen in der Praxis unterrichten konnten, erhielten konkrete Umsetzungsideen: «Da vor dem Quartalspraktikum noch wenige oder keine Erfahrungen in Praxiseinsätzen zur Fachdidaktik Französisch gemacht werden konnten, waren die Filmsequenzen ebenfalls sehr hilfreich, um Ideen zu generieren und direkt umsetzen zu können. Sie boten Sicherheit und Klarheit» (F.F./A.R.). Eine Studentin betonte, dass sie sich bei der Planung und der Umsetzung durch den visuellen Support (Filmanleitungen) besser an die Aktivierungs- und Differenzierungsmöglichkeiten habe erinnern können, als wenn die Anleitungen in schriftlicher Form angeboten worden wären: «The film sequence supported my planning because it showed me how you could organize the game. It was a visual support ... By only reading how to do it, this brilliant idea to activate the students and how you could build in variations would have been forgotten by me» (L.S.). Das folgende Zitat zeigt auf, dass die Motivation der Kinder einen direkten Bezug auf das Wohlbefinden und die Selbstsicherheit der Studierenden hatte. Sind die Kinder mit dem Unterricht zufrieden, fühlen sich die Studierenden im Klassenzimmer wohl: «In the film sequence I saw many of the children smiling during the game and that's another reason I chose this game. Having happy children in your classroom is the best thing to happen» (C.I.).

### **B) Hohe Unterrichtsbeteiligung der Kinder dank Differenzierung**

Von einer grossen Anzahl der Studierenden wurde betont, dass in ihrer Unterrichtssequenz alle Kinder mitgemacht hätten und motiviert gewesen seien. Kinder, die normalerweise eher Mühe im Fremdsprachenunterricht hatten, konnten durch die differenzierten Lernsettings profitieren. Kinder, denen das Lernen wenig Mühe bereitet, fühlten sich herausgefordert: «... even students who normally have difficulties of paying attention were completely motivated. In the end, the student who normally has the worst grades in English won the game. It was a very special moment for the practice teacher too» (K.S.). Auch im folgenden Zitat werden die Aspekte der Aktivierung und der Motivation explizit genannt:

The teacher was also a bit surprised that it activated a lot of students There are a few students in the class who are struggling a lot with the English language and lose their motivation fast, but this was also a good support strategy for them, and they were excited to try it out ... I was also a bit proud when I noticed that the listening part went well. (P.S.)

Die Filmsequenzen gaben gewissen Studierenden den Anstoss, sich vertieft mit dem Thema der Differenzierung auseinanderzusetzen und so neue Unterstützungsangebote zu planen: «[Die Filmsequenz] brachte mich auf die Idee verschiedene Scaffolds im Spiel als Unterstützung anzubieten und so eine innere Differenzierung zu schaffen» (L.J.).

Bei der Planung der Unterrichtssequenz wurde die Perspektive der Schülerinnen und Schüler bewusst miteinbezogen: «I think the biggest thing that the sequence helped me with in my planning was in thinking from the students' perspective ... which made me put up a blackboard with sentence starters ...» (S.L.).

### **C) Subjektive Theorien**

Einige der Zitate geben zudem Hinweise auf subjektive Theorien, die einzelne Studierenden gegenüber dem Unterrichten von Fremdsprachen hatten. Einige Studierende erwähnen zum Beispiel, wie ihnen bewusst geworden sei, dass die Kinder beim Spielen im Fremdsprachenunterricht auch sehr viel lernen können: «I had lots of fun teaching this lesson because it showed me that things can also be [taught] in a funny way and that this doesn't make it less effective» (J.F.). Die Bedeutung von Spielen wird auch im folgenden Zitat angesprochen: «Die Filmsequenzen zu den Spielen im Fremdsprachenunterricht haben mir bewusst gemacht, dass Spiele einen grossen Wert im Unterricht haben können. Die Beispiele waren sehr hilfreich, da sie zeigten, wie so ein Spiel umgesetzt werden sollte, damit die Lernzeit bei den Kindern hoch ist, und welche «Regeln» befolgt werden sollten» (L.U.).

## **7 Fazit und Ausblick**

Gemäss Caruso, Harteis und Gröschner (2021, S. 453) sind mit der Wirksamkeit von Praxisgefässen immer noch viele Fragen verbunden und es existieren auch noch kaum kohärente Vorstellungen darüber, wie sich professionelle Kompetenz entwickelt bzw. wie sie initiiert werden kann. Obwohl das im vorliegenden Beitrag beschriebene Projekt aus finanziellen und zeitlichen Gründen nur Erfahrungen und ausgewählte Befunde aufzeigen kann und nicht im eigentlichen Sinne signifikante Forschungsergebnisse präsentiert, bietet es Ansätze für weiterführende Forschungsprojekte.

Wie aus den Texten der Studierenden ersichtlich wird, führte der Einsatz der Filmmodelle bei vielen Studierenden zu mehr Selbstsicherheit und Selbstvertrauen bei der Planung und Umsetzung von Fremdsprachenunterricht. Durch die im Projekt ermöglichte direkte und vertiefte Verknüpfung von Theorie und Praxis konnten die Studierenden neue Erkenntnisse für ihre weitere berufliche Praxis gewinnen. Bei einigen Studierenden zeigten sich Hinweise auf eine Veränderung von subjektiven Theorien. Wie im Projekt ersichtlich wurde, bieten fachspezifische Praxisgefässe mit diesem filmbasierten Modellansatz ein riesiges Lernpotenzial für Studierende der Fremdsprachendidaktik und ermöglichen es ihnen, sich professionell weiterzuentwickeln. In Anbetracht der eingangs beschriebenen eingeschränkten Anzahl von fremdsprachenspezifischen Praxisbezügen an vielen Pädagogischen Hochschulen bietet der im Beitrag beschriebene Ansatz eine Möglichkeit, die vorhandenen Praxisgefässe möglichst intensiv zu nutzen.

## Literatur

- Bildungsrat des Kantons Zürich.** (2017). *Bildungsratsbeschluss 2017/13. Volksschule. Englisch 2. und 3. Zyklus: Anforderungskatalog. Lehrmittel*. Zürich: Bildungsdirektion.
- Blömeke, S., Gustafsson, J. E. & Shavelson, R. J.** (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223 (1), 3–13.
- Bowler, B. & Parminter, S.** (2002). Mixed-level teaching: Tiered tasks and bias tasks. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Hrsg.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (S. 59–64). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P.** (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32–42.
- Caruso, C., Harteis, C. & Gröschner, A.** (2021). Fachdidaktische Ansätze der Theorie-Praxis-Relationierung: Zusammenfassung und Perspektiven für eine entwicklungsorientierte Gestaltung der Lernbegleitung im Praktikum. In C. Caruso, C. Harteis & A. Gröschner (Hrsg.), *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung: Verhältnisbestimmungen aus der Perspektive von Fachdidaktiken* (S. 441–457). Wiesbaden: Springer.
- Dann, H. D.** (1994). Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe* (S. 163–182). Bern: Huber.
- Frommelt, M., Hugener, I. & Krammer, K.** (2019). Fostering teaching-related analytical skills through case-based learning with classroom videos in initial teacher education. *Journal for Educational Research Online*, 11 (2), 37–60.
- Helmke, A.** (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (2., aktualisierte Auflage). Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Le Pape Racine, C. & Brühwiler, C.** (2020). Gestaltung des Sprachenunterrichts Deutsch, Englisch und Französisch aus Sicht der Schüler/innen und Lehrpersonen am Stufenübergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe. In G. M. Manno, M. Egli Cuenat, C. Le Pape Racine & C. Brühwiler (Hrsg.), *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I* (S. 257–285). Münster: Waxmann.
- Mayring, P.** (1983). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P.** (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Neuweg, G. H.** (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer «Theorie-Praxis-Integration» in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 22 (43), 33–45.
- Reusser, K.** (1995). Lehr-Lernkultur im Wandel: Zur Neuorientierung in der kognitiven Lernforschung. In R. Dubs & R. Dörig (Hrsg.), *Dialog Wissenschaft und Praxis. Berufsbildungstage St. Gallen* (S. 164–190). St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Reusser, K. & Krammer, K.** (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 23 (1), 35–50.
- Reusser, K. & Pauli, C.** (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete Auflage) (S. 642–661). Münster: Waxmann.
- Reusser, K., Pauli, C. & Waldis, M.** (Hrsg.). (2010). *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität: Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Rey, T.** (2022). *Entwicklung einer adaptiven Lehrkompetenz im Umgang mit Heterogenität in der Zweiten Phase der Lehrerbildung* (Dissertation). Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Santagata, R. & Guarino J.** (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *ZDM Mathematics Education*, 43 (1), 133–145.
- Viebrock, B.** (2018). Teachers of English as a foreign language – Experience and professional development. In C. Surkamp & B. Viebrock (Hrsg.), *Teaching English as a foreign language: An introduction* (S. 39–55). Stuttgart: Metzler.

