

Tremp, Peter; Tettenborn, Annette

Forschungsorientierung in der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 31 (2013) 3, S. 286-300



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Tremp, Peter; Tettenborn, Annette: Forschungsorientierung in der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 31 (2013) 3, S. 286-300 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-138506

in Kooperation mit / in cooperation with:



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

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Forschungsorientierung in der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Peter Tremp und Annette Tettenborn

Zusammenfassung Mit der Etablierung von pädagogischen Hochschulen sind Forschung und Entwicklung zu einer zentralen Aufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geworden. Damit sind Erwartungen verbunden, die sich auf die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, die Struktur der Hochschule oder auch auf die Teilhabe an der «Scientific Community» beziehen können. Der Beitrag zeigt einige Argumentationslinien auf, welche diese Forschungsorientierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung begleiten. Er zeichnet anhand ausgewählter Dokumente die Diskussion der vergangenen Jahrzehnte nach und verweist auf die entsprechenden Bilanzen, die seit der Etablierung der pädagogischen Hochschulen gezogen wurden. Abschliessend werden einige Überlegungen zu einem forschungsorientierten Studium präsentiert.

Schlagwörter Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Forschung – Hochschultypen – Hochschulentwicklung – forschungsorientiertes Studium

Research Orientation in Swiss Teacher Education

Abstract With the establishment of Swiss teacher education at university level, research and development have become an integral and central part of its activities. This extension of scope has raised several expectations which do not only pertain to initial and in-service teacher training but also concern other fundamental questions relating to the universities' structure, or their partaking in the scientific community. Our article presents some lines of argument which go alongside the issue of research orientation in teacher education. Based on a selection of historical documents, we trace the discussion of the past decades, and refer to the conclusions which have been drawn since the establishment of universities of teacher education in Switzerland. We close with some considerations on different aspects of a research-oriented study.

Keywords teacher education – research – types of university – university development – research-oriented study

Forschung und Entwicklung sind – neben der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und den Dienstleistungen für Dritte – Teil des vierfachen Leistungsauftrags der pädagogischen Hochschulen. Mit «Forschung und Entwicklung» sind Erwartungen verbunden, die sich im Spannungsfeld von lokalen Ansprüchen und internationalem Austausch bewegen: Mit den vor einem Jahrzehnt in der Schweiz etablierten pädagogischen Hochschulen wurden Bildungseinrichtungen geschaffen, die einen Anschluss an einen internationalen Wissensspeicher (und seine Erweiterung) ermöglichen sollen,

von dem auch die lokale Umgebung profitieren will. Mit dem Entstehen dieses neben Universität und Fachhochschule jüngsten Hochschultyps der Schweizer Hochschul-landschaft war also die Aufgabe verbunden, ein Profil der Forschung zu entwickeln, welches unterschiedlichen Erwartungen gerecht werden könnte.

1 Forschungsorientierung als Anspruch

Die Zürcher Verfassung von 1869 (Kanton Zürich, 1869, Art. 62) hält in knapper Form fest: «Die Volksschullehrer sind in wissenschaftlicher und beruflicher Hinsicht umfassend zu befähigen, insbesondere auch zur Leitung von Fortbildungsschulen.» Würden die Fortbildungsschulen nicht erwähnt, so erschiene uns diese Aussage immer noch aktuell. Allerdings: Mit diesem Verfassungsartikel wurde die Diskussion damals erst richtig lanciert. Und wie stark die Frage nach dem «richtigen Mass» der Verwissenschaftlichung der Ausbildung von Lehrpersonen auch mit der Frage nach dem richtigen Ort der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zusammenhängt (vgl. Hoffmann-Ocon & Metz, 2011), illustriert beispielhaft die Diskussion um die Konkretisierung und Umsetzung dieses Zürcher Verfassungsartikels. Gleichzeitig zeigt die damalige Diskussion einige interessante Argumentationsformen (vgl. insgesamt Bloch Pfister, 2007): Der Bildungspolitiker und Regierungsrat Kaspar Sieber (1821–1878), ein vehementer Befürworter einer (später in einer Volksabstimmung gescheiterten) universitären Lehrpersonenbildung, argumentiert mit einem notwendigen bereichernden Umfeld: «Die Pädagogik als Theorie und praktische Schulwissenschaft kann nicht in gehörigem Grade kultiviert werden, weil sie im Stiche gelassen ist, von den verschwisterten und Hilfswissenschaften. Lehrer und Schüler entbehren in ihrer Isoliertheit der erquickenden Luft wissenschaftlicher Einflüsse» (zitiert nach Bloch Pfister, 2007, S. 500). Pädagogik und Schulwissenschaften sollten als wissenschaftliche Disziplinen in den universitären Kanon aufgenommen werden: «Der allgemein wissenschaftliche Unterricht als Unterlage für den Lehrerberuf ist nicht ein aus den allgemein wissenschaftlichen Bildungsbestrebungen losgetrennter und bedarf daher auch keiner aparten Anstalt: vielmehr resultiert derselbe naturgemäss aus denselben wissenschaftlichen Zentralanstalten in der Hauptstadt, aus welchen die übrigen geistigen Berufsarten für ihre besondern Berufsschulen sich rekrutieren» (ebd.). Und weiter: «Durch Kenntnis der Methoden des wissenschaftlichen Studiums könnten sie [die Lehrer] zur Weiterentwicklung pädagogischer Theorien beitragen und würden dadurch bewahrt vor «Verflachung und Mechanismus im Unterricht»» (ebd.). Prinzipiell zustimmend gibt der Sekundarlehrer Strehler aus Turbenthal in seiner Antwort auf die Ausführungen von Sieber in der Schulsynode kritisch zu bedenken, was als mögliche Folge zu berücksichtigen wäre: «Die Überforderung mittelmässiger Kräfte durch die höhere Ausbildung, der Absprung fähigerer Kandidaten auf bessere Berufsstellungen, die ihnen durch die verbesserte Ausbildung eröffnet würden, ein «nachtheiliger Zustand des Unbefriedigtseins» bei der späteren Berufsausübung, für die die Lehrer nun fast zu gut vorbereitet wären» (zitiert nach Bloch Pfister, 2007, S. 502).

