

Schärer, Hans-Rudolf

## Die Reformprojekte der Deutschschweizer Lehrpersonenbildung im Spannungsfeld von Vielfalt und Einheit. Eine Zwischenbilanz

*Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 20 (2002) 2, S. 137-149*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Schärer, Hans-Rudolf: Die Reformprojekte der Deutschschweizer Lehrpersonenbildung im Spannungsfeld von Vielfalt und Einheit. Eine Zwischenbilanz - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 20 (2002) 2, S. 137-149 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-134893

in Kooperation mit / in cooperation with:

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

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-  
UND LEHRERBILDUNG

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

ISSN 2296-9632

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

### Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

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

### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Die Reformprojekte der Deutschschweizer Lehrpersonenbildung im Spannungsfeld von Vielfalt und Einheit. Eine Zwischenbilanz

Hans-Rudolf Schärer

Zwei sind bereits unterwegs, drei sind am Start und acht bereiten sich vor, um demnächst unter möglichst optimalen Voraussetzungen ihren Betrieb aufzunehmen – so präsentieren sich derzeit die deutschschweizerischen Lehrerbildungsprojekte. Welche Ziele verfolgen sie? Auf welchen Wegen? Inwiefern verlaufen die Wege parallel zueinander, inwiefern streben sie auseinander? Der folgende Text gibt erste provisorische, punktuelle Antworten auf diese Fragen. Er skizziert die Risiken, die eine allzu disparate Entwicklung der deutschschweizerischen Lehrpersonenbildung mit sich bringt, verweist aber auch auf die Chancen, die aus einem Gleichgewicht von Vielfalt und Einheit folgen

"Vielfalt, die sich nicht zur Einheit ordnet, ist Verwirrung.  
Einheit, die sich nicht zur Vielfalt gliedert, ist Tyrannei."  
(Pascal)

## 1 Einleitung

Seit rund 10 Jahren ist die Schweizer Lehrpersonenbildung im Begriff, sich grundlegend zu wandeln. 1995 hat die EDK "Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen" erlassen. Zwischen 1998 und 2000 hat sie insgesamt fünf Anerkennungsreglemente in Kraft gesetzt, welche die Lehrpersonenbildung auf der Hochschulstufe gesetzlich neu ordnen. Erklärtes Ziel dieser Aktivitäten sind die gesamtschweizerische Anerkennung der Diplome und damit eine Verbesserung der beruflichen Mobilität von Lehrpersonen, die Gewährleistung der Kompatibilität mit dem europäischen Umfeld sowie die Sicherung und Steigerung der Qualität der Ausbildung.

Im Zentrum standen dabei eindeutig die Klärung von Strukturfragen und die Definition von inhaltlichen "Mindestanforderungen", die für die Ausgestaltung verschiedener Modelle vielfältige Spielräume offen lassen.

Inzwischen sind in der deutschsprachigen Schweiz zwei Projekte der reformierten Lehrpersonenbildung bereits in der Umsetzung begriffen (Bern und Wallis), drei Projekte nehmen den regulären Betrieb in wenigen Monaten auf (Baselland/Basel Stadt, Freiburg, Zürich), und sieben Projekte (Aargau, Graubünden, St. Gallen/Rorschach, Schaffhausen, Solothurn, Thurgau, Zentralschweiz) werden im Herbst 2003 starten. Die Pädagogische Hochschule St. Gallen, die ausschliesslich Lehrpersonen für die Sekundarstufe I ausbildet, existiert als Institution bereits seit 1981; ab Herbst 2003 wird sie eine neue Studienstruktur aufbauen.

Noch ist es sehr schwierig, sich einen einigermaßen verlässlichen Einblick in die Reformprojekte zu verschaffen und schon Beschlossenes von erst Beabsichtigtem zu unterscheiden. Den Anerkennungskommissionen der EDK für die Lehrpersonenbildung der Vorschulstufe, der Primarstufe und der Sekundarstufe I liegen bislang

erst vereinzelte Anerkennungsgesuche vor. Insbesondere in den Deutschschweizer Projekten ist noch vieles in Bewegung, zumal sie im Durchschnitt ihren Betrieb ein Jahr später aufnehmen als die Westschweizer Projekte und das Tessiner Projekt. Trotzdem soll im Folgenden versucht werden, im Sinn einer ersten groben Orientierung das Spannungsfeld von Vielfalt und Einheit der Deutschschweizer Lehrerbildungs-Reformprojekte in den Blick zu bekommen. Dabei stellen sich, bezogen auf die Zielsetzung der Gesamtreform, die beiden folgenden Grundfragen:

1. Beeinträchtigt die Vielfalt der verschiedenen Modelle die *Mobilität* der Studierenden und der Lehrpersonen?
2. Beeinträchtigt die Vielfalt der Modelle die wünschbare *Qualität*?

Beim Versuch, diese Fragen zu beantworten, werde ich in der gebotenen Kürze erstens wesentliche Konvergenzen und Divergenzen der Deutschschweizer Projekte skizzieren (mit dem Schwerpunkt der Lehrpersonenbildung für die Vorschulstufe und die Primarstufe). Auf der dadurch gewonnenen Grundlage werde ich zweitens die Zonen der Koordination beschreiben, die bei der Entwicklung einer qualitativ hochstehenden deutschschweizerischen Lehrpersonenbildung zu beachten sind. Der dritte Teil enthält einen kurzen Ausblick. Ergänzt wird der Beitrag durch "Identitätskarten" der Lehrpersonenbildungsinstitutionen für die Volksschule der deutschsprachigen Schweiz (vgl. Schärer & Maradan in diesem Heft).<sup>1</sup>

