

Zutavern, Michael; Duss, Carla

## **Forschung und Lehre an den pädagogischen Hochschulen der Schweiz . Eine subjektive Bilanz**

*Beiträge zur Lehrerbildung 31 (2013) 3, S. 364-374*



Quellenangabe/ Reference:

Zutavern, Michael; Duss, Carla: Forschung und Lehre an den pädagogischen Hochschulen der Schweiz . Eine subjektive Bilanz - In: Beiträge zur Lehrerbildung 31 (2013) 3, S. 364-374 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-138571 - DOI: 10.25656/01:13857

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-138571>

<https://doi.org/10.25656/01:13857>

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  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## **Forschung und Lehre an den pädagogischen Hochschulen der Schweiz – eine subjektive Bilanz**

Michael Zutavern und Carla Duss

**Zusammenfassung** In den vergangenen zehn Jahren ist an den pädagogischen Hochschulen der Schweiz eine beachtenswerte Forschung aufgebaut worden, aber ein subjektiver Rückblick auf die Aufbaujahre der PHs aus einer Binnenperspektive zeigt auch noch grossen Entwicklungsbedarf: Einerseits wird professionelle Forschung betrieben und damit eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung unterstützt, die professionelle Kompetenzen aufbauen und Performanz sicherstellen will. Forschung und wissenschaftsgestützte Entwicklung, Evaluation und Beratung ergänzen sich in ihren unterschiedlichen Aufgaben und Qualitätskriterien. Diese Bereiche des Leistungsauftrags der PHs können für die Ausbildung sowohl nützlich sein, als auch von ihr profitieren. Andererseits braucht es noch grosse Anstrengungen: Die Verbindung von Forschung und Lehre erweist sich als schwierig. Die Ressourcen für Forschungsarbeit an drängenden Fragen zu Bildung, Erziehung und zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung selbst sind knapp – auch weil es noch nicht gelungen ist, die Mittel für Forschung dem Niveau von Universitäten und Fachhochschulen anzugleichen. Für Personal, Curriculum und Organisation der PHs muss erst noch sichergestellt werden, dass Forschung als Forschung bestehen kann, ohne dass eine kompetenzorientierte Lehre vernachlässigt wird oder die enge Kooperation mit dem Schulfeld aus dem Blick gerät.

**Schlagwörter** Forschung – Lehre – pädagogische Hochschulen – Profession – Lehrerinnen- und Lehrerbildung

### **Research and Teaching at Swiss Universities of Teacher Education – A Personal Recap**

**Abstract** Over the past ten years, the universities of teacher education in Switzerland have built up remarkable research competence, quality, and a considerable stock of publications. However, a personal retrospective on the formative years of the Swiss universities of teacher education from an internal perspective leads to the following two conclusions: on the one hand, professional scientific research is conducted. This research supports an education of teaching professionals which focuses on the acquisition of professional competences and seeks to guarantee performance. Research and scientifically based development, evaluation and consulting complement each other in their specific tasks and quality criteria. These elements of the services of the Swiss universities of teacher education are not only beneficial to the education of teaching professionals, but can also benefit from it vice versa. On the other hand, further important efforts are still necessary: the linkage between scientific research and teaching still proves to be difficult. Resources for scientific work on pressing questions regarding formation, education and the professional education of teaching staff are scarce. This scarcity is partially due to the fact that the universities of teacher education have not yet managed to approximate their resour-

ces for scientific research to the corresponding share of universities and universities of applied sciences. It needs to be ensured with respect to staff, curricula as well as the entire organization of universities of teacher education that scientific research can exist as such, without neglecting competence-oriented teaching or endangering the close cooperation with schools.

**Keywords** research – teaching – universities of teacher education – profession – education of teaching professionals

## 1 Einleitung

Akademische Belehrung in pädagogischer Theorie sowie akademische Kolloquien prägen den Alltag in der an den Pädagogischen Hochschulen zentralisierten Lehrerausbildung von heute. Das Ergattern prestigeträchtiger, zu Lasten der öffentlichen Hand meist auch lukrativer Forschungsaufträge ist den PH-Leitungen sichtlich wichtiger als solide Berufsausbildung angehender Volksschullehrer. (SVP, 2012, S. 6)

In diesem Plädoyer «zurück zur Meisterlehre» bestätigt die Schweizerische Volkspartei (SVP) ungewollt, dass sich eine zentrale Befürchtung aus der Gründungszeit der Pädagogischen Hochschulen (PH) nicht bestätigt hat: PHs können forschen und sie tun es auch. In den vergangenen gut zehn Jahren hat sich eine wissenschaftsbasierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung entwickelt. Sie stützt sich auf eine eigene, berufsfeldorientierte Forschung, die den Qualitätsstandards der Forschungsgemeinschaften genügt. Diese gewollte «Akademisierung» ging einher mit einem konsequenten Ausbau der berufspraktischen Ausbildung, unterstützt durch ein Netzwerk kooperierender Volksschulen. Davon profitieren die Ausbildung, die Forschung und die Schulen (vgl. die Berichte Ambühl & Stadelmann, 2010, 2011; COHEP, 2008; Lehmann, Criblez, Guldemann, Fuchs & Périsset Bagnoud, 2007; Petko & Guldemann, 2007; SKPH, 2006).