Damit sind einige Argumente genannt, die auch in der Folge immer wieder gegen eine «Verwissenschaftlichung» – verbunden mit einer anderen institutionellen Anbindung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – ins Feld geführt wurden. Mit der Ablehnung der universitären Lehrpersonenbildung im Kanton Zürich im Jahre 1872 wurde den Lehrern damit auch eine – mit anderen akademischen Berufen – vergleichbare eigentliche Professionsbildung durch Universitätsstudium und Disziplinanbindung verwehrt. Insgesamt zeigt bereits die damalige Diskussion verschiedene Argumentationsstränge, die sich auch im Zusammenhang mit der Entwicklung von pädagogischen Hochschulen finden lassen. Insbesondere zwei Stränge sollen nachfolgend kurz unterschieden werden, die zum einen professionstheoretisch, zum anderen statusbezogen bzw. berufsvergleichend argumentieren: Lehrpersonen seien mit Aufgaben und Herausforderungen konfrontiert, zu deren Bearbeitung eine solide wissenschaftliche Grundausbildung und eine forschende Grundhaltung notwendige Voraussetzung seien. Und vergleichbare Berufe – insbesondere die drei klassischen Professionen: Kleriker, Juristen und Ärzte – kennten Ausbildungsgänge, die traditionell an der Universität lokalisiert seien und damit in engem Forschungsbezug gelehrt und gelernt würden.

Zu diesen Argumentationslinien gesellt sich eine dritte, die mit der Hochschule, ihrer Bedeutung und Funktion argumentiert und die beiden anderen Argumentationslinien integriert. Hochschulen lassen sich demgemäss gerade dadurch charakterisieren, dass sie vielfältige Aufgaben bündeln und eigentliche «Wissenschaftszentren» sind. Für den deutschen Wissenschaftsrat (2010) sind Hochschulen Orte der wissenschaftsgestützten Bildung und Ausbildung; sie sind Orte der Qualifizierung und Weiterbildung für wissenschaftsgestützte Berufsfelder. Hochschulen sind zudem Orte intellektueller Freiheit und Reflexion in einer pluralen Gesellschaft und Orte der systematischen wissenschaftlichen Erkenntnis(suche), der Weiterentwicklung der Disziplinen und organisatorischer Kern von Expertenkulturen. Forschung ist damit ein zentrales Element dieser «Wissenschaftszentren» und mit dem Anspruch verknüpft, einen Mehrwert für alle Leistungsbereiche zu schaffen. Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat diese Forschungs- und Wissenschaftsorientierung spezifische Bedeutungen, die teilweise professionstheoretische Überlegungen aufgreifen (vgl. Tremp, 2012).

Mit der Etablierung einer beruflich orientierten (Aus-)Bildung als Studium an einer Hochschule ist immer eine gewisse Distanz zur beruflichen Praxis vorstrukturiert. Dies ermöglicht eine distanzierte Reflexion dieser Praxis und damit auch eine gedankliche Vorwegnahme von Innovationen und Optimierungen. Diese Distanzgewinnung wird durch das abstrakte disziplinäre Wissen verstärkt und erhält durch Forschung und Wissenschaftlichkeit ihr zentrales Instrument. Gleichzeitig wird damit aber auch eine Nähe gewonnen: Genau hinschauen, sorgfältig prüfen. «Distanz und Einlassung», so hat Georg Hans Neuweg kürzlich geschrieben, seien «Gelingensbedingungen von Lehrerbildung» (Neuweg, 2011). Und tatsächlich ist mit diesem Verweis auf das Problem von Nähe und Distanz auch ein Kennzeichen professionsorientierter akademischer Bildung beschrieben, wie sie insbesondere in Fachhochschulen verortet ist: Denn bin ich

zu nahe, dann wird das Studium selbst zur Praxis und leistet nicht mehr, was es leisten soll; bin ich aber zu weit weg, dann drohen die berufspraktischen Probleme aus dem Blick zu geraten. Gerade mit der fachdidaktisch orientierten Forschung, wie sie sich in der Schweiz erst eigentlich in pädagogischen Hochschulen etabliert hat, lässt sich diese Verknüpfung von Distanz und Nähe bei gleichzeitiger Verbindung zu berufspraktischen Problemstellungen gut illustrieren. Zudem: Der Beruf der Lehrerin bzw. des Lehrers hat es zentral mit «Wissen» zu tun. Die Auseinandersetzung mit Forschung ermöglicht Einsichten in die Generierung von Wissen und in seine Reichweite sowie in die Prozesse seiner Validierung und auch seiner Didaktisierung im schulischen Kontext. Und: Studierende an pädagogischen Hochschulen bringen eine langjährige Schulerfahrung mit. Diese prägt ihr Bild von Schule und Unterricht. In der Konfrontation dieser Erfahrungen mit wissenschaftlichen Erkenntnissen werden diese Bilder bearbeitbar – und dies in einer hochschulgemässen Form.

Mit der Forschungsorientierung, für die der Lernort «Hochschule» steht, sind auch Erwartungen verbunden, die sich im Spannungsfeld von lokalen Ansprüchen und internationalem Austausch bewegen. Denn tatsächlich wurden mit Hochschulen traditionell Bildungseinrichtungen geschaffen, die einen Anschluss an einen internationalen Wissensspeicher ermöglichen sollen, von dem auch die lokale Umgebung profitieren will. Damit ist bisweilen ein schwieriger Balanceakt verbunden, den die Hochschulen unterschiedlich realisieren. Dieser Balanceakt zeigt sich bei den pädagogischen Hochschulen besonders akzentuiert, da sie noch wenig Praxis und Erfahrung in der systematischen Teilhabe am internationalen Wissensspeicher haben und umgekehrt einen ausgesprochen lokal geprägten Arbeitsmarkt bedienen sollen (Leutwyler, Mantel & Tremp, 2011). Auch wenn mit der Etablierung von pädagogischen Hochschulen diese «hochschulbezogene» Argumentation an Bedeutung gewonnen hat, so ist doch festzuhalten: Wissenschaftsorientierung und Forschungsorientierung – sowohl als Anspruch als auch in der Realisierung – stehen nicht in direkter Abhängigkeit zum Ort. Wie bereits der LEMO-Bericht (Müller et al., 1975) in den frühen 1970er-Jahren die Frage des Ortes weitgehend (hauptsächlich: pragmatisch) offengelassen hat, so zeigen sich auch in den unterschiedlichen Einrichtungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vor der Etablierung der pädagogischen Hochschulen) sehr wohl interessante Konzepte einer forschungsgestützten und wissenschaftsbasierten Ausbildung. Und umgekehrt muss kritisch wohl auch angemerkt werden: Forschungsorientierung und Wissenschaftsorientierung sind nicht per se mit Etablierung auf Hochschulstufe gegeben.