## 2 Konvergenzen und Divergenzen<sup>2</sup>

### 2.1 Institutionalisation

Die *Lehrpersonenbildung für die Vorschulstufe und die Primarstufe* wird in der deutschsprachigen Schweiz künftig an Pädagogischen Hochschulen stattfinden. Einzige Ausnahme bilden die Ausbildungsgänge im deutschsprachigen Teil des Kantons Bern, die der Universität angegliedert sind. Eine Motion, die im Grossen Rat des Kantons Bern im Januar 2002 gegen den Willen des Regierungsrates mit grosser Mehrheit überwiesen wurde, verlangt jedoch die "Schaffung einer eigenen pädagogischen Hochschule für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Volksschulstufe"<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Für die einzelnen Institutionen/Projekte werden folgende Abkürzungen verwendet: PHFHA (Fachhochschule Aargau, Departement Pädagogik), HPSABB (Hochschule für Pädagogik und Sozialarbeit beider Basel), LLBBE (Lehrerinnen- und Lehrerbildung des Kantons Bern), PHFR (Pädagogische Hochschule Freiburg), PFHGR (Pädagogisch Fachhochschule Graubünden), PHR (Pädagogische Hochschule Rorschach), PHS (Pädagogische Hochschule St. Gallen), PHSH (Pädagogisch Hochschule Schaffhausen), PHSO (Pädagogische Fachhochschule Solothurn), PHTG (Pädagogische Hochschule Thurgau), PHVS (Pädagogische Hochschule Wallis), PHZ (Pädagogische Hochschule Zentralschweiz), PHZH (Pädagogische Hochschule Zürich). Die Hochschule für Heilpädagogik Zürich fällt in unserer Darstellung ausser Betracht, weil hier primär ein Vergleich der Lehrpersonenbildungen für Regelklassen interessiert. Vgl. im Übrigen die Zusammenstellung der Projekte auf der Website [www.phschweiz.ch](http://www.phschweiz.ch).

<sup>2</sup> Der Abschnitt II beruht hauptsächlich auf der Analyse von gedruckten und elektronisch publizierten Dokumenten der EDK und der einzelnen Projektleitungen. Einzig den Identitätskarten der Institutionen liegt eine schriftliche Umfrage zugrunde.

<sup>3</sup> Vgl. die diesbezügliche Kurznachricht in der vorliegenden BzL-Nummer.

Die *Lehrpersonenbildung für die Sekundarstufe I* zeigt ein uneinheitliches Bild. Die Varianten reichen von klaren PH-Modellen (PHFHA, PHS, PHZ), die indes Kooperationen mit Universitäten keineswegs ausschliessen, über "gemischte" Modelle (fachwissenschaftliche Ausbildung eher an der Universität, berufstheoretische und berufspraktische Ausbildung eher an der PH: PHFHA [in Verbindung mit einem Diplom für die Sekundarstufe II], HPSABB und PHZH) bis zu universitären Modellen (LLBBE, Uni FR), die ihrerseits Kooperationen mit den Pädagogischen Hochschulen nicht ausschliessen.

Bei der *Lehrpersonenbildung für die Sekundarstufe II* finden sich sowohl das universitäre Modell (LLBBE, Uni FR, Uni SG) als auch das "gemischte Modell" (PHFHA, HPSABB, PHZH).

Zu beachten ist, dass das Schweizer PH-Modell gegenüber den Nachbarländern ein Minderheitsmodell darstellt; dort findet zumindest die erste Phase der Ausbildung der Grundschullehrpersonen weitgehend universitär statt (Ausnahmen: Pädagogische Hochschulen in Baden-Württemberg sowie "Pädagogische Akademien" in Österreich, die sich bis ins Jahr 2007 zu "Hochschulen für Pädagogische Berufe" weiterentwickeln sollen).

### 2.2 Leistungsauftrag

Grosso modo ist der Leistungsauftrag aller Projekte identisch: Er umfasst die Bereiche Ausbildung, Weiterbildung, Berufseinführung, Zusatzausbildungen, Forschung, Entwicklung und Dienstleistungen.

Obwohl durch die Anerkennungsreglemente nicht explizit dazu verpflichtet, folgen inzwischen alle Projekte den Empfehlungen der EDK aus dem Jahr 1995 und bauen wesentliche Teile der *Weiterbildung* und der *Berufseinführung* in das Leistungsangebot ein (die LLBBE mit zeitlicher Verzögerung im Jahr 2005). Die PHZH hat bereits ein Konzept der Anrechnung von ECTS-Punkten für den Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen entwickelt. Die PHFHA geht insofern einen eigenen Weg, als sie die Berufseinführungsphase nicht als Teil der Weiterbildung, sondern als Teil der Ausbildung definiert: Die Studierenden übernehmen im Abschlussjahr ihrer Ausbildung ein Teilpensum von maximal 50% an einer Schule der Zielstufe. *Zusatzausbildungen* beziehen sich sowohl auf zusätzliche Unterrichtsstufen (beispielsweise Qualifikation von Primarlehrpersonen für den Unterricht auf der Sekundarstufe I an der HPSABB, in der LLBBE, an der PHZH und demnächst auch an der PHZ) als auch auf zusätzliche Fächerbereiche (Beispiel PHZH: Sprachen; Kunst, Kultur und Musik; Mathematik und Sport; Mensch und Umwelt) sowie auf übergreifende Lernbereiche (Beispiel PHZH: Nachdiplomkurse "Schulqualität und Unterrichtsentwicklung" sowie "Migration und Schulerfolg"). Unterschiedlich weit gediehen sind die Vorstellungen über die *Forschungsaktivitäten* an den verschiedenen Institutionen: In der LLBBE und an der PHZH sind bereits Forschungsschwerpunkte definiert (LLBBE: "Lehrerinnen und Lehrer im gesellschaftlichen Wandel", "Disziplinärer und interdisziplinärer Unterricht"; PHZH: "System und Handlungsfeld Schule", "Sprachen lernen", "Medien und Technologien in der Schule", "Historische Bildungsforschung", "Ästhetik, Gestaltung und Kunst in der Schule"). An der Hö-