Teilweise wird noch ein düsteres Bild gezeichnet (vgl. z.B. Criblez, 2012, S. 59), aber die PHs sind auf dem Weg – wenn auch noch nicht am Ziel. Dieses liegt genau der Richtung entgegengesetzt, auf die das Eingangszitat hindeutete: Die Verflechtung von Ausbildung und Forschung muss noch viel enger werden, und zwar um einer wirksamen Berufsausbildung in Vorbereitung auf eine verantwortungsbewusste Berufsausübung willen. Die Zeiten der Versuche, das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern durch wissenschaftliche Erkenntnisse zu gängeln, sind lange vorbei. Forscherinnen und Forscher begegnen Lehrpersonen auf gleicher Augenhöhe in wechselseitiger Anerkennung ihrer jeweiligen Professionalität. Lehrpersonen können die Aufmerksamkeit von Forscherinnen und Forschern auf Probleme lenken und die Dissemination wichtiger Ergebnisse unterstützen. Forschungsergebnisse helfen, das Verständnis vom Schul- und Unterrichtsgeschehen zu vertiefen und das Handlungsrepertoire zu erweitern: «[D]as Verhältnis von pädagogischer Disziplin und pädagogischer Profession [ist] nicht länger in der noematischen Perspektive von *Theorie* und Praxis, sondern in der noetischen von *Forschung* und Praxis zu diskutieren» (Herzog, 2007, S. 312). Und dieses Wech-

senspiel soll bereits in der Ausbildung der Lehrpersonen beginnen. Selbstverständlich ist ein solches Kooperationsideal weder im Schul- noch im Hochschulalltag bereits überall verwirklicht. Zu den Bedingungen eines gelingenden Zusammenspiels von Forschung, Lehre und Praxisausbildung ohne Vereinseitigungen wäre mehr objektives Wissen wünschenswert. Die Forschung über die Wirkung von Forschung auf die Lehrpersonenausbildung ist noch rudimentär. Sie würde aber vermutlich die Fortschritte der letzten Jahre belegen.

Die folgenden Ausführungen können keinen Forschungsbeitrag dazu liefern, sondern stellen nur eine subjektive Perspektive zum Thema vor, welche die empirisch orientierten Beiträge in diesem Heft ergänzen soll. Sie beruhen auf Erfahrungen, die durch die Mitarbeit in der Leitung einer PH seit 2002 geprägt sind, und erlauben eine vorsichtig positive Bilanz zur Entwicklung des Verhältnisses von Forschung und Ausbildung, die aber auch auf Schwachstellen hinweist und Forderungen aufstellt.

## **2 Nur gute Forschung nützt der Profession**

Wird eigentlich auch eine medizinische Meisterlehre ohne Forschungsbezug gefordert? Natürlich nicht. Für herkömmliche akademische Professionsausbildungen ist ein enger Bezug zur disziplinären Forschung selbstverständlich. Und dies sollte auch für den Lehrberuf gelten. Nicht aus Prinzip oder für Statusgewinn, sondern aus Notwendigkeit. Lehrpersonenentscheidungen im Unterricht greifen auf ein vielgestaltiges Wissen zurück. Dazu gehören reflektierte Erfahrungen – und der Diskurs über aktuelle Theorien und Forschungsergebnisse. Nur beide zusammen schaffen eine Basis, die effektives, schnelles Agieren in den je spezifischen Situationen des Unterrichtsalltags ermöglicht und professionelles Handeln begründet: «Das Anspruchsvolle des Lehrerhandelns besteht also darin, einerseits das klassifizierende Wissen zu verwenden, zugleich aber die kontextuelle und individuelle Eigenlogik nicht aus dem Auge zu verlieren» (Helsper, 2007, S. 570). Der Anspruch auf Objektivität und das weite Netzwerk anerkannter Forscherinnen und Forscher bilden dabei den Part, der die individuellen und die lokalen Erfahrungen ergänzen und manchmal auch korrigieren kann. Forschung ist eine Ressource, die Wissen schafft und Ideen überprüft. Sie erweitert das Wissen, das sich in den je neuen Situationen der Unterrichtspraxis bewähren kann. Sie hilft damit der Schule, sich zukunftsfähig zu entwickeln. Man denke nur an die vielfältigen Erkenntnisse der kognitiv-konstruktivistischen Lerntheorien, die das Repertoire der Anregung und Unterstützung des Lernens immens erweitert haben.