2 Diskussionen, Berichte und Bilanzen

Schon 1978, im Dokument «Beschlüsse und Empfehlungen zu Lehrerbildung von morgen» (EDK, 1978), wird dem EDK-Ausschuss Lehrerbildung u.a. ein Auftrag in Richtung Forschung mitgegeben. Anzuregen seien «*Grundlagenuntersuchungen und Begleitforschungen* zu Themen wie Berufsbild und Qualifikationen des Lehrers, di-

daktische Formen in der Lehrerausbildung usw. sowie zu Reformprojekten» (EDK, 1978, S. 57, Hervorhebung durch den Autor und die Autorin). Die künftige Lehrpersonenausbildung der Schweiz hat nicht nur zum erklärten Ziel einer Harmonisierung der Schweizer Volksschule, sondern auch zu «der Entwicklung und kritischen Überprüfung» des Schulwesens beizutragen (EDK, 1978, S. 58). Kritische Überprüfung braucht spezifisches Wissen, Methodenkenntnis und Distanz zum Berufsfeld. Entwicklung wiederum benötigt feldspezifische Kenntnisse, Erfahrungen und ein Sich-Einlassen auf Fragen und Besonderheiten der Berufspraxis. 1978 sieht die EDK vor allem einen Reformbedarf hinsichtlich des Personals der Lehrpersonenbildungsinstitute und fordert für die Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner, dass sie sich vermehrt an Beratungs-, Forschungs- und Entwicklungsprojekten der Schule beteiligen und für diese neue Aufgaben zusätzlich qualifiziert und mit Ressourcen unterstützt werden sollen: «Bei der Festlegung des Pflicht-Lehrpensums von Lehrbildnern soll diese anspruchsvolle Funktion berücksichtigt werden» (EDK, 1978, S. 60).

15 Jahre später konkretisieren die 23 «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» (EDK, 1993) ein Leitbild für den Aufbau der pädagogischen Hochschulen in der Schweiz. Neben der Ausbildungsfunktion «können und sollen» auch «Projekte der Schulentwicklung oder der Bildungsforschung» unter dem Dach zukünftiger Lehrpersonenbildungsinstitutionen ihren Ort finden (EDK, 1993, S. 6). Gleich in These 1 werden *berufsfeldbezogene* Forschung und Entwicklung als Aufgabe pädagogischer Hochschulen genannt und das Verhältnis zu den anderen beiden Hochschultypen (Universität, Fachhochschule) wird als «gleichwertig, aber nicht gleichartig» bestimmt. Auf die Zusammenarbeit der verschiedenen Hochschultypen im Bereich der Forschung wird explizit verwiesen, Unterschiede werden primär in der inhaltlichen Ausrichtung der pädagogischen Hochschulen gesehen. Der Anspruch einer Hochschule auf «Wissenschaftlichkeit» und die Orientierung am «Ethos der Wissenschaft als einer Grundhaltung» (Thesen 7 und 8) stehen neben dem Praxisbezug im Dienste der Ausbildungsqualität. Und: «Die Pädagogischen Hochschulen zeichnen sich durch wechselseitigen Bezug zwischen Ausbildung und Forschung sowie Theorie und Praxis aus» (These 10). Im Kommentar zu These 10 wird die Hoffnung auf einen (auch) forschenden Zugang zur Berufspraxis deutlich: Forschung verhindere «Stagnation» im Berufsfeld, denn erst durch einen forschenden, methodisch geleiteten und wissenschaftlich gestützten Zugang seien wirksame Problemlösungen möglich.

Die Empfehlungen der EDK zur Lehrerbildung und zu den pädagogischen Hochschulen von 1995 vermeiden es dann aber zunächst, bei den «Aufgaben der Institutionen» auf Forschung und Entwicklung zwecks kritischer Überprüfung und Entwicklung des Schulwesens hinzuweisen. An den teils neu geschaffenen tertiären Institutionen geht es zuallererst um Ausbildung: An den Universitäten in der Regel um die Ausbildung der Lehrkräfte der Sekundarstufe II (und gegebenenfalls der Sekundarstufe I), an den pädagogischen Hochschulen um die Lehrkräfte der Volksschule, an Musik- und Kunsthochschulen um Fachlehrkräfte. Erst im Abschnitt zu den pädagogischen

(Fach-)Hochschulen wird in Absatz 2 darauf verwiesen, dass pädagogische Hochschulen auch Aufgaben der *«berufsfeldbezogenen Forschung und Entwicklung»* übernehmen (EDK, 1995, S. 2, Hervorhebung durch den Autor und die Autorin). Zeitgleich mit den Überlegungen zur Konstituierung pädagogischer Hochschulen entstanden auf der Grundlage des Fachhochschulgesetzes von 1995 die Schweizer Fachhochschulen. Dies ist insofern von Bedeutung, als die pädagogischen Hochschulen im Grundsatz und mit Bezug auf ihre praxisorientierten Studiengänge als Fachhochschulen gelten. Fachhochschulen, der neben den Universitäten zweite Hochschultyp, betreiben «anwendungsorientierte Forschungs- und Entwicklungsarbeiten» (Schweizerische Eidgenossenschaft, 1995, Art. 3, Absatz 3).