heren Pädagogischen Lehranstalt Zofingen, einer der Vorgänger-Institutionen der PHFHA, sind umfangreiche Forschungstätigkeiten zur Literalität und zu "Standorten und Denkwegen von Kindern im Mathematikunterricht" im Gang. In anderen Projekten finden sich Absichtserklärungen; sie beziehen sich vor allem auf fachdidaktische und transdisziplinäre Themen sowie auf ausgewählte Aspekte der Pädagogischen Psychologie und der Schulforschung. Am disparatesten erscheint derzeit Art und Umfang der Integration der Leistungsbereiche *Entwicklung und Dienstleistungen*. Insbesondere ist in manchen Projekten die Abgrenzung zu den Pädagogischen Arbeitsstellen und den Didaktischen Zentren der kantonalen Bildungsverwaltungen noch unklar. Nicht selten wird eine Verbindung der verschiedenen Teilleistungsbereiche der Pädagogischen Hochschulen darin gesucht, dass die Mitarbeitenden polyvalent eingesetzt werden sollen. So haben an der PHFR Dozierende, deren Anstellung zwei Drittel eines Vollpensums übersteigt, einen Teil der Arbeit im Sektor "Pädagogische Beratung, Forschung und Entwicklung" zu leisten.

### 2.3 Zulassungsbestimmungen und Ausbildungsprofile

Zu beiden Koordinationsanliegen hat die EDK das Generalsekretariat im vergangenen November mit einer Bestandesaufnahme und der Erarbeitung von Lösungsvorschlägen beauftragt. Der Bericht zu den *Zulassungsbestimmungen* liegt seit Mitte April vor (Banz-Schubiger/Stauffer 2002). Er zeigt, dass Studierende ohne gymnasiale Maturität in der Regel vor Eintritt in die PHZ ein Aufnahmeverfahren zu bestehen haben, das mit einer Prüfung der Allgemeinbildung abschliesst. Die Ausgestaltung dieses Aufnahmeverfahrens ist indes uneinheitlich. Berufsleute, die sich auf dem zweiten Bildungsweg für die Lehrpersonenausbildung entscheiden, müssen in der Regel einen Vorbereitungskurs absolvieren; er ist allerdings je nach Projekt von unterschiedlicher Dauer und Intensität. Absolventinnen und Absolventen der dreijährigen DMS haben sich teilweise einer anspruchsvollen Zusatzausbildung zu unterziehen, bevor sie sich zur Prüfung anmelden können; teilweise ist diese Zusatzausbildung als Vorbereitung der Aufnahmeprüfung fakultativ oder wird gar nicht angeboten. Auch der Umfang der Aufnahmeprüfung ist unterschiedlich. Nach wie vor unklar scheint zudem, wie die Bestimmung im Anerkennungsreglement für die Sekundarstufe I interpretiert wird, wonach Studierende ohne gymnasiale Maturität zur Sek-I-Ausbildung nur zugelassen werden können, wenn sie einen "Allgemeinwissensstand auf gymnasialem Maturitätsniveau" erreichen. Der Bericht des Generalsekretariats der EDK zur Kategorisierung der Diplome im Bereich Vorschulstufe/Primarstufe befindet sich zum Zeitpunkt der Redaktion des vorliegenden Textes noch in Erarbeitung. Gewiss ist indes, dass sich die *Ausbildungsprofile* der deutschschweizerischen Lehrpersonenausbildung für die Vorschulstufe und die Primarstufe in zweierlei Hinsicht erheblich voneinander unterscheiden werden.

In Bezug auf die *Zielstufen* zeichnen sich vier Grundtypen (mit Subvarianten) ab:

1. Unterrichtsberechtigung für die *Vorschulstufe und die Primarstufe* (mit Spezialisierungen für die Klassenstufen -2/+2 oder 3/6): PHFR, PHVS

2. Unterrichtsberechtigung für die *Vorschulstufe oder die Primarstufe*: PHFHA (Vorschulstufe oder 1/5), PFHGR, PSH, PHTG, PHZH<sup>4</sup>
3. Unterrichtsberechtigung für die *Vorschulstufe/Unterstufe der Primarschule oder die Primarstufe* (mit Überschneidung in den Klassenstufen 1/2 bzw. 1/3): HPSABB (-2/+2 oder 1/6), PHR (-2/+3 oder 1/6), PHZ (-2/+2 oder 1/6)
4. Unterrichtsberechtigung für die *Vorschulstufe/die Unterstufe der Primarschule oder die Mittel- und Oberstufe der Primarschule* (-2/+2 oder 3/6): LLBBE, PHSO

In Bezug auf die *Fächerbreite* der Primarstufe sind zwei Grundtypen zu unterscheiden:

1. Ganze Fächerbreite: LLBBE, PHFR, PFHGR, PHR, PHSO, PHTG, PHVS
2. Reduzierte Fächerbreite: PHFHA (6-7 Fächer), PSH (7 Fächer), PHZ (7 Fächer), PHZH (7 Fächer)

Die HPSABB nimmt insofern eine Zwischenstellung ein, als sie den Studierenden die Abwahl einer Fremdsprache ermöglicht. An der PHTG werden derzeit Varianten mit reduzierter Fächerwahl geprüft.