Beispiele zeigen, dass die Forschung an den PHs anschlussfähig geworden ist: Arbeiten zum «Conceptual Change», Beteiligungen an internationalen Kompetenzstudien oder videobasierte Beobachtungsstudien zum Unterricht belegen dies. Statt Einstellungsbefragungen werden Beobachtungs- und Interventionsstudien angegangen, die auf Tiefenstrukturen zielen. Gute Projekte bewähren sich in den strengen Prozessen der

renommierten Forschungsförderung. Erstaunlich oft gelingt es gerade diesen Projekten rasch, praktische Nutzenwendungen anzuregen. Der Einsatz von Beobachtungsvideos in didaktischen Seminaren zeigt dies genauso wie die Erprobung einer neuen, effizienteren Schulschrift oder Studien, die wirkungsvolle Rahmenbedingungen für die Integration von Kindern mit Handicaps in Regelklassen untersuchen.

### **3 Austausch von Forschungsideen und -resultaten im Netzwerk der pädagogischen Hochschulen**

Gute Forschungsprojekte setzen am aktuellen Stand bewährter Theorien und ihrer Empirie an. Dozierende, die forschen, bringen das in ihre Seminare ein. Studierende nehmen diese Erkenntnisse in die Praktika mit, um sie als Beobachtungsraster zu nutzen und den eigenen Unterricht zu konzipieren. Nicht zufällig schätzen viele Praxislehrpersonen die Anregungen, die sie in der Arbeit mit Praktikantinnen und Praktikanten bekommen. Und die Anfängerinnen und Anfänger erleben, dass Wissen, z.B. über Selbstkonzepte von Schülerinnen und Schülern, hilft, Situationen besser zu verstehen. Zudem erfahren sie, wie dieses Wissen sie selbst verändert, z.B. ihr Verständnis von Lernen, das vielleicht noch vor Kurzem durch die Schülerperspektive geprägt war. Wir führen an unserer Hochschule beispielsweise Seminare durch, die unmittelbar an Halbtagespraktika anschliessen. Dozierende aus den Erziehungswissenschaften oder der Fachdidaktik nehmen im Team zusammen mit einer erfahrenen Lehrperson die Erfahrungen aus diesen Praktika auf. Forschungsbasiertes und Erfahrungswissen werden unmittelbar mit Fragen aus den Praktika in einen Diskurs eingebracht. Es zeigen sich der Nutzen der Expertise und ihre Grenzen, die durch einen professionellen Entscheidungsmut überbrückt werden müssen: Nicht zufällig schneiden diese herausfordernden Ausbildungsformen in den Studierendenbefragungen sehr gut ab.

Andere Begegnungen von Hochschule und Schule «auf Augenhöhe» und mit Forschungsbezug ergeben sich in Arbeitsgremien mit der Bildungsverwaltung, in denen Forschungsarbeiten thematisiert werden, oder in Impulsgruppen, in denen sich Fachdidaktikerinnen, Fachdidaktiker und Lehrpersonen mit spezifischen Erfahrungen im jeweiligen Fach über Forschungsfragen, Hochschulcurricula und Unterrichtsprobleme austauschen. Gleiches gilt für Forschungskolloquien und Arbeitstagen der interdisziplinären Studiengangteams, in denen die forschenden Dozierenden Ergebnisse präsentieren und kritische Diskussionen zu deren Interpretation stattfinden. Ein vielfältiger, fruchtbarer Austausch hat sich etabliert, der z.B. an einem Hochschultag auch in die breitere Öffentlichkeit getragen wird – *science et cité*, verantwortet von der forschenden PH.

#### **4 Die Rolle der Forschung in der Lehre – die Rolle der Lehre in der Forschung**

Wenn wissenschaftliche Modellbildung und unmittelbare praktische Problemstellungen aufeinandertreffen, entstehen spannende Fragestellungen, die zum einen Forschung vorantreiben und damit wichtiges Grundlagenwissen erweitern und zum anderen Wissenslücken schliessen können. Es gibt schliesslich sowohl in Bezug auf Unterricht als auch zur Schule als System noch viele offene Forschungsfelder. Fragen der Heterogenität der Schülerschaft, der Diskurs zur Kompetenzförderung im Unterricht oder Erkenntnisse zu naturwissenschaftlichen Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen sind Beispiele dafür. Sie zeigen auch, dass die forschende Suche nach Antworten unmittelbar in der Lehre präsent sein sollte. Dozentinnen und Dozenten, die an der Ausbildungsinstitution forschen, haben bessere Möglichkeiten, ihre Forschungsarbeit für die Lehre fruchtbar zu machen. Und jeder Praktikumsbesuch, jede Diskussion mit Studierenden kann neue Forschungsideen liefern.