**Vygotsky, L. S.** (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

**Wolff, D.** (2009). Zur Ausbildung von Lehrkräften für den Englischunterricht an Grundschulen – einige Überlegungen vor dem Hintergrund des Projekts EVENING. In G. Engel, B. Groot-Wilken & E. Thürmann (Hrsg.), *Englisch in der Primarstufe – Chancen und Herausforderungen: Evaluation und Erfahrungen aus der Praxis* (S. 35–46). Berlin: Cornelsen.

**Zeichner, K.** (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61 (1–2), 89–99.

**Zumsteg, B., Fraefel, U., Berner, H., Holinger, E., Lieger, C., Schmid, C. & Zellweger, F.** (2019). *Unterricht kompetent planen. Vom didaktischen Denken zum professionellen Handeln* (2. Auflage). Bern: hep.

## **Autorinnen**

**Regula Fuchs**, Dr. phil., Pädagogische Hochschule Zürich, [regula.fuchs@phzh.ch](mailto:regula.fuchs@phzh.ch)

**Kristel Ross**, Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, [kristel.ross@phzh.ch](mailto:kristel.ross@phzh.ch)

## Buchbesprechungen

**Drerup, J. & Schweiger, G. (Hrsg.). (2019). Handbuch Philosophie der Kindheit. Stuttgart: Metzler, 464 Seiten.**

«Viele der zentralen Fragen der Philosophie der Kindheit sind nicht allein von systematischem philosophischem Interesse» (S. 3) – dieser Leitidee folgt das interdisziplinär aufgelegte Handbuch «Philosophie der Kindheit». Im ambitionierten und konzeptuell durchdachten Band werden zentrale Konzepte, Begriffe und Themen einer (immer noch sehr jungen) Philosophie der Kindheit umrissen und in unterschiedliche Kontexte gestellt. Anhand prägnanter, von ausgewiesenen Autorinnen und Autoren verfasster Texte in der Länge von ca. fünf bis acht Seiten wird eine breit gefächerte Einführung in diese zentralen Aspekte ermöglicht. Die einzelnen Beiträge weisen viele Schnittstellen zueinander auf und der inhaltliche Aufbau lässt viele Verknüpfungen und Anschlüsse zu. Das Verhältnis von philosophischen und «anders»disziplinären Bezügen und Fragestellungen ist stark in Richtung erziehungswissenschaftlicher Beiträge austariert, was sich auch bei der Liste der Autorinnen und Autoren zeigt: Von insgesamt fast sechzig Beitragenden ist die Hälfte institutionell in Pädagogik und Erziehungswissenschaft beheimatet und etwa ein Viertel in der Philosophie. Ein Blick in die Beiträge dieser erziehungswissenschaftlichen Autorinnen und Autoren zeigt allerdings deren weites sozialwissenschaftliches Spektrum, das von soziologischen über kulturwissenschaftliche bis hin zu historischen Fundierungen reicht und das den Beiträgen zu Dichte und Gehalt verhilft. In der vorliegenden Rezension wird aufgrund der sozial- und kulturwissenschaftlichen Perspektive der Rezensentin in erster Linie auf entsprechend zu verortende Beiträge Bezug genommen.

Die vier Hauptkapitel – nebst einer knappen Einleitung, welche eine Einordnung und Gegenüberstellung der unterschiedlichen Zugänge etwas vermissen lässt – umfassen «Kontexte und Konstellationen», «Grundbegriffe der Philosophie der Kindheit», «Ethik und Kindheit» sowie «Politik und Kindheit». In «Kontexte und Konstellationen» werden unterschiedliche disziplinäre Zugänge besonders hervorgehoben; das Hauptkapitel wird sinnig eröffnet von einer historisierenden Perspektive. Diese macht gleich deutlich, worum es in diesem Handbuch *nicht* gehen kann: um eine reifizierende (biologisierende), homogenisierende und in der Regel normativ rahmende Setzung dessen, was Kindheit «ist» oder sein soll. Kindheit kann immer nur in Abhängigkeit von spezifischen gesellschaftlichen Bedingungen und Bedeutungszuschreibungen verstanden werden und die historische Perspektive ist speziell dafür geeignet, dies deutlich zu machen. Was darüber hinaus summierend für historische Zugänge herausgestellt wird, gilt auch für andere sozialwissenschaftliche Disziplinen und eben auch für eine Philosophie der Kindheit: Kindheit als Gegenstand und als Perspektive wird mehr und mehr – und gewinnbringend – zum «integralen Bestandteil des Faches» (S. 16). Alle Beiträge in «Kontexte und Konstellationen» liefern äusserst gehaltvolle Darstellungen der jeweiligen Blickweisen. Als Lücke lässt sich hier am ehesten eine Auseinander-

setzung mit Kindheit auf der Grundlage feministischer Philosophie benennen. Diese klingt in vielen Beiträgen zwar an – beispielsweise im ausgesprochen lesenswerten Beitrag zu Kindheit und neuem Materialismus und später bei einigen Grundbegriffen wie beispielsweise «Geschlecht» –, hätte aber eine eigene Darstellung verdient. Darüber hinaus hätte auch die kulturtheoretische Betrachtung nebst dem fundierten und klugen Beitrag von Florian Eßer durch die Ergänzung mit einer sozial- oder kultur-anthropologischen Perspektive gewonnen, welche insbesondere westlich-bürgerliche Kindheitsvorstellungen – ohne vorschnelle Kulturalisierungen oder einen einfachen Kulturrelativismus – in einen weiteren Kontext stellen könnte. Die auf «Kontexte und Konstellationen» folgenden «Grundbegriffe der Philosophie der Kindheit» kreisen um zentrale (philosophische) Konzepte, beginnend mit der Frage nach der (antizipatorischen) Autonomie und der (inhärent problematischen) Autorität über Konzeptualisierungen von Liebe oder – äusserst lesenswert – Macht und einigen mehr bis hin zu Verletzbarkeit und Würde. Einen interessanten Fremdkörper innerhalb dieser Grundbegriffe bildet der Beitrag zum «Philosophieren mit Kindern», der etwas unvermittelt eine prozess- und handlungsorientierte Perspektive eröffnet.

Zum «Kerngeschäft» philosophischer Auseinandersetzung gehört das Kapitel zu «Ethik und Kindheit», in welchem – zumindest in der Lesart der Sozialwissenschaftlerin – in gewissen Fällen Differenzierungen zu oder Dekonstruktionen von Kindern und Kindheit wieder in den Hintergrund treten, um grundsätzliche ethische Fragen (z.B. nach dem moralischen Status von Kindern) angehen zu können. Unter «Anwendungsfälle» werden in diesem Kapitel interessanterweise fast nur Problemstellungen erörtert, die sich in medizinischen Settings ergeben. Was sagt das über die Reflexion von ethischen Fragen in anderen gesellschaftlichen Bereichen aus wie beispielsweise der institutionalisierten Bildung? Der Band wird abgeschlossen vom vierten und letzten Hauptkapitel zu «Politik und Kindheit», dessen Grundlagenbeiträge äusserst differenziert um Fragen der Gerechtigkeit und (Kinder-)Rechte kreisen, nebst einem zweiten Schwerpunkt in der Auseinandersetzung mit Institutionen wie Familie und Schule in liberalen Demokratien.

Das Handbuch bietet mit dieser breiten und durchdachten Konzeption einerseits eine fundierte Gesamtschau und empfiehlt sich als Lektüre zum State of the Art einer Philosophie der Kindheit. Es lässt sich aber auch bestens als Nachschlagewerk für die einzelnen thematischen Aspekte nutzen, von welchen ausgehend weiterführende Literatur konsultiert werden kann.

**Gisela Unterweger**, Dr. phil., Pädagogische Hochschule Zürich, [gisela.unterweger@phzh.ch](mailto:gisela.unterweger@phzh.ch)

**Schweitzer, F. (2020). Religion noch besser unterrichten. Qualität und Qualitätsentwicklung im RU. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 208 Seiten.**

Der vorliegende Band nimmt die gegenwärtigen Bemühungen um Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Schulwesen zum Anlass, die Frage nach der Qualität im Religionsunterricht zu stellen und Wege anzudeuten, wie diese weiterentwickelt werden kann. Drei Perspektiven werden dazu im Detail ausgeführt, nämlich i) die Identifikation konsensfähiger Qualitätskriterien für dieses Fach, ii) die Beschreibung der Möglichkeiten, die Qualität von Religionsunterricht zu erfassen und zu beurteilen, und iii) das Aufzeigen praktikabler Verfahren, um die Qualität dieses Fachs weiter zu verbessern. Die Bearbeitung dieser Perspektiven ist dabei der Idee verpflichtet, wissenschaftlich seriöse Information den Lehrpersonen in der Praxis verfügbar zu machen, was sich optisch in grau gerahmten Zusammenfassungen und grau unterlegten Beispielen zum vertiefenden Weiterdenken niederschlägt.