### 2.4 Studienstruktur

Die Vielfalt ist beeindruckend. Mehrere Projekte sehen neben einem *Vollzeitstudium* auch ein *berufsbegleitendes Studium* vor; so ist an der PHSO und an der PHVS die Erstretchung der Ausbildungsdauer für Werkstudentinnen und Werkstudenten sowie für Studierende mit Familienpflichten auf maximal 10 Semester ausdrücklich vorgesehen. Die HPSABB realisiert einen technologiegestützten Ausbildungsgang, bei dem sich die *Präsenzzeit* der Studierenden auf zwei Wochentage *reduziert*. An der PHZH wird ein *praxisbegleiteter Studiengang* eingerichtet, der für das Primarlehrdiplom drei Vollzeitsemester und vier berufsbegleitende Semester und für das Lehrdiplom der Sekundarstufe I vier Vollzeitsemester und fünf berufsbegleitende Semester umfasst; "berufsbegleitend" meint in diesem Zusammenhang, dass die Studierenden noch während der Ausbildung ein Unterrichtspensum an einer Schule der Zielstufe übernehmen.

Der *Studienaufbau* gliedert sich in der Regel in ein Grund- oder Basisstudium einerseits und in ein Haupt- oder Diplomstudium andererseits. Die PHZ und die PHZH konzipieren ein (weitgehend) stufenübergreifendes Grundjahr für alle drei Stufenausbildungen der Volksschule; die Studierenden treffen erst an dessen Ende den Entscheid für eine der drei Zielstufenausbildungen. Auch an der PHFR, der PHR, der PHSO, der PHTG und der PHVS ist das erste Ausbildungsjahr diplomtypenübergreifend konzipiert (allerdings nicht drei, sondern zwei Diplomentypen umfassend). An der PHFHA ist der Wechsel des Studiengangs unter Anrechnung der stufenungebundenen Studienelemente nach jedem Semester möglich. Die HPSABB gliedert die Ausbildung in ein straff-strukturiertes dreisemestriges Grundstudium mit Klassenunterricht einerseits und in ein umso freier gestaltbares dreisemestriges Wahlpflichtstudium andererseits, das nicht weniger als vier unterschiedliche "Studien-

<sup>4</sup> Mit dem kürzlichen Entscheid des Zürcher Kantonsrates für die Einführung der Basisstufe dürfte sich die Lehrpersonen-Kategorisierung der PHZH in absehbarer Zeit verändern.

gänge" zur Wahl stellt. Das so genannte "Thurgauer Modell" der PHTG für Absolventinnen und Absolventen einer vierjährigen "Pädagogischen Maturitätsschule" (mit integrierter einjähriger pädagogisch-didaktischer Grundausbildung) sieht einen direkten Eintritt ins zweite Ausbildungsjahr und damit die Verkürzung der Ausbildungsdauer an der PH auf zwei Jahre vor.

Während ein *Fremdsprachenaufenthalt* zumindest in der Primarlehrpersonenausbildung in der Regel obligatorisch ist, wird die (mit dem Fremdsprachenaufenthalt u.U. kombinierbare) *ausserschulische Praxis* unterschiedlich gehandhabt: In der LLBBE umfasst sie sechs Monate, an der PHZH drei Monate, und auch an der PHFHA ist sie grundsätzlich obligatorisch; hingegen wird sie beispielsweise an der HPSABB und an der PHZ nur empfohlen.

Das *Studienjahr* mit dem kursorischen Unterricht wird semesterweise organisiert, wobei ein Semester in der Regel 14 Unterrichtswochen umfasst (PHSO: 16 Unterrichtswochen). Zwischen den Semestern wird hauptsächlich die Praxisausbildung im Umfang von rund 15 - 30 Wochen angesetzt. Die Präsenzzeit der Studierenden im kursorischen Semesterbetrieb liegt zwischen durchschnittlich 24 (PHFR) und 28 Wochenstunden (PHR, PHZ).

Uneinheitlich ist die Verwendung des *Modulbegriffs*. In der LLBBE ist das strukturierende Unterrichtsgefäss nicht das Modul, sondern die Semesterwochenstunde; trotzdem ist die Berner Lehrpersonenbildung modular aufgebaut. An der PHZH umfasst ein Modul 40 bis 45 Arbeitsstunden, an der PHFHA hingegen bezeichnet es ein viel grösseres Zeitgefäss (120 bis 450 Arbeitsstunden)<sup>5</sup>. Wie unterschiedlich die Moduldefinition ist, so unterschiedlich ist auch die Zuschreibung der Kreditpunkte des European Credit Transfer Systems (ECTS) zu den einzelnen Modulen.

## 2.5 Studieninhalte

Die HPSABB sieht in der Ausbildung für die Vorschulstufe und die Primarstufe die folgenden *Ausbildungsanteile* vor:

- Berufspraktische Ausbildung: ca. 25%
- Berufswissenschaftliche Ausbildung: ca. 25%
- Fachwissenschaftlich-fachdidaktische Ausbildung: ca. 50%

Diese Zuteilung dürfte für die meisten Deutschschweizer Projekte ungefähr zutreffen. Allerdings ist die Definition der einzelnen Studienbereiche in den verschiedenen Institutionen und Projekten uneinheitlich und liegt auf unterschiedlichen Ebenen. Unterscheidet man in der LLBBE beispielsweise *lehrplanorientierte Fachstudien, philosophisch-sozialwissenschaftliche, erziehungswissenschaftlich-didaktische, berufspraktische, individuelle und stufenübergreifende Studien*, so gliedert sich die Primarlehrpersonenbildung der PHZH in die Bereiche *Bildung und Erziehung, Fachausbildung und Fachdidaktik, Information und Kommunikation, Berufspraxis und Person, Netzwerk Schule, Forschung und Entwicklung sowie in den Studienschwerpunkt*. Die PHFHA nennt die Bereiche *Bildung und Schule, Fachstudien und Fachdidaktik, Lernort Kindergarten/Schule, Berufsbezogene Allge-*

<sup>5</sup> Vgl. dazu die Darstellung der Modulkonzepte der PHZH und der PHFHA in den BzL 1/2002.