Solche Fragestellungen sollen auch die Studierenden aufgreifen, wenn sie ihre Bachelor- und Masterarbeiten verfassen. Widersprüchliche Erfahrungen prägen dieses Feld der Verbindung von Forschung und Ausbildung. Im Unterschied zu den enger aufs Unterrichten bezogenen Lernfeldern wird dem Erwerb von Reflexions- und Forschungskompetenzen von den Studierenden oft mit Vorbehalt begegnet. Gleichwohl zahlen sich die beharrlichen Anstrengungen der verantwortlichen Dozierendenteams immer mehr aus: Es wird entdeckt, dass methodisches Wissen und Reflexionskompetenz in verschiedenen Berufs- und Lebensbereichen hilfreich sein können. Es werden selbstständig kleinere Forschungsprojekte entwickelt. Es entstehen Arbeiten in Forschungsprojekten, die Bausteine für grössere Gesamtprojekte liefern. Gruppen von Studierenden verbinden ihre Masterarbeiten in einem Themenbereich und werden dazu von einer Dozierenden- und Forschendengruppe betreut. Noch häufiger werden – vor allem auch in der Fachdidaktik – Entwicklungs- oder Evaluationsarbeiten durchgeführt und dokumentiert, die teilweise von Schulen oder anderen Bildungseinrichtungen angeregt wurden. Wenn sie auf dem Theorie- und Forschungsstand einer Fragestellung aufbauen, sollten solche Arbeiten genauso gefördert werden wie Forschungsarbeiten.

Studierende, die in der Forschung mitarbeiten und eigene wissenschaftliche Arbeiten produzieren, entwickeln ein besseres Verständnis für das prekäre Gut «Wahrheit». In einem heute manchmal durch Ideologien oder sogar durch Esoterik gefährdeten Schulumfeld kann dadurch ein rationales Gegengewicht geschaffen werden. Gerade wenn sich Informationen so leicht beschaffen lassen wie heute, Schülerinnen und Schüler im Internet alle möglichen Scheinwahrheiten beziehen können, ist es wichtig, ihnen Kriterien für die Unterscheidung von Meinung und Fakten, von Ideologie und begründeten, geprüften Modellen zur Verfügung zu stellen. Diese Kriterien müssen angehende Lehrpersonen am Ende ihrer Ausbildung beherrschen. Lehrerinnen und Lehrer sollen in ihren Fächern objektives Wissen vermitteln. Sie müssen zeigen, wie dieses Wissen

entsteht und wie Tatsachenbehauptungen durch Wissenschaft kritisch geprüft werden können. Angehende Lehrpersonen sind besser für diese Aufgabe gerüstet, wenn sie kritisches Denken in der Ausbildung im Diskurs mit Forschenden, die auch ihre Dozentinnen und Dozenten sind, üben können. Unter den zu erreichenden Professionskompetenzen ist nicht zuletzt die Fähigkeit des Reflektierens ein Kernmerkmal des Lehrberufs. Das eigene Tun und die Grundlage des eigenen Wissens hinterfragen zu können, gehört ebenso zum Tagesgeschäft wie zur Weiterentwicklung im Beruf. Und auch hier sind Lerneffekte durch Beteiligung an Forschung während des Studiums zu erwarten.

## **5 Die Rolle von Entwicklungs- und Evaluationsaufgaben der pädagogischen Hochschulen**

Die ersten Diskussionen zur Forschung an den PHs waren unter anderem geprägt durch das Stichwort «Mickey-Mouse-Forschung». Dem lag ein Missverständnis zugrunde (vgl. Zutavern, 1999). Durchaus wichtige innovative und wissenschaftsgestützte Entwicklungsarbeiten wie in der Aktions- oder Praxisforschung und die systematische Suche nach Forschungsfragen oder Analysen zur Theoriebildung wie in Ansätzen der Lehrpersonenforschung oder der Grounded Theory wurden verwechselt mit Grundlagenforschung, die theoriegestützt an Wissen in zentralen Bereichen der Pädagogik, Psychologie und Soziologie arbeitet. Dabei haben diese Ansätze das Bewusstsein dafür geschärft, Lehrerinnen und Lehrer als Partnerinnen und Partner in Forschungsprojekte einzubeziehen. Sie liefern Forschungsideen, unterstützen Forschungsarbeit vor Ort und haben schon manche erhellende Interpretation von Ergebnissen beigesteuert. Sie ziehen aber auch Nutzen für die eigene Arbeit, für deren Erkundung die «Werkzeugkoffer» der Forschung praktisch sein können. Ähnliches gilt für das Forschende Lernen, das – angeregt durch das systematische, methodische Vorgehen der Forschung – Neugierde in wirkungsvolles Lernen wandelt. Es handelt sich um eine hochschuladäquate Lernmethode, aber eben nicht um Forschung (Obolenski & Meyer, 2003).