Inhaltlich gliedert sich der vorliegende Band in drei grosse Teile, die von einer Einleitung und einem Ausblick auf ein konkretes Projekt zur Qualität des evangelischen Religionsunterrichts gerahmt sind. Im ersten Teil arbeitet Friedrich Schweitzer die Kriterien guten Religionsunterrichts heraus. Nach einer eher exemplarischen Zusammenfassung der bisherigen religionspädagogischen Diskussion bestimmt er die Qualität dieses Fachs anhand der drei Perspektiven, dass guter Religionsunterricht guter *Unterricht*, guter *Fachunterricht* und *Religionsunterricht* zu sein habe. Als reguläres Unterrichtsfach ist auch der Religionsunterricht an die Kriterien guten Unterrichts gebunden, die in der Bildungsforschung herausgearbeitet wurden. Neben unterrichtspraktischen Kriterien wie der kognitiven Aktivierung, der Klassenführung und der konstruktiven Unterstützung der Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen nennt Schweitzer auch stärker bildungsorientierte Kriterien wie eine demokratische Unterrichtskultur, ein gelingendes Arbeitsbündnis und eine nachhaltige Kompetenzentwicklung. Gleichzeitig ist guter Religionsunterricht durch seine Fachlichkeit ausgewiesen, die Schweitzer vor allem durch eine Orientierung am aktuellen theologischen Erkenntnisstand und an aktuellen religionsdidaktischen Modellen der Transformation theologischer Kenntnisse in den Schülerinnen und Schülern gemässe Lerngegenstände – hier konkret im wesentlich auch von ihm mitentwickelten Elementarisierungsmodell – gewährleistet sieht. Schliesslich verwirklicht guter Religionsunterricht auch das Spezifische seiner Domäne, nämlich einen Raum für die existenzielle Dimension menschlichen Lebens zu eröffnen, Glaubensüberzeugungen als persönlich verbindliche Orientierungsmuster anzusprechen und die Religionsgemeinschaften als Räume gelebten Glaubens ernst zu nehmen.

Der zweite Teil bietet einen Crashkurs in empirischer Unterrichtsforschung, der die verschiedenen Etappen eines empirischen Projekts kursorisch durchgeht und die vorfindliche religionspädagogische Unterrichtsforschung bilanziert. Sein Ziel ist es, die Leserinnen und Leser in die Lage zu versetzen, einschlägige Forschung sachgemäss

zu rezipieren. Deziert tritt Schweitzer für eine Forschung ein, die sich an Indikatoren für unterrichtsrelevante Konzepte – wie zum Beispiel «Wissen», «Verstehen», «Perspektivenübernahme» oder «Toleranz» – orientiert, statt die Passgenauigkeit vorfindlichen Religionsunterrichts zu deduktiv abgeleiteten Konzeptionen dieses Unterrichts zu rekonstruieren. Die Bilanzierung vorfindlicher Forschung mit Blick auf allgemeine Umfragen zum Religionsunterricht, Befragungen von Religionslehrkräften, Befragungen von Schülerinnen und Schülern, Untersuchungen zur Produktqualität und solche zur Prozessqualität dieses Unterrichts ist schlüssig und die von Schweitzer vorgenommenen Einordnungen zeugen vom breiten Überblick und der tiefeschürfenden Expertise des Verfassers. Etwas bedauerlich ist, dass die religionspädagogische Rezeption des Angebots-Nutzungs-Modells von Andreas Helmke (S. 118) eher cursorisch zur Kenntnis gegeben wird. Denn diese Rezeption ist in ihrer expliziten Referenz ebenso innovativ für die religionspädagogische Diskussion wie diskussionswürdig in ihren konkreten Zuordnungen. So erschliesst sich intuitiv nicht, warum Helmkes *Kriterien* eines guten Lernangebots im Unterricht durch das religionsdidaktisch einschlägige *Planungsverfahren* der Elementarisierung ersetzt wurden, auch nicht im Rückgriff auf den früheren Verweis auf dieses Verfahren als Ausweis der Fachlichkeit dieses Unterrichts (S. 50–51).

Der dritte Teil entfaltet einige Möglichkeiten in Bezug darauf, wie Lehrerinnen und Lehrer ihren eigenen Unterricht evaluieren und ihn auf Perspektiven zur Verbesserung seiner Qualität befragen können. Ob man die Analyse des eigenen Unterrichts anhand des mehrfach angeführten Elementarisierungsschemas oder anhand der im Band entfalteten Indikatoren für die Bereiche «Wissen», «Verstehen», «Perspektivenübernahme» und «Toleranz» notwendig unter dem Begriff «forschendes Lehren» verhandeln muss, sei hier dahingestellt. Schweitzer unterbreitet auf jeden Fall konkrete und praktische Vorschläge, die es ermöglichen, sich ein Bild von der Qualität des eigenen Religionsunterrichts zu machen. Die Vorschläge zur Rezeption der Befunde empirischer Unterrichtsforschung und eigener Befragungen von Schülerinnen und Schülern bleiben dagegen im Allgemeinen. Der Vorschlag, Neues auszuprobieren, ist eher Plädoyer als Anleitung. Besondere Beachtung verdient hingegen Schweitzers Rezeption von Frank Lipowskys Vorschlag, «professionelle Lerngemeinschaften» zu bilden, innerhalb derer sich Religionslehrpersonen gemeinsam um die Weiterentwicklung ihres Unterrichts bemühen.

Insgesamt legt Friedrich Schweitzer mit diesem Band eine gut lesbare Bilanz zu dem vor, was guter Religionsunterricht sein könnte und wie dessen Qualität in der Religionspädagogik untersucht wurde und wird. In bislang in der Religionspädagogik nur selten durchgehaltener Konsequenz werden dazu neben religionspädagogischen auch bildungswissenschaftliche Erkenntnisse und Standards einbezogen. Dieser Blick über den Tellerrand der eigenen Disziplin hinaus ist nicht nur vorbildlich, sondern steht gleichzeitig beispielhaft für das im Band vertretene Anliegen, nämlich die Steigerung der Unterrichtsqualität in diesem Fach. Daneben besticht der klare Blick für die Mög-

lichkeiten und Grenzen empirischer Einsichten in die Wirklichkeit des Religionsunterrichts. Beides macht den Band auch für ein wissenschaftliches Publikum lesenswert. Inwiefern die Vorschläge des dritten Teils zur Verbesserung der Unterrichtsqualität Personen aus der Praxis tatsächlich helfen, kann vom Rezensenten, der nicht Teil dieser Praxis ist, nicht seriös beurteilt werden. Seine Grenze findet der Band in dem, was man als Kriterien guten Religionsunterrichts akzeptieren kann und will, denn hierbei handelt es sich letztlich um eine normative Frage. Die für den Band gültigen Qualitätskriterien entwickelt Schweitzer nachvollziehbar und schlüssig, sie beruhen aber auf der Prämisse, dass guter Religionsunterricht ein regulärer Fachunterricht sei, der auch existenzielle Fragen aufwerfen kann. Wer dagegen im Religionsunterricht ein Fach sieht, das existenzielle Fragen verhandelt, die auch in regulären Unterrichtsverläufen thematisiert werden können, wird an die Stelle der kognitiven Aktivierung wohl eher das Qualitätskriterium der existenziellen Berührung setzen. Dass sich der Rezensent in einer solchen Diskussion eher im «Team Schweitzer» sieht, sei hier nicht verschwiegen. Diese Diskussion durch eine glasklare Bilanz einer der beiden skizzierten Perspektiven auf die Qualität des Religionsunterrichts zu ermöglichen, ist ein weiteres Verdienst Friedrich Schweitzers. Dem Band ist eine breite Aufnahme sowohl unter Religionslehrpersonen als auch in der wissenschaftlichen Diskussion um die Qualität von (Religions-)Unterricht zu wünschen.

**Ulrich Riegel**, Prof. Dr. theol., Universität Siegen, Seminar für Katholische Theologie,  
ulrich.riegel@uni-siegen.de

**Heinrichs, K. & Reinke, H. (Hrsg.). (2019). Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung. Bielefeld: wbv, 243 Seiten.**

Mit seinen 14 Beiträgen, die sich sehr unterschiedlichen Facetten des weiten Feldes von «Heterogenität» in der beruflichen Bildung widmen, kommt dieser Sammelband wohlthuend unaufgeregt daher, indem er an die wissenschaftlichen Grundlagen der einzelnen Konzepte anknüpft, die jeweilige Argumentation ausführlich anhand der einschlägigen Literatur ausweist, die Erstere weiterführt – und teilweise bis nahe an die handlungspraktische Ebene heranführt, Letzteres vor allem in Part II und Part III. Dabei kommt gleichzeitig das nicht immer spannungsfreie Feld von fach- und/oder berufsdiaktischen Konzeptualisierungen auf der einen Seite und allgemeindidaktischen Konzeptualisierungen auf der anderen Seite ins Blickfeld, gerät jedoch berechtigterweise nicht in den Vordergrund der Debatte.