*meinbildung sowie Projekte*. Die PHR und die PHZ unterscheiden zwischen den drei Bereichen *Erziehungswissenschaften und Bezugswissenschaften, Fachunterricht und Fachdidaktik sowie Studien- und allgemeine Berufskompetenzen* (PHR) bzw. *Berufspraktische Ausbildung* (PHZ). Einen besonderen Akzent setzt die PHFR: Sie orientiert die Studienpläne - übrigens wie die Westschweizer Projekte generell - weniger an einer "Fächerlogik", sondern an den erforderlichen beruflichen Kompetenzen; dementsprechend unterscheidet sie die Ausbildungsbereiche *Erziehungs- und Bildungswissenschaften/Ethik; System und Organisation der Schule sowie Bezüge zur wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Umgebung; Arbeitstechniken, Lernstrategien sowie Instrumente und Methoden der Forschung; Allgemeine Didaktik und Klassenführung, Fachdidaktik; Entwicklung der Persönlichkeit, Kommunikation, berufliche Identität; musisch-kreative, sprachliche, kulturelle und sportliche Bildung*.

Auffällig ist das Bemühen sämtlicher Projekte, den Studierenden schon während der Grundausbildung ein Optimum an *Wahlmöglichkeiten* zu bieten. So sieht die PHFHA sowohl berufswissenschaftliche als auch disziplinäre Vertiefungen vor; die LLBBE beinhaltet "individuelle Studien" im Bereich der Fachstudien und der sozialwissenschaftlich-didaktischen Studien; die HPSABB ermöglicht Schwerpunktsetzungen in den Bereichen Interkulturalität, Fachstudien, Ästhetische Erziehung, Sonderpädagogik und Erweiterter Musikunterricht; die PHR sieht frei wählbare Vertiefungsstudien in den Bereichen Erziehungs- und Bezugswissenschaften, Sprache und Mathematik, Mensch und Umwelt, Gestalten, Musik und Bewegung vor und bietet zudem Fachstudien ohne zwingenden Bezug zum Berufsfeld voraussichtlich in den Bereichen Sonderpädagogik, Englisch, Umweltwissenschaften, Gesang und Gestaltung an. Die PHZ will ein frei wählbares Vertiefungsstudium in Zusammenarbeit mit den Institutionen des "Campus Luzern" verwirklichen (Universität Luzern; Fachhochschule Zentralschweiz für Wirtschaft, Technik und Architektur, Gestaltung und Kunst, Musik und Soziales; Medienbildungszentrum Luzern); dabei muss die fachliche Ausbildung - beispielsweise in den Bereichen "Online education and training", "Zeitgeschichte", Schulische Sozialarbeit, Betriebswirtschaftslehre, Ästhetische Erziehung, Lokaljournalismus usw. - in der Diplomarbeit lehrerbildungs- bzw. schulspezifisch reflektiert werden. Am akzentuiertesten sind wohl die thematischen Wahlmöglichkeiten an der PHZH: Hier können sich die Studierenden nicht nur in einem der vorgegebenen Ausbildungsbereiche vertiefen und spezialisieren, sondern sie haben auch die Möglichkeit, selber einen Studienschwerpunkt zu formulieren, den sie aufgrund eines vorgängig genehmigten Konzepts an einer externen Institution belegen.

## 2.6 Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung

Zwar werden die von Fritz Oser jüngst entwickelten *Standards* der Lehrerbildung (vgl. Oser, 2002) derzeit breit diskutiert; und auch die in den USA entwickelten Standards des "Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium" (INTASC; [www.ccsso.org/intascst.html](http://www.ccsso.org/intascst.html)) haben für die Planung Bedeutung gewonnen (PHZ und PHZH). Hinzu kommt, dass demnächst ein von der Arbeitsgruppe Lehrerinnen-

und Lehrerbildung der EDK in Auftrag gegebener Bericht zu "Qualitätsstandards in der Lehrerinnen und Lehrerbildung" Verbreitung finden wird (Dalla Piazza, Keller, Lienhard, 2002), der neben eigentlichen Standards auch wertvolle Indikatoren zur Beurteilung der Standards enthält und die Arbeit der Anerkennungskommissionen der EDK unterstützen wird. Doch die Diskussion um die Standards der Lehrpersonenbildung ist insgesamt noch nicht weit genug gediehen, als dass sie die Grundlage für ein systematisches Qualitätsmanagement in den Deutschschweizer Projekten bilden könnte.

Was die *Qualifikation der Dozierenden* betrifft, so lassen sich zwar verschiedene spezifische Angebote für Mitarbeitende der Pädagogischen Hochschulen unterscheiden (das Nachdiplomstudium für Dozierende an Pädagogischen Hochschulen der Universität Freiburg, die Nachdiplomstudiengänge in Fachdidaktik der Universität Bern, die "Zusatzqualifikation für Dozierende an Pädagogischen Hochschulen - ein flexibles Nachdiplomstudium" als Gemeinschaftswerk der PHR und der PHZ sowie das Nachdiplomstudium Weiterbildungsmanagement der Universität Bern).<sup>6</sup> Diese Angebote werden jedoch insgesamt nicht genügend genutzt, und ein systematisches Personalförderungskonzept ist in den einzelnen Projekten noch nicht erkennbar. Die *Anstellungsbedingungen der Dozierenden* sind in der Regel so beschaffen, dass sie die Wahrnehmung des erweiterten Leistungsauftrags deutlich erschweren.

Die Führungsstruktur der entstehenden Pädagogischen Hochschulen der deutschsprachigen Schweiz gliedert sich in der Regel konsequent in die Bereiche, die im Leistungsauftrag umschrieben sind ("Objektgliederung": Ausbildung/Weiterbildung/ Forschung/Entwicklung/ Dienstleistungen). Einer herkömmlichen Hierarchie entsprechend herrscht die horizontale Arbeitsteilung vor (Stab-Linien- oder Profit-Center-Organisation, vereinzelt Matrixorganisation).