Die Gefahr, dass Forschung mit solchen Erkundungen und Entwicklungsarbeiten in eins gesetzt wird, scheint in den letzten Jahren gebannt worden zu sein. PHs verantworten kluge Entwicklungsprojekte mit Forschungsbezug und sind im Bereich der Evaluationen aktiv. Zunehmend wird dabei der «Heimatschutz» relativiert. Bewusst «kaufen» Bildungsverwaltungen oder Bildungsinstitutionen den kritischen Blick «von aussen» ein. PHs anderer Regionen werden zu Projekten eingeladen. Vieles spricht dafür, dass sich die PHs auch unter diesem Aspekten zu ganz normalen und wichtigen Hochschulpartnern entwickelt haben.

## 6 Ein erstes «Aber»: Die Ressourcen

Den pädagogischen Hochschulen gelingt es noch nicht, ihre Forschung in einem vergleichbaren Umfang auszustatten wie Universitäten oder Fachhochschulen. Nach Zahlen des Bundesamts für Statistik von 2012 (vgl. Criblez, 2012, S. 59) investieren die PHs 8.9% ihres Personals (Vollzeitäquivalente) in Forschung und Entwicklung und damit viel weniger als fast alle anderen Fachhochschulbereiche. Zwar zeigt die Zahl der z.B. vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderten Projekte, dass die Forschung der PHs den Standards der Scientific Community genügt. So wies die Online-Datenbank des SNF (<http://p3.snf.ch>) im Juli 2013 34 fachdidaktische, 22 professionsbezogene und 28 weitere geförderte Forschungsprojekte der PHs aus. Aber der Anteil dieser Forschungsmittel ist 2012 mit rund 0.2% am Gesamt der vom SNF vergebenen Mittel (SNF, 2012, S. 5) noch äusserst gering. Immerhin studieren knapp 8% aller Studierenden in der Schweiz an den PHs. Dies bedeutet zum einen, dass innerhalb der PHs die Finanzierung der Forschung überprüft werden muss. Insbesondere die für erfolgreiche Projekteingaben notwendige Sockelfinanzierung muss ermöglicht werden. Zum anderen müssen personelle und strukturelle Bedingungen geschaffen werden, um in der Konkurrenz um Drittmittel zu bestehen. Hier können deutliche Fortschritte ausgemacht werden – auch unter teilweise erschwerten Bedingungen: Wichtige externe Interessenten und Unterstützer von Forschung und Entwicklung der PHs sind Schulen und Bildungsverwaltungen und damit auch öffentliche, unter permanentem Spardruck stehende Institutionen.

## 7 Thematische Zentren in PH-übergreifenden Kooperationen

Aus den bisherigen Überlegungen sollte klar geworden sein: Es braucht Forschung und Entwicklung an jeder einzelnen PH, die ihrem Hochschulauftrag gerecht werden will. Es ist zu erwarten, dass mit dem Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (HFKG) die Einheit von Lehre und Forschung und entsprechend ausgestaltete Anstellungsverhältnisse als Anerkennungskriterien für die PHs Geltung erlangen, wie es jetzt schon für die Universitäten der Fall ist (vgl. SUK, 2007). In der Struktur des vierfachen Leistungsauftrags der PHs können Institute und Zentren, die sich um thematische Schwerpunkte gruppieren, ein bewusst quer dazu angesiedeltes, ergänzendes Element sein. Ihre Fachteams sind in ihrem Schwerpunktbereich in Lehre und Forschung, Entwicklung und Beratung sowie in der Weiterbildung aktiv. Damit kann die über Jahre dauernde Forschungsprofilierung gelingen, ohne die Verbindung zur Lehre und zu weiterer Dissemination zu verlieren. Da dies je PH aber kaum in allen Bezugswissenschaften und ihren Teilbereichen möglich ist, müssen eine vertieftere Kooperation und eine bessere Abstimmung zwischen den PHs erreicht werden. Statt Eifersüchtelei und übertriebene Konkurrenz zu pflegen, sollten Forschungsverbundsysteme mit gleichberechtigten Partnern zwischen den PHs entstehen. So könnten sich die engeren Forschungsschwerpunkte wechselseitig unterstützen, ohne dass die Forschung aus den