Auf die Empfehlungen der EDK von 1995 folgte eine erste Bestandsaufnahme zu Forschung und Entwicklung an den bereits bestehenden Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Grossenbacher, Schärer & Gretler, 1998). Die Frage nach dem «Typ von Forschung» an Lehrpersonenbildungsinstitutionen war aufgeworfen. Im Bericht selbst werden drei Typen unterschieden. Grundlagenforschung wird allein von der damals bereits bestehenden PH St. Gallen betrieben. Sieben der insgesamt zehn befragten Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung betreiben gemäss eigenen Angaben angewandte Forschung und Entwicklung, zwei Institutionen (das Allgemeine Höhere Lehramt der Universität Bern, LME-FPSE Genf) sehen sich einem Mischtyp zugehörig. In den Schlussfolgerungen und mit Blick auf die entstehenden pädagogischen Hochschulen und deren Auftrag in berufsfeldbezogener Forschung und Entwicklung (s.o.) wird für die Bildungsforschung an den Universitäten, pädagogischen Hochschulen und den damals teils noch bestehenden kantonalen pädagogischen Arbeitsstellen der Bildungsverwaltungen folgende Arbeitsteilung vorgeschlagen: Die Bildungsforschung an den Instituten der Universitäten generiert Wissen im Dienste der jeweiligen Disziplin. Institute der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dagegen stehen im Dienste der Professionalisierung von Lehrpersonen durch eine «problemlösungsorientierte Erweiterung des Wissens und dessen Nutzbarmachung» (Grossenbacher, Schärer & Gretler, 1998, S. 75). Für die Umsetzung in den Schulalltag und die Problembenennung sieht der Expertenbericht einen Auftrag für die schon von Amtes wegen eng am Berufsfeld angesiedelten, damals noch in vielen Kantonen bestehenden pädagogischen Arbeitsstellen.

Nach der Eröffnung der pädagogischen Hochschulen in der Mehrzahl der Kantone ab etwa 2001, teils auch in kantonal übergreifenden Strukturen (z.B. PH Zentralschweiz) oder im Verbund mit einer Fachhochschule (z.B. Pädagogische Hochschule an der Fachhochschule Nordwestschweiz), wurde an zwei Tagungen, ausgerichtet von EDK und COHEP, Bilanz gezogen. Die erste Bilanztagung von 2008 widmete sich dem Stand der Tertiarisierung (Ambühl & Stadelmann, 2010). In seinem Einführungsreferat zur Geschichte der Lehrpersonenbildungsreform zog der Bildungsforscher Lucien Criblez (2010, S. 50 ff.) folgendes Fazit: Die Tertiarisierung der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung sei insofern vollzogen, als die Zulassung zu den Studiengängen neu einen

nachmaturitären Zugang erfordere und sich die Studiengänge für die verschiedenen Zielstufen am europäischen Hochschulsystem (Bologna-Reform) ausrichten würden. Den Prozess der Hochschulwerdung im Sinne einer Akademisierung und Verwissenschaftlichung sieht Criblez dagegen noch nicht abgeschlossen. Der neue Auftrag zu Forschung und Entwicklung zeige sich zwar strukturell an der Gründung von entsprechenden Zentren oder Instituten, doch sei die Verbindung von Forschung und Lehre als wichtiges Kennzeichen akademisierter Studiengänge auch aufgrund (noch) fehlender Qualifikationen des Lehrpersonals und der hohen Lehrverpflichtungen eine grosse Herausforderung: «Vom Ziel, dass die LLB [Lehrerinnen- und Lehrerbildung] einen *massgeblichen Beitrag zur Wissensproduktion im eigenen Wissenschaftsbereich* [Hervorhebung durch den Autor und die Autorin] leistet, ist die LLB noch weit entfernt» (Criblez, 2010, S. 50). Criblez verweist am Schluss seines Referats auf das sich bereits abzeichnende neue Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (HFKG: Schweizerische Eidgenossenschaft, 2011), das die Schweizer Hochschullandschaft neu regeln werde und die pädagogischen Hochschulen über gemeinsame Gremien und Akkreditierungsmassnahmen in eine stärkere Vergleichssituation setze. Als Ergebnis der Atelierdiskussionen, u.a. zu Thesen zur Forschung und Entwicklung in der tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung, wird festgehalten, dass sich Forschung an pädagogischen Hochschulen nicht auf die wissenschaftliche Erkenntnisproduktion beschränken dürfe, sondern «durch eigene Forschung zur Produktion von Erkenntnis im Berufsfeld» aufgefordert sei (Guldimann & Gather Thurler, 2010, S. 81). Hier wird bereits eine Argumentation in Bezug auf die Relevanz von PH-Forschung vorgeschlagen, die an der zweiten Bilanztagung von Altrichter (2011) unter dem Begriff der «Eigenartigkeit» kritisch diskutiert wird. Die weiter auszubauende fachdidaktische Forschung wird 2008 als «genuine Disziplin der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (Guldimann & Gather Thurler, 2010, S. 82) markiert.

Die zweite Bilanztagung von 2010 (vgl. Ambühl & Stadelmann, 2011) diskutierte mit Bezug auf neun Thesen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Leder, 2011) deren Wirksamkeit im Hinblick auf die pädagogisch-schulische Praxis (Good Practice), die politisch-administrative Steuerung (Good Governance) und die politisch-mediale Öffentlichkeit (Good Reputation) (vgl. Bucher, 2011). Zwei der neun Thesen, die in gemischt zusammengesetzten Gruppen (Vertreterinnen und Vertreter der Berufsverbände, aus Bildungspolitik und -verwaltung und aus der Bildungswissenschaft) anhand zuvor formulierter Fragen diskutiert wurden, betrafen die Wissenschaftsorientierung der Ausbildung (These 1) und das Verhältnis von berufspraktischer Ausbildung und beruhsfeldrelevanter Forschung (These 2). Der Wirksamkeitsperspektive geschuldet ist möglicherweise die neue Verwendung des Begriffs der Berufsfeldrelevanz: «ausgeprägt berufsfeldbezogene» Forschungsprojekte bearbeiten «berufsfeldrelevante Fragestellungen» – so beschreibt Leder (2011, S. 17) eine mögliche und an der Tagung durchscheinend gewünschte Handlungsoption für die Forschung und Entwicklung an pädagogischen Hochschulen. Der Tagungsbeobachter Helmut Altrichter argumentiert gegen eine «Sonderstellung» im Bereich Forschung: «Ich fände es aber bedenklich,

kategorial ... zwei Versionen von Bildungsforschung etablieren zu wollen, eine <berufsfeldrelevante> der Pädagogischen Hochschulen und die andere, grundlagenorientierte, die sich aber sicherlich die Ausflüge in Berufsfeldrelevanz nicht nehmen lassen wird, die von den Universitäten, Forschungsinstituten, wissenschaftlichen Zeitschriften usw. gepflegt wird» (Altrichter, 2011, S. 82).