## 2.7 Kooperationen

Die Mehrheit der deutschschweizerischen Pädagogischen Hochschulen sind selbständige Gebilde. Hingegen ist die Berner Volksschullehrpersonenbildung (noch?) der Universität Bern angegliedert; die PHFHA und die PHZH sind Teil der Fachhochschule Aargau bzw. des Zürcher Fachhochschulverbundes. In der HPSABB sind die Bereiche Pädagogik und Soziale Arbeit zusammengeführt. Im Konkordat der PHZ findet sich die Bestimmung, dass fünf Jahre nach dem Start die Integration der PHZ in die Fachhochschule Zentralschweiz zu prüfen ist.

Die PHFR baut zusammen mit der Universität Freiburg ein gemeinsames Forschungszentrum für Unterrichts- und Bildungsfragen auf; die Zusammenarbeitsvereinbarung umfasst darüber hinaus gemeinsame Lehrveranstaltungen und die gemeinsame Nutzung der Infrastrukturen. Die PHZH gründet gemeinsam mit der Universität Zürich und mit der ETH Zürich ein Institut für Schulpädagogik und Fachdidaktik.

Bemerkenswerte Kooperationsprojekte zwischen einzelnen Pädagogischen Hochschulen sind der Zusammenarbeitsvertrag zwischen der PHZH und der PHSB, das von der PHR und der PHZ gemeinsam getragene Nachdiplomstudium für PH-Dozie-

<sup>6</sup> Vgl. die diesbezügliche Kurznachricht in der vorliegenden Nummer der BzL.

rende sowie das Studierendenaustauschprojekt zwischen der LLBBE, der PHSO und der PHZ einerseits und der HEP BEJUNE andererseits.

Einzelne Projekte sind auch auf einer anderen Ebene der Kooperation sehr aktiv: So realisieren etwa die PHFHA und die PHZ neue Formen der Zusammenarbeit mit der Unterrichtspraxis, indem sie eine Partnerschaft weniger mit einzelnen Praxislehrpersonen als vielmehr mit ganzen Pilot- bzw. Kooperationschulen suchen, die integral eine wesentliche Mitverantwortung für die Praxisausbildung der PH's übernehmen. Die PHR vermittelt einen Teil der berufspraktischen Studien an Regionalen Didaktischen Zentren.

## 3 Zonen der Koordination

Was zeigt diese noch sehr unvollständige, punktuelle Darstellung der Konvergenzen und der Divergenzen der Deutschschweizer Lehrerbildungs-Reformprojekte?

Eine generelle Beantwortung der Grundfrage, ob die Vielfalt der Modelle die Mobilität und die Qualität der Deutschschweizer Lehrpersonenbildung beeinträchtigt, scheint mir derzeit noch verfrüht. Die Qualität der Ausbildung einer Institution lässt sich zudem nur sehr beschränkt aus den Dokumenten ersehen, die sie publiziert; relevanter sind die "Unternehmenskultur" und das faktische Geschehen in den Lehrveranstaltungen - beides Phänomene, die sich der objektiven Beschreibung, zumal in der Planungsphase, weitgehend entziehen. Allerdings ist es möglich, in der gebotenen Kürze den Koordinationsbedarf zu skizzieren, der sich in den verschiedenen Zonen der Lehrpersonenbildung ergibt.

### 3.1 Eingang

Die unklare Bestimmung im Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe, wonach neben Inhaberinnen und Inhabern einer gymnasialen Maturität auch Absolventinnen und Absolventen einer DMS, einer HMS und einer Berufsausbildung (inkl. Berufsmaturität) Zugang zur Primarlehrpersonenausbildung haben, sofern "allfällige Mängel an Allgemeinbildung (...) behoben werden", hat zu *disparaten Ansprüchen auf den verschiedenen Zugangswegen* geführt. Ob beispielsweise - wie an der PHFR - Absolventinnen und Absolventen einer dreijährigen DMS vor Ausbildungsbeginn einen obligatorischen Vorbereitungskurs im Umfang von rund 800 Ausbildungsstunden zu besuchen und eine Schlussprüfung zu bestehen haben, oder ob sie - wie an der PHSO - prüfungsfrei in das Grundstudium aufgenommen werden können und ein kompensatorisches Fachstudium bis zum Start des Hauptstudiums im zweiten Ausbildungsjahr bestehen müssen, macht einen erheblichen Unterschied. Die Gefahr uneinheitlicher Ansprüche beim Eingang in die Lehrpersonenbildung besteht offenkundig darin, dass sich das Niveau gesamthaft nach unten verschiebt - mit längerfristig kontraproduktiver Wirkung und zum Nachteil der Lehrpersonenbildung als ganzer zu einem Zeitpunkt, wo sie durch die Ansiedlung auf Hochschulebene neue Qualitätsansprüche erhebt.



### 3.2 Durchgang

Aufgrund der weitgehend unkoordinierten Planungsarbeiten unterscheiden sich die Curricula der Deutschschweizer Projekte in Zielsetzung, Inhalt und Form erheblich.<sup>7</sup> Weder gibt es einheitliche Standards, noch ein verbindliches Kerncurriculum, noch ein institutionsübergreifendes Modulkonzept. Zwar sehen alle Projekte die Kreditierung der Lehrveranstaltungen nach ECTS vor; für welche Ausbildungsteile wie viele ECTS-Punkte zu vergeben sind, wird bisher aber ohne gegenseitige Absprache festgelegt.