einzelnen PHs ausgelagert würde und ohne Nachteile für die notwendig thematisch breiter aufgestellte Ausbildung. Es sollte üblich werden, dass Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einer Hochschule in einem Zentrum einer anderen Hochschule mitarbeiten, um beispielsweise ihre Dissertation voranzutreiben. Selbstverständlich kann Konkurrenz beleben, aber angesichts knapper Mittel braucht es auch eine ausreichende Kooperation, um das gemeinsame Geschäft der Etablierung der pädagogischen Hochschulen und ihrer Forschung nicht zu gefährden.

## **8 Anstellungsverhältnisse, welche die Verbindung von Forschung und Lehre unterstützen**

Die Anstellungsverhältnisse von Dozierenden und Mitarbeitenden der PHs erweisen sich häufig als Hemmnis für die Förderung einer guten Kooperation von Forschung und Lehre. Oft sind die Ressourcen für die Lehre sehr knapp gehalten und forschungsbezogene Weiterentwicklungen von Ausbildungsangeboten kaum möglich. Jahresarbeitszeitberechnungen haben zwar die Transparenz und eine faire Ressourcenzuteilung gefördert, vernachlässigen aber die Verbindung von Lehre mit Forschung. Da Forschung nicht im persönlichen Grundauftrag verankert ist, müssen projektbezogene Formen an dessen Stelle treten. Diese können aber nicht alle Dozierenden einbeziehen. Dadurch wird wiederum eine Spezialisierung gefördert, die zwar angesichts des heutigen Standes der Forschung und ihrer Methoden wichtig ist, aber nicht dazu führen sollte, dass gute Forscherinnen und Forscher nicht oder nur wenig lehren und viele Dozierende nicht in die Forschung einbezogen sind. Hier sind neue Formen zu schaffen und zu erproben. Hilfreich hierfür können hochschuldidaktische Formen sein, in denen aktuelle Forschungsprojekte zum Lerngegenstand oder methodischen Übungsfeld für Studierende werden: Forschungswerkstätten unter Beteiligung mehrerer Disziplinen können in die Ausbildung eingebaut werden. Spezialwochen in Kooperation mit Forschungsprojekten können angeboten werden. Forschungsteams arbeiten mit Modulteam zusammen, um Erkenntnisse direkt weiterzugeben, aber auch, um Anregungen aus dem Ausbildungsalltag zu bekommen. In Seminaren entstandene Dokumente wie etwa Lernjournale oder Portfolios werden Forschungsgegenstand, z.B. für Themen des Kompetenzerwerbs im Studium. Gleichzeitig erhalten die Studierenden als Autorinnen und Autoren Rückmeldungen aus der Sicht von Spezialistinnen und Spezialisten auf dem betreffenden Gebiet (vgl. z.B. Hascher, Katstaller & Kittinger, 2012).

## **9 Forschung zur Rolle der Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung**

Nicht zuletzt kann auch die Rolle der Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung selbst zum Gegenstand von Forschung werden. Zwar hat sich die Forschung zum eigenen «Geschäft», also Forschung über die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, wei-

terentwickelt, es werden aber weiterhin immense Lücken beklagt (vgl. z.B. Terhart, Bennewitz & Rothland, 2011, S. 343–447). Zur Wirkung unterschiedlicher Formen der Verbindung von Forschung und Lehre auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung findet man wenig. Criblez (2001, S. 563) hatte z.B. im Vorfeld des Aufbaus der PHs Expertinnen und Experten der Ausbildung unter anderem nach ihrer Einstellung zur Forschung befragt. Trotz prinzipieller Zustimmung bilanzierte er aufgrund der Äußerungen zu konzeptionellen Fragen eher ein diffuses Bild. Es wäre interessant, dies heute wieder aufzugreifen und gegebenenfalls mit Wirkungsdaten zu verbinden. Die national und erst recht international vielfältigen Formen der Lehrpersonenausbildung böten spannende Vergleichsmöglichkeiten, z.B. in Bezug auf das Erreichen der Kompetenzziele. Wo erste internationale Wirkungsforschungen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung angegangen werden, steht jedoch eher das Wissen der Lehrpersonenausbildnerinnen und Lehrpersonenausbildner im Vordergrund als konzeptionelle Aspekte des Einbezugs von Forschung in die Lehre (vgl. Blömeke, 2011). Interessant wäre es z.B. auch, allfälligen Rollenkonflikten nachzugehen, welche die Gleichzeitigkeit von Forschungs- und Ausbildungsaufgaben mit sich bringen kann: Gerade noch in einem engen Spezialgebiet mit der Begründung von Erkenntnissen unter einschränkenden Wahrscheinlichkeitsbedingungen beschäftigt, ist kurz darauf im Seminar die Lehrpersonenausbildnerin mit breitem Wissen gefragt, die den Studierenden Mut macht, Entscheidungen in Schulalltag unter Unsicherheitsbedingungen zu treffen.