Stand heute: Pädagogische Hochschulen betreiben berufsfeldbezogene oder sogar berufsfeldrelevante Forschung und Entwicklung. Forschung an pädagogischen Hochschulen ist damit einerseits Teil der Forschungsgemeinschaft und fährt in Bezug auf die Qualitätsmerkmale guter Forschung keinen Sonderzug (vgl. dazu programmatisch bereits Zutavern, 1999). Zusätzlich stellen sich aber Fragen nach den Kriterien zur Einschätzung des Berufsfeldbezugs der Forschungs- und Entwicklungsprojekte an pädagogischen Hochschulen und damit nach der möglichen «Eigenartigkeit» auch ihres Forschungsauftrags (Altrichter, 2011). Die COHEP als oberstes Gremium der Schweizer pädagogischen Hochschulen sieht als wesentlichen Auftrag der Forschung und Entwicklung «die fachdidaktische, erziehungswissenschaftliche und berufspraktische Wissensgenerierung» zum Zweck der Weiterentwicklung des Berufsfeldes und der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (COHEP, 2011, S. 5). Orientierung am Berufsfeld sei dann gegeben, wenn «Fragen und Problemstellungen aus der Bildungspraxis» berücksichtigt würden und der «Transfer des aus Forschung & Entwicklung generierten Wissens in die Bildungspraxis und in die Aus- und Weiterbildung» gelinge (COHEP, 2011, S. 5). Wie ein Übertrag des generierten Wissens gelingen und zur Weiterentwicklung von Bildungsprozessen, Unterrichts- und Schulentwicklung beitragen kann, dazu braucht es noch vermehrt Forschungsanstrengungen, insbesondere zu den Gelingensbedingungen der Implementierung von Innovationen im Bildungsbereich. Transferforschung ist sowohl auf eine selbstverständliche Anbindung an Erkenntnisse und Methoden der Bildungsforschung als auch auf die enge Kooperation mit dem Berufsfeld auf Augenhöhe angewiesen (Prenzel, 2010). Prenzel, Reiss und Seidel (2011) zeigen dies beispielhaft für die 2009 neu gegründete School of Education an der Technischen Universität München (TUM School of Education).

2013, am Forschungstag der Pädagogischen Hochschule Luzern zum Thema «Wie steht es um die Forschung an Pädagogischen Hochschulen?», wurde die teils widersprüchliche externe Aufgabenbeschreibung deutlich. Josef Widmer, stellvertretender Direktor des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI), forderte für die Forschung und Entwicklung an pädagogischen Hochschulen eine Anwendungsorientierung, gerne in Kooperation mit universitärer Forschung, aber nicht als deren «Miniatúrausgabe». Sie solle den ihr eigenen Fokus durch ein «eigenständiges thematisches Profil mit engem Bezug zur Berufspraxis von Lehrpersonen und zur Fachdidaktik» weiter ausbauen (Widmer, 2013, S. 16). Katharina Maag Merki, eingeladen als Vertreterin der universitären Bildungsforschung, sah in ihrem Beitrag dagegen kein genuin eigenes Forschungsprofil an pädagogischen Hochschulen. Wohl bestehe eine institutionell begründete starke Ausrichtung auf Problemstellungen des Berufsfelds. Forschung

an pädagogischen Hochschulen müsse jedoch vor allem gute Forschung sein. Dann sei sie als Kooperationspartner auf Augenhöhe in den grundlagen-, aber eben auch anwendungsorientierten Forschungs- und Entwicklungsprojekten der Bildungsforschung und der neu entstehenden fachdidaktischen Forschung an den Universitäten herzlich willkommen (vgl. Maag Merki, 2013).

Im neuen Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz werden die Aufgaben der verschiedenen Hochschultypen benannt und Fachhochschulen und pädagogische Hochschulen interessanterweise differenziert behandelt. Ziel des neuen Hochschulgesetzes sind u.a. die *Profilbildung und der Wettbewerb* der «gleichwertigen, aber doch andersartigen Hochschultypen, insbesondere im Forschungsbereich» (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2011, Art. 3c). Die Hochschulen unterscheiden sich zwar in ihren Aufträgen (FH, PH – berufs- und praxisorientiert; Universität – wissenschaftsorientiert), im Forschungsbereich (und im Rahmen der institutionellen Akkreditierung) gelten jedoch die gleichen Massstäbe.

Exkurs: Der Forschungsbegriff und seine Differenzierungen: Grundlagenorientiert, mit oder ohne Nutzenorientierung, angewandt oder sogar berufsfeldbezogen

Der Auftrag der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu Forschung und Entwicklung wird zumeist mit dem Adjektiv «berufsfeldbezogen» spezifiziert. Dies erscheint speziell, denkt man daran, dass der Schweizerische Nationalfonds (SNF) in seinen Überlegungen zur Forschungsförderung ab 2012 nach der Abschaffung der speziellen Programmförderung für Fachhochschulen (Do Research, abgekürzt «DORE») neu zusätzlich den Begriff der anwendungsorientierten Grundlagenforschung einführte (vgl. Mehrjahresprogramm 2012–2016, SNF, 2010). Der neue Forschungstyp sollte eine Lücke schliessen zwischen reiner Grundlagenforschung und rein angewandter, in der Regel über die Kommission für Technologie und Innovation (KTI) finanzierter Forschung. Im Fokus der anwendungsorientierten Grundlagenforschung steht die wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung mit Blick auf spezifische Anwendungen, jedoch (noch) kein kommerziell verwertbarer Zweck wie bei der anwendungsorientierten Forschung. Eingaben an den SNF mit dem Zusatz «anwendungsorientierte Grundlagenforschung» stehen allen Hochschultypen und Disziplinen offen. Damit dürfte sich die Konkurrenz um Fördergelder beim SNF vermutlich vor allem dort verschärfen, wo an verschiedenen Hochschultypen vergleichbare thematische Felder bearbeitet werden (vgl. hierzu auch Schmid, 2013). Zu denken ist hier an die erziehungswissenschaftliche Forschung einschliesslich der Lehr- und Lernforschung bzw. der Unterrichtsforschung, aber auch an fachdidaktische Forschung. Der grundsätzlich offene Zugang zur Forschungsförderung der grössten Schweizer Forschungsförderinstitution sollte aber nicht einseitig als für die Entwicklung der Forschung an pädagogischen Hochschulen negativ beurteilt werden. Er bietet vielmehr auch einen Anreiz für institutionenübergreifende Kooperationen und damit Potenzial für die Qualitätsentwicklung. Ist nun berufsfeldbezogene Forschung diesem dritten Forschungstyp gleichzusetzen, obwohl sie zwar nicht kommerziell, wohl

aber einem spezifischen Berufsfeld verpflichtet ist, und wie lässt sich die gewünschte Forschungsorientierung an pädagogischen Hochschulen, die wohl heute niemand mehr in Zweifel zieht, genauer bestimmen?