Während die Herausgeberin und der Herausgeber im Editorial feinsinnig ihre Sicht auf das oben beschriebene Feld diskutieren und die Verknüpfungen der Beiträge untereinander aufscheinen lassen, sind die 14 Einzelbeiträge in vier grössere Bereiche gegliedert. Sie reichen von grundsätzlichen Fragen an den Gegenstandsbereich und an die einschlägigen, zur Diskussion gemeinhin verwendeten Konzepte und breit gefassten Beiträgen etwa zur Frage nach der Wahrung einer für die Lernenden entwicklungs-förderlichen Balance im Verhältnis von Kognition und Emotion über fachdidaktische Konkretisierungen, die in der Mehrheit aus Forschungsprojekten zur Technikdidaktik stammen, bis hin zur Diskussion der angemessenen Berücksichtigung von Aspekten der Heterogenität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Die diskursive Verbindung zwischen den Einzelbeiträgen erfolgt durch den Begriff der Heterogenität in der beruflichen Bildung; diesbezüglich wird nicht nur allgemein angesprochen, sondern recht präzise gezeigt, wie dieser mit Begriffen wie «Diversität» oder «Inklusion» zusammenspielt, die in den aktuellen erziehungswissenschaftlichen, pädagogischen, fachdidaktischen und nicht zuletzt auch bildungs- und schulpolitischen Debatten teilweise aufgeregt und auch hitzig vertreten werden: So scheint in verschiedenen Beiträgen und nicht nur in Part I, der sich auf grundlegende Aspekte im Umgang mit Heterogenität konzentriert, auf, dass Konzepte zum Umgang mit Heterogenität untrennbar, sei es implizit oder explizit, auf einen Gerechtigkeitsbegriff zurückgreifen, und es wird gefragt, wieweit diese Verknüpfung von Heterogenitätskonzepten tragend wirken kann. Auch die Fragen, inwiefern der Begriff der Diversität weiter reiche als derjenige der Heterogenität und den in diesem Sammelband thematisierten Gegenstandsbereich besser abbilden helfe und inwiefern es sinnvoll sei – soll dem Strukturbegriff angemessen Rechnung getragen werden –, den Heterogenitätsbegriff zum Beispiel durch den Pluralitätsbegriff anzureichern, kommen ins Visier der Diskussion.

In dieser Rezension nur ansatzweise ansprechbar, verweist die obige Anmerkung neben der jeweiligen sorgfältigen Eingliederung in die einschlägige Literatur auf die höchst

reflektierte Basierung der einzelnen Beiträge. Als durchaus verdientvoll kann angesehen werden, dass auch die wünschenswerte Vernetzung der bisher stark getrennt verantworteten Institutionen «Schule» und «Sozialarbeit» in die Überlegungen gerät. Ähnliches gilt ebenso für die Diskussion der sogenannten «Präkonzepte», das heisst der inkorrekt ausgelegten Vorstellungen, die die Jugendlichen in Bezug auf einen Gegenstandsbereich und dessen modellhafte Abbildung in den Unterricht mitbringen und die den Unterrichtserfolg deutlich gefährden können. Eine wichtige, in der Debatte zum Umgang mit Heterogenität zumeist unterbewertete Rolle kommt den in diesem Sammelband erörterten religionspädagogischen Überlegungen zu, in denen die Frage nach kultureller Diversität und religiöser Pluralität sowie nach der Notwendigkeit aufgeworfen wird, gerade für die berufliche Bildung diese Aspekte stärker als bisher üblich zu berücksichtigen.

Zusammenfassend halten die Rezensentin und der Rezensent diesen Sammelband für höchst lesenswert. Gerade aufgrund der in diesem Sammelband vorfindlichen Vielfalt der diskutierten Aspekte zur begrifflichen Fassung von Heterogenität und zum Umgang mit dieser Heterogenität in der beruflichen Bildung bereitet er ein tragfähiges Fundament für multiperspektivische Weiterentwicklungen der einschlägigen Debatten und der in der beruflichen Bildung noch ausgesprochen unbefriedigenden Forschung zu diesem Bereich. In der Konsequenz empfehlen wir diesen Sammelband uneingeschränkt. Die deutliche Grundorientierung an wissenschaftlichen, dabei auch an empirisch belastbaren Modellen und Konzepten erreicht damit einen bemerkenswerten Stellenwert gegenüber der geradezu explodierenden Zahl von Publikationen, die Praxisnähe und die fundierte Begründung von entsprechenden Empfehlungen für sich in Anspruch nehmen.

**Steffi Badel**, PD Dr., Humboldt-Universität zu Berlin, Steffi.Badel@hu-berlin.de

**Jürgen van Buer**, Prof. em. Dr. Dr. h.c., Humboldt-Universität zu Berlin, BBF-Berlin@gmx.de

**Bader, N. (2019). Zeichnen – Reden – Zeigen. Wechselwirkungen zwischen Lehr-Lern-Dialogen und Gestaltungsprozessen im Kunstunterricht. München: kopaed, 526 Seiten.**

Im Promotionsprojekt «Zeichnen – Reden – Zeigen» von Nadia Bader stehen das Ineinandergreifen von produktiven und reflexiven Momenten und der dialogische Austausch über entstehende Arbeiten in Unterrichtssituationen im Zentrum. Ausgegangen wird von der Frage, in welcher Weise der kommunikative Austausch im Kunstunterricht bildnerisches Denken und Handeln beeinflusst. Dabei wird das Geschehen in einer konkreten Unterrichtssituation nicht evaluierend, sondern ganz grundlegend im Hinblick auf dessen strukturelle Verfasstheit betrachtet. Die Studie schliesst an die Pilotstudie «Zeichnen – Reden. Formen der Artikulation in bildnerischen Prozessen» (2012/2013) an, in welcher komplexe Lehr-Lern-Situationen zum Zeichnen nach Anschauung (von Handtaschen) in einer Kunstunterrichtsstunde an einem Berner Gymnasium (9.–12. Schuljahr) untersucht und mittels audiovisueller Daten dokumentiert wurden. Klärung und Problematisierung der empirisch fundierten ersten Ergebnisse bilden Anschlussstellen. Der neue Fokus, der nun auf den «Zwischenraum zwischen Zeichnen, Reden und Zeigen» gerichtet wird, erfordert eine methodische Weiterentwicklung sowie eine theoretische Fundierung der beobachteten Handlungszusammenhänge.

In Anlehnung an praxistheoretische Konzepte und verknüpft mit kunst- und theaterpädagogischen Positionen entwickelt Nadia Bader ein mehrperspektivisches Analysemodell (vgl. unten), das sich als geeignetes Instrumentarium zur systematischen Beschreibung und Analyse exemplarischer Lehr-Lern-Situationen erweist. Darüber hinaus werden die angewandten Forschungsmethoden – darunter insbesondere Formen der visuellen Darstellung und Kommunikation von Forschungsergebnissen – weiterentwickelt, womit ein innovativer Beitrag im Bereich videografischer Forschung geleistet wird.

Methodisch werden aufgrund des vorhandenen Datenmaterials und erster analytischer Erkenntnisse Lehr-Lern-Situationen ausgewählt, die auf Beeinflussungen und Wechselwirkungen hindeuten. Diese werden in vier Mikro-Fallstudien konkretisiert. Entlang des neu entwickelten *4-Perspektiven-Modells* wird nun dasselbe empirisch beobachtbare Phänomen aus unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchtet und beschrieben. Dabei zeigt sich, dass das komplexe Zusammenspiel der Einflussfaktoren je nach *zeitlicher Situiertheit (1)* des Dialogs zwischen Lehrerin und Schülerin, je nach Objektvorlage beim Zeichnen nach Anschauung (verschiedene Handtaschen) und je nach Stand der zeichnerischen Arbeit der Schülerin variiert. Für das sich während des kommunikativen Austauschs verändernde Aufgabenverständnis sowie für Verschiebungen im gestalterischen Handeln und/oder in der Vorstellung der involvierten Personen entwickelt Nadia Bader weitere Erklärungsansätze. *Zeichnerische Vorgehensweisen und Vorstellungen (2)* – bildnerisches Handeln und Denken – werden unter dem Begriff «bildnerische Praktiken» zusammengefasst und als Bündel körperlicher und mentaler Ak-