Disparat und noch reichlich diffus erscheint auch die *Art und Weise, wie die einzelnen Leistungsbereiche des Leistungsauftrags miteinander verbunden werden*. Das hat wohl auch mit der Führungsstruktur der einzelnen Projekte bzw. Institutionen zu tun. Die Verknüpfung von Ausbildung, Weiterbildung, Forschung, Entwicklung und Dienstleistungen wurde zwar von Anfang an nachdrücklich postuliert; sie kommt aber in den Organigrammen der Pädagogischen Hochschulen erstaunlicherweise kaum zum Ausdruck. Die in verschiedene Objekte bzw. Produkte gegliederte Aufbauorganisation tendiert dazu, ein Optimum an Kooperation zwischen den Leistungsbereichen zu beeinträchtigen und den traditionellen "Ressortegoismus" zu bestärken. Demgegenüber könnte ein prozesshaft organisiertes Führungsmodell, das sich konsequent auf die Bearbeitung von ressortübergreifenden Aufgaben konzentriert, Schnittstellen reduzieren und die Teamarbeit institutionell verankern.

Wenn es der EDK überdies tatsächlich gelingt, in Zusammenarbeit mit dem Nationalfonds ein Schwerpunktprogramm einzurichten, das mit einem Investitionsvolumen von 12 Millionen Franken in den nächsten Jahren die fachdidaktische Forschung in der Schweizer Lehrpersonenbildung unterstützt (vgl. Vorstandsbeschluss der EDK vom November 2001), so wird die *Koordination der Kompetenzschwerpunkte der einzelnen Institutionen* zur vordringlichen Aufgabe. Dem entsprechend wird auch die Qualifikation (Aus- und Weiterbildung) der Dozierenden der verschiedenen Institutionen intensiviert und vermehrt koordiniert werden müssen. Und wenn schliesslich die Lehrpersonenbildungsinstitutionen dereinst einer vergleichbar gründlichen Evaluation unterzogen werden sollen, wie dies an den Fachhochschulen in Bundeskompetenz durch die Eidgenössische Fachhochschulkommission jüngst geschehen ist (vgl. den Fragebogen der EFHK von Juni 2001), so liegt vor den verschiedenen Projekten noch ein weiter Weg bis zum Erreichen eines professionellen Qualitätsmanagements.

### 3.3 Ausgang

Die Ausführungen zu den Ausbildungsprofilen haben deutlich gemacht, dass die Studierenden die verschiedenen Ausbildungen mit einer grossen Vielfalt von Unterrichtsberechtigungen verlassen werden. Betrachtet man die Ausbildungsprofile sowohl unter dem Aspekt des Stufenbezug als auch unter dem Aspekt des Fächerbreite,

<sup>7</sup> Die Nummer 3/2002 der BzL nimmt auf die Disparität der entstehenden Curricula Bezug und befasst sich auf lehrplantheoretischer Grundlage mit den Studienbereichen und -inhalten einer reformierten Lehrerbildung.

so zeigt sich, dass in der Ausbildung für die Vorschulstufe und die Primarstufe jeweils nur gerade je zwei Projekte (PHFR/PHVS, PFHGR/PHTG, PHS/PHZH sowie LLBBE/PHSO) gleiche Lehrpersonenkategorien ausbilden; *in allen übrigen Projekten werden je unterschiedliche Lehrdiplome ausgestellt werden!*

Diese Situation hat zwar den Vorteil, dass sie die Zusatzausbildung neu akzentuiert und somit zur Dynamisierung der Lehrpersonenbildung insgesamt beiträgt. Für die Studierenden ergibt sich aber der erhebliche Nachteil, dass das in der Grundausbildung erworbene Diplom tendenziell entwertet wird. Zudem dürften sowohl die Bereitschaft als auch die Möglichkeit der Lehrpersonen, sich nach dem Erwerb des Erstdiploms ohne Weiteres auf Zusatzausbildungen einzulassen, hier und da erheblich überschätzt werden. Und auf systemischer Ebene gefährdet die Vielfalt der Unterrichtsberechtigungen beim Ausgang aus der Grundausbildung zweifellos eines der erklärten Ziele der Lehrpersonenbildungsreform überhaupt: die Freizügigkeit im Lehrberuf.<sup>8</sup>

### 3.4 Übergang

Die Koordinationsprobleme, die sich beim Übergang aus der Lehrpersonenbildung bzw. aus der Berufspraxis als Lehrperson in neue Ausbildungen stellen, sind erheblich. Wie sind die im Rahmen des "Bologna-Prozesses" anzustrebenden Bachelor- und Master-Grade von Lehrpersonen zu konzipieren? Inwiefern fachspezifisch, inwiefern lehramtsspezifisch? Wie situiert sich die bislang achtsemestrige Lehrpersonenbildung für die Sekundarstufe I, die aufgrund der Nachfragesituation bekanntlich besonderer Attraktivität bedarf, zwischen dem Bachelor-Grad (180 ECTS-Punkte für eine dreijährige Ausbildung) und dem Master-Grad (270-300 ECTS-Punkte für eine viereinhalb- bis fünfjährige Ausbildung)? Wie sehen die Passerellen von einem Bachelor-Grad einer PH zu einem Master-Grad einer PH, zu einem Master-Grad einer anderen Fachhochschule und zu einem Master-Grad einer Universität aus?

Und wie sehen die Passerellen *in* die Lehrpersonenbildung aus: von den Fachhochschulen und von den Universitäten her? Es ist offensichtlich, dass in diesen Fragen eine gemeinsame Strategie der schweizerischen Lehrerbildungsinstitutionen dringend nötig ist.