3 Forschungsorientierung im Studium

Forschungsorientierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann unterschiedliche Aspekte umfassen: Sie kann sich auf die Inhalte und methodischen Zugänge in einzelnen Lehrveranstaltungen und Modulen beziehen, auf die studentische Beteiligung an der Wissensgenerierung und auf Konzepte der Verknüpfung von Forschung und Lehre oder auch auf die Einrichtung von Forschungszentren und Forschungsabteilungen in den Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Geht es um die Gestaltung von Modulen, so wird häufig auf das Konzept des «Forschenden Lernens» zurückgegriffen. Unter diesem Begriff hat die deutsche Bundesassistentenkonferenz (BAK) vor über 40 Jahren ein Konzept präsentiert, das die Einführung in die Wissenschaft im Medium wissenschaftlicher Reflexion und Arbeitsformen vorsieht (vgl. BAK, 2009). Eingeübt wird eine Haltung, welche wissenschaftliches Tun auszeichnet: Etwas wissen wollen, mit kritischer Distanz einen Sachverhalt und eigene Anschauungen infrage stellen. Forschendes Lernen lässt sich dadurch charakterisieren, dass das akademische Fach nicht als fertiges und festes Lehrgebäude behandelt, nicht als statischer Besitz bestimmter Kenntnisse präsentiert, sondern durch Fragen erarbeitet wird, auf die Forschung Antworten sucht (Trempp, 2005).

Ludwig Huber, bekanntester Kenner und Verfechter des Forschenden Lernens, hat eine Arbeitsdefinition vorgeschlagen, welche gerade die Verbindung zur Forschungspraxis und damit gleichzeitig die Unterscheidung von Konzepten des «Entdeckenden Lernens» oder des «Projektstudiums» ermöglicht: «... dass die Lernenden den Prozess des Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen ... (mit)gestalten, erfahren und reflektieren» (Huber, 2009, S. 11). Damit wird der Prozess der systematischen Erkenntnisgewinnung mit allen Regeln der Kunst bzw. der Disziplin ins Zentrum gerückt. Gleichzeitig sind damit einige Fragen gestellt, die bei Forschung – und damit auch bei studentischer Forschung – bedeutsam sind: Wie beispielsweise werden die Ergebnisse validiert, wie der Austausch mit der Scientific Community gepflegt? Oder auch: Wer stellt eigentlich die Forschungsfrage? Levy (2009, vgl. Abbildung 1) hat diesbezüglich eine interessante Einteilung vorgelegt, die zwei Fragen stellt: Wer stellt die Forschungsfrage? Und: Wird neues Wissen generiert oder bestehendes Wissen recherchiert?

Forschung – in ihrem traditionellen Verständnis der Hochschulen – ist eng mit dem Begriff der Autorschaft verbunden: Hinter den Forschungsfragen, ihrer Bearbeitung und ihren Ergebnissen stehen Forscherinnen und Forscher, die als Personen dafür ein-

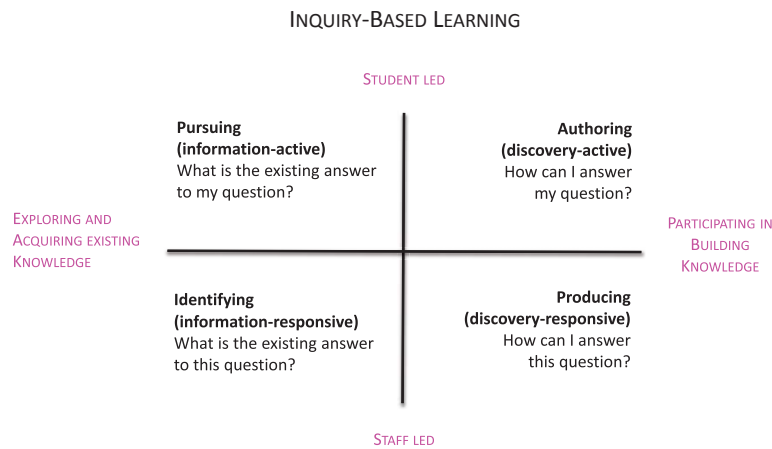


Abbildung 1: Inquiry-Based Learning (Levy, 2009, nach Healey & Jenkins, 2009, S. 26).

stehen. Dies bezieht sich nicht nur auf die in letzter Zeit häufiger diskutierten Fragen wissenschaftlicher Redlichkeit bzw. ihrer Fehlformen, sondern auch auf die Originalität der Überlegungen und der Konzepte – und eben auch der Themenwahl, die traditionell – und übertrieben – an Hochschulen als «Forschungsfreiheit» hochstilisiert wird. Die Gegenüberstellung von «Student led» und «Staff led» in Abbildung 1 macht auch darauf aufmerksam, dass Forschung in einem didaktischen Zusammenhang thematisiert wird: Forschung ist eine komplexe Tätigkeit, die zum Zwecke des Studiums und der Einübung in verschiedene Elemente unterteilt werden muss. Und gleichzeitig muss berücksichtigt werden, dass Forschung eine bestimmte Eigenständigkeit der Forschenden voraussetzt. In der Realisierung sind diese Ansprüche insbesondere auch in einer sorgfältigen Studiengangskonzeption zu berücksichtigen, die einen Studienaufbau vorsieht, der die Fragen der Studierenden an die Sache von Anfang an zulässt und sie sowohl bei der Erarbeitung einer soliden Wissensbasis als auch bei der Einübung in wissenschaftliches und forschendes Tun unterstützt.

Eine weitere hilfreiche Systematik haben Jenkins und Healey (2009) vorgelegt, welche gleichzeitig unterschiedliche Absichten und Ansprüche von «Forschungsorientierung» verdeutlicht (vgl. Abbildung 2). Die Systematik zeigt zudem, dass auch traditionelle Lehrveranstaltungen sehr wohl «forschungsorientiert» sein können, und sie bietet damit ein nützliches Instrument, um Lehrpersonenbildungscurricula und Lehrveranstaltungen in ihren Ansprüchen zu ordnen und «Forschungskompetenzen» zu unterscheiden.