tivitäten verstanden, die sowohl von inkorporierten gesellschaftlichen Konventionen als auch von persönlich geprägten Vorerfahrungen abhängig sind. Während der Lehr-Lern-Interaktionen greifen die involvierten Personen auf ein gemeinsames kulturelles Alltagswissen und Alltagskönnen, aber auch auf (divergierende) spezifische, zum Teil implizite Fachkenntnisse zurück. Damit treten geteiltes Sehen und Vorgestelltes miteinander in Verbindung. Im Handeln wird eine Praktik in individualisierter Form aktualisiert und weiterentwickelt. Darüber hinaus wird deutlich, dass von räumlichen und materiellen Gegebenheiten, insbesondere von Artefakten, Materialien und Werkzeugen, ein gewisser Aufforderungscharakter ausgeht, der die Praktiken des Zeichnens, Redens und Zeigens wesentlich mitprägt und unter anderem eine eher routinisierte oder eine suchende, ungewohnte Aktivität nahelegt. *Personen sowie Artefakte (3)* sind somit gemeinsam Trägerinnen und Träger einer Handlung und wirken auf die Wechselwirkungen in den Lehr-Lern-Prozessen ein. Die Untersuchung belegt zudem, dass sowohl im Entstehungsprozess der Zeichnungen als auch in den Lehr-Lern-Gesprächen *nonverbalen gegenüber verbalen Anteilen (4)* ein grösseres Gewicht zukommt und die Beobachtbarkeit für den Forschungsgegenstand selbst wie auch für den forschungsmethodischen Zugang zum Gegenstand von substanzieller Bedeutung wird.

Die Qualität der vorliegenden Untersuchung ist erkennbar in ihrer Konkretion anhand der Fallbeispiele, in denen die Einflüsse und Wechselwirkungen auf mehreren Ebenen aufgezeigt werden, wodurch die Komplexität von Lehr-Lern-Prozessen nachvollziehbar wird. Dank des videobasierten Forschungszugangs können Aspekte von Lehr-Lern-Prozessen in den Fokus genommen werden, die in den flüchtigen Live-Situationen gerne übersehen werden. Anhand von vermeintlich Selbstverständlichem macht die Studie (neben intentionalen Interventionen) aufmerksam auf unvorhergesehene und unbemerkte Nebeneffekte, die einen wesentlichen Anteil der untersuchten kommunikativen und gestalterischen Prozesse ausmachen. Zum einen werden damit Grenzen einer momentanen Aufmerksamkeit offengelegt. Zum anderen wird mit der Theoretisierung divergierender Sichtweisen und Aushandlungsprozesse eine wertvolle Orientierungshilfe zur Wahrnehmung, Deutung und Reflexion der wechselseitigen Bezogenheit von Lehren und Lernen angeboten. Für Lehrpersonen und für Studierende sind dies inspirierende Hinweise für eine reflexive Praxis – allgemein im Unterricht und speziell im Schulfach «Kunst». Die gewonnenen Erkenntnisse sind gleichermassen für die Kunstpädagogik und als Beitrag im Diskurs anderer Disziplinen wertvoll.

**Edith Glaser-Henzer**, Prof. em. für Fachwissenschaft und Fachdidaktik Bildnerische Gestaltung und Kunst, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, em.glaser@bluewin.ch, <http://www.kunstunterricht-projekt.ch>

**Schreiner, C., Wiesner, C., Breit, S., Dobbstein, P., Heinrich, M. & Steffens, U. (Hrsg.). (2019). Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung. Münster: Waxmann, 285 Seiten.**

Erziehungswissenschaftliche Forschung wird nicht zum Selbstzweck betrieben. Die Golddeckung ihrer Legitimation findet sie in der praktischen Anwendung im Feld der Schule. Aber: Wie können wissenschaftliche Erkenntnisse in die Praxis gelangen und dort fruchtbar werden? Diesem Thema ist die vorliegende Publikation, ein Tagungsband, gewidmet. Worum es geht, beschreibt Hans-Günter Rolff wie folgt:

Immer mehr Bücher und Aufsätze beschreiben und analysieren Konzepte und Ansätze innovativer Schulentwicklung. Sie berichten von empirischen Untersuchungen, Erfahrungen und Visionen zur Realisierung neuen oder anderen Unterrichts. Offen bleibt meistens die Frage, wie Innovationen von einer Arbeitseinheit in einer Schule auf die ganze Schule ausgedehnt werden können und noch weitergehend, wie eine Innovation von einer Schule auf eine andere Schule oder gar auf das ganze Schulsystem ausgebreitet werden kann, was nicht häufig geschieht. Es ist dies die Frage nach dem Transfer. (S. 49)

Blättert man das Buch in einem ersten Zugang durch, dann fallen zahlreiche, komplex gestaltete Schaubilder ins Auge, was darauf schliessen lässt, dass es sich um eine komplizierte Materie handelt. Da Transferprozesse tatsächlich komplex sind, erstaunt es nicht, dass nach der Lektüre des Werkes die obigen Fragen von Rolff unbeantwortet bleiben. Aber es gelingt den verschiedenen Autorinnen und Autoren, genau hinzusehen und das Problem differenziert zu fassen. Der Band ist in zwei Teile unterteilt: in konzeptionelle Beiträge und in Erfahrungsberichte. Die Mehrheit der Beiträge ist dem ersten Teil zugeordnet. In ihnen geht es im Wesentlichen darum, die Absichten, Hoffnungen, Fragen und Probleme, die mit Transferleistungen verbunden sind, sprachlich-konzeptionell zu fassen und Möglichkeiten zum Transfer aufzuzeigen. Der einführende Beitrag von Ulrich Steffens, Martin Heinrich und Peter Dobbstein, überschrieben mit «Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung – eine Problemskizze» bereitet den Boden für die übrigen Beiträge. Eigentlich hätte es jeder Beitrag verdient, hier gewürdigt zu werden, aber das lässt der Platz nicht zu. Unter den konzeptionellen Beiträgen stehen die beiden Artikel von Herbert Altrichter und Hans-Günter Rolff hervor. Altrichter analysiert in «Transfer ist Arbeit und Lernen» die Transferhoffnungen der sogenannt empirischen bzw. evidenzbasierten Schulentwicklung und stellt fest, dass es vor allem die auf Bildungsstandards basierenden vergleichenden Leistungstests seien, welche es als Qualitätsrahmungen von Inspektionen in die Praxis geschafft hätten. Aber, so fragt man sich als Leserin oder Leser, erschaffen die damit verbundenen Prozess- und Leistungsziele tatsächlich eine evidenzbasierte Praxis oder produzieren sie nur Teaching-to-the-Test-Effekte? Darauf geht Altrichter nicht ein, aber er betont, dass die Felder «Praxis» und «Theorie» von Eigengesetzlichkeiten geprägt seien, und diese stehen einer linearen Anwendung der Theorie in der Praxis entgegen. Statt von Anwendung ist von Transformation auszugehen. Es gibt Bedingungen dafür: Die Datennutzung muss für die Lehrerinnen und Lehrer bewusst und dialogisch gestaltet werden, Sprachbarrieren sind zu vermeiden. Altrichter ist optimistisch, dass Transfer gelingt, wenn sich Lehrpersonen in

längeren Zyklen mit einer Vielfalt methodischer Settings auseinandersetzen, dabei ein starker Bezug zum Unterricht besteht, die einzelnen Lernenden in den Blick genommen werden und sich die Lehrpersonen zu vernetzen beginnen.

Hans-Günter Rolff spürt im Beitrag «Transfer von Innovationen im Schulbereich» den verschiedenen Formen des Wissens, das in die Praxis transferiert werden soll, nach und macht auf die Duplexstruktur aufmerksam: Es stehen sich Buchwissen und Erfahrungswissen sowie theoretisches und praktisches Wissen gegenüber (S. 49–50). Das explizite Wissen steht in Lehrbüchern und Ähnlichem zum Transfer zur Verfügung. Das Erfahrungswissen kommt vom Kollegium, welches im günstigen Fall für Transferprozesse sorgt. Nicht zu vernachlässigen sind auch implizites Wissen – Werte, Überzeugungen, Haltungen – und intangibles, holistisches Wissen wie Empathie, Kohärenz und «Spirit» (S. 50). Schon diese Vielfalt an Wissen, das Innovationen bewirken soll, zeigt, dass Eins-zu-Eins-Transfers kaum möglich sind: «Daran zu glauben, hieße der sogenannten Steuerungsillusion zu verfallen, der Illusion, dass man über Anordnungen von oben die Akteure genau so steuern könnte, wie es verordnet wird» (S. 53). Transfers bestehen in Nacherfindungen, Re-Konstituierungen und Neusituierungen. Die weiteren Beiträge differenzieren die beschriebenen Grundgedanken und konkretisieren sowohl Probleme als auch Chancen von Transfer. Vier Erfahrungsberichte geben interessante Einblick in Konzepte und Vorgehensweisen von Transferbemühungen.