## 4 Ressourcen

Betrachtet man die Deutschschweizer Projekte insgesamt, so springen die unterschiedlichen Grössenverhältnisse und die unterschiedlichen Planungs- und Realisierungsressourcen (in finanzieller und in personeller Hinsicht) ins Auge. Anders als in der Westschweiz und im Tessin wird in der Deutschschweiz das Verhältnis zwischen den kleinsten und den grössten Pädagogischen Hochschulen nicht 1:3, sondern ca. 1:8 betragen. Lässt sich trotz diesen Unterschieden in allen Projekten ein vergleich-

<sup>8</sup> Die Vielfalt der Ausbildungsprofile bzw. Unterrichtsberechtigungen ist übrigens ein Problem, das sich in den Deutschschweizer Projekten viel gravierender bemerkbar macht als in den Westschweizer Projekten und im Tessiner Projekt. Die Vermutung liegt nahe, dass es durch eine frühzeitig institutionalisierte Kooperation in der Projektplanung zumindest hätte entschärft werden können.

bares Anspruchsniveau erreichen? Die Bejahung dieser Frage setzt zumindest Dreierlei voraus. Erstens müssen die Träger auch der kleineren Institutionen bereit sein, den Leistungsauftrag der "neuen" Lehrpersonenbildung - den sie ja nicht anders formuliert haben als die Träger der grossen Institutionen - in der ganzen Breite zu finanzieren; damit sind die Bereiche Entwicklung und Dienstleistungen sowie insbesondere die Forschung gemeint. Zweitens müssen die kleineren Institutionen unter teilweiseem Verzicht auf ihre Souveränität bestrebt sein, ihre Kräfte zu konzentrieren und ihre Ressourcen zu bündeln; nur so können sie auf dem entstehenden "Lehrpersonenbildungs-Markt" als gleichwertige Partner der grossen Institutionen bestehen. Drittens müssen die grossen Institutionen bereit sein, ihr Wissen und ihre Erfahrungen mit den kleineren Institutionen zu teilen - eingedenk der Tatsache, dass Qualität da am besten gedeiht, wo sich Kooperation mit Kooperation verbindet.

## 5 Ausblick

In Abwandlung von Pascals Diktum könnte man sagen: Vielfalt, die sich zur Einheit ordnet, schafft Klarheit. Einheit, die sich zur Vielfalt gliedert, ermöglicht Freiheit.

Vieles ist in jüngster Zeit auf dem Weg zu mehr Klarheit in der Schweizer Lehrpersonenbildung erreicht worden. Die EDK hat die Lehrpersonenbildung der Fachhochschulvereinbarung unterstellt und den Fachhochschulrat als Steuerungs- und Koordinationsorgan für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an den schweizerischen Hochschulen mandatiert. Sie ist willens, die Fachdidaktik in der Lehrpersonenbildung nachhaltig zu fördern und hat für den Einbezug der Lehrpersonenbildung in den "Bologna-Prozess" gesorgt. Sie hat Qualitätsstandards ausarbeiten lassen, die den Anerkennungskommissionen für die Prüfung der Anerkennungsgesuche Orientierung vermitteln. Und vor allem hat sie die Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (SKPH)<sup>9</sup> ins Leben gerufen, die sich bereits an ihrer konstituierenden Sitzung anfangs Juni 2002 in institutionalisierter Form an die Lösung von zentralen Koordinationsproblemen gemacht hat (Etablierung von Arbeitsgruppen zur Bologna-Erklärung und zur ECT-Systematik, zum Aufnahmeverfahren und zur Eignungsabklärung, zur Fachdidaktik, zur Aus- und Weiterbildung der Dozierenden, zur Mobilität, zur Qualitätsentwicklung usw.). Wesentliche Teile des erwähnten Koordinationsbedarfs bleiben also nicht unbearbeitet. Trotzdem ist, wie Abschnitt III gezeigt hat, auf dem Weg zu einer koordinierten und kooperativen Lehrpersonenbildung in der deutschsprachigen Schweiz noch sehr viel zu tun.

Der Abschnitt II andererseits hat deutlich gemacht, dass die Deutschschweizer Lehrpersonenbildung in ihrer Vielfalt allen Beteiligten erhebliche Freiräume eröffnet. Die Entwicklungsvarianten verhalten sich zu den Haupttendenzen häufig produktiv, die Divergenzen stellen gegenüber den Konvergenzen vielfach eine Bereicherung dar. Die Gesamtschau der Deutschschweizer Projekte führt zum Schluss, dass die nachhaltigste Wirkung der Lehrerbildungsreform der vergangenen Jahre nicht in der Neustrukturierung liegt, sondern im Zuwachs an Freiheit und Selbstverantwortlichkeit,

den sie den Studierenden bringt (die Neustrukturierung der Studiengänge schaffte dafür nur die Voraussetzung). Die Lehrpersonenbildung der deutschsprachigen Schweiz wird mehr und mehr zu einem "Studium nach Mass", wobei die spezifische Eignung und Neigung der Studierenden die Masseinheit bildet. Ausbildungsziel sind Lehrpersonen mit markanten individuellen Kompetenzprofilen, die Distinktionsgewinn versprechen und eine auch von aussen deutlich sichtbare Expertenschaft vermitteln. Auf diese Weise gewinnt die Lehrpersonenbildung an Attraktivität und Qualität zugleich. Denn es ist eine Binsenwahrheit, dass man umso lieber macht, was man gut macht, und dass man umso besser macht, was man gern macht.

Wenn es gelingt, strukturelle Klarheit und persönliche Freiheit miteinander zu verbinden, so leistet die Lehrpersonenbildung künftig einen wesentlichen Beitrag zur Aufwertung des Lehrberufs.

## Literatur:

- Banz Schubiger, A. & Stauffer, M. (2002). *Zulassungsbestimmungen und Ausbildungsgänge der tertialiserten Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ergebnisse einer IDES-Umfrage* (1. Zwischenbericht). Bern: EDK.
- Dalla Piazza, A., Keller, H.-J. & Lienhard, P. (2002). *Qualität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Standards und Indikatoren zuhanden der EDK-Anerkennungskommissionen und der Ausbildungsinstitutionen* (Entwurf). Bern: EDK.
- Oser, F. (2001). Standards - Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme* (S. 215-243). Chur: Rüegger.

<sup>9</sup> Vgl. den Beitrag von Walter Furrer in diesem Heft.