Ordnung und Orientierung beabsichtigt auch das «Zürcher Framework» (Treppe & Hildbrand, 2012). Hier wird «Forschungsorientierung des Studiums» auf den drei Ebenen «Lehrveranstaltungen», «Studienprogramme» und «Hochschule» beschrieben. Mit

Forschungsorientierung in der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung

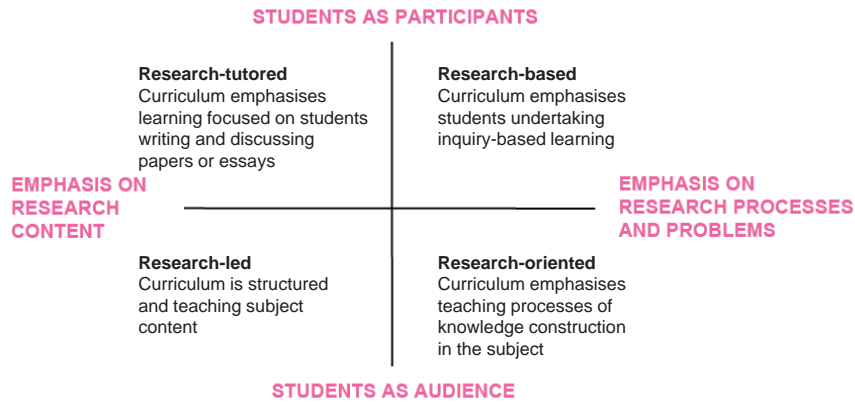


Abbildung 2: Research-Based Teaching (nach Healey & Jenkins, 2009, S. 7).

der Unterscheidung in diese drei Ebenen wird es dann auch möglich, unterschiedliche Verantwortlichkeiten zu bezeichnen und damit die Aufgaben der beteiligten Akteure zu klären (vgl. Abbildung 3).

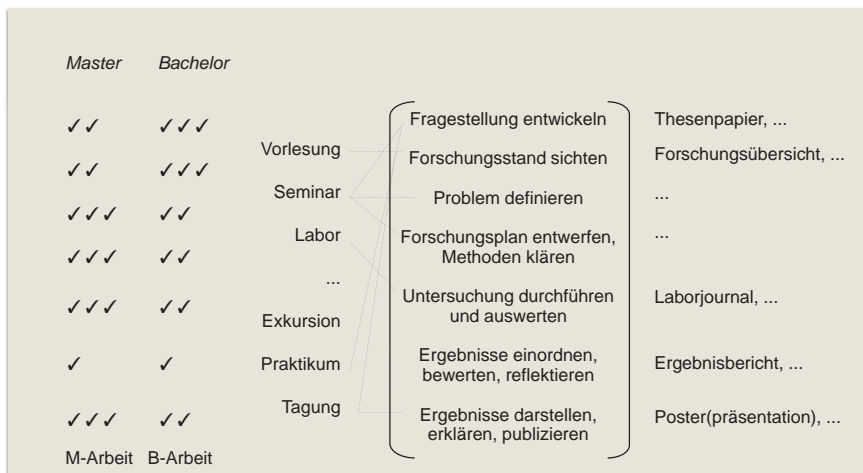


Abbildung 3: Zürcher Framework (nach Tremp & Hildbrand, 2012).

Im Zentrum stehen Forschungsaktivitäten von Studierenden, welche als zentrale Studienaktivitäten beschrieben werden. Diese werden mit Leistungsnachweisen, Lehrformaten etc. verbunden und – auf der Ebene von Studiengängen – mit der Choreografie von Studienprogrammen. Zudem wird auch danach gefragt, wie eine Hochschule als Bildungseinrichtung und Studienumgebung diese Forschungsorientierung des Studiums anregen und unterstützen kann.

Zwar stehen Hochschulen wie keine andere Bildungseinrichtung für «Forschungsorientierung». Die verschiedenen Hochschulstudiengänge allerdings kennen je ein besonderes Verhältnis zu Forschung und studentischer Forschung. Und sie stehen je auch in einem bestimmten Berufsbezug. Die hier vorgestellten Konzepte argumentieren als «allgemeine» Konzepte der Hochschulbildung und geben damit spezifischen Fragen, beispielsweise der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, wenig Raum. Notwendig wären also Präzisierungen, z.B. in Bezug auf die Verknüpfung von Forschungsorientierung und Berufsbezug sowie auf damit zusammenhängende Fragen nach Modellen des Berufseinstiegs oder Professionskonzepten.

Eine besondere Verbindung zwischen Forschung und Lehrberuf dürfte sich im traditionellen Begriff der Autorschaft zeigen. Wie Forscherinnen und Forscher mit ihrer Person für ihre Forschung einstehen, so ist auch die Lehrtätigkeit eng mit der Person der Lehrerin bzw. des Lehrers verknüpft. Und auch Lehrpersonen müssen – als «Autorinnen und Autoren» ihrer spezifischen Lehrtätigkeit – die Verantwortung dafür übernehmen.

Literatur

Altrichter, H. (2011). *Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und Governance-Perspektive*. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II* (Studien + Berichte 33A) (S. 79–84). Bern: EDK.

Ambühl, H. & Stadelmann, W. (Hrsg.). (2010). *Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I* (Studien + Berichte 30A). Bern: EDK.

Ambühl, H. & Stadelmann, W. (Hrsg.). (2011). *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II* (Studien + Berichte 33A). Bern: EDK.

Bloch Pfister, A. (2007). *Priester der Volksbildung: Der Professionalisierungsprozess der Zürcher Volksschullehrkräfte zwischen 1770 und 1914*. Zürich: Chronos.

Bucher, B. (2011). *Zur Vorgeschichte und Zielsetzung der Tagung: Good Practice, Good Governance und Good Reputation*. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II* (Studien + Berichte 33A) (S. 9–12). Bern: EDK.

Bundesassistentenkonferenz [BAK]. (2009). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik* (Neudruck von 1970). Bielefeld: UVW Universitäts-Verlag Webler.