Das vorliegende Werk ist ein typischer Tagungsband: Die Beiträge beleuchten je einzelne interessante Aspekte der Transferthematik, sind aber nicht sehr kohärent aufeinander bezogen. Wer aber danach sucht, wie empirische Forschung in die Praxis gelangen könnte, findet in den Beiträgen fundierte Auseinandersetzungen über Möglichkeiten und Grenzen von Transfers.

Eine Bemerkung zum Schluss: Das Buch setzt vor allem auf personalisierte, soziale Transfereffekte. Es sind die Lehrpersonen oder Teams in den Schulen, die als Transferagentinnen und Transferagenten in den Blick genommen werden. Vielleicht aber wären materiale «Agentinnen» und «Agenten» wie Lehrmittel ebenso wirksame oder noch wirksamere Transferagentinnen und Transferagenten. Diese gelangen in diesem Band (leider) kaum in den Blick.

**Michael Fuchs**, Prof. Dr., emeritierter Leiter Studiengang Primarstufe und Dozent für Bildungs- und Sozialwissenschaften, Pädagogische Hochschule Luzern, mfuchsph@gmail.com

**Wartenweiler, H. (2021). Tools. Das Lehren vom Lernen her denken. Eine Instrumentelle Didaktik mit empirisch fundierten Werkzeugen für wirksamen Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 274 Seiten.**

Hermann Wartenweiler legt mit seinem umfangreichen Werk die Grundlagen einer «Instrumentellen Didaktik» dar. Diese, so Wartenweiler, erfülle das, was die Lehrerinnen- und Lehrerbildung schon immer gefordert habe und was bislang noch zu wenig umgesetzt worden sei. Auftrag einer Instrumentellen Didaktik sei es, Werkzeuge zu schaffen, die den Lehrpersonen ein bewegliches Handeln erlauben sollen. Das Hauptinstrument der Instrumentellen Didaktik besteht gemäss Wartenweiler aus zehn didaktischen Prinzipien – methodenunabhängigen Aspekten, welche mit einer beweglich machenden Handlungstheorie verknüpft seien und ihre Wurzeln im Alltag hätten. Wartenweilers Werk erhebt darüber hinaus den Anspruch, diese didaktischen Prinzipien mit bestehenden Ergebnissen der empirischen Forschung indirekt, also im Nachhinein, zu begründen. Der Autor hält fest, dass die Instrumentelle Didaktik somit eine Konzentration auf das Wesentliche sei, unabhängig von den eingesetzten Lehr- und Lernmethoden. Diese Ankündigung versetzt die Lesenden in eine nicht geringe Erwartungshaltung, denn wie eine Konzentration auf das Wesentliche im Unterricht aussehen könnte, interessiert.

In der Einleitung des vier Teile umfassenden Buches werden verschiedene Begrifflichkeiten aufgefächert. Im ersten Teil mit dem Titel «Die Instrumente» spricht der Autor unter anderem von «Werkzeugen», die er als eine Form von Steuerungswissen für die Planung und Durchführung von Unterricht versteht und die situativ genutzt würden. Wartenweiler führt des Weiteren aus, dass ein wirksamer Unterricht nur wenige, aber leistungsstarke Werkzeuge erfordere. Als Werkzeuge genannt werden unter anderem «Konzepte/Begriffe», «Dimensionen», «Modelle», «einfache Denkfiguren» und Werkzeuge für eine «nicht teilnehmende Beobachtung». Abschliessend betont der Autor, dass sich selbst das beste Werkzeug erst in den Händen kompetenter Menschen als solches erweise.

Im zweiten Teil stellt der Autor die Instrumentelle Didaktik als Lernkonzept dar, das auf einer bestimmten «Lern-Beziehungstheorie» basiert und den Begriff der Beziehung auf sachbezogene Lernprozesse überträgt. Beim Lesen entsteht der Eindruck, dass der Autor diese «Lern-Beziehungstheorie» selbst aufgestellt hat. Was fast durchgängig fehlt, sind einschlägige Referenzen aus der Fachliteratur. Wartenweiler beschreibt seine Theorie mit drei Aspekten: 1) Zuwendung, 2) Angleichung und 3) Einbettung. Diese drei «Beziehungsprozesse», wie er sie nennt, zeigen sich als Dimensionen mit je einem subjekt- und einem objektzentrierten Pol. Des Weiteren führt der Autor aus, dass die Instrumentelle Didaktik drei Grundformen des Handelns kenne, welche sich gedanklich trennen liessen, jedoch auch eine Einheit bildeten: 1) herstellendes Handeln, 2) kontemplatives Handeln und 3) theoretisches Handeln.

Im umfangreichsten dritten Teil des Werks werden die zehn didaktischen Prinzipien der Instrumentellen Didaktik vorgestellt und in Relation zu Ergebnissen von zwei Bil-

dungsforschenden (Andreas Helmke und John Hattie) gestellt. Wartenweiler gliedert seine zehn Prinzipien zudem in drei Bereiche: 1) Sachprinzipien/Vermittlung: Thematik, Anschaulichkeit/Verständlichkeit, Relevanz/Motivation, 2) persönliches Lernen: Vertrautheit als Ausgangspunkt und Ziel, Kreativität, Reflexivität und 3) soziale Prinzipien: soziale Integration, optimale Forderung, Ermutigung, optimale Hilfe/Passung. Im vierten Teil seines Werks hält der Autor fest, dass (zukünftige) Lehrpersonen bei der Planung von Unterricht je nach Fachdidaktik bzw. gemäss der Allgemeinen Didaktik auf eine in der jeweiligen Disziplin vorherrschende «Sprache» zurückgreifen würden. Er stellt sich in diesem abschliessenden Teil – zu Recht – die Frage, ob in den Didaktiken nicht vielmehr das Verbindende gesehen werden sollte, und er stellt an einem Beispiel seiner Methode vor, wie dies gelingen könnte.

Was das Buch von Wartenweiler von vielen anderen Büchern unterscheidet, ist, dass darin nicht vor allem Theorien, sondern sogenannte «Werkzeuge» (Instrumente) vorgestellt werden, die Lehrpersonen bei ihrer didaktischen Aufgabe unterstützen sollen. Allerdings – trotz des Anspruchs einer empirischen Fundierung im Untertitel – beziehen sich diese Instrumente nur marginal auf Forschungsliteratur. Das mag für die Lesenden entlastend sein, hat aber den Nachteil, dass verschiedene Begrifflichkeiten aufgefächert werden, ohne dass deklariert und für interessierte Leserinnen und Leser deutlich wird, woher die Begriffe stammen und weshalb sie so verwendet werden, wie sie eben verwendet werden. Wenn der Autor verspricht, dass seine Instrumentelle Didaktik ihre erste Wurzel im Alltag und ihre zweite Wurzel in gesicherten Ergebnissen der Bildungsforschung habe, dann möchten manche Lesende gerne wissen, worin der Unterschied bzw. die Gemeinsamkeiten von «didaktischen Prinzipien», «methodenunabhängigen Aspekten» und der «beweglich machenden Handlungstheorie» bestehen und weshalb diese unter dem Begriff der Instrumentellen Didaktik gefasst werden. Auch der Umstand, dass der Autor zu Beginn des Buches erwähnt, dass seine Didaktik eine lange Entwicklungsgeschichte habe, diese aber nicht darlegt, hinterlässt bei den Lesenden eine Unsicherheit bezüglich der Repräsentativität der Erkenntnisse in diesem Werk.

Ein weiteres Merkmal des Buches ist, dass die Ausführungen bisweilen etwas ausufernd, dann wiederum allzu knapp ausfallen. Da nur sehr wenige Referenzen gemacht werden, ist es der Rezensentin nicht leichtgefallen, das im Buch verwendete begriffliche Gerüst, darunter die Bedeutung einzelner Prinzipien, immer nachzuvollziehen – zumal die Erkenntnisse des in der Praxis des Unterrichts und der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erkennbar verankerten Autors in einer durchaus persönlichen Sprache und Begrifflichkeit daherkommen, die an die empirische Lehr- und Lernforschung und an (fach)didaktische Traditionen nicht ohne Weiteres anschlussfähig sind. Das Verdienst des Autors – nämlich, dass er seine Erfahrungen und Reflexionen zur Qualität von Lernen und Unterricht in einem Band gesammelt und mit viel Eigen-Sinn geordnet hat und Interessierten zu Verfügung stellt – sei an dieser Stelle jedoch ausdrücklich gewürdigt.

**Kathrin Futter**, Prof. Dr., Prorektorin Ausbildung, Pädagogische Hochschule Schwyz,  
kathrin.futter@phsz.ch

## Neuerscheinungen

### Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik

- Amstler, C.** (2022). *Ein Buch über die Bildung. Warum Schulen ein Fenster zur Welt öffnen sollten*. Bern: hep.
- Bachsleitner, A., Lämmchen, R. & Maaz, K.** (Hrsg.). (2022). *Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs von der Vorschule bis zur Hochschule. Eine Forschungssynthese zwei Jahrzehnte nach PISA*. Münster: Waxmann.