## **10 Möglichkeiten, Nachwuchs zu fördern**

Die Förderung des eigenen Nachwuchses bleibt für die PHs schwierig. Die einfache Kopie eines universitären Mittelbau- und Lehrstuhlsystems oder die Schaffung von reinen Forschungsprofessuren erscheint fragwürdig, wenn dadurch die Aufgabe einer an Professionskompetenzen orientierten und damit notwendig über die Disziplinen hinweg koordinierten Ausbildung gewährleistet werden soll. In der Ausbildung muss mit Blick auf die stufenbezogenen, mehrere Fächer umfassenden Lehrdiplome eine enge inter- und transdisziplinäre Kooperation ermöglicht werden. Gerade die funktionierende Teamstruktur an vielen PHs scheint ein Qualitätsgarant zu sein – und auch Vorbild für die Teamarbeit an Schulen.

Die heute genutzten Möglichkeiten, erfahrene Lehrpersonen parallel zu ihrer Arbeit in der Schule mit kleineren Aufträgen in die Aus- und Weiterbildung einzubeziehen, ist sicher ein erster Schritt für Karrierewege an der Hochschule. Doch dieser Weg kann lang werden. In anderen Ländern werden solche Weiterentwicklungen durch attraktive Beurlaubungsformen erleichtert. Es braucht Fördermöglichkeiten, um geeignete Lehrpersonen z.B. auf dem Weg zur Qualifizierung in einer Fachdidaktik zu unterstützen. Dies kann durchaus auch an und in Kooperation mit Universitäten geschehen, die sich ernsthaft mit den Grundlagen schulischer Lern- und Entwicklungsprozesse beschäftigen. Auf Dauer muss das aber auch an den PHs selbst möglich sein. Dazu braucht

es eine ausgebaute, starke Forschung und die Möglichkeit eines eigenen Promotionsrechts, zuerst in jenen PH-Bereichen, deren Qualität dies jetzt schon möglich machen würde.

## 11 Forschung unterstützt das Netzwerk mit dem Berufsfeld

Der Einbezug von Schulleitungen, Lehrpersonen und Praxislehrpersonen in die Forschung muss vorangetrieben werden. Die Fachleute des Lernens sind dabei nicht als Erforschte gefragt, sondern als gleichberechtigte Partnerinnen und Partner in Forschungsprojekten. Sie bringen professionelles Wissen ein, das Forschungsfragen anregt und die Umsetzung von Feldprojekten ermöglicht. Gleichzeitig entstehen hier Netzwerke, die für die Dissemination von Forschungsergebnissen nützlich sind. Für diese Dissemination müssen mehr Ressourcen geschaffen werden. Nicht nur hochschulinterne Kolloquien, sondern auch Veranstaltungen in den Schulen, Arbeit mit Schulteams und der Einbezug der Weiterbildung müssen dafür sorgen, dass aktuelles Wissen, das an der Hochschule produziert oder das an Hochschulen rezipiert wird, bis in die Schulen gelangt. Und über einen aktiven Einbezug der Alumni und der Praktikumslehrpersonen sowie durch Anstrengungen in der Weiterbildung sollte es auch möglich sein, die Nachfrage dafür zu erhöhen.

Hochschulen und Schulen sind Institutionen und Agenten einer auf Verstehen abzielenden Wissensvermittlung. Sie sollten gemeinsam Sorge dafür tragen, dass die auf Objektivität zielende Wissensproduktion durch Forschung gefördert und als motivierend und nutzbringend für die Profession erlebt wird. Damit wird der grosse Schatz des Erfahrungswissens der Lehrpersonen in keiner Weise abgewertet. Denn für die kluge und wirksame Bewältigung der je neuen Situationen des Unterrichtsalltags ist er unabdingbar. Aber er unterliegt – wie das wissenschaftliche Wissen – einem kritischen Wahrheitsvorbehalt und speist damit auch die wissenschaftliche Modellbildung. Ihr Zusammenspiel in der Ausbildung, die faire Kooperation von Forschung und Schulpraxis und der fördernde Diskurs zwischen Wissenschaftlerinnen, Wissenschaftlern, Lehrpersonen und Studierenden können Musterbeispiele dafür sein, wie zukünftige Generationen Wissen erwerben und handlungswirksam werden lassen. Solche Beispiele braucht es in der Schule angesichts der grossen gesellschaftlichen Herausforderungen von morgen.