COHEP. (2011). *Strategie COHEP 2012–2016*. Online verfügbar unter: http://www.cohep.ch/fileadmin/user_upload/default/Dateien/03_Publikationen/04_Dokumente/2011/111117_DOK_COHEP_Strategie_2012-2016_MV_d.pdf (05.01.2014).

Cribletz, L. (2010). *Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz seit 1990: Reformprozesse, erste Bilanz und Desiderata*. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I* (Studien + Berichte 30A) (S. 22–58). Bern: EDK.

Forschungsorientierung in der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung

- EDK.** (1978). *Beschlüsse und Empfehlungen zu Lehrerbildung von morgen*. Bern: EDK. Online verfügbar unter: <http://edudoc.ch/record/24416/files/D36A.pdf> (03.01.2014).
- EDK.** (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen* (Dossier 24). Bern: EDK.
- EDK.** (1995). *Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen*. Bern: EDK. Online verfügbar unter: <http://edudoc.ch/record/25492/files/19951026d.pdf> (03.01.2014).
- Grossenbacher, S., Schäfer, M. & Gretler, A.** (1998). *Bestandesaufnahme Forschung und Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Expertenbericht*. Bern: SWR & EDK. Online verfügbar unter: <http://edudoc.ch/record/17381/files/D54a.pdf> (03.01.2014).
- Guldimann, T. & Gather Thurler, M.** (2010). *Forschung und Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Thesenpapier*. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I* (Studien + Berichte 30A) (S. 80–84). Bern: EDK.
- Healey, M. & Jenkins, A.** (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. York: The Higher Education Academy.
- Hoffmann-Ocon, A. & Metz, P.** (2011). Orte der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern – bildungshistorischer Kommentar aufschlussreicher Quellen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29 (3), 312–324.
- Huber, L.** (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9–35). Bielefeld: UVW Universitäts-Verlag Weblar.
- Kanton Zürich.** (1869). *Verfassung des eidgenössischen Standes Zürich (vom 18. April 1869)*. Online verfügbar unter: [http://www2.zhlex.zh.ch/app/zhlex_r.nsf/0/C1256C610039641BC12568DA00191153/\\$file/101_18.4.69_39.pdf](http://www2.zhlex.zh.ch/app/zhlex_r.nsf/0/C1256C610039641BC12568DA00191153/$file/101_18.4.69_39.pdf) (30.01.2014).
- Leder, C.** (2011). Neun Thesen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II* (Studien + Berichte 33A) (S. 13–37). Bern: EDK.
- Leutwyler, B., Mantel, C. & Tremp, P.** (2011). Lokale Ausrichtung – internationaler Anspruch: Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29 (1), 5–19.
- Levy, P.** (2009). *Inquiry-based learning: a conceptual framework (version 4)*. Sheffield: Centre for Inquiry-based Learning in the Arts and Social Sciences, University of Sheffield.
- Maag Merki, K.** (2013). *Bedeutung von F+E an Pädagogischen Hochschulen: Die Perspektive der Bildungsforschung*. Referat gehalten am Forschungstag der PH Luzern, 5. September 2013. Online verfügbar unter: http://www.phlu.ch/fileadmin/media/phlu.ch/fe/ISH/Referat_K_Maag_Merki.pdf (30.01.2014).
- Müller, F. et al.** (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Hitzkirch: Comenius.
- Neuweg, G.H.** (2011). Distanz und Einlassung: Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer «Theorie-Praxis-Integration» in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 22 (43), 33–45.
- Prenzel, M.** (2010). Geheimnisvoller Transfer? Wie Forschung der Bildungspraxis nützen kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (1), 21–37.
- Prenzel, M., Reiss, K. & Seidel, T.** (2011). Lehrerbildung an der TUM School of Education. *Erziehungswissenschaft*, 22 (43), 47–56.
- Schmid, W.** (2013). *Forschung an den Fachhochschulen*. Akademievortrag, Heft XXI. Bern: Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften.
- Schweizerische Eidgenossenschaft.** (1995). *Bundesgesetz über die die Fachhochschulen*. Online verfügbar unter: <http://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19950279/index.html> (27.01.2014).
- Schweizerische Eidgenossenschaft.** (2011). *Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz, HFKG)*. Online verfügbar unter: <http://www.admin.ch/opc/de/federal-gazette/2011/7455.pdf> (27.01.2014).
- Schweizerischer Nationalfonds [SNF].** (2010). *Mehrjahresprogramm 2012–2016. Planungseingabe zuhanden der Bundesbehörden*. Bern: SNF. Online verfügbar unter: http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/snf_mehrjahresprogramm_12-16_d.pdf (05.01.2014).
- Tremp, P.** (2005). Verknüpfung von Lehre und Forschung: Eine universitäre Tradition als didaktische Herausforderung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (3), 339–348.

Tremp, P. (2012). Aus der Nähe hinsehen, mit Distanz betrachten: Forschung an Pädagogischen Hochschulen. *FH-ch*, Bulletin Mai, 11–12.

Tremp, P. & Hildbrand, T. (2012). Forschungsorientiertes Studium – universitäre Lehre: Das «Zürcher Framework» zur Verknüpfung von Lehre und Forschung. In T. Brinker & P. Tremp (Hrsg.), *Einführung in die Studiengangentwicklung* (= Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 122) (S. 101–116). Bielefeld: Bertelsmann.

Widmer, J. (2013). *Forschung und Entwicklung an Pädagogischen Hochschulen im Rahmen der Bildungspolitik*. Referat gehalten am Forschungstag der PH Luzern, 5. September 2013. Online verfügbar unter: http://www.phlu.ch/fileadmin/media/phlu.ch/fe/ISH/Referat_J._Widmer.pdf (30.01.2014).

Wissenschaftsrat. (2010). *Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen*. Lübeck: Wissenschaftsrat. Online verfügbar unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10387-10.pdf> (27.01.2014).

Zutavern, M. (1999). Warum nicht einfach Forschung? Gedanken zur Diskussion um Forschung an den zukünftigen pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (2), 211–222.

Autor und Autorin

Peter Tremp, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilungsleiter Forschung und Entwicklung, peter.tremp@phzh.ch

Annette Tettenborn, Prof. Dr. rer. nat., Pädagogische Hochschule Luzern, Leiterin Institut für pädagogische Professionalität und Schulkultur (IPS), annette.tettenborn@phlu.ch