### Pädagogische Psychologie / Entwicklungspsychologie

- Angerer-Pitschko, M. & Wakounig, V.** (Hrsg.). (2022). *Mehrsprachigkeit, Identität und Bildung*. Leipzig: Universitätsverlag.
- Bennewitz, H., de Boer, H. & Thiersch, S.** (Hrsg.). (2022). *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern*. Stuttgart: utb.
- Diedrich, J., Mang, J., Patzl, S., Sebler, S., Martin, M. & Lewalter, D.** (2022). *Klimabewusstsein Fünfzehnjähriger in Deutschland. Vom Wissen und Können übers Wollen und Zutrauen zum Tun*. Münster: Waxmann.
- Ellinger, S.** (2022). *Pädagogik des Lernens. Können – Wissen – Wollen im idealtypischen Lernprozess*. Stuttgart: utb.
- Gräber, S.** (2023). *Erziehen ohne Strafen. Zur Kritik der pädagogischen Strafforschung*. Münster: Waxmann.
- Markus, S.** (2023). *Autonomieunterstützung und emotionales Erleben in der Schule. Zusammenhänge der Öffnung von Unterricht mit Lern- und Leistungsemotionen im Mathematikunterricht der Sekundarstufe*. Münster: Waxmann.

### Allgemeine Didaktik / Fachdidaktik / Mediendidaktik

- Brait, A., Oberhauser, C. & Plattner, I.** (Hrsg.). (2023). *Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft. Standortbestimmung der Geschichtsdidaktik in Österreich*. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Buchsteiner, M., Scheller, J. & Nitsche, M.** (2022). *Geschichtsstunden planen. Theorie und Praxis*. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Carle, U. & Herding, J.** (2022). *Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Übergänge ressourcenorientiert gestalten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fischer, C. & Rott, D.** (Hrsg.). (2022). *Individuelle Förderung – Heterogenität und Handlungsperspektiven in der Schule*. Stuttgart: utb.
- Fritz-Schubert, E. & Rohde, T.** (2022). *Holpern, Stolpern, Weiterkommen. Für eine konstruktive Fehlerkultur in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Hung, C. C.** (2022). *Climate change education. Knowing, doing and being*. Oxford: Routledge.
- Knopp, M., Bulut, N., Hippmann, K., Jambor-Fahlen, S., Linnemann, M. & Stephany, S.** (Hrsg.). (2022). *Sprachliche Bildung in der digitalisierten Gesellschaft. Was wir in Zukunft wissen und können müssen*. Münster: Waxmann.
- Korenjak, C., Raffelsberger-Raup, M. & Witschel, E.** (2022). *LesenSchreibenLesen in der Sekundarstufe I. Einblicke in Theorie, Empirie und Praxis*. Innsbruck: Studienverlag.
- Lipkowski, E. & Schüller, L.** (2023). *Deutschunterricht und Inklusion. Lesen, Schreiben und Beeinträchtigungen der schriftlichen Kommunikation*. Münster: Waxmann.
- Miller, M. & Schmidt-Maiwald, C.** (Hrsg.). (2022). *Didaktik des räumlichen Zeichnens*. Stuttgart: utb.
- Rolfes, T., Rach, S., Ufer, S. & Heinze, A.** (Hrsg.). (2022). *Das Fach Mathematik in der gymnasialen Oberstufe*. Münster: Waxmann.
- Schneider, M., Grabner, R., Saalbach, H. & Schalk, L.** (Hrsg.). (2022). *Wie guter Unterricht intelligentes Wissen schafft. Handlungswissen aus der Lehr-Lernforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.

**Stenzel, T.** (2023). *Mathematisches Problemlösen in der Studieneingangsphase. Untersuchung von Bearbeitungsprozessen typischer Übungsaufgaben und zyklische Entwicklung einer Fördermaßnahme im Rahmen vorlesungsbegleitender Übungen*. Wiesbaden: Springer.

**Voss, H.-J.** (2022). *Einführung in die Sexualpädagogik und Sexuelle Bildung. Basisbuch für Studium und Weiterbildung*. Stuttgart: Kohlhammer.

**Wilmers, A., Achenbach, M. & Keller, C.** (Hrsg.). (2022). *Bildung im digitalen Wandel. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Münster: Waxmann.

**Zimmermann, M. C.** (2023). *Dialogische Klassengesprächsführung im Geschichtsunterricht. Entwicklung einer fachlichen und transversalen Kompetenz von Lehrpersonen im Rahmen der Interventionsstudie Socrates 2.0*. Frankfurt am Main: Wochenschau.

### Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen

**Bohnsack, R., Bonnet, A. & Hericks, U.** (Hrsg.). (2022). *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**Karaman, A. C. & Edling, S.** (Hrsg.). (2023). *Professional learning and identities in teaching. International narratives of successful teachers*. Oxford: Routledge.

**Küper, J. E.** (2022). *Das Antworten verantworten. Zur (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion anhand von Unterrichtsnachgesprächen im Kontext der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**Roos, M. & Leutwyler, B.** (2022). *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium. Recherchieren, schreiben, forschen*. Göttingen: Hogrefe.

**Schöning, A., Cordes-Finkenstejn, V. & Mell, R. M.** (Hrsg.). (2022). *Kommunikationskompetenz. Zwischen etablierter Praxis und aktuellen Herausforderungen in den Schulpraktischen Studien*. Leipzig: Universitätsverlag.

**Windl, E., Dammerer, J. & Wiesner, C.** (2023). *Mentoring als Möglichkeitsraum. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir gestalten*. Innsbruck: Studienverlag.

### Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung

**Apaydin, M., Branch, J. D., Dent, M. M. & Regalado-Pezúa, O.** (Hrsg.). (2023). *The internationalization of higher education. Concepts, cases, and challenges*. Charlotte: IAP.

### Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

**Einhellinger, C.** (2022). *Unterricht bei Zwei- und Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Methoden – Materialien*. Stuttgart: Kohlhammer.

**Landerl, K., Vogel, S. & Kaufmann, L.** (2022). *Dyskalkulie. Modelle, Diagnostik, Intervention*. Stuttgart: utb.

**Leonhardt, A. & Kaul, T.** (Hrsg.). (2022). *Grundbegriffe der Hörgeschädigtenpädagogik. Ein Handbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.

**Simchen, H.** (2022). *AD(H)S und Hochbegabung. Lern- und Verhaltensprobleme trotz hoher Intelligenz bei Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Kohlhammer.

## Zeitschriftenspiegel

### Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik

**Hechler, O.** (2022). Erziehung als Grundbegriff der Pädagogik. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 98 (2), 135–149.

**Wullschleger, A., Vörös, A., Rechsteiner, B., Rickenbacher, A. & Maag Merki, K.** (2023). Improving teaching, teamwork, and school organization: Collaboration networks in school teams. *Teaching and Teacher Education*, 121, 1–17.

### Pädagogische Psychologie / Entwicklungspsychologie

**Brunner, E., Lampart, J. & Jullier, R.** (2022). Schriftliches mathematisches Argumentieren in zwei unterschiedlichen Inhaltsbereichen in den Jahrgangsstufen 4–6. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 43 (2), 463–493.

**Eschenbeck, H., Heim-Dreger, U., Hock, M. & Kohlmann, C.-W.** (2023). Angst und Freude in schulischen Kontexten. Diagnostik mit dem Mehrdimensionalen Angstinventar für Kinder und Jugendliche (MAI-KJ). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 37 (1/2), 57–71.

**Giesinger, J.** (2023). Pädagogische Verantwortung und die Eigenverantwortung der Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 70 (1), 43–53.

**Kungl, M., Gabler, S. & Spangler, G.** (2023). Die Bedeutung von Resilienz für die kindliche Entwicklung aus biopsychosozialer Perspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 71 (1), 3–20.

**Malmberg, J., Haataja, E. & Järvelä, S.** (2022). Exploring the connection between task difficulty, task perceptions, physiological arousal and learning outcomes in collaborative learning situations. *Metacognition and Learning*, 17 (3), 793–811.

**Neuendorf, C., Jansen, M., Kuhl, P. & Vock, M.** (2023). Wer ist leistungsstark? Operationalisierung von Leistungsstärke in der empirischen Bildungsforschung seit dem Jahr 2000. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 37 (1/2), 1–19.

**Watson, C., Stender, J. & Schaper, N.** (2023). Kompetenzentwicklung im bildungswissenschaftlichen Studium: Der Einfluss individueller Voraussetzungen auf die Entwicklung des bildungswissenschaftlichen Wissens angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 37 (1/2), 21–36.

**Zohar, A. & Ben-Ari, G.** (2022). Teachers' knowledge and professional development for metacognitive instruction in the context of higher order thinking. *Metacognition and Learning*, 17 (3), 855–895.

### Allgemeine Didaktik / Fachdidaktik / Mediendidaktik

**Emmenegger, F.** (2022). Das Erbe Wolfgang Klafkis – Ein Beitrag zur Weiterentwicklung des Schlüsselproblemkonzepts. *Pädagogische Rundschau*, 76 (4), 405–423.

**Eshuis, E. H., ter Vrugte, J. & de Jong, T.** (2022). Supporting reflection to improve learning from self-generated concept maps. *Metacognition and Learning*, 17 (3), 691–713.

**Faber, T. J. E., Dankbaar, M. E. W., Kickert, R., van den Broek, W. W. & van Merriënboer, J. J. G.** (2023). Identifying indicators to guide adaptive scaffolding in games. *Learning and Instruction*, 83, 1–9.

**Maiwald, K.** (2022). «Deutschdidaktik deutlicher auch als Mediendidaktik?». Die Frage ist weiterhin zu stellen und weiter zu fassen. *Didaktik Deutsch*, 52 (1), 3–9.

**Müller, H.-G.** (2023). Zum Einfluss ausgewählter Spieldesign-Elemente auf die Lernleistung im digitalen Rechtschreibtraining. *Zeitschrift für Pädagogik*, 70 (1), 111–130.

**Sander, W.** (2022). Eine «Zeitenwende» auch im Unterricht? Der Ukrainekrieg und die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 13 (2), 129–142.

**Schmitz, A. & Karstens, F.** (2022). Lesestrategien zur Unterstützung des Verstehens von Textaufgaben. Vermittlung und Routinen im Mathematikunterricht aus Sicht von Lehrkräften und Lernenden. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 43 (2), 255–279.

**Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen**

- Caruso, C., Neuweg, G. H., Wagner, M. & Harteis, C.** (2022). Theorie-Praxis-Relationierung im Praxissemester: Die Perspektive der Mentor\*innen. Eine explorative Studie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25 (6), 1481–1503.
- Cramer, C., Groß Ophoff, J. & Schreiber, F.** (2023). Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 70 (1), 67–87.
- Dlugosch, A. & Kratz, M.** (2020). Ein reflexiver Habitus als Fluchtpunkt der universitären Lehrerbildung? Transformationspotenziale im Dienst pädagogischer Professionalisierungsprozesse. *Pädagogische Rundschau*, 76 (5), 501–513.
- Götzfried, J., Nemeth, L., Bleck, V. & Lipowsky, F.** (2022). Revision des Lerntypenmythos durch Konzeptwechselformats im Lehramtsstudium. *Unterrichtswissenschaft*, 50 (4), 639–659.
- Hauk, D., Gröschner, A., Rzejak, D., Lipowsky, F., Zehetner, G., Schöftner, T. & Waid, A.** (2022). Wie hängt die Berufserfahrung mit der Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungen zusammen? Eine empirische Analyse zur generellen Fortbildungsmotivation von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25 (6), 1325–1342.
- Kunz, K. & Zinn, B.** (2022). Virtuelle Unterrichtsszenarien in der Lehrpersonenbildung – eine Studie zur Akzeptanz, Immersion und zum Präsenzerleben mit Studierenden der Berufs- und Technikpädagogik. *Unterrichtswissenschaft*, 50 (4), 589–613.
- Schellenbach-Zell, J.** (2022). Wie können Lehramtsstudierende bei der wissenschaftsbasierten Reflexion selbsterlebter schulischer Situationen unterstützt werden? Eine quasi-experimentelle Studie zur Lernwirksamkeit von Prompts und Feedback im Praxissemester. *Unterrichtswissenschaft*, 50 (4), 689–715.
- Schneeberger McGugan, K., Seidel Horn, I., Garner, B. & Marshall, S.A.** (2023). «Even when it was hard, you pushed us to improve»: Emotions and teacher learning in coaching conversations. *Teaching and Teacher Education*, 121, 1–13.
- Zierer, K.** (2022). Der Sokratischen Eid: Versuch einer zeitgemäßen Interpretation. *Pädagogische Rundschau*, 76 (4), 371–382.

**Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik**

- Haag, H. & Kubiak, D.** (2022). Lost in space? Längsschnittdaten zum studentischen Erleben digitaler Lehre während der Coronapandemie. *Die Hochschule*, 8 (1), 333–345.
- Pötschke, M.** (2022). Vom Vortrag zur Lernbegleitung. *Die Hochschullehre*, 8 (1), 362–378.

**Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung**

- Richter, M.** (2022). Flexibilisierung der Beschulung autistischer Schüler:innen. *Sonderpädagogische Förderung*, 67 (4), 349–350.
- Theisel, A., Spreer, M. & Glück, C. W.** (2022). Jugendliche mit Sprachentwicklungsstörungen kommen zu Wort. Eine Interviewstudie am Ende der Schulzeit zu Förderbedarf, Unterstützungsangeboten und zum Übergang in die Berufsausbildung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 91 (4), 272–288.

# Impressum

## Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

[www.bzl-online.ch](http://www.bzl-online.ch)

### Redaktion

Vgl. Umschlagseite vorn.

### Inserate und Büro

Kontakt: Nicole Berger, Wildeggstrasse 23, 9000 St. Gallen, [nic.berger@bluewin.ch](mailto:nic.berger@bluewin.ch)

### Layout

Nicole Berger, St. Gallen

### Druck

Suter & Gerteis AG, Zollikofen

### Abdruckerlaubnis

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

### Abonnementspreise

Mitglieder SGL: im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Nichtmitglieder SGL: CHF 80.–; Institutionen: CHF 100.–. Bei Institutionen ausserhalb der Schweiz erhöht sich der Betrag um den Versandkostenanteil von CHF 15.–.

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

### Abonnementsmitteilungen/Adressänderungen

Schriftlich an: Giesshübel-Office/BzL, Edenstrasse 20, 8027 Zürich oder per Mail an: [sgl@goffice.ch](mailto:sgl@goffice.ch).

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu CHF 28.–/EUR 28.– (exkl. Versandkosten) bestellt werden (solange Vorrat).

### Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

[www.sgl-online.ch](http://www.sgl-online.ch)

Die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL wurde 1992 als Dachorganisation der Dozierenden, wissenschaftlichen Mitarbeitenden und Assistierenden der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitute gegründet. Die SGL initiiert, fördert und unterstützt den fachlichen Austausch und die Kooperation zwischen den Pädagogischen Hochschulen bzw. universitären Instituten und trägt damit zur qualitativen Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bei. Sie beteiligt sich an den bildungspolitischen Diskursen und bringt die Anliegen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den entsprechenden Gremien ein.

**Horst Biedermann, Heinz Rhyn und Olivia Rütli-Joy** Zur Bedeutung des dritten Zyklus für Pädagogische Hochschulen

**Noëmi Eglin und Martina Weiss** Zur Position von swissuniversities zum Doktorat

**Beat A. Schwendimann** Überfälliges Promotionsrecht für Pädagogische Hochschulen aus Sicht des Berufsverbands LCH

**Kai Niebert, Susanne Metzger und Elena Makarova** Promovieren oder promoviert werden – Chancen und Herausforderungen kooperativer Doktorate für die Fachdidaktiken in der Schweiz

**Markus Wilhelm, Esther Brunner, Markus Rehm und Dorothee Brovelli** Fachdidaktische Dissertationen in Kooperation mit dem Ausland

**Catherine Ferris-Diederich und Andrea Maria Schmid** Institutionelle Strukturen für Doktorierende an Schweizer Pädagogischen Hochschulen

**Martin Fix** Von «eigenständiger Prägung» zum «universitären Profil»: Zur Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen und ihres Promotionsrechts in Baden-Württemberg

**Perttu Männistö, Aleksi Fornaciari und Matti Rautiainen** Doctoral-Level Teacher Educators in Finland

#### Forum

---

**Annelies Kreis, Marco Galle, Michael Hürlimann, Liana Pirovino und Jennifer Shepherd** Praxiszentren – Berufspraktische Lehrpersonenbildung im kooperativen Raum zwischen Schulfeld und Hochschule

**Richard Kohler und Silke Hauri** «Wer allein arbeitet, addiert. Wer zusammen arbeitet, multipliziert.»

**Annelies Kreis und Marco Galle** Kooperative Lehrpersonenbildung im Netzwerk: Die Frage nach der Vermittlung zwischen schulischen und hochschulischen Akteurinnen und Akteuren

**Karen Johannmeyer und Colin Cramer** Fortbildung von Schulleitungen in der Berufsbiografie. Programmanalyse zur Qualifizierung schulischer Führungspersonen

**Regula Fuchs und Kristel Ross** «I would definitely do it again»: Das Potenzial von filmbasierten didaktischen Handlungsmodellen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrpersonen an den Pädagogischen Hochschulen