## Literatur

- Ambühl, H. & Stadelmann, W. (Hrsg.). (2010). *Tertiarisierung 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.

- Blömeke, S.** (2011). Forschung zur Lehrerbildung im internationalen Vergleich. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 345–361). Münster: Waxmann.
- COHEP.** (2008). *Einblicke in die aktuelle Forschung*. Bern: COHEP. Online verfügbar unter: [http://www.cohep.ch/fileadmin/user\\_upload/default/Dateien/03\\_Publikationen/04\\_Dokumente/2008/2008\\_Forschungsbroschuere.pdf](http://www.cohep.ch/fileadmin/user_upload/default/Dateien/03_Publikationen/04_Dokumente/2008/2008_Forschungsbroschuere.pdf) (18.01.2014).
- Criblez, L.** (2001). Funktion, Organisation und Stellung von Forschung und Wissenschaft an Institutionen der Lehrerbildung. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 542–563). Chur: Rüegger.
- Criblez, L.** (2012). Lehrerbildung in der Schweiz – Reformprozesse, aktuelle Situation und Perspektiven. In D. Bosse, L. Criblez & T. Hascher (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 47–62). Immenhausen: Prolog.
- Hascher, T., Katstaller, M. & Kittinger, C.** (2012). Zur Funktion von Lerntagebüchern in der Lehrer/innenbildung – Potentiale für die Ausbildung und die Lehr-Lernforschung. In D. Bosse, L. Criblez & T. Hascher (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 117–140). Immenhausen: Prolog.
- Helsper, W.** (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (4), 567–579.
- Herzog, W.** (2007). Welche Wissenschaft für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25 (3), 306–316.
- Lehmann, L., Criblez, L., Guldemann, T., Fuchs, W. & Périsset Bagnoud, D.** (2007). *Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Bericht im Rahmen der Bildungsberichterstattung 2006*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Obolenski, A. & Meyer, H.** (Hrsg.). (2003). *Forschendes Lernen: Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Petko, D. & Guldemann, T.** (2007). Forschung und Entwicklung an Pädagogischen Hochschulen der Schweiz. In G. Reinmann & J. Kahlert (Hrsg.), *Der Nutzen wird vertagt: Bildungswissenschaft im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Profilbildung und praktischem Mehrwert* (S. 101–116). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- SKPH.** (2006). *Forschung und Entwicklung an den Pädagogischen Hochschulen und universitären Lehrerbildungsstätten der Schweiz. Stand und Entwicklungstendenzen 2005: Schlussbericht*. Bern: SKPH. Online verfügbar unter: [http://www.cohep.ch/fileadmin/user\\_upload/default/Dateien/03\\_Publikationen/04\\_Dokumente/2006/2006\\_Forschungsbericht\\_de.pdf](http://www.cohep.ch/fileadmin/user_upload/default/Dateien/03_Publikationen/04_Dokumente/2006/2006_Forschungsbericht_de.pdf) (18.01.2014).
- SNF.** (2012). *Statistiken 2012 – Vollversion*. Bern: SNF. Online verfügbar unter: [http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/por\\_fac\\_sta\\_jb12\\_d.pdf](http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/por_fac_sta_jb12_d.pdf) (18.01.2014).
- SUK.** (2007). *Richtlinien der Schweizerischen Universitätskonferenz für die Akkreditierung im universitären Hochschulbereich (Akkreditierungsrichtlinien) vom 28. Juni 2007*. Bern: SUK. Online verfügbar unter: <http://www.cus.ch/wDeutsch/akkreditierung/richtlinien/414.205.3.de.pdf> (18.01.2014).
- SVP.** (2012). *Lehrer-Lehre statt Pädagogische Hochschulen. SVP-Grundlagenpapier zur Lehrer-Ausbildung heute*. Online verfügbar unter: [http://www.svp.ch/documents/database/dokumente/\\$svp/Default%20Folder/positionspapiere/2012/d2012.01-Lehrer-Lehre.pdf](http://www.svp.ch/documents/database/dokumente/$svp/Default%20Folder/positionspapiere/2012/d2012.01-Lehrer-Lehre.pdf) (18.01.2014).
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M.** (Hrsg.). (2011). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- 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

**Michael Zutavern**, Prof. Dr. phil., Pädagogische Hochschule Luzern, michael.zutavern@phlu.ch  
**Carla Duss**, lic. rel. int., Pädagogische Hochschule Luzern, carla.duss@phlu